

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E ENGENHARIA
Programa de Pós-Graduação em Agronegócio e Desenvolvimento

CAROLINE PENTEADO MANOEL

**CURSO TÉCNICO EM AGRONEGÓCIO DO CENTRO PAULA SOUZA: UMA
ANÁLISE DA ESTRUTURA CURRICULAR**

TUPÃ – SP
2016

CAROLINE PENTEADO MANOEL

**CURSO TÉCNICO EM AGRONEGÓCIO DO CENTRO PAULA SOUZA: UMA
ANÁLISE DA ESTRUTURA CURRICULAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Agronegócio e Desenvolvimento da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Tupã, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Agronegócio e Desenvolvimento.

Área de concentração: Agronegócio e Desenvolvimento.

Linha de pesquisa: Desenvolvimento e Meio Ambiente.

Orientador: Prof. Dra. Cristiane Hengler Corrêa Bernardo.

Coorientadores: Prof. Dra. Ana Elisa Bressan Smith Lourenzani e Prof. Dra. Angélica Gois Morales.

TUPÃ – SP

2016

M317c

Manoel, Caroline Penteado.

Curso Técnico em Agronegócio do Centro Paula Souza: Uma Análise da Estrutura Curricular / Caroline Penteado Manoel. – Tupã, 2016.

96 f.

Dissertação (Mestrado em Agronegócio e Desenvolvimento) – Faculdade de Ciências e Engenharia – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2016.

Orientadora: Prof. Dra. Cristiane Hengler Corrêa Bernardo.

1. Ensino Técnico. 2. Currículo. 3. Agronegócio. 4. Educação Profissional. 5. História do Ensino Profissional. I. Autor. II. Título.

CDD 378

CAROLINE PENTEADO MANOEL

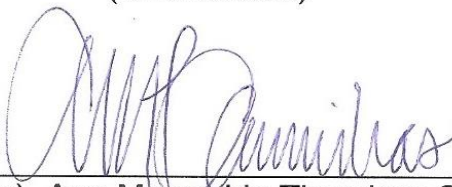
**CURSO TÉCNICO EM AGRONEGÓCIO DO CENTRO PAULA SOUZA: UMA
ANÁLISE DA ESTRUTURA CURRICULAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Agronegócio e
Desenvolvimento (UNESP/Tupã), como requisito para obtenção do título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof(a). Dr(a). Cristiane Hengler Corrêa Bernardo
(Orientadora)



Prof(a). Dr(a). Ana Margarida Theodoro Caminhas
(UNESP/Jaboticabal-SP)



Prof(a). Dr(a). Ricardo César Gonçalves Sant'Ana
(UNESP/Tupã-SP)

Dissertação defendida e aprovada em:
19 de dezembro de 2016

DEDICATÓRIA

Dedico aos meus pais, Clovis e Cristina, a minha irmã Camila, sobrinha Laura ao meu marido Alexandre e minha princesa Valentina, que me apoiaram durante toda a trajetória que levou a tão sonhada conquista.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que se materializou na força milagrosa que me permitiu chegar até aqui.

Agradeço ao meu marido Alexandre por estar sempre ao meu lado apoiando e auxiliando nos momentos mais difíceis.

Minha filha Valentina que me mostrou uma força que eu não imaginava que existia em mim e onde eu descobri o amor verdadeiro.

Aos meus pais por serem a minha referência de tantas maneiras e estarem sempre presentes na minha vida de uma forma indispensável, obrigada pelo cuidado com a minha princesa.

As ausências em viagens, festas e encontros em família, foi necessária para a realização desse sonho.

Aos amigos que direta e indiretamente contribuíam para a realização dessa dissertação.

A UNESP Câmpus de Tupã por propiciar o ambiente necessário para minha aprendizagem e conseqüentemente por meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Aos Docentes do Programa de Pós-Graduação em Agronegócio e Desenvolvimento pelo compartilhamento de seus conhecimentos profissionais e principalmente pela amizade que ficou, vocês são especiais.

A minha orientadora, amiga, mãe acadêmica, Prof. Cristiane Hengler Corrêa Bernardo, por confiar e acreditar no meu desempenho, muito obrigada é pouco para expressar o que sinto nesse momento, nossa relação sempre foi de amizade, cumplicidade e confiança e compreensão.

“Tudo parece impossível até que seja realizado”.

(Nelson Mandela)

MANOEL, Caroline Penteado. Curso Técnico em Agronegócio do Centro Paula Souza: Uma Análise da Estrutura Curricular. 2016. 96p. Dissertação (Mestrado em Agronegócio e Desenvolvimento) – Faculdade de Ciências e Engenharia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Tupã, 19 de dezembro de 2016.

RESUMO

Esse trabalho tem como objetivo principal analisar como estão organizados os conteúdos relativos ao agronegócio na estrutura curricular do curso técnico em Agronegócio do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). O trabalho apresenta quatro objetivos específicos, que estão configurados em quatro partes, a primeira se refere ao levantamento da história do ensino técnico no Brasil, na segunda parte foi realizada Revisão Bibliográfica Sistemática (RBS) sobre a história do ensino técnico agrícola no Brasil, a terceira parte se configurou na história do Centro Paula Souza e no curso técnico em agronegócio, por fim a última parte demonstrou análise da estrutura curricular do curso técnico em agronegócio. Essa análise está relacionada com a estrutura curricular e a contextualização da região onde o curso técnico em Agronegócio está inserido. Utiliza-se, como procedimento metodológico desse estudo, a pesquisa qualitativa e exploratória, que envolveu levantamento bibliográfico e documental, para a elaboração da rede foi utilizado o programa UCINET 6.109 e o NETDRAW 2.28. O resultado da pesquisa poderá ser utilizado por docentes, discentes e pesquisadores que têm interesse no ensino técnico, além de outros profissionais responsáveis pela formulação de currículos técnicos. Poderá ser usado também para dar elementos de reflexão para a formulação de políticas públicas para a área da educação.

Palavras-chave: Ensino Técnico. Currículo. Agronegócio. Educação Profissional. História do Ensino Profissional.

MANOEL, Caroline Penteadó. Technical course in Agribusiness of Center Paula Souza: An analysis of the curricular structure. 2016. 96p. Dissertation (Master in Agribusiness and Development) - University of Sciences and Engineering, Paulista State University "Júlio de Mesquita Filho", Tupã, December 19, 2016.

ABSTRACT

This work has as main objective to analyze how the contents related to agribusiness are organized in the curricular structure of the technical course in Agribusiness of State Center of Technological Education Paula Souza (CEETEPS). The work presents four specific objectives, which are divided into four parts, the first one refers to the history survey of technical education history in Brazil, the second part was Systematic Bibliographic Review (RBS) on the history of agricultural technical education in Brazil, the Third part was configured in the history of the Center Paula Souza and in the technical course in agribusiness, finally the last part demonstrated analysis of the curricular structure of the technical course in agribusiness. This description is related with the analysis of curricular structure and the contextualization of the region where the technical course in Agribusiness is inserted. As a methodological procedure of this study, the qualitative and exploratory research, which involved a bibliographical and documentary search, for the elaboration of the network was used the program UCINET 6.109 and NETDRAW 2.28. The result of the research may be used by teachers, students and researchers who are interested in technical education, as well as other professionals responsible for the formulation of technical resume. It can also be used to provide elements of reflection for the formulation of public policies for education.

Keywords: Technical Education. Curriculum. Agribusiness. Professional Education. Professional Education History.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Processo da Revisão Sistemática.....	19
Figura 2 - Autores citados nas publicações selecionadas.....	26
Figura 3 - Linha do tempo: Destaque para as principais Leis, Portarias, Decretos, Pareceres e Resoluções do Ensino Profissional no período de 1900 a 2016.	55
Figura 4 - Rede de Informação, Módulo I.....	73
Figura 5 - Rede de Informação, Módulo II.....	76
Figura 6 - Rede de Informação, Módulo III.....	79
Figura 7 - Rede de Informação, Módulo I, II e III.....	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Seleção dos artigos após a aplicação dos filtros.....	20
Quadro 2 - Identificação dos documentos selecionados para a extração de informações.....	21
Quadro 3 - Obras citados nas publicações selecionadas.....	23
Quadro 4 - Áreas Profissionais e Cargas Horárias Mínimas por habilitação.....	43
Quadro 5 - Eixo tecnológico e Carga Horária Mínima de cada eixo.....	46
Quadro 6 - Principais Leis, Portarias, Decretos, Pareceres e Resoluções do Ensino Profissional.....	51
Quadro 7 - Representação das palavras-chave.....	70
Quadro 8 - Componentes curriculares do 1º módulo do curso técnico em agronegócio.....	71
Quadro 9 - Componentes curriculares do 2º módulo do curso técnico em agronegócio.....	74
Quadro 10 - Componentes curriculares do 3º módulo do curso técnico em agronegócio.....	77
Quadro 11 - Caracterização Regional onde o curso técnico em agronegócio foi oferecido no ano de 2014.....	84
Quadro 12 - Oferta e demanda do o curso técnico em agronegócio oferecido no ano de 2014.....	86

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AGE	Assessoria de Gestão Estratégica
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CEB	Câmara de Educação Básica
CEETEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CETEC	Coordenadoria do Ensino Técnico
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
COAGRI	Coordenação Nacional do Ensino Agrícola
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEA	Diretoria Ensino Agrícola
DEM	Departamento Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ETECs	Escola Técnica do Centro Paula Souza
FATEC	Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo
GFA	Grupo de Formulação e Análises Curriculares
GOT	Ginásios Orientados para o Trabalho
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PREMEN	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino

PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.
PROEP	Programa de expansão da Educação Profissional
RBS	Revisão Bibliográfica Sistemática
SDECTI	Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação
SEA	Superintendência do Ensino Agrícola
SEAV	Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENETE	Secretaria Nacional de Educação Tecnológica
SESG	Secretaria de Ensino de Segundo Grau
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UNB	Universidade de Brasília
USAID	Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 METODOLOGIA	18
3 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: DA COLÔNIA AOS DIAS ATUAIS	28
3.1 A Educação Profissional no Brasil Colônia (1500-1822).....	29
3.2 A Educação Profissional no Brasil Império (1822-1889)	31
3.3 A Expansão do Ensino Profissional na Primeira República (1889-1930)	32
3.4 República entre os Anos de 1930 e 1985	35
3.5 Reforma do Estado e a Educação Profissional (1986-2008).....	39
3.6 A Educação Profissional (2009-2014).....	49
4 CAMINHOS QUE CONFIGURARAM O ENSINO TÉCNICO AGRÍCOLA	57
5 CENTRO PAULA SOUZA	64
5.1 Curso Técnico em Agronegócio do Centro Paula Souza	66
5.2 Currículo do Curso Técnico em Agronegócio – Análise dos Componentes por meio da Rede de Informações.....	68
5.3 Resultado da Análise das Redes de Informações.....	82
5.4 Contexto Regional onde são oferecidos os Cursos Técnicos em Agronegócio.....	83
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
7 REFERÊNCIAS.....	90

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira tem uma história peculiar e diretamente relacionada às práticas sociais, sobretudo ao trabalho. A educação profissional no Brasil traduz, de maneira evidente, essa relação, uma vez que sempre foi articulada a interesses não vinculados propriamente à educação, mas a fatores econômicos que atendam às necessidades colocadas pela sociedade capitalista (BIAGINI, 2001).

A origem da educação profissional teve uma perspectiva assistencialista com a finalidade de amparar as classes de menor poder aquisitivo. O objetivo era capacitar a força de trabalho, com ocupações manuais e mecânicas como forma de sobrevivência (MOURA, 2007).

O Ensino Técnico no Brasil passou por transformações marcantes ao longo dos anos. A industrialização, o avanço tecnológico nos processos produtivos e nas relações sociais foram desafiadores, principalmente na construção de currículos técnicos que refletiam a necessidade de formar profissionais que atendessem às exigências do mercado, cada vez mais dinâmico e competitivo.

Com o crescimento da indústria no Estado de São Paulo, torna-se essencial a integração da educação com a indústria para o desenvolvimento do setor produtivo. Nesse cenário, a partir de 1980, o Centro Paula Souza passou a englobar o ensino técnico de nível médio e ficou responsável pela administração das escolas profissionais que integravam o convênio entre os governos federal, estadual e municipal. Começava ali a formação da maior rede estadual de educação profissional gratuita da América Latina (PORTELLA et al., 2014).

O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI) e que tem como função gerir a educação profissional pública. O CEETEPS é referência no ensino técnico no Estado de São Paulo, administra 220 Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) e 66 Faculdades de Tecnologia (Fatecs), distribuídas em mais de 300 municípios, reunindo aproximadamente 290 mil alunos em cursos técnicos de nível médio e superior tecnológico (PAULA SOUZA, 2016).

As Etecs atendem mais de 208 mil estudantes nos Ensinos Técnico, Médio e Técnico Integrado ao Médio e oferece 138 cursos técnicos para os setores industriais, agropecuário e de serviços, incluindo habilitações nas modalidades

semipresencial, online, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e especialização técnica. Os cursos estão divididos em 12 eixos tecnológicos, de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Requisito (CNCT) (PAULA SOUZA, 2016).

O CNCT foi instituído pela Portaria MEC nº 870, de 16 de julho de 2008, com base no Parecer CNE/CEB nº 11/2008 e na Resolução CNE/CEB nº 3/2008. Esse instrumento disciplina a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, e orienta as instituições, estudantes e a sociedade em geral, e subsidia o planejamento dos cursos, qualificações profissionais e especializações técnicas de nível médio. Esse documento é atualizado periodicamente para contemplar novas demandas socioeducacionais (BRASIL, 2014b).

O objetivo de estudo proposto para essa pesquisa é analisar como estão organizados os conteúdos relativos ao agronegócio na estrutura curricular do curso técnico em Agronegócio nas Etecs do Centro Paula Souza. Os objetivos específicos da pesquisa estão configurados em quatro partes, a primeira se refere ao levantamento da história do ensino técnico no Brasil, na segunda parte foi realizada Revisão Bibliográfica Sistemática (RBS) sobre a história do ensino técnico agrícola no Brasil, a terceira parte se configurou na história do Centro Paula Souza e no curso técnico em agronegócio, por fim a última parte demonstrou análise da estrutura curricular do curso técnico em agronegócio. Essa análise está relacionada com a estrutura curricular e a contextualização da região onde o curso técnico em Agronegócio está inserido.

O curso está inserido no eixo tecnológico de Recursos Naturais e a análise será realizada com os dados de 2014, sendo que nesse ano o curso foi oferecido em 20 unidades das ETECs, incluindo as Classes Descentralizadas (PAULA SOUZA, 2016). A escolha do ano de 2014 deve-se ao fato de ser o ano que ingressei no programa de mestrado e, durante o qual fiz o levantamento de dados que nortearam as análises apresentadas nesta dissertação.

O resultado da pesquisa poderá ser utilizado por docentes, discentes e pesquisadores que têm interesse no ensino técnico, além de outros profissionais responsáveis pela formulação de currículos técnicos. Poderá ser usado também para dar elementos de reflexão para a formulação de políticas públicas para a área da educação.

Nesse contexto apresentado, o problema central de pesquisa dessa dissertação é: como estão organizados os conteúdos relativos ao agronegócio na estrutura curricular do curso técnico de Agronegócio nas ETECs do Centro Paula Souza?

Para alcançar os objetivos esta dissertação foi dividida em seis capítulos que estão distribuídos conforme se descreve a seguir.

Na primeira parte apresenta-se a introdução, os objetivos, justificativa, problema de pesquisa e os conteúdos que serão abordados ao longo do trabalho.

O segundo capítulo aborda a metodologia utilizada para a coleta de dados e desenvolvimento da pesquisa. A Revisão Bibliográfica Sistemática (RBS) foi realizada para desvendar os caminhos que configuraram o ensino técnico agrícola no Brasil e constatar como se configura o estado da arte já desenvolvido sobre o assunto.

O terceiro capítulo explora a história, os principais acontecimentos que configuraram os caminhos do ensino técnico Agrícola no Brasil.

O quarto capítulo foi dividido em cinco subitens que exploram a história do ensino técnico no Brasil desde a colônia até os dias atuais. O primeiro tópico apresenta a história da educação profissional do Brasil durante a Colônia (1500 - 1822), o segundo item explora a educação profissional durante o Brasil Império (1822 – 1889), o terceiro tópico comenta a expansão do ensino profissional na primeira República (1889-1930), no quarto item discute-se o ensino profissional na República entre os anos de (1930 e 1985), e por fim o item cinco relata a Reforma do Estado e a Educação Profissional (1986 – 2008). Em cada item desse capítulo é apresentada a história do ensino profissional relacionada a fatores sociais, políticos e econômicos da época.

No quinto capítulo apresenta-se a história do Centro Paula Souza, do curso técnico em Agronegócio, a análise do currículo do curso por meio das Redes de informação e o contexto regional no qual estão inseridos os cursos técnicos em Agronegócio.

Por fim, no capítulo seis são apresentadas as considerações finais da presente dissertação.

2 METODOLOGIA

Para explicitar a metodologia de pesquisa utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa optou-se por descrevê-la a partir de qual objetivo e o que estes solicitavam como procedimento de coleta de dados e análise. Nesse contexto, construiu-se os caminhos metodológicos que são apresentados na sequência.

O primeiro objetivo específico da pesquisa é o levantamento da história do ensino técnico no Brasil, e para o seu desenvolvimento foi utilizada pesquisa bibliográfica e documental. Durante esta etapa, fez-se um levantamento bibliográfico que buscou traçar uma reconstituição histórica do Ensino Técnico no Brasil, assim como da inserção do curso técnico em Agronegócio nessa trajetória.

O segundo objetivo envolve uma Revisão Bibliográfica Sistemática (RBS), sobre a história do ensino técnico agrícola no Brasil, um procedimento técnico que auxilia na exploração de um assunto com maior amplitude e alto nível de confiabilidade da pesquisa, permitindo a avaliação e a interpretação dos materiais relevantes para a pesquisa e identificando lacunas de pesquisas (LAURENTI, 2012).

A Revisão Bibliográfica Sistemática é dividida em cinco etapas. Na primeira etapa da Revisão Bibliográfica Sistemática foi escolhida a fonte de busca utilizada para o desenvolvimento da pesquisa sobre a história do ensino técnico agrícola no Brasil. Na segunda etapa aplicaram-se os *strings*¹ de busca e foram determinados os critérios e seleção dos dados. Durante a terceira etapa foram realizados o refinamento e a leitura das referências selecionadas. Na quarta etapa as referências selecionadas foram identificadas e para melhor compreensão elaborou-se um quadro de identificação das obras. Por fim, na quinta etapa realizou-se um levantamento dos autores citados nos capítulos que apresentaram a história do ensino técnico no Brasil e, a posteriori, desenvolveu-se um quadro com os autores citados nas obras selecionadas. Na última parte do trabalho, os resultados da pesquisa foram apresentados e comentados, verificando-se como está constituído o estado da arte sobre a temática no Brasil.

¹ Termo utilizado pela metodologia RBS para designar as palavras que serão utilizadas para as buscas.

Para a realização da Revisão Bibliográfica Sistemática, foi utilizado o processo de pesquisa proposto por Biolchini et al. (2005) que apresenta três fases, que se configuram da seguinte forma: planejamento, execução e análise dos dados. Na fase do planejamento definem-se as palavras-chave, a base de dados a ser explorada e os critérios adotados para a pesquisa. Na segunda fase ocorre a execução da pesquisa; nessa fase, os dados são selecionados de acordo com os critérios adotados na fase anterior. Na terceira fase ocorre a análise e síntese dos dados selecionados na fase de execução. Entre as fases, ocorrem as avaliações dos resultados, caso o resultado não seja aprovado, a fase se repete novamente. O modelo proposto segue representado pela figura 1.

Figura 1 - Processo da Revisão Sistemática



Fonte: Adaptado de Biolchini et al. (2005)

A pesquisa teve início com o planejamento e nessa fase foi definido o objetivo da revisão - identificar a história do ensino técnico agrícola no Brasil. Nessa fase também foram definidas as fontes de busca, e, nesse caso, a escolha foi pelo Portal de Periódicos Capes, que é uma biblioteca virtual que disponibiliza um acervo com mais de 37 mil títulos com texto completo, e reúne 126 bases referenciais (CAPES, 2015).

Foram utilizados como termos de busca para a pesquisa, as seguintes palavras-chave: “Curso técnico”, “Curso técnico agrícola” e os operadores lógicos foram aplicados na combinação dos seguintes termos: ensino profissional AND agrícola, técnico AND agrícola, ensino profissional e agrícola. Os critérios de seleção das publicações estavam vinculados à disponibilidade do texto completo, acessível via *web* e as publicações que citam a trajetória do ensino técnico agrícola no Brasil.

A pesquisa no Portal de Periódicos Capes ocorreu no período de 06 de outubro a 09 de novembro de 2015. Foram aplicados os termos de busca,

resultando em 635 referências, desse total - 359 foram artigos, 247 dissertações, 11 livros, oito recursos textuais, dois artigos de jornal, uma resenha e uma ata de congresso. Esse resultado não teve restrição de período de publicação e nem foi aplicado o critério de revisão aos pares, devido à quantidade de referências encontradas.

Como o foco da presente Revisão Bibliográfica Sistemática é a história do ensino técnico agrícola, o primeiro filtro aplicado foi o refinamento da busca, por meio da seleção de termos com foco nas palavras-chave, como: Ensino técnico, Educação Profissional, Formação Profissional, assim como os mesmos termos na língua inglesa *Technical Education, Vocational Education, Vocational Training*. Nessa etapa, os demais termos que não estavam vinculados ao ensino profissional agrícola foram excluídos da busca.

Após o primeiro filtro aplicado, o resultado foi de 153 documentos, sendo 60 dissertações, 33 artigos e cinco recursos textuais. O segundo filtro aplicado teve como critério a leitura dos documentos por completo para identificação da trajetória do ensino técnico Agrícola no Brasil.

Como resultado da leitura foram excluídos 143 documentos que não apresentaram o recorte de pesquisa e selecionados 10 documentos, sendo: um artigo da base de dados PUCRS *Institutional Repository (Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul)* e nove trabalhos (teses e dissertações) da base de dados do BDTD/IBICT, o resultado dos documentos selecionados estão detalhados no quadro 1.

O Quadro 1 a seguir, apresenta os resultados dos filtros aplicados na pesquisa.

Quadro 1 - Seleção dos artigos após a aplicação dos filtros.

Base de dados	Quantidade de documentos após 1º filtro	Quantidade de documentos após 2º filtro
Directory of Open Access Journals (DOAJ)	28	0
SciELO Brazil (Scientific Electronic Library Online)	19	0
SciELO (CrossRef)	18	0
Scopus (Elsevier)	9	0
PUCRS Institutional Repository (Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul)	5	1
Dialnet	3	0

Base de dados	Quantidade de documentos após 1º filtro	Quantidade de documentos após 2º filtro
Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal	2	0
OneFile (GALE)	2	0
SpringerLink Open Access	1	0
Science Citation Index Expanded (Web of Science)	1	0
MEDLINE/PubMed (NLM)	1	0
Social Sciences Citation Index (Web of Science)	1	0
ProQuest Advanced Technologies & Aerospace Collection	1	0
OneFile (GALE)	2	0
BDTD/IBICT	60	9
Total	153	10

Fonte: Elaborado pela autora

Os documentos selecionados para a extração de informações foram registrados em uma planilha, na qual foi realizada a identificação de cada documento, com as seguintes informações: título da publicação, autores, tipo de documento, local de publicação, ano, país e base de dados.

O Quadro 2 apresenta a identificação dos documentos selecionados para a extração de informações.

Quadro 2 - Identificação dos documentos selecionados para a extração de informações.

ID	Título da Publicação	Autores	Documento	Publicação (local)	Ano	País	Base de dados
01	A Contribuição da Educação Profissional para a Inserção dos Alunos no Mercado de Trabalho da Microrregião do Extremo Sul Catarinense – Caso IFET Campos Sombrio.	Silvia Colares Lúcio de Souza	Dissertação	Brasília	2010	Brasil	BDTD/IBICT - UNB
02	A Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o desenvolvimento Local/Regional: Um Estudo sobre a Inserção da Escola Agrotécnica Federal de Sombrio na Microrregião de Extremo Sul Catarinense.	Fernando Dilmar Bitencourt	Dissertação	Brasília	2009	Brasil	BDTD/IBICT - UNB
03	A Formação do Técnico Agrícola sob a Perspectiva do Desenvolvimento Sustentável.	Maria Dalva Oliveira Soares	Dissertação	Campinas	2001	Brasil	BDTD/IBICT – SBU UNICA MP

ID	Título da Publicação	Autores	Documento	Publicação (local)	Ano	País	Base de dados
04	Gestão na Educação Profissional e Tecnológica: A Escola Agrotécnica Federal de São Luiz entre 2002 e 2006.	Jean Magno Moura de Sá	Dissertação	Brasília	2009	Brasil	BDTD/IBICT – UNB
05	A Implementação do Currículo Integrado no Curso Técnico em Agropecuária: O Caso de Guanambi.	Estácio Moreira da Silva	Dissertação	Brasília	2009	Brasil	BDTD/IBICT – UNB
06	A Influência da Educação Profissional na Trajetória Profissional dos Egressos do Curso Técnico em Agropecuária – Um Estudo de Caso do IFSULDE MINAS – Campos Machado.	Ana Lúcia Silvestre	Dissertação	Brasília	2010	Brasil	BDTD/IBICT – UNB
07	A Educação Profissional Rural: Formação Técnica.	Silvana Maria Gritti	Artigo	Pelotas	2007	Brasil	REVISTA - UFMS
08	Limites e Possibilidades do Ensino de Agroecologia: Um Estudo de Caso sobre o Currículo do Curso Técnico Agrícola da Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul/SC.	Marcia Lie Ayukama	Dissertação	Porto Alegre	2005	Brasil	BDTD/IBICT - LUME
09	O Modelo Pedagógico do Curso de Educação Profissional em Agropecuária do IFMS – CNA e sua Relação com o Arranjo Produtivo Local – APL.	Jarbas Magno Miranda	Dissertação	Brasília	2011	Brasil	BDTD/IBICT – UNB
10	Técnico em Agropecuária: Servir à Agricultura Familiar ou ser Desempregado da Agricultura Capitalista.	Silvana Maria Gritti	Tese Doutorado	Porto Alegre	2007	Brasil	BDTD/IBICT - LUME

Fonte: Elaborado pela autora

Após a identificação dos documentos, foram extraídas as informações sobre a história do ensino técnico agrícola, e identificados os autores citados nas obras selecionadas. Essa identificação é de suma importância para a construção do estado da arte sobre a trajetória do ensino técnico agrícola. No Quadro 3, apresentado a seguir, foram listados todos os trabalhos e os autores que abordaram a história do ensino técnico agrícola; também foi caracterizado o número de obras em que o autor foi citado.

Quadro 3 - Obras citadas nas publicações selecionadas

Obras citadas	Título das Publicações									
	A Contribuição da Educação Profissional para a Inserção dos Alunos no Mercado de Trabalho da Microrregião do Extremo Sul Catarinense – Caso IFET Campos Sombrio	A Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o desenvolvimento Local/Regional: Um Estudo sobre a Inserção da Escola Agrotécnica Federal de Sombrio na Microrregião de Extremo Sul Catarinense.	A Formação do Técnico Agrícola sob a Perspectiva do Desenvolvimento Sustentável.	Gestão na Educação Profissional e Tecnológica: A Escola Agrotécnica Federal de São Luiz entre 2002 e 2006.	A Implementação do Currículo Integrado no Curso Técnico em Agropecuária: O Caso de Guanambi.	A Influência da Educação Profissional na Trajetória Profissional dos Egressos do Curso Técnico em Agropecuária – Um Estudo de Caso do IFSULDE MINAS – Campos Machado.	A Educação Profissional Rural: Formação Técnica.	Limites e Possibilidades do Ensino de Agroecologia: Um Estudo de Caso sobre o Currículo do Curso Técnico Agrícola da Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul/SC.	O Modelo Pedagógico do Curso de Educação Profissional em Agropecuária do IFMS – CNA e sua Relação com o Arranjo Produtivo Local – APL.	Técnico em Agropecuária: Servir à Agricultura Familiar ou ser Desempregado da Agricultura Capitalista.
MADURO (1979)										
COELHO e RECH (1991)										
MACHADO (1992)										
AZEVEDO (1994)										
SOARES (1995)										
FRANCO (1997)										
OLIVEIRA (1998)										
KUENZER (1999)										
SOARES E TAVARES (1999)										
TEIXEIRA (1999)										
COELHO e RECH (2000)										

	Título das Publicações										
Obras citadas	A Contribuição da Educação Profissional para a Inserção dos Alunos no Mercado de Trabalho da Microrregião do Extremo Sul Catarinense – Caso IFET Campos Sombrio	A Contribuição da Educação Profissional para a Inserção dos Alunos no Mercado de Trabalho da Microrregião do Extremo Sul Catarinense – Caso IFET Campos Sombrio	A Contribuição da Educação Profissional para a Inserção dos Alunos no Mercado de Trabalho da Microrregião do Extremo Sul Catarinense – Caso IFET Campos Sombrio	A Contribuição da Educação Profissional para a Inserção dos Alunos no Mercado de Trabalho da Microrregião do Extremo Sul Catarinense – Caso IFET Campos Sombrio	A Contribuição da Educação Profissional para a Inserção dos Alunos no Mercado de Trabalho da Microrregião do Extremo Sul Catarinense – Caso IFET Campos Sombrio	A Contribuição da Educação Profissional para a Inserção dos Alunos no Mercado de Trabalho da Microrregião do Extremo Sul Catarinense – Caso IFET Campos Sombrio	A Contribuição da Educação Profissional para a Inserção dos Alunos no Mercado de Trabalho da Microrregião do Extremo Sul Catarinense – Caso IFET Campos Sombrio	A Contribuição da Educação Profissional para a Inserção dos Alunos no Mercado de Trabalho da Microrregião do Extremo Sul Catarinense – Caso IFET Campos Sombrio	A Contribuição da Educação Profissional para a Inserção dos Alunos no Mercado de Trabalho da Microrregião do Extremo Sul Catarinense – Caso IFET Campos Sombrio	A Contribuição da Educação Profissional para a Inserção dos Alunos no Mercado de Trabalho da Microrregião do Extremo Sul Catarinense – Caso IFET Campos Sombrio	A Contribuição da Educação Profissional para a Inserção dos Alunos no Mercado de Trabalho da Microrregião do Extremo Sul Catarinense – Caso IFET Campos Sombrio
SCHUELER (2000)											
CARVALHO (2003)											
SOARES (2003)											
SOARES (2004)											
CUNHA (2005)											
GOVEIA (2005)											
SOBRAL (2005)											
SOARES (2005)											
FEITOSA (2006)											
ALMEIDA (2008)											
SOBRAL (2008)											
KOLLER E SOBRAL (2010)											

Fonte: Elaborado pela autora

O resultado da Revisão Bibliográfica Sistemática demonstrou que existe pouca publicação sobre o ensino técnico agrícola no Brasil. As publicações têm maior concentração em dissertações de mestrado (oito publicações), tese de doutorado (uma publicação) e artigo (uma publicação).

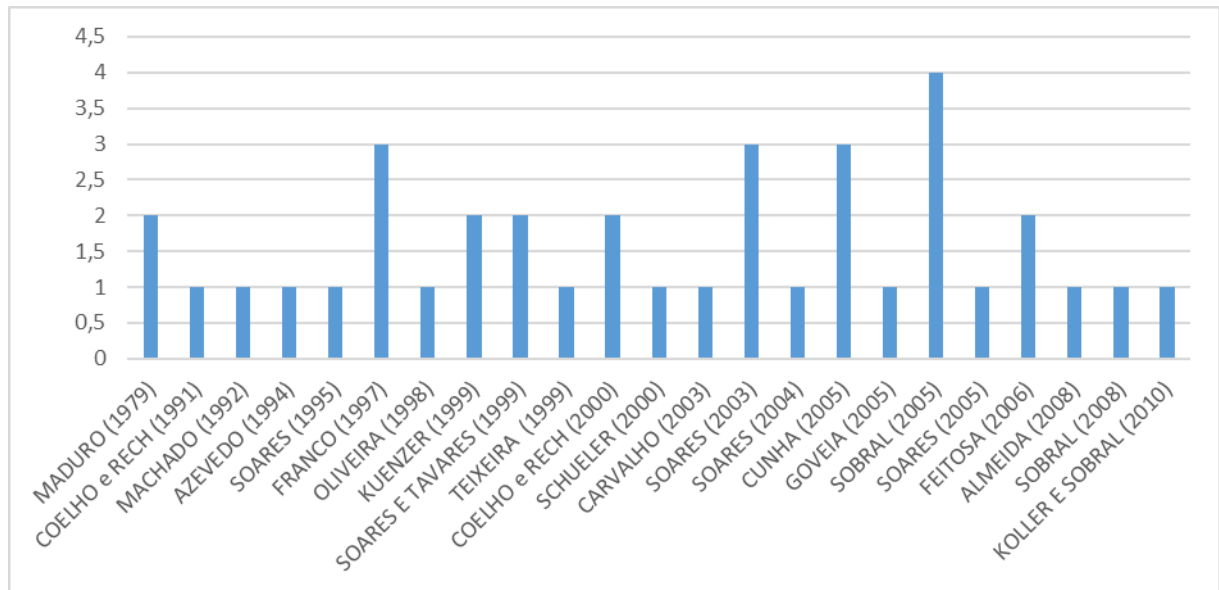
Revisão Bibliográfica Sistemática sobre o ensino técnico agrícola teve como foco o Brasil, tendo em vista o destaque da agricultura para a economia do país e a importância da temática para o desenvolvimento deste relatório de dissertação, visto que está diretamente relacionado à temática abordada. O intuito da RBS é o levantamento da história do ensino técnico no Brasil, sendo assim a pesquisa não teve foco em bibliografias internacionais, que abordassem o ensino técnico em outros países.

Na pesquisa ficou evidente que a Universidade de Brasília (UNB) apresenta o maior número de publicações na área do ensino técnico agrícola no Brasil, constituindo, ao todo, seis dissertações. As demais publicações estão divididas nas seguintes cidades: Porto Alegre, duas publicações, sendo uma tese de doutorado e uma dissertação; Pelotas um artigo e Campinas uma dissertação. As publicações concentram-se no período de 2001 a 2011.

Nas publicações analisadas foi identificado o número de obras em que o autor foi citado. Como resultado dessa análise pode-se afirmar que os autores Sobral (2005) e Soares (2003), foram os autores mais citados nas obras, cada autor foi citado em quatro trabalhos dos dez analisados.

O Gráfico 1 representa os autores mais citados nas publicações analisadas na RBS.

Figura 2 - Autores citados nas publicações selecionadas



Fonte: Elaborado pela autora

Os resultados obtidos com a RBS possibilitaram identificar que o tema do ensino técnico agrícola no Brasil é pouco explorado e está circunstanciado a um período de 10 anos (2001 a 2011), não havendo atualizações mais recentes. Tais evidências ressaltam a importância desta pesquisa e apontam também para oportunidades para o desenvolvimento de pesquisas futuras na área, visto que a temática é importante econômica, social e culturalmente para o país.

O terceiro objetivo específico da pesquisa é relatar a história do Centro Paula Souza e do curso técnico em Agronegócio, dando ênfase aos principais acontecimentos, e, para tanto, foi utilizada a análise documental e bibliográfica.

A pesquisa documental também foi utilizada para desenvolver o quarto objetivo específico que teve como finalidade analisar a estrutura curricular do curso técnico em Agronegócio, verificando como os conteúdos de agronegócios estão organizados. Esses conteúdos foram categorizados e se fez uma correlação entre estes e os módulos nos quais estão inseridos, por meio de uma rede de informação, que tem como principal foco identificar entre os componentes e palavras-chave, se o curso apresenta um enfoque mais estratégico ou rural.

Para criar a matriz de análise dos dados recorreu-se ao programa UCINET 6.109, que apresenta características similares a outros programas que funcionam no sistema operacional do *Windows*. Na elaboração da rede ou gráficos de informação entre as palavras-chave e os componentes curriculares foi utilizado o

programa NETDRAW 2.28. Ambas ferramentas são importantes para a representação e interação entre os componentes e as palavras-chave.

Para análise do curso técnico em agronegócio, foi feita a leitura dos componentes curriculares do primeiro, segundo e terceiro módulo que têm como objetivo identificar, pela ocorrência das palavras-chave, a predominância dos componentes, sejam eles com enfoque na gestão estratégica, negociação ou em gestão rural.

A escolha das palavras-chave em cada componente curricular, de cada módulo, foi feita mediante a escolha de palavras com maior incidência no texto e que estão diretamente ligadas a gestão estratégica, negociação ou rural. Foram escolhidas nove palavras, sendo três delas com enfoque na gestão: legislação, economia e comercialização; mais três palavras com enfoque na gestão rural: cultivo, manejo e rural e as últimas três palavras não eram específicas de uma única área: pesquisa, relatório e projeto. Estas últimas foram escolhidas por pertencerem a componentes não específicos, como por exemplo: o componente de inglês e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Após a escolha das palavras-chave, foi construída uma matriz binomial, na qual foram introduzidas as informações. Nas colunas foram colocados os oito componentes curriculares e nas linhas as palavras-chave selecionadas. Após o registro dos nós, foi feita a relação dos atores, nesse caso dando valor “1” para a existência de relação entre o componente e a palavra e “0” se não houver relação. É importante salientar que foram analisadas as palavras e não o componente curricular, para que o resultado não fosse influenciado.

Como o curso é dividido em três módulos, foram construídas três matrizes, uma para cada módulo e uma quarta matriz com a unificação de todos os módulos. Dessa forma, foi feita a análise, módulo por módulo, e a relação das palavras-chave com os componentes curriculares, medindo o grau de centralização da rede por meio do número de incidência das palavras-chave.

O Centro Paula Souza ofereceu o curso técnico de Agronegócio, objeto de estudo desta pesquisa, em 20 unidades das ETECs, incluindo as Classes Descentralizadas, durante o ano de 2014 (divididos em dois semestres), ano que se delimitou para esta análise. Apesar de ser oferecido em 20 unidades distintas, há uma matriz curricular única para todos os cursos. Todavia, mesmo com uma única matriz curricular, as características regionais podem influenciar na organização do

curso e conseqüentemente na demanda pelo mesmo. Desse modo, caracterizou-se a metodologia como estudo de casos múltiplos ao se levar em consideração as características regionais das unidades onde o curso é oferecido.

Destaca-se que, no desenvolvimento da pesquisa, além da RBS foram utilizados para essa pesquisa artigos científicos, bibliografias e documentos que não estão publicamente disponíveis e aos quais a autora teve acesso por indicação de outros docentes e da orientadora.

Diante o resultado apresentado na RBS, no próximo capítulo será explorado a história da educação profissional desde o Brasil Colônia até os dias atuais, com a finalidade de demonstrar os caminhos permeado pela educação profissional no país.

3 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: DA COLÔNIA AOS DIAS ATUAIS.

A formação do trabalhador no Brasil teve início desde o período colonial, quando a educação profissional estava voltada aos índios e escravos, objetivando formar os primeiros aprendizes de ofício (CUNHA, 2000b).

Enquanto o trabalho manual, que exigia esforço físico ou utilização das mãos era destinado às pessoas de baixa renda, aos pobres, desvalidos, índios e escravos, os filhos dos colonizadores, recebiam uma educação de caráter humanístico-intelectual. Esta diferenciação refletia o preconceito contra o trabalho manual, herança da Antiguidade Clássica, que exerceu influência marcante na formação da cultura brasileira (CUNHA, 2000a).

O processo histórico do ensino profissional no Brasil sempre esteve vinculado a interesses específicos, os quais são resultantes de variáveis não vinculadas somente à questão do ensino, mas também às relações de produção do capitalismo e, portanto, diretamente relacionadas às necessidades do mercado de trabalho (BIAGINI, 2001; FRIGOTTO, 1999).

Nesse contexto, torna-se necessário compreender o modo como a trajetória sócio histórica influenciou para que o ensino profissional ou técnico constitua o modelo que hoje se conhece. Tal trajetória será traçada por meio de uma retrospectiva histórica, demarcando os principais fatores que influenciaram a

constituição deste nível de ensino e que serão divididos consensualmente em três períodos: Colônia, Império e República.

3.1 A Educação Profissional no Brasil Colônia (1500-1822)

O ano de 1500 não marca apenas o nascimento da colonização portuguesa nas terras recém-descobertas e denominadas mais tarde de Brasil, tem início também o processo de escravização dos índios, que passaram a trabalhar na extração de madeira, na agricultura ou na mineração (TAVARES, 2012).

Nesse período, a oferta de educação profissional formal era desnecessária, visto que o trabalho manual era exercido por índios e escravos e não necessitavam de escola para ensinar seu ofício que aprendiam pela observação.

Com o passar do tempo e as demandas surgidas em terras onde a colonização abria perspectivas para o desenvolvimento, o desinteresse pela oferta de educação profissional era nítido, sobretudo aquela voltada ao trabalho manual, em virtude da falta de valor dada pela elite da época a este tipo de atividade (CUNHA, 2000a).

Desse modo, nos anos de 1500 a 1800, a educação profissional no Brasil é praticamente inexistente, pelo menos no que se refere ao ensino formal. A partir dos anos de 1800, no entanto, a história da educação profissional no Brasil passa a registrar várias experiências, principalmente aquelas voltadas à adoção do modelo de aprendizagem dos ofícios manufatureiros que se destinava ao 'amparo' da camada menos privilegiada da sociedade brasileira.

No início do século XIX foi criada a Casa de Pia da Bahia, onde eram ensinados ofícios manufatureiros a órfãos (PEREIRA, 2003). Cita-se o ano de 1809, como a marca de instalação do primeiro estabelecimento de ensino profissional público, o Colégio das Fábricas, promulgado por um Decreto de D. João VI e que na ocasião ainda era Príncipe Regente (PARANA, 1999).

Após a criação da Casa de Pia e o Colégio de Fábricas, que objetivavam o ensino de ofícios manufatureiros às camadas menos privilegiadas, no ano de 1820 foi criada a Escola de Belas Artes, que objetivava articular o ensino das ciências e dos ofícios aplicados às oficinas mecânicas que dedicavam às belas-artes, mas sua formação era voltada para artistas da chamada 'aristocracia do talento' (PEREIRA, 2003).

A formação profissional no período do Brasil Colônia era de natureza prática, e visava o aprendizado de ofícios. As atividades que predominavam na época eram artesanais e manufatureiras, como: carpintaria, serralheria, construção, tecelagem, entre outras (SALES, 2010).

A educação artesanal tinha como objetivo preparar o aprendiz para se tornar um mestre de ofício, com condições de abrir a sua própria oficina. Já a educação industrial era limitada a uma divisão complexa de trabalho - o trabalhador assalariado (CUNHA, 2000a).

A educação manufatureira é intermediária entre a educação artesanal e a educação industrial, sem uma distinção pedagógica, sendo orientado tanto para o trabalho artesanal quanto para a produção industrial. Um exemplo são as escolas de aprendizes de artificies, que no início têm um ensino voltado às atividades artesanais, como a sapataria e atividades industriais, como exemplo a tornearia mecânica.

A criação de escolas de aprendizes durante o Brasil Colônia foi de grande importância, principalmente no setor social. O setor econômico nesse período era voltado à agricultura. Na época, os produtos de relevância para exportação, eram: o açúcar, o algodão e o fumo. A produção na época era administrada de acordo com as necessidades e diretrizes da coroa portuguesa (ABREU, 2001). As produções agrícolas e extrativistas tiveram início com o ciclo do pau-brasil, ainda no período colonial, seguido pelo ciclo do açúcar, da pecuária e mineração (BARCELOS, 2010).

Pode-se afirmar que no período colonial a realeza facilitava o trabalho missionário da igreja, os jesuítas dedicaram-se a duas tarefas principais: pregando a fé e o trabalho educativo. Esse período ficou caracterizado por uma educação profissional que tem sua origem numa perspectiva assistencialista, voltada aos indivíduos desfavorecidos econômica e socialmente, para que tivessem uma oportunidade de trabalho e deixassem de praticar ações infratoras. Esse assistencialismo, procedente dos primórdios da educação profissional, é totalmente coerente com a sociedade escravocrata originária da coroa portuguesa (MOURA, 2007).

A educação profissional passa a ter um maior desenvolvimento no Brasil Império, com a criação de Colégios de Ofícios, numa proporção maior que o período Colonial e com uma visão não só social, mas também econômica.

3.2 A Educação Profissional no Brasil Império (1822 - 1889)

Durante o período denominado de Brasil Império, o Estado e as associações civis tiveram várias iniciativas com enfoque na educação profissional. Tais iniciativas ainda eram um reflexo do período Colonial e dentre elas destacam-se a transformação do Seminário de São Joaquim em escola de artes e ofícios, ocorrida em 1836 e o fato de que o Arsenal da Marinha da Corte, em 1837, passou a receber menores abandonados para serem profissionalizados.

A criação de entidades assistenciais em 1854, como o Imperial dos Meninos Cegos, que proporcionou o ensino de tipografia e encadernação, e em 1856, o Instituto dos Surdos-Mudos, objetivava capacitar surdos e mudos nos ofícios de encadernador, dourador, pautador e sapateiro (PEREIRA, 2003).

A educação profissional no período Imperial estava em evidência pela criação de instituições voltadas para a formação de uma força de trabalho a partir dos desvalidos. Entre 1840 e 1856, surgiram as Casas de Educandos Artificies, que tinham por finalidade a aprendizagem de ofícios no âmbito militar.

No ano seguinte, em 1857, foi criada a Sociedade Propagadora de Belas-Artes, sociedade de direito civil que tinha como finalidade fundar e conservar o Liceu de Artes e Ofícios, proporcionando o estudo de belas-artes e a aplicação aos ofícios e indústrias, baseados nos princípios científicos. Fonseca (1961) esclarece que o Liceu era voltado apenas para artes, e que não dispunham de oficinas para ensinar os ofícios.

Décadas mais tarde, em 1875, no Rio de Janeiro, foi instituído o Asilo dos Meninos Desvalidos. O local abrigava meninos com idade entre seis e doze anos e, que se encontravam em estado de pobreza extrema. Os meninos recebiam instruções primárias e, posteriormente, disciplinas especiais nas quais aprendiam os seguintes ofícios: tornearia, entalhe, funilaria, ferraria, serralheria, alfaiataria, carpintaria, tipografia, encadernação, marcenaria, courearia ou sapataria (CUNHA, 2000b).

Em síntese, observa-se que o ensino profissional durante o império continuou sendo caracterizado como assistencialista, amparando os órfãos e os demais desfavorecidos social e economicamente, contudo nesse período ocorreu uma ampliação da capacitação profissional, devido ao desenvolvimento econômico do país.

3.3 A Expansão do Ensino Profissional na Primeira República (1889-1930)

Na Primeira República, a educação no Brasil apresentou influência da filosofia positivista, que defendia uma educação laica e que teve a preocupação de aumentar a oferta de educação escolar pública e a substituição da educação clássica e literária pela científica² (TAVARES, 2012).

Uma das iniciativas em relação ao ensino profissional, no início da República, foi estabelecida pelo Decreto nº 439/1890, com o objetivo de organizar a assistência à infância desvalida, limitando o emprego de menores nas fábricas da capital federal, proporcionando, desse modo, melhores condições higiênicas e de segurança no trabalho (SALES, 2010; CUNHA, 2000b).

No ano de 1891, com o desenvolvimento da indústria e o aumento de fábricas na Capital Federal, na época sediada na cidade do Rio de Janeiro, foram tomadas providências em relação a regularização das condições dos menores empregados. Tais normas foram estabelecidas pelo Decreto nº 1.313/1891, que não permitia o trabalho de menores de doze anos nas fábricas, salvo a título de aprendizado (BRASIL, 1891).

De acordo com Cunha (2000b), em 1909, o Brasil passava por um grande aumento da industrialização, e problemas em relação a greves de operários, que além de numerosas foram articuladas e lideradas pelas correntes anarco-sindicalistas. Neste contexto, o ensino profissional foi visto pelas classes dirigentes como um antídoto contra a 'inoculação de ideias exóticas' no proletariado brasileiro e pelos imigrantes estrangeiros, que constituíam boa parte do operariado.

O ensino profissional era compreendido pelos industriais como um instrumento para a solução da questão social, o que não se diferencia da imagem do ensino técnico do Brasil Colônia. Com a intensificação de conflitos sociais, os industriais brasileiros, atribuíam ao Estado à responsabilidade em relação ao ensino obrigatório, antes mesmo de instituir Leis Sociais. Sob essa visão, Nilo Peçanha, então presidente do Brasil, instituiu o ensino técnico, por meio do Decreto nº 787, de

² No século XIX, o currículo escolar era predominantemente marcado pela tradição literária e clássica herdada dos jesuítas, que consistia no estudo da cultura greco-romana e documentos literários. A educação científica, reflexões e investigações passou efetivamente a ser incorporado ao currículo escolar nos anos de 1930, a partir de quando começou um processo de busca de sua inovação, em 1950 teve início um processo de atualização curricular, na década de 1960 criação de centros de ensino de ciências, culminando com o início da produção de materiais por educadores brasileiros na década de 1970 (SANTOS, 2007).

11 de setembro de 1906. Tal normativa instaura medidas em relação à política educacional, criando cinco escolas profissionais para o ensino manufatureiro, nas cidades fluminenses de Campos, Petrópolis e Niterói e duas para o ensino agrícola em Paraíba do Sul e Resende (CUNHA, 2000b).

O ano de 1906 foi caracterizado pela consolidação do ensino técnico-industrial no Brasil, devido à realização de ações que fortaleciam o ensino técnico. Essas ações estavam relacionadas a projetos que promoviam o ensino prático industrial, agrícola e comercial, que previam a criação de campos e oficinas escolares, além de projetos e dos incentivos orçamentários do governo, que foram imprescindíveis para os Estados instituírem escolas técnicas e profissionais (BRASIL, 2008b).

De acordo com Moura (2007), o ensino profissional, nesse momento, passou a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, com o intuito de buscar uma maior consolidação política de incentivo, a fim de desenvolver ofícios no âmbito dos três setores da economia.

O ensino técnico teve um crescimento expressivo em 1909, quando foram criadas dezenove escolas de aprendizes e artífices, situadas uma em cada estado. Essas escolas estavam submetidas a uma legislação específica, que as distinguiu das demais instituições de ensino profissional mantidas por particulares (CUNHA, 2000b).

A formação desse sistema ficou mais nítida a partir de 1919, quando houve a incorporação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, que tinha como finalidade formar professores para os institutos e escolas profissionais do Distrito Federal e, professores de trabalhos manuais para as escolas municipais.

Segundo Sales (2010), a formação de docentes para o ensino profissional sempre teve seus desafios. A Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz foi extinta duas décadas mais tarde, devido aos resultados insatisfatórios em relação à estrutura e currículo dos cursos, que apresentava uma distância entre os propósitos industriais de seus criadores e a realidade fabril.

Em 1936, houve outra tentativa em relação à capacitação de docentes para o ensino técnico, quando então teve início, na Rede Estadual Paulista de Ensino Profissional, cursos de aperfeiçoamento para docentes. No entanto, os resultados também foram insatisfatórios. Porém, não se pode deixar de destacar que esse sistema foi uma importante iniciativa no que se refere à educação profissional,

pois se constituíram como “embriões” dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) (SALES, 2010).

No ano de 1909, o ensino agrícola foi organizado para capacitar “chefes de cultura, administradores e capatazes”. Naquele momento percebe-se nitidamente o caráter elitista e de reprodução da estrutura social. A criação das Escolas de Aprendizes Artífices e do ensino agrícola foi um grande acontecimento, pois direcionou o ensino profissional, além de atender as necessidades dos empreendimentos agrícolas e da indústria (MOURA, 2007, p. 6).

De acordo com Pereira (2003), até o fim da Primeira República, o Brasil se caracterizava como país agroexportador. Tal caracterização estava associada ao bom desempenho de alguns produtos agrícolas que eram exportados na época, como: café, açúcar, algodão, fumo e borracha. Na lista de produtos exportados, o café detinha o ranque de mercado, fazendo com que o Brasil se tornasse totalmente dependente desse produto no mercado internacional.

Em relação ao ensino profissional, o Decreto nº 5.241/1927, de 1927 estabeleceu o ensino profissional obrigatório nas escolas primárias subsidiadas pela União, assim como no Colégio Pedro II e nos estabelecimentos a ele equiparados. Os ensinamentos profissionais desses estabelecimentos deveriam estar voltados a um programa de desenho, trabalhos manuais, rudimentos de artes e ofícios ou ainda industrial agrários. No mesmo Decreto, o governo destinou investimentos para tal programa com o intuito de aumentar o número de instituições técnicas no país (BRASIL, 1927).

Nesse período pode-se verificar uma mudança significativa comparada ao período Imperial. As iniciativas governamentais traçaram um novo cenário do ensino profissional no país, com destaque para o Estado de São Paulo que contribuiu para o desenvolvimento da indústria (SALES, 2010).

O ensino profissional, durante a primeira República, passou por diversas transformações e, embora não tenha deixado de ser assistencialista, passou a ter como foco - o profissional. Devido ao desenvolvimento industrial da época, o país demandava profissionais capacitados. O governo do período não hesitou em aumentar os investimentos com o objetivo de fortalecer o ensino técnico no Brasil. Esse fortalecimento ocorreu durante o período da segunda República, com a intensificação da industrialização no país.

3.4 A República entre os Anos de 1930 e 1985

Na segunda República, a indústria nacional, já consolidada, demandava trabalhadores com um maior nível de qualificação, pois a escolaridade dos trabalhadores torna-se determinante para o desenvolvimento industrial no país. O aumento da demanda para ensino secundário foi impulsionado pela pressão dos estudantes ao acesso ao Ensino Superior. O ensino profissionalizante teve um papel importante nesse momento, não só de qualificação de mão de obra para a indústria, mas de minimizar as pressões exercidas pela sociedade em busca de vagas nas universidades (TAVARES, 2012).

Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 14 de novembro de 1930, foi instituída a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, que passava a supervisionar as Escolas de Aprendizes Artífices, antes vinculada ao Ministério da Agricultura. Mais tarde, em 1934, essa Inspeção foi transformada em Superintendência do Ensino Profissional. Esse período foi de grande expansão no ensino industrial, impulsionado por uma política de criação de novas escolas industriais e introdução de novas especializações nas escolas existentes (BRASIL, 2008b).

Segundo Pereira (2003), em relação ao desenvolvimento do país, nesse período, ocorreu a substituição do modelo agrário-exportador pelo nacional-desenvolvimentista. Tal mudança teve como principal motivo a depressão de 1930, após a quebra da bolsa de Nova York, em 1929. Com a fragilização da economia, houve a necessidade de intensificar a industrialização para superação da crise.

Ao lado das transformações ocorridas no Brasil, o ensino profissional também passava por mudanças. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, abordou diversas questões, inclusive a educação profissional. Anísio Teixeira, precursor e dinamizador de teorias educacionais, Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal, criticou a dualidade do sistema educacional brasileiro, caracterizada pela separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual (SALES, 2010).

O sistema de ensino dual, criticado por Teixeira (1976), era constituído, de um lado por escolas secundárias, escolas superiores e universidades, que caracterizavam estudos não-práticos, responsáveis pela formação do homem 'culto' e do outro lado as escolas primárias, escolas normais e escolas profissionais e

agrícolas, que tinham como foco a formação prática que seria aproveitada no magistério primário, nas atividades comerciais, manuais técnicas e agrícolas.

O ensino profissional na Segunda República ainda mantém uma conotação filantrópica. A nova Constituição Brasileira, de 1937, definia que o ensino profissional era destinado às classes menos favorecidas da sociedade e era de competência do Estado. Durante o governo de Getúlio Vargas (1937-1945), a partir da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, o Estado permaneceu comprometido e incentivando o ensino profissional, proporcionando facilidades e vantagens do poder público para as indústrias e sindicatos que criassem escolas de aprendizes (AZEVEDO, 2012).

A Lei de 1937 tinha como objetivo irradiar, no país, o ensino profissional em todos os ramos e graus por meio das Escolas de Aprendizes e Artífices, bem como da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz.

No ano de 1941, vigoraram diversos Decretos – Lei para normalizar a estrutura da educação no país. Este conjunto de Decretos ficou conhecido como Leis Orgânicas da Educação Nacional, também denominado de Reforma Capanema, em função do ministro da educação da época, Gustavo Capanema.

Os principais Decretos das Leis Orgânicas da Educação Nacional foram: Decreto nº 4.073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto nº 4.244/42 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto nº 6.141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto nº 8.529/46 – Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto nº 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal e o Decreto nº 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

O Decreto nº 4.073/42, de 30 de janeiro de 1942, fundamentou o Ensino Industrial, devido ao aumento das indústrias e necessidade de profissionalizar e qualificar os trabalhadores. O número de instituições foi ampliado, com a finalidade de contemplar uma variedade de cursos profissionais. Surgem então várias instituições responsáveis pela profissionalização como: escolas técnicas, escolas industriais, escolas artesanais e escolas de aprendizagem. Nesse contexto, o governo de Vargas engloba uma variedade de instituições em formato de rede, com o intuito de fortalecer um segmento produtivo (CUNHA, 2000d).

No mesmo ano, o Decreto nº 4.244/42, de 09 abril, priorizou o Ensino Secundário, no qual a educação está a serviço da nação; procurou valorizar a cidadania e transformar os princípios éticos e morais. Em 28 de dezembro de 1943,

o Decreto nº 6.141/43, representou o Ensino Comercial. Esse ensino era específico do setor do comércio e envolvia principalmente a área administrativa.

O Decreto nº 8.529/46, de 02 de janeiro de 1946, fundamenta o Ensino Primário – o ensino obrigatório - que teve como objetivo formar um cidadão com alto índice de conhecimento e desenvolver a personalidade no indivíduo. O Ensino Normal, que tinha como finalidade formar docentes para atuarem em escolas primárias, na área docente ou administrativa, foi estabelecido pelo Decreto nº 8.530/46, de 02 de janeiro de 1946. E por fim, o Decreto nº 9.613/46, de 20 de agosto de 1946, representa o Ensino Agrícola que estabelece as bases do ensino agrícola, com o objetivo de promover a preparação técnica e a formação humana dos trabalhadores, garantindo uma qualificação profissional em diferentes modalidades de trabalhos agrícolas. O art. 4º do Decreto retrata a formação de docentes em disciplinas próprias desse ensino, e a formação de administradores de serviços agrícolas.

É necessário ressaltar que, de acordo com o Decreto nº 4.048/42, de 22 de janeiro de 1942, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), cuja direção e organização são responsabilidades da Confederação Nacional da Indústria (CNI), e que tem como objetivo realizar a aprendizagem em suas escolas, proporcionar assistência às empresas e promover cursos, seminários e palestras de interesse das indústrias. (PEREIRA, 2003).

A transformação das Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas foi realizada por meio do Decreto de nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. As escolas passaram a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. Nesse instante, deu-se início ao processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo. Os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação (BRASIL, 2008b).

Dessa maneira, o sistema educacional tinha característica dualista; por um lado formava intelectuais (ensino secundário) e, por outro, trabalhadores (cursos profissionais) estabelecendo uma estrutura de dualidade (SALES, 2010).

Após a reconstitucionalização do país, em 1946, a dualidade no sistema educacional foi quebrada pelas Leis de Equivalência, nº 1.076/50 e nº 1.821/53, e pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que envolve todos os níveis e modalidades acadêmicas de

ensino, e proporciona à educação, liberdade de atuação da iniciativa privada. Porém, também estabeleceu a equivalência geral. Tantos os estudantes provenientes do colegial, como do ensino profissional poderiam continuar seus estudos, constituindo um acesso quase indiscriminado ao ensino superior, pode-se afirmar que essa mudança ocorreu principalmente pela transformação no âmbito econômico (CUNHA, 2000c).

Em 1959, as escolas industriais e técnicas foram transformadas em autarquias, chamadas de Escolas Técnicas Federais. Essas instituições ganharam autonomia didática e de gestão. Dessa forma, intensificaram a formação de técnicos para atender a demanda de mercado, diante da aceleração do processo de industrialização do país (BRASIL, 2008b).

Na década de sessenta, uma série de programas experimentais para a profissionalização de jovens surgiram com base no artigo 100 da Lei nº 4.024/61, em destaque os Ginásios Orientados para o trabalho (GOT) e o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN).

A formação profissional, a partir de 1964, assumiu um importante papel dentro do conceito capitalista. O período denominado de 'milagre econômico' (1964 a 1973) evidenciou a relação entre trabalho e educação, sendo que o crescimento da economia e industrial exigia uma demanda de trabalhadores qualificados, de nível técnico (CARVALHO, 2011).

O ano de 1971 marca uma profunda reforma da educação básica. Foi criada a Lei de nº 5.692, Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º grau, que alterou parte da LDB de 1961, estabelecendo a obrigatoriedade da habilitação profissional no nível secundário em todas as escolas públicas e privadas do país (CARVALHO, 2011).

Segundo Moura (2007), nas escolas públicas, o ensino profissional compulsório foi problemático, por diversos fatores, dentre eles a implantação parcial do sistema, o currículo incompleto, que contemplava apenas a profissionalização instrumental para o mercado de trabalho, a falta de financiamento e a formação dos professores.

A profissionalização ocorreu principalmente em áreas que não demandavam uma infraestrutura específica e especializada, como laboratórios e equipamentos. Dessa forma, aconteceu uma saturação profissional no mundo do

trabalho, principalmente de profissionais oriundos de cursos, como: técnico em administração, técnico em contabilidade e técnico em secretariado (MOURA, 2007).

De acordo com Oliveira (2003), a Lei nº 5.692/71 teve como objetivo conter o aumento da demanda de vagas para cursos superiores, direcionando as pessoas para o mercado de trabalho, que era carente de profissionais habilitados. Porém, essa política de profissionalização não obteve êxito, devido à falta de investimentos na educação e o desinteresse da população na formação de segundo grau.

Em 1982, mesmo o Estado não admitindo formalmente o fracasso da Lei nº 5.692/71, possibilitou que as escolas fizessem a opção entre a oferta de ensino propedêutico³ ou técnico-profissionalizante, por meio da Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982 (TAVARES, 2012).

O ensino profissional ficou restrito às instituições especializadas. As escolas de segundo grau puderam alterar as grades curriculares e passaram a oferecer apenas o ensino acadêmico, com isso o ensino profissional ficou restrito às instituições especializadas. (PARANA, 1999).

3.5 Reforma do Estado e a Educação Profissional (1986-2008)

Na década de 1980, o Brasil estava estagnado, mergulhado em uma grave crise econômica, essa década ficou conhecida como a “década perdida” - o desemprego e a inflação eram os grandes desafios a serem enfrentados.

A história do ensino profissional no Brasil tem caráter instrumental, os cursos técnicos têm a missão de formar técnicos que prestam serviço à população e auxiliam as equipes de pesquisa e desenvolvimento tecnológico. Essa visão sobre o ensino técnico consta no relatório intitulado Realizações do Ministério da Educação – Período: 85/90 (BRASIL, 1990; AZEVEDO, 2012).

A década de 1990 ficou marcada pela Reforma do Estado. Ocorreram privatizações das instituições estatais em decorrência do sucateamento dos serviços públicos. Nesse período, as transformações no mundo do trabalho e os avanços tecnológicos impulsionaram as reformas educacionais. Um movimento das escolas

³ O ensino propedêutico, refere-se a uma educação básica, iniciadora, e posteriormente permite o desdobramento de uma área de conhecimento ou estudo (MENEZES, 2001a)

técnicas federais e os centros federais de educação tecnológica fizeram uma proposta de reforma dos currículos técnicos, alegando o não atendimento às exigências do mercado, diante da globalização e das novas tecnologias. Infelizmente esse movimento não obteve sucesso frente à falta de recursos do MEC, mesmo assim algumas escolas seguiram, de forma isolada, uma nova estrutura curricular (TAVARES, 2012).

No ano de 1994, a Lei nº 8.948, de 08 de dezembro, regulamentada, em 1997, pelo Decreto Federal nº 2.406, transformou de forma gradativa o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. As escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs. Essa mudança ocorreu em função de critérios estabelecidos, mediante Decreto específico para cada instituição, considerando as instalações físicas, equipamentos, condições técnico-pedagógicas, administrativas, recursos humanos e financeiros (BRASIL, 2008b).

A política educacional passou por transformações em 1995, principalmente o ensino técnico, que tinha como principal objetivo atender o mercado, que demandava profissionais com desenvolvimento tecnológico em todos os setores.

As escolas técnicas industriais da rede federal eram uma alternativa para os jovens de classe média que buscavam um ensino médio de boa qualidade e gratuito, porém não tinham interesse na formação técnica, mas na realização de cursos superiores que, na grande maioria, não estavam relacionados aos cursos realizados anteriormente. Os cursos técnicos deveriam ser oferecidos aos estudantes que tinham interesse em trabalhar como técnicos (BRASIL, 2008b).

Com a publicação da Constituição em 1988, houve uma mobilização dos educadores para a aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996, uma das mais radicais mudanças no ensino profissional no país. A educação profissional passou a ter autonomia para organizar os currículos, desde que tenham como referencial as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

Em 17 de abril de 1997 o Governo Federal publicou o Decreto de nº 2.208/97, que regulamentava os dispositivos da LDB em relação à educação profissional, esse Decreto definiu os objetivos e níveis, além de orientar a formulação dos currículos dos cursos técnicos. No artigo 3º do projeto estão

especificados os três níveis da educação profissional: básico (cursos rápidos para adultos), técnico e o tecnológico (nível superior).

Dessa forma, o ensino técnico tornou-se independente do ensino médio. Essa desvinculação entre o ensino médio e técnico possibilitou a criação e matrizes curriculares distintas. Tal dualidade estrutural passou a atender três objetivos: o primeiro era evitar a formação de profissionais nas escolas técnicas que sigam para o ensino superior, ao invés de ingressarem no mercado de trabalho; o segundo objetivo era tornar os cursos técnicos mais acessíveis, tanto para a rede pública quanto a particular; e o terceiro estava relacionado à flexibilização dos currículos, para que os egressos possam ingressar com mais rapidez no mercado de trabalho (CUNHA, 2000d; TAVARES, 2012).

A desvinculação entre o ensino médio e técnico foi vantajoso tanto para as instituições de ensino quanto para os alunos. Nas instituições a desvinculação propiciou maior flexibilização na organização curricular, a complexidade do currículo integrado dificultava as atualizações causando um distanciamento cada vez maior entre o ensino e o mundo do trabalho. Em relação ao aluno, a sua formação profissional não ficou restrita a uma habilitação rigidamente vinculada ao ensino médio, sendo possível a conclusão após o mínimo de três anos (BRASIL, 2001).

O Decreto nº 2.208/97, da Câmara de Educação, que teve como base os Pareceres CNE/CEB nº 17/97 e 15/98 estabeleceu o aproveitamento das disciplinas cursadas no ensino médio para o currículo de habilitação profissional de técnico de nível médio, mantendo as identidades curriculares próprias, preservando a necessidade de articulações. O Parecer CNE/CEB nº 17/97 determina que o egresso do curso técnico só receberá o certificado se tiver concluído o ensino médio simultaneamente ou anteriormente a este. Não havendo possibilidade de certificar os alunos que tivessem cursado apenas uma especialidade técnica (BRASIL, 2001; CUNHA, 2000d).

O Decreto também criou o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), por meio da Portaria MEC nº 1.005/97, que teve como objetivo desenvolver ações integradas entre a educação com o trabalho, ciências e a tecnologia, com a finalidade de construir um novo modelo de Educação Profissional, com a ampliação de oferta de vagas de cursos que atendam a demanda do mercado de trabalho, mediante a parcerias com instituições, Estado e segmento comunitário (BRASIL, 2001; MENEZES, 2001b).

De acordo com Figueiredo (2014), as profundas mudanças no Decreto nº 2.208/97, gerou polêmicas, elevando o ânimo das forças progressistas, principalmente em relação a desvinculação entre o ensino médio e técnico. Anos mais tarde, mais precisamente em 2004, com a mudança de governo, o instrumento legal foi revogado pelo novo Decreto nº 5.154 de 23 de julho, que passou a ofertar o ensino médio e o técnico integrado.

No final de 1997, a Portaria MEC nº 2.267 de 19 de dezembro, estabelece as diretrizes para a elaboração do projeto institucional, com a finalidade de implantar novos CEFETs. O processo de implantação dos Centros Federais de Educação Tecnológica foi realizado mediante a aprovação do projeto institucional de cada instituição de ensino, o projeto atendeu às diretrizes do Decreto nº 2.406/97. Os CEFETs tinham autonomia para a criação e ampliação de vagas nos cursos de nível básico e tecnológico (BRASIL, 2001).

Em 1999, a Portaria MEC nº 1.647 de 25 de novembro, estabeleceu o credenciamento dos Centros de Educação tecnológica e autorizou os cursos de nível tecnológico da educação profissional. No mesmo ano, o Parecer CNE/CEB nº 16, de 16 abril de 1999 tratou das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Estas diretrizes possibilitam a definição de metodologias para a elaboração de currículos de cada área, a partir de competências profissionais do técnico.

As instituições devem construir o seu currículo pleno de forma flexível, considerando o desenvolvimento tecnológico e atendendo as demandas do mercado de trabalho. Nessa construção do currículo, a escola deve conciliar as demandas de mercado, a sua vocação institucional que está relacionada a formação dos docentes e a capacidade de atendimento (BRASIL, 2001).

As diretrizes têm como principal finalidade nortear os currículos, que devem estar em continuo aprimoramento para o processo de formação dos técnicos de nível médio, propiciando a inserção dos profissionais no mercado de trabalho atual e futuro, os princípios norteadores da educação profissional de nível técnico constam no artigo 3º da LDB e são elencados em mais sete itens, sendo: a independência e articulação com o ensino médio; respeito aos valores estéticos, políticos e éticos; desenvolvimento de competências para a laborabilidade; contextualização, interdisciplinaridade e flexibilidade; identidade dos perfis

profissionais de conclusão de curso; atualização permanente dos cursos e currículos e autonomia da escola em seu projeto pedagógico (BRASIL, 2001).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico foram instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 04/99, essas diretrizes apresentam o conjunto articulado de critérios, princípios, organização e planejamento dos cursos de nível médio e a definição de competências dos profissionais técnicos de acordo com a área profissional (BRASIL, 2016).

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 04/99, a organização dos cursos técnicos foi feita por áreas profissionais. Cada habilitação apresenta a caracterização, as competências profissionais gerais e a carga mínima do curso. A organização ficou sob a responsabilidade de educadores, empregadores e trabalhadores (BRASIL, 2016).

O Quadro 4 apresenta as áreas profissionais que foram organizadas de acordo com as características científicas e tecnológicas dos cursos técnicos, totalizando 20 áreas profissionais, com carga horária mínima de curso.

Quadro 4 - Áreas Profissionais e Cargas Horárias Mínimas por Habilitação.

Área Profissional	Carga Horária
1. Agropecuária	1.200h
2. Artes	800h
3. Comércio	800h
4. Comunicação	800h
5. Construção Civil	1.200h
6. Design	800h
7. Geomática	1.000h
8. Gestão	800h
9. Imagem Pessoal	800h
10. Indústria	1.200h
11. Informática	1.000h
12. Lazer e Desenvolvimento Social	800h
13. Meio Ambiente	800h

Área Profissional	Carga Horária
14. Mineração	1.200h
15. Química	1.200h
16. Recursos Pesqueiros	1.000h
17. Saúde	1.200h
18. Telecomunicações	1.200h
19. Transportes	800h
20. Turismo e Hospitalidade	800h

Fonte: (BRASIL, 2001)

Essa organização das áreas profissionais passou por alterações ao longo dos anos devido ao surgimento de novos cursos. Em 2014, o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, na sua edição mais recente, apresentou a relação dos cursos agrupados em novas Habilitações, também chamado de eixos tecnológicos. Esse documento contém a caracterização de cada curso e a carga horária (BRASIL,2014b).

Em relação a caracterização, os cursos de educação profissional de nível técnico, independente da sua organização devem ter como referência básica no planejamento curricular o perfil do profissional que se deseja formar, deve considerar o contexto da estrutura ocupacional da área profissional, a conformidade das diretrizes curriculares nacionais e os referenciais curriculares por área profissional, fornecido e disseminado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 1999).

As referências básicas deverão ser consideradas para o planejamento curricular dos cursos, e emissão dos certificados e diplomas, bem como os históricos escolares que deverão explicitar as competências profissionais obtidas. A concepção curricular fundamentada no plano de curso, é responsabilidade de cada escola, sendo essencial para o alcance do perfil profissional de conclusão (BRASIL, 1999).

Outro aspecto importante que deve ser destacado para o planejamento curricular é a prática. Na educação profissional não deve haver dissociação entre teoria e prática, o ensino deve relacionar competências, com o objetivo de proporcionar a ação profissional. Dessa forma a teoria e prática não se configuram

como situações distintas do curso, mas se apresentam como metodologias de ensino que contextualizam e colocam em ação o aprendizado (BRASIL, 1999).

Nesse sentido, a prática profissional estar presente ao longo de todo o curso, por meio de atividades, tais como: estudos de caso, conhecimento de mercado e das empresas, pesquisas individuais e em equipe, projetos, estágios e exercício profissional efetivo.

A carga horária dos cursos técnicos é determinada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Profissional de Nível Técnico, Parecer CNE 16/99 e detalhada pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, que apresenta a carga mínima para os cursos técnicos, a carga horária de cada componente do curso é responsabilidade de cada escola.

A carga horária mínima dos cursos técnicos apresenta variação de acordo com os cursos e eixos tecnológicos e podem ser divididos da seguinte forma: os cursos podem ser de 800 horas, 1000 horas e 1200 horas, a carga horária destinada ao estágio profissional supervisionado pode ser adicionada à carga horária mínima especificada no Catálogo (BRASIL, 2014b).

O tempo de duração da educação profissional de nível técnico, para o aluno, dependerá dos seguintes fatores: a) do perfil profissional de conclusão que se pretende e das competências exigidas, de acordo com projeto pedagógico da escola; b) das competências constituídas no ensino médio; c) das competências adquiridas por outras formas, inclusive no trabalho. Assim, a duração do curso poderá variar para diferentes indivíduos, ainda que o plano de curso tenha uma carga horária mínima definida para cada qualificação ou habilitação, por área profissional (BRASIL,1999).

O quadro 5 apresenta uma nova organização das habilitações, que são denominadas de eixo tecnológico, passaram de 20 habilitações para 13 eixos que apresentam uma variação da carga horária, essa reorganização dos eixos foi necessária devido a quantidade expressiva de cursos técnicos que foram surgindo ao longo dos anos (BRASIL, 2014b).

Quadro 5 - Eixo tecnológico e Carga Horária Mínima de cada eixo.

Eixo Tecnológico	Carga Horária por eixo (variação)
1. Ambiente e Saúde	1000h a 1200h
2. Controle e Processos Industriais	1200h
3. Desenvolvimento Educacional e Social	800h a 1200h
4. Gestão e Negócios	800 a 1000h
5. Informação e Comunicação	1000h a 1200h
6. Infraestrutura	1000h a 1200h
7. Militar	800h a 1200h
8. Produção Alimentícia	800h a 1200h
9. Produção Cultural e Design	800h
10. Produção Industrial	1200h
11. Recursos Naturais	1000h a 1200h
12. Segurança	800h a 1200h
13. Turismo Hospitalar e Lazer	800h

Fonte: (BRASIL, 2014)

A organização curricular de cada curso é responsabilidade de cada escola e o MEC é responsável pela divulgação dos referenciais curriculares por cada área profissional, com a finalidade de subsidiar as escolas no planejamento dos cursos e na elaboração dos perfis de conclusão. A responsabilidade do MEC é organizar e gerenciar o cadastro nacional de cursos de educação profissional de nível técnico para registro e divulgação em âmbito nacional.

Em 2.000, o Decreto Federal nº 3.462, de 17 de maio, complementou o Decreto Federal nº 2.406/97, e os Centros Federais de Educação Tecnológica passaram a ter autonomia em relação a criação de cursos; ampliação de vagas nos níveis básicos, técnico e tecnológico da Educação Profissional e a implantação de cursos para a formação docente. Os procedimentos para o reconhecimento de cursos, habilitações de nível tecnológico da educação profissional, foram definidos pela Portaria MEC nº 064/01, 12 de janeiro de 2001. As Instituições deverão requerer o reconhecimento por meio do Protocolo Geral do MEC.

No mesmo ano, a Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, aprova o Plano Nacional de Educação que tem como objetivo elevar o nível de escolaridade, melhorando a qualidade do ensino. A partir da vigência desta Lei, os Estados e Municípios elaboram os planos com base no Plano Nacional de Educação, o planejamento deve ocorrer num período de dez anos, podendo ser implementado de acordo com as avaliações. A meta é envolver a participação da comunidade, alunos, pais e professores e assegurar que as escolas formulem o seu projeto pedagógico de acordo com as Diretrizes Curriculares e Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2016).

A discussão acerca do Decreto nº 2.208/97 surgiu no período de transição do governo federal em 2003, essa discussão tinha como foco a separação obrigatória entre o ensino médio e a educação profissional, houve uma significativa mobilização dos profissionais da educação profissional, após debates e reflexões a solução viável e transitória seria a organização de um ensino médio que garanta a integralidade de uma educação básica, que inclua conhecimentos científicos e do mundo do trabalho. Essa perspectiva em adotar a ciência, tecnologia, cultura e o trabalho contempla uma educação tecnológica e profissional e a integração do ensino médio e técnico apresenta-se sob uma base unitária, que se depara com uma nova realidade (MOURA, 2007).

A partir dessa nova perspectiva foi que se originou o Decreto nº 5.154, de 23 de janeiro de 2004, que revogou o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, e definiu novas orientações para a organização da Educação Profissional, trazendo de volta a possibilidade de integração do ensino médio e da educação profissional técnica de nível médio. Essa articulação pode se dar de três formas: integrada (no mesmo estabelecimento de ensino, com uma única matrícula por aluno), concomitante (em um mesmo estabelecimento de ensino ou em instituições de ensino distintas, com aproveitamento de oportunidades educacionais disponíveis que se complementam) e subsequente (oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio) (BRASIL, 2016).

Em fevereiro de 2005, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de fevereiro, atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais que foram definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional de nível médio, de acordo com o Decreto nº 5.154/2004. De acordo com o Art. 3º da Resolução a nomenclatura dos Programas foram atualizadas nos seguintes termos:

A “Educação Profissional de nível básico” passa a denominar-se “Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores”; o Programa de “Educação Profissional de nível técnico” passa a denominar-se “Educação Profissional Técnica de nível médio”; e o Programa “Educação Profissional de nível tecnológico” passa a denominar-se “Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação” (BRASIL, 2016).

No mesmo ano, a Resolução CNE/CEB nº 4, de 27 de outubro, inclui novo dispositivo à Resolução CNE/CEB nº 1/2005. O Art. 6 incluído à Resolução, refere-se aos cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio, realizados de forma integrada com o Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA de Ensino Médio. Em 19 de dezembro, o Decreto nº 5.622 regulamenta a modalidade de Educação a Distância no país (BRASIL, 2016).

As transformações na Educação Profissional não pararam por aqui, em 2006, por meio do Decreto nº 5.840, de 13 de julho, foi instituído em âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA (BRASIL, 2016).

Os cursos e programas do PROEJA consideraram as características dos jovens e adultos atendidos, e podem ser articulados ao ensino fundamental ou ao ensino médio, com a finalidade de elevar o nível de escolaridade do trabalhador. O PROEJA pode ser adotado por instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, podendo ser oferecidos, em qualquer caso, a partir da construção prévia de projeto pedagógico integrado único, inclusive quando envolver articulações interinstitucionais ou intergovernamentais.

O Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil – E-Tec Brasil, foi instituído em 2007, pelo Decreto nº 6.301, de 12 de dezembro. O objetivo é o desenvolvimento da Educação Profissional Técnica na modalidade de educação a distância, que tem a finalidade de aumentar a oferta e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos no País (BRASIL, 2016).

Mediante ao aumento da oferta de cursos Técnicos, em 2008, o Parecer CNE/CEB nº 11/2008 propôs a instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio que se configura como importante mecanismo de organização e orientação de estudantes e instituições de ensino na oferta nacional dos cursos

técnicos de nível médio, além de ser referência para o planejamento dos cursos, qualificações profissionais e especializações técnicas de nível médio (BRASIL, 2008a).

Em relação ao conteúdo do Catálogo, é apresentada uma breve descrição das atividades do perfil profissional, possibilidades de atuação, infraestrutura recomendada e indicação da carga mínima para cada curso. As informações presentes no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos deverão ser adotadas nacionalmente para cada perfil de formação, possibilitando o atendimento às peculiaridades regionais (BRASIL, 2008a).

O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CNCT), instituído pela Portaria MEC nº 870, de 16 de julho de 2008, com base no Parecer CNE/CEB nº 11/2008 e na Resolução CNE/CEB nº 3/2008, resultou na primeira edição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, os cursos foram agrupados de acordo com as suas características científicas e tecnológicas, com a divisão de doze eixos: Ambiente, Saúde e segurança; Apoio escolar; Controle e processos industriais; Gestão e negócios; Hospitalidade e lazer; Informação e comunicação; Militar; Infraestrutura; Produção alimentícia; Produção cultural e design; Produção industrial e Recursos naturais, que somam ao todo 185 possibilidades de ofertas de cursos técnicos (BRASIL, 2008a).

3.6 A Educação Profissional (2009-2014)

Em 2012, a Resolução CNE/CEB nº 4/2012 apresentou a segunda edição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, conforme solicitações de atualização do Catálogo por diversos setores envolvidos com a oferta de cursos técnicos de nível médio (BRASIL, 2012).

A nova versão do Catálogo incorporou 35 novos cursos de grande relevância que respondem às demandas existentes, alguns cursos sofreram alterações em relação às normas vigentes e a mudança de eixos tecnológicos. Em relação aos eixos ocorreram três alterações: a primeira foi a criação do eixo de “Segurança”, desmembrado do eixo “Ambiente e Saúde”; a segunda alteração está relacionada à inclusão do termo “Turismo” ao título do eixo “Hospitalidade e Lazer”, com o objetivo de esclarecer as tecnologias que envolvem os cursos desse eixo; a terceira alteração propõem uma nova denominação para o eixo tecnológico de

“Apoio Educacional”, que passou a ser intitulado “Desenvolvimento Educacional e Social”, com maior abrangência dos temas da área social. O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, na segunda versão, passou a contemplar 220 cursos em 13 eixos tecnológicos (BRASIL, 2012).

Após dois anos, por meio da Resolução CNE/CEB nº 1, de cinco de dezembro de 2014, com base no Parecer CNE/CEB nº 8, de nove de outubro de 2014, foi publicada a terceira e última versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Essa versão apresenta treze eixos tecnológicos, totalizando 227 cursos com as respectivas cargas horárias, perfil profissional de conclusão, infraestrutura mínima requerida, campo de atuação, normas em relação ao exercício profissional, Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), certificação intermediária dos cursos técnicos e cursos de especialização (BRASIL, 2014b).

As discussões em relação ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio são permanentes. As atualizações são necessárias devido às mudanças constantes das tecnologias que são refletidas na demanda de mercado, fazendo com que gestores e educadores façam uma reflexão sobre os cursos e currículos do ensino técnico.

A história do ensino profissional discutida nesse capítulo é permeada por diversas Leis, Portarias, Decretos, Pareceres e Resoluções do Ensino Profissional, que estão citadas e comentadas no Quadro 6, assim como representadas na linha do tempo apresentada na Figura 3.

Quadro 6 - Principais Leis, Portarias, Decretos, Pareceres e Resoluções do Ensino Profissional.

Ano	Leis, Portarias, Decretos, Pareceres e Resoluções	Síntese da Lei	Impacto no Ensino Técnico Agrícola
1890	Decreto nº 439	Organizar a assistência à infância desvalida, limitando o emprego de menores nas fábricas da capital federal.	Melhorar as condições de higiene e segurança no trabalho.
1891	Decreto nº 1.313	Não permite o trabalho de menores de doze anos nas fábricas, salvo a título de aprendiz.	Regularização das condições dos menores empregados.
1906	Decreto nº 787	Instituiu o ensino técnico.	Normativas em relação a ensino técnico.
1910	Decreto nº 8.319	Reconhecimento do Ensino Agrícola.	Proporcionou a estruturação, pela primeira vez, da educação formal no Brasil.
1927	Decreto nº 5.241	Estabeleceu o ensino profissional obrigatório nas escolas primárias subsidiadas pela União.	O governo destinou investimentos para aumentar o número de instituições técnicas, para o desenvolvimento de trabalhos manuais, artes, ofícios e industrial agrário.
1937	Lei nº 378	Incentivo ao ensino profissional.	Proporcionou facilidades para que as indústrias e sindicatos criassem escolas de aprendizes.
1942	Decreto nº 4.073	Lei Orgânica do Ensino Industrial.	Necessidade de profissionalizar e qualificar os trabalhadores
1942	Decreto nº 4.244	Lei Orgânica do Ensino Secundário.	Valorização da cidadania e transformação dos princípios éticos e morais.
1942	Decreto nº 4.048	Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).	Proporcionar assistência às empresas, promover cursos, seminários e palestras de interesse das indústrias.
1942	Decreto nº 4.127	Transformação das Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas.	As escolas passaram a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário.
1943	Decreto nº 6.141	Lei Orgânica do Ensino Comercial.	Ensino específico do setor do comércio, envolvia principalmente a área administrativa.
1946	Decreto nº 8.529	Lei Orgânica do Ensino Primário.	Formar cidadão com alto índice de conhecimento e desenvolver a personalidade do indivíduo.
1946	Decreto nº 8.530	Lei Orgânica do Ensino Normal.	Formar docentes para atuarem em escolas primárias.
1946	Decreto nº 9.613	Lei Orgânica do Ensino Agrícola.	Estabelece as bases do ensino agrícola, com o objetivo de promover a preparação técnica e a formação dos trabalhadores, garantindo uma qualificação profissional em diferentes modalidades de trabalhos agrícolas.
1950	Lei nº 1.076	Lei da Equivalência de Estudos.	Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências.

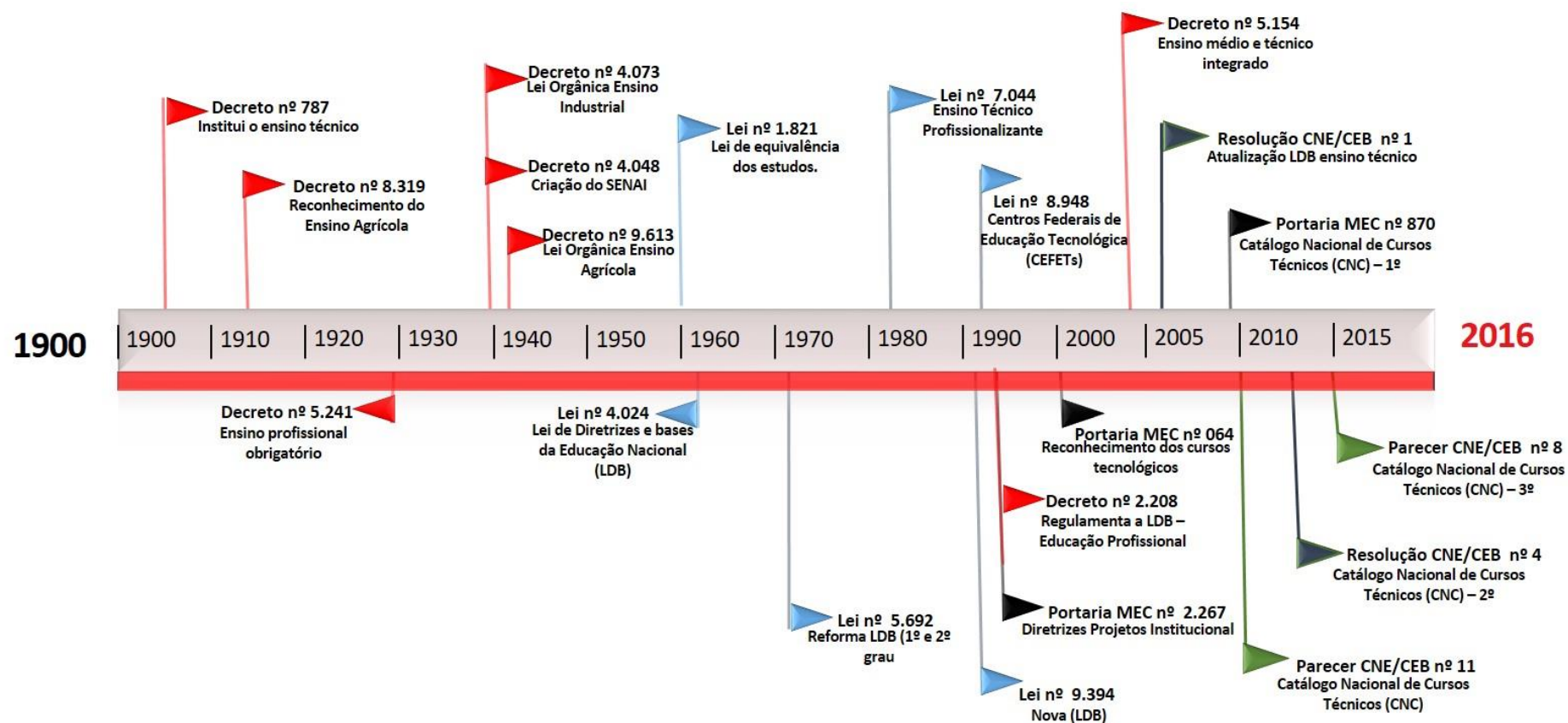
Ano	Leis, Portarias, Decretos, Pareceres e Resoluções	Síntese da Lei	Impacto no Ensino Técnico Agrícola
1953	Lei nº 1.821	Lei da Equivalência de Estudos.	Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de graus médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores.
1961	Lei nº 4.024	Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).	Envolve todos os níveis e modalidades acadêmicas de ensino, e proporciona à educação, liberdade de atuação da iniciativa privada.
1971	Lei nº 5.692	Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º grau, que alterou parte da LDB de 1961.	Estabeleceu a obrigatoriedade da habilitação profissional no nível secundário em todas as escolas públicas e privadas do país.
1982	Lei nº 7.044	Possibilitou a opção entre a oferta de ensino propedêutico ou técnico-profissionalizante.	O ensino profissional ficou restrito às instituições especializadas, as escolas de 2º grau puderam alterar as grades curriculares e passaram a oferecer apenas o ensino acadêmico.
1994	Lei nº 8.948	Transformou de forma gradativa o Sistema Nacional de Educação Tecnológica.	Transformação das escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs.
1996	Lei nº 9.394	Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).	A educação profissional passou a ter autonomia para organizar os currículos, desde que tenham como referencial as Diretrizes Curriculares Nacionais.
1997	Portaria MEC nº 1.005	Desenvolver ações integradas entre a educação com o trabalho, ciências e a tecnologia.	Construção de um novo modelo de Educação Profissional, com a ampliação de oferta de vagas, parcerias com instituições e Estado.
1997	Portaria MEC nº 2.267	Estabelece as diretrizes para a elaboração do projeto institucional.	Implantação dos Centros Federais de Educação Tecnológicas (CEFETs) mediante ao projeto institucional de cada instituição de ensino.
1997	Decreto nº 2.406	Transformação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica.	Diretrizes para a criação dos CEFETs, que tinham autonomia para a criação e ampliação de vagas nos cursos de nível básico e tecnológico.
1997	Decreto nº 2.208	Regulamenta os dispositivos da LDB em relação à Educação profissional.	Definição dos objetivos e níveis, além de orientar a formulação dos currículos dos cursos técnicos.
1997	Parecer CNE/CEB nº 17	Certificação em relação a especialidade técnica.	O egresso do curso técnico só receberá o certificado se tiver concluído o ensino médio simultaneamente ou anteriormente a este.

Ano	Leis, Portarias, Decretos, Pareceres e Resoluções	Síntese da Lei	Impacto no Ensino Técnico Agrícola
1998	Parecer CNE/CEB nº 15	Aproveitamento das disciplinas cursadas no ensino médio para o currículo de habilitação profissional de técnico de nível médio.	Manter as identidades curriculares próprias, preservando a necessidade de articulação.
1999	Portaria MEC nº 1.647	Credenciamento dos Centros de Educação tecnológica e autorização dos cursos de nível tecnológico da educação profissional.	O credenciamento dos centros de educação tecnológica se dará com o ato de autorização de funcionamento dos cursos de educação profissional de nível tecnológico elencados e aprovados no projeto referido.
1999	Parecer CNE/CEB nº 16	Primeiro registro do ensino profissional no Brasil instituído.	Definição de metodologias para a elaboração de currículos de cada área, a partir de competências profissionais do técnico.
1999	Resolução CNE/CEB nº 4	As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico.	Definição de metodologias para a elaboração de currículos de cada área, a partir de competências profissionais do técnico.
2000	Decreto nº 3.462	Complementação do Decreto Federal nº 2.406/97.	Os Centros Federais de Educação Tecnológica passaram a ter autonomia em relação a criação de cursos; ampliação de vagas nos níveis básicos, técnico e tecnológico da Educação Profissional e a implantação de cursos para a formação docente.
2001	Lei nº 10.172	Aprova o Plano Nacional de Educação.	O objetivo do Plano Nacional de Educação é elevar o nível de escolaridade, melhorando a qualidade de ensino.
2001	Portaria MEC nº 064	Procedimentos para o reconhecimento de cursos, habilitações de nível tecnológico da educação profissional.	As instituições deverão requerer o reconhecimento por meio do Protocolo Geral do MEC.
2004	Decreto nº 5.154	Revogou o Decreto nº 2.208/97.	Definiu novas orientações para a organização da Educação Profissional com possibilidade de integrar o ensino médio e a educação profissional.
2005	Decreto nº 5.622	Educação a Distância.	Regulamentação da modalidade de Educação a distância no país.
2005	Resolução CNE/CEB nº 1	Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais.	O Conselho Nacional de Educação atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional de nível médio.
2005	Resolução CNE/CEB nº 4	Inclui novo dispositivo à Resolução CNE/CEB nº 1/2005	Educação integrada com o Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Ano	Leis, Portarias, Decretos, Pareceres e Resoluções	Síntese da Lei	Impacto no Ensino Técnico Agrícola
2006	Decreto nº 5.840	Criação do PROEJA.	Instituí o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA
2007	Decreto nº 6.301	Instituí o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil – E-Tec Brasil.	Desenvolvimento da Educação Profissional Técnica na modalidade de educação a distância, com a finalidade de aumentar a oferta e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos no País.
2008	Portaria MEC nº 870	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CNCT) – 1º edição.	Os cursos foram agrupados de acordo com as suas características científicas e tecnológicas, com a divisão em 12 eixos.
2008	Parecer CNE/CEB nº 11	Instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio.	Proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio
2012	Resolução CNE/CEB nº 4	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CNCT) – 2º versão.	Atualização do Catálogo por diversos setores envolvidos com a oferta e cursos técnico de nível médio.
2014	Parecer CNE/CEB nº 8	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CNCT) – 3º versão.	Atualização do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) contendo orientações quanto à oferta de cursos técnicos em caráter experimental.
2014	Resolução CNE/CEB nº 1	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CNCT) – 3º versão (Publicação).	Atualiza e define novos critérios para a composição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, disciplinando e orientando os sistemas de ensino e as instituições públicas e privadas de Educação Profissional e Tecnológica quanto à oferta de cursos técnicos de nível médio em caráter experimental

Fonte: Elaborado pela autora

Figura 3 - Linha do tempo: Destaque para as principais Leis, Portarias, Decretos, Pareceres e Resoluções do Ensino Profissional no período de 1900 a 2016.



Fonte: Elaborado pela autora

A legislação educacional profissional ao longo da história foi marcada pela dualidade entre a formação geral e profissional. O ensino médio, atualmente, tem como objetivo formar alunos numa dimensão mais ampla do ensino e proporcionar maior interação entre a teoria e a prática (SOUZA, 2010).

De acordo com Souza (2010), o aluno que faz opção pela formação profissional, não é o aluno que não teve a oportunidade de frequentar o ensino superior, a realidade de hoje é diferente, é imprescindível que o aluno domine conceitos gerais e específicos da sua prática profissional, para se adaptar a uma nova sociedade e enfrentar a realidade.

Nesse capítulo foi apresentado um resumo dos principais fatos da história do ensino profissional no Brasil, desde o período Colonial, passando por diversas mudanças ao longo da história. O ensino profissional atual incorporou algumas características dos períodos históricos anteriores.

Mediante as dificuldades que permearam o ensino técnico no Brasil será explorado no próximo capítulo, a história do ensino técnico agrícola no Brasil, possibilitando a compreensão dos interesses envolvidos na formação da força de trabalho para o campo.

4 CAMINHOS QUE CONFIGURARAM O ENSINO TÉCNICO AGRÍCOLA

Conhecer os caminhos que configuraram o ensino técnico agrícola no Brasil, é buscar no estado do conhecimento já constituído os principais elementos que conformam o ensino tal qual se encontra na atualidade.

Para compreender as influências do setor agrícola no ensino técnico, é necessário esclarecer quais foram os interesses envolvidos na formação da força de trabalho para o campo.

Esses esclarecimentos estão vinculados à trajetória do ensino técnico agrícola, sendo assim esse capítulo busca identificar como está constituída a história do ensino técnico agrícola no Brasil.

A agricultura sempre esteve em evidencia na história do Brasil. Desde o seu descobrimento, quando Portugal implantou as primeiras Capitanias no Brasil, dando início o ciclo de agricultura colonial, com a introdução da cana-de-açúcar.

Nesse período, os padres Jesuítas além de contribuírem com a catequização, demonstravam domínio sobre conhecimento agrícola, o que apresentou excelentes resultados em termos de produção, mesmo não transmitindo conhecimentos especializados, nem ensino curricular em seus colégios (COELHO; RECH, 2000).

De acordo com Saviani (2007) as primeiras atuações pedagógicas da educação brasileira aconteceram em 1599, após acordo entre a igreja católica e a coroa portuguesa. A partir desse acordo a igreja católica e os Jesuítas construíram metodologias específicas, organizações curriculares, para ensinar, catequizar e viabilizar o processo de colonização do Brasil. Assim, deram início à educação formal no Brasil, utilizando a pedagogia tradicional, com vertentes religiosas, a partir do ensino de ofícios artesanais e manufactureiros.

O ensino agrícola na época visava a produção e manutenção dos Colégios Jesuítas do país, os educandos cultivavam alimentos produziam açúcar e criavam gado (SÁ, 2009).

O ensino era destinado aos filhos de colonos e aos indígenas, com a finalidade de organizar a exploração das fazendas e manter sua sustentação (SOBRAL, 2005).

Essa ação coletiva entre a igreja católica e a coroa português, a foi extinta pelo Marquês de Pombal por meio da expulsão dos Jesuítas, em meados do século XVIII, e pelas reformas pombalinas, que tinha como objetivo substituir os tradicionais métodos pedagógicos instituídos pela Companhia de Jesus por uma metodologia educacional moderna. A partir da expulsão dos jesuítas, o ensino profissional passou a ser prerrogativa apenas do Estado (MACIEL, 2006).

No período colonial, em busca da viabilidade econômica do país se deu início ao processo de ensino de ofícios, mediante a implantação de um processo educacional, semelhante ao da Europa, com a qualificação fabril e a educação tradicional corria de forma paralela (COELHO; RECH, 2000).

No século XVI a cultura da cana-de-açúcar representou um dos momentos de maior desenvolvimento econômico no Brasil Colônia. A produção era caracterizada pelo uso de força de trabalho escravo e utilização de vastas extensões de terra, não existiam grandes preocupações em aplicação de técnicas que visassem o aumento de produtividade ou melhores condições de trabalho (SILVESTRE, 2010).

Final do século XVII, a agricultura no Brasil foi impulsionada pela produção de novos produtos: arroz, anil e algodão, essa produção era de caráter exportador. A cana-de-açúcar também teve uma ascensão no mesmo período, mas a crise mundial afetou os países produtores. Além da crise externa, outro fator contribuiu para o declínio da produção agrícola no país, a necessidade de aprimoramento das técnicas de produção no cultivo da lavoura (SILVESTRE, 2010).

A falta de aprimoramento das técnicas de produção era evidente desde o início do cultivo da cana-de-açúcar. Para Feitosa (2006), a produção agrícola no Brasil perde a concorrência no mercado internacional devido a sua estagnação.

Com o cultivo do café não foi diferente, as características da produção eram semelhantes ao da produção da cana-de-açúcar, a forma de exploração do trabalho e a ausências de técnicas para o cultivo eram evidentes.

De acordo com Moacyr (1936), em 1812 registra-se a primeira intenção de criar uma escola agrícola por meio da Carta Régia, escrita por D. João VI ao Conde de Arcos, antes da criação da escola agrícola na Bahia, em 1836, foi criada a Fazenda Normal de Agricultura, destinada a órfãos e rapazes pobres; e em 1864, o Asilo Agrícola, fundado pelo Imperial Instituto Fluminense de Agricultura.

Além das primeiras escolas agrícolas, é neste período de transformações na sociedade brasileira e, conseqüentemente, no processo produtivo decorrente da modernização capitalista, que surge também, a primeira escola de ensino superior voltada ao setor agrícola no país - a Imperial Escola Agrícola da Bahia, com dois cursos, o elementar e o superior. O elementar para formar operários, regentes agrícolas e florestais, o superior para formar agrônomos, engenheiros agrícolas, silvicultores e veterinários (COELHO; RECH, 1991).

Até o final do século XIX não houve grandes incentivos para o desenvolvimento da agricultura no país e nem a preocupação com o aprimoramento das técnicas aplicadas na agricultura para o aumento da produção. A formação do profissional de ensino superior para atuar no campo era restrita a sociedade elitizada, infelizmente grande parte dos agricultores utilizam técnicas primitivas, e força de trabalho sem conhecimentos técnicos (SILVESTRE, 2010).

No início do século XX a educação primária e técnica passa a ter maior atenção por parte do Governo, no entanto, o ensino técnico agrícola continuou apresentando a mesma marca discriminatória que caracterizou o ensino técnico no país ao longo da história. A instalação dos Patronatos Agrícolas e dos Aprendizados Agrícolas representou uma maior dimensão em termos estruturais entre os anos de 1920 e 1940; de caráter prático ofereciam um ensino aos menores desfavorecidos economicamente (SOARES; TAVARES, 1999).

O ensino técnico agrícola, foi assumindo características diferentes ao longo do tempo. Em 1910, com a influência da agricultura na economia brasileira, o ensino agrícola foi reconhecido formalmente pelo Decreto nº 8.319, de 20 de novembro de 1910, que estruturou pela primeira vez essa modalidade educação formal no Brasil. O Decreto dividiu o ensino em 11 categorias, seis tratavam da educação formal e cinco da educação não formal, sendo: 1º Ensino superior; 2º Ensino médio ou *teórico-prático*; 3º Ensino prático; 4º Aprendizados agrícolas; 5º Ensino primário agrícolas; 6º Escolas especiais de agricultura; 7º Escolas domésticas agrícolas; 8º Cursos ambulantes; 9º Cursos conexos com o ensino agrícola; 10º Consultas Agrícolas e 11º Conferências agrícolas (SOUZA, 2010a)

A partir de 1930 foram implementadas novas políticas para atender as necessidades em relação ao curso técnico agrícola. Em 1938 foi criada junto ao

Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, a Superintendência do Ensino Agrícola (SEA), que tinha a finalidade de administrar e fiscalizar o ensino agrícola.

Na década de 1940, a Superintendência foi ampliada e passou a denominar-se Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV) e continuou a administrar o ensino técnico agrícola até o ano de 1967 (BITENRCOURT, 2009).

No decorrer de 1940 a regulamentação do ensino profissional ocorre com a promulgação das Leis Orgânicas do ensino, do Ministro Gustavo Capanema. No entanto, foi após a ditadura de Vargas que o ensino agrícola é instituído por meio do Decreto-lei 9613 de 20 de agosto de 1946, que previa a classificação das escolas agrícolas, em: 1. Classificação dos estabelecimentos de ensino agrícola em: Escolas de iniciação agrícola; Escolas agrícolas; Escolas agrotécnicas; 2. Instituição da orientação educacional e profissional; 3. Curso de aperfeiçoamento para técnico agrícola; 4. Instituição do ensino agrícola feminino; 5. Educação agrícola para as comunidades circunvizinhas das escolas (BITENRCOURT, 2009).

A Lei não significou autonomia para os estabelecimentos de ensino, as escolas continuaram subordinadas ao Ministério da Agricultura, por meio da ação fiscalizadora da Superintendência do Ensino Agrícola (BITENRCOURT, 2009).

O distanciamento entre a educação geral e a educação profissional, começa a mudar a partir da década de 1950, com a promulgação da Lei nº 1.076/50 que passa a estabelecer alguma equivalência entre o curso propedêutico e o profissional. Com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB n 4024, de 20 de dezembro de 1961, foi reordenada a educação em âmbito nacional e organizou o ensino em três níveis: primário, médio e superior. Sendo assim, as antigas escolas de iniciação foram agrupadas sob a denominação de ginásios agrícolas, enquanto as agrotécnicas passaram a denominar-se colégios agrícolas, ministrando apenas as três séries do segundo ciclo e conferindo diploma de técnico agrícola (BITENRCOURT, 2009).

De acordo com Teixeira (1976), esse era um momento crítico, o problema da educação era um grave problema econômico, havia a necessidade de melhorar a formação do homem brasileiro, o nível de mão-de-obra não qualificada, o da mão-de-obra qualificada, o dos condutores de trabalho e o dos técnicos de nível superior, ou não seria possível atingir a produtividade necessária para suprir o orçamento de

divisas estrangeiras, indispensável à própria sobrevivência do parque industrial que alimentava o mercado interno.

Dessa forma a política econômica do governo brasileiro, em consonância com a “Revolução Verde”, desenvolveu acordos Internacionais entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) e houve uma expressiva propagação dos colégios agrícolas. Esse projeto evidenciou as tecnologias utilizadas na produção agrícola, conhecimentos úteis e habilidades manuais no processo ensino-aprendizagem (BITENRCOURT, 2009).

Na década de 1960, com a implantação do sistema de escolas-fazenda no ensino técnico agropecuário, os currículos tinham enfoque tecnicista, com preocupação em atender o processo de industrialização em curso (SOARES, 2003).

Em 1967 aconteceu a reforma administrativa dos Ministérios, por meio do Decreto Lei nº 200/67, o Ensino Agrícola foi absorvido pelo Ministério da Educação e Cultura, antes atrelado ao Ministério da Agricultura. A Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinária (SEAV), órgão criado para administrar o Ensino Agrícola e fiscalizar o exercício das profissões de agronomia e veterinária, entre outras atribuições, também foi transferido para o MEC, sob a denominação de Diretoria de Ensino Agrícola (DEA), por sua vez, absorvido pelo Departamento de Ensino Médio (DEM), que atrelou também as diretorias de Ensino Industrial, Comercial e Secundário (SOUZA, 2010a).

No período de 1967 a 1973 o ensino agrícola permeou a mais séria crise de sua história, o próprio Departamento de Ensino Médio reconheceu a impossibilidade de administrar e extensa rede de escolas agrícolas, sugerindo a criação de um órgão específico para gerir essas escolas. Mediante essa crise foi criada a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola –COAGRI, pelo Decreto 72.434, de julho de 1973 (GRITTI, 2008).

Em 14 de outubro de 1975, foi alterado o Decreto 72.434, por meio do Decreto n. 76.436, que criou a Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário. Era um órgão autônomo da Administração Direta, tinha por finalidade proporcionar assistência técnica e financeira aos estabelecimentos que ministravam o ensino agrícola. Durante a administração da COAGRI as escolas agrotécnicas passaram por significativas transformações, no que concerne a recursos humanos e

patrimônio, além de ampliação ou reforma de suas estruturas físicas (BITENRCOURT, 2009).

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

A COAGRI revigorou o sistema escola-fazenda, houve uma cobrança sistemática sobre as escolas agrícolas em relação a qualidade dos cursos, e de se comprometerem não só com a formação técnica, mas com uma formação integral do adolescente. Nessas condições os profissionais poderiam atuar em favor de uma nova concepção para o ambiente rural, acrescentando conhecimentos sobre diversos problemas nas comunidades rurais. (COELHO; RECH, 2000).

Em 1979, o Decreto nº 83.935 mudou a denominação das escolas agrícolas para Escolas Agrotécnicas Federais, acompanhadas do nome do município onde estavam localizadas. Na década de 1980, houve uma expansão e melhoria do ensino técnico, foi quando surgiram as várias Unidades Descentralizadas de Ensino, atendendo a inúmeros municípios brasileiros (BITENRCOURT, 2009).

O Decreto n. 93.613, de 21 de novembro de 1986, extinguiu a COAGRI sendo criada a Secretaria de Ensino de Segundo Grau (SESG), que absorveu as atividades do extinto órgão. Em 1990, o ensino agrotécnico passou a ser subordinado à Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SENETE), que posteriormente passou a denominar-se Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), sua finalidade era cuidar da Educação Média e Tecnológica do país (BITENRCOURT, 2009).

Em 1994, com a promulgação da Lei nº 8.948/94, que dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, determinou que as antigas Escolas Técnicas Federais fossem transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica após passarem por processo de avaliação de desempenho coordenada pelo MEC, o que ocorreu com várias Agrotécnicas, possibilitando a

atuação não só na área agrícola, mas também em outras áreas profissionais (SOUZA, 2010a).

Em dezembro de 1996 a Lei 9.394, a nova LDB, define que a educação profissional deixará de estar integrada ao ensino regular. O ensino técnico passa a ter uma organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecido de forma concomitante ou sequencial a este.

A análise retrospectiva da educação agrícola no Brasil configura um caminho repleto de mudanças e reformas, na busca pelas respostas exigidas em relação ao desenvolvimento econômico, não levando em consideração as reivindicações e o bem-estar das populações agrícolas, a partir de suas experiências de vida (TEIXEIRA, 1976).

A agricultura sempre esteve em evidência na história do Brasil, desde o seu descobrimento. Ao longo da trajetória do ensino agrícola é notória a falta de aprimoramento das técnicas aplicadas à agricultura, tanto na cultura da cana-de-açúcar, como na do café, que tiveram grande representatividade para a economia do país.

O ensino técnico agrícola foi reconhecido formalmente apenas em 1910, um reconhecimento tardio, levando-se em consideração que os Jesuítas foram os primeiros a disseminarem o conhecimento agrícola no país, em 1599.

O próximo Capítulo será apresenta o curso técnico em agronegócio do Centro Paula Souza, o seu currículo, a análise da relação entre os componentes curriculares e a caracterização das regiões onde o curso está inserido.

5 CENTRO PAULA SOUZA

O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI) e tem como função gerir a educação profissional pública no estado de São Paulo (PAULA SOUZA, 2016).

A instituição foi criada pelo Decreto de Lei de seis de outubro de 1969, na gestão do governador Roberto Costa de Abreu Sodré (1967 – 1971), como resultado de um grupo de trabalho para avaliar a viabilidade e implantação de uma rede de cursos superiores de tecnologia, com duração de dois e três anos (PAULA SOUZA, 2016).

Em 1970, o Conselho Estadual de Educação criou o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CEETSP), a partir do decreto lei, como entidade autárquica, com a finalidade de desenvolver a educação tecnológica nos graus de ensino médio e superior. Os primeiros cursos tecnológicos ministrados na cidade de São Paulo, foram: Construção Civil (Movimento de Terra e Pavimentação, Construção de Obras Hidráulicas e Construção de Edifícios) e Mecânica (Desenhista Projetista e Oficinas). Era o início das Faculdades de Tecnologia do Estado (PAULA SOUZA, 2016).

Mediante um Decreto Estadual nº 1.418 de 10 de abril de 1973, o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CEETSP) recebeu a denominação de Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" – CEETEPS, em homenagem a Antônio de Paula Souza, brasileiro, político e engenheiro, fundador da atual Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (USP), um homem à frente de seu tempo. Caracterizou-se como educador, defendendo o papel da escola como meio de formação de profissionais. Mantendo-se na função de diretor e docente da Politécnica até o seu falecimento (BRASIL, 1973; PAULA SOUZA, 2016).

No ano de 1983, após a revogação do ensino profissionalizante compulsório, tudo indicava para uma nova política oficial para o ensino profissionalizante - a separação das escolas técnicas das escolas tradicionais. A

proposta central foi a transferência da totalidade das escolas técnicas estaduais para o Centro Paula Souza.

O Decreto Estadual nº 34.032, de 22 de outubro de 1991, transferiu a Divisão de Supervisão e Apoio às Escolas Técnicas Estaduais, da Secretaria da Educação para a Secretaria da Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico.

As escolas técnicas agrícolas públicas foram integradas ao CEETEPS (Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza) em 1992 pelo Decreto número 37.735/93, sob as diretrizes da Coordenadoria do Ensino Técnico - CETEC. As demais escolas técnicas foram incorporadas à Instituição em 1994, sendo anteriormente ligadas diretamente à Secretaria de Ciência e Tecnologia.

No decorrer dos seus 45 anos de fundação, o Centro Paula Souza acabou englobando também a educação profissional do estado em nível médio, absorvendo unidades já existentes e construindo novas Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) e Faculdades de Tecnologia (Fatecs), para expandir o ensino profissional a todas as regiões do Estado.

Em 2016 a instituição administra um total de 220 Etecs e 66 Fatecs, reunindo mais de 290 mil alunos em cursos técnicos de nível médio e superior tecnológico, em mais de 300 municípios.

As Etecs em 2016 atenderam 212 mil estudantes nos Ensinos Técnico, Médio e Técnico Integrado ao Médio, com 138 cursos técnicos para os setores industrial, agropecuário e de serviços, incluindo habilitações na modalidade semipresencial, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e especialização técnica (PAULA SOUZA, 2016).

Nas Fatecs, mais de 73 mil alunos estão matriculados em 71 cursos de graduação tecnológica, em diversas áreas, como Construção Civil, Mecânica, Informática, Tecnologia da Informação, Turismo, entre outras. Além da graduação, são oferecidos cursos de pós-graduação, atualização tecnológica e extensão (PAULA SOUZA, 2016).

O curso técnico em Agronegócio do Centro Paula Souza é o objeto de estudo dessa dissertação, nos próximos tópicos será feita uma caracterização do curso em relação a estrutura curricular e o contexto da região onde os cursos técnicos de agronegócio são oferecidos.

5.1 Curso Técnico em Agronegócio do Centro Paula Souza

De acordo com Batalha (2007, p.5), os pesquisadores Davis e Goldberg em 1957, enunciaram o conceito de agronegócio como sendo “a soma das operações de produção e distribuição de suprimentos agrícolas, das operações de produção nas unidades agrícolas, do armazenamento, processamento e distribuição dos produtos agrícolas e itens produzidos a partir deles”.

O Agronegócio, também conhecido como *agribusiness*, é responsável por um quarto da produção do país, sendo um dos setores mais importante para a economia brasileira. Em 2014, o agronegócio representou 23% do Produto Interno Bruto (PIB) total da economia brasileira, com cerca de R\$ 1,1 trilhão. Desse total, as atividades agrícolas representaram 70%, e a pecuária cerca de 30% do valor produzido no ano. Segundo a Assessoria de Gestão Estratégica (AGE), pesquisas mostram que 90% do crescimento do produto agropecuário se deve aos ganhos de produtividade e 10% ao aumento no uso de insumos (BRASIL, 2014a).

O curso técnico de Agronegócio, anteriormente denominado Gestão Rural, tem como objetivo aplicar técnicas de gestão e de comercialização que visem o aumento da eficiência do agronegócio, além de aplicar técnicas de gestão visando o desenvolvimento tecnológico e social, orientar produtores e trabalhadores rurais e participar da gestão ambiental, do desenvolvimento e da sustentabilidade do empreendimento (PAULA SOUZA, 2013).

Os objetivos mensurados anteriormente, fazem parte do plano de curso, esse plano também conhecido como currículo escolar, é definido por Carvalho (2013), como a sistematização dos conteúdos, que fazem parte de um curso ou disciplina, que orienta as práticas pedagógicas e administrativas da escola, de acordo com as Diretrizes oficiais.

O Grupo de Formulação e Análises Curriculares (Gfac) do Centro Paula Souza, denominado “Laboratório de Currículo” é o local onde pesquisadores de uma área curricular, pensando na educação profissional, tem como foco o processo de desenvolvimento da pesquisa, à implantação e à avaliação de currículos escolares pertinentes à Educação Profissional de nível técnico. A regulamentação e as diretrizes de bases da educação nacional, desse processo atendem o disposto na Lei 9394/96 (CARVALHO, 2013).

As informações pesquisadas para a elaboração do currículo estão relacionadas ao perfil e atribuição do profissional que atua no setor produtivo. O levantamento das informações é feito no Ministério do trabalho, seguindo a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), e também na seleção de competências, de habilidades e de bases tecnológicas, de acordo com os perfis profissionais e na Consulta do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do MEC (CNCT – MEC) para adequação da nomenclatura da habilitação, do perfil profissional, da descrição do mercado de trabalho e da possibilidade de temas a serem desenvolvidos (CARVALHO, 2013).

A organização dos cursos está disposta da seguinte forma: cada curso, que compõem o eixo tecnológico, tem uma estrutura curricular “padronizada”, fragmentada em módulos. Cada módulo é composto por componentes curriculares (disciplinas), que têm a proposta de trabalhar com o referencial bibliográfico, denominado de bases tecnológicas, como forma de desenvolver as habilidades propostas, para adquirir competências exigidas pelo componente.

Cada componente é constituído de bases tecnológicas, que se refere ao conteúdo que deverá ser ministrado; habilidades, que envolve as capacidades práticas que os alunos irão adquirir com o desenvolvimento do conteúdo; competências profissionais, que são formadas com a união das diretrizes conceituais e das práticas.

Com a publicação do Parecer CNE/ CEB nº 11/ 2008 e da Resolução CNE/ CEB nº 03/2008 (sobre a instituição e a implantação do CNCT- MEC nas redes públicas e privadas de Educação Profissional), o “Laboratório de Currículo” teve que adequar todos os cursos às novas regulamentações. No ano de 2012, com a nova versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio do MEC, essa legislação foi alterada (Resolução CNE/CEB nº 4, de seis de junho de 2012) (CARVALHO, 2013).

O Catálogo especificou e limitou a variedade das denominações, dos perfis e dos temas curriculares. Todas as instituições de ensino que ofertam Educação Profissional foram afetadas pelas normatizações do Catálogo, incluindo o Centro Paula Souza, com seu crescente número e diversidade de cursos.

Além do atendimento às exigências legais em relação ao currículo do ensino técnico, existe uma preocupação com a inovação. Para Araújo (2012), a

inovação curricular no Centro Paula Souza ocorre em parceria com o setor produtivo por meio do desenvolvimento e implantação de currículos, com o intuito de melhorar as condições de trabalho na escola, bem como a atualização permanente de professores, desenvolvimento de projeto, práticas de intercomplementaridade (desenvolvimento de currículos em instituições de ensino parceiras, com projeto pedagógico unificado) e avaliação de competências.

5.2 Currículo do Curso Técnico em Agronegócio - Análise dos Componentes por meio da Rede de Informação.

Nesse tópico será feita uma análise dos componentes curriculares do curso técnico em Agronegócio, que permitirá demonstrar como o curso está estruturado em relação aos seus componentes. Essa análise será feita por meio da Rede de informação.

De acordo com Alejandro (2005), as redes ou gráficos representam uma importante ferramenta para a interação entre as informações ou grupos de indivíduos de forma ilustrativa. Rede é um grupo de indivíduos que se relacionam uns com os outros e possuem finalidade específica, caracterizando um fluxo de informação.

O gráfico de interação de um grupo de indivíduos ou informações, nem sempre é suficiente para estabelecer uma análise em profundidade de cada indivíduo na rede. A estrutura da rede apresenta diversos indicadores e pode ser analisada de acordo com os resultados pretendidos com a análise. Os indicadores de centralidade permitem analisar a rede em conjunto ou individualmente, encontrando diversos resultados: grau de conectividade da rede, quantidade de interações com os indivíduos da rede, intermediação de atores nas relações entre indivíduos e a proximidade entre os indivíduos por meio das suas interações (ALEJANDRO, 2005).

Segundo Alejandro (2005), a rede é composta por três elementos básicos: nós ou atores, que são pessoas que se agrupam com um objetivo comum, são os atores que fazem parte da rede e são representados por círculos, a soma de todos os nós indica o tamanho da rede; vínculos ou relações, são as linhas que existe entre dois ou mais laços que representa a ligação com os nós; fluxos, indica a

direção das informações, é representado por uma flecha que mostra o sentido da informação, esse sentido pode ser unidirecional (única direção) e bidirecional (o fluxo estabelece duas direções, vai e volta). Um ator que não estabelece qualquer tipo de fluxo na rede, indicando ausência de vínculos, é caracterizado como nó solto na rede.

Para criar a matriz de análise dos dados recorreremos ao programa UCINET 6.109, é um programa que apresenta características similares a outros programas que funcionam no sistema operacional do Windows. Na elaboração da rede ou gráficos de comunicação entre as palavras-chave e os componentes curriculares foi utilizado o programa NETDRAW 2.28. Ambas ferramentas são importantes para a representação e interação entre os componentes e as palavras-chave.

Para análise do curso técnico em agronegócio, foi feita a leitura dos componentes curriculares do primeiro, segundo e terceiro módulo que tem como objetivo identificar, pela ocorrência das palavras-chave, a predominância dos componentes, sejam eles com enfoque na gestão, rural e instrumentos.

A escolha das palavras-chave em cada componente curricular, de cada módulo, foi feita mediante a escolha de palavras com maior incidência. Foram escolhidas nove palavras, sendo três delas com enfoque na gestão, são: legislação, economia e comercialização, mais três palavras com enfoque na gestão rural: cultivo, manejo e rural e as últimas três palavras estão ligadas aos instrumentos utilizados pelos componentes: pesquisa, relatório e projeto. Estas últimas foram escolhidas por pertencerem a componentes curriculares não específicos, como por exemplo: o componente de inglês e Trabalho de Conclusão de Curso.

As palavras-chave foram representadas e organizadas da seguinte forma, conforme Quadro 7:

Quadro 7 – Representação das palavras-chave

Componentes	Palavras-chave	Palavras de grande representatividade em cada componente.
Gestão	Legislação	Patrimônio, Inventário, Direitos, Normas, Obrigações, Segurança no Trabalho.
	Economia	Microeconomia, Inflação, Crédito, Orçamento, Custos, Oferta e Demanda.
	Comercialização	Organização do Trabalho, Negociação, Cadeia Produtiva.
Rural	Cultivo	Sistema de Produção, Solo, Plantas, Colheita, Pagas.
	Manejo	Produção Animal, Zootécnica, Abate, Manejo do Solo.
	Rural	Agricultura, Agroindústria e Recursos Naturais.
Instrumentos	Pesquisa	Ensaio, Métodos científicos, Leitura de Textos, Processar e Gerenciar Informações.
	Relatório	Planilhas, Tabelas, Gráficos, Índices, Processo de Informações e Produção escrita.
	Projeto	Trabalho de Conclusão de Curso, Hipótese, Projeto de Pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a escolha das palavras-chave, foi construída uma matriz binomial, na qual foram introduzidas as informações. Nas colunas foram colocados os oito componentes curriculares e nas linhas as palavras-chave selecionadas. Após o registro dos nós, foi feita a relação dos atores, nesse caso dando valor “1” para a existência de relação entre o componente e a palavra e “0” se não houver relação. É importante salientar que foram analisadas as palavras e não o componente curricular, para que o resultado não fosse influenciado.

Como o curso é dividido em três módulos, foram construídas três matrizes, uma para cada módulo e uma quarta matriz com a unificação de todos os módulos. Dessa forma, foi feita a análise, módulo por módulo, e a relação das

palavras-chave com os componentes curriculares, medindo o grau de centralização da rede por meio do número de incidência das palavras-chave.

O currículo do curso técnico em Agronegócio está inserido no eixo tecnológico de Recursos Naturais, sendo que o currículo está dividido em três módulos, cada módulo com oito componentes curriculares, com carga de 400 horas cada um. O curso tem dezoito meses de duração, com total de 1.200 horas.

O primeiro módulo do curso não concede certificação técnica ao concluinte. No segundo módulo a certificação é de técnico de nível médio de auxiliar em supervisão de produção agropecuária e no último módulo o aluno recebe a certificação de técnico em agronegócio.

Conforme já definido na metodologia, o curso é dividido em três módulos. A análise foi realizada módulo por módulo, e a relação das palavras-chave com os componentes curriculares, medindo o grau de centralização da rede por meio do número de incidência das palavras-chave.

O primeiro módulo do curso técnico em Agronegócio está dividido em oito componentes, que estão representados no Quadro 8.

Quadro 8 – Componentes curriculares do 1º módulo do curso técnico em agronegócio.

Componente Curricular	Carga Horária (Horas-aula)		Total em horas do componente
	Teórica	Prática Profissional	
I.1 – Economia na Agropecuária	40	00	40
I.2 - Gestão Cooperativista e Associativista	40	00	40
I.3 – Gestão da Produção Vegetal I	40	40	80
I.4 – Gestão da Produção Animal I	40	40	80
I.5 – Saúde e Segurança do Trabalho Rural	00	40	40
I.6 – Ética e Cidadania Organizacional	40	00	40
I.7 – Aplicativos Informatizados I	00	40	40
I.8 – Inglês Instrumental	40	00	40
Total carga horária do I módulo	240	160	400

Fonte: adaptado pela autora de Paula Souza (2013).

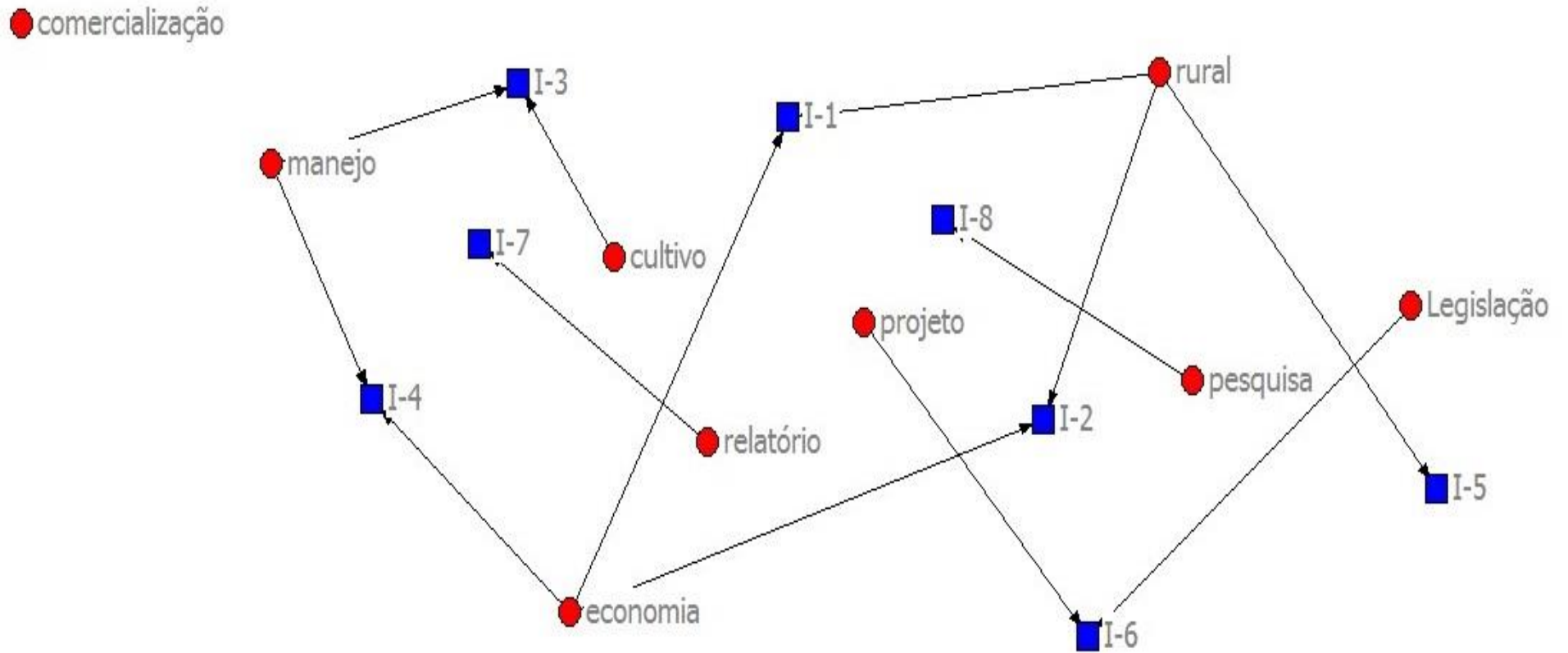
A carga horária dos componentes apresentados está dividida em aulas teóricas e práticas, totalizando as 400 horas. A divisão da carga horária do primeiro módulo do curso apresenta 240h de aulas teóricas e 160h de aulas práticas que estão distribuídas nos seguintes componentes curriculares: Gestão da Produção Vegetal I, Gestão da Produção Animal I, Saúde e Segurança do Trabalho Rural e Aplicativos Informatizados I.

A rede constituída do primeiro módulo, de acordo com a Figura 4, demonstra nove nós, que estão representados pelas palavras-chave, que possuem vínculos com os oito Componentes Curriculares do primeiro módulo do curso, o fluxo da informação está indicado pela direção das flechas.

Na Rede de Informação do primeiro módulo do curso técnico em agronegócio é possível identificar uma centralização maior nas palavras, rural e economia, que estão vinculados a três componentes. A palavra rural está vinculada nos seguintes componentes: I-1, I-2 e I-5, economia tem vínculo com os componentes: I-1, I-2 e I-4. Na sequência apresenta dois vínculos a palavra manejo, nos componentes: I-3 e I-4, as palavras que apresentam um único vínculo com os componentes são as seguintes; legislação: I-6, cultivo: I-3, pesquisa: I-8, relatório: I-7 e projeto I-6.

A palavra comercialização não compõem a rede. O nó aparece solto, devido à ausência da palavra-chave no componente do primeiro módulo do curso técnico em Agronegócio.

Figura 4 - Rede de Informação, Módulo I



Fonte: elaborado pela autora

O segundo módulo do curso técnico em agronegócio é composto por oito componentes curriculares, que estão organizados no Quadro 9.

Quadro 9 – Componentes curriculares do 2º módulo do curso técnico em agronegócio.

Componente Curricular	Carga Horária (Horas-aula)		Total em horas do componente
	Teórica	Prática Profissional	
II.1 – Planos de Negócios no Agronegócio I	40	00	40
II.2 – Cadeias Produtivas do Agronegócio	40	00	40
II.3 – Gestão da Produção Vegetal II	40	40	80
II.4 – Gestão da Produção Animal II	40	40	80
II.5 – Linguagem Trabalho e Tecnologia	40	00	40
II.6 – Pesquisa e Experimentação Agrícola	00	40	40
II.7 – Aplicativos Informatizados II	00	40	40
II.8 – Planejamento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Agronegócio	40	00	40
Total carga horária do II módulo	240	160	400

Fonte: adaptado pela autora de Paula Souza (2013).

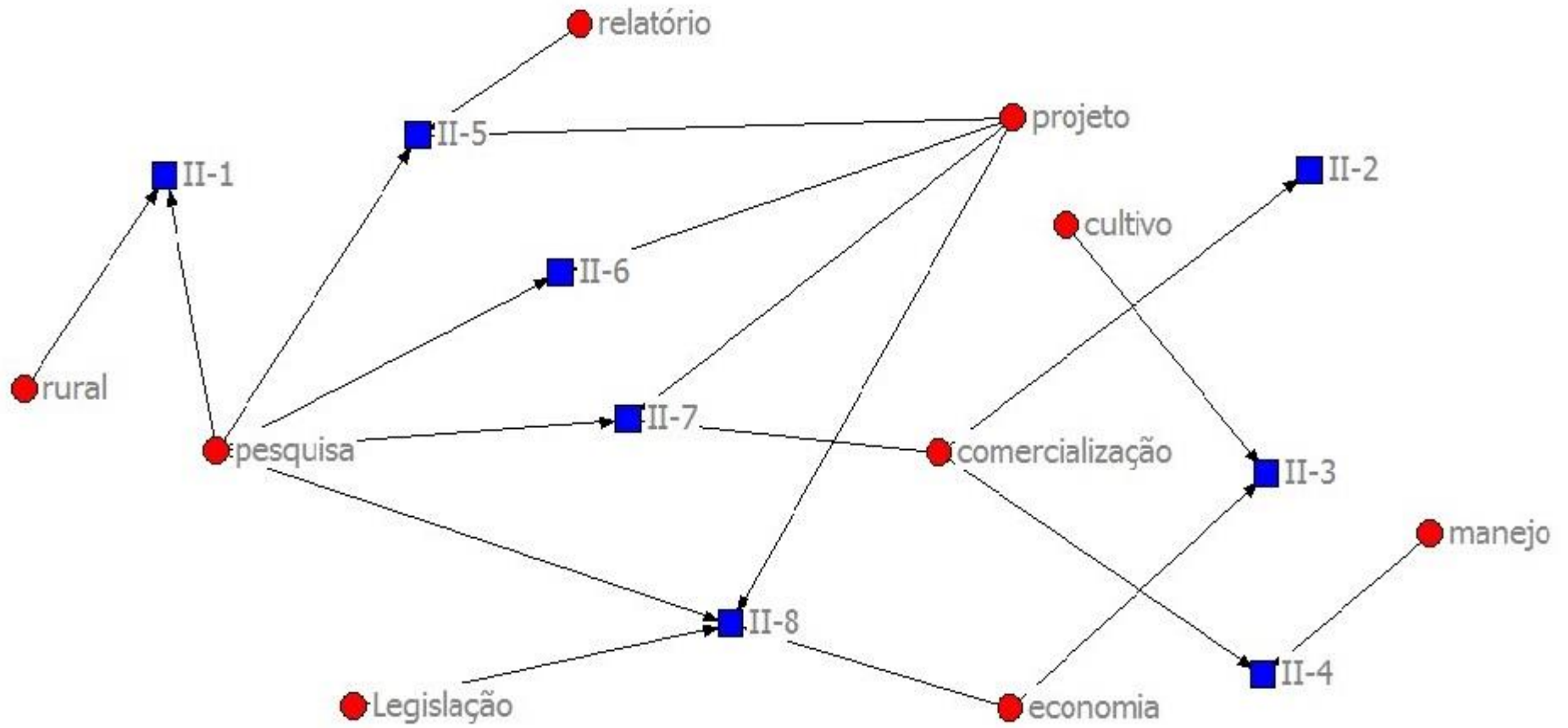
A carga horária dos componentes do II módulo, estão divididas em aulas teóricas (240h) e aulas práticas (160h). As aulas práticas estão distribuídas nos seguintes componentes curriculares: Gestão da Produção Vegetal II, Gestão da Produção Animal II, Pesquisa e Experimentação Agrícola e Aplicativos Informatizados II.

A rede constituída do segundo módulo, de acordo com a figura 5, demonstra nove nós, que estão representados pelas palavras-chave, que possuem vínculos com os oito Componentes Curriculares do segundo módulo do curso, o fluxo da informação está indicado pela direção das flechas.

Na Rede de Informação do segundo módulo do curso técnico em agronegócio (Figura 5) é possível identificar uma centralização maior na palavra, pesquisa, que está presente em cinco componentes; II-1, II-5, II-6, II-7, II-8. Na sequência a palavra projeto, está presente em quatro componentes; II-5, II-6, II-7, II-

8, a palavra comercialização está vinculada a três componentes: II-2, II-4, II-7, economia está vinculada em dois componentes: II-3 e II-8, as demais palavras aparecem vinculadas em apenas um único componente; legislação: II-8, cultivo: II-3, manejo: II-4, rural: II-1 e relatório: II-5.

Figura 5 - Rede de Informação, Módulo II



Fonte: Elaborado pela autora

O terceiro e último módulo do curso técnico em agronegócio é representado por oito componentes, conforme o Quadro 10.

Quadro 10 – Componentes curriculares do 3º módulo do curso técnico em agronegócio.

Componente Curricular	Carga Horária (Horas-aula)		Total em horas do componente
	Teórica	Prática Profissional	
III.1 – Planos de Negócios no Agronegócio II	40	00	40
III.2 – Comercialização Agropecuária e Agroindustrial	40	40	80
III.3 – Legislação Rural	40	00	40
III.4 – Implantação e Gestão de Projetos Agropecuários	40	40	80
III.5 – Gestão Ambiental	40	00	40
III.6 – Coordenação do Trabalho Rural	40	00	40
III.7 – Administração de Recursos Materiais	40	00	40
III.8 – Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Agronegócio	00	40	40
Total carga horária do III módulo	280	120	400

Fonte: PAULA SOUZA (2013) adaptado pela autora.

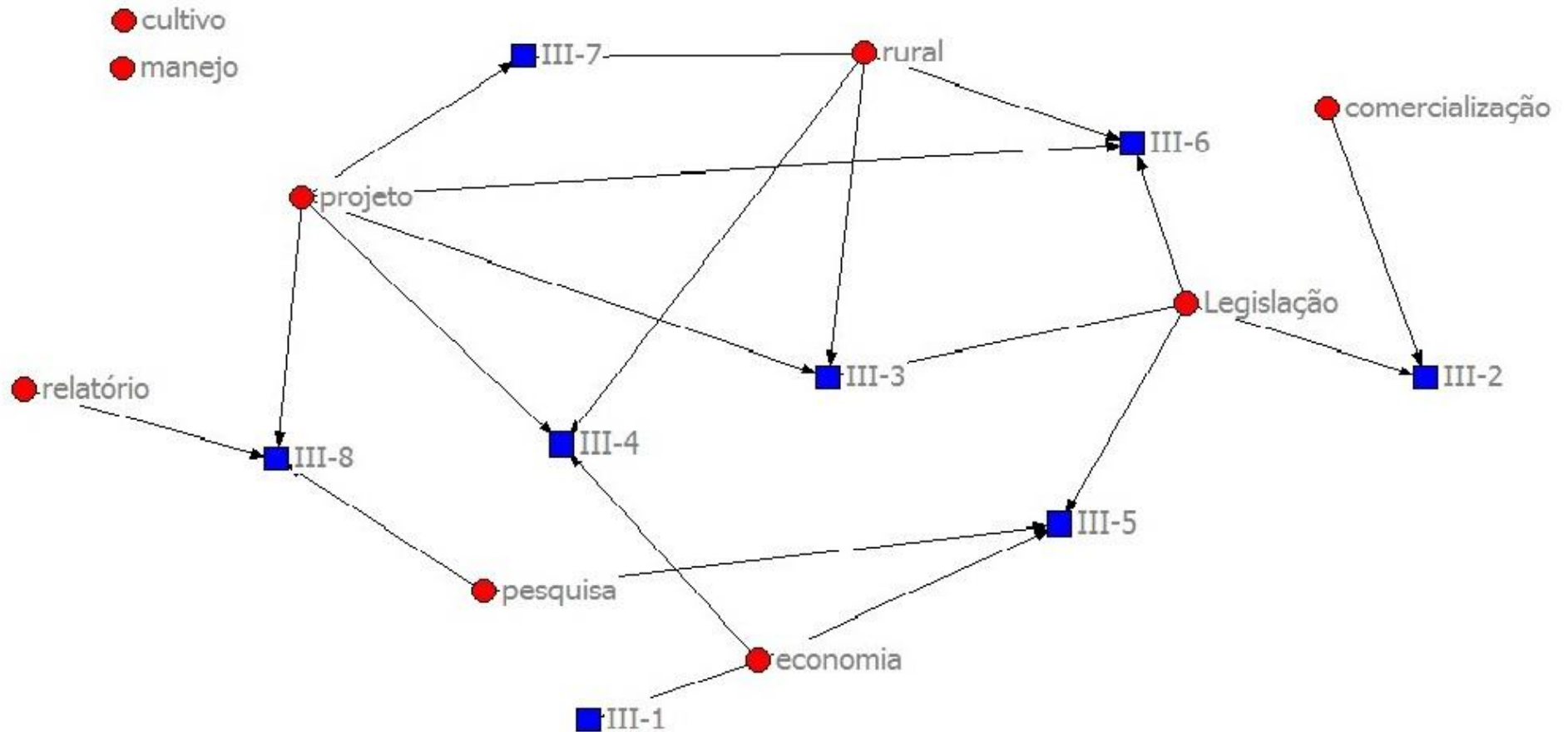
A carga horária dos componentes do III módulo, estão divididas em aulas teóricas (280h) e aulas práticas (120h). O último componente apresenta uma carga diferente dos I e II módulos. As aulas práticas estão distribuídas nos seguintes componentes curriculares: Comercialização Agropecuária e Agroindustrial, Implantação e Gestão de Projetos Agropecuários e Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Agronegócio

A rede constituída do terceiro módulo, de acordo com a figura 6, demonstra nove nós, que estão representados pelas palavras-chave, que possuem vínculos com os oito Componentes Curriculares do terceiro módulo do curso, o fluxo da informação está indicado pela direção das flechas.

Na Rede de Informação do terceiro (Figura 6) e último módulo do curso técnico em agronegócio é possível identificar uma centralização maior na palavra projeto, presente em cinco componentes: III-3, III-4, III-6, III-7, III-8. Na sequência apresenta quatro vínculos com os componentes as palavras, rural: III-3, III-4, III-6, III-7 e legislação: III-2, III-3, III-5, III-6, a palavra economia, apresenta vínculo com três componentes: III-1, III-4, III-5, a palavra pesquisa tem vínculo com dois componentes: III-5 e III-8, e por fim vinculado em um único componente as palavras comercialização: III-2 e relatório: III-8.

Assim como no primeiro módulo, duas palavras, cultivo e manejo, aparecem soltas na rede, por não estabelecerem qualquer tipo de vínculo com os componentes curriculares do terceiro módulo do curso técnico em Agronegócio.

Figura 6 - Rede de Informação, Módulo III

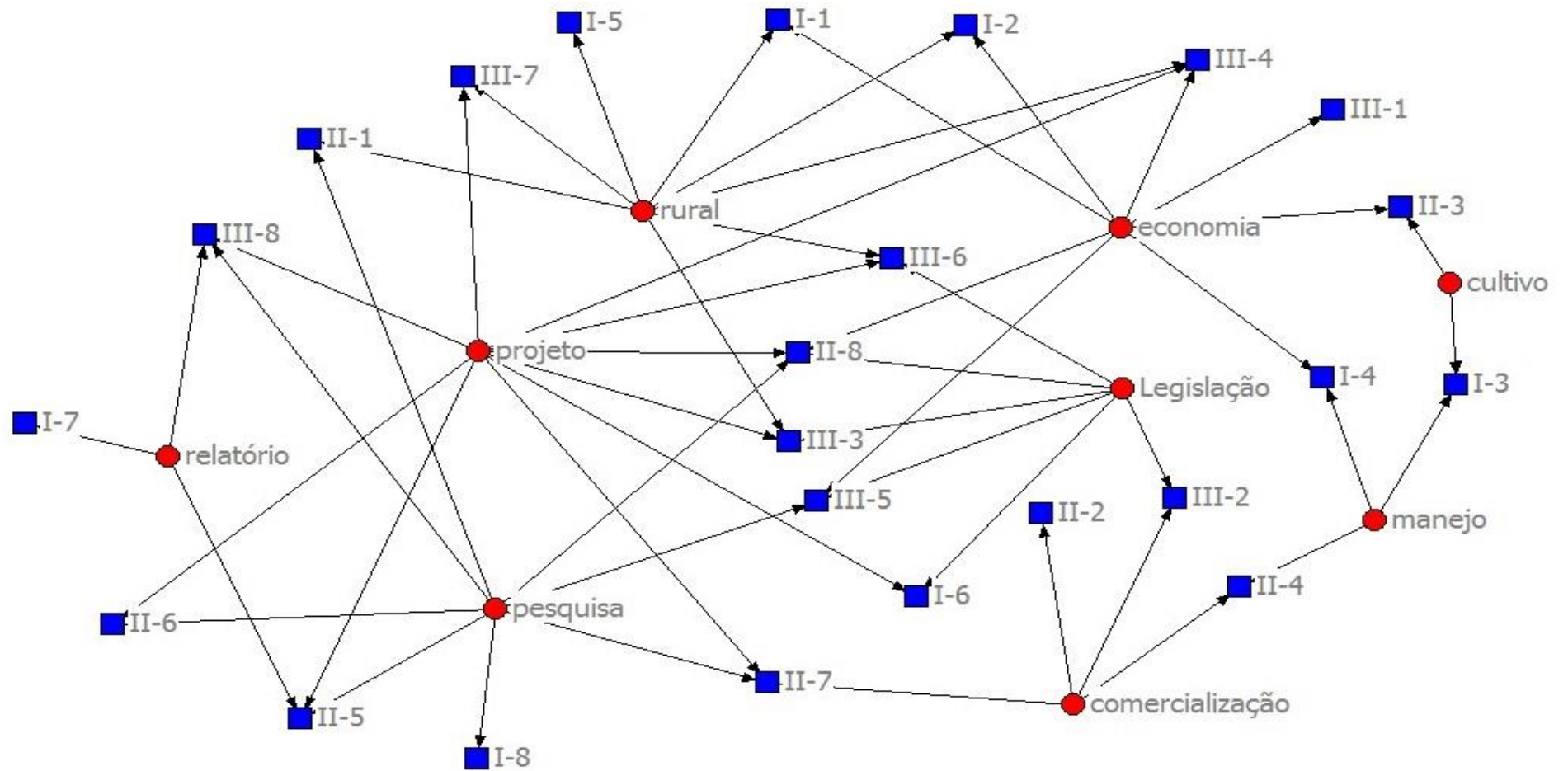


Fonte: elaborado pela autora

Após a análise individual dos três módulos do curso técnico em agronegócio, as redes geradas apresentaram pouca densidade. A Figura 7 caracteriza uma rede de maior densidade que as anteriores, porque apresenta uma rede de informação entre os três módulos, totalizando o número de incidência das palavras-chave em todos os componentes do curso técnico em Agronegócio. Essa rede apresenta nove nós que estão representados pelas palavras-chave, que possuem vínculos com os 24 Componentes Curriculares do curso, o fluxo da informação está indicado pela direção das flechas.

A centralização maior nessa rede está na palavra projeto, que aparece em dez componentes: I-7, II-5, II-6, II-7, II-8, III-3, III-4, III-6, III-7, III-8, na sequência a palavra rural, economia e pesquisa estão presentes em oito componentes; rural: I-1, I-2, I-5, III-3, III-4, III-6, III-7; economia: I-1, I-2, I-4, II-3, II-8 III-1, III-4, III-5 e pesquisa: I-8, II-1, II-5, II-6, II-7, II-8, III-5, III-8, vinculado à seis componentes está a palavra legislação: I-6, II-8, III-2, III-3, III-5, III-6, a palavra comercialização apresenta vinculada em quatro componentes: II-2, II-4, II-7, III-2, manejo e relatório está vinculado à três componentes, sendo; manejo: I-3, I-4, II-4 e relatório: I-7, II-5, III-8, por fim a palavra cultivo apresenta vinculo em dois componentes: I-3 e II-3.

Figura 7 - Rede de Informação, Módulo I, II e III



Fonte: elaborado pela autora.

5.3 Resultado da Análise das Redes de Informações

As redes dos três módulos, mais a rede de informação de todos os módulos foi desenvolvida com a finalidade de demonstrar a caracterização por módulo e do curso de forma geral.

A construção das redes por módulo e, posteriormente, a rede geral, englobando todos os módulos, foi imprescindível para demonstrar a predominância dos componentes do curso técnico em Agronegócio em cada módulo.

No primeiro módulo ficou caracterizada uma predominância dos componentes rural e economia. Ambos apresentaram maior incidência dentre os oito componentes analisados.

Não se pode deixar de evidenciar a palavra comercialização, cujo nó aparece solto na rede, por não estabelecer qualquer tipo de vínculo com os componentes do primeiro módulo do curso técnico em Agronegócio.

O segundo módulo do curso apresentou uma caracterização mais estratégica e econômica, mesmo que discreta, por ter pouca incidência nos componentes. As predominâncias das palavras-chave nesse componente estão relacionadas aos instrumentos: pesquisa e projeto, que podem estar vinculadas tanto a gestão rural, como estratégica. Nesse módulo, diferente do módulo anterior, nenhum nó aparece solto na rede.

No terceiro módulo, os instrumentos ficaram evidenciados, a palavra projeto apareceu em cinco componentes, em seguida as palavras legislação e rural estavam presentes em quatro componentes. Nesse módulo, dois nós aparecem soltos na rede, as palavras cultivo e manejo não estabeleceram relação com nenhum componente desse módulo.

A rede de interação dos três módulos I, II e III, deixa evidente a relação entre os componentes de curso e as palavras-chave, que apresentou predominância nos componentes do curso técnico em Agronegócio.

O resultado das análises dos módulos evidencia que os módulos II e III são estratégicos, enquanto o módulo I apresenta um foco mais rural e econômico. Esse resultado está relacionado com a incidência das palavras-chave por componente.

Comparado o resultado da análise com a carga horária por componente curricular, percebe-se que o primeiro módulo tem um enfoque rural, os componentes Produção Vegetal I e Produção Animal I possuem uma carga horária de oitenta horas cada um, enquanto os demais componentes quarenta horas.

No segundo módulo, embora os componentes Produção Vegetal II e Produção Animal II se mantêm com a carga de oitenta horas por componente e os demais com quarenta horas, ambos têm enfoque estratégico. Essa mudança de enfoque ocorre porque no primeiro módulo o componente é composto por palavras-chave que contemplam noções rurais e no segundo módulo as palavras-chave relacionam-se às relações comerciais.

No terceiro módulo o enfoque é estratégico. Os componentes de maior carga são: comercialização agropecuária, agroindustrial e implantação de gestão de projetos agropecuários, ambos com carga de oitenta horas.

Ao fazer um paralelo entre o objetivo do curso e os resultados da análise de rede, fica clara a falta de alinhamento dos componentes curriculares com o objetivo do curso. Um exemplo é a palavra comercialização citada como objetivo do curso, mas na análise da rede de interação, aparece em apenas quatro componentes, num total de vinte e quatro.

Essa falta de alinhamento deve ser analisada com certo rigor, em outra oportunidade, pois pode ser um dos motivos do alto índice de evasão no curso. Os dados disponibilizados pelo Centro Paula Souza, demonstram que, no primeiro semestre de 2014, das sete turmas que cursavam o terceiro módulo, todas tiveram um índice superior a 40% de evasão (MAIA, 2014b).

5.4 Contexto Regional onde são oferecidos os Cursos Técnicos de Agronegócio.

Em 2014, o Centro Paula Souza ofereceu o curso técnico de Agronegócio, em 20 unidades das ETECs, incluindo as Classes Descentralizadas⁴.

⁴ Convênios entre Centro Paula Souza e as Prefeituras Municipais, o CEETEPS expande sua atuação em municípios que não contam com unidades de ensino da instituição, instalando cursos profissionalizantes que atendam à demanda do mercado local, sob a gestão de uma Etec próxima ao município. O Centro Paula Souza tem a responsabilidade de disponibilizar a estrutura pedagógica e supervisionar a escolar. O município é responsável pelas instalações físicas necessárias para o

Essas ofertas de cursos foram nos dois semestres de 2014, ano que se delimitou para esta análise. Apesar do curso ser oferecido em 20 unidades distintas, há apenas uma matriz curricular para todos os cursos. Todavia, mesmo com uma única matriz curricular as características regionais influenciam na organização do curso e conseqüentemente na demanda pelo mesmo. Desse modo, caracterizou-se a metodologia como estudo de casos múltiplos ao se levar em consideração as características regionais das unidades onde o curso é oferecido.

A caracterização regional das unidades onde o curso é oferecido, pode ser verificada no Quadro 11.

Quadro 11: Caracterização Regional onde o curso técnico em agronegócio foi oferecido no ano de 2014.

Nº	Cidade	Área	IDHM 2010	População total 2010	População Rural 2010 (nº/ %)	População Urbana 2010 (nº/ %)
1	Adamantina	413,85 km ²	0,790	33.797 hab. (100%)	1.849 hab. (5,47%)	31.948 hab. (94,53%)
2	Andradina	963,16 km ²	0,779	55.334 hab. (100%)	3.685 hab. (6,66%)	51.649 hab. (93,34%)
3	Bebedouro	682,49 km ²	0,780	75.035 hab. (100%)	3.532 hab. (4,71%)	71.503 hab. (95,29%)
4	Cândido Mota	598,78 km ²	0,747	29.884 hab. (100%)	1.788 hab. (5,98%)	28.096 hab. (94,02%)
5	Castilho**	1063,95 km ²	0,731	18.003 hab. (100%)	4.417 hab. (24,53%)	13.586 hab. (75,47%)
6	Coronel Macedo**	305,47 km ²	0,690	5.001 hab. (100%)	1.136 hab. (22,72%)	3.865 hab. (77,28%)
7	Franca	608,53 km ²	0,780	318.640 hab. (100%)	5.594 hab. (1,76%)	313.046 hab. (98,24%)
8	Guaraçai**	569,38 km ²	0,719	8.435 hab. (100%)	1.781 hab. (21,11%)	6.654 hab. (78,89%)
9	Itaí**	1114,47 km ²	0,713	24.008 hab. (100%)	5.156 hab. (21,48%)	18.852 hab. (78,52%)

desenvolvimento do curso em conformidade com o plano de trabalho do convênio; manutenção do prédio escolar, serviços de limpeza e vigilância, apoio administrativo e fornecer alimentação escolar (PAULA SOUZA, 2016a)

Nº	Cidade	Área	IDHM 2010	População total 2010	População Rural 2010 (nº/ %)	População Urbana 2010 (nº/ %)
10	Jacareí	464,95 km ²	0,777	211.214 hab. (100%)	2.917 hab. (1,38%)	208.297 hab. (98,62%)
11	Jales	370,18 km ²	0,776	47.012 hab. (100%)	2.773 hab. (5,90%)	44.239 hab. (94,10%)
12	Penápolis	710,56 km ²	0,759	58.510 hab. (100%)	2.628 hab. (4,49%)	55.882 hab. (95,51%)
13	Piedade	745,89 km ²	0,716	52.143 hab. (100%)	28.383 hab. (54,43%)	23.760 hab. (45,57%)
14	Santa Cruz do Rio Pardo	1121,05 km ²	0,762	43.921 hab. (100%)	3.767 hab. (8,58%)	40.154 hab. (91,42%)
15	São Simão	618,75 km ²	0,766	14.346 hab. (100%)	1.418 hab. (9,88%)	12.928 hab. (90,12%)
16	Sud Mennucci**	593,29 km ²	0,747	7.435 hab. (100%)	1.046 hab. (14,07%)	6.389 hab. (85,93%)
17	Taquarituba	448,75 km ²	0,701	22.291 hab. (100%)	2.712 hab. (12,17%)	19.579 hab. (87,93%)
18	Taquarivaí	233,86 km ²	0,679	5.151 hab. (100%)	2.811 hab. (54,57%)	2.340 hab. (45,43%)
19	Valparaíso*	860,99 km ²	0,725	22.576 hab. (100%)	1.107 hab. (4,90%)	21.469 hab. (95,10%)
20	Votuporanga	421,91 km ²	0,790	84.692 hab. (100%)	2.373 hab. (2,80%)	82.319 hab. (97,20%)
<p>*Classes descentralizadas Projeto Expansão – Extensão ETEC Escola Estadual: Os cursos são oferecidos em Escolas Estaduais ociosas, o objetivo é utilizar a infraestrutura disponível, reduzindo gastos com a ampliação das ETECs.</p> <p>** Classes Descentralizadas – Convênio Centro Paula Souza e as Prefeituras Municipais.</p>						

Fonte: Elaborado pela autora. Atlas Brasil (2013).

O quadro 11 apresenta a caracterização das cidades em que o curso técnico em agronegócio foi oferecido no primeiro e segundo semestre de 2014. Nas cidades referenciadas funcionam as escolas técnicas (ETECs), que se restringem a 14 ETECs, uma Classe Descentralizada – Projeto Expansão EXT/ETEC/EE e a cinco Classes Descentralizadas. As classes descentralizadas e as extensões fazem parte de um projeto para expansão de cursos em municípios que não contam com a unidade de ensino da instituição.

Um dado apresentado na tabela são os índices de desenvolvimento humano dos municípios (IDHM), é uma medida composta por três indicadores: longevidade, educação e renda, o índice varia de 0 a 1, quanto mais próximo de 1 maior o desenvolvimento humano. Nesse caso os municípios onde há o curso apresentam uma variação de 0,679 (Taquarivaí) a 0,790 (Adamantina e Votuporanga).

Outro dado importante é a população dos municípios, ao comparar o percentual da população rural e urbana, a cidade de Taquarivaí apresenta maior percentual de população rural (54,57%) e o menor IDHM (0,679) dos municípios. A cidade de Jacareí tem o menor percentual de população rural (1,38%) e seu IDHM não é o maior em relação aos municípios apresentados, sendo assim o IDHM não apresenta proporcionalidade em relação a população rural e urbana.

Essa caracterização das cidades é essencial para análise do Quadro 12 que apresenta informações sobre o curso técnico agronegócio.

Quadro 12: Oferta e demanda do o curso técnico em agronegócio oferecido no ano de 2014.

Nº	Curso oferecido no 1º ou 2º Semestre 2014	Cidade/ Extensão ou Classes Descentralizadas	Classe Descentralizada (D) ou Sede (S) e Expansão (E)	Período	Oferta curso em 2014	Demanda / Candidato Vaga
1	1º	Adamantina	S	Noite	35	1,29
2	1º	Andradina	S	Noite	40	1,30
3	1º	Bebedouro	S	Noite	40	1,75
4	1º	Cândido Mota	S	Noite	40	2,20
5	1º	Andradina/ Castilho	D	Noite	40	1,33
6	1º	Taquarituba/ Coronel Macedo	D	Noite	40	2,00
7	2º	Franca	S	Noite	40	1,50
8	1º	Andradina/ Guaraçai	D	Noite	40	1,48
9	2º	Taquarituba/ Itaí	D	Noite	40	1,23
10	2º	Jacareí	S	Noite	40	0,93
11	2º	Jales	S	Noite	40	1,13

Nº	Curso oferecido no 1º ou 2º Semestre 2014	Cidade/ Extensão ou Classes Descentralizadas	Classe Descentralizada (D) ou Sede (S) e Expansão (E)	Período	Oferta curso em 2014	Demanda / Candidato Vaga
12	2º	Penápolis	S	Noite	35	1,03
13	2º	Piedade	S	Noite	40	1,10
14	2º	Santa Cruz do Rio Pardo	S	Noite	40	1,20
15	1º	São Simão	S	Noite	40	1,28
16	1º	Andradina/ Sud Mennucci	D	Noite	40	1,75
17	2º	Taquarituba	S	Noite	40	1,90
18	2º	Taquarivaí	S	Noite	40	1,10
19	1º e 2º	Andradina/ Valparaíso	E	Noite	40/40	1,5/1,03
20	1º	Votuporanga	S	Noite	40	1,35

Fonte: Elaborado pela autora adaptado de Maia (2014a; 2014c).

A segunda coluna da tabela apresenta os cursos oferecidos no primeiro semestre e segundo semestre de 2014. Ao analisar as cidades, a única que oferece turmas no primeiro e segundo semestre é Valparaíso, expansão de Andradina, as demais cidades oferecem turmas no primeiro ou segundo semestre.

O curso é oferecido apenas no período noturno e são ofertadas 40 vagas em cada semestre, com exceção das cidades de Adamantina e Penápolis que são 35 vagas.

A demanda varia de 0,93 a 2,20 candidato/vaga, ao comparar a Tabela 7 e 8, a cidade de Jacareí tem 1,38% da população rural e apresenta a menor demanda pelo curso técnico em agronegócio, 0,93 candidato/vaga. A cidade que tem maior demanda pelo curso é Cândido Mota, com 2,20 candidato/vaga, porém a população rural é composta por apenas 5,98% da população. Nesse sentido não há proporcionalidade em relação a população rural e a demanda pelo curso, a cidade de Taquarivaí é um exemplo, a população rural representa 54,57%, o maior índice entre as cidades analisadas, porém o índice de demanda pelo curso é de apenas 1,10%.

O curso técnico em agronegócio apresentou baixa demanda no ano de 2014. Mesmo sendo oferecido uma vez no ano na maior parte das cidades, os

índices são baixos. Essa baixa demanda pode estar relacionada à uma série de fatores que interferem diretamente no desenvolvimento do curso, esses fatores podem ser verificados e pesquisas futuras e estão apontados nas considerações finais desta dissertação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a escravidão no Brasil, o ensino profissional era mais prático e desvinculado da educação escolar, sendo um ensino destinado às pessoas de baixa renda, aos pobres, desvalidos, índios e escravos. O ensino profissional apresentava características assistencialistas, que perpassou os períodos Colonial, Imperial e início da República.

No século XX, com o início da industrialização no país, houve uma crescente demanda para formação de trabalhadores, com isso houve uma mudança em relação à estruturação do ensino profissional, que passou a priorizar pessoas que demonstrassem maior aptidão para o aprendizado profissional.

Nas décadas de trinta e quarenta, em função das mudanças socioeconômicas no país, a educação passou por debates e reformas, que tiveram desdobramentos na educação profissional, que se consolidou aos poucos, mesmo que essa modalidade de educação fosse destinada às camadas sociais menos favorecidas.

Devido às mudanças tecnológicas no mundo do trabalho, a partir das décadas de oitenta e noventa, ocorreu a reformulação da educação profissional, que tinha como objetivo atender as demandas do setor produtivo.

A evolução tecnológica nos processos produtivos e nas relações sociais foram desafiadoras para a construção de currículos técnicos, que refletissem a necessidade de formar profissionais que atendessem às exigências do mercado, cada vez mais dinâmico e competitivo. Mediante a configuração atual da educação profissional, a expansão do ensino profissional no estado de São Paulo, merece destaque comparado ao que ocorre no restante do país. Essa relevância relaciona-se a própria vocação industrial do estado de São Paulo e que exige uma mão de obra qualificada para as atividades tecnológicas.

O ensino profissional no estado de São Paulo acabou sendo englobado pelo Centro Paula Souza, que absorveu unidades existentes e construiu novas Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) e Faculdades de Tecnologia (Fatecs), para expandir o ensino profissional a todas as regiões do Estado.

Como resultado da análise dos três módulos do curso percebe-se que os módulos apresentam enfoques diferentes, o primeiro módulo está voltado a questões rurais, o segundo módulo apresenta um enfoque estratégico e econômico, nesse módulo os componentes estão voltados às relações comerciais. O terceiro e último módulo tem predominância estratégica.

Ao comparar os resultados da análise de rede com o objetivo do curso, fica claro a falta de alinhamento dos componentes curriculares. Essa falta de alinhamento deve ser analisada com certo rigor, em pesquisas futuras, pois pode ser um dos motivos da baixa demanda pelo curso e que pode refletir nos índices de evasão.

A caracterização das regiões onde foram oferecidos os cursos técnicos em agronegócio no ano de 2014, demonstrou que não há uma relação direta entre a população rural e a demanda pelo curso técnico em agronegócio, um exemplo é a cidade de Taquarivaí, que apresenta predominância da população rural, porém o índice de demanda pelo curso é de apenas 1,10 candidato/vaga. Sendo assim as razões pelas quais o curso apresenta pouca demanda estão relacionadas a outros fatores que deverão ser explorados em outra oportunidade de estudo.

O contexto histórico do ensino técnico agrícola de modo geral, assim como as análises de dados de oferta e demanda do Curso em Agronegócio oferecido pelo Centro Paula Souza e apresentados nessa dissertação apontam para um cenário que abre muitas possibilidades de pesquisas futuras e que a partir dessa análise descritiva e exploratória poderão emergir novas indagações no sentido de fomentar cursos que atendam as demandas regionais, assim como compreender a evasão e elaborar instrumentos que possam mitigá-la.

7 REFERÊNCIAS

ABREU, Marcelo de Paiva; LAGO, Luiz Aranha Correa. **A economia brasileira no Império 1822-1889**. Departamento de Economia da PUC, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: < <http://www.econ.puc-rio.br/pdf/td584.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2015.

ALEJANDRO. Velázquez Álvarez O. **Manual introdutório à análise de redes sociais**: medidas de centralidade, exemplos práticos com UCINET 6.109 e NETDRAW 2.28. Universidad Autónoma del Estado de México. Centro de Capacitación y Evaluación para el Desarrollo Rural S. C., junho 2005.

ARAÚJO, Almério Melquíades. **Inovação Curricular no Ensino Técnico**: a experiência das Etecs. Apresentação eletrônica. 12 abr. 2012. Disponível em: <<http://www.labcurriculo.educacao.ws/>>. Acesso em: 17 junho 2015.

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. PNUD, IPEA, Fundação João Pinheiro. Perfil, município, caracterização, 2013. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil/>. Acesso em: 5 novembro, 2016.

AZEVEDO, Luiz Alberto; SHIROMA, Eneida Oto; Coan, Marival. **As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica**: sucessivas reformas para atender a quem? B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 38, nº 2, maio/agosto 2012. Disponível em: < <http://www.senac.br/media/20984/artigo3.pdf>> Acesso em: 09 de junho de 2015.

BARCELOS, Fábio. **A Coroa pelo bem da agricultura e do comércio**: a importância institucional da Coroa portuguesa na formação da agricultura brasileira durante o período colonial. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2010. Disponível em: <http://www.arquivonacional.gov.br/media/2010/a_coroa_pelo_bem_da_agricultura_e_do_comrcio.pdf> Acesso em: 01 maio 2015.

BATALHA, Mário Otávio. **Gestão Agroindustrial**: Grupo de estudos e pesquisas agroindustriais, v. 2, 3. ed., São Paulo: Atlas, 2007.

BIAGINI, J. Revisitando momentos da história do ensino técnico. In: **CONGRESSO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES**, 5., 2001, Ouro Preto. Anais eletrônico... Ouro Preto: UFOP, 2001. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu1713.htm>> Acesso em: 16 abril 2015.

BIOLCHINI, Jorge; MIAN, Paula Gomes; NATALI, Ana Cândida Cruz; TRAVASSOS, Guilherme Horta. 2005. **Systemic Rewiew in Software Engineering**. Disponível em: < <http://www.cin.ufpe.br/~in1037/leitura/systematicReviewSE-COPPE.pdf>>. Acesso em: 01 novembro 2015.

BITENRCOURT, Fernando Dilmar. **A Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o desenvolvimento Local/Regional**: Um Estudo sobre a Inserção da

Escola Agrotécnica Federal de Sombrio na Microrregião de Extremo Sul Catarinense. Brasília, DF. Universidade de Brasília, 2009. 142f, Dissertação de (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/4239>>. Acesso em: 03 de julho de 2016

BRASIL, Decreto n. 1.313, de 17 jan. 1891. **Estabelece providências para regularizar o trabalho dos menores empregados nas fábricas da capital federal.** Câmara dos Deputados, legislação informatizada. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1313-17-janeiro-1891-498588-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 01 junho de 2015.

_____, Decreto n. 5.241, de 22 ago. 1927. **Cria o ensino profissional obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União, bem como no Colégio Pedro II e estabelecimentos a este equiparados e dá outras providências.** Rio de Janeiro, 22 ago. 1927. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5241-22-agosto-1927-563163-publicacaooriginal-87295-pl.html>>. Acesso em: 03 junho de 2015.

_____, Decreto n. 1.418, de 10 de abril 1973. **Dá denominação ao Centro Estadual de Educação Tecnológica e altera a constituição de seus cursos.** Palácio dos Bandeirantes, SP. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1973/decreto-1418-10.04.1973.html>>. Acesso em: 20 outubro 2016

_____, Ministério da Agricultura. **Produto Interno Bruto da agropecuária deve ser de R\$ 1,1 trilhão.** Notícias Economia, 29/12/2014. Disponível em: <<http://www.agricultura.gov.br/comunicacao/noticias/2014/12/produto-interno-bruto-da-agropecuaria-deve-ser-de-rs-1-trilhao>>. Acesso em: 12 junho 2015.

_____, Ministério da Educação, **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos – 1º Edição - Resolução CNE/CEB nº 03/2008.** Brasília, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41341-catalogo-nacional-tecnico-tec-20-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 1 agosto 2016.

_____, Ministério da Educação, **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos – 2º Edição - Resolução CNE/CEB nº 04/2012.** Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41291-catalogo-nacional-versao2012-pdf-1&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 1 agosto 2016.

_____, Ministério da Educação, **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos – 3º Edição - Resolução CNE/CEB nº 01/2014.** Brasília, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41271-cnct-3-edicao-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 1 agosto 2016.

_____, Ministério da Educação. **Legislação Básica – Técnico de Nível Médio**. Brasília, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/transporte-escolar/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13031-legislacao-basica-tecnico-de-nivel-medio>>. Acesso em: 26 de julho 2016

_____, Ministério da Educação. **Realizações do Ministério da Educação: período 85/90**. Brasília, jan. 1990. 96 p. Mimeografado.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, 2008b. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 16 abril de 2015.

_____, Ministério da Educação Secretaria de Educação Média e Tecnológica Unidade de Coordenação de Programas Programa de Expansão da Educação Profissional. **Educação Profissional Legislação Básica**. Brasília, janeiro de 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/LegisBasica.pdf> >. Acesso em: 15 junho de 2016.

_____, Parecer n. 16/99, de 05 de outubro 1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. Brasília, outubro de 1999. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pareceres/parecer161999.pdf>>. Acesso em: 20 outubro 2016.

CARVALHO, Maria Lucia Mendes de. **Cultura, Saberes e Práticas: Memórias e História da Educação Profissional**. São Paulo: Centro Paula Souza 2011. Disponível em: http://www.cpsctec.com.br/memorias/arquivos/cultura_saberes_praticas.pdf. Acesso em: 13 março 2016.

_____, Maria Lucia Mendes de. **Patrimônio, currículos e processos formativos: memórias e história da educação profissional**. Centro Paula Souza. São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.cpsctec.com.br/memorias/arquivos/curriculos.pdf>>. Acesso em: 11 junho 2015.

COELHO, Carlos Dinarte; RECH, Luiz Roberto Dalpiaz. **Os Caminhos do Técnico Agrícola**, Porto Alegre: Visuarte, 1991.

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

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000a. Disponível em: <<http://www.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/44571.pdf>>. Acesso em: 20 abril 2015.

_____, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 89-107, maio/ago. 2000b. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a06>>. Acesso em: 20 abril 2015.

_____, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: UNESP, 2000c.

_____, Luiz Antônio. Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 47-70, dez. 2000d. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n111/n111a03.pdf>>. Acesso em: 8 junho 2015.

FEITOSA, André Elias Fidélis. **A trajetória do ensino agrícola no Brasil no contexto do capitalismo dependente**. Dissertação - Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2006. Disponível em: <http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/imagens/stories/Teses/feitosad2006.pdf>. Acesso em: 02 de setembro 2016.

FIGUEIREDO, Natália Gomes da Silva. **Análise dos Fatores Geradores de Evasão no Curso Técnico em Telecomunicações do CEFET-RJ/UNED Petrópolis: Uma Reflexão sobre Qualidade em Educação Profissional**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2014. 100f. Dissertação (mestrado) - Curso de Mestrado em Sistemas de Gestão da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014. Disponível em: < <http://www.repositorio.uff.br/jspui/handle/1/854>>. Acesso em: 18 junho 2016.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do Ensino Industrial no Brasil**. V.1. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1961.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Modelos ou Modos de Produção e Educação: dos Conflitos às Soluções**. Tecnologia educacional. Rio de Janeiro, v. 27, n. 147, p. 7-14, out./dez. 1999.

GRITTI, Silvana Maria. A Educação profissional rural: formação técnica. **Revista Educação**, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS – v. 33. n. 1, p. 15, 2008. Disponível em: < <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2008/01/r8.htm>>. Acesso em: 3 setembro 2016.

LAURENTI, Rafael; VILLARI, Domiciano Bruno; ROZENFELD, Henrique. **Problemas e melhorias do método FMEA: uma revisão sistemática da literatura**. 2012. Disponível em: < <http://www.revistaped.unifei.edu.br/documentos/V10N01/06-1211-V10-N1-2012.pdf>>. Acesso em: 12 outubro 2015.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Revista Educação**. São Paulo, vol.32, no.3, 2006. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300003>. Acesso em: 20 outubro, 2016.

MAIA, Luís Carlos Zanirato. **Mapeamento das Escolas Técnicas** – Eixos Tecnológicos e Habilitações Oferecidas, Inscrições, Vagas e Relação Insritos/ Vagas do Centro Paula Souza 2014 - Vestibulinho – 1º semestre. CEETEPS, 2014a. Ano 18. Vol. 34. 264p.

_____, Luís Carlos Zanirato. **Mapeamento das Escolas Técnicas** – Dados Gerais, Eixos Tecnológicos e Habilitações Oferecidas do Centro Paula Souza 2014b - 1º semestre. CEETEPS, 2014. Ano 18. Vol. 34. 376p.

_____, Luís Carlos Zanirato. **Mapeamento das Escolas Técnicas** – Eixos Tecnológicos e Habilitações Oferecidas, Inscrições, Vagas e Relação Insritos/ Vagas do Centro Paula Souza 2014 - Vestibulinho – 2º semestre. CEETEPS, 2014c. Ano 18. Vol. 35. 210p.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes educação propedêutica. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001a. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/educacao-propedeutica/>>. Acesso em: 21 de junho 2016.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001b. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/programa-de-expansao-da-educacao-profissional-proep/>>. Acesso em: 01 de julho 2016.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o império**: subsídios para a história da educação no Brasil (1823-1853). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

MOURA, Dante Henrique. **Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica**: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração. 2007. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>>. Acesso em: 16 abril 2015.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Políticas públicas para o ensino profissional**: o processo de desmantelamento dos CEFETS. Campinas: Papirus, 2003.

PARANA, Parecer CNE Nº 16/99 – CEB – Aprovado em 5.10.99. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. Curitiba, PR: 16 de janeiro de 1999. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pareceres/parecer161999.pdf>>. Acesso em: 24 abril 2015.

PAULA SOUZA, **Plano de Curso Técnico em Agronegócio**, Eixo tecnológico: Recursos Naturais. Plano. 251, p. 85. Centro Paula Souza, São Paulo, 2013.

PAULA SOUZA. **Quem somos, perfil histórico**, 2016. Disponível em: <<http://www.cps.sp.gov.br/quem-somos/perfil-historico/>>. Acesso em: 3 agosto 2016.

_____, **Classes descentralizadas**, 2016a. Disponível em:
<<http://www.cps.sp.gov.br/quem-somos/departamentos/agpc/tipos-deparcerias-e-convenios/classes-descentralizadas.asp>>. Acesso em: 10 outubro 2016.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. **A Rede Federal de Educação Profissional e o Desenvolvimento Local**. Campos dos Goytacazes: Universidade Candido Mendes, 2003. 122f. Dissertação (mestrado) - Mestrado em Planejamento Regional e Gestão de Cidades, Campos dos Goytacazes, 2003. Disponível em:
<http://cidades.ucampos.br/images/arquivos/dissertacoes/2003/luiz_augusto_caldas_pereira.pdf>. Acesso em: 20 abril 2015.

PORTAL CAPES, **Pesquisa de periódicos**. Outubro, 2015. Disponível em:
http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pcontent&view=pcontent&alias=missao-objetivos&Itemid=102>. Acesso em 03 outubro 2015.

PORTELLA, Andréa; NUNES, Cristiane; JANÚNCIO, Danilo; TOTE, Leonardo; SARMENTO, Luciana; PEREIRA, Paula. **Centro Paula Souza 45 anos, 45 motivos de sucesso**, 2014; Paula Souza. Disponível em:
<http://www.cps.sp.gov.br/publicacoes/livro-45-anos/livro_45anos_cps.pdf>.
Acesso em: 2 de agosto 2016.

SÁ, Jean Magno Moura de. **Gestão na educação profissional e tecnológica: a Escola Agrotécnica Federal de São Luiz entre 2002 e 2006 – Brasília, DF. – 2009**. Dissertação (Mestrado) apresentada à Universidade de Brasília, UnB, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, 2009. Disponível em: <
http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4241/1/2009_JeanMagnoMouradeSa.pdf>.
Acesso em: 10 setembro 2015.

SALES, Paula Elizabeth Nogueira; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação Profissional e Aprendizagem no Brasil: Trajetórias, Impasses e Perspectivas**. In: Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica – SENEPT, 4, 2014, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte. Anais, 2010. Disponível em:<
http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT4/EDUCACAO_PROF_E_APREND.pdf>. Acesso em: 22 abril 2015.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 36 set./dez. 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n36/a07v1236.pdf>>. Acesso em: 21 junho 2016.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVESTRE, Ana Lúcia. **A Influência da Educação Profissional na Trajetória Pessoal e Profissional dos Egressos do Curso Técnico em Agropecuária – Um**

Estudo de Caso do IFSULDEMINAS – Campus Machado. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2010. 183f, Dissertação de (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://www.mch.ifsuldeminas.edu.br/~biblioteca/biblioteca_digital/Documentos/2008_AnaLuciaSilvestre.pdf>. Acesso em: 03 de julho de 2016

SOARES, A. M. D.; TAVARES, M. G. Formação Profissional em Ciências Agrárias: As Transformações no Ensino e seus Impactos no Ensino Superior. **Revista Educação Agrícola Superior**, v. 1, n. 17, p. 18-29, jan./jun. 1999.

SOARES, L. T. **O desastre social**. Rio de Janeiro: Record, 2003, p. 11-39.

SOBRAL, Francisco José Montório. **A formação do técnico em agropecuária no contexto da agricultura familiar do oeste catarinense**. Campinas-SP: UNICAMP, 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000358583&fd=y>>. Acesso em: 04 de julho de 2016.

SOUZA, Francinne Calegari de. **Educação Profissional: História e Ensino de História**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina - UEL, 2010. 123f. Dissertação de (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina- UEL, Londrina, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mesthis/FrancinneCSouza_Dissertacao.pdf>. Acesso em: 20 julho 2016.

_____, Silvana Colares Lúcio de. **A Contribuição da Educação Profissional para a Inserção dos Alunos no Mercado de Trabalho da Microrregião do Extremo Sul Catarinense – Caso IFET Campos Sombrio**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2010a. 114f, Dissertação de (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/9110?mode=full>>. Acesso em: 03 de julho de 2016

TAVARES, Moacir Gubert. **Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: As Etapas Históricas da Educação Profissional no Brasil**. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED, 9, 2012, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul. Seminário de Pesquisa, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>>. Acesso em: 30 abril 2015.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Nacional, 1976.