

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

DISSERTAÇÃO

O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS
INTERPESSOAIS: INVESTIGANDO O CURSO
TÉCNICO AGRÍCOLA DO IFMG CAMPUS
BAMBUÍ

AMÉLIA TEIXEIRA PAIXÃO

2010

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

**O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS INTERPESSOAIS:
INVESTIGANDO O CURSO TÉCNICO AGRÍCOLA DO IFMG
CAMPUS BAMBUÍ**

AMÉLIA TEIXEIRA PAIXÃO

Sob a Orientação da Professora
Prof. Dr. Lucília Augusta Lino de Paula

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

**Seropédica, RJ
Maio/2010**

630.7
S676e
T

Paixão, Amélia Teixeira, 1955-.

O desenvolvimento das competências interpessoais: investigando o curso Técnico Agrícola do IFMG campus Bambuí / Amélia Teixeira Paixão - 2010.

77 f.: il.

Orientador: Lucília Augusta Lino de Paula.

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

Bibliografia: f. 62-66.

1. Ensino agrícola - Brasil - Teses. 2. Formação profissional - Brasil - Teses. 3. Relações humanas - Teses. 4. Ensino técnico - Teses. I. Paula, Lucília Augusta Lino de. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. III. Título.

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

AMÉLIA TEIXEIRA PAIXÃO

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

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 14 de maio de 2010.



Lucília Augusta Lino de Paula, Dra. UFRRJ



Maria da Conceição Calmon Arruda, Dra. UFRRJ



Davse Martins Hora, Dra. UNIRIO

Dedico este trabalho:

A Deus, pela vida.

A minha amada família – pai, mãe, esposo, filhos, nora, irmã, sobrinhos - por compreenderem as tantas ausências necessárias para que mais esse sonho se tornasse realidade.

A minha irmã, Adenilde (in memoriam), com muita saudade.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Professora Dr^a Lucília Augusta L. de Paula e a minha co-orientadora, Professora Dr^a Maria Conceição C. Arruda, pela paciência, dedicação e competência nas orientações, e pelo incentivo e generosidade, ao compreenderem os momentos de dúvidas e insegurança, durante o desenvolvimento deste trabalho.

Aos professores do PPGEA, cujas aulas me proporcionaram aprendizado e crescimento acadêmico e contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho, em especial aos professores Gabriel, Sandra e Nilson, pelo apoio, dedicação e amizade.

Ao Prof. Ivan Chaves de Magalhães, ex-Diretor Geral do IFMG Campus Bambuí, pela oportunidade de participar desse Programa de Mestrado.

À Aparecida Coelho, pelo sólido apoio e constante incentivo até a conclusão dessa pesquisa e ao Santiago, pela disposição em colaborar.

Aos colegas de mestrado do IFMG Campus Bambuí, pela convivência e atenção, em especial à Prof^a Edna Ferreira da Costa Vieira, pela presença firme, amizade e colaboração, compartilhando conquistas e superando tantos momentos de incerteza.

Aos colegas do Departamento de Ciências Gerenciais do IFMG Campus Bambuí que, diante da impossibilidade de minha liberação pela instituição, me apoiaram e compreenderam, em especial ao Prof. Júlio Benfenatti, chefe do departamento, por flexibilizar meu horário de trabalho, oportunizando-me desenvolver esta pesquisa.

Aos colegas Myriam e Erik, pelas constantes palavras de apoio e ao Santiago, pela disponibilidade em cooperar.

Aos alunos do curso Técnico Agrícola do IFMG Campus Bambuí, Formandos de Março/2010, pela atenção e boa vontade em contribuir com esta pesquisa.

Aos colegas da Turma 2-2007 do PPGEA, pelos momentos de companheirismo e pela oportunidade da troca de experiências.

À Elaine, verdadeira e fiel amiga.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para o desenvolvimento desse trabalho.

RESUMO

PAIXÃO, Amélia Teixeira. **O desenvolvimento das competências interpessoais: investigando o curso Técnico Agrícola do IFMG campus Bambuí.** Rio de Janeiro, RJ. 2010. 77 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, PPGEA, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2010.

Esta investigação teve como tema a percepção dos estudantes do curso Técnico Agrícola sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do curso e a contribuição das mesmas para o desenvolvimento das competências interpessoais necessárias ao seu exercício profissional. Um dos objetivos da pesquisa foi pensar a formação de técnicos agrícolas no contexto do mercado de trabalho, especificamente no cenário de mudanças que vêm ocorrendo no perfil profissional do Técnico Agrícola, em virtude da modernização da agricultura brasileira. Mudanças estas que influenciaram as alterações introduzidas no ensino técnico agrícola. Com a elaboração do presente estudo, pode-se afirmar que a educação profissional agrícola, realizada por meio dos cursos técnicos e profissionalizantes do IFMG campus Bambuí, constitui uma atividade dinâmica que também tem passado por diversas transformações e modernizações nos últimos anos. O objetivo específico deste trabalho foi identificar qual a percepção dos alunos do IFMG campus Bambuí sobre o desenvolvimento das competências e habilidades interpessoais, propostas nos referenciais curriculares nacionais de educação profissional de nível técnico. Este conhecimento será por intermédio da aplicação de um questionário a uma amostra dos alunos do curso. O trabalho permitiu concluir que a educação profissional de nível técnico é de suma importância para o ingresso do jovem no mercado de trabalho, onde, no futuro, ele poderá buscar novos conhecimentos e especializações, mas a princípio, possui o respaldo necessário, já com uma profissão consolidada. O resultado das pesquisas realizadas durante o trabalho mostrou que as atividades curriculares vivenciadas durante o curso, especialmente os Estágios e as aulas de Comunicação e Relações Humanas, são de fundamental importância para desenvolver as competências interpessoais, essenciais para a atuação do técnico no mundo do trabalho.

Palavras-chave: Formação profissional; competências; relações interpessoais; técnico agrícola.

ABSTRACT

PAIXÃO, Amélia Teixeira. **The development of interpersonal competence: investigating the Agricultural Technical course from IFMG Campus Bambuí..** Rio de Janeiro, RJ. 2010. 77 p. Dissertation (Masters of Agricultural Education). Instituto de Agronomia, PPGA, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2010.

This study had as theme the perception of the students from the Agricultural Technical course in relation to the teaching strategies from their course work and its contribution for the development of interpersonal competences needed in their career. One of the objectives of the research was to think the training of agricultural technicians in the context of the labor market, specifically in the backdrop of changes taking place in the professional profile of the Agricultural Technical, due to the modernization of Brazilian agriculture. These changes have influenced the changes in technical education in agriculture. With the preparation of this study one can say that the agricultural vocational education, conducted through the vocational and technical courses of IFMG Bambuí campus, is a dynamic activity that has also undergone several changes and upgrades in recent years. The specific goal of this study was to identify which are the students' perceptions of campus IFMG Bambuí on developing skills and interpersonal skills based on the proposed national curriculum benchmarks of professional education at the technical level. This knowledge will be acquired through the application of a questionnaire to a sample of students on the course. The study revealed that professional education at the technical level is of paramount importance for the entry of the young labor market where, in future, he may seek new knowledge and expertise, but in principle, has the necessary support, already with a consolidated profession. The result of research conducted during the study showed that the curricular activities experienced during the course, especially internships and classes in Communication and Human Relations, are of fundamental importance to develop the interpersonal skills that are essential to the performance of the professional.

Key-words: vocational education; competences; interpersonal relations; agricultural technician.

LISTA DE SIGLAS

ADM – Administração
BIRD - Banco Internacional de Reconstrução para o Desenvolvimento
CEB - Câmara de Ensino Básico
CEFETs - Centros Federais de Educação Tecnológica
CNE - Conselho Nacional da Educação
COAGRI - Coordenação Nacional do Ensino Agrícola
CRH – Comunicação e Relações Humanas
DEA - Diretoria de Ensino Agrícola
EAFBí – Escola Agrotécnica Federal de Bambuí
ESAMV - Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária
FIESP - Federação das Indústrias do estado de São Paulo
IEDI - Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial
IFMG - Instituto Federal da Educação Ciência e Tecnologia Minas Gerais
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
LPP - Laboratórios de Prática e Produção
MEC - Ministério de Educação
PAO - Programa Agrícola Orientado
PEA - População Economicamente Ativa
PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional
PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PSECD - Plano Setorial de Educação, Cultura e Desenvolvimento
RCN – Referências Curriculares Nacionais
SEAV - Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário
SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEF – Sistema Escola-Fazenda
SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica.
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SENETE - Secretaria Nacional de Educação Tecnológica
SESG - Secretaria de Ensino de Segundo Grau
SESI - Serviço Social de Indústria
SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SETEC - Secretaria de Educação Profissional Tecnológica
UEP - Unidade Educativa de Produção
UNED - Unidade de Ensino Descentralizada

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Foto IFMG Campus Bambuí, 1969	31
Figura 2: IFMG Campus Bambuí, 1969	32
Figura 3: Cursos oferecidos pelo IFMG Campus Bambuí.....	34
Figura 4. Mapa das Microrregiões Abrangidas pelo IFMG.....	36
Figura 5. Localização do Município de Bambuí.....	37

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1:	GÊNERO	47
Gráfico 2:	IDADE	48
Gráfico 3:	ORIGEM.....	48
Gráfico 4:	MORADIA.....	49
Gráfico 5:	TIPO DE ESCOLA	49
Gráfico 6:	ESCOLHA DO CURSO	50
Gráfico 7:	PERSPECTIVA PROFISSIONAL	51
Gráfico 8:	COMPETÊNCIAS	52
Gráfico 9:	TÉCNICAS DE ENSINO.....	53
Gráfico 10:	ATIVIDADES CURRICULARES	54
Gráfico 11:	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	55
Gráfico 12:	ATIVIDADES/COMPETÊNCIAS	56
Gráfico 13:	ATIVIDADES /COMPETÊNCIAS	57

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	1
2. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DAS ORIGENS À TEORIA DAS COMPETÊNCIAS.....	5
2.1. Educação Profissional e o Ensino Agrícola no Brasil: Breve Histórico	5
2.2. A Educação Profissional a partir dos anos 90	13
2.3. Educação Profissional: COMPETÊNCIAS e Competências Interpessoais	19
3. DE ESCOLA DE TRATORISTAS A INSTITUTO FEDERAL	30
3.1. Histórico da Instituição	30
3.2. Contexto Geográfico e Cenário Atual.....	33
3.3. Relações Interpessoais no Contexto do Curso Técnico Agrícola	38
4. O CAMINHO DA PESQUISA: ANALISANDO DADOS.....	45
4.1. Metodologia Utilizada.....	45
4.2. Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa	47
4.3. O Curso Técnico Agrícola e o Desenvolvimento de Competências.....	51
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	62
7. ANEXOS	67

1. INTRODUÇÃO

A proposta apresentada neste estudo tem como ponto de partida a preocupação com o desenvolvimento das competências de relacionamento interpessoal exigidas pelo mercado de trabalho para a formação do técnico agrícola.

A globalização da economia, aliada a mudanças organizacionais e técnicas na concepção e organização do trabalho, provocou alterações não só no mercado de trabalho, como também no perfil profissional demandado pelas empresas.

O tipo humano calcado no operário fordista, que imperou por quase todo o século XX, passa a conviver com a demanda de um novo perfil profissional pelo setor produtivo. É necessário, neste momento, profissionais com um perfil diverso.

O mercado de trabalho passa a valorizar indivíduos criativos, com capacidade de: comunicação, trabalhar em equipe e de resolver problemas, não só rotineiros, mas também inusitados em seu campo de atuação profissional. Assim, o profissional demandado pelo mercado de trabalho é aquele que age eficazmente diante do inesperado, utilizando sua experiência acumulada em prol da empresa, com criatividade e atuação transformadora.

Alguns autores denominam o momento atual, marcado pela utilização intensiva das tecnologias de comunicação e informação (TICs) na vida cotidiana e nos arranjos produtivos, como era da comunicação, era da informação, era do conhecimento etc. E identificam a valorização, pela empresas, do patrimônio intelectual dos trabalhadores como uma característica do período. Este patrimônio formaria uma espécie de ativo intangível das empresas, em um reconhecimento de que são as pessoas que detêm e transmitem informações, produzindo, vendendo, tomando decisões, liderando e dirigindo os negócios.

Concordamos com Chiavenato (1999, p. 49) quando este afirma que

de nada valem investimentos financeiros ou tecnológicos na empresa, se não houver pessoas capazes de agregar valor à organização, através de soluções criativas e inovadoras, capazes de lidar com os clientes, proporcionar-lhes satisfação e tornar aqueles investimentos rentáveis e atraentes.

Nesse sentido, o desafio que se coloca para o sistema de ensino é como se organizar para formar futuros trabalhadores afinados com as expectativas do mercado de trabalho. Como desenvolver, no contexto escolar, as competências necessárias para o sucesso dos futuros profissionais e consequentemente das empresas que os absorvem?

Essas indagações/inquietações permearam nossa pesquisa que teve como campo de análise o Curso Técnico Agrícola do IFMG/Campus Bambuí.

Partimos do pressuposto de que a aprendizagem proporcionada pelo IFMG/Campus Bambuí a seus alunos vai além do aprendizado dos conteúdos. Isto porque o próprio Instituto, por suas características, funciona como laboratório de relações humanas. Assim, deve proporcionar ao aluno, futuro técnico agrícola, o desenvolvimento de competências para a convivência no trabalho, com posturas críticas em relação às informações e à realidade onde estiver inserido, preparando-o também para a vida em sociedade.

Desde a aprovação da Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Decreto nº 2.208/97¹, instituindo um elenco de reformas na educação profissional, particularmente nos cursos técnicos profissionalizantes, o desenvolvimento das competências, vem causando inquietações no corpo docente dos cursos técnicos.

Essas reformas no cenário educacional brasileiro trouxeram consigo a necessidade de modificações na ação educativa do ensino técnico, pois o desenvolvimento de competências passou a ser a base da mudança de paradigmas desta reforma, em virtude de seu destaque nas Diretrizes Curriculares Nacionais emanadas do Ministério da Educação (MEC).

Isto torna a discussão sobre como as instituições escolares, especificamente o IFMG Campus Bambuí, no curso técnico agrícola, estão incorporando o desenvolvimento de competências à sua prática pedagógica, o fio condutor desta pesquisa.

De acordo com essas reformas, as práticas pedagógicas dos currículos, voltadas para o desenvolvimento de competências, devem caminhar no sentido de atender aos princípios da flexibilidade, da interdisciplinaridade e da contextualização.

A flexibilidade deve se traduzir na construção de currículos diversificados que permitam ao aluno construir seu itinerário de formação, de acordo com seu interesse.

A interdisciplinaridade é vista como mecanismo de superação da fragmentação disciplinar, por meio da qual as disciplinas isoladas são modificadas, passando a caracterizar uma relação de interdependência entre todas.

Dessa forma, o professor, antes preocupado em transmitir conteúdos, exercendo o seu papel de transmissor de conhecimentos que considerava fundamentais para os alunos, inúmeras vezes se confunde e enfrenta dificuldades em implementar as novas metodologias e formas de avaliação propostas pelo modelo pedagógico de competências.

Os professores frequentemente têm enfrentado dificuldades em incorporar à sua prática pedagógica processos que implicam a ruptura com valores e comportamentos já arraigados.

De acordo com Gauthier (1998), citado por Queiroga (2006), durante muito tempo se pensou, e muitos ainda continuam pensando, que ensinar consiste apenas em transmitir um conteúdo a um grupo de alunos, reduzindo o saber necessário para ensinar unicamente o conteúdo da disciplina. Contudo, quem ensina sabe muito bem que para ensinar é preciso muito mais do que simplesmente conhecer a matéria, mesmo que esse conhecimento seja fundamental. Pensar sob essa ótica é reduzir uma atividade tão complexa quanto o ensino a uma única dimensão, aquela que é mais evidente, e, sobretudo, negar-se a refletir, de forma mais profunda sobre a natureza desse ofício e dos outros saberes que lhe são necessários.

Segundo a autora (2006), as práticas fechadas e estanques das disciplinas unitárias isoladas cedem lugar às tarefas abertas e às situações formuladas em torno de problemas. A contextualização, por sua vez, promete mecanismos propícios à construção de significações, pois agrega aprendizagens que têm sentido para o aluno como a sua realidade e a do mundo do trabalho. Os alunos desafiados a resolver situações-problema devem construir, ao longo de sua formação, uma matriz de competências.

¹ Posteriormente revogado pelo Decreto nº 5.154/2004. É importante frisar que a revogação não alterou a legislação infralegal que respaldou a reforma do ensino médio técnico, muito menos suas diretrizes curriculares.

Para Ramos (2001), não se pode perder de vista o risco demonstrado pelo ensino baseado nas competências, já que ao fazer recortes nos conteúdos que devem ser ensinados, pode-se restringir o processo de ensino a uma mera utilização instrumental, atrelando-o a tarefas e desempenhos observáveis. Tal fato empobrece a formação, tornando-a mínima, o que pode justificar, talvez, a resistência dos professores em implementar práticas orientadas nas competências.

Outra crítica a ser destacada é o risco de dissolução da especificidade da função da escola, já que em função da ampliação das competências a serem desenvolvidas e avaliadas pelos educadores, ocorre um redimensionamento das finalidades do processo de ensino aprendizagem e do próprio espaço pedagógico.

Diante de todo esse processo de mudanças, muitos professores enfrentam diversos obstáculos na implementação da pedagogia das competências, dentre os quais elencamos: a ruptura com práticas pedagógicas que se caracterizam pela reprodução e pela fragmentação dos conteúdos, muitas vezes descontextualizados da realidade dos alunos; métodos de ensino ultrapassados; currículos empobrecidos e estanques; recursos didáticos insuficientes; salas de aula inadequadas, classes superlotadas etc.

Os dois últimos obstáculos citados permitem perceber a existência de barreiras que vão além da competência do professor, pois dialogam com a estrutura da escola e a própria política educacional. Os professores, por seu turno, exercitavam sua ação educativa apoiada na experiência adquirida ao longo dos anos, na qual os saberes eram os conteúdos da sua prática pedagógica.

Dessa forma, o professor precisou se adequar a uma prática pedagógica nova, que tem seu foco no desenvolvimento de competências demandadas pelo mercado de trabalho e não na transmissão de conhecimentos de caráter geral e profissional.

Os currículos, que antes eram estruturados a partir dos conhecimentos a serem ensinados, atualmente devem partir das competências. As escolas, por sua vez, precisam trabalhar na perspectiva dessa pedagogia, criando situações de aprendizagens baseadas em projetos e análise de contextos.

Paulo Freire (1996, p.25) ressalta que a escola não deve apenas transmitir conhecimentos, mas também se preocupar com a formação global dos alunos, numa visão onde o conhecer e o intervir no real se encontrem, trabalhando e reconhecendo as diferenças.

Santos (2005, p. 69) vai além, alertando que precisa haver uma mudança conceitual. Afirmar esta autora, que “mudar somente a metodologia não significa fazer mudança de paradigma, uma mudança epistemológica, uma vez que a mudança inicial deve ser feita no instrumental teórico dos docentes”.

Nesse sentido, se delineia a problemática deste estudo, que busca estudar o alcance das práticas pedagógicas na formação do Técnico Agrícola, no que diz respeito ao desenvolvimento das competências de relacionamento interpessoal.

A inquietação da pesquisadora a respeito do desenvolvimento dessas competências, nasceu de sua participação nas bancas examinadoras dos estágios dos alunos do IFMG campus Bambuí e da análise das fichas de avaliação do estagiário, preenchidas pelas empresas concedentes desse estágio.

Essas fichas de avaliação, enviadas pela Coordenadoria de Relações Institucionais do campus Bambuí, às empresas, para serem preenchidas ao final do período de estágio, traziam alguns quesitos a serem avaliados, dentre os quais, destacamos dois:

De acordo com suas observações, quais as práticas pedagógicas que devem ser mais enfatizadas na escola?

Quanto ao desempenho do estagiário, que aspectos deveriam ser trabalhados?

Com relação à primeira pergunta, *De acordo com suas observações, quais as práticas de ensino que devem ser mais enfatizadas na escola?*, muitas vezes deparou-se com respostas como: gerenciamento; maior desenvoltura no atendimento ao cliente, em especial ao produtor rural; procurar desenvolver a expressão oral, com atenção especial para a dicção; o estagiário apresentou dificuldades de comunicação no contato direto com o produtor; trabalhar mais a parte psicológica dos alunos, salientando sempre que fazem o estágio para aprender - apresentam insegurança e falta de confiança em si mesmos etc.

Com relação à segunda pergunta, *Quanto ao desempenho do estagiário, que aspectos deveriam ser trabalhados?*, as empresas enfatizavam os seguintes aspectos a serem trabalhados nos estagiários: o espírito de liderança; a importância do trabalho em equipe; o relacionamento: enfatizar a importância das relações interpessoais; aulas de polimento: apresentação pessoal etc.

Com base nessas respostas e ainda em sugestões das empresas, vimos a necessidade de investigar, junto aos alunos do curso Técnico Agrícola até que ponto as práticas pedagógicas do mesmo contribuíram para o desenvolvimento das competências de relacionamento interpessoal.

É importante ressaltar que não há pretensão, com esse estudo, de esgotar a questão, mas sim contribuir para pensar a educação profissional de nível médio, especificamente o curso técnico agrícola, no sentido de repensar a sua dinâmica a fim de que possa formar profissionais que atendam às atuais demandas do mercado de trabalho.

Este estudo se justifica por tentar analisar as percepções dos alunos estagiários sobre a contribuição das práticas pedagógicas na formação de competências demandas pelo mundo do trabalho no sentido de produzir um conhecimento crítico que oriente a escola quanto a essa função formativa. Assim, a escola e seus profissionais podem repensar a formação do técnico, visando a sua melhoria e eficácia, de acordo com o indicado no Projeto Pedagógico do curso.

O objetivo central desta pesquisa é investigar qual a percepção dos estudantes do curso Técnico Agrícola, das práticas pedagógicas do curso, e se estas contribuem para o desenvolvimento das competências interpessoais necessárias ao exercício profissional.

Para isso, foram delineados objetivos específicos, que possibilitaram o direcionamento do foco ao objetivo da pesquisa. Primeiramente, objetivamos identificar as competências em relações interpessoais necessárias para a atuação do técnico agrícola. Também visamos identificar as práticas pedagógicas do curso que desenvolvem essas competências. Finalmente decidimos analisar como as atividades do curso técnico agrícola contribuem para desenvolver as competências interpessoais exigidas pelo mercado de trabalho.

A presente dissertação se subdivide em cinco capítulos: o primeiro de caráter introdutório, o segundo apresenta o referencial teórico utilizado, estabelecendo uma revisão da literatura sobre a educação profissional no Brasil, traça um breve histórico do ensino técnico no país, e introduz a discussão sobre as competências para o trabalho, mais especificamente as competências interpessoais.

O capítulo seguinte faz uma contextualização histórica, geográfica e pedagógica do IFMG campus Bambuí e aborda a questão das relações interpessoais no contexto do curso.

O quarto capítulo apresenta a metodologia utilizada, analisa os dados coletados e discute os resultados, isto é, como se dá o desenvolvimento das competências interpessoais no curso investigado.

O último capítulo apresenta nossas considerações finais, que promovem uma síntese da dissertação.

2. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DAS ORIGENS À TEORIA DAS COMPETÊNCIAS

Este capítulo aborda à luz do referencial teórico, a história da educação profissional no Brasil, principalmente a evolução histórica do ensino técnico agrícola e as alterações sofridas nas últimas décadas. O capítulo analisa ainda a teoria das competências profissionais e, dentre elas, as referentes ao relacionamento interpessoal.

Tais considerações sobre as competências para a Educação Profissional e as competências interpessoais são feitas referenciadas em autores que fundamentam a discussão sobre a temática.

2.1. Educação Profissional e o Ensino Agrícola no Brasil: Breve Histórico

Para entender a trajetória do ensino agrícola é importante resgatar a construção histórica da educação profissional brasileira, desde a colonização até os dias atuais. Esta trajetória reflete a dualidade estrutural da educação brasileira, marcada por uma sociedade de classes, predominantemente excludente, e pela depreciação do trabalho, destinado por quatro séculos à população escrava, e já com o advento da formação profissional, aos ‘desvalidos da sorte’.

No período colonial, a maior parte do trabalho desenvolvido era manual, com base no trabalho escravo e o ensino agrícola não tinha sistematização pedagógica ou estruturação curricular fixada, pois os ofícios eram repassados de “pai para filho”.

Segundo Manfredi,

Trata-se, portanto, de um processo de Educação Profissional que integrava (e ainda integra) “saberes” e “fazeres” mediante o exercício das múltiplas atividades da vida em comunidade.

Além desse traço próprio das civilizações indígenas, é possível afirmar que esses povos foram os primeiros educadores de artes e ofícios para as áreas de tecelagem, cerâmica, para adornos e artefatos de guerra, para construção de casas e, obviamente, para as várias técnicas de cultivo da terra e para a produção de medicamentos (MANFREDI, 2003, p.67).

Conforme CUNHA (2000), foi no fim da primeira metade do século XVI que se iniciou uma nova forma de exploração, através da agroindústria do açúcar, organizada como *plantation*, utilizando o trabalho escravo, e em pequena escala, trabalhadores livres nas tarefas de direção de um processo produtivo exigente de qualificações técnicas.

Em 1808, a Família Real chega ao Brasil, quando se inicia a preocupação com os estudos, pesquisas e divulgação de técnicas agrícolas, com o intuito de viabilizar a formação de profissionais adequados às novas exigências relacionadas à mudança de status do Brasil, que deixou de ser colônia para se tornar a sede do Reino.

Essa preocupação culmina com a edição da Carta Régia, em 25 de junho de 1812, pelo Príncipe Regente D. João, que considerando deficiente a agricultura praticada no Brasil, devido à ignorância dos processos e máquinas rurais, resolve então facilitar aos seus vassalos brasileiros a aquisição dos “bons princípios de agricultura”, com a intenção de fazer prosperar no Brasil algumas culturas (CAPDEVILLE, 1991, p.41).

O documento criou os “hortos reais”, que se tornaram centros de estudo (escolas de agricultura), de pesquisa, visando o melhoramento de plantas nativas e aclimação de plantas exóticas e de divulgação de inovações e técnicas agrícolas, para disseminação dos resultados das pesquisas e distribuição de mudas e sementes dos espécimes que foram melhoradas ou aclimatadas. Os Jardins Botânicos, denominação posterior dos ‘hortos reais’, foram as primeiras instituições educacionais do país a integrarem ensino, pesquisa e extensão. Além do Jardim Botânico situado na Corte, a Carta Régia de 1812, cria o primeiro curso de agricultura de nível superior do Brasil, juntamente com o Horto Real da Bahia.

Deste modo, verifica-se que a instituição do sistema educacional teve início pelo nível superior, oferecendo, posteriormente, seguimento aos demais níveis de ensino - primário e secundário – que serviam como cursos propedêuticos, preparatórios à universidade.

Paralelamente à construção do sistema escolar público, o Estado buscou desenvolver um tipo de ensino apartado do secundário e do superior, com o objetivo específico de promover a formação da força de trabalho diretamente ligada à produção: os artífices para as oficinas, fábricas e arsenais (CUNHA, 2000, p.71).

A educação profissional voltada para ofícios urbanos tem início no período do Império. Na Corte, em 1831, a Sociedade Amante da Instrução além de criar diversas escolas de primeiras letras, oferecia aulas de caráter profissionalizante e fundou um asilo com ensino de prendas femininas para órfãs.

A partir da segunda metade do século XIX surgiram os liceus de artes e ofícios, que com o passar do tempo se tornaram escolas profissionalizantes. Entretanto, esse processo foi tortuoso e truncado pelas dificuldades de convivência entre as atividades manuais e as atividades intelectuais, que são muito mais prestigiosas e detêm mais poder político (CASTRO, 2007).

Em 1875, é criada a Imperial Escola Agrícola da Bahia, por iniciativa do Instituto Baiano de Agricultura, mantido por um imposto cobrado sobre o açúcar e outros gêneros, pela Assembléia Provincial da Bahia. A Escola de São Bento das Lages, como era conhecida, foi inaugurada em fevereiro de 1877, e seus cursos eram divididos em dois graus: um destinado a habilitar operários, regentes agrícolas e florestais e outro para formar agrônomos, engenheiros agrícolas, silvicultores e veterinários. Esta escola é considerada o marco inaugural do ensino agrícola superior no Brasil.

Em 1885, surge a Escola de Santa Cruz, criada pelo então Imperador D. Pedro II, para a profissionalização dos filhos dos ex-escravos da Corte. Em 1888, em meio à preocupação com os graves problemas sociais gerados após a abolição da escravatura, elaboraram-se normas rígidas de repressão à ociosidade para aqueles considerados vagabundos, mendigos e vadios, destacando-se que a principal ocupação das pessoas internadas em estabelecimentos correccionais deveria ser em trabalhos agrícolas.

O final do Império e as primeiras décadas de implantação do projeto político republicano foram marcados por grandes mudanças socioeconômicas, provocadas pelo fim da escravatura, estabilização do projeto de imigração e pela expansão cafeeira. Isso fez com que o país ingressasse em uma nova fase econômico-social.

Dessa forma, as grandes propriedades agrícolas da época tiveram de se reestruturar, devido à substituição da mão-de-obra, que desequilibrou essas propriedades em função da instabilidade, provocou a redução de trabalhadores, a substituição de mão de obra por trabalhadores livres e imigrantes, que entraram em atrito com os senhores que não estavam acostumados a esse tipo de trabalhador.

Soares (2003) apresenta o cenário do período, marcado por grande surto de desenvolvimento, com a instalação de portos, rede ferroviária, usinas de produção de energia elétrica, remodelação da cidade, com a construção de grandes obras apresentando o país a uma ordem internacional. A pequena e a média propriedade foram substituindo as grandes propriedades, remodelando a estrutura econômica do país, inaugurando um novo tipo de exploração agrária (SOARES, 2003, p.39).

No período da chamada Primeira República, que tem início na proclamação da República e vai até 1930, o sistema educacional e a educação profissional ganharam nova configuração. As modestas instituições dedicadas ao ensino de ofícios artesanais e manufatureiros deram lugar a verdadeiras redes de escolas, por iniciativa dos governos estaduais, federais e outros protagonistas como a Igreja Católica, trabalhadores organizados em associações de mútuo socorro ou de natureza sindical, que contribuíram com algumas iniciativas pontuais e membros da elite cafeeira.

Pretendia-se, com esta iniciativa, que os trabalhadores obtivessem acesso a um sistema de ensino profissional que se constituiria num processo institucional qualificado, ocasionando uma organização dos trabalhadores livres dos setores urbanos. Esses trabalhadores não eram somente os pobres e desafortunados, mas sim aqueles trabalhadores que pertenciam aos setores populares urbanos (MANFREDI, 2003, p.80).

Cabe destacar que nesta época predominava a concepção de que o trabalho manual seria a solução para diferentes problemas da nação:

A criminalidade aumenta; a vagabundagem campeia; o alcoolismo ceifa, cada vez mais, maior número de infelizes, porque em regra, não tendo as pobres vítimas um caráter bem formado e nem preparo para superar as dificuldades da existência, tornando-se vencidos em plena mocidade e se atiram à embriaguez e ao crime “ (...).Dê-se, porém, outra feição às escolas primárias e às secundárias, tendo-se em vista que a escola não é apenas um centro de instrução, mas também de educação e para esse fim o trabalho manual é a mais segura base (...)”. Presidente Venceslau Brás

Criado pela Lei 1.606, de 12 de agosto de 1906, o ensino profissional passou a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, entretanto, foi durante o Governo de Nilo Peçanha, em 1909, que foi tomada a medida mais efetiva para transformar as escolas de aprendizes num único sistema, como resposta a desafios de ordem econômica e política. Cabe lembrar que as primeiras legislações educacionais, no período do império, eram destinadas aos “desvalidos da sorte”, isto é, órfãos e crianças pobres.

Em julho de 1909, Nilo Peçanha assume a Presidência do Brasil e assina, em 23 de setembro, o Decreto 7566, considerado por inúmeros autores como o marco inaugural do ensino técnico profissional no país. O Decreto cria, inicialmente, em diferentes unidades federativas, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, **dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices”**, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito.

As 19 escolas tinham como finalidade educacional a formação de operários e de contramestres, por meio do ensino prático e de conhecimentos técnicos transmitidos aos menores em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos. Conforme explicitado nos ‘considerandos’ do Decreto 7566/1909, as escolas possuíam um objetivo muito mais social do que técnico, num claro exemplo da intenção ‘moralizadora’ do governo federal:

Considerando

que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência;

que para isso se torne necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-lo adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime (BRASIL, 1909).

No ano seguinte, o Decreto nº 8.319, de 20 de outubro de 1910, estabeleceu as normas para criação e funcionamento do ensino agrícola no país, em todos os seus graus e modalidades. O decreto cria uma série de instituições de ensino agrícola, como a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária² (ESAMV), no Rio de Janeiro, os aprendizados agrícolas, as escolas especiais de agricultura, as escolas domésticas agrícolas, além de cursos práticos, cursos ambulantes, estações e fazendas experimentais, postos zootécnicos e outras instituições.

O ensino secundário tinha como objetivo a oferta da educação profissional aplicada à agricultura, à zootecnia, à veterinária e às indústrias rurais, que deveriam organizar uma metodologia teórica e prática, previamente estabelecidas pela Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária.

O ensino Profissional Secundário, de 1º Ciclo, era desenvolvido em estabelecimentos chamados de escolas práticas e tinha como intenção formar chefes de culturas, administradores de propriedades rurais, etc. Os alunos, com idade entre 14 e 18 anos, que deveriam ter concluído o curso primário ou exame de admissão com conteúdos do curso primário, caso não existisse a certificação exigida daquele grau de ensino, receberiam um diploma de regente agrícola e obtinham a preferência no preenchimento de cargos do Ministério da Agricultura (SOARES, 2003, p.45).

No que se refere ao Ensino Profissional Secundário de 1º e 2º Ciclos, ele tinha por finalidade a formação de trabalhadores aptos aos serviços agropecuários, capatazes rurais, operários rurais, trabalhadores rurais com qualificação profissional, operários agrícolas qualificados, mestres agrícolas e técnicos agrícolas.

Em 1931, foi criada a Inspetoria do Ensino Profissional e Técnico, que buscava dar uma maior organização a essa modalidade de ensino. Em 1934, ela foi transformada em Superintendência do Ensino Profissional, ficando diretamente ligada ao Ministro, iniciando-se ações efetivas nessa direção. Soares (2003) ressalta que:

As reformas promovidas nesse período e daí em diante refletem as próprias mudanças que a intensificação do capitalismo industrial trouxeram ao país, apresentando novas exigências educacionais. Pois com escassez de recursos humanos, tecnologia, e a dificuldade de importação, provocados pela Segunda Guerra Mundial, fazem com que o Estado tenha que intervir para garantir, de alguma forma, o desenvolvimento industrial do país, embora continuasse cabendo, dentro da divisão internacional do trabalho, aos países do Terceiro Mundo o papel de produtores agrícolas, uma vez que os países industrializados direcionavam seus investimentos a outros países centrais, combalidos com a guerra (SOARES, 2003, p.55).

² Instituição extinta em 1934, pelo desmembramento em Escola Nacional de Agronomia, Escola Nacional de Veterinária, que mais tarde originam a atual UFRRJ, e na Escola Nacional de Química.

O Decreto nº 24.115, de 12 de abril de 1934, dispunha sobre a organização dos estabelecimentos de ensino elementar e estabelecia várias determinações por meio das quais transformava em Aprendizados Agrícolas os antigos Patronatos Agrícolas, adotando um Regimento Interno dos Aprendizados Agrícolas, que tinham por finalidade a formação de trabalhadores aptos aos serviços agropecuários, trabalhadores rurais etc. Assim, os Patronatos Agrícolas perderam, definitivamente, o caráter assistencialista e se estabeleceu a organização definitiva do ensino elementar agrícola.

Devido à centralização do poder e à implantação do Estado Novo, o Governo, com o intuito de conter a expansão da oferta de ensino, oficializou, através da Constituição de 1937, o ensino profissionalizante como sendo destinado às classes menos favorecidas.

O Governo Federal, no ano de 1938, mandou implantar escolas técnicas profissionais, chamadas *liceus*, em Manaus, São Luis Vitória, Pelotas, Goiânia, Belo Horizonte e Rio de Janeiro que, segundo o Ministro Gustavo Capanema, eram destinadas a criar, na moderna juventude brasileira, um “exército de trabalho”, para o “bem da nação”.

No ano de 1946, com a edição da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, iniciou-se uma equiparação dos cursos técnicos aos propedêuticos. Entretanto esta se limitava a oferecer uma equiparação em termos de duração dos cursos, sendo o acesso ao ensino superior vinculado à formação recebida em nível técnico, ou seja, no caso do indivíduo oriundo do Ensino Agrícola, só seria permitido o acesso a curso superior da área agropecuária.

O objetivo do ensino secundário era o de formar as elites condutoras do país e o do ensino profissional, o de oferecer formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho (SOARES, 2003, p.69).

Conforme Manfredi (2003):

essa lógica dualista, calçada na diferenciação e na distinção de classes sociais, sobreviveu após a queda do Estado Novo, resistindo por 16 anos às lutas (...), favoráveis a uma escola secundária unificada, que não institucionalizasse a separação entre o trabalho manual e o intelectual (MANFREDI, 2003, p.102).

O Decreto nº 22.505, de 22 de janeiro de 1947, qualifica os estabelecimentos de ensino agrícola em: Escolas de Iniciação Agrícola, que se destinavam a oferecer o curso de iniciação agrícola que iria preparar o operário agrícola qualificado; Escolas Agrícolas, que iriam preparar o professor agrícola e Escolas Agrotécnicas, que ofereceriam o curso agrícola técnico e poderiam oferecer também os cursos de mestría agrícola, iniciação agrícola e os cursos agrícolas pedagógicos.

Os currículos dos Cursos Agrícolas Técnicos eram organizados em três anos, com disciplinas de cultura geral (Português, Francês ou Inglês, Matemática, Física e Química, História Geral, História do Brasil, Geografia Geral, Geografia do Brasil, História Natural) e disciplinas de cultura técnica, de acordo com a especificidade de cada curso oferecido, afirma Soares (2003, p.69).

Nos anos iniciais da década de 1960, inúmeras tentativas foram realizadas para superar o dualismo educacional que era expresso em todo o sistema educacional brasileiro. O momento político era de intensa luta ideológica, mascado pela ampliação das contradições e desigualdades sócio-econômicas. Nesse cenário, ocorre a promulgação da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, após vários anos de debates envolvendo vários segmentos da sociedade brasileira.

Com essa primeira LDB, com relação ao ensino profissional, observa-se a primeira tentativa de equivalência entre os ramos de estudos profissionalizantes e acadêmicos. As Escolas de Iniciação Agrícola (que formavam operários agrícolas) e as Escolas Agrícolas (que formavam mestres agrícolas) passaram a ser denominadas Ginásios Agrícolas (ministravam as quatro séries do 1º ciclo - ginásial e expediam o certificado de Mestre Agrícola). As Escolas Agrotécnicas foram transformadas em Colégios Agrícolas (ministravam as três séries do 2º ciclo – colegial e conferiam o diploma de Técnico em Agricultura).

O Ensino Agrícola de grau médio recebeu suporte devido à adoção do modelo Escola-Fazenda, através do convênio CONTAP II – MINAGRI/USAID, em 1966. Os estabelecimentos de ensino agrícola adequaram sua estrutura pedagógica às demandas das indústrias e das empresas agrícolas que começavam a se instalar e também deveriam aperfeiçoar suas atividades no desenvolvimento de novas tecnologias agrícolas.

A Escola-Fazenda foi um sistema que se fundamentava principalmente no desenvolvimento das habilidades, destrezas e experiências indispensáveis para que houvesse a fixação dos conhecimentos adquiridos nas aulas teóricas. Além disso, o sistema Escola-fazenda era uma escola dinâmica que educava integralmente, porque familiarizava o educando através de atividades que o preparassem para a realidade, vivenciando os problemas da agropecuária, conscientizando-o ainda de suas responsabilidades e possibilidades. Assim, o sistema aplicava o princípio: “aprender a fazer e fazer para aprender”.

No período de 22 a 28 de julho de 1969, foi realizada em São Paulo a 4ª Conferência Nacional de Educação. A Diretoria de Ensino Agrícola - DEA, do MEC, apresentou uma tese: “O Ensino Agrícola e o Desenvolvimento Integrado do País”, ancorada nos preceitos do principal teórico da Teoria do Capital Humano, Theodore W. Schultz, para o qual o sistema Escola-Fazenda é apresentado como a grande solução para o ensino agrícola.³

Com a obrigatoriedade da profissionalização através da Lei nº 5.692, de 1971, consolidou-se a utilização do Sistema Escola-Fazenda, considerado pelo MEC uma estrutura de ensino capaz de, ajustando-se às condições da realidade brasileira, pôr em prática os princípios da Lei nº 5.692, na preparação do profissional qualificado para o setor primário da economia (SOARES, 2003).

O sistema Escola-Fazenda seria capaz de contribuir no desenvolvimento das instituições escolares, no intuito de se tornarem eficientes e auto-suficientes, economicamente. Pautado em uma filosofia tecnicista e na filosofia política governamental, tinham por objetivo a formação de técnicos capazes de contribuir para a solução de problemas de abastecimento, os quais deveriam produzir gêneros de primeira necessidade e matéria-prima de boa qualidade. A produção dessa matéria prima e os gêneros de primeira necessidade deveriam ser produzidos de maneira que as indústrias não tivessem muito gasto.

Dentro do sistema, existia uma autocrítica que demonstrava que havia necessidade de se buscar um equilíbrio entre as relações ensino-aprendizado. Por este motivo, os dirigentes da COAGRI, na tentativa de desenvolver uma proposta que fosse ao encontro das questões pedagógicas deste sistema de ensino, incorporaram no modelo SEF-Coagri/1984 a nova premissa de Aprender a fazer, fazer para aprender e pensar a fazer.

³ Segundo Machado (1989), a Teoria do Capital Humano, tem como finalidade investigar as condições de maximização dos lucros decorrentes do investimento na educação e de contribuir na fundamentação da educação como mecanismo justificador da desigualdade social.

No modelo SEF-COAGRI/1984, a monitoria, o estágio supervisionado e os Órgãos Colegiados foram adicionados aos três componentes estruturais básicos: Laboratórios de Prática e Produção (LPP), Programa Agrícola Orientado (PAO) Unidades Educativas de Produção (UEP).

Deste modo, procurou-se uma educação participativa, envolvendo escola, empresa e comunidade, promovendo a integração horizontal, vertical e transversal das diversas disciplinas do currículo. Consistia em uma escola estruturada como uma fazenda, onde o aluno pudesse vivenciar de perto os problemas concretos que encontrariam dentro do sistema de produção. E, para que isso ocorresse, a escola deveria estar aberta, com um bom relacionamento com a comunidade, para que dentro da própria escola fossem simuladas situações que o técnico agropecuário pudesse encontrar depois de formado (REIS, 2001, p.57-58).

Até o ano de 1986, a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI) coordenou a educação agrícola, em nível de 2º grau, oferecendo cooperação técnica e assistência financeira às Unidades da Federação, com o intuito de contribuir para o aperfeiçoamento do Ensino Agrícola em suas diversas modalidades.

Atendendo às orientações políticas do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desenvolvimento (PSECD), a COAGRI direcionou as Escolas Agrotécnicas para uma atuação como Centros de Desenvolvimento Rural. O objetivo era oferecer ao técnico em agropecuária uma formação que privilegiava seu papel de liderança, para atuar como agente de mudanças junto às populações rurais e às populações das periferias urbanas, onde uma massa de “bóias frias” necessitava de atenção. O PSECD visava a uma educação no meio rural, nas periferias urbanas, um desenvolvimento cultural através de um planejamento participativo, para aperfeiçoamento da captação e alocação de recursos. Essas seriam as metas prioritárias de ação do III PSECD (SOARES, 2003, p.110-111).

Através do Decreto nº 93.613/86 a COAGRI foi extinta e criada a Secretaria de Ensino de Segundo Grau (SESG). A SESG passa a desenvolver as atividades de administração das escolas agrotécnicas federais.

Intensifica-se a situação que a educação profissional vinha enfrentando, desde os anos 1970, parecida com a dos demais países da América Latina, com influência da política de investimentos do Banco Mundial. Soares (2003) descreve que o incremento da produtividade, em especial do setor agrícola, passa a ser um dos objetivos dos projetos do BIRD, destinado a conter o crescimento da pobreza.

Esses projetos financiados pelo Banco Mundial, juntamente com o MEC, durante os períodos de 1970–1980, foram destinados ao ensino de nível técnico médio, nos períodos de 1971 a 1978 e 1984 a 1990, que objetivavam a expansão do ensino técnico de 2º grau, industrial e agrícola.

Segundo Soares (2003), nos anos 1970, o governo brasileiro obteve a cooperação financeira do Banco Mundial para o desenvolvimento de projetos que contemplavam o ensino técnico. O objetivo era implementar um ensino técnico em sintonia com o setor produtivo, de modo a favorecer o crescimento econômico do país.

O desenvolvimento do modelo metodológico escola-fazenda, com a supervisão do próprio Banco Mundial para execução dos projetos, faz parte desta dinâmica. No entanto, os resultados esperados não foram alcançados com o nível de eficiência e eficácia almejado pelo BIRD (SOARES, 2003).

Porém, no final da década de 1970, o interesse do Banco Mundial direcionou-se para a educação primária, com interesse de ofertar às massas um ensino mínimo e de baixo custo, para consecução de novas diretrizes de estabilização econômicas, porém, isso fica mais intensificado na década de 1980, para atingir seus interesses que eram:

proteger e aliviar os pobres durante períodos de ajustamento (caráter compensatório) e conter o crescimento demográfico e de aumento da produtividade das populações carentes.

É deste período a Lei 5.692/1971, que implementou a profissionalização compulsória no secundário. Em relação à compulsoriedade da profissionalização, instituída pela Lei 5692/71, Arruda (2007) comenta:

Buscava-se criar condições que potencializassem o desenvolvimento econômico do país através da formação de uma mão-de-obra e de consumidores afinados com o modelo econômico e com o projeto de desenvolvimento que ele propunha, além de formar cidadãos conformados com o sistema político vigente. Do ponto de vista ideológico a educação é identificada como um fator que a um só tempo impulsiona o desenvolvimento econômico do país e oferece melhores condições de vida para quem dela se serve. Um dos objetivos dos reformadores era que cada escola orientasse sua oferta de curso secundário profissionalizante em função da demanda do mercado de trabalho. (ARRUDA, 2007, p. 94)

É neste contexto que as escolas técnicas da rede federal se destacam das demais escolas técnicas e passam a atrair alunos das camadas médias interessados em um ensino público de qualidade. Este movimento aumentou a concorrência para matricular-se nestas escolas e criou a necessidade de criar exames de entrada, os ‘vestibulinhos’.

Este processo é visto por Castro (2007) como elitização das escolas técnicas federais em virtude da origem dos alunos, a maioria oriundo de classes bem mais elevadas e que tinham pouco interesse pelos ofícios técnicos oferecidos. Seu maior objetivo era se beneficiar da gratuidade das escolas e preparar-se para competir nos melhores vestibulares.

A análise de Castro (2007) é que do ponto de vista dos alunos a racionalidade é impecável. Mas como política pública de educação, faz pouco sentido oferecer um ensino técnico caríssimo para quem apenas está interessado no lado acadêmico, em se preparar para o vestibular. Não obstante, ano após ano, as equipes do ensino técnico federal nada de errado encontraram no modelo. Ao contrário, orgulham-se de que seus egressos sejam capazes de passar nos vestibulares mais difíceis, seja para os cursos direito ou de odontologia (CASTRO, 2007).

Na década de 1970, as escolas técnicas foram valorizadas como a solução oficial para a formação profissionalizante no país. A liderança do processo foi dada pela rede de escolas técnicas federais, somando próximo de cem unidades. De acordo com Castro (2007) o Estado de São Paulo criou uma rede, praticamente do mesmo porte da rede federal, mas menos dispendiosa. O Rio Grande do Sul e outros estados caminharam mais modestamente nessa direção. Contudo a maioria dos estados não tinha estrutura para implementar escolas técnicas nos moldes da rede federal.

Devido a inúmeras insatisfações da profissionalização obrigatória, é promulgada a Lei 7.044, de 18 de outubro de 1982, que faz a *reforma da reforma* do ensino profissionalizante no 2º grau. Ao invés da *qualificação para o trabalho*, contido no objetivo geral da Lei 5.692/71, passa a ser determinada a *preparação para o trabalho* como elemento de formação integral do aluno, obrigatória no 1º e 2º graus.

Em 1985, finda o regime militar no Brasil, e o país inicia o processo de redemocratização da sociedade brasileira, com a discussão da Constituição Federal promulgada em 1988, e que envolveu a sociedade civil organizada. A euforia provocada pelas conquistas sociais advindas da chamada constituição cidadã seria progressivamente abalada na década seguinte, frente aos impactos da globalização e da

adesão dos governos brasileiros aos ditames do neoliberalismo. A Reforma efetuada na educação nacional, e mais especificamente na educação profissional, a partir dos anos 1990, principalmente após a edição da LDB em 1996, trouxe profundos impactos na formação profissional e no ensino agrícola.

Segundo Castro (2007, p. 201),

Cada país organiza a sua formação profissional de acordo com suas necessidades e de acordo com suas tradições. Quando estas soluções são transplantadas para outros países, há o risco de se tornarem caricaturas de sua versão de origem. Seus efeitos se apresentam de forma agravada e suas vantagens são atenuadas. Daí o cuidado necessário em entender as vantagens e desvantagens de cada uma das grandes soluções para estruturar a formação profissional.

Castro (2007) observa que, no Brasil, ainda hoje, não existe uma política clara para a preparação profissional, portanto, a formação profissional no Brasil tem muitos problemas. A proporção dos que recebem uma formação profissional é muito modesta. Nesse sentido, Arruda (2007) indica que não só na educação profissional, mas na educação de forma geral, a tônica das reformas educacionais é a parcialidade, que confirma a dualidade estrutural da educação brasileira.

Ao longo do século XX as respostas dos diferentes governos às pressões sociais para aprofundamento do processo democrático pela via da educação sempre foram parciais e incompletas. Se a reforma da educação pós-revolução de 1930 respondeu parcialmente aos anseios dos educadores reformistas, o golpe de 1964 encapsulou as aspirações democráticas e mais uma vez promoveu uma reforma educacional pelo alto. Podemos dizer que, dentro de seus limites e por suas próprias contradições, essas reformas ampliaram o acesso ao sistema de ensino. Sob esta ótica elas podem ser lidas como um avanço, e efetivamente o foram para alguns grupos sociais, mas se pensadas no quadro mais amplo da sociedade brasileira veremos que a maioria da população não foi por elas contemplada. (ARRUDA, 2007, p. 86)

2.2. A Educação Profissional a partir dos anos 90

Em 1988, ano da promulgação da nova Constituição Brasileira, a Confederação Nacional da Indústria (CNI) lança o documento “*Competitividade Industrial - uma estratégia para o Brasil*”. O empresariado recomendava que a política educacional deveria ser orientada para viabilizar o desenvolvimento tecnológico. Era o prenúncio de mudanças impactantes na educação profissional brasileira.

As mudanças ocorridas neste período na educação profissional vêm de um lento processo de mudança conceitual, nos anos 1970 e 1980, em que o ensino profissionalizante passa a ser concebido como ensino tecnológico, e o conceito de educação profissional ampliado verticalmente para Educação Tecnológica. Segundo Oliveira (2000, p.2):

No âmbito do Governo Federal, a expressão ‘Educação Tecnológica’ passa a ser empregada, sobretudo, a partir de 1978, através da Lei 6.545/1978 que transforma três Escolas Técnicas Federais – Paraná, Rio de Janeiro e Minas Gerais – em Centros Federais de Educação Tecnológica. Percebe-se, no referido documento, que o conceito de Educação Tecnológica está ligado a uma dimensão de verticalização,

isto é, de conferir às três mencionadas instituições, a prerrogativa de ministrar ensino superior.

É importante destacar que a educação tecnológica é mais abrangente que a formação técnica, que está diretamente relacionada ao treinamento. A educação tecnológica está relacionada a uma dada concepção de educação e de tecnologia.

A Administração Federal reorganizou-se a partir do Decreto n.º 99.244/90, que alterou a SESG para Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SENETE), essa secretaria surge no auge da discussão sobre produtividade versus qualidade da indústria nacional. Neste momento, a escola, especialmente a técnica federal, passou a ser considerada a alavanca propulsora da modernização da indústria. A SENETE tinha a missão de propor políticas e diretrizes para o desenvolvimento do ensino de formação profissional nos níveis de qualificação, técnico e tecnológico (REIS, 1999, p.52).

A SENETE, no ano 1992, passou a ser denominada Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC, com missão de promover o desenvolvimento e a melhoria do ensino médio no país.

Nesse mesmo ano, o Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial - IEDI, ligado à FIESP, lançou um documento: *Mudar para competir - a nova relação entre competitividade e educação, estratégias empresariais*, no qual aponta a educação básica geral como elemento fundamental à estratégia industrial, face às especificidades da nova base técnica que surge após o esgotamento do modelo fordista de organização da produção.

Em dezembro de 1994, é criado o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, através da Lei nº 8.948, que tinha por objetivo transformar as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs. Isso ocorreria através da coordenação das atividades nas Instituições Federais de Ensino Técnico, propondo políticas e diretrizes para a área. Essas deveriam ser implantadas gradativamente, com base em critérios estabelecidos pelo MEC.

A Lei também previa uma avaliação de desempenho coordenado pelo MEC, na intenção de fazer com que as Escolas Agrotécnicas Federais fossem transformadas em CEFETs. A criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, que visava integrar o país no processo de desenvolvimento mundial e no uso de denominadas novas tecnologias, requeria a renovação da escola, para que esta assumisse o papel de transformadora da realidade econômica e social do país. Para Oliveira (2000, p.2), dessa forma,

à dimensão de verticalização acrescenta-se, ao conceito de educação tecnológica, uma visão redentora, funcionalista, que resgata princípios da Teoria do Capital Humano.

Soares (2003) afirma que, na realidade, constituiu-se uma volta à especialização do técnico, dirigida ao atendimento das demandas do mercado, o que significou mudanças na estrutura curricular e na organização acadêmica. Isto demonstrando que a formação técnica sempre esteve direcionada para atender as necessidades do mercado de trabalho e que as reformas vão passando e a história se repete (SOARES, 2003).

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em dezembro de 1996, também foi precedida de amplo debate na sociedade civil e política, sobre os rumos da educação nacional. Entretanto, a maioria dos movimentos organizados em defesa de uma educação pública, gratuita e de qualidade, viu malogrados seus esforços e suas expectativas não atendidas com a Lei 9394/96.

A LDB constitui uma linha de orientação que indicará a direção geral a ser seguida e não as ‘minudências do caminho’. Portanto, trata-se de uma lei que contém tão-só preceitos genéricos e fundamentais, mas indica a política a ser seguida.

Para simplificar o conceito de LDB, Saviani (2005, p.94) afirma que “diretrizes e bases – significam fins e meios”. Esta conclusão sobre o conceito da LDB também é compartilhada por Lourenço Filho (1970, p. 241 apud SAVIANI, 2005, p. 94):

Torna-se claro que, ao aplicar à educação nacional o termo bases, quis a Constituição Federal referir-se a posição, níveis e articulação entre serviços educacionais, àquilo que se poderá chamar a sua morfologia; e, ao usar o termo ‘diretrizes’, pretendeu indicar fins, objetivos, aspectos funcionais da atividade, que o conceito permite.

Associados numa só locução, o nexo lógico entre finalidade e instrumentação parece evidente, e, assim, o conceito de rendimento, a esperar-se da execução dos serviços. Praticamente, diretrizes e bases significam linhas de organização e administração de um empreendimento, conjunto de providências que lhe dêem coesão, segundo rumos gerais que em todo o sistema imprimam unidade funcional.

Portanto, existe uma relação entre a LDB e a sistematização da educação. Com efeito, a educação assistemática não é objeto de legislação específica. Quando se pensa numa lei específica para a educação, é porque se está visando à sua sistematização e não apenas à sua institucionalização.

Segundo Saviani (2005), antes de haver leis de educação, havia instituições educativas. Isso não implica, entretanto, a vinculação necessária da sistematização à legislação, ou seja: não é necessário que haja lei específica de educação para que haja educação sistematizada; esta poderá existir mesmo que não exista uma lei reguladora.

O que fica evidente é a vinculação necessária de lei específica de educação à sistematização. Tal lei visará consolidar o sistema ou reformá-lo – como ocorreu no caso do Ensino Superior – instituí-lo, ou pelo menos, determinar as condições para que ele seja criado (caso não exista).

A Lei 9.394/1996 (LDB) consagra um capítulo específico à educação profissional. Em virtude das dificuldades encontradas no atual mercado de trabalho, a educação profissional torna-se indispensável.

Carneiro (1997, apud NASCIMENTO, 2004, p. 64) afirma que a premência por uma educação profissional decorre dos seguintes fatores:

As diretrizes normativas da educação profissional no Brasil estiveram, quase sempre, divorciadas das políticas sociais voltadas para o trabalho produtivo e para a geração de renda e de estratégias fecundadoras de parcerias e de integração;

A legislação pautada na 5.692/1971 e nos institutos normativos decorrentes, ao contribuir para a falta de foco na educação do cidadão produtivo, concorria para a desarticulação entre os vários sistemas de ensino de educação profissional, gerando um sub-aproveitamento dos recursos existentes;

A educação profissional no Brasil possui, historicamente, uma estrutura inflexível e, em decorrência, tem dificuldade de atender, com agilidade, a crescente demanda por níveis mais elevados de qualificação;

O atual modelo de oferta de vagas na educação profissional contribui para aprofundar as desigualdades sociais à medida que se mostra impermeável à diversidade socioeconômica e cultural do País;

O Brasil oferece cerca de sete milhões de matrículas em cursos de educação profissional, quando suas necessidades efetivas são duas vezes este número. São sete milhões, considerada a variada gama de oferta, a saber: Rede Federal de Escolas Técnicas, Agrotécnicas, Unidades Descentralizadas (UNEDs), Escolas Vinculadas às Universidades, Cursos Profissionalizantes Estaduais e Municipais, e da Rede Privada e, ainda, o conjunto de cursos de Sistema S (Senai, Senac, Senar, Senat e Sebrae). Esta oferta total é muito pequena, considerando que o Brasil tem uma População Economicamente Ativa (PEA) em torno de setenta e quatro milhões. Os países paradigmáticos neste setor oferecem educação profissional a cerca de vinte por cento da PEA anualmente. Neste sentido, o Brasil está bem atrás de países da própria América do Sul, como é o caso de Argentina, Chile e Uruguai.

De acordo com o artigo 39 da Lei 9.394/1996 (LDB), a educação profissional e tecnológica, integrada às diferentes níveis e modalidade de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Estabelece, ainda, que o aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Trata-se, portanto, de processo de educação permanente, destinado aos matriculados e egressos do ensino fundamental, médio e superior, assim como aos trabalhadores em geral, mesmo sem diploma de conclusão do ensino formal.

A educação profissional abrange três níveis de formação:

- a) Básico: destinado à qualificação, requalificação, reprofissionalização de trabalhadores, independentemente de prévia escolaridade;
- b) Técnico: destinado a oferecer habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida pelo Decreto 5.154/2004;
- c) Tecnológico: destinado a egressos do ensino médio e técnico, corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica.

De acordo com a legislação em vigor, os currículos da educação profissional de nível básico não são preestabelecidos, ficando a instituição promotora livre para organizá-lo de forma que melhor atenda aos objetivos propostos. A liberdade na elaboração do currículo é justificada em virtude de tratar-se de modalidade educativa não-formal.

Segundo Nascimento (2004), o currículo básico dos cursos de nível técnico, ao contrário, deverá seguir as diretrizes curriculares nacionais ditadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. A escola de nível técnico poderá, contudo, eleger disciplinas, conteúdos e habilidades específicas para incorporação ao currículo pleno, no limite de 30% do currículo básico estabelecido pelo respectivo Conselho Estadual de Educação.

O currículo dos cursos de nível tecnológico (cursos de nível superior) deverá seguir as normas ditadas pelo MEC.

De acordo com o artigo 40 da Lei 9.394/1996 (LDB), a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

A atual LDB concede maior abertura e flexibilidade à educação profissional, reconhecendo o valor educativo das atividades desenvolvidas na escola e no trabalho. Possibilita, também, entradas e saídas intermediárias dos respectivos cursos.

Cabe destacar que antes da edição da Lei de Diretrizes e Bases (9.394/1996), a Reforma do Ensino Profissional no Brasil, já estava em curso por meio de documentos anteriores.

Em 16 de abril de 1997, foi editada a Medida Provisória nº 1.549-29, que em seu artigo 44 trata da expansão da oferta do ensino técnico e a Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997 que regulamenta a implantação da Rede Federal de Educação Tecnológica e prevê que dentro de um prazo de até quatro anos as mesmas poderiam iniciar a implantação dos dispositivos da lei e do decreto e um plano de implantação a ser elaborado pelas instituições federais de educação tecnológica (Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas, Escolas Técnicas das Universidades e Centros Federais de Educação Tecnológica).

Para viabilizar o cumprimento do dispositivo no decreto nº 2.208/97, o CNE estabeleceu, através do Parecer CNE/CEB nº 17, de 03 de dezembro de 1997, as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional e, posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais, que destacam a introdução com relação à certificação de competências.

O parecer ainda estabelecia que os cursos poderiam ser organizados em módulos correspondentes à profissão no mercado de trabalho, sendo que o módulo deveria ter uma terminalidade, devendo contemplar, de forma integrada, em cada componente curricular, as dimensões teóricas e práticas específicas da profissão; conhecimentos gerais relacionados à profissão; atitudes e habilidades comuns a uma área profissional e ao mundo do trabalho.

De acordo com a minuta do CNE/CEB, a diferença entre o técnico formado com base nas diretrizes curriculares apoiadas no Parecer CFE nº 45/72 e o novo técnico, é que, no antigo modelo, era exigida unicamente uma sólida formação específica, enquanto as novas diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico estavam centradas no conceito de competências. Esse conceito será melhor analisado no item seguinte.

A reforma educacional de 1997 separou o ciclo profissional do ciclo acadêmico da educação profissional de nível médio técnico. ARRUDA (2007, p.113) descreve em que consistiu esta desvinculação:

O Decreto 2.208/97 determina que a educação profissional técnica tenha organização curricular independente do ensino médio, podendo ser ofertada de forma concomitante ou sequencial à educação secundária (art. 5º). Entretanto, a certificação no ensino técnico fica subordinada à conclusão do ensino médio. Só os alunos que apresentarem o certificado de conclusão do ensino médio estarão aptos a receber o diploma de técnico de nível médio (art.8 § 4º).

O objetivo da reforma era isolar no ciclo acadêmico aqueles alunos mais elitizados, que apenas se interessavam pela preparação para o vestibular. Com isso, esperava-se que as vagas no ciclo técnico fossem ocupadas por alunos de posses mais modestas, cujo interesse explícito é adquirir a profissão ensinada. No entendimento dos reformadores, com esta configuração as vagas do ensino profissionalizante das escolas técnicas federais ficariam para aqueles que realmente precisam aprender uma profissão.

Entretanto, não é isto que ocorre, e os maiores prejudicados são realmente os alunos dos cursos técnicos, que viram ampliadas suas dificuldades de conclusão do curso técnico.

Assim, a fim de desarticular a rede federal de escolas técnicas, o governo FHC estendeu para o conjunto da população uma concepção de ensino médio técnico que penaliza, ao elevar a carga horária, os interessados em cursar o ensino médio técnico. (ARRUDA, 2007, p. 113)

Posteriormente, em 2004, o governo revogou o Decreto 2.208/97, através do Decreto 5.154/2004, decidindo permitir a oferta de cursos integrados, ou seja, acadêmico técnico.

Analisando esses documentos, Castro (2007), apresenta várias direções em que a formação profissional no Brasil pode evoluir:

Abertura do Sistema S⁴ para modalidades não convencionais de atendimento. Neste caso, poderia estar incluído o ensino aberto ou à distância, apoio a outras instituições de ensino vocacional por via do fornecimento de materiais de ensino (franchise), formação de instrutores e assistência técnica, e colaboração com escolas da rede pública para o ensino das matérias tecnológicas e iniciação profissional.

Introdução de disciplinas tecnológicas e de iniciação ao trabalhador no ensino regular.

Reforço das matérias científicas no ensino regular. O domínio desses conhecimentos é um pré-requisito para o ensino profissional. Uma boa base desses domínios facilita e dá profundidade à formação profissional, em alguns casos, dispensando a instrução formal, já que pessoas mais bem-educadas têm maiores possibilidades de aprenderem por conta própria.

Expansão da rede de escolas técnicas com vocação clara e bem definida.

Criação de centros de treinamento do tipo ‘open learning’ nas escolas técnicas.

Ainda, segundo Castro (2007), o espaço físico das escolas técnicas é particularmente apropriado para a oferta de cursos curtos preparando para as ocupações que o mercado de trabalho requer naquele momento.

Tais cursos devem responder ao mercado, ter duração variável e não seguir currículos oficiais. Podem ser parcialmente subsidiados, mas sempre uma taxa deverá ser paga pelos alunos. A administração deve ter um cunho mais empresarial.

O essencial é que os cursos sejam voluntários e que somente sejam oferecidos quando há quem queira pagar uma taxa modesta. As escolas técnicas e os centros tecnológicos vêm operando cursos desse tipo, paralelamente aos seus programas acadêmicos. Em alguns casos, o volume de cursos tem sido impressionante e as receitas podem atingir valores elevados. No caso de alguns diretores mais agressivos, tais receitas podem atingir o valor do orçamento da escola. Essa é uma linha óbvia a ser intensificada, pois as escolas técnicas já fizeram todos os investimentos requeridos para oferecer tais cursos de forma rotineira a preços razoáveis.

- Apoio à iniciativa privada que opera curso de treinamento ou programas a distância.
- Criação de programas públicos de contratação de cursos de formação para clientela carentes.
- Expansão dos cursos de tecnólogos e dos cursos sequenciais.

⁴ Sistema S = SENAI; SENAC, SESI, SESC etc.

Além disso, propõe a criação de cursos técnicos sem as matérias do currículo acadêmico. Separando-se o ensino acadêmico, possibilita-se que alunos do ensino médio de escolas vizinhas possam fazer a parte profissional do curso. Também é muito importante permitir que os alunos que concluíram o ensino médio, possam se matricular em um programa técnico. Se esse programa é também oferecido em cursos noturnos, abre-se o leque de possibilidades para alunos que já trabalham em atividades correlatas. Esse é exatamente o espírito da reforma do ensino técnico implantada em 1995 e que separa o ensino técnico do acadêmico.

A revogação do Decreto 2.208/1997 pelo Decreto 5.154/2004 não alterou as bases da Reforma do Ensino Médio Técnico, mas possibilitou que o curso médio técnico passasse a ser ofertado de forma integrada com o ensino médio. O Parecer CNE/CEB é explícito ao afirmar que os marcos de sustentação da reforma não foram alterados, muito menos a concepção de carga horária e as diretrizes curriculares distintas.

Sobre a Reforma, Arruda (2007) tece uma síntese interessante sobre a oposição feita pela maioria dos autores, com pontos de vista diferentes, apontando para a complexidade da questão:

a reforma do ensino médio técnico é vista pelos educadores críticos como um retrocesso ao reafirmar a dualidade do sistema de ensino, para outra corrente de educadores ela é vista como um excesso, pois pressupõe uma elevação de escolaridade disfuncional, tanto ao sistema de ensino que tem que despende mais recursos para viabilizá-la, quanto para os alunos das camadas populares, que teriam que cursar o ensino médio para ter acesso a uma habilitação profissional. (ARRUDA, 2007, p. 116)

2.3 Educação Profissional: COMPETÊNCIAS e Competências Interpessoais

A formação profissional consiste no ensino técnico de uma determinada profissão. Existem no país, muitos cursos de nível médio e superior que oferecem aos alunos a formação tecnológica, mas, também existem instituições que preparam o aluno para atuação profissional, que não estão vinculadas ao ensino médio ou superior.

Assim, após as considerações sobre a educação profissional, analisando sua história e legislação pertinente, procuraremos elucidar o conceito de competências, que está intimamente relacionado à idéia de laborabilidade, ou seja, condições de navegabilidade entre as várias ocupações ou áreas profissionais.

Com as inúmeras transformações pelas quais vem passando o mundo do trabalho, no que diz respeito a aspectos tecnológicos e organizacionais, delineia-se um mundo produtivo com características marcantes. Nesse contexto, faz-se necessário um novo modelo de profissional para compor os novos quadros produtivos um profissional que sobreviva às transformações cada vez mais rápidas nos cenários dos equipamentos e da produção.

Para Antunes (2000, p. 210):

A década de 80 presenciou, nos países de capitalismo avançado, profundas transformações no mundo do trabalho, nas suas formas de inserção na estrutura produtiva, nas formas de representação sindical e política. (...) nessa década de grande salto tecnológico, a automação e as mutações organizacionais invadiram o universo fabril, inserindo-se e desenvolvendo-se nas relações de trabalho e de

produção do capital. (...) novos processos de trabalho emergem, onde o cronômetro e a produção em série são substituídos pela flexibilização da produção, por novos padrões de produtividade, por novas formas de adequação da produção à lógica do mercado.

Em meados dos anos 80, o Japão e logo depois os Estados Unidos já iniciaram algumas mudanças no sistema produtivo, com a substituição do fordismo/taylorismo⁵ por um novo paradigma produtivo, o que viria a influenciar na formação do técnico de ensino médio e superior.

Segundo RUBEGA (2000:111), a falta de políticas educacionais nessa área, a deterioração dos salários dos professores e o abandono dos laboratórios e equipamentos, por falta de verbas para manutenção e modernização, transformaram as escolas técnicas públicas em cursos preparatórios muito mais para o ensino superior do que para o trabalho.

Diante disso, o distanciamento do ensino técnico era inevitável e já podia ser vislumbrado. Reconheceu-se, então, a necessidade de se formar trabalhadores competentes, para enfrentar a competitividade tanto no mercado interno como externo, não de qualificar trabalhadores. Isso veio impulsionar uma nova reforma do ensino.

O Ministério da Educação propõe então uma reforma no ensino técnico de nível médio e justifica, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível técnico, a necessidade de reforma:

As empresas passaram a exigir trabalhadores cada vez mais qualificados. À destreza manual se agregam novas competências relacionadas com a inovação/criatividade, o trabalho em equipe e a autonomia na tomada de decisões, medidas por novas tecnologias da informação. A estrutura rígida de ocupações altera-se. Equipamentos e instalações requerem trabalhadores com níveis de educação e qualificação cada vez mais elevados. As mudanças aceleradas no processo produtivo passam a exigir uma permanente atualização das qualificações e habilitações existentes e a identificação de novos perfis profissionais (REFERÊNCIAIS CURRICULARES NACIONAIS, 1999, p.8).

No contexto dessa reforma, outra concepção, denominada modelo de competências, veio substituir a concepção de qualificação tecnicista, baseada nas normas previamente estabelecidas pelas empresas.

Esse modelo pedagógico de competências veio mudar o cotidiano da escola, dos atores envolvidos e ainda das concepções de ensino, formação e qualificação, na busca da formação desse novo modelo de profissional. Este novo profissional seria preparado não somente com uma base técnica, não apenas com o saber fazer, mas também com características comportamentais, tais como criatividade, trabalho em grupo, decisão, resolução de problemas, comunicação entre outras, garantindo assim, sua empregabilidade e mantendo-se competitivo em um mercado de mutações.

Ao longo do tempo, o termo competências tem recebido vários significados, conforme a minuta CNE/CEB:

⁵ Segundo KUENZER (2001), o taylorismo/fordismo tem por finalidade atender às demandas da divisão social e técnica do trabalho marcada pela clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais, determinando as funções a serem exercidas por trabalhadores e dirigentes no mundo da produção e das relações sociais, pautadas pela divisão da sociedade em classes sociais distintas.

Atualmente parece haver uma idéia comum de que competência é um conjunto de conhecimentos (que muitos denominam de saberes), habilidade (saber-fazer relacionado à prática do trabalho, indo além da mera ação motora) e atitudes (saber-se, ou seja, uma série de aspectos inerentes a um trabalho ético e de qualidade, realizado por meio de cooperação, solidariedade, participação na tomada de decisões) (MEC/PCN, 1999).

Kuenzer (2001) afirma que é preciso considerar que o conceito de competência, por seu caráter polissêmico, tem ocasionado diversas interpretações e nem sempre com a clareza epistemológica. Para a autora, sobre competência, devemos concordar que ninguém educa para a incompetência. Considerando que o conceito de competência não é novo, é preciso reconhecer que ele tem assumido um novo significado, a partir da extensão que tem sofrido, particularmente, o conceito de formação profissional em face das novas demandas do mundo do trabalho (KUENZER, 2001, p.16).

No que se refere aos perfis de competências que integram a resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional de Nível Técnico fundamentam-se em princípios gerais e específicos.

Os princípios gerais da educação profissional foram delimitados a partir da premissa de que a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada. Desta maneira, retoma-se neste Parecer, uma análise dos princípios estéticos (sensibilidade, criatividade, e diversidade de manifestações artísticas e culturais); políticos (direitos e deveres de cidadania, exercício da criticidade e respeito à ordem democrática); e éticos (autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum) do novo ensino médio brasileiro, sob o prisma da educação profissional.

Assim se confirmariam os princípios da Ética, da Política de Igualdade e Estética, presentes nos Referenciais Curriculares Nacionais (MEC, 2000), considerando:

A Ética como principal valor é fundamentada no princípio da identidade profissional tanto de quem aprende quanto de quem ensina;

A Política da Igualdade assegura o princípio democrático de acesso universal a essa modalidade de educação em seus diversos níveis: básico, o técnico e o tecnológico;

A Estética da sensibilidade determina que a educação profissional esteja em consonância com o novo paradigma do mundo do trabalho e, por isto, deverá organizar seus currículos de acordo com valores que fomentem a criatividade, a iniciativa e a liberdade de expressão.

De acordo com o texto de apresentação dos Referenciais Curriculares Nacionais que se refere ao ensino Técnico em Agropecuária:

A área de Agropecuária é um centro dinâmico de atividades denominadas de agronegócio. Este segmento envolve atividades de produção agrícola propriamente dita (lavoura, pecuária e extração vegetal). É a soma total das operações de produção agrícola e armazenamento, processamento e distribuição dos produtos agrícolas e itens produzidos. Dessa forma, o agronegócio engloba os fornecedores de bens e serviços à agropecuária, os produtos agrícolas, os processadores, transformadores e distribuidores envolvidos na geração e fluxo dos produtos agropecuários, até o consumidor final.

(...) O domínio desses componentes básicos da educação geral, na qual encontra as bases científicas e instrumentais, propicia a construção de competências geradas pelas bases tecnológicas. Permite a apropriação e a sistematização de um saber não apenas teórico, mas também prático, sobre o modo de como o saber se articula com o processo produtivo.

(...) As delimitações das áreas de produção vegetal, animal e agroindustrial que estão contempladas nos documentos que definirão os Referenciais Curriculares Nacionais poderão possuir módulos comuns, os quais poderão ser cursados em uma mesma unidade escolar ou em mais de uma, integradas por acordo ou parcerias (MEC, 2000, p.20).

Assim, o próprio contexto do documento demonstra que o desafio é o de qualificar tecnicamente o trabalhador, a partir de uma metodologia que se desvincule da concepção tradicional de capacitação, até então baseada nas demandas de formação profissional direcionada para o “aprender a fazer” e “fazer para aprender” por outra que permita a “aprender a aprender” (MEC, 2000, p.21).

Elaboraram-se matrizes que contenham conteúdos, os quais ofereçam suporte referencial ao reconhecimento de competências adquiridas em diferentes situações, dentro e fora dos espaços escolares, conforme previsto no Artigo 11º do Decreto nº 2.208, através de procedimentos, certamente ágeis, eficientes e desburocratizados, a serem implementados pelos sistemas e estabelecimentos de ensino. É de suma importância que se diga que as matrizes devem representar fontes inspiradoras de currículos modernos e flexíveis, que permitam que se experimentem novos modelos e alternativas de trabalho pedagógico na educação profissional (MEC, 2000, p.30).

Nos referenciais, destaca-se que o processo de produção agropecuária refere-se à lavoura, pecuária e extração vegetal, bem como às operações de produção agrícola e armazenamento, processamento e distribuição dos produtos agrícolas. Propõe a imediata prática profissional, observando as funções e sub-funções que representam as etapas do processo produtivo, com base na formação profissional através de competências, porém não se limita somente ao preparo do profissional para os aspectos de instrumentalização. A educação geral é considerada como elemento básico neste processo. Ela permite a apropriação e sistematização dos mecanismos de caráter cognitivos, sócio-afetivos e psicomotores geradores de competências (MEC, 2000, p.27).

O MEC, através do departamento de Desenvolvimento da Educação Média e Tecnológica/SEMTEC, lançou Diretrizes Curriculares Nacionais para a Área Profissional de Agropecuária. Esse documento, em sua introdução, define o estabelecimento de mudanças na concepção e na construção da estrutura curricular. Essas mudanças visam possibilitar uma rápida adequação às transformações do contexto produtivo e garantir uma formação profissional voltada ao desenvolvimento de competências e habilidades que assegure a capacidade de continuar na vida produtiva com uma postura crítica, criativa e autônoma.

As mudanças processadas no âmbito da produção, na força produtiva e na organização do trabalho justificam como necessárias às reformas educacionais, com um novo modelo de ensino, com foco nas competências.

As competências são assim apontadas como necessárias ao exercício profissional do técnico, e com forte influência na empregabilidade.

De acordo com Chiavenato (1997, p.85) a empregabilidade "é o conjunto de competências e habilidades necessárias para uma pessoa manter sua colocação dentro

ou fora da empresa. (...) o profissional tem que estar atento às mudanças e se adaptar a elas".

Para Zarifian (1998), as inovações tecnológicas não têm influência direta sobre a emergência do modelo de competências. "O modelo de competências nasce de uma mudança profunda nas organizações do trabalho e nas relações sociais no seio das empresas" (ZARIFIAN, 1998:2).

O que então poderíamos definir como competência?

"Competência é a capacidade de executar um trabalho" (VARGAS, 2000:4). A aquisição de novas competências melhora a empregabilidade, na medida em que o trabalhador pode transferir-se de um emprego para outro, diminuindo o desemprego, segundo Vargas (2000).

Na compreensão de Perrenoud (1997), a noção de competência se relaciona à possibilidade de alguém adquirir saberes e conhecimentos para uma nova aprendizagem e transformação.

Segundo o autor, a noção operacional de competências se refere a situações que requerem a tomada de decisões e a resolução de problemas. Isso significa que deter conhecimentos ou capacidades sobre algo não implica possuir competências. Ou seja, podem-se conhecer regras da matemática, mas não saber aplicá-las no momento certo.

Para Lucília Machado (1998, p.93), a noção de competência é, de fato, forte e deve ser recuperada, mas numa perspectiva que rompa os critérios que a estão orientando na atualidade: "o fatalismo da disputa competitiva". Do mundo do trabalho vem o "modelo de competências" com todas as contradições que ele suscita, como, também, vem a interpretação de que ser competente representa saber transgredir.

As competências constituem, portanto, padrões de articulação do conhecimento a serviço das inteligências, podendo ser associadas desde os esquemas mais simples de ação até às formas mais elaboradas de mobilização do conhecimento. Para Machado (1998, p.28),

a visão pragmática e utilitarista de competência traz sérias implicações para os objetivos educacionais, pois pressupõe a implementação da pedagogia da adaptação e do ajustamento à lógica mercantil, que vê o sujeito do trabalho como um simples valor de troca. Qualificar para o trabalho, nestes termos, é reduzir os espíritos à sociabilidade do capital, é reificar os seres humanos, tomá-los como simples instrumentos, com o objetivo supremo de naturalizar e perenizar o sistema social dominante.

Zarifian (1996) entende por competência a tomada de iniciativa e de responsabilidade assumida com sucesso por um indivíduo ou por um grupo diante de uma situação profissional. Para ele um técnico competente é aquele que:

"sabe responder com sucesso a uma situação profissional"

"sabe chamar os colegas de trabalho mais experientes, quando se vê desorientado".

"sabe ativar uma rede de cooperação. Esse assumir a iniciativa e a responsabilidade só pode vir do próprio indivíduo, é o indivíduo que auto-mobiliza suas competências para enfrentar a situação" (ZARIFIAN, 1998:2 e 3).

O Parecer CNE/CEB nº 16/99, de 05 de outubro de 1999, trata a noção de competências como modelo pedagógico no ensino técnico, entendida como "a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação os valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas

pela natureza do trabalho”, sempre de modo vinculado à autonomia e à flexibilidade do trabalhador frente às mudanças no mundo do trabalho. Esse é também o conceito que adotamos neste trabalho.

Segundo Ramos (2005, p.224), Bloom, por sua vez, declarava em seu artigo ‘Aprendizagem para o Domínio’, que

90 a 95% dos alunos têm possibilidade de aprender tudo o que lhes for ensinado, desde que se lhes ofereçam condições para isso. Verifica-se, assim, o surgimento do ensino baseado em competência, que concretizou a aprendizagem para o domínio de Bloom, orientada pelos três objetivos comportamentais: pensar, agir e sentir, englobados em três áreas: cognitiva, afetiva e psicomotora.

Conforme Ramos (2001), as competências são as estruturas ou os esquemas mentais responsáveis pela interação dinâmica entre os saberes prévios dos indivíduos – construídos mediante as experiências – e os saberes formalizados. Nessa perspectiva, a definição de competência apresentada no âmbito da educação profissional pode ser interpretada da seguinte forma:

a expressão “a capacidade de” tem um sentido de motivação intencional e consciente, pois o exercício profissional assim o exige, além de ser coerente com o estágio de desenvolvimento do indivíduo: “mobilizar, articular e colocar em ação” são verbos que expressam ações e operações que podem ser consideradas implícitas e, portanto, do pensamento. “Os substantivos que se seguem, quais sejam, valores, conhecimentos e habilidades”, esses, sim, adquirem novas nuances (RAMOS, 2001, p.31).

No entendimento de Ropé e Tanguy (1997), a noção de competência atualmente substitui o que antigamente chamávamos de “saber”, no campo educacional, e “qualificação”, no campo do trabalho. Não significa que esses conceitos deixem de ser usados, mas que perderam sua posição central em relação ao novo termo.

Por isso, na atualidade a noção de competência é polissêmica e reveste-se de uma função geral incerta, ensejando múltiplas interpretações, nem sempre com a necessária clareza epistemológica, o que demanda cuidados. Deduz-se que, para as autoras, competência é a capacidade para resolver um problema em uma situação dada, que implica sempre uma ação que só pode ser mensurada através da aferição de resultados.

Na lógica do seu pensamento, uma competência permite ao indivíduo a mobilização de conhecimentos para enfrentar uma determinada situação, isto é, trata-se de uma capacidade de encontrar vários recursos, no momento e na forma adequados. O sentido de competência implica, portanto, uma mobilização dos conhecimentos e dos esquemas para desenvolvimento de respostas inéditas, criativas, eficazes para problemas novos.

De acordo com Machado (2000, p.5), as competências

constituem padrões de articulação do conhecimento a serviço da inteligência. Podem ser associadas desde os esquemas mais simples de ação até às formas mais elaboradas de mobilização do conhecimento, como a capacidade de expressão nas diversas linguagens, a capacidade de argumentação na defesa de um ponto de vista, a capacidade de tomar decisões, de enfrentar situações problemas, de pensar e elaborar propostas de intervenção na realidade.

Segundo Resende (2000), existem várias acepções para a palavra competência, mas tradicional e freqüentemente o termo tem sido usado com os seguintes significados:

atributo para realizar uma incumbência: “este assunto é de sua competência”.

prova de idoneidade: “a pessoa indicada tem competência para responder pelo grupo”.

atributo de poder de decisão: “somente a diretoria tem a competência para resolver essa questão”.

condição de suficiência: “ele é competente bastante para cuidar do assunto”. (RESENDE, 2000)

Para o autor, o conceito de competência se aplica a uma característica ou a um conjunto de características ou requisitos, conhecimentos, habilidades ou aptidão, atribuídos a um indivíduo ou conjunto de indivíduos, sendo indicado ainda como uma condição capaz de produzir resultados e de solucionar problemas.

David C. McClelland, citado por Resende (2000), define as competências como características individuais, conhecimentos, habilidades, objetivos e valores capazes de prever/causar efetiva ou superior performance no trabalho ou em outra situação de vida de uma pessoa ou grupos de pessoas.

Novaes (2001) ressalta três perspectivas para a definição de competências: como um conjunto de tarefas independentes; como um conjunto de atributos indispensáveis para o desempenho efetivo de profissionais considerados excelentes e como um conjunto estruturado holístico em que se combina a perspectiva de atributos do indivíduo com o contexto no qual está inserido.

De acordo com Penna Firme (2000), competências são essencialmente as evidências do que o indivíduo é capaz de fazer com aquilo que sabe.

Para Hirata (1994, p.132-133), a noção de competência é oriunda do discurso empresarial nos últimos dez anos na França, tendo sido retomada na atualidade por economistas e sociólogos. É uma noção ainda bastante imprecisa e decorreu da necessidade de avaliar e classificar novos conhecimentos e novas habilidades geradas a partir das novas exigências de situações concretas de trabalho, associada, portanto, aos novos modelos de produção e gerenciamento e substitutiva da noção de qualificação, ancorada nos postos de trabalho e nas classificações profissionais que lhe eram correspondentes.

Segundo essa autora, a polêmica em torno da substituição do conceito de qualificação pelo conceito das competências está apoiada em falsos pressupostos. O que parece surgir dessa discussão é que ambos os conceitos, qualificação e competência, escamoteiam a dinâmica que se realiza entre as forças produtivas e as relações de produção.

Manfredi (1998), explica que as expressões qualificação e competência parecem ter matrizes distintas, ou seja, enquanto a noção de qualificação está associada ao repertório teórico das ciências sociais, a noção de competência está historicamente ancorada nos conceitos de capacidades e habilidades, constructos herdados das ciências humanas: psicologia, educação e lingüística.

Para Alexim e Lopes (2005), é possível admitir duas concepções de competências: a primeira, mais afinada com os empregadores e que só reconhece competência quando o conhecimento é filtrado pela experiência prática em situação real de trabalho. A segunda visão, mais ligada aos processos educativos, fala de um potencial que é criado e pode ser aplicado em diferentes situações, se uma demanda concreta se apresenta.

Nessa linha de pensamento, Deluiz (2001, p.2) assinala que

no modelo das competências os conhecimentos e habilidades adquiridas no processo de trabalho, na escola ou na empresa, devem ter “utilidade prática e imediata” – tendo em vista os objetivos e missão da empresa–, e a qualidade da qualificação passa a ser avaliada pelo “produto” final, ou seja, o trabalhador instrumentalizado para atender às necessidades do processo de racionalização do sistema produtivo. O “capital humano” das empresas precisa ser constantemente mobilizado e atualizado para garantir o diferencial ou a “vantagem competitiva” necessários à desenfreada concorrência na economia internacionalizada.

Segundo a autora (DELUIZ, 1996), os trabalhadores devem lutar pela aquisição de competências que instrumentalizem a sua atuação na sociedade civil, com vistas à expansão das suas potencialidades e sua emancipação individual e coletiva, uma vez que as competências requeridas pelo setor produtivo os colocam apenas como cidadãos produtores de mercadorias.

Na concepção de Rios (2001, p.83), a noção de competência está associada às demandas do mercado de trabalho. Para ela, “não é mau, em princípio, levar em conta uma demanda – afinal, é preciso sempre considerar o contexto em que se desenvolvem a formação e a prática profissional. Arriscado é confundir a demanda imediata, mercadológica, com a demanda social, que expressa as necessidades concretas dos membros de uma comunidade”.

Para a autora substituir o conceito de qualificação, como formação para o trabalho, pelo de competência, como atendimento privilegiado ao mercado de trabalho, parece guardar, então, o viés ideológico presente na proposta liberal, que se estende ao espaço da educação, em que passam a se demandar também “competências” na formação dos indivíduos. Nesse sentido, a preparação aligeirada para atender ao mercado de trabalho cada vez mais competitivo se sobrepõe à formação global do trabalhador.

Por outro lado, reduzir a noção de competências à demanda do mercado de trabalho é correr o risco de desconsiderar outras demandas que estão postas na sociedade. Não se pode perder de vista que existem, por exemplo, questões ligadas à ética, à moral, à justiça e à solidariedade envolvidas nas transformações.

Nessa perspectiva, educar para competências é, então, ajudar o sujeito a adquirir e desenvolver as condições e/ou recursos que deverão ser mobilizados para resolver uma situação complexa, entre as quais, preservar a sua humanidade, ou seja, enfatizar a emancipação humana como dimensão vital.

Para Guiomar Namó de Mello (2003, p.1), uma das proponentes das Diretrizes Curriculares Nacionais da reforma, competência é “a capacidade de mobilizar conhecimentos, valores e decisões para agir de modo pertinente numa determinada situação. Para constata-la há que se considerar também os conhecimentos e valores que estão na pessoa e nem sempre podem ser observados”.

Conforme a autora, a competência só pode ser constituída na prática. Não é só o saber, mas o saber fazer que deve ser considerado. Aprende-se fazendo, numa situação que requeira este fazer determinado. Se quisermos desenvolver competências em nossos alunos, teremos de ir além do ensino para a memorização de conceitos abstratos e fora do contexto. É preciso que eles aprendam para que serve o conhecimento, quando e como aplicá-lo. Isso é competência, para Mello.

Berger Filho (1998, p.9), entende por competências “os esquemas mentais, ou seja, as ações e operações mentais de caráter cognitivo, sócio-afetivo ou psicomotor que

mobilizadas e associadas a saberes teóricos ou experienciais geram habilidades, ou seja, um saber fazer”.

Para Berger Filho (1998) as competências situam-se no campo cognitivo e são os conhecimentos necessários para a realização de uma atividade. O autor afirma que o referencial de competências deve ser instrumento permanente de trabalho da escola e do professor, sendo entendido como uma linguagem comum e central do processo educativo, e não como uma lista abstrata que precisa estar presente no “plano de curso”.

Segundo ele, as competências devem ser o roteiro permanente para se definirem os problemas que serão propostos aos alunos e o parâmetro para a avaliação do processo pedagógico, pelo desempenho do aluno e pela análise do trabalho. Vale destacar que o referido autor, na época da reforma da educação profissional de nível técnico, era secretário da SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

De acordo com documentos oficiais da educação, e ainda pelas recomendações da comissão Internacional da Educação para o século XXI, organizada pela UNESCO, sabe-se que a educação deveria ser desenvolvida com base nos quatro pilares da educação: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver juntos e aprender a ser. Diante disso, a escola e a sala de aula tornaram-se como cita Perrenoud (2001), um sistema complexo de ensino.

Frigotto (2001), afirma que é necessário o desenvolvimento de habilidades básicas no plano do conhecimento, das atitudes e dos valores, para que sejam produzidas competências para gestão da qualidade e, conseqüentemente, para a empregabilidade.

A categoria qualificação tomou vários sentidos e das análises surgiram as teses da qualificação, desqualificação e requalificação nos anos de 1980. Assim, surgiu o conceito de competência, aceito pelas classes empresariais como mais adequado para expressar as demandas requeridas pela produção, num contexto de forte desenvolvimento tecnológico e reorganização do trabalho, com algumas características, tendências, flexibilização da produção, integração de setores, multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores, com a valorização dos saberes não ligados ao trabalho prescrito (RAMOS, 2001).

De acordo com Pastore (2001), um trabalhador precisa executar várias tarefas, ou seja, a polivalência passou a ser um requisito essencial nas empresas. Dessa forma, o que interessa às organizações é saber se os trabalhadores podem resolver os seus problemas. A demanda passou a exigir mais e melhor educação geral e profissional para as pessoas conseguirem um emprego e, sobretudo, permanecerem empregadas.

Nesse sentido, a formação humana configura-se como o elemento balizador dos espaços de formação. Dentre esses, o espaço mais propício parece realmente ser a escola, ou seja, a educação, cujo grande desafio é desenvolver, no aluno, tanto a qualificação profissional quanto o aprimoramento pessoal. Isso significa desenvolver as competências interpessoais.

Assim, as competências interpessoais, ou seja, a habilidade de estabelecer relações interpessoais, tende a ser um requisito imprescindível para o profissional.

Para Christian (1998), a excelência profissional só pode ser vista como um conceito abrangente e deve incluir a capacidade para desempenhar uma função dentro do padrão de qualidade e resultados socialmente reconhecidos como excelentes, e ainda incluir também o potencial de inovação, que leve à evolução dentro daquela função e ao crescimento do profissional para funções mais complexas e de maior responsabilidade.

Segundo Pastore (2001), a qualificação exigida pelas empresas envolve bons conhecimentos e boas atitudes, tornando-se tão importantes quanto os requisitos cognitivos, aonde o mercado vem demandando nova ética do trabalho, o qual a pessoa

não basta saber fazer, é preciso fazer com zelo, dedicação, interesse e comprometimento.

Percebe-se que ainda não há uma definição concreta quanto ao conceito de “competências interpessoais”, apesar da crescente importância que assumem a reflexão e estudos em torno do tema.

Moscovici (1985, p. 27) ao se posicionar sobre os tipos de competência, afirma que “Cada tipo ou dimensão de competência é interdependente da outra. Assim, a maneira pela qual um gerente, advogado, médico, faz as perguntas (tendo ou não estabelecido um “clima” psicológico favorável e uma relação de confiança) pode influenciar as informações que recebe. Neste exemplo, a competência interpessoal (processo) é tão importante quanto a competência técnica de formular as perguntas adequadas (conteúdo das perguntas).

Ainda segundo Moscovici (1985, p. 27), “a competência interpessoal é a habilidade de lidar eficazmente com as relações interpessoais, de lidar com outras pessoas de forma adequada às necessidades de cada uma e às exigências da situação”. Perceber de forma apurada uma situação e suas variáveis permite que o sujeito desempenhe melhor o seu trabalho, tanto na dimensão técnica requerida pela natureza dessa atividade quanto na de ser capaz de se posicionar de forma habilidosa na rede de relações interpessoais, interna e externa, no local onde atua.

Competência interpessoal, portanto, é resultante de percepção acurada realística das situações interpessoais e de habilidades específicas comportamentais que conduzem a consequências significativas no relacionamento duradouro e autêntico, satisfatório para as pessoas envolvidas. (MOSCOVICI, 1985, p.28)

Dessa forma, entende-se que a competência interpessoal é fundamental para os profissionais que precisam saber lidar e se resolver com diversos tipos de clientela, comunicando-se e se relacionando adequadamente no ambiente de trabalho, onde a conduta pessoal é tão importante quanto ao desempenho profissional, daí necessidade de focar o desenvolvimento dessa competência.

Para Nogueira (2001), o mercado de trabalho fala muito no perfil de um profissional polivalente, ou seja, aquele profissional que possa dar conta de várias situações do dia-a-dia da empresa. Como pré-requisito para esse profissional, encontramos vários anúncios de empresas que buscam no mercado um profissional basicamente com o seguinte perfil: espírito de liderança; criativo; inovador, disposto a aceitar desafios; boa relação interpessoal; facilidade em se comunicar.

Diante disso, pode-se entender que o cenário pedagógico é o palco ideal para o desencadeamento de um intercâmbio de relações, que se estabelecem por meio de todas as formas de comunicação. Percebe-se aí, a necessidade de existir, por parte de todos os sujeitos envolvidos, a predisposição para a busca do desenvolvimento das competências interpessoais, que podem se processar sob as mais variadas formas de comunicação.

Há que se concordar com Celso Antunes (2003, p. 14) ao afirmar:

Se seus alunos conversam, isto é bom. Saiba fazer dessa notável qualidade humana uma “ferramenta” de ensino. Use a conversa do aluno, que é o que ele tem de mais valioso em sua vida, como instrumento para um trabalho pedagógico essencial. Converse com seus alunos e deixe os alunos conversarem entre si. Aprenda a ser um administrador de conversas, expositor de desafios, instigador de perguntas.

Nesse sentido, acredita-se que a comunicação seja um elemento fundamental para que se possa processar o relacionamento humano, principalmente quando se trata da comunicação falada. Em quase todos os aspectos das relações humanas há o

envolvimento da comunicação. O simples fato de proferir as palavras não consolida um processo de comunicação eficiente, é necessário haver percepção e compreensão daquilo que o interlocutor pretender abordar e exprimir.

A competência interpessoal é revelada na relação com outra pessoa e nas relações com grupos, englobando assim atitudes individuais e coletivas que jamais são indissociáveis. É nessa relação com o outro que a percepção da realidade e das suas variáveis serão introjetadas.

Educa-se através do trabalho, através da convivialidade, do relacionamento informal das pessoas entre si" (SAVIANI, 1994, p.158).

As pessoas são produtos do meio em que vivem, têm emoções, sentimentos e agem de acordo com o conjunto que as cerca seja o espaço físico ou social.

As pessoas diferem na maneira de perceber, pensar, sentir e agir. As diferenças individuais são, portanto, inevitáveis com suas conseqüentes influências na dinâmica interpessoal. Vistas por um prisma mais abrangente, as diferenças individuais podem ser consideradas intrinsecamente desejáveis e valiosas, pois propiciam riquezas de possibilidades, de opções para melhores maneiras de reagir a qualquer situação de problema. (MOSCOVICI, Fela. 2002, p. 145.)”.

Dessa forma, a escola, como espaço físico e social, é considerada um dos principais agentes no processo de desenvolvimento das competências interpessoais, pois é nesse contexto que são proporcionadas situações e vivências diversas, experiências de comunicação interpessoal e intergrupar, permeadas dos mais variados sentimentos, possibilitando, aí, a construção do indivíduo como pessoa, e, conseqüentemente, o desenvolvimento das relações interpessoais.

Uma vez apresentadas as considerações sobre as competências, sobretudo as competências interpessoais, o capítulo a seguir aborda o histórico e a localização do IFMG Campus Bambuí, objeto empírico deste estudo.

3. DE ESCOLA DE TRATORISTAS A INSTITUTO FEDERAL

A presente investigação foi realizada no campus Bambuí, do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Minas Gerais - IFMG. Cabe aqui contextualizar a instituição, tanto historicamente quanto geograficamente, para assim visualizarmos seu papel no desenvolvimento da região em que se situa e sua contribuição na formação de gerações de técnicos. Sua concepção pedagógica e as transformações sofridas pela instituição, ao longo de sua trajetória, também são abordadas neste capítulo.

3.1. Histórico da Instituição

A história do IFMG campus Bambuí remonta à década de 1950, apesar de existir como instituição apenas na década seguinte, como veremos. O relato desta origem está publicado no site institucional⁶, fonte das informações registradas a seguir.

Nos anos de 1949 e 1950, na zona rural de Bambuí, algumas propriedades foram doadas, outras compradas e outras, ainda, desapropriadas, formando-se assim a Fazenda Varginha. Nessa fazenda passou a funcionar o Posto Agropecuário em 1950, ligado ao Ministério da Agricultura, que utilizava o espaço para a multiplicação de sementes, empréstimo de máquinas agrícolas e assistência técnica a produtores de Bambuí e região. Ele era subordinado ao posto da cidade de Pains, que existe até os dias de hoje. Já em 1956, foi criada a “Secção de Fomento Agrícola em Minas Gerais”, que deu início ao Curso de Tratoristas.

Segundo relato de Edna Tôrres, ex-professora e viúva do primeiro diretor Guy Tôrres, a história do campus começou quando o bambuiense Dr. João Eliziário de Magalhães, alto funcionário do Ministério da Agricultura, alertou autoridades e políticos de Bambuí sobre uma grande oportunidade. Tratava-se de uma escola de nível médio, voltada ao ensino profissionalizante de agricultura e pecuária, que poderia ser criada a partir do Centro de Treinamento de Tratoristas da Fazenda Varginha.

Desse alerta do Dr. Magalhães, nascia então a Escola Agrícola de Bambuí, subordinada à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário e criada pela Lei 3.864/A, em 1961. Pelo Decreto de criação, a Escola deveria utilizar as dependências do Posto Agropecuário e do Centro de Treinamento de Tratoristas, absorvendo suas terras, benfeitorias, máquinas e utensílios.

Em 13 de fevereiro de 1964, a Escola foi transformada em Ginásio Agrícola pelo Decreto nº 53.558. No dia 20 de agosto de 1968, denominado “Ano da Agricultura”, o Decreto nº 63.923 elevou o Ginásio à posição de Colégio Agrícola de Bambuí, tendo como primeiro diretor o engenheiro agrônomo Guy Tôrres. A primeira aula foi ministrada pelo professor Antônio Chaves.

Os alunos da primeira turma do então Colégio Agrícola de Bambuí foram: Antônio Bicalho de Mendonça, Antônio Enock de Carvalho, Antônio Furtado de Souza, Antônio Mauro Ribeiro Lucindo, Avelino José de Andrade, Carlos Antônio de Matos, Danilo Lázaro Tadeu Bahia, Delceu José Batista, Delmo Garcia Leão, Dezileu Alves Ferreira, Francisco Honório Gonçalves Teixeira, Geraldo Camilo de Souza Filho, Geraldo Eustáquio Cordoval, Geraldo Magela Lacerda, Getúlio Ferreira Pedrosa, Izaias Faria, José Araiz Martins, José Eustáquio dos Santos, José Felipe Sobrinho, José Geraldo da Silva, José Maurílio Leite, Lázaro José Chaves, Luiz Paulo de Carvalho,

⁶ <http://www.cefetbambui.edu.br/portal/node/2>.

Magno de Oliveira Souza, Orestes Gomes Nogueira, Osmar Benevenuto da Silva, Paulo Maurício Martins da Silva, Roosevelt Castoril da Silva, Rui Medeiros, Valdir Cardoso Júnior, Vantuil Alves de Oliveira, Wagner Aparecida Martins, Wagner Rezende de Araújo, Wécio Flávio Cruvinel, Welington Paixão Cruvinel, Wilson Marigel, Wilson Vaz da Silva, A figura a seguir apresenta esses jovens.



Figura 1: Foto IFMG Campus Bambuí, 1969
Fonte: IFMG Campus Bambuí-MG, 2010.

Nessa fase inicial, o Colégio funcionava no Centro de Treinamento de Tratoristas e o trabalho desenvolvido pelo Posto Agropecuário manteve-se em harmonia, mesmo com as atividades do Colégio.

Outra escola que funcionou junto ao Centro de Treinamento foi a “Escola Rural de Varginha”, que oferecia Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série.

“Aprender para fazer e fazer para aprender” foi o lema que, durante anos, motivou alunos nas atividades setoriais e de produção, já que a fazenda precisava produzir para manter o funcionamento da instituição.

Ainda na época de Colégio, todos sentiam falta de uma quadra poliesportiva, onde pudessem jogar vôlei, basquete ou futebol de salão, mas não havia investimentos previstos para a construção de espaço esportivo (vide figura 2). Foi então que, com garra e força de vontade, alunos e funcionários pegaram enxadas, cimento e brita e construíram uma quadra, no ano de 1971, sob a orientação da professora Edna Tôrres que, homenageada, cedeu seu nome à primeira área esportiva construída no Colégio.



Figura 2: IFMG Campus Bambuí, 1969

Fonte: IFMG Campus Bambuí-MG, 2010

Outro sonho dos desbravadores do ensino técnico em Bambuí era o de montar uma fanfarra. Para organizá-la, foi realizado o 1º Festival de Música do Colégio Agrícola de Bambuí – FECAB, cujo dinheiro arrecadado seria investido na compra dos instrumentos da banda. O sucesso foi tanto que, além da quantia necessária para montar a fanfarra, o festival tornou-se um marco artístico e cultural da cidade e região, reunindo grande público com a extraordinária participação do cantor Tim Maia, em uma das edições do concurso. Formou-se, mais tarde, uma orquestra de violões, que se apresentava em Bambuí e região.

Também em 1971, foi construído um bar na cidade chamado “Cê ki sabe”, com a finalidade de angariar fundos para a formatura. Os alunos conseguiram o espaço com a Prefeitura, na parte central do município: um enorme “rancho” de madeira, bambu e palha, feito pelos próprios estudantes. Por volta de 1973, o “Cê ki sabe” foi destruído por um incêndio, mas voltou a ser erguido e funcionou por mais algum tempo, deixando boas lembranças, tanto para o colégio quanto para a cidade.

Em 04 de setembro de 1979, o Decreto nº 83.935 mudou a denominação de Colégio Agrícola para Escola Agrotécnica Federal de Bambuí – EAFBí, subordinada à Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário – COAGRI. A instituição ministrava o Curso Técnico em Agropecuária e o curso supletivo de Técnico em Leite e Derivados e em Agricultura.

A COAGRI veio de fato criar um ambiente capaz de refazer o Ensino Agrícola de nível médio. Todo um contexto foi criado para oferecer melhores condições às Escolas nos diversos setores da educação, principalmente no que tangia à qualidade dos recursos materiais e humanos, que transformaram o aspecto do processo de ensino–aprendizagem e, conseqüentemente, a qualidade do profissional a ser formado.

Em 1986, foi extinta a COAGRI e criada a Secretaria de Ensino de Segundo Grau – SESG. No ano de 1990, esta foi transformada em Secretaria Nacional de Educação Tecnológica – SENETE; em 1992 passou a ser chamada Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC e, por último, em 2004, tornou-se a Secretaria de Educação Profissional Tecnológica – SETEC.

A Escola Agrotécnica baseava-se no trinômio Educação – Trabalho – Produção, que foi incorporado à pedagogia de ensino e buscava dignificar o trabalho, estimular a cooperação, desenvolver a crítica, a criatividade e o processo de análise. Seu principal

objetivo era preparar o jovem para atuar na sociedade e participar da comunidade, utilizando o Sistema Escola-Fazenda, para que os alunos tivessem no trabalho um elemento essencial para a sua formação. Esse sistema visava à preparação e capacitação do técnico para atuar como agente de serviço e de produção, satisfazendo as necessidades de produtores rurais, atuando na resolução de problemas. Essa metodologia de ensino tinha como objetivo estruturar “uma escola que produz e uma fazenda que educa”, utilizando dois processos que funcionavam integrados: as Unidades Educativas de Produção – UEP e a Cooperativa-Escola. Outra transformação foi o aumento da carga horária do estágio, de 160 horas para 360 horas, de acordo com a Lei 6.494/77.

Em 1993, a EAFBí foi transformada em autarquia federal, com autonomia didática, administrativa e financeira e dotação própria no orçamento da União, o que lhe conferiu maior dinamismo. Em 1997, com a reforma na educação profissional, a EAFBí, que formava apenas técnicos agrícolas com habilitação em Agricultura e Zootecnia, passou a oferecer também cursos nas áreas da Agroindústria e Informática.

No ano de 2001, com o Programa de Expansão da Educação Profissional, a instituição firmou convênio com o Ministério da Educação para construir, equipar, reformar e modernizar instalações e laboratórios, além de qualificar pessoal para oferecer cursos dentro do padrão e da realidade das empresas tecnologicamente evoluídas e empregadoras dos egressos.

A criação de novos cursos, com novos laboratórios, o investimento em infraestrutura, o crescimento da receita como fonte de sua própria manutenção, juntamente com a união de esforços de professores, diretores, alunos e servidores, culminaram num projeto de transformação da então Escola Agrotécnica em Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET, no ano de 2002, sendo o curso de Tecnologia em Alimentos, o primeiro de nível superior oferecido pela instituição.

A instituição continuou a investir na realização de eventos, na promoção de projetos, dos quais destacamos, entre outros, a Feira Integrada de Produtos Agroindustriais – FIPA, que teve sua primeira edição no ano de 2003, e a participação no Projeto Rondon, a partir de 2006. Através dessas ações, de proporção municipal, estadual e nacional é possível perceber os esforços empreendidos pela instituição na busca constante pela excelência.

Sabe-se que o padrão de excelência ostentado pelas escolas da rede técnica federal de ensino, se ancora em uma série de fatores comuns às instituições, públicas ou privadas, consideradas como ofertantes de elevada qualidade de ensino, dentre os quais além da infra-estrutura necessária, se destaca o comprometimento do corpo docente e da direção com a instituição, a existência de projeto institucional e a adesão dos estudantes e suas famílias a ele, dentre tanto outros fatores (PAULA, 2007).

Em dezembro de 2008, ampliando ainda mais as possibilidades da educação técnica e tecnológica, foram criados os Institutos Federais. Dessa forma, a tradicional escola de Bambuí foi elevada à posição de campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Minas Gerais – IFMG. O eixo central deste projeto do governo federal é equiparar essas instituições de ensino às universidades federais.

A instituição, após meio século, inicia uma nova etapa, que se pretende amplie seu espectro de atuação e importância na região.

3.2. Contexto Geográfico e Cenário Atual

Atualmente, a instituição possui um campus de 341 hectares e cerca de 70 mil metros quadrados em construção, onde são oferecidos cursos profissionalizantes, de

Ensino Médio, de graduação (Tecnologia, Bacharelado e Licenciatura) e pós-graduação⁷. A instituição possui cerca de 2 (dois) mil alunos e um corpo docente composto por 110 professores, além de 117 servidores da área administrativa e 93 trabalhadores terceirizados.

Em sua sede e extensões, o Campus Bambuí, atualmente, oferece os cursos apresentados no quadro que se segue.

Nível Técnico	Nível de Graduação	Pós-Graduação
Agricultura	Bacharelado em Administração	Controle de Qualidade na Indústria de Alimentos
Zootecnia	Bacharelado em Agronomia	Educação Ambiental
Açúcar e Alcool	Bacharelado em Zootecnia	Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)
Comércio	Bacharelado em Engenharia de Produção	Finanças Empresariais
Eventos	Licenciatura em Física	
Gerência em Saúde	Tecnologia em Alimentos	
Informática	Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	
Mecânica com ênfase em manutenção agrícola	Gestão de Turismo	
Mecânica com ênfase em manutenção automotiva		
Meio Ambiente		

Figura 3: Cursos oferecidos pelo IFMG Campus Bambuí

Fonte: PDI 2009-2013 (IFMG, 2009, p. 7). Adaptação da pesquisadora, 2010.

Os cursos técnicos e de nível superior são oferecidos na sede, na cidade de Bambuí, havendo também a oferta de cursos técnicos nas unidades localizadas nas cidades de Piumhi, Oliveira e Pompéu; sendo que a unidade de Oliveira, em breve, contará com uma área de 182 hectares, doada pela Prefeitura.

A partir do ano de 2009, o Campus Bambuí, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, conseguiu a aprovação de projetos que possibilitaram à instituição oferecer cursos de mestrado e doutorado para capacitar seus servidores do quadro efetivo.

Segundo seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) elaborado em 2009, o campus Bambuí, que integra o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Minas Gerais (IFMG), é norteador pelos seguintes princípios (IFMG, 2009):

Compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática;

Verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão;

Eficácia nas respostas de formação profissional, difusão do conhecimento científico e tecnológico e suporte aos arranjos produtivos locais, sociais, desportivos e culturais;

Inclusão de pessoas com deficiências e necessidades educacionais especiais;

Natureza pública e gratuita do ensino, sob a responsabilidade da União;

Universalidade do conhecimento;

Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; e

Compromisso com a melhoria da qualidade de vida da comunidade acadêmica.

Ainda segundo o PDI da instituição, as finalidades do IFMG são as seguintes:

⁷ As informações apresentadas neste tópico foram retiradas do PDI 2009-2013 (IFMG, 2009).

O IFMG tem como finalidade formar e qualificar profissionais de nível técnico, tecnológico, licenciatura, bacharelado e pós-graduação nas diferentes modalidades, em qualquer área dos vários segmentos e setores da economia, em estreita articulação com as demandas da sociedade e do mercado de trabalho (PDI, 2009, p. 1).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Minas Gerais tem o compromisso com a valorização do aprendizado através do desenvolvimento de habilidades e competências, e da geração de conhecimentos humanísticos, científicos e tecnológicos. Procura promover junto ao corpo discente amplo domínio das atividades intelectuais, culturais e práticas laborais, como instrumento de conquista da cidadania e de adaptação ao mercado de trabalho, preparando-os para agir com autonomia e responsabilidade. Para isso, desenvolve as bases tecnológicas em laboratórios de ensino e produção, enquanto também trabalha as bases instrumentais e científicas, na convivência diária e através de atividades de lazer, esportes, artísticas e culturais (IFMG, 2009, p. 2).

A atividade de ensino representa uma das principais interfaces entre o IFMG e a sociedade, ao cumprir sua função de geradora e transmissora de conhecimentos, tendo compromisso com a qualidade, a gratuidade e a otimização de infraestrutura.

É pelo ensino que o IFMG possibilita a democratização e o acesso ao conhecimento elaborado, transformando-o em ações práticas de intervenção no meio social e no mundo do trabalho, qualificando os profissionais para desempenharem inúmeras funções requeridas pelo desenvolvimento social e econômico do país. Quanto mais diversificada for essa interface, maior será o cumprimento da sua missão institucional perante a sociedade brasileira.

Segundo o atual PDI (IFMG, 2009, p. 17-18), a política de ensino do IFMG tem as seguintes metas:

Realizar estudos que apontem alternativas para a criação de novos cursos, direcionados ao desenvolvimento técnico-científico e social das regiões abrangidas pelo instituto.

Discutir interna e externamente os projetos pedagógicos implantados, visando uma contínua avaliação das práticas pedagógicas e sua real consonância com a vida e com o mundo do trabalho.

Buscar a excelência dos cursos em todos os níveis e modalidades de ensino.

Buscar a melhoria contínua de condições das instalações físicas e dos laboratórios existentes e a provisão do material de apoio necessário.

Assegurar a expansão, modernização e otimização dos serviços prestados pelas bibliotecas e expandir o acesso às informações científicas, tecnológicas, artísticas e culturais.

Expandir e diversificar a oferta de cursos nos seus diversos níveis e modalidades, considerando as demandas de mercado, sociais e a capacidade técnico-pedagógica da Instituição.

Assegurar uma formação geral e cidadã aos discentes com visão empreendedora e senso crítico.

Adotar práticas pedagógicas que permitam a reflexão e acompanhamento do avanço científico-tecnológico e cultural.

Disponibilizar recursos didático-pedagógicos imprescindíveis para a garantia de qualidade do ensino.

Formular e implantar estratégias de qualificação e capacitação para o corpo docente e administrativo.

Elaborar e implantar projetos de cursos profissionalizantes em modalidades especiais.

Formular e/ou adotar políticas de inclusão, acessibilidade e permanência, de modo a promover uma educação fundamentada no princípio da universalização do acesso à educação, e na atenção à diversidade.

Criar e implementar uma política de integridade acadêmica em todo o instituto.

Formular e implementar sistemas de avaliação dos projetos pedagógicos e da qualidade final dos cursos.

O IFMG surgiu da junção de várias instituições de educação profissional localizadas em três mesorregiões distintas do centro-oeste-leste do estado mineiro, inclusive da capital. No que se refere a sua localização geográfica e área de abrangência, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Minas Gerais - IFMG abrange as Mesorregiões Oeste (campus Bambuí e Formiga), Metropolitana (campus Congonhas e Ouro Preto) e Vale do Rio Doce (campus Governador Valadares e São João Evangelista), do estado de Minas Gerais, conforme pode ser observado no Mapa (vide Figura 4).

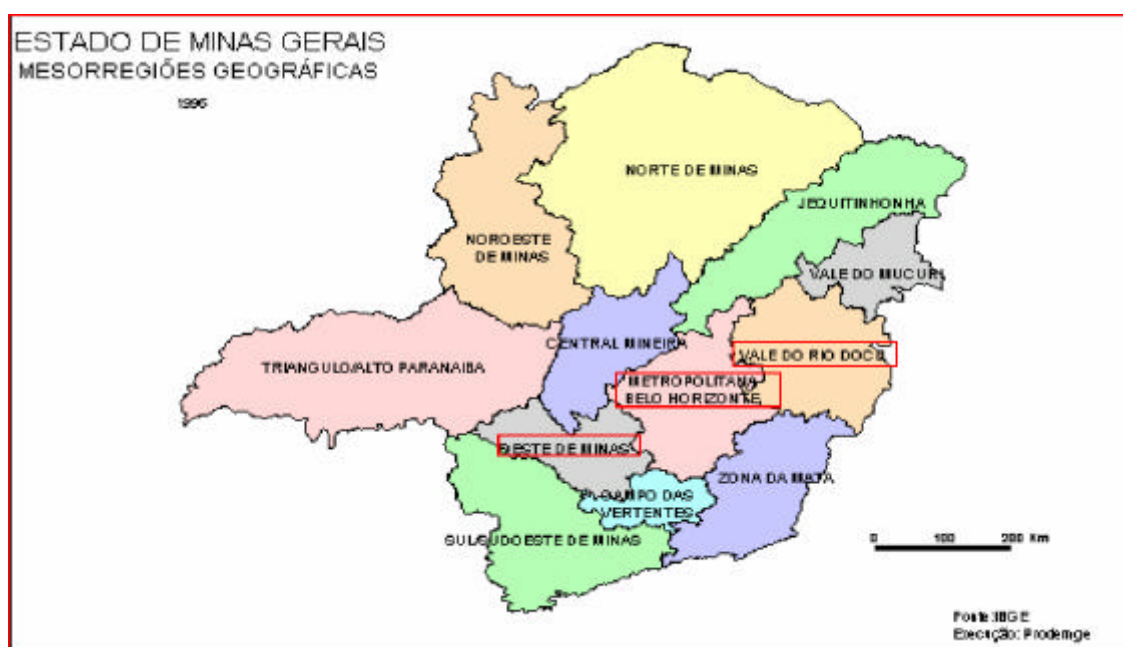


Figura 4. Mapa das Microrregiões Abrangidas pelo IFMG

Fonte: PDI 2009-2013 (IFMG, 2009, p. 7).

O IFMG Campus Bambuí está localizado no Município de Bambuí, região Centro Oeste do Estado de Minas Gerais. A região tem uma localização geográfica privilegiada, permitindo uma interligação e escoamento da produção para todo o Estado e fora dele, por meio das rodovias MG 050, BR 354 e BR 262, além da malha ferroviária. Situa-se no Km 5 da Rodovia Bambuí /Medeiros, distando cerca de 260 km de Belo Horizonte e de Uberaba, 240 km de Passos, 630 km de Brasília e 660 km de São Paulo.

Sua área de abrangência inclui, além do município de Bambuí, as regiões do Cerrado Mineiro: Oeste de Minas, Noroeste, Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba (vide figura 5). A maior parte dos alunos da instituição provém do Oeste de Minas, onde ocorre maior índice de empregabilidade dos egressos.



Figura 5. Localização do Município de Bambuí

Fonte: PDI 2009-2013 (IFMG, 2009, p. 9).

O Município de Bambuí tem uma área de 1460 km², altitude de 659 m, temperatura média anual de 21°C e população de, aproximadamente, 25.000 habitantes. Possui economia essencialmente agropecuária, despontando o distrito industrial, que utiliza matéria-prima da região, tais como: Laticínios, Produtos Apícolas, Fábricas de Doces e materiais de construção civil. Conta com 06 (seis) escolas municipais, 05 estaduais, 03 particulares (sendo uma de curso superior) e 01 (uma) Federal, o IFMG Campus Bambuí.

Segundo dados da Fundação João Pinheiro, a Agropecuária é o setor de destaque na economia da mesorregião respondendo por 35,79% da população ocupada. Dentre os agronegócios realizados, destacam-se a agricultura e pecuária leiteira, com acentuado crescimento de pequenas indústrias de laticínios. De base extensiva, a pecuária leiteira tem introduzido métodos racionais, como inseminação artificial, ordenha mecânica, resfriamento de leite em tanques isotérmicos, além de melhorar a alimentação e o manejo (MAGALHÃES, 2005).

O setor agropecuário tem se modernizado bastante, adotando novas tecnologias e novos equipamentos. Destacam-se também a pecuária de corte e o reflorestamento, com tendência de acentuado aumento deste último devido à demanda de carvão e lenha da qual a região é grande consumidora (siderurgias, fornos de cal). Neste sentido, a pressão sobre remanescentes de matas nativas tem sido grande, inclusive com exploração predatória, causando danos ao ambiente. É oportuno destacar o crescimento do agronegócio sucroalcooleiro, na região centro-oeste mineira, gerando empregos e novos negócios para a região.

Na agricultura, o café e o milho são os principais produtos, seguidos em importância o feijão, arroz, soja e mandioca. A agricultura também tem se modernizado com a adoção de novas tecnologias como plantio direto e novos equipamentos (MAGALHÃES, 2005).

No campo da suinocultura, a região ocupa o 4º lugar do Estado de Minas Gerais. A avicultura ocupa a 5ª posição, concentrando-se em Santo Antônio do Monte, Divinópolis e Conceição do Pará (MAGALHÃES, 2005).

A pecuária de corte e o reflorestamento destacam-se com tendência de acentuado aumento da última, que vem sendo bem aceita pelos produtores, devido à demanda de carvão e lenha da qual a região é grande consumidora devido a presença de siderurgias e fornos de cal. Apesar de esforços no sentido de preservar o meio ambiente local, a pressão sobre remanescentes de matas nativas tem sido grande, com exploração às vezes predatória, causando danos ao ambiente (MAGALHÃES, 2005).

O setor industrial ocupa 25,23% da população economicamente ativa, incluindo indústria de transformação, mineração, construção e serviços industriais de utilidade pública. A indústria iniciou-se na mesorregião nas áreas têxtil e de alimentação, porém, atualmente, os principais destaques são a Siderurgia e a produção de cimento.

O setor de serviços é o que mais vem crescendo na mesorregião, apesar de ocupar somente 6,59% da população do Estado, contribuindo com 0,62% de sua receita total. O setor de comércio detém 5,19% da população total, com receita de 4,4% do PIB estadual. A mesorregião em questão possui diversos municípios de tamanho pequenos e médios, caracterizados, em grande parte, por empresas de pequeno e médio porte.

A inserção das escolas técnicas, nas regiões onde estão localizadas, é reconhecidamente um fator que contribui para o desenvolvimento loco-regional. Isso também agrega valor à escola como instituição de ensino valorizada e altamente demandada pelos jovens e suas famílias, por ostentar uma imagem de excelência no ensino, a par do ensino profissional ofertado, ampliando a procura e tornando suas vagas amplamente disputadas. (PAULA, 2008; ARRUDA, 2010).

3.3. Relações Interpessoais no Contexto do Curso Técnico Agrícola

Sabe-se que a comunicação entre os seres humanos é reconhecidamente difícil, daí a complexidade em definir relacionamento interpessoal, uma vez que, até mesmo entre os estudiosos, existem diferentes concepções. Não há como cristalizar certos conceitos, tratando-os como dogmas, uma vez que são altamente mutáveis e dependentes de valores sociais e culturais.

Os conceitos de relacionamento interpessoal, geralmente, são apreciados em estudos das diferentes áreas do conhecimento humano e suas relações, sofrendo interferência em diversos níveis, como época, cultura, e, até mesmo, valores individuais, principalmente quando são focalizados alguns grupos em especial.

Configura-se aí, a importância das relações interpessoais salientadas por Silvino J. Fritzen (1987, p. 73) “as relações interpessoais constituem a medula da vida. Elas formam e entretêm a nossa identidade pessoal. Em certo sentido, nós nos tornamos e ficamos aquilo que somos graças à atenção que nos é dispensada pelos outros”.

Dessa forma, entende-se por relações interpessoais todos e quaisquer contatos entre pessoas, podendo ocorrer em diferentes circunstâncias e em diferentes espaços, tanto no âmbito tecnológico e educacional como nas relações empresariais, considerando ainda variáveis como: sujeitos, local, cultura, desenvolvimento tecnológico, educação e época.

Silvino J. Fritzen (1987, p. 46) afirma que

“as relações que se estabelecem com as pessoas representam o meio principal para situar-se diante do mundo. A felicidade de cada pessoa depende do grau de integração que consegue. A tendência para a intercomunicação com os outros é tão natural, que sua satisfação condiciona o equilíbrio de toda a personalidade”.

Nas relações entre professor e alunos, por exemplo, pode-se processar o desenvolvimento das relações interpessoais, um dos aspectos fundamentais a serem aqui

considerados, no momento em que, na sala de aula, o professor faz o aluno falar, pensar, pesquisar e executar tarefas conjuntas.

Celso Antunes afirma sobre isto que “a escola deve trabalhar as relações interpessoais para desenvolver no aluno uma visão sistêmica da escola e de seu papel, mas também para facilitar sua integração com a comunidade, professores e colegas através de uma colaboração confiante e pertinente (ANTUNES, 2003, p. 47).

A sala de aula é, enfim, o local onde professor e aluno se somam nas relações interpessoais, na busca de um resultado final esperado: o desenvolvimento de competências de aprendizagem necessárias à preparação para a vida profissional.

Nesse sentido, quando se lê no Projeto Pedagógico do curso Técnico em Agricultura e Zootecnia (Anexo 3) que este “visa formar profissionais com capacidade para atuar nas áreas de produção de animais de interesse zootécnico e no campo da agricultura, com habilidade para a solução dos problemas ligados à atividade agropecuária”, entende-se que o profissional, além do conhecimento técnico específico à sua função, deverá interagir com outras pessoas, para a solução de possíveis problemas. Daí a necessidade do aperfeiçoamento nas relações interpessoais. (IFMG, 2008)

Ainda de acordo com o Projeto Pedagógico do curso, este visa formar profissionais

dotados de formação humana, empreendedora e de liderança, baseadas em valores éticos e atitudes que reflitam uma postura coerente de respeito, flexibilidade, orientação global, decisão, iniciativa, criatividade e comunicação, com espírito crítico, comprometidos com a sustentabilidade ambiental dos empreendimentos e com o bem estar da sociedade envolvida.(IFMG, 2008)

Assim, considerando as dimensões que envolvem a área e atuação de um Técnico Agrícola, entende-se que a escola pretende formar um profissional também para a cidadania, com capacidade de conviver, comunicar e dialogar num mundo interativo, dentro da perspectiva de que as pessoas reconhecem a interdependência dos processos individuais e dos processos coletivos, possibilitando uma convivência harmônica e enriquecedora no ambiente onde irá atuar.

Talvez se configure aí o grande desafio, hoje, dos professores do curso: a formação do cidadão crítico, reflexivo, sensível e competente que se constrói num constante processo de aprender a aprender, ação que implica uma série de conhecimentos, ações, representações, capacidades e competências, por parte de quem interage nesse processo.

Nesse sentido, percebe-se que o Projeto Pedagógico do curso contempla, de forma ampla, o desenvolvimento das relações interpessoais, quando se propõe, nos objetivos do curso, “Formar Técnicos Agrícolas para:

Atuar na Produção Agropecuária, fundamentando-se no desenvolvimento teórico e prático, integrando conhecimentos técnico-científicos e valorizando a formação humana, o desenvolvimento pessoal, sócio-cultural e de cidadania;

Desenvolver habilidades de relacionamento interpessoal, comunicação e trabalho em equipe, como características necessárias para a atuação profissional. Aplicar os conhecimentos científicos em sua área de atuação de forma a agregar valor econômico à produção e valor social ao indivíduo;

Executar atividades de gerenciamento, tendo em vista a compatibilização do desenvolvimento econômico, para se alcançar a qualidade exigida pelo mercado, com a conservação ambiental e a garantia da qualidade de vida;

Absorver e desenvolver novas tecnologias, resolver problemas e atuar na melhoria dos processos de produção, incentivar o desenvolvimento pessoal, sócio-cultural e de cidadania;

Implantar, organizar e gerenciar atividades ligadas ao setor agropecuário;

Empreender para desafiar os novos tempos, promovendo mudanças e inovações no sistema de produção;

Desenvolver uma formação humana baseada em valores éticos e atitudes que reflitam uma postura coerente, de respeito, responsabilidade, flexibilidade, orientação global, decisão, iniciativa, criatividade e comunicação”. (IFMG, 2008).

Diante desses objetivos, percebe-se que o professor, como principal articulador do processo pedagógico, na instituição de ensino, deve procurar, em sua atuação, criar canais adequados de comunicação, esforçando por alcançar os objetivos do curso. Com isso, estará desenvolvendo ainda um clima de interação entre as pessoas que fazem parte da comunidade escolar. O professor configura-se então como co-responsável pelo sucesso ou o fracasso de uma boa comunicação e, conseqüentemente por uma relação interpessoal de qualidade, pois é o articulador e o incentivador do trabalho coletivo.

Dentro desse perfil, os técnicos formados deverão ser capazes de:

Operar e manter o uso de instalações, máquinas e equipamentos necessários ao empreendimento agropecuários;

Realizar atividades ligadas ao preparo da produção para a industrialização e ou comercialização;

Auxiliar na elaboração, desenvolvimento, execução e avaliação de projetos agropecuários, considerando a viabilidade econômica e as expectativas do consumidor;

Gerenciar e manejar adequadamente uma exploração agropecuária, tendo em vista a dinâmica do crescimento e desenvolvimento dos animais e plantas, os processos de obtenção e preparo da produção animal e vegetal, programas de nutrição animal e vegetal, manejo alimentar em projetos zootécnicos;

Projetar e aplicar inovações nos processos de montagem, monitoramento e gestão de empreendimentos ligados à agropecuária;

Implantar e gerenciar sistemas de controle de qualidade na agropecuária;

Aplicar métodos e programas de reprodução e propagação animal e vegetal e também de melhoramento genético;

Orientar o balanceamento econômico dos processos envolvidos na agropecuária;

Atuar em atividades de extensão, associativismo, pesquisa e assistência técnica;

Implementar medidas de conforto ambiental na exploração zootécnica;

Adotar medidas de conservação e aproveitamento de produtos e subprodutos agropecuários;

Aplicar técnicas mercadológicas para distribuição e comercialização de produtos agropecuários;

Auxiliar na elaboração de laudos, perícias, pareceres, relatórios e projetos, relacionados à implantação e desenvolvimento de atividades agropecuárias, inclusive de incorporação de novas tecnologias e de impacto ambiental; e

Elaborar, aplicar e monitorar programas profiláticos, higiênicos e sanitários na agropecuária. (IFMG, 2008)

Dessa forma, partindo do princípio que os egressos vão atuar em empresas da área agrozootécnica ou outras organizações, acredita-se que, além de dominar o conhecimento técnico e específico de sua função, o profissional deverá se preparar também para gerenciar as instabilidades em um relacionamento interpessoal, uma vez que vai lidar também com pessoas, isto é, vai fazer parte de uma equipe de trabalho. Isso vai implicar enfrentamento de problemas de relacionamento humano, como

explicita Minicucci (2001, p. 25), visto que as “relações interpessoais são eventos que se verificam no lar, na escola, na empresa”.

Assim, considera-se indispensável, para quem vai trabalhar em equipe, o desenvolvimento de alguns aspectos que favorecem as relações interpessoais, tais como: o empreendedorismo, o espírito de coletividade, o perfil de liderança, com aspecto inovador e flexível, o comportamento dinâmico, democrático e aberto, a criatividade para desenvolver alternativas para soluções de problemas, dentre outros. E ainda demonstrar desejo de aprender, receber auxílio das pessoas e conhecer os valores da equipe da qual faz parte.

Tais questões levam à reflexão quanto às complexidades todas que envolvem a dimensão do processo pedagógico e da educação, nas instituições escolares profissionalizantes, porque não é raro encontrar, em bibliografias, que a sociedade espera sujeitos autônomos, criativos, conscientes de seus atos, inovadores e capazes de se adaptar e transformar a sociedade onde estão inseridos.

Questiona-se, nesse sentido, a forma como os sujeitos se desenvolvem e se transformam para atender as expectativas dessas sociedades. No entendimento de Perrenoud (2001), os alunos precisam aprender a tomar decisões, mobilizar recursos e ativar seus esquemas, isto é, desenvolver competências.

Ainda segundo Perrenoud (2001), vive-se num mundo de incertezas e, como tal, os sujeitos devem aprender a agir e a tomar decisões. Os sujeitos, segundo Piaget (1994) e Puig (1998), constroem ou desenvolvem tais capacidades nas interações com os seus semelhantes, na busca do seu objeto do conhecimento.

Nesse sentido, percebe-se, muitas vezes, uma grande dicotomia entre os discursos, nas instituições escolares, voltados para a qualidade de educação, a fim de transformar os indivíduos em cidadãos emancipados, críticos e criativos, e a prática pedagógica real.

De acordo com Pucci (2000), competência interpessoal compreende a capacidade de lidar adequadamente com as questões interpessoais, ou seja, relacionar-se de modo satisfatório e propiciar relações saudáveis no ambiente organizacional.

Dessa forma, a concepção de aprendizagem busca construir a autonomia intelectual do indivíduo na tomada de decisões. Segundo Fleury & Fleury (2001), considerando a área da aprendizagem organizacional, este processo pode ocorrer em três níveis:

- 1- do indivíduo, ocorrendo um processo de aprendizagem carregado de emoções positivas ou negativas, através de caminhos diversos;
- 2- do grupo em que a aprendizagem se caracteriza por um processo social e coletivo. Para compreendê-lo é preciso observar como o grupo aprende e combina conhecimentos e crenças individuais, integrando estes resultados em esquemas coletivos partilhados que podem se transformar em orientações para a ação. Também, o desejo de pertencer ao grupo pode se constituir em elemento motivacional no processo de aprendizagem;
- 3- da organização, quando o processo de aprendizagem individual, de compreensão e interpretação são partilhadas pelo grupo. Torna-se institucionalizado e expresso em diversos artefatos organizacionais na estrutura, no conjunto de regras, procedimentos e elementos simbólicos, considerando que as organizações desenvolvem memórias que retêm e recuperam informações.

Conforme o Projeto Pedagógico (IFMG, 2008), o Curso Técnico Agrícola tem por objetivo propiciar uma sólida formação básica e específica dos alunos, sendo que teoria e prática se alternam, para que se possa estar revendo os conteúdos em diferentes situações, favorecendo uma formação polivalente. Além da tecnológica, está focada na

gestão de processos de produção de bens e serviços, de forma a capacitá-los a interagir com situações novas.

O curso está organizado de forma a valorizar a formação humana, o desenvolvimento pessoal, sócio-cultural e de cidadania, de qualificações tecnológicas condizentes com as necessidades do setor produtivo. Assim, as atividades são programadas em torno do desenvolvimento de competências tecnológicas e humanas para a atuação como técnico agrícola: comportamento ético, profissional (qualidade do trabalho, conhecimentos, desempenho, iniciativa e capacidade de inquirir e aprender) e humano (assiduidade e pontualidade, disciplina, liderança, cooperação, disponibilidade, responsabilidade).

Acredita-se ser a sala de aula, o local onde serão construídos os mecanismos para aproximar os conteúdos dos projetos pedagógicos e o professor, um dos principais atores no processo pedagógico responsável por desencadear situações de aprendizagem. Como pano de fundo, as relações interpessoais colocadas em prática, onde ele próprio ensina e aprende, através de uma comunicação fácil e eficiente, considerando que, no atual contexto educacional, é impossível a ação isolada do professor.

Entretanto a formação do Técnico agrícola extrapola a ação de “sala de aula”. Torna-se necessário toda uma infraestrutura para o desenvolvimento das competências necessárias para sua atuação. Assim, como “laboratórios” principais de formação, o campus Bambuí conta Unidades de Ensino e Produção (UEPs):

- (a) **Zootecnia:** Bovinocultura, Equinocultura, Suinocultura, Avicultura, Caprinocultura, Ovinocultura, Piscicultura, Apicultura e Animais Silvestres;
- (b) **Agricultura:** Olericultura, Viveiricultura, Jardinocultura, Culturas Anuais, Fruticultura, Cafeicultura;
- (c) **Agroindústria** (com três Unidades): Processamento de Vegetais, Processamento de Carnes e Processamento de Leite. Nestas o aluno participa de aulas práticas, desenvolve atividades com o acompanhamento de técnicos ou professores da instituição e exercem a monitoria.

Outros setores e ambientes também são utilizados como: Oficina Mecânica, Fábrica de Rações, Laboratório de Solos, Análise Foliar e Núcleo de Inseminação, Laboratórios de Informática, Biblioteca, Complexo Esportivo, salas de aula, auditórios. Além de serviços de apoio à permanência dos alunos como refeitório, cantinas, assistência médica e odontológica, serviço de psicologia e acompanhamento ao estudante, entre outros. Também há Internato para aqueles que não residem em Bambuí.

Segundo o Projeto do curso (IFMG, 2008), estes setores de produção e serviços são utilizados para o desenvolvimento teórico-prático das diferentes áreas de ensino, especialmente pelos cursos de agropecuária. A vivência no Campus tem possibilitado uma melhor preparação profissional dos alunos, na medida em que vivenciam as relações que se estabelecem a partir do processo produtivo e na comunidade interna, ampliando a compreensão do mundo do trabalho. Segundo o Projeto pedagógico do curso técnico agrícola (IFMG, 2008), o desenvolvimento do **curso** é feito através de:

- (a) **“Aula Teórica** – *É a forma predominante de organização do processo de ensino, é uma atividade de comunicação. Na aula se criam, se desenvolvem e se transformam as condições necessárias para que os alunos assimilem conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções e, assim, desenvolvem suas capacidades cognoscitivas. Embora a*

formatação de uma aula seja passível de uma grande variabilidade, o conceito de começo-meio-fim deve ser sempre respeitado, apresentando uma seqüência lógica, com apresentação de tópicos com argumentações precisas e concisas para garantir a fluência e a precisão na transmissão das informações

- (b) **Aula prática** - O conceito de aula prática envolve dois aspectos: fazer coisas e aplicar o que foi aprendido. Uma aula pode ser chamada 'prática' quando os alunos são levados ao contato direto com a realidade, com planejamento, acompanhamento e orientação do professor.*
- (c) **Prática Profissional** - Entende-se por prática profissional a atividade curricular obrigatória que os acadêmicos regularmente matriculados devem desenvolver nas Unidades Educativas de Produção, sob orientação dos técnicos do setor e/ou professor responsável pela unidade, visando realizar atividades rotineiras dos referidos setores, bem como coordenar e gerenciar das atividades exercidas pelos demais alunos, como forma possibilitar a capacitação do aluno no que se refere ao cotidiano da atividade e também como ferramenta para aprendizado das atividades de gerenciamento.”*

Está também previsto o “Estágio Supervisionado” com horária de 240 (duzentas e quarenta horas) para cada habilitação para concretizar a formação técnica, sendo realizado como: (a) Monitoria, durante o curso, como práticas pré-profissionais, subtraindo as horas cumpridas do total das horas de estágio (IFMG, 2008). Esta é realizada nas diferentes UEPs, em atividades rotineiras, com acompanhamento do professor/técnico responsável pela unidade e ou outros estagiários dos cursos de graduação. (b) Estágio Supervisionado na empresa, como prática profissional, quando o estagiário tem a oportunidade de compreender a atividade a que se propõe sua formação como profissional. Uma espécie de treinamento profissional, excluída a possibilidade de vínculo empregatício quanto ao tempo e à natureza da atividade do estudante na empresa. Assim, pode avaliar a adequação do curso aos desafios do setor profissional.

Conforme a “MATRIZ CURRICULAR” (Anexo 03), pode-se observar que no Módulo I, tanto no curso de Agricultura como Zootecnia predominam as disciplinas de formação técnica. No Módulo II, inicia a oferta das de formação gerencial: Redação Técnica e inicia também Administração Rural e Economia Rural, que continua no III, com a inclusão de Planejamento e Projeto e Comunicações/Relações Humanas. Nos três módulos, são reservadas 100 horas para as denominadas “Práticas nos setores” e 240 horas, ao final do curso, para o “Estágio Supervisionado”.

De acordo com o Projeto Pedagógico (IFMG, 2008), a característica principal do curso é o equilíbrio entre a teoria e a prática, que possibilita ao aluno acompanhar o processo de produção, do ponto de vista do planejamento, execução e gerenciamento, até o armazenamento e comercialização.

Neste sentido, as atividades e horários são organizados de forma a permitir a integração entre os setores e os cursos, promovendo uma contextualização ampla dos conhecimentos teórico-práticos e o desenvolvimento de competências. O aluno transita pela prática em setores e laboratórios relacionados ao módulo em que está cursando.

Esta dinâmica é complementada pela promoção de atividades como visitas técnicas, palestras, seminários e outros eventos, que vão proporcionar ao aluno, ao

longo dos módulos, vivências que poderão ampliar o conhecimento das tecnologias, colocando-o em condições de se inserir com sucesso no setor produtivo.

Em todas as atividades da escola e do curso, tendo em vista o perfil profissional, serão observados aspectos formativos importantes para a atuação profissional como: comportamento ético, responsabilidade, cooperação, iniciativa, criatividade, assiduidade, pontualidade e apresentação pessoal.

4. O CAMINHO DA PESQUISA: ANALISANDO DADOS

A inserção da pesquisadora no contexto de um Instituto Federal de Educação Tecnológica, como docente na instituição, possibilitou este estudo, que poderá desenvolver uma contribuição com as práticas educativas, no IFMG campus Bambuí, no que diz respeito ao desenvolvimento das competências interpessoais necessárias ao exercício profissional.

Dessa forma, serão apresentados, a seguir, os procedimentos adotados para a aquisição das informações e a descrição dos instrumentos utilizados para a pesquisa de campo e, na sequência, os resultados da pesquisa.

4.1. Metodologia Utilizada

A temática escolhida para a elaboração do presente trabalho, tendo como principal objetivo investigar como os estudantes do curso Técnico Agrícola percebem o desenvolvimento das competências interpessoais durante o curso, poderá contribuir, de alguma forma, para a uma possível mudança nos fazeres pedagógicos, buscando propiciar um melhor desenvolvimento dessas competências.

Por esse motivo, adotou-se o tipo de pesquisa qualitativa de natureza descritiva, denominada estudo de caso.

Segundo Severino (2006), esse tipo de abordagem possibilita uma investigação de forma abrangente da prática pedagógica dos professores, sendo, dessa maneira, particularmente útil com relação à investigação de questões ligadas à vida das pessoas e aos significados que as mesmas atribuem ao mundo.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1993, p. 21).

De acordo com Bogdan e Biklen (1982), apud Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, portanto enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. Assim, este tipo de abordagem possui aspectos específicos, que são relevantes para esse tipo de pesquisa - estudo de caso qualitativo, conforme destaca Lüdke e André (1986).

O objetivo deste estudo não foi o de buscar generalizações. Pretendeu-se investigar uma especificidade, já que “o estudo de caso deve pretender construir um saber em torno de uma particularidade, portanto, o seu propósito não é representar o mundo, mas representar o caso” (TRIVIÑOS; MOLINA, 2003).

Foi aplicado um questionário a uma amostra de 30 alunos, que representa 30% da população (100 alunos) que, no período de 08 a 19 de março de 2010, se apresentou perante as bancas examinadoras, de acordo com escala estabelecida pela Coordenadoria de Relações Institucionais, para a defesa do estágio curricular, concluído em fevereiro. Considerou-se que estes alunos possuem uma visão recente do curso e, como passaram pelas empresas, mesmo como estagiários, podem prestar depoimentos mais confiáveis sobre o curso.

Depois de preenchido o questionário e os dados tabulados, foram levantados gráficos representativos que mostram com clareza a frequência das respostas e possibilitam uma análise objetiva das mesmas.

O questionário procurou responder à questão central do estudo: “As práticas pedagógicas do curso técnico agrícola contribuíram para desenvolver competências que envolvem a habilidade em se relacionar com as pessoas?”

Também procurou atender aos objetivos propostos que são:

Identificar as competências em relações interpessoais que o curso técnico agrícola mais contribui para desenvolver.

Identificar quais as atividades do curso que mais desenvolvem essas competências.

Analisar as atividades do curso técnico agrícola em relação ao desenvolvimento das competências interpessoais exigidas pelo mercado de trabalho.

Nesta pesquisa optou-se pela utilização de um questionário como instrumento de coleta de dados. São inúmeras as vantagens que esse tipo de instrumento apresenta quando o objetivo é atingir uma amostra da população, uma vez que a análise dos dados pode ser feita com maior facilidade e rapidez.

O questionário disponível no **Anexo 02**, compõe-se de 12 questões, que foram testadas em um grupo de 5 alunos sorteados. Essas foram analisadas e corrigidas em seus eventuais erros ou duplas interpretações.

Está estruturado em duas partes: a primeira (questões de 01 a 07) destina-se a identificar os sujeitos da amostra, de forma a possibilitar uma análise de possíveis relações com seus posicionamentos. A segunda (questões de 8 a 11) foi organizada de forma a atender aos objetivos do estudo, solicitando respostas por ordem de importância de forma a atender aos seguintes itens:

Questão 8 - Competências que envolvem relacionamento interpessoal que o curso contribuiu para desenvolver na formação como técnico agrícola;

Questão 9 - Técnicas de ensino utilizadas no curso que contribuíram para a formação no sentido de se relacionar com as pessoas;

Questões 10 - Atividades que contribuíram para o desenvolvimento da capacidade de relacionamento com as pessoas;

Questão 11 - Atividades do Curso Técnico Agrícola apontadas como contribuição afirmativa (sim) em relação ao desenvolvimento de competências que envolvem relações interpessoais exigidas pelo mercado de trabalho. Esta questão faz um cruzamento das competências listadas no Item A com as B e C (1 e 2) abaixo relacionadas.

Para viabilizar o questionário, as questões foram propostas considerando:

A) Competências interpessoais como a capacidade de:

- (1) Trabalho em equipe;
- (2) Liderança;
- (3) Apresentação em público;
- (4) Dialogar com as pessoas;
- (5) Resolver problemas.

B) Técnicas de Ensino:

- (1) Aula expositiva;
- (2) Aulas Práticas;
- (3) Trabalho em grupo.

C) Atividades

- Curriculares:

- (1) Práticas nos setores;
- (2) Aulas da área técnica;
- (3) Aulas de Comunicação e Relações Humanas, Administração e Projeto;
- (4) Monitoria;
- (5) Estágios.

- Complementares:

- (1) Palestras e Semana Tecnológica;
- (2) Visitas técnicas;
- (3) Atividades culturais e desportivas.

D) Atividades X competências

Com a definição da metodologia e a aplicação dos questionários iniciamos a tabulação dos dados obtidos, e a análise dos mesmos.

Os resultados estão apresentados a seguir, divididos em duas partes: a primeira faz uma caracterização da população alvo e a segunda analisa as questões 8 a 11 do questionário, que tratam do propósito da pesquisa.

4.2. Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa

Os gráficos de 01 a 07, que se seguem, mostram algumas características dos sujeitos dessa pesquisa, alunos que concluíram o curso Técnico Agrícola, em março de 2010, no IFMG campus Bambuí.

Pelo Gráfico 1, observa-se a predominância do sexo masculino (86,6%), entre os alunos da amostra, uma porcentagem já esperada, considerando a área do curso tradicionalmente masculina. Apenas 13,4% são do sexo feminino.

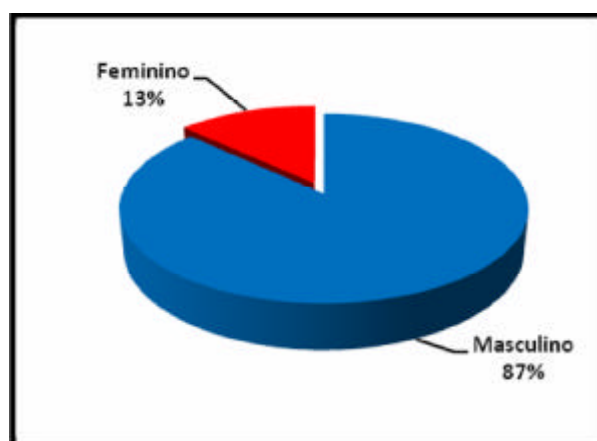


Gráfico 1: GÊNERO

Fonte: PAIXÃO, 2010.

Já o Gráfico 2 mostra que a maioria (83%) dos pesquisados se situa numa faixa etária de 17 a 20 anos, sendo que 17% tem idade acima de 21 anos. Estes dados nos informam que não há significativa distorção idade-série, visto que 63% estão na faixa de 17 a 18 anos, e 20% têm 19 e 20 anos. Assim, podemos inferir que a maioria dos alunos teve uma escolaridade sem acidentes, sem reprovações. Este dado também nos confirma que os jovens que ingressam nas escolas técnicas federais são os considerados bons alunos no ensino fundamental, e por isso logram sucesso nos exames de ingresso para as disputadas vagas destas escolas.

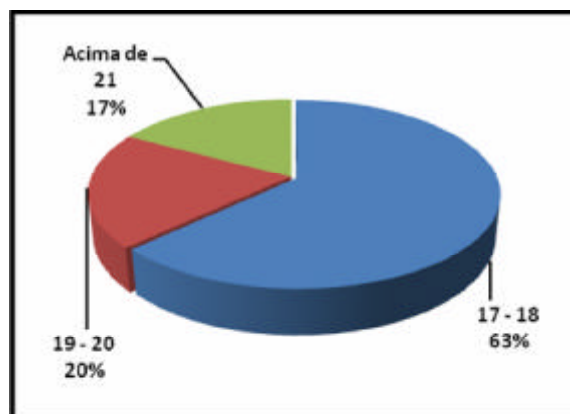


Gráfico 2: IDADE
Fonte: PAIXÃO, 2010.

Sobre a origem desses alunos, constatou-se (Gráfico 3) que apenas 27% são do próprio município de Bambuí, 10% de Ibiá e 63% de outras cidades, localizadas num raio de até 200 km. Esta informação reafirma a importância da escola e sua abrangência na região. O prestígio da instituição, pública, federal e ofertando um ensino de qualidade, faz com que esta seja uma referência na região, e assim procurada por famílias que residem distantes, mas que mesmo assim matriculam seus filhos, almejando um bom ensino.

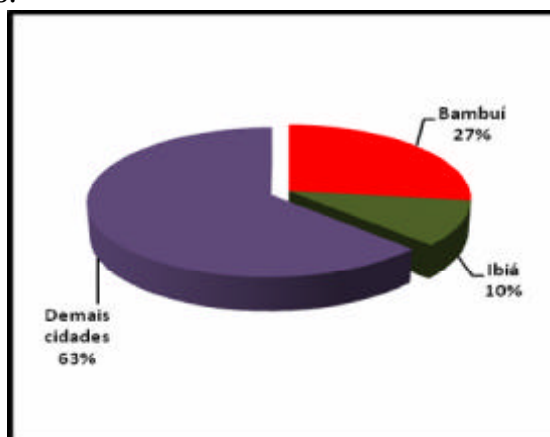


Gráfico 3: ORIGEM
Fonte: PAIXÃO, 2010.

O fato de que a maioria (73%) dos estudantes reside fora do município de Bambuí, torna a questão da moradia um problema. Associado a isto, temos o dado de que a maioria (53%) dos alunos investigados residiu no alojamento da instituição, durante o curso (Gráfico 4). Residir no alojamento permite vivenciar a escola em horário integral, participar de todas as atividades, inclusive as noturnas, e não perder tempo em deslocamentos para a escola. Por outro lado, essa convivência nos alojamentos, com colegas de origens diversas, com hábitos e práticas culturais diferentes pode gerar uma mudança de comportamento, na forma de relacionar com as pessoas.

Apenas 20% dos estudantes continuaram residindo com a própria família, provavelmente todos integram o grupo de 27% que reside na cidade. Mesmo assim, vemos que 7% destes jovens deixaram de residir em casa da família, provavelmente buscando estar mais próximo da escola. Podemos associar este percentual aos 7% que

passam a residir com outra família, para estar mais próximo da escola, provavelmente parentes ou alugando uma vaga em casa de família.

Vemos ainda que a opção de morar em república, com um grupo de estudantes da própria escola, foi a opção encontrada por 20% dos estudantes.

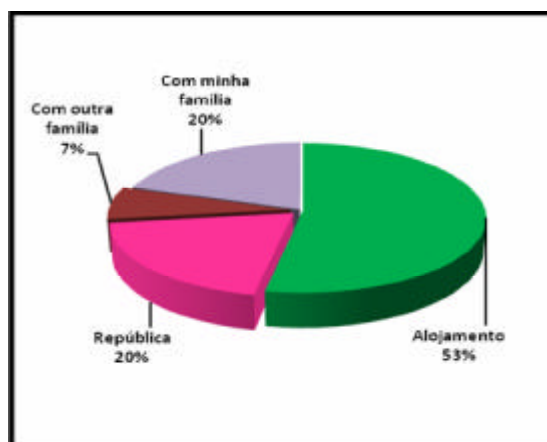


Gráfico 4: MORADIA

Fonte: PAIXÃO, 2010.

Quanto à trajetória escolar pregressa, no que tange ao tipo da escola freqüentada, se pública ou particular, no ensino fundamental, vemos que a maioria (80%) veio de escola pública (Gráfico 5). Apenas 20% dos jovens estudaram em escola particular.

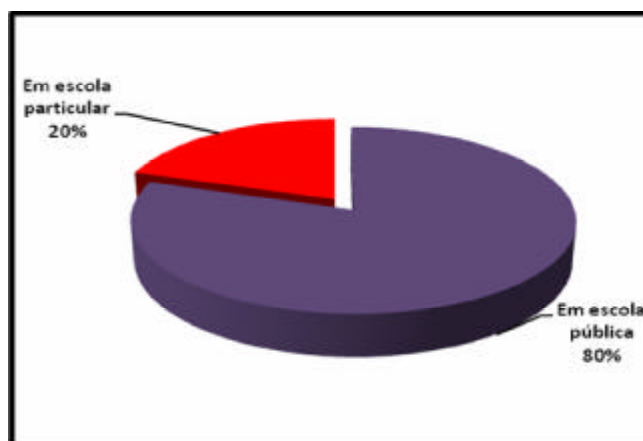


Gráfico 5: TIPO DE ESCOLA

Fonte: PAIXÃO, 2010.

Questionados sobre os motivos que determinaram a escolha pelo curso Técnico Agrícola, podemos observar que a maioria (53%) dos alunos respondeu que queriam ser técnicos (gráfico 6). Um resultado esperado, considerando a potencialidade agrícola da microrregião onde está inserida a escola.

Outros 33% escolheram por indicação de amigos e profissionais da área agrícola. Este dado nos permite inferir que o acesso a informações, sejam elas provenientes de amigos ou de profissionais, é a confirmação de que o acesso a um capital informacional foi acionado pelo capital social que a família possui. Isso demonstra que as famílias ou os jovens buscaram informações sobre a escola, o curso e, provavelmente, sobre as condições de ensino e futura empregabilidade, numa ação consciente, e possuíam uma rede social competente para fornecer as informações, conforme já descrito por Paula (2007).

Apenas 7% dos jovens atribuíram a escolha do curso para ter uma outra opção, no caso profissional, caso não passassem no vestibular. Outros 7% afirmam que foi a influência da família que os levou a optar pelo curso.



Gráfico 6: ESCOLHA DO CURSO
Fonte: PAIXÃO, 2010.

Os motivos que influenciaram a escolha do curso são importantes para avaliar a expectativa futura no que tange à profissionalização e continuidade dos estudos em nível superior.

Em relação à perspectiva profissional dos pesquisados (Gráfico 7), ao concluir o curso técnico agrícola, 53% dos alunos responderam que pretendem ingressar em um curso superior na mesma área, 30% querem trabalhar na área. Neste grupo podemos incluir ainda os 40% que optaram pelo curso técnico por influência da família, de amigos ou de profissionais. Os 7% que pretendem retornar às propriedades rurais de origem e aplicar os conhecimentos técnicos, podem estar neste grupo.

Merece destaque que não só os 7% que escolheram o curso como uma opção caso não ingressem no nível superior, sua primeira opção, compõem o grupo majoritário (53%) que pretende continuar os estudos, na própria área, em nível superior. Este dado manifesta que não é incompatível a opção de ser técnico e a formação continuada na própria área, em curso de graduação. Apenas 10% dos respondentes manifestaram sua indecisão.

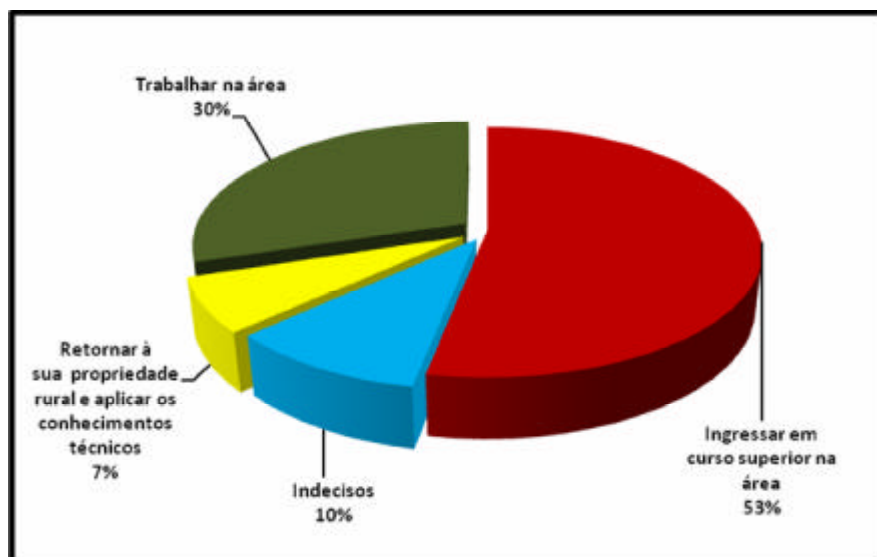


Gráfico 7: PERSPECTIVA PROFISSIONAL

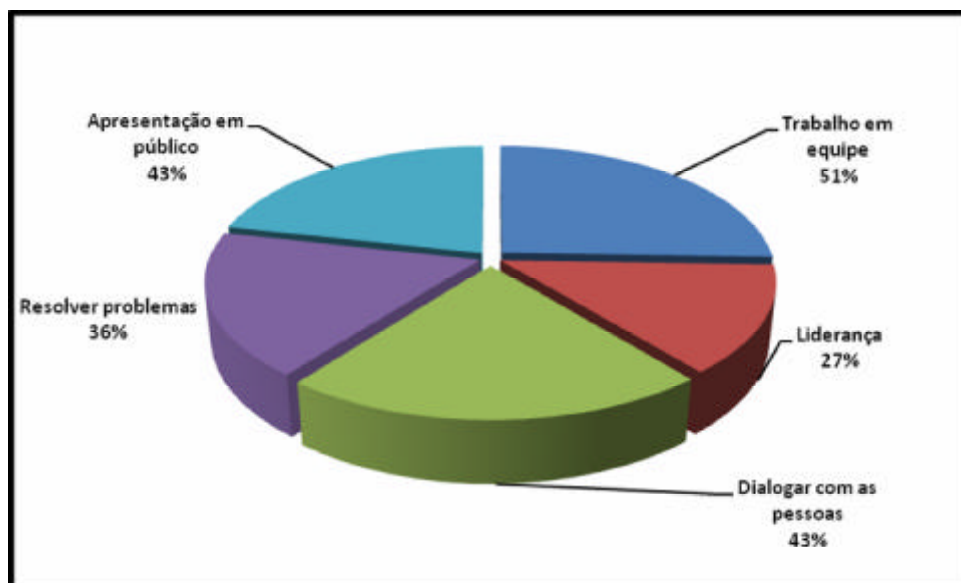
Fonte: PAIXÃO, 2010.

Da análise dos dados do Gráfico 7 e sua comparação com os do gráfico anterior, podemos inferir que é falsa a dicotomização de projetos futuros, que opõem a opção pelo curso e pelo trabalho técnico a uma pretensão legítima de continuar sua formação, inclusive na própria área do curso técnico, em nível superior.

4.3. O Curso Técnico Agrícola e o Desenvolvimento de Competências.

O questionário aplicado continha uma série de questões que abordavam a contribuição da formação técnica na aquisição de habilidades e competências específicas, especialmente as associadas ao relacionamento interpessoal e a capacidade de se relacionar com as pessoas. Estas competências, entre outras, são muito importantes para o exercício profissional do técnico agrícola.

Quando perguntados sobre as competências que envolvem relacionamento interpessoal que o curso mais contribuiu na sua formação como técnico agrícola, 51% das respostas foi para Trabalho em Equipe, seguidas de Dialogar com as pessoas e Apresentação em público, com 43% cada. Em terceiro lugar, Resolver problemas (36%) e, por último, Liderança (27%), caracterizando uma dispersão nas respostas que indica uma heterogeneidade de pontos de vista (Gráfico 8).



Gráfico 8: COMPETÊNCIAS

Fonte: PAIXÃO, 2010.

Analisando os dados do Gráfico 8, vemos a importância atribuída ao trabalho em equipe como uma das competências que a escola melhor desenvolveu, segundo a percepção dos alunos. Obviamente, esta é uma das competências profissionais mais requeridas na vida profissional em qualquer área de atuação. Segundo os estudantes respondentes o curso técnico propiciou uma série de atividades formativas que favoreceram a aquisição desta habilidade.

Obviamente está associada ao trabalho em grupo, funcionando quase como um pré-requisito a este, a capacidade de dialogar com as pessoas, opção marcada por 43% dos jovens investigados como propiciada pelo curso. Da mesma forma, 43% indicaram a habilidade de realizar apresentações em público, como importante e desenvolvida ao longo do processo formativo.

Chama a atenção para a capacidade de resolver problemas, apontada por 36% dos alunos, como uma competência adquirida durante o curso. Esta competência, aliada à capacidade de trabalhar em grupo, são as principais apontadas como perfil desejável de profissional nas mais variadas áreas de atuação. Da mesma forma, a capacidade de liderança, apontada por 27% dos alunos.

É importante destacar que as habilidades de resolver problemas e de liderança são apontadas pelos alunos como as menos desenvolvidas ao longo do período de formação no curso técnico, segundo as respostas aos questionários. Este aspecto é muito importante na atuação do técnico e parece negligenciado pela instituição. Muito provavelmente estas são as capacidades mais difíceis de desenvolver no interior da escola, ainda que sejam as mais requeridas pelo novo mundo do trabalho, principalmente para cargos de chefia e comando. Já as habilidades de apresentação em público, dialogar com as pessoas e trabalhar em equipe são praticamente inerentes à formação acadêmica, em especial   técnica, e sem diminuir a sua importância, são mais facilmente disseminadas entre os profissionais. Visto que estas podem ser desenvolvidas e aprimoradas nas técnicas de ensino mais utilizadas e experienciadas pelos alunos em seu cotidiano escolar, como demonstram os dados do Gráfico 9.

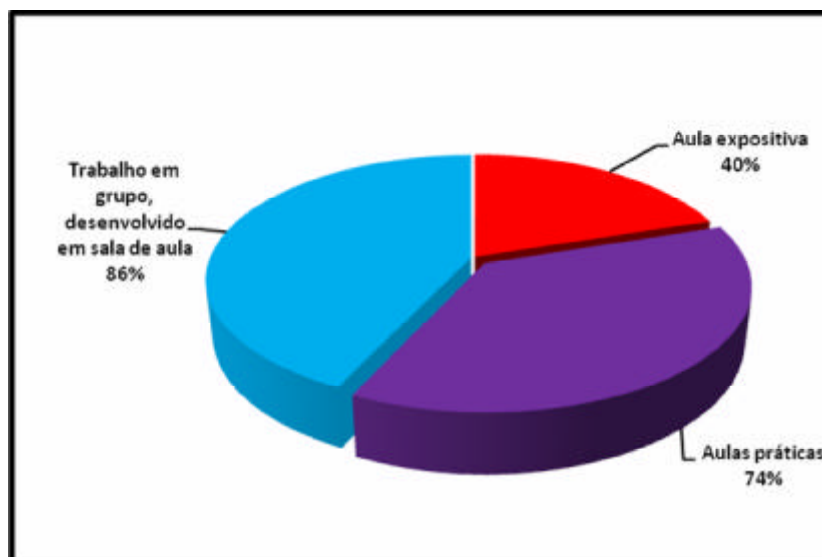


Gráfico 9: TÉCNICAS DE ENSINO

Fonte: PAIXÃO, 2010.

Quanto às respostas fornecidas à pergunta “Técnicas de ensino utilizadas no curso que mais contribuíram para sua formação no sentido de se relacionar com as pessoas” estas se mostraram coerentes com aquelas a que se refere o Gráfico 8. Posto que a metodologia apontada como a que mais contribui para a formação dos discentes quanto ao relacionamento com as pessoas foi a “Trabalho em grupo” desenvolvido em sala de aula (86%), seguido pelas “Aulas Práticas” (74%) e pelas “Aulas expositivas” (40%), conforme ilustra o Gráfico 9.

Essas atividades curriculares propiciam o trabalho em grupo, frequentemente utilizado como técnica de ensino, principalmente nas aulas práticas. Assim, o relacionamento entre as pessoas é estimulado no trabalho em grupo, nas aulas práticas, e como era de se esperar, menos significativamente nas aulas expositivas.

Em relação à questão que inquiria sobre as atividades que mais contribuíram com o desenvolvimento da capacidade de se relacionar com as pessoas, segundo a percepção dos estudantes, observamos uma diversificação de respostas. Isto demonstra que não é apenas um único tipo de atividade, a responsável pelo desenvolvimento das competências interpessoais, mas um leque mais variado, sendo que de acordo com o estudante uma é mais significativa que a outra. Assim, vemos, no Gráfico 10, que segundo 37% dos respondentes, o Estágio foi a atividade curricular que mais contribuiu para o desenvolvimento no relacionamento com as pessoas. Este é um dado importante, pois confirma o papel do estágio como momento de integração teoria e prática e uma oportunidade de experienciar atividades comuns no futuro ambiente de trabalho.

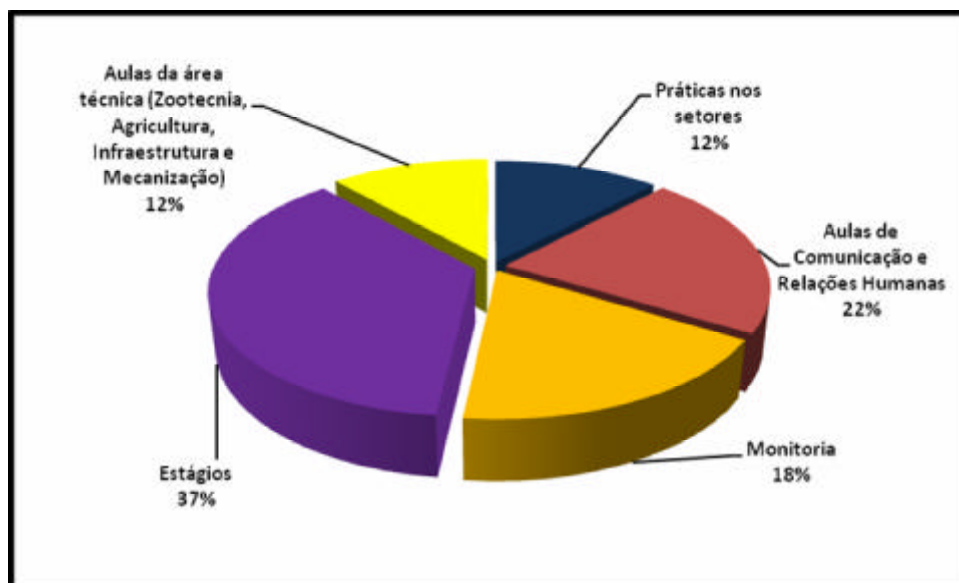


Gráfico 10: ATIVIDADES CURRICULARES

Fonte: PAIXÃO, 2010.

A opção ‘Aulas de CRH’ vem a seguir apontada por 22% dos alunos como a atividade que mais contribuiu para o desenvolvimento da capacidade de se relacionar com as pessoas. Como o próprio objetivo da disciplina é estudar e desenvolver esta relação, é bom que ela atinja seus objetivos, ainda que seja apenas para cerca de 1/5 dos estudantes.

Prosseguindo na análise dos dados representados na Figura 10, vemos que a monitoria é indicada por 18% dos jovens. Exercer esta atividade obriga o estudante a se relacionar com seus pares e com os professores de uma forma mais próxima, contribuindo para o desenvolvimento dessas competências. Obviamente esta atividade não é estendida a todos. Por último, 12% dos estudantes apontam as Aulas da área técnica e outros 12% optaram pelas atividades de Prática nos setores, como atividades que mais contribuem para o desenvolvimento da capacidade de se relacionar com as pessoas.

Por último, resta-nos analisar o quanto as atividades complementares oferecidas aos alunos, segundo a percepção destes, mais contribuíram para o desenvolvimento da capacidade de se relacionar com as pessoas, ilustrada pelo Gráfico 11. Cabe destacar que estas atividades são oferecidas em caráter opcional e não obrigatório, portanto não são todos os estudantes que delas participam. Entretanto, a participação nestas atividades tem papel importante na formação dos jovens, principalmente no que tange ao enriquecimento cultural.

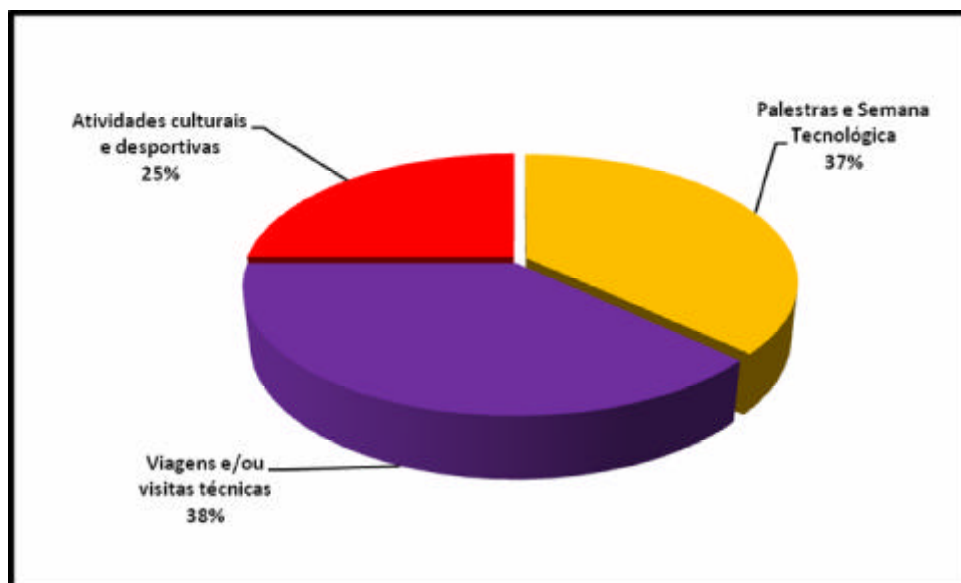


Gráfico 11: ATIVIDADES COMPLEMENTARES

Fonte: Fonte: PAIXÃO, 2010.

Analisando os dados do Gráfico 11, vemos que 38% das respostas indicaram Viagens e/ou visitas técnicas, seguida de Palestras e Semana Tecnológica (37%), como as atividades que mais contribuíram para o desenvolvimento da capacidade de se relacionar com as pessoas. Estas atividades propiciam ao aluno uma oportunidade de ampliar seus conhecimentos com informações e experiências advindas da realidade extramuros da escola, seja quando o aluno sai para viagens ou visitas técnicas, seja quando interage e toma conhecimento de informações de pessoas que vêm de fora da escola, como convidados e palestrantes de outras instituições e do mundo do trabalho.

Já as atividades culturais e desportivas foram indicadas por 27% dos jovens como contribuindo para o desenvolvimento da capacidade de se relacionar com as pessoas. Estas atividades são propícias para os jovens estabelecerem relacionamentos, visto que são consideradas como atividades de lazer, opcionais e escolhidas por afinidade.

Observando o gráfico 12, que busca uma síntese dos dados, observa-se que o Estágio foi a atividade apontada como a que mais desenvolveu competências interpessoais (87% das respostas).

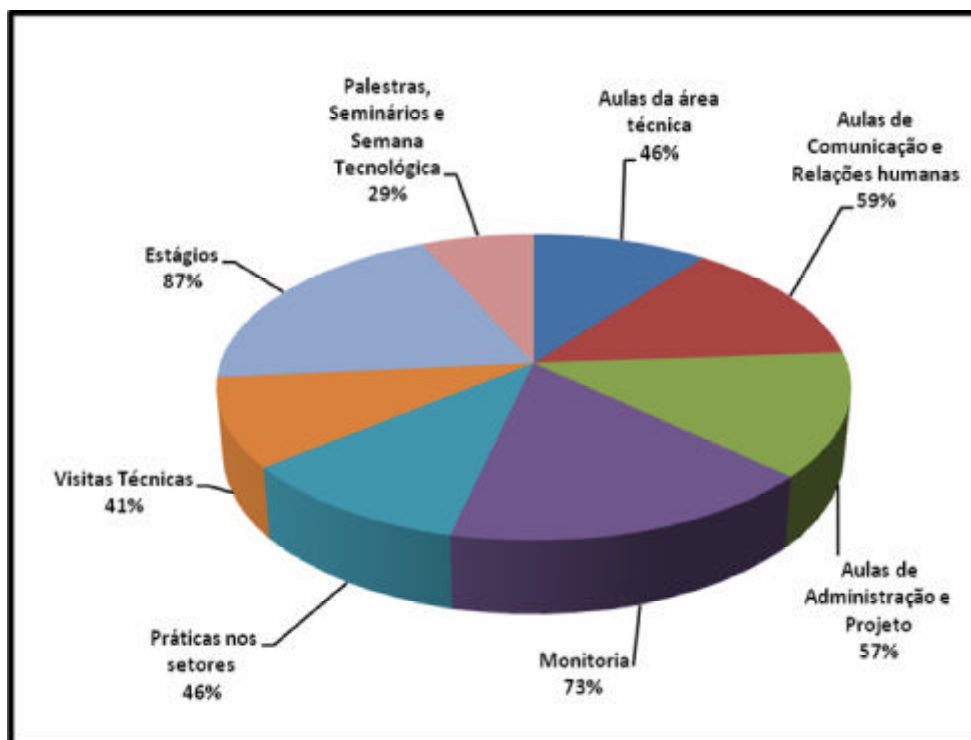


Gráfico 12: ATIVIDADES/COMPETÊNCIAS
Fonte: PAIXÃO, 2010.

Em segundo lugar, a Monitoria, foi apontada por 73% dos respondentes como a segunda atividade que mais desenvolveu competências interpessoais, e em terceiro, as aulas de CRH (59%). Depois (57%) Aulas de ADM e Projeto.

O Gráfico 13 relaciona as atividades desenvolvidas no curso e a associação realizada pelos alunos de nossa mostra com competências que contribuem para o desenvolvimento de relações interpessoais. Ao analisar quais as competências os alunos indicam como adquiridas no Estágio (apontado por 87% dos respondentes), vemos uma prioridade para capacidade de “Dialogar com as pessoas”, depois “Trabalhar em equipe” e “Resolver problemas”, todas apontadas por mais de 95% dos alunos. Em seguida, “Apresentar-se em público” e “Liderança”, foram indicadas por mais de 70% dos respondentes.

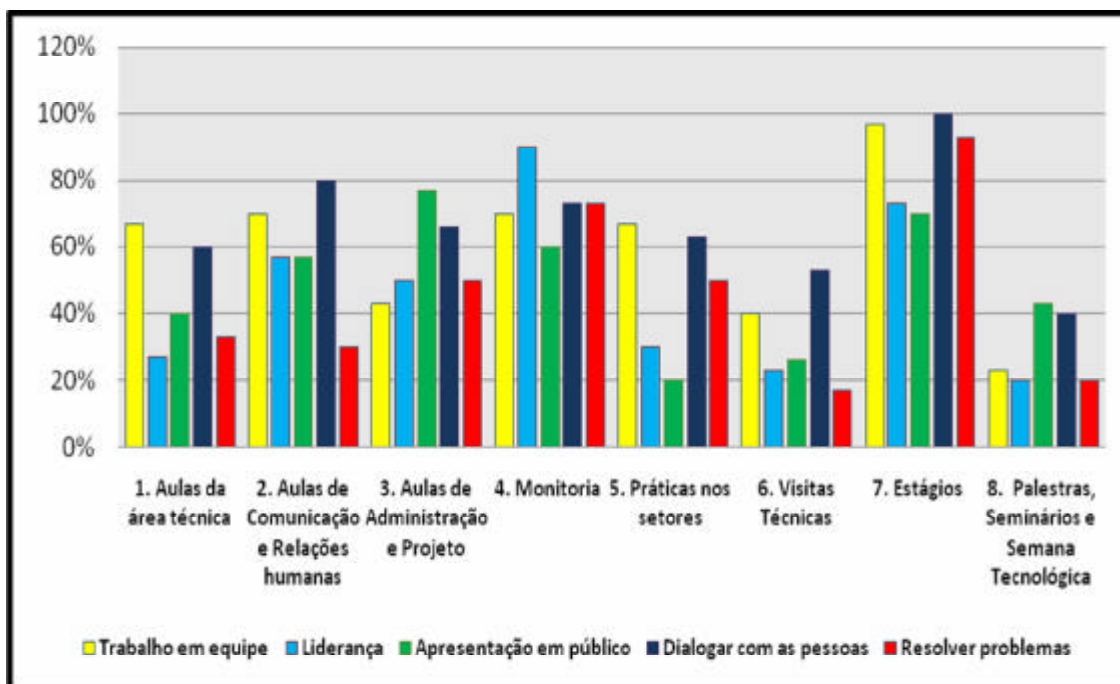


Gráfico 13: ATIVIDADES /COMPETÊNCIAS

Fonte: PAIXÃO, 2010.

Na monitoria (73% das indicações), entre as competências desenvolvidas a “Liderança” foi a mais citada, cerca de 90%. As demais competências (dialogar com as pessoas/resolver problemas/trabalho em equipe) são indicadas por cerca de 70% e a apresentação em público por cerca de 60% dos respondentes.

As aulas de CRH (59%) também foram apontadas como desenvolvedoras de diálogo (80%) e trabalho em equipe (60%), seguidas por liderança e apresentação ao público. As Aulas de ADM e Projeto (57% das indicações) são apontadas pelos alunos como desenvolvendo a competência de “Apresentar-se em Público”, talvez porque os alunos apresentam um projeto final, quando são avaliados em relação a postura, fluência verbal, apresentação pessoal, lógica, clareza, organização.

As aulas da área técnica (46%) e práticas nos setores (46%) empataram na indicação dos alunos, e segundo eles (Gráfico 13) desenvolvem competências em relação ao trabalho em equipe e diálogo com pessoas com indicação entre 60 a 70%. Já as demais atividades, como Visitas Técnicas (41%) e Palestras, Seminários e Semana Tecnológica (29%), não foram valorizadas como significativas para desenvolver competências interpessoais.

Em suma, a investigação possibilitou esclarecer, por ordem de importância, quais as Atividades do curso Técnico Agrícola que contribuíram para desenvolver as competências que envolvem relações interpessoais exigidas pelo mercado de trabalho.

O Estágio é indicado por 100% de nossa população alvo como a atividade que mais contribuiu, em todos os aspectos, para o desenvolvimento de competências interpessoais. Em suas respostas os alunos indicaram que esta atividade contribuiu para sua capacidade de “Dialogar com as pessoas”, seguida de “Trabalhar em equipe” e “Resolver problemas” e, por último, “Liderança”.

A Monitoria é associada por mais de 80% dos alunos de nossa mostra como uma atividade que proporciona o desenvolvimento da competência de “Liderança”. É importante salientar que a monitoria é uma atividade acadêmica que não abarca todos os alunos.

No que tange a disciplinas desenvolvidas em sala de aula, as aulas de Comunicação e Recursos Humanos são relacionadas, pelos alunos, ao desenvolvimento de competência de “Diálogo” (80%) e de “Trabalho em equipe”;

Aulas de Administração e Projeto foram relacionados por mais de 70% dos discentes à competência “Apresentação em Público”. As aulas da área técnica e Práticas nos setores empataram em relação ao “Trabalho em equipe” e “Diálogo”. Já as Visitas Técnicas como contribuição em desenvolver o “Diálogo”.

A pesquisa indica que Palestras, Seminários e a Semana Tecnológica tiveram uma contribuição limitada no desenvolvimento das competências que foram objetivos de nosso estudo.

Concluída a apresentação dos dados procederemos às considerações finais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho permitiu concluir que a formação profissional técnica de nível médio é importante para a inserção do jovem no mercado de trabalho, possibilitando-lhe a busca de novos conhecimentos e especializações, já com o respaldo profissional necessário.

Assim, o papel da educação profissional não é apenas formar profissionais que atendam às demandas do setor produtivo. É, sobretudo, formar cidadãos competentes do ponto de vista técnico e humano, que desenvolvam pensamento crítico e valores éticos, a fim de atuarem no seu contexto social, comprometidos com a sociedade da qual fazem parte. Dentro dessa concepção, a escola deveria repensar o seu papel, tornando-se um espaço de formação por competências, lembrando (Resende, 2003), que a idéia subjacente de resultado confere personalidade ao conceito de competência, como ‘saber fazer, saber aplicar, saber agir, saber resolver’, onde o saber operacionalizado se efetiva em resultados.

Quanto à proposta inicial, de investigar a percepção dos estudantes do curso Técnico Agrícola, quanto às práticas pedagógicas do curso e se estas contribuem para o desenvolvimento das competências interpessoais necessárias ao exercício profissional, a análise dos resultados nos permitiu verificar que estes atribuem à formação recebida no curso a aquisição e desenvolvimento de uma série de habilidades, capacidades e competências requeridas pelo mundo do trabalho, com destaque para o foco da investigação, as referentes ao relacionamento interpessoal.

No que tange à caracterização dos estudantes investigados, constatamos que eles são majoritariamente do sexo masculino, provêm da rede pública de ensino e pretendem cursar uma graduação na mesma área do curso. Este dado indica que a demanda para este curso é vocacionada para a área agrícola, ainda que os estudantes optem pelo curso porque estão ligados, de alguma forma, à área do mesmo. Detectamos que apenas uma minoria dos alunos escolheu o curso por falta de outra opção.

A maioria dos estudantes do Curso Técnico Agrícola do IFMG Campus Bambuí que participou de nossa pesquisa confirma a abrangência do IFMG campus Bambuí, visto que provém de cidades circunvizinhas das regiões Noroeste, Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, principalmente da região Centro Oeste de Minas, justificando sua opção por morar em alojamento oferecido pela própria instituição.

As competências em relações interpessoais necessárias para a atuação do técnico agrícola foram enumeradas em ordem de importância pelos alunos, como capacidades de: (1º) Trabalhar em Equipe, (2º) Dialogar com as pessoas e Apresentação em público, (3º) Resolver Problemas e (4º) Liderança. Presume-se, pela heterogeneidade das respostas referidas nos resultados, que pode ter havido dúvidas dos alunos em distinguir uma competência da outra, no questionário ou mesmo no processo pedagógico. Ou talvez a questão proposta não tenha sido suficientemente clara, de forma a orientar respostas mais objetivas.

As Técnicas de ensino (utilizadas pelo professor) foram coerentes com a ordem das competências, reforçando a colocação de “Trabalho em grupo em sala de aula”. Observa-se, também, que houve envolvimento dos alunos nas “Aulas práticas” suficiente para desenvolver formas de relacionamento interpessoal. Pôde-se inferir que, mesmo nas “aulas expositivas”, os professores deixavam abertura para participação dos alunos.

Das atividades curriculares que mais contribuíram para o desenvolvimento da capacidade de relacionamento com as pessoas, sobressaiu o Estágio. O desenvolvimento deste, após a conclusão das atividades curriculares na escola, representa o momento em que os alunos têm a oportunidade de aliar a teoria à prática e demonstrar as competências desenvolvidas no Instituto. Isto é, o resultado das práticas escolares vivenciadas foi fundamental na confirmação de que estas colaboraram para o desenvolvimento da capacidade de relacionamento com as pessoas.

Nota-se uma excessiva valorização do estágio pelos alunos, o que pode ser atribuído a uma possível falta de relacionamento entre os conteúdos ministrados e a prática, na instituição, no decorrer do curso.

As Aulas de Comunicação e Relações Humanas foram indicadas como as que mais contribuíram para o desenvolvimento de competências interpessoais. Essas aulas são colocadas no último módulo, com a função de orientar e treinar os alunos em relação a posturas, relacionamentos interpessoais e apresentações em público, no sentido informativo. Seguiu-se a indicação da Monitoria e, por último, Aulas da área técnica e Prática nos setores.

Para as Atividades complementares, foram indicadas também, em primeiro lugar, as que se realizaram fora do âmbito escolar, Viagens e/ou Visitas Técnicas, seguidas de Palestras e Semana Tecnológica, que exercem o seu papel no curso por possibilitarem a apresentação de trabalhos e integração entre estudantes, comunidade e conteúdos. As menções para Atividades culturais e desportivas não foram significativas.

O resultado da pesquisa mostrou que as atividades curriculares vivenciadas durante o curso, especialmente os Estágios e as aulas de Comunicação e Relações Humanas, são de fundamental importância para desenvolver as competências interpessoais, essenciais para a atuação do técnico no mundo do trabalho.

Diante do exposto, e como forma de contribuição com o curso Técnico Agrícola do IFMG Campus Bambuí, elencamos algumas recomendações, no sentido de desenvolver as competências interpessoais no Curso Técnico Agrícola do IFMG Campus Bambuí:

A abrangência do Campus, congregando alunos com experiências diversas, pode ser explorada nas práticas escolares, promovendo assim a integração e o desenvolvimento das relações interpessoais;

É importante intensificar formas de informar aos alunos a proposta pedagógica do curso, reforçando o perfil profissional exigido e as competências norteadoras da prática pedagógica;

Ficou evidente a necessidade de capacitar os professores no sentido de promover a formação por competência e estabelecer interdisciplinaridade entre conteúdos e práticas, reforçando o relacionamento interpessoal também de forma transdisciplinar;

É essencial também observar o retorno dos estágios, para incrementar situações práticas mais afinadas com a realidade do campo de estágio/trabalho, durante o curso, no sentido de melhorar o perfil profissional dos alunos;

Faz-se necessário reavaliar, na estruturação do currículo, a colocação das disciplinas Administração e Planejamento e Projeto, prevendo um desenvolvimento interdisciplinar, de forma que o aluno relacione a teoria com a prática; e

Por fim, cabe à instituição incrementar as atividades complementares, culturais e desportivas, de forma a promover a participação de todos e o desenvolvimento do perfil pessoal dos alunos.

A presente investigação, dentro das limitações impostas pelas condições concretas de tempo e pelo recorte metodológico utilizado, intentou trazer uma contribuição ao curso, focalizada no que tange ao aprimoramento das competências interpessoais, cada vez mais entendidas como essenciais para a atuação do técnico no mundo do trabalho, dentro das novas configurações da educação profissional.

Entendemos que a importância da temática, para a educação profissional, requer a continuidade de investigações, aprofundando as questões, numa busca constante de respostas, para aprimorar a relação educação e trabalho, visando a preparação de jovens competentes, não só para exercerem suas atividades profissionais, mas para o exercício da cidadania e seu desenvolvimento humano.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEXIM, João Carlos & EVANGELHO LOPES, Carmem Lúcia. A certificação profissional revisitada. **Boletim Técnico do SENAC**. [Publicação eletrônica], 29 (3). Disponível em: www.senac.gov.br
- ANTUNES, C. **Relações Interpessoais e Autoestima**. Petrópolis, RJ:Vozes, 2003.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Boitempo editorial, 2000.
- _____. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ARRUDA, Maria da Conceição Calmon. **A Reforma do ensino médio técnico: democratização ou cerceamento?** Tese (Doutorado em Educação Brasileira). Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2007.
- _____. Escolas Técnicas Federais: Escolas de elites ou instituições que formam para o trabalho? **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**, n.1, 2010.
- BASTOS, J. A. **Educação tecnológica – conceitos, características e perspectivas. Tecnologia e Educação**, Curitiba, 1998. (Coletânea CEFET-PR)
- BERGER FILHO, Ruy Leite. **Currículo por competências**. MEC/SEMTEC.MEC. 1998. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/ensmed/ftpcurricompet.doc>>.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education**. Boston: Allyn and acon. Inc. 1982
- BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Distrito Federal. Ministério da Educação, 1996.
- _____. **Decreto Federal nº 2.208/97**, de 17 de abril de 1997. Brasília, Distrito Federal. Ministério da Educação, 1997.
- _____. **Decreto Federal nº 5.154/04**, de 23 de julho de 2004. Brasília, Distrito Federal. Ministério da Educação, 2004.
- _____. **SEMTEC Educação profissional: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico**. Brasília, Distrito Federal, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000. 19v.
- _____. **CNE. Parecer CEB nº16/98 Diretrizes Curriculares para Educação Profissional**. Brasília, Distrito Federal, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, 1999.
- BRYAN, N. A. P. **Educação, trabalho e tecnologia**. Tese de doutorado defendida pela Faculdade de Educação – UNICAMP. Campinas, 1992.
- CAJU, Andreia Vania Ferreira. **Análise da disciplina sociologia na educação profissional: reflexões a partir de um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). UFRRJ, Seropédica, RJ, 2005.
- CAPDEVILLE, Guy. **O ensino superior agrícola no Brasil**. Viçosa, UFV, Impr. Univ.,1991.

CASTRO, C.M. **Educação brasileira consertos e remendos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

CHIAVENATO, I. **Gestão de pessoas**. O novo papel dos recursos humanos nas organizações. 3. Ed. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

CHRISTIAN G. O. **Ensino para a Excelência profissional**. São Paulo: STS Publicações e Serviços Ltda, 1998.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**, Rio de Janeiro, F. Alves, 1975.

CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**, São Paulo, Editora UNESP, Brasília, DF: Flasco, 2000.

_____. **O ensino industrial-manufatureiro no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n14, maio/ago, 2000.

DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro, v.27. n.3. set/dez, 2001.

ECO, Humberto. **Como se faz uma Tese**. 10a Ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

FLEURY, A.; FLEURY, M.T.L. **Estratégias empresariais e formação de competências**: um quebra cabeça caleidoscópico da indústria brasileira. São Paulo: Atlas, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 31 ed. (Coleção Leitura).

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In : FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FRITZEN, S. J. **Relações Humanas Interpessoais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

_____. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

GARCIA, S.R.O. **O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil**, 2001. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0904t.PDF>>, acesso em fevereiro, 2010.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Trad. Francisco Pereira-Ijuí: UNIJUÍ, 1998, p.457. (Coleção Fronteiras da Educação).

HABERMAS, J. **A crise de legitimação no capitalismo tardio**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo de competência: a evolução do debate no contexto dos novos paradigmas de organização industrial. In: **Anais da Reunião Anual da SBPC**, 44. Fortaleza, 1992.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 2ª Ed. São Paulo, Cortez, 2001.

_____. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**, 3ª ed, São Paulo, Cortez, 1997.

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 3ª ed. São Paulo, Atlas, 1991.

LUDKE, H. A.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

MACHADO, Nilson José. **Disciplinas e competências na educação profissional**. São Paulo: abril, 2000.

MACHADO, Lucília. O modelo das “competências” e a regulamentação da base curricularnacional e de organização do ensino médio. In: **Revista Trabalho e Educação**, nº 4,NETE/FaE/UFMG, 1998.

_____. **Educação básica, empregabilidade e competência**. In: **Trabalho e Educação**. Belo Horizonte: NETE/FAE-UFMG, nº 3, p.15-31, jan./jul. 1998.

MAGALHÃES, I.C. **A formação técnico-profissional dos egressos do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bambuí-MG e a demanda do mundo do trabalho**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, PPGEA, 2005.

MATURANA, Humberto. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. Trad. Jonas Pereira dos Santos. Campinas: Editorial Psy II, 1995.

MANFREDI, S. M. Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas. Campinas, **Revista Educação e Sociedade**, vol.19, n.64. Campinas, 2003.

MELLO, Guiomar Namó de. **Afinal, o que é competência?** In: **Nova Escola**. ed. nº 60. Março de 2003. Disponibilizado em http://novaescola.abril.com.br/ed/160_mar03/html/com_palavra.htm

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

MINICUCCI, Agostinho. **Relações humanas: psicologia das relações interpessoais**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MOROZOWSKI, A. C. **Organização Sistemas e Métodos**: 2º ano de Administração de Empresas. Curitiba: FESP, 2004.

MOSCOVICI, Fela. **Desenvolvimento interpessoal**. 3 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1985.

_____. **Desenvolvimento Interpessoal: treinamento em grupo**. 5. ed. Rio de Janeiro: José Olimpio, 1996.

NASCIMENTO, G..A.F. **A Educação e o trabalho do adolescente**. Curitiba: Juruá, 2004.

NOVAES, G.T.F. **Habilidades e competências: definições e problematizações**. [s: s.n] 2001. Mimeo.

NOGUEIRA, N.R. **Desenvolvendo as competências profissionais: um novo enfoque por meio das inteligências múltiplas**. São Paulo, Érica, 2001.

OLIVEIRA, M.R.N.S. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. **Educação & Sociedade**. abr. 2000, vol.21, no.70, p.40-62.

PASTORE, J. **A evolução do trabalho humano**. São Paulo, 1ª ed. LTr, 2001

IFMG. **Plano de Desenvolvimento Institucional do IFMG**. PDI. Período de 2009 a 2013. IFMG, 2009.

_____. Campus Bambuí. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico Agrícola**. Bambuí, IFMG, 2008.

PAULA, Lucília Augusta Lino de. **Educação Profissional e Qualidade de Ensino: investigando a interação família-escola**. Relatório Final do Projeto apoiado pelo Edital CNPq 19/2004 (APq). CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico, 2007.

_____. Educação profissional e relação família-escola: uma investigação sobre a qualidade do ensino. In: **Anais do XIV ENDIPE**, 2008, Porto Alegre- RS. ediPUCRS, 2008. v. CD 1.

_____. ; FREITAS, Sônia M.P.; PORPHIRIO, V.M.T.T.; ALMEIDA, M.L.; REIS, E.R. & COSTA, R.S. Educação Profissional e Qualidade de Ensino: Investigando a Relação Família-Escola na Rede Técnica Federal. In: **Anais do I Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Educação. SIMPED 2006**. Resende-RJ, AEDB Fundação Educacional Dom Bosco.

PENNA FIRME, Thereza. **Avaliação por competência**. Outubro/2000.

PERRENOUD, Philippe. **Formando professores profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2001

_____. **Construir as competências desde a escola**. São Paulo: Artmed, 1997.

_____. **Novas competências para ensinar**. São Paulo: Artmed, 1997.

PIAGET, Jean. Organizador Lino de Macedo. **Cinco estudos de educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PUIG, Josep Maria. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.

PUCCI, V. R. **Competências Gerenciais**. 2000. Dissertação (Mestrado em Administração). Programa de Pós-Graduação em Administração, UFSC, Florianópolis-SC.

QUEIROGA, Ana Lúcia Ferreira de. **A pedagogia das competências nos cursos técnicos do CEFETPB: limites e contradições**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, 2006.

QUINTANILLA, Eleuterio. **Libros de texto y diversidad cultural**. Madrid: Talasa. 1998.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria & RAMOS, Marise (orgs). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. A Pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro, v.27.n.3. set/dez, 2001.

REIS, Íris da S. **Escolas Agrotécnicas Federais – EAF's – Objetivo e Novas Funções na década de 90**. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). UFRRJ/PPGEA, Seropédica, RJ, 2001.

RESENDE, E. **O livro das competências, desenvolvimentos das competências: A melhor auto-ajuda para pessoas, organizações e sociedade**. Rio de Janeiro, Quality Mark, 2000.

RIOS, Terezinha **A. Competência e qualidade na docência** In: Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

ROCHA NETO, I. Agentes de inovação tecnológica. Conceitos Básicos: simulação. **Apostila Semana de Design e da Competitividade**. Florianópolis: SEBRAE, out. 1995.

ROPÉ, Françoise & TANGUY, Lucie. **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

RUBEGA, Cristina C. **A reforma da Educação Profissional de Nível Médio e a Formação do Técnico em Química: Retrospectiva e Perspectiva de uma Profissão**. Tese (Doutorado em Educação). Unicamp: F.E 2000. 269p

SAVIANI, D. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

SANTOS, A. Teorias e métodos pedagógicos sob a ótica do pensamento complexo. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (Orgs.) **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2005.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 21 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, M. A. A percepção da tecnologia por quem ensina tecnologia: o caso da UFPB. São Paulo: **Revista de Ensino de Engenharia**, v. 5, n.2, p. 223-231, 2. sem., 1986.

SOARES, A. M. D. **Política educacional e configurações dos currículos de formação de técnicos em agropecuária nos anos 90: regulação ou emancipação?** 2003. 242 p. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Agrícola e Sociedade). CPDA/UFRRJ, Rio de Janeiro, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992.

VARGAS, Fernando Z. La formación por Competencias Instrumento para Incrementar la Empleabilidad. In: **Intercâmbio, Informações, Estudos e Pesquisas**. São Paulo: 1998.

ZARIFIAN, Philippe. O modelo da competência e suas conseqüências sobre as ocupações profissionais. Palestra proferida no CIET - SENAI. IN: **Papéis de Trabalho do GT-RP. CUT**. nº 5/Outubro 1998.

7. ANEXOS

1. Carta dirigida ao Coordenador de Relações Institucionais do IFMG Campus Bambuí.
2. Carta para os alunos do curso
3. Questionário
4. Matriz Curricular do Curso Técnico em Zootecnia
5. Matriz Curricular do Curso Técnico em Agricultura

ANEXO 01



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola

Ao Coordenador de Relações Institucionais do IFMG Campus Bambuí
Sr. Arnaldo Francisco

Em 22 de fevereiro de 2010.

Prezado Senhor,

Venho solicitar sua permissão para aplicar um questionário aos alunos concluintes do curso Técnico Agrícola, durante o período das defesas do estágio, em março próximo.

Informo que esse questionário faz parte de uma pesquisa, sobre competências, que integrará minha dissertação de mestrado, pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, pesquisa essa que tem como proposta analisar, de acordo com a visão do aluno, se as práticas pedagógicas do curso contribuem para o desenvolvimento das competências interpessoais necessárias ao exercício profissional.

Na oportunidade, solicito-lhe também a escala de apresentação desses alunos, para que eu possa fazer a programação do trabalho.

Agradecendo, desde já, sua colaboração, apresento-lhe meus cumprimentos.

Amélia Teixeira Paixão
Mestranda do PPGEA/UFRRJ

ANEXO 02

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola

Bambuí, 01 de março de 2010

Prezado aluno,

Venho solicitar sua colaboração no sentido de responder o questionário a seguir. Esse faz parte de um trabalho que tem como objetivo investigar se as práticas pedagógicas do curso Técnico Agrícola do IFMG campus Bambuí contribuem para o desenvolvimento das competências interpessoais necessárias ao exercício profissional.

Informo que esse questionário faz parte de meu projeto de dissertação de mestrado, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), portanto suas respostas são fundamentais para este estudo, para que se possa obter dados fiéis e assim possibilitar sugestões que contribuam para a melhoria do curso.

Meus sinceros agradecimentos.

Amélia Teixeira Paixão
Mestranda do PPGEA/UFRRJ

Profª Drª Lucília Augusto Lino da Paula
Orientadora do PPGEA/UFRRJ

ANEXO 03

QUESTIONÁRIO

1. Sexo:

() Masculino. () Feminino

2. Qual a sua idade? _____

3. Município em que reside

4. Para estudar no IFMG, tenho hospedagem

- (a) em alojamento.
- (b) em república na cidade.
- (c) com uma família na cidade.
- (d) com minha família.

5. Em que tipo de escola você cursou o ensino fundamental?

- (a) Todo em escola pública.
- (b) Todo em escola particular (privada).
- (c) A maior parte em escola pública.
- (d) A maior parte em escola particular (privada).
- (e) Metade em escola pública e metade em escola particular (privada).

6. Escolhi fazer curso técnico no Campus Bambuí:

- (a) Porque quero ser técnico.
- (b) Como uma outra opção caso não consiga passar no vestibular.
- (c) Por influência da família.
- (d) Por indicação de amigos e profissionais da área agrícola
- (e) É o único curso próximo de minha residência.

7. Assinale a alternativa que melhor expressa sua perspectiva profissional:

- (a) Trabalhar na área em que estudo.
- (b) Vou me dedicar à Universidade e buscar um outro curso na minha área.
- (c) Vou prestar concurso para exercer atividade em empresa pública.
- (d) Pretendo trabalhar em empresa privada.
- (e) Pretendo retornar para minha propriedade e aplicar os conhecimentos técnicos adquiridos.
- (f) Ainda não me decidi.

CONSIDERANDO O CURSO TÉCNICO AGRÍCOLA, NUMERE EM ORDEM DE IMPORTÂNCIA.

8. De 1 a 5, as competências que envolvem relacionamento interpessoal que o curso mais contribuiu para desenvolver na sua formação como técnico agrícola.

- () Trabalho em equipe
- () Liderança
- () Apresentação em público
- () Dialogar com as pessoas
- () Resolver problemas

9. De 1 a 5, as atividades que mais contribuíram para o desenvolvimento da sua capacidade de se relacionar com as pessoas.

- () Práticas nos setores
- () Aulas da área técnica(Zootecnia, Agricultura, Infraestrutura e Mecanização)
- () Aulas de Comunicação e Relações Humanas
- () Monitoria
- () Estágios

QUANTO ÀS TÉCNICAS DE ENSINO UTILIZADAS DURANTE O CURSO QUE MAIS CONTRIBUÍRAM PARA SUA FORMAÇÃO NO SENTIDO DE SE RELACIONAR COM AS PESSOAS, NUMERE:

10. De 1 a 3, nas aulas.

- () Aula expositiva.
- () Aulas práticas.
- () Trabalho em grupo, desenvolvidos em sala de aula.

11. De 1 a 3, nas atividades extracurriculares oferecidas pela sua instituição.

- () Palestras e Semana Tecnológica
- () Viagens e/ou visitas técnicas.
- () Atividades culturais e desportivas

12. As atividades do curso Técnico Agrícola contribuíram para desenvolver as competências que envolvem relações interpessoais exigidas pelo mercado de trabalho como: **Trabalho em equipe, Liderança, Apresentação em público, Dialogar com as pessoas, Resolver problemas?**

ASSINALE "X" NO ESPAÇO CORRESPONDENTE

Atividades de Relacionamento	Trabalho em equipe			Liderança			Apresentação em público			Dialogar com as pessoas			Resolver problemas		
	Sim	Não	Em Parte	Sim	Não	Em parte	Sim	Não	Em parte	Sim	Não	Em parte	Sim	Não	Em parte
Aulas da área técnica: Zootecnia, Agricultura, Infraestrutura e Mecanização															
Aulas de Comunicação e Relações Humanas															
Aulas de Administração e Projeto															
Monitoria															
Práticas nos setores															
Visitas Técnicas															
Estágios															
Palestras, Seminários e Semana Tecnológica															

ANEXO 04

CURSO TÉCNICO EM ZOOTECNIA		
MATRIZ CURRICULAR		
Área: AGROPECUÁRIA		
Curso: 002 - TÉCNICO EM ZOOTECNIA De acordo com Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, Decreto 5154 de 23 de julho de 2004, Resolução CNE/CEB nº 04 / 99 de 08 de dezembro de 1999		
QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL: PISCICULTOR E AVICULTOR		CH
MÓDULO I	Zootecnia Geral	60
	Piscicultura	60
	Avicultura de corte e postura	80
	Informática	40
	Solos e Fertilidade (Agr.)	60
	Desenho Técnico	40
	Práticas Profissionais em Zootecnia I	100
	Total de Horas	440
QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL: SUINOCULTOR E CAPRINOCULTOR		CH
MÓDULO II	Suinocultura	60
	Caprinocultura/Ovinocultura	40
	Topografia (Agr.)	60
	Processamento de Carne	40
	Forragicultura	40
	Administração Rural e Economia Rural	40
	Apicultura	40
	Redação Técnica (Agr.)	40
	Práticas Profissionais em Zootecnia II	100
	Total de Horas	460

QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL: BOVINOCULTOR			CH
MÓDULO III	Bovinocultura de Leite		60
	Bovinocultura de Corte		40
	Construções e Instalações		60
	Planejamento e Projeto		40
	Administração Rural e Economia Rural II		40
	Comunicações/Relações Humanas (Agr.)		40
	Mecanização (Agr.)		60
	Conservação do Solo (Agr.)		20
	Práticas Profissionais em Zootecnia III		100
	Processamento de Leite e derivados		40
	Total de Horas		500
Subtotal			1400
Estágio Supervisionado			240
TOTAL DE HORAS			1640

Organização Curricular do Plano de Curso		
Área: AGROPECUÁRIA		
Curso: 002 – TÉCNICO EM ZOOTECNIA		
MÓDULO	QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL	CH
I	PISCICULTOR E AVICULTOR	440
II	SUINOCULTOR E CAPRINOCULTOR	460
III	BOVINOCULTOR	500
Subtotal		1420
Estágio Supervisionado		240
Total de Horas		1640

ANEXO 05

CURSO TÉCNICO EM AGRICULTURA		
MATRIZ CURRICULAR		
Área: AGROPECUÁRIA		
Curso: 004 - TÉCNICO EM AGRICULTURA		
De acordo com Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, Decreto 5154 de 23 de julho de 2004, Resolução CNE/CEB nº 04 / 99 de 08 de dezembro de 1999		
QUALIFICAÇÃO: OLERICULTURA, JARDINOCULTURA e VIVEIRICULTURA		CH
MÓDULO I	Agricultura Geral	80
	Solos e Fertilidade	60
	Agricultura Orgânica	40
	Viveiricultura	40
	Jardinocultura	20
	Desenho Técnico (Zoo)	40
	Olericultura 1 (Horta)	60
	Práticas Profissionais em Agricultura I	100
	Total de Horas	440
QUALIFICAÇÃO: GRAMÍNEAS E LEGUMINOSAS		CH
MÓDULO II	Culturas Anuais	80
	Topografia	60
	Informática (Zoo)	40
	Olericultura 2 (Cultivo Protegido)	40
	Irrigação e Drenagem	60
	Administração Rural e Economia Rural (Zoo)	40
	Redação Técnica	40
	Defesa Fitossanitária	40
	Práticas Profissionais em Agricultura II	100
	Total de Horas	500

QUALIFICAÇÃO: CAFEICULTURA E FRUTICULTURA		CH
MÓDULO III	Cultura do Café	60
	Fruticultura	60
	Silvicultura	20
	Mecanização	60
	Administração Rural e Economia Rural II (Zoo)	40
	Conservação do Solo	20
	Processamento de Prod. Vegetais	40
	Comunicação / Relações Humanas	40
	Construções e Instalações (Zoo)	60
	Planejamento e Projeto (Zoo)	40
	Práticas Profissionais em Agricultura III	100
Total de Horas		540
Subtotal		1480
Estágio Supervisionado		240
TOTAL DE HORAS		1720

Organização Curricular do Plano de Curso		
Área: AGROPECUÁRIA		
Curso: TÉCNICO EM AGRICULTURA		
MÓDULO	QUALIFICAÇÃO	CH
I	QUALIFICAÇÃO: OLERICULTURA, VIVEIRICULTURA E JARDINOCULTURA	440
II	QUALIFICAÇÃO: GRAMÍNEAS E LEGUMINOSAS	500
III	QUALIFICAÇÃO: CAFEICULTURA E FRUTICULTURA	540
Subtotal		1480
Estágio Supervisionado		240
Total de Horas		1720

ANEXO 6

Tabela 1

Atividades, do curso técnico agrícola, apontadas como contribuição afirmativa (sim) para desenvolver as competências que envolvem relações interpessoais exigidas pelo mercado de trabalho.

Atividades/ competências	Trabalho em equipe	Liderança	Apresentação em público	Dialogar com as pessoas	Resolver problemas
1. Aulas da área técnica	67%	27%	40%	60%	33%
2. Aulas de Comunicação e Relações humanas (CRH)	70%	57%	57%	80%	30%
3. Aulas de Administração e Projeto (ADM)	43%	50%	77%	66%	50%
4. Monitoria (2)	70%	90%	60%	73%	73%
5. Práticas nos setores	67%	30%	20%	63%	50%
6. Visitas Técnicas	40%	23%	26%	53%	17%
7. Estágios (1)	97%	73%	70%	100%	93%
8. Palestras, Seminários e Semana Tecnológica	23%	20%	43%	40%	20%

Fonte: Questionários