

MARCIO BERETTA COSSATO

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O
CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO
ENSINO MÉDIO DA ESCOLA ESTADUAL REYNALDO
MASSI – IVINHEMA – MS (2008-2010)**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão Escolar e Formação Docente

Orientador: Prof. Dr. Jefferson Carriello do Carmo



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande - MS
Novembro – 2013

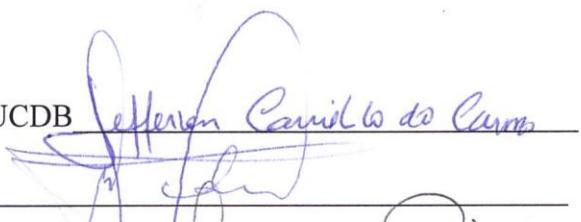
“POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
O CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO
ENSINO MÉDIO DA ESCOLA ESTADUAL REYNALDO
MASSI – IVINHEMA – MS (2008-2010)”

MARCIO BERETTA COSSATO

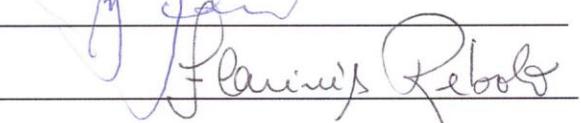
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

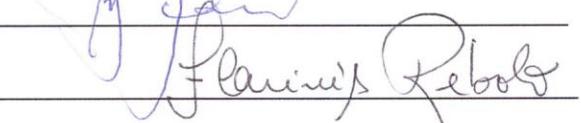
Prof. Dr. Jefferson Carriello do Carmo - UCDB



Prof. Dr. Wilson Sandano – UNISO



Profa. Dra. Flavinês Rebolo - UCDB



Campo Grande-MS, 29 de novembro de 2013.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E
DOUTORADO

DEDICATÓRIA

À minha querida família que sempre acreditou em mim e nunca foi obstáculo para a realização dos meus sonhos!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo!

Ao Professor Dr. Jefferson Carriello do Carmo pela amizade e ensinamentos. Orientador exemplar que nunca mediu esforços para guiar-me pelos caminhos do conhecimento acadêmico.

À Profª Dra. Regina Cestari;

À Profª Dra. Flavinês Rebolo pela sua participação na Banca de Defesa;

À Profª Dra. Mariluce Bittar pelas orientações e participação na Banca de Qualificação;

Ao Prof. Dr. Wilson Sandano pela sua participação nas Bancas de Qualificação e Defesa;

Aos demais professores do Programa de Pós Graduação - Mestrado e Doutorado - da Universidade Católica Dom Bosco, pelos conhecimentos transmitidos;

Aos meus pais pelo carinho e incentivo incondicional!

A Juliana Torres e Priscila M. Rios Fávero, secretárias do PPGE, pela atenção e amizade.

À CAPES, pelo financiamento da pesquisa.

COSSATO, Marcio Beretta. Políticas Públicas de Educação Profissional: o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio da Escola Estadual Reynaldo Massi – Ivinhema – MS (2008-2010). Campo Grande, 2013. 180 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Esta dissertação investiga o processo de implantação do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio da Escola Estadual Reynaldo Massi, de Ivinhema – MS, no período de 2008 a 2010. Destaca o papel da economia local e das políticas públicas de educação no processo de implantação e consolidação do Curso. Vincula-se à Linha de Pesquisa *Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente* do Programa de Pós Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado, da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e articula-se ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Formação e Trabalho Docente/HISTEDBR. O objetivo geral consiste em investigar como ocorreu o processo de implantação do curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, da Escola Estadual Reynaldo Massi, considerando a influência da economia local e as políticas públicas de educação para essa modalidade de ensino. Quanto aos objetivos específicos, propusemos: a) examinar o papel da economia local no processo de criação e implantação do Curso Técnico e demonstrar quais políticas públicas de educação profissional (nacionais e estaduais) possibilitaram a sua abertura; b) identificar, com base na documentação arrolada, o papel da prefeitura de Ivinhema e do Estado de Mato Grosso do Sul no processo de implantação e de manutenção do Curso. Como metodologia optamos pela pesquisa bibliográfica e documental que oferecem os suportes necessários para analisar o material coletado na unidade escolar, na Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (SED/MS) e no Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (CEE/MS). Os resultados nos permitem afirmar que o Curso Técnico em Agropecuária da Escola Estadual Reynaldo Massi (2008-2010) surgiu com base na necessidade de se preparar técnicos para suprir a demanda de mão de obra ligada às atividades agropecuárias surgidas em virtude da expansão econômica do município de Ivinhema. Por isso, inferimos que no processo de criação e instalação do curso, exerceu papel fundamental a economia local, que ao expandir-se gerou as condições necessárias para que o município abrigasse a instalação de um curso técnico integrado ao ensino médio. Os dados levantados também apontam que o curso Técnico em Agropecuária foi instalado tendo como base as políticas públicas de educação nacionais e estaduais, aliadas ao esforço das autoridades locais em prover as condições necessárias para o funcionamento do curso.

Palavras-Chave: Políticas Públicas de Educação; Ensino Médio Integrado; Técnico em Agropecuária.

COSSATO, Marcio Beretta. Public Policies of Professional Education: the Agricultural Technician Course Integrate to the High School of the State School Reynaldo Massi – Ivinhema – MS (2008-2010). Campo Grande, 2013. 180 p. Essay (Masters). Catholic University Dom Bosco.

ABSTRACT

This paper explores the implementation process of a Agricultural Technician Course into the secondary level of the state school Reynaldo Massi, Ivinhema – MS, between 2008 and 2010. Highlight the role of the local economy and the public education policies in this implementation and setting process. Linked to this Search Line Educational Policies, School Management and Teacher Training of the Post-graduation program in Education, Master's and Doctorate of the Catholic University Dom Bosco (UCDB) and based on the Group of Studies and Searches in Educational Policies and Training and Teaching Job. The general aim consists in investigate how occurred the implementation process of the course aforementioned. Regarding the specific aims, it was proposed: a) Look into the local economy role in the creation and implementation process of the technical course and show up which public professional education policies (nationwide and statewide) made possible this opening; b) identify, based on the arranged documentation, the role of Ivinhema prefecture and Mato Grosso do Sul government in the implementation and keeping of this course. It was chosen as methodology a bibliographical and documental research that provides the necessary supports to analyze the material collected in the school, in the State Department of Education of Mato Grosso do Sul (SED/MS), State Council of Education of Mato Grosso do Sul (CEE/MS). The results enable us to affirm that this course rose on the basis of the necessity of prepare technicians to fill the need of labor force linked to the agricultural activities arisen, due to the economic expansion of Ivinhema town. Therefore, it's inferred that the creation and setup of this course, played an important role in the local economy that expanding, led the conditions necessary to the town could host a integrated technician course in the high school. The data raised also point out that the agriculture technician course was set up taking as basis the public policies of national and state education combined with the efforts of local authorities to provide the operating conditions to the course.

Key-words: Public education policies; Integrated high school; Agriculture technician.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Indústria de Mato Grosso do Sul.....	78
Figura 2 - Municípios limítrofes de Ivinhema.....	94
Figura 3 - Mapa do município de Ivinhema – Destaque para o setor rural Cristina.....	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descritor: Ensino Médio Integrado.....	20
Quadro 2 - Descritor: Ensino Técnico em Agropecuária	22
Quadro 3 - Áreas Profissionais - Resolução 4/99.....	52
Quadro 4 - Rebanho bovino - 1980 a 2010.....	65
Quadro 5 - Produção de Soja segundo as MRG -1980 -2010.....	67
Quadro 6 - Produção Agrícola de Milho, segundo as MRG -1980 -2010.....	68
Quadro 7 - Produção Agrícola de Outros (arroz, algodão, trigo, feijão e sorgo), segundo as MRG -1980 -2010.....	70
Quadro 8 - Produção de Cana de Açúcar no Estado de Mato Grosso do Sul – 2010.....	72
Quadro 9 - Vagas para o Ensino Profissional.....	75
Quadro 10 - Número de Vagas Oferecidas.....	76
Quadro 11 - Ações da FIEMS Inova 2009.....	77
Quadro 12 - 15 cidades com os PIB's industriais maiores que o PIB agropecuário.....	79
Quadro 13 - Documentos necessários para a abertura de um Curso Técnico.....	82
Quadro 14 - Documentos necessários para a abertura de um novo Curso Técnico, em escola que já possui a modalidade de ensino.....	85
Quadro 15 - Tipos de Estágios.....	86
Quadro 16 - Cursos Técnicos integrados ao ensino médio no Estado de Mato Grosso do Sul 2008.....	91
Quadro 17 - Produtos agrícolas –Município de Ivinhema – MS (2005-2009).....	97
Quadro 18 - Principais produtos da pecuária - Município de Ivinhema – MS (2005-2009).....	99
Quadro 19 - Estatísticas do Cadastro Central de Empresas no Município de Ivinhema (MS) – 2006-2008.....	100
Quadro 20 - Produto Interno Bruto a preços correntes (1.000 R\$) do Município de Ivinhema _MS - 2006-2010.....	100
Quadro 21 - PIB a preço de Mercado Corrente (Mil Reais).....	101

Quadro 22 - Estrutura física da Escola Benedita Figueiró de Oliveira (relatório - processo 29/063845/2007, p. 113).....	107
Quadro 23 - Relação das espécies existentes na reserva florestal Recanto Verde.....	108
Quadro 24 - Infraestrutura física e implementos agrícolas (processo 29/063845/2007 de 28 de fevereiro de 2008).....	112
Quadro 25 - Matriz Curricular 2007 (Período Integral), apresentada para aprovação em 20 de novembro de 2007 – Processo 29/063845/07.....	115
Quadro 26 - Matriz Curricular 2008 (Período Integral), aprovada em 28 de fevereiro de 2008 - processo 29/063845/2008 – Deliberação CEE/MS n. 8641 de 29 de fevereiro de 2008.....	117
Quadro 27 - Matriz Curricular 2009 (Período Integral), aprovada em 24 de novembro de 2008 - Processo 29/063845/2008.....	120
Quadro 28 - Distribuição da carga horária anual dos núcleos do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio.....	122
Quadro 29 - Matriz Curricular 2011, aprovada em 8 de dezembro 2010.....	125
Quadro 30 - Possível correspondência entre disciplinas estudadas e competências adquiridas (Quadro A).....	139

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Setores privatizados: 1990-2002.....	38
Gráfico 2 - A força da Indústria.....	80
Gráfico 3 - Moradores da Zona Rural e Urbana de Ivinhema – MS (1980-2010).....	96
Gráfico 4 - Hectares de cana de açúcar cultivados em Ivinhema (2005-2010).....	98
Gráfico 5 - Principais rebanhos - Município de Ivinhema – MS (2005-2009).....	99

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 - Fotos da Escola Municipal Rural Benedita Figueiró de Oliveira.....164

LISTA DE SIGLAS

AD - Atividades Direcionadas

ALCA - Área de Livre Comércio das Américas

AP - Aulas Presenciais

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB - Câmara de Educação Básica

CEE/MS - Conselho Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul

CENFOR - Centro de Formação Profissional

CNCT - Catálogo Nacional de Cursos Técnicos

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNI - Confederação Nacional da Indústria

EAFAJT - Escola Agrotécnica Federal Antônio José Teixeira

EFAITAQ - Escola Família Agrícola de Itaquiraí

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador

FGV - Fundação Getúlio Vargas

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FIEM - Fórum Iberoamericano de Entidades Médicas

FIEMS - Federação das Indústrias do Estado de Mato Grosso do Sul

FIEMT - Federação das Indústrias do Estado de Mato Grosso

FMI - Fundo Monetário Internacional

HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas - História, Sociedade e Educação no Brasil

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IF - Instituto Federal

IFG - Instituto Federal de Goiás

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARE - Ministério da Administração e Reforma do Estado

MEC - Ministério da Educação

MERCOSUL - Mercado Comum do Sul

MRG - Microrregião

MS - Mato Grosso do Sul

MTb - Ministério do Trabalho

MTE - Ministério do Trabalho e Emprego

OIT - Organização Internacional do Trabalho

PANFLOR - Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PDRAE - Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado

PEA - População Economicamente Ativa

PEQ - Programa Estadual de Qualificação

PIB - Produto Interno Bruto

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar

PND - Programa Nacional de Desestatização

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional

PROFORMAÇÃO - Programa de Formação de Professores em Exercício

PROINFO - Programa Nacional de Informática na Educação

PRONAF - Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

PT - Partido dos Trabalhadores

PUC - Pontifícia Universidade Católica

SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SED/MS - Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul

SEDUC/MT – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso

SEMAC - Secretaria de Estado de Meio Ambiente, Planejamento, da Ciência e Tecnologia

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESI - Serviço Social da Indústria

SINE - Sistema Nacional de Emprego

SOMEKO - Sociedade de Melhoramento e Colonização

UCDB - Universidade Católica Dom Bosco

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

ULBRA - Universidade Luterana do Brasil

UnB - Universidade de Brasília

UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UNOESC - Universidade do Oeste de Santa Catarina

ZEE/MS - Zoneamento Ecológico-Econômico do Estado de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SUAS RELAÇÕES COM O ENSINO MÉDIO.....	26
1.1 Aspectos históricos da formação profissional no Brasil.....	26
1.2 O Neoliberalismo e a Educação Profissional na LDB n. 9.394/96.....	33
1.3 A promulgação do Decreto n. 2.208/97.....	44
1.4 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer 15/98 e Resolução 3/98).....	48
1.5 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (Resolução 4/99 e Parecer 16/99).....	50
1.6 O Decreto 5.154/04 e a integração do Ensino Técnico ao Ensino Médio.....	54
CAPÍTULO II - MATO GROSSO DO SUL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A IMPLANTAÇÃO DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO.....	58
2.1 O Estado de Mato Grosso do Sul: origem e consolidação.....	58
2.2 Aspectos gerais da economia sul-mato-grossense.....	63
2.2.1 Atividades Agropecuárias no Estado de Mato Grosso do Sul	64
2.3 A criação e expansão do Sistema da Federação das Indústrias de Mato Grosso do Sul (FIEMS).....	72
2.4 Políticas Públicas Educacionais Sul-mato-grossenses para o Ensino Técnico.....	80
2.5 O Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio no Estado de Mato Grosso do Sul.....	88
CAPÍTULO III - O CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO (2008-2010).....	93
3.1 Caracterização do Município de Ivinhema.....	93
3.2 Escolas diferentes: atividades conjuntas.....	101
3.3 A Escola Estadual Reynaldo Massi: origem e consolidação.....	105
3.4 A Escola Municipal Rural Benedita Figueiró de Oliveira: origem e estrutura física.....	106
3.5 A implantação do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.....	108
3.6 Ingresso no Curso e Estrutura curricular do Técnico em Agropecuária.....	113

3.7 O Estágio Supervisionado.....	128
3.8 Competência dos egressos do Curso Técnico em Agropecuária.....	130
3.9 A conexão entre as ementas e as competências profissionais.....	136
3.10 Formandos do Curso Técnico em Agropecuária 2010.....	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS.....	149
ANEXO 1.....	164

INTRODUÇÃO

O Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio da Escola Estadual Reynaldo Massi da cidade de Ivinhema – MS, constitui o nosso objeto de pesquisa. Sua implantação ocorreu tendo como cenário o crescimento econômico da localidade, que demandou mão de obra especializada para o setor agropecuário em franca expansão no Estado de Mato Grosso do Sul. O objetivo geral do presente trabalho consiste em investigar como ocorreu o processo de implantação do curso, considerando a influência da economia local e as políticas públicas de educação para essa modalidade de ensino. Os objetivos específicos elencados foram: a) examinar o papel da economia local no processo de criação e implantação do Curso Técnico e demonstrar quais políticas públicas de educação profissional (nacionais e estaduais) possibilitaram a sua abertura; b) identificar, com base na documentação arrolada, o papel da prefeitura de Ivinhema e do Estado de Mato Grosso do Sul no processo de implantação e de manutenção do Curso.

O Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio foi implantado mediante a parceria entre Prefeitura e Estado que, mediante o Termo de Cooperação Mútua de número 11.505/2008, processo n. 29/070448/2007, gerou as condições materiais necessárias para que o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul autorizasse o funcionamento do Curso, mediante a Deliberação CEE/MS n. 8.641/08, de 29 de fevereiro de 2008.

Como delimitação temporal, elegemos os anos de 2008 e 2010, sendo que o ano de 2008, marco inicial da pesquisa, justifica-se por ser o ano em que o curso técnico foi

autorizado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul e o ano de 2010, explica-se por ser o ano em que a primeira turma do Curso Técnico em Agropecuária colou grau, qualificada para o trabalho.

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado, da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente. Articula-se ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Formação e Trabalho Docente/HISTEDBR, que reúne alunos da iniciação científica, mestrandos, doutorandos e professores do referido Programa. Faz parte das pesquisas realizadas em consonância com o Projeto *Formas de Produção, Trabalho e as Políticas Públicas de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no Estado de Mato Grosso do Sul*, de autoria do professor Jefferson Carriello do Carmo.

O interesse pela investigação dessa temática teve início durante o período em que cursávamos a Graduação em Geografia na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e nos deparamos com as discussões relacionadas à formação profissional dos filhos dos trabalhadores¹ para o mercado de trabalho. De modo particular, tivemos contato direto com essa realidade em 2009, quando passamos a lecionar Geografia na Escola Municipal Benedita Figueiró de Oliveira, que abriga as estruturas do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio. Nesse contexto, conhecemos de perto o processo de formação dos técnicos em agropecuária, contudo, foi no ano de 2011 que o interesse pela temática se consolidou, quando cursamos duas disciplinas (Educação, Estado e Sociedade Brasileira; Políticas Públicas Educacionais) como aluno especial no Mestrado em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Ao aprofundarmo-nos nas referidas disciplinas, atentamos, de modo geral, para as políticas públicas de educação profissional integrada ao Ensino Médio no cenário brasileiro e, de maneira específica, para aquelas implantadas no Estado de Mato Grosso do Sul. De modo particular interessou-nos o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio da Escola Estadual Reynaldo Massi, da cidade de Ivinhema – MS. Chamou a nossa atenção o fato de o Curso Técnico integrado ao Ensino Médio ser da área de Agropecuária e não de qualquer outra área específica, dado que o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos para o ano

¹ Por ‘filhos dos trabalhadores’ entendemos aqueles jovens que são destinados “ao trabalho e ao preparo para as atividades manuais e profissionalizantes” (CIAVATTA, 2008, p. 412).

de 2008 propunha 12 eixos distintos com 185 cursos técnicos diferentes.² Sendo assim, surgiram os questionamentos: O que motivou a implantação do Curso Técnico em Agropecuária? Por que a área implantada foi a de Agropecuária e não outra? Qual foi o papel da economia local no processo de abertura do curso? Quais foram às políticas educacionais (nacionais e estaduais) que propiciaram a criação do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio? Como se deu o processo de criação e instalação do Curso?

Nossa hipótese é que o setor econômico, em expansão no Município de Ivinhema, impulsionou e foi determinante para implementar as políticas públicas educacionais para a criação do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, sendo este implantado pela Prefeitura de Ivinhema em parceria com o Estado de Mato Grosso do Sul, visando preparar técnicos para suprir às demandas locais ligadas as atividades agropecuárias e, possivelmente, aliadas à exigência de fixar a população na zona rural, dado que na primeira década do século XXI acentuou-se o seu êxodo.

Para respondermos as questões levantadas, analisamos os documentos coletados (Processo de criação do Curso, Processos de modificação da estrutura do Curso, Correspondências entre a Direção da Escola e a SED/MS, Decretos, dentre outros) na secretaria da Escola Reynaldo Massi e na Rede Mundial de Computadores, que foram organizados e catalogados em ordem cronológica. Recorremos também à leitura dos textos propostos pelas disciplinas cursadas no Mestrado (*Educação, Estado e Sociedade brasileira* - Prof. Dr. Jefferson Carriello do Carmo; *Políticas Públicas Educacionais* - Profª Dra Mariluce Bittar; *Pesquisa em Educação* - Profª Dra. Flavinês Rebolo e Profª Dra Mariluce Bittar; *Política, gestão e financiamento da educação* - Profª. Dra Regina T. Cestari de Oliveira e *Seminário de Orientação Coletiva*, ministrada pelos professores da Linha 1 - Jefferson Carriello do Carmo, Mariluce Bittar e Regina T. Cestari de Oliveira), registrando-se que as leituras dos textos discutidos no Grupo de Pesquisa e as considerações do orientador da Dissertação foram bastante úteis na elaboração do nosso trabalho.

Para dar maior respaldo ao trabalho em questão, debruçamo-nos em verificar o estado do conhecimento sobre o tema pretendido. Na busca por elucidar nossos

² Os eixos tecnológicos propostos pelo Ministério da Educação para o ano de 2008 foram: Ambiente, Saúde e Segurança (28 cursos); Apoio Educacional (6 cursos); Controle e Processos Industriais (15 cursos); Gestão e Negócios (16 cursos); Hospitalidade e Lazer (7 cursos); Informação e Comunicação (8 cursos); Infraestrutura (18 cursos); Militar (21 cursos); Produção Alimentícia (8 cursos); Produção Cultural e Design (26 cursos); Produção Industrial (17 cursos); Recursos Naturais (15 cursos).

questionamentos, realizamos um apanhado das produções existentes que tratam do Ensino Médio Integrado, de modo geral, e sobre o Ensino Técnico em Agropecuária, em particular. Como *lócus* de pesquisa, elegemos os Bancos de Teses e Dissertações da UCDB e o da CAPES, tendo como foco de análise os anos de 2009 a 2011. A escolha do recorte temporal se justifica por serem os anos de produções mais recentes, possibilitando um panorama a respeito da temática no último triênio. Como descritores para proceder à pesquisa, tomamos os seguintes vocábulos: Ensino Médio Integrado e Ensino Técnico em Agropecuária.

Ao analisarmos os trabalhos disponíveis no Banco de dados da CAPES (2009, 2010 e 2011), nos deparamos com um total de 32 produções referentes ao descritor Ensino Médio Integrado, conforme pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 1

Descriptor: Ensino Médio Integrado		
ANO	DISSERTAÇÕES	TESES
2009	06	0
2010	12	01
2011	08	05
TOTAL	26	06

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2009-2011).

Do total de trabalho levantados, 81,25% são dissertações e 18,75%, teses. Para a análise, tomamos cinco (05) trabalhos que consideramos relevantes para nosso objeto de pesquisa. Dentre as produções arroladas, destacamos a Dissertação intitulada o *Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Santa Catarina: Desafios para a sua implantação*, da pesquisadora Filomena Lúcia Goosler Rodrigues da Silva (2009), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) que buscou “analisar o processo de implantação e implementação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Santa Catarina, refletindo sobre os desafios políticos, teóricos e práticos dessa política educacional” (SILVA, 2009, p. 13). Na sequência, identificamos a Dissertação da pesquisadora Gilka Cristina Trevisan, *A noção de competência na Educação Profissional: o processo de ensino nos cursos de aprendizagem industrial da unidade do Senai de Campo Grande – MS*, oriundo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), que teve como objetivo “a análise do entendimento teórico-

prático da noção de competência e da sua implementação no ensino, no contexto dos cursos de aprendizagem industrial da escola do SENAI de Campo Grande, MS.” (TREVISAN, 2009, p. 05).

Também apontamos a pesquisa *A Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: implicações das mudanças legais no Governo Lula para o IFG*, da pesquisadora Shirley Mar Pereira Virote (2009), do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Católica de Goiás (PUC/Goiás), que visou “explicitar as políticas públicas e institucionais voltadas para a implementação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio”, abordando “seus princípios e concepções teóricas fundantes, bem como o desenvolvimento destas políticas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnológica de Goiás (IFG) [...] no Curso Técnico em Edificações, turma 2007” (VIROTE, 2009, p. 20).

Ainda concernente ao descritor Ensino Médio Integrado, encontramos a produção de Renata Cristina da Costa Gotardo, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), intitulada *A Formação Profissional no Ensino médio Integrado: Discussões acerca do conhecimento*, que analisou o “conceito de conhecimento presente nas políticas educacionais de formação escolar da classe trabalhadora” (GOTARDO, 2009, p.05); e o trabalho do pesquisador Alberto Alvaro Vasconcelos Leal Neto, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), denominado *A Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no Governo Lula: Uma análise à luz da categoria trabalho*, que teve como objetivo “[...] analisar a trajetória de objetivação da proposta de educação profissional integrada ao ensino médio no Governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva – no período de janeiro de 2003 a dezembro de 2008” (LEAL, 2010, p.08).

Quanto ao descritor Ensino Técnico em Agropecuária, nossas pesquisas deram conta que foram produzidos 37 trabalhos, disponíveis no Banco de Dissertações e Teses da CAPES. Desse montante, 100% deles são dissertações, dado que não encontramos nenhuma tese que abordasse o descritor mencionado, conforme pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 2

Descriptor: Ensino Técnico em Agropecuária		
ANO	DISSERTAÇÕES	TESES
2009	09	0
2010	14	0
2011	14	0
TOTAL	37	0

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2009-2011).

Dos trabalhos identificados, tomamos cinco (05) produções que avaliamos como expressivas para contribuir com nossa pesquisa. Inicialmente apontamos a Dissertação do pesquisador Estácio Moreira da Silva, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB), intitulada *A implementação do Currículo Integrado no Curso Técnico em Agropecuária: o caso de Guanambi*, que analisou “a implementação do currículo integrado [...] do [...] Curso Técnico em Agropecuária (ensino médio integrado) na EAFAJT, regulamentado a partir do Decreto n. 5.154/04” (SILVA, 2009, p.07). Na sequencia consideramos a pesquisa de Nelci José Donadel, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), intitulada *Expectativas dos alunos dos cursos Técnicos de nível médio da área de agropecuária do Campus São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha – RS*, que teve como objetivo “conhecer as expectativas dos alunos dos Cursos Técnicos da área de Agropecuária da modalidade Integrada ao Ensino Médio, após concluírem a formação técnica respectiva” (DONADEL, 2010, p.08).

Outra produção que evidenciamos nesse descriptor é a Dissertação da pesquisadora Ana Lúcia Silvestre, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB), intitulada *A influência da educação profissional na trajetória pessoal e profissional dos egressos do curso Técnico em Agropecuária – Um estudo de caso do IF Sul de Minas – Campus Machado*) que investigou a formação profissional ofertada pela referida Escola Agrotécnica e a sua influência na trajetória pessoal e profissional dos alunos.

Também avaliamos como interessante para nosso trabalho as reflexões de Marinalva Nunes Fernandes, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/Goiás), no trabalho denominado *Educação e Trabalho: Interfaces entre Ensino Técnico Agropecuário e desenvolvimento sociopolítico regional*, que objetivou

“compreender a interface entre o ensino técnico agropecuário e o desenvolvimento sócio político na região da Serra Geral da Bahia, identificando as contribuições teórico-práticas do curso técnico [...] oferecido pelo IFBaiano; Campus Guanambi” (FERNANDES, 2011, p.09).

Por último, examinamos a produção *Argumentação na Educação Profissional: interação-dialógica entre alunos e professores no Ensino Técnico Agropecuário*, da pesquisadora Shirley Cristiane Monteiro da Silva, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que investigou “o uso do discurso argumentativo no contexto da interação entre professores e alunos em uma Escola Agrotécnica Federal do Curso de Técnico Agrícola” (SILVA, 2011, p.8).

Diante dos trabalhos relacionados, observamos que esses contribuíram dando-nos indícios de como o Ensino Profissional Integrado ao Ensino Médio e o Ensino Técnico em Agropecuária foram se consolidando em várias partes do país, oferecendo-nos chaves de leitura para aprofundarmos nossa pesquisa.

Como metodologia para analisar o material coletado, optamos pela pesquisa do tipo bibliográfica, documental de cunho exploratório e descritivo³ que oferece os suportes necessários para alcançarmos nossos objetivos. Para Pontes (2008), a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador fazer “ contato direto com tudo o que foi publicado, [...] ou [...] registrado sobre determinado tema, inclusive através de conferências seguidas de debates” (PONTES, 2008, p. 6). Concernente à pesquisa documental, Lüdke e André (1986) destacam que esta “análise [...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38), para perscrutar as informações contidas nos documentos arrolados. A esse respeito Rodríguez (2004) aponta que a análise documental oferece dados necessários à pesquisa, pois os documentos, “[...] registros estatísticos, diários, atas, biografias, jornais, revistas, entre outros” (RODRÍGUEZ, 2004, p. 22) possibilitam o “resgate histórico e a contextualização das políticas públicas do presente com as transformações que ocorreram ao longo da história” (RODRÍGUEZ, 2004, p. 22). Também argumenta que o pesquisador deve “[...] fazer uma leitura do mundo que [...] permita uma aproximação às fontes, de acordo com

³ Para alcançarmos nossos objetivos, recorremos também à pesquisa descritiva para a elaboração dos capítulos desta Dissertação. Segundo Gil (2012), “[...] as pesquisas descritivas tem como objetivo primordial à descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. [...] Entre as pesquisas descritivas, salientam-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo...” (GIL, 2012, p. 1). Segundo Costa (2006), mediante a pesquisa descritiva, o pesquisador está interessado “[...] em descobrir e observar os fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los” (Costa, 2006, p.65).

os fundamentos históricos e filosóficos que ajudam a formular a crítica externa, verificando o valor extrínseco do documento” (RODRÍGUEZ, 2004, p. 25).

Partindo de tais fundamentos, inferimos que a pesquisa bibliografia e documental, aliada à descriptiva, são suficientes para dar conta do objeto a que nos propusemos investigar, pois a análise da legislação específica e dos documentos sobre o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio da Escola Estadual Reynaldo Massi, possibilitou compor o cenário no qual tal curso foi concebido e se desenvolveu.

No processo de pesquisa, além de um método específico, recorremos também a autores que pudessem nos fornecer um referencial teórico que desse sustento ao nosso trabalho. Por isso, tomamos como referencial teórico Ciavatta (2005), Cunha (2000), Frigotto (1989, 1997, 1999, 2005), Kuenzer (1997, 1999, 2000), Lombardi e Sanfelice (2007), Ramos (2005), Saviani (1997, 2008), Souza, Ramos e Deluiz (2007), dentre outros. Debruçamo-nos também em estudar a legislação que regulamenta a educação Profissional no Brasil (LDB Lei nº. 9.394/96; Decreto nº. 2.208/97; Decreto nº. 5.154/04, etc) e os documentos que norteiam essa modalidade de ensino no Estado de Mato Grosso do Sul (Plano Estadual de Educação; Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul etc.), bem como a documentação arrolada na Instituição de Ensino pesquisada.

O trabalho foi organizado em três capítulos. No primeiro, intitulado *Educação Profissional e suas relações com o Ensino Médio*, abordamos a Educação Profissional, ressaltando alguns dos aspectos históricos, bem como apontando as relações dessa com o Ensino Médio, tendo como ponto de partida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº. 9.394/96 -, os Decretos nº. 2.208/97 e nº. 5.154/04, que permitiu a articulação entre o ensino médio e a educação profissional, denominando-o de Ensino Médio Integrado e seus encadeamentos.

No segundo capítulo, *Mato Grosso do Sul e as políticas educacionais para a implantação dos cursos técnicos integrados ao ensino médio*, descrevemos a origem e a consolidação do Estado de Mato Grosso do Sul; sua expansão econômica impulsionada pelo agronegócio e pela criação da Federação das Indústrias de Mato Grosso do Sul (FIEMS), bem como abordamos as políticas públicas de educação profissional, criadas pelo Estado de Mato Grosso do Sul para fortalecer o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio.

Quanto ao capítulo terceiro, *O Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio (2008-2010)*, visamos contextualizar a criação do Município de Ivinhema, sua economia fundamentada na agricultura, pecuária, fruticultura e nas novas formas de indústrias

instaladas na região, realidade que motivou a instalação do Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Objetivamos também abordar o processo de instalação do Curso, ressaltando as diversas etapas de sua consolidação, sua estrutura organizacional e pedagógica, e as mudanças que o mesmo sofreu no período de 2008 a 2010, em virtude das Resoluções emanadas pela SED/MS e Deliberações do CEE/MS.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SUAS RELAÇÕES COM O ENSINO MÉDIO

O objetivo do capítulo é abordar a Educação Profissional, ressaltando seus aspectos históricos e suas relações com o Ensino Médio, tendo como ponto de partida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96, e os Decretos nº. 2.208/97 e nº. 5.154/04 que permitiram a integração⁴ entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, denominando-o de Ensino Médio Integrado e seus encadeamentos.

1.1 Aspectos históricos da formação profissional no Brasil

A Educação Profissional no Brasil, como iniciativa governamental, tem sua origem com o Decreto nº. 7.566, emitido pelo Presidente Nilo Peçanha, em 1909, que criou 19 Escolas de Aprendizes de Artífices, destinadas a oferecer o ensino profissional primário e gratuito. Tais escolas estão inseridas no contexto de uma nova fase econômica, na qual a República brasileira presenciou a expansão da cultura cafeeira e necessitava importar mão de obra estrangeira. Tal realidade gerou novas necessidades de qualificação profissional e requereu iniciativas no campo da instrução básica e profissional, impulsionando o Estado a

⁴ Sobre o Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio, assim se refere Ciavatta (2006): “[...] O Decreto n. 5.154/2004, que revoga o Decreto n. 2.208/97 e recupera a força da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/97), permite às instituições de ensino técnico de nível médio a volta ao ensino médio integrado à educação profissional. Com isso, refaz-se um caminho reiterado na educação brasileira, uma memória negada mas não apagada, uma história que reiterou a vitória da forças conservadoras sobre a luta pela emancipação de toda a sociedade. É a disputa sobre o tipo de educação que se deve dar à população, um ensino de qualidade com os elementos científico-tecnológicos e histórico-sociais exigidos pela vida social, ou o adestramento e o preparo simples para as atividades funcionais da produção” (CIAVATTA, 2006, p. 1-2).

gerar políticas públicas voltadas para a educação e o trabalho. Nesse contexto, as Escolas de Aprendizes e Artífices tinham como objetivo “não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna”, mas também prepará-los técnica e intelectual para “fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo” (BRASIL, 1909, p. 1). Em síntese, apesar de um caráter moralizador, propunha uma formação para a vida profissional destinada a servir a sociedade crescente.

Contudo, tais escolas não se desenvolveram conforme o esperado em virtude da falta de prédios adequados para abrigá-las, do deficiente funcionamento das oficinas, da falta de professores especializados e da inexistência de um currículo uniforme que pudesse servir de suporte para consolidar o sistema educacional almejado. Diversas tentativas de solucionar o problema foram feitas mediante a reformulação da legislação das Escolas de Artífices (Decreto nº. 9.070, de 25 de outubro de 1911, seguido pelo Decreto nº. 13.064, de 12 de junho de 1918, e pela Portaria de 13 de novembro de 1926), porém, não obtiveram o sucesso esperado, pois a situação material das escolas permanecia a mesma. Somente a partir de 1926, mediante a Consolidação dos Dispositivos Concerentes às Escolas de Aprendizes e Artífices, de 13 de novembro do mesmo ano, é que houve mudanças na estrutura das referidas instituições, sendo criado um currículo único a ser seguido em todas as 19 escolas e a criação do Serviço de Inspeção do Ensino Profissional Técnico, que se tornou o responsável por fiscalizar e uniformizar as referidas unidades escolares.

Em fins da década de 1920 e início da década de 1930, o Brasil passava por sérios problemas políticos e econômicos. A queda da bolsa de Nova York de 1929⁵, seguido pela Revolução de 1930, que colocou Getúlio Vargas no poder, e pela Revolução Constitucionalista de 1932, que objetivava derrubá-lo do governo e promulgar uma nova Constituição para o Brasil, produziram sérias crises econômicas e administrativas. Contudo, apesar dos problemas gerados, a década de 1930 presenciou um acelerado processo de urbanização e industrialização que evidenciou a necessidade de se preparar mão de obra qualificada para as novas demandas da sociedade. Nesse cenário o Ensino Profissional ganhou destaque e em 5 de janeiro de 1931, mediante o Decreto nº. 19.560, Getúlio Vargas criou a Inspetoria do Ensino Técnico “[...] do qual passaram a fazer parte as escolas de aprendizes artífices, até então sob a jurisdição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio”

⁵ A queda da bolsa de Nova York de 1929 afetou também o Brasil, dado que os Estados Unidos eram os principais compradores do café brasileiro. Para conter a desvalorização do produto e conseguir manter o preço, o governo brasileiro comprou e queimou milhões de toneladas de café. Com essa crise, muitos produtores de café mudaram de ramo e passaram a investir na indústria, gerando assim o desenvolvimento deste setor na economia brasileira. (FUNDAÇÃO, 2013).

(CUNHA, 2000, p. 87). Em 30 de junho do mesmo ano, por meio do Decreto nº. 20.158, o Chefe do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil organizou o Ensino Comercial, estruturado como um curso pós-primário, técnico e superior. Para aqueles que haviam concluído o primário e possuíam certificado, o ensino comercial oferecia a possibilidade de “[...] ingresso no curso de auxiliar de comércio (dois anos) ou no curso propedêutico (três anos), este constitui condição, ao lado do curso secundário, para ingresso nos cursos técnicos (um a três anos)” (CUNHA, 2005, p. 22), que compreendiam as modalidades de secretário, guarda-livros, administrador-vendedor, atuário e perito contador. Tais cursos técnicos ofereciam Certificados, que eram condição indispensável para o ingresso no Curso Superior de Administração e Finanças, oferecido por instituições particulares e não pelo Estado.

Em 1934, ao promulgar a nova Constituição,⁶ o Presidente Getúlio Vargas atribuiu a União a prerrogativa de legislar a Educação em nível nacional. Nesse período se pensava na elaboração de um Sistema Nacional de Educação; “previam-se normas nacionais, um plano nacional, uma coordenação e fiscalização da execução em âmbito nacional e um colegiado nacional para elaborar o plano e encaminhar a solução dos problemas educativos do país” (SAVIANI, 2000, p. 9). Nesse contexto, Getúlio Vargas, por meio do Decreto nº. 24.558, transformou a Inspetoria do Ensino Técnico em Superintendência do Ensino Profissional, objetivando a expansão gradativa do Ensino Industrial, a anexação das escolas existentes respeitando a indústria regional, a criação de novas Escolas Industriais Federais e o “[...] reconhecimento oficial das instituições congêneres estaduais, municipais e particulares, desde que adotassem a organização didática e o regime das escolas federais e se submetessem à fiscalização da Superintendência” (BRASIL, 1934, Art. 3º).

Em 1937, no contexto de implantação da indústria e de aceleração das relações capitalistas no Brasil, o Presidente da República, em 13 de janeiro, por meio da Lei nº. 378, transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus, destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus (CUNHA, 2000, p. 86) e erigiu novos liceus destinados à “[...] propagação do ensino profissional, dos vários ramos e grãos, por todo o território do País” (BRASIL, Lei nº. 378/37, Art. 37). De acordo com Kuenzer (1999), na década de 1930, o Ensino Profissionalizante foi estruturado com base na dualidade estrutural, dado que havia a

⁶ A Constituição de 1934 no seu preâmbulo apresentava a intenção da Carta Magna como a de “[...] organizar um regime democrático, que assegure à Nação a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico” (BRASIL, 1934 – Preâmbulo). Reformando profundamente a organização da República Velha, mediante mudanças progressistas, a Constituição de 1934 foi inovadora, contudo ficou vigente somente até 1937.

demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais e daqueles que desempenhariam as instrumentais (KUENZER, 1999, p. 122). Para a referida autora, a divisão entre escolas propedêuticas e escolas profissionais estruturou-se mediante a racionalização do trabalho tendo como substrato os modelos de gestão e organização taylorista-fordista⁷, difundidas no Brasil na década de 1930 e consolidadas na década de 1940 como resposta às necessidades do capital.

Na década de 1940, no contexto do Estado Novo,⁸ dadas as novas necessidades educacionais geradas pelos processos econômicos deflagrados pelo governo Vargas, a urbanização do país e a expansão da indústria, o sistema educacional foi ajustado mediante vários Decretos-Leis que visavam a reforma, a padronização do Sistema Nacional de Educação e a criação de um sistema de ensino profissional para capacitar mão de obra para os diversos setores da economia brasileira. Nessa perspectiva, visando consolidar a indústria no país, o Presidente Getúlio Vargas, no dia 22 de janeiro de 1942, por meio do Decreto-lei nº. 4.048, criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) que tinha como objetivo “[...] organizar e administrar, em todo o país, escolas de aprendizagem para industriários” (BRASIL, 1942, Art. 1).

No ano seguinte, em 30 de janeiro de 1942, Getúlio promulgou a Lei Orgânica do Ensino Industrial, Decreto-lei nº. 4.073, visando à “[...] formar profissionais aptos ao exercício de ofícios e técnicas nas atividades industriais” (BRASIL, 1942, Art. 4. 1). Essa modalidade de ensino tinha como foco a profissionalização dos filhos dos trabalhadores e foi pensada para produzir mão de obra especializada destinada a suprir a carência do setor industrial. Quanto ao Ensino Comercial, foi em 28 de dezembro de 1943 que o Presidente promulgou a Lei Orgânica do Ensino Comercial, mediante o Decreto-lei nº. 6.141, que classificou essa modalidade de ensino como o “[...] ramo de ensino de segundo grau” (BRASIL, 1943, Art. 1º). Foi estruturado em dois ciclos, sendo o primeiro com a duração de 4

⁷ Os Modelos taylorismo e o fordismo visavam à racionalização do processo produtivo e a maximização da produção e do lucro. No modelo taylorista, o funcionário deveria exercer sua tarefa e conhecer somente a etapa de produção necessária para bem desenvolver seu trabalho. Apenas ao gerente competia compreender o processo produtivo, e tinha como função fiscalizar a produção do empregado para que este a fizesse no menor tempo possível. No modelo fordista surgiu a linha de montagem, na qual cada operário ficava em um determinado local realizando uma tarefa específica, enquanto o produto fabricado se deslocava pelo interior da fábrica em uma espécie de esteira. Neste processo o trabalhador conhecia apenas a sua função específica, não tinha consciência do processo de produção, e as máquinas ditavam o ritmo do trabalho (GOUNET, 1992).

⁸ O Estado Novo foi um período de ditadura no qual o Presidente Getúlio Vargas tinha amplos poderes, outorgados pela Constituição de 1937, que foi a primeira republicana autoritária que o Brasil teve. Ao Presidente da República competia nomear as autoridades estaduais, os intervenientes e as esses cabiam nomear as autoridades municipais (FUNDAÇÃO, 2013).

anos e compreendia “[...] um só curso de formação: o curso comercial básico” (BRASIL, 1943, Art. 4º) e o segundo ciclo com a duração de 3 anos. O curso comercial básico estava “[...] articulado com o ensino primário, e os cursos comerciais técnicos, com o ensino secundário e o ensino normal de primeiro ciclo” (BRASIL, 1943, Art. 10 § 2º) e tinham como objetivo formar profissionais aptos ao exercício de atividades específicas no comércio e de funções auxiliares e administrativas nos negócios públicos e privados.

No ano de 1946, em 02 de janeiro, o presidente José Linhares criou o Serviço de Aprendizagem Comercial (SENAC)⁹ por meio do Decreto-lei nº. 8.621, tendo como objetivo formar profissionais para o comércio. Para que o referido decreto fosse colocado em prática, foi encarregada a Confederação Nacional do Comércio que se tornou responsável por criar, “organizar e administrar, no território nacional, escolas de aprendizagem comercial” e o Serviço de Aprendizagem Comercial (BRASIL, 1946, Art. 1 e 2).

Dando continuidade ao processo de profissionalização da mão de obra para os diversos setores da vida produtiva, o presidente Eurico Gaspar Dutra promulgou a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, mediante o Decreto-lei nº. 9.613, de 20 de agosto de 1946, visando preparar os trabalhadores da agricultura.¹⁰ De acordo com o referido Decreto, esta modalidade de ensino era definida como “[...] o ramo do ensino até o segundo grau” (BRASIL, 1946, Art. 1º); atendia aos interesses daqueles que trabalhavam em atividades agrícolas, na vida rural, oferecendo-lhes uma formação técnica e humana. Evidentemente o foco não eram apenas os trabalhadores, mas contribuir com as conveniências dos proprietários rurais que precisavam de operários eficientes para a lida do campo. Segundo a legislação, atendia “[...] aos interesses da Nação, fazendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura” (BRASIL, 1946, Art. 2º). Ainda propunha como finalidade formar profissionais aptos para laborar as diferentes atividades agrícolas dando qualificação aos não diplomados, sejam jovens ou adultos, objetivando aumentar a eficiência e a produtividade. Concernente aos que possuíam alguma formação específica em agricultura e buscavam os novos cursos agrícolas, permitia-lhes aperfeiçoar os conhecimentos. O

⁹ O chamado sistema “[...] S” foi se construindo ao longo da História e as instituições que o compõe não foram criadas de uma única vez. Sua origem remonta à década de 1940, quando foi criado o SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Decreto Lei nº. 4.048 de 22 de janeiro de 1942), o SENAC - Serviço de Aprendizagem Comercial (Decreto-lei nº. 8.621 de 02 de janeiro de 1946), o SESI – Serviço Social da Indústria (Decreto-lei número 9.403, de 25 de junho de 1946) e o SESC – Serviço Social do Comércio (Decreto-Lei Nº 9.853 de 13 de setembro de 1946). Atualmente é composto por 11 empresas.

¹⁰ No caso do Estado de Mato Grosso, o Ensino Agrícola foi instalado na cidade de Cuiabá no ano de 1958 e em Lucas do Rio Verde no ano de 1964. Quanto ao sul do Estado de Mato Grosso, não obtivemos notícia de quando esta modalidade foi instalada.

princípio que conduzia a mencionada Lei norteava-se pelo ensinamento de técnicas e ofícios baseados na execução prática e em conhecimentos teóricos, de maneira que os ensinos teórico e prático se apoiassem mutuamente. Por conhecimento prático, o Decreto-lei nº. 9.613, de 20 de agosto de 1946, entendia os conhecimentos que seriam úteis no dia a dia do trabalhador e por conhecimentos teóricos referia-se aos conteúdos científicos que deveriam ser apreendidos pelos alunos para melhor desempenharem o trabalho prático (BRASIL, 1946, Art. 5º).

Como fruto dos esforços de diversos setores da sociedade civil, no ano de 1961 foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024/61, de 20 de dezembro, aprovada pelo Presidente da República João Goulart que, dentre outras coisas, equiparou os cursos técnicos ao Ensino Secundário,¹¹ clássico e científico, e permitiu que os egressos dos cursos profissionalizantes entrassem no Ensino Superior. Contudo, a referida equiparação dos cursos técnicos, ao clássico e ao científico, não acabou com a dualidade estrutural¹² entre estas modalidades de ensino, pois os currículos a mantinham, “[...] uma vez que a vertente do ensino voltada para a continuidade de estudos em nível superior (...) destinada às elites, [privilegiava] os conteúdos (...) exigidos nos processos seletivos de acesso à educação superior, ou seja, as ciências, as letras e as artes” (BRASIL, 2007, p. 13-14), enquanto o Ensino Técnico formava para o trabalho.

No final da década de 1960 e início da década de 1970, em meio à Ditadura Militar implantada pelo golpe de 1964, as Leis nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968, e nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, implementaram novas diretrizes educacionais para o ensino de 1º e 2º graus, tornando obrigatória a profissionalização durante o curso de 2º grau. Saviani (2008), destaca que “[...] a inspiração liberalista que caracterizava a Lei nº. 4.024 cedeu lugar a uma tendência tecnicista tanto na Lei nº. 5.692/71 como na Lei nº. 5.540” (SAVIANI, 2008, p. 122), e também indica que essa diferença de orientação ocorreu em virtude das linhas de pensamento que permearam o surgimento de cada Lei. Enquanto o liberalismo primava pela

¹¹ O Ensino Secundário era o ensino após o primário destinado a formação intelectual dos alunos. Era ministrado em dois ciclos. O primeiro compreendia um só curso: o curso ginásial que tinha a duração de quatro anos e destinava-se a dar “[...] aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário” (BRASIL, 1942, Art. 3º). O segundo ciclo compreendia dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico, ambos com a duração de três anos. Tinham por objetivo “[...] consolidar a educação ministrada no curso ginásial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la” (BRASIL, 1942, Art. 4º). No curso clássico, primava-se a “[...] formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação [era] marcada por um estudo maior de ciências” (BRASIL, 1942, Art. 4º).

¹² Para Kuenzer a dualidade estrutural tem sua origem no paradigma taylorista/fordista, que fragmenta o trabalho pedagógico, escolar e não escolar, e define “[...] tipos diferentes de escola, segundo a origem de classe e o papel a elas destinado na divisão social e técnica e trabalho” (KUENZER, 2005, 83).

ênfase na qualidade ao invés da quantidade, “com o tecnicismo ocorre o inverso” (SAVIANI, 2008, p. 122).

Referente à Lei nº. 5.692, de 1971, suas mudanças concentraram-se na reformulação da estrutura educacional do grau primário e médio, “[...] mais especificamente nos cursos que até então se denominavam primário, ginásial e colegial, os quais foram transformados em 1º grau e 2º grau, sendo que o 1º grau agrupou o primário e o ginásial e o 2º grau absorveu o colegial” (BRASIL, 2007, p. 14).

Para Cunha e Góes (1989, p.65), a profissionalização no 2º grau nasceu da preocupação de conter a procura de vagas nos cursos superiores. Nessa perspectiva, a reação educacional do governo militar foi uma “[...] resposta diferente às demandas educacionais das classes populares por acesso a níveis mais elevados de escolarização, o que acarretava uma forte pressão pelo aumento de vagas no ensino superior” (BRASIL, 2007, p. 14). Para conter a demanda dos filhos dos trabalhadores, a opção foi a “[...] via da formação técnica profissionalizante em nível de 2º grau, o que ‘garantiria’ a inserção no ‘mercado de trabalho’ - em plena expansão em função dos elevados índices de desenvolvimento” (BRASIL, 2007, p. 14) e, ao mesmo tempo, acalmaria os setores que demandavam providências do Estado brasileiro.

Com a promulgação da Lei nº. 7.044, de 18 de outubro de 1982, a obrigatoriedade da profissionalização durante o curso de 2º grau foi revogada dando abertura para o surgimento de outras modalidades de ensino no 2º grau, sendo a qualificação para o trabalho, proposta pela letra da Lei nº. 5.692/71, substituída pela preparação para o trabalho.

Nos anos 1980, com a transição democrática deflagrada com o fim da ditadura militar e mediante a aprovação da Constituição Federal de 1988, que salvaguardou o direito da União de legislar, em caráter privativo, sobre as diretrizes e bases da educação nacional, engendrou-se um novo processo de elaboração de uma LDB que contemplasse os anseios dos diversos setores envolvidos no processo de democratização do país. Após um longo processo de discussão, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional entrou em vigência em 20 de dezembro de 1996, apontando que a educação “[...] abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, Art. 1). Concernente à função que a Lei nº. 9.394/96 tem no cenário nacional, essa foi apontada como sendo a responsável por disciplinar a “educação

escolar” (BRASIL, 1996, Art. 1. § 1º), visando vinculá-la “[...] ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996, Art. 1. §2º).

1.2 O Neoliberalismo e a Educação Profissional na LDB n°. 9.394/96

As bases do neoliberalismo, segundo Cerqueira (2008), pode ser identificada na obra *O Caminho da Servidão*¹³, de Friedrich Hayek, escrita em 1944 e difundida após a II Guerra Mundial (CERQUEIRA, 2008, p. 169). Na referida obra, Hayek relaciona o socialismo ao nazismo e posiciona-se contrário à interferência do Estado na economia, classificando-o como totalitarismo. Após a publicação de *O caminho da Servidão*, Hayek passou a ser visto como o principal teórico liberal numa época em que a teoria do Estado de Bem-Estar Social, de John Maynard Keynes (1983 – 1946), era a mais aceita e difundida. Segundo Butler (1987) tal obra destruiu a crença no socialismo moderado.

Hayek foi um economista e filósofo com argumentos intelectuais consistentes em favor do neoliberalismo e isso lhe rendeu credibilidade e o tornou, segundo Wainwright (1998), o principal pensador neoliberal.

Hayek conclui que o livre mercado é um produto espontâneo da civilização. Ele transforma essa reivindicação da teoria social em uma questão moral para o neoliberalismo: enquanto produto de contingências, e não de planejamento, ela não favorece nem discrimina ninguém (As desigualdades, ao que se presume, são simplesmente os resultados casuais da atividade individual, que poderiam ser revertidas, em seu modelo, por uma nova jogada da sorte). Para Hayek, o papel do Estado tem de ser consequentemente, o oposto do da engenharia social. Em vez de remediar a desigualdade gerada pela justiça do mercado, seu papel tem de ser o de proteger a ordem espontânea. Os membros do mais alto escalão do Estado deveriam ser escolhidos com base nesse objetivo de proteção, sem interferir e evitando que outros interfiram. Hayek admite a existência de uma pequena assembleia de representantes regularmente eleitos, mas esta deveria ficar responsável apenas por impostos mínimos e pela manutenção da infraestrutura básica e dos serviços sociais (WAINWRIGHT, 1998, p. 47-48).

¹³ “[...] O neoliberalismo surgiu a seguir à Segunda Guerra Mundial, tendo tido por base um texto da autoria de Friedrich Hayek (*O Caminho da Servidão*, 1944). Neste documento, o autor critica a ausência de liberdade dos cidadãos quando existe um Estado providencial e de “[...]bem-estar”[...], que aniquilava também a concorrência e os seus aspectos positivos no desenvolvimento económico e social. Hayek demonstra mesmo a sua crença na desigualdade como um valor a ser preservado, no que ia contra a corrente geral do pensamento político da época. O texto de Hayek, todavia, mergulhou num certo esquecimento durante quase três décadas. Além de Hayek, também Ludwig von Mises e Milton Friedman contribuíram para a base filosófica e económica do neoliberalismo” (INFOPÉDIA, 2013).

Ao advogar um Estado minimalista, Hayek posiciona-se contrário ao Estado de Bem-Estar Social¹⁴, vigente na sua época. Em outras palavras, advogava “uma subordinação incondicional ao mercado e abominava todo e qualquer tipo de intervenção estatal na economia e na sociedade” (NEGRÃO, 1996, p. 103). Para Negrão (1996) essa seria a visão originária do neoliberalismo que, a rigor, não foi aplicada em lugar algum. Contudo, dela derivou uma versão moderada que postula a ideia da desregulamentação dos mercados, a abertura comercial e financeira e a redução do papel do Estado, admitindo a sua intervenção apenas para promover as reformas sociais que apoiam os pressupostos neoliberais.

Uma outra característica dessa vertente do neoliberalismo ‘realmente existente’ é uma certa desqualificação da Política, que rege-se por determinações outras que não aquelas da ‘mão invisível’ e a tendência a uma forte centralização no Executivo, relegando o Legislativo, mais permeável a determinações políticas, a segundo plano. É essa versão do neoliberalismo que vem orientando o processo de globalização da economia (NEGRÃO, 1996, p. 103).

Tais pressupostos ganharam destaque na década de 1970, quando o mundo capitalista teve a economia abalada por profundas recessões, período em que as grandes e médias empresas passaram a trabalhar abaixo da sua capacidade de produção, gerando baixas taxas de crescimento econômico e uma grande alta na inflação. A referida crise apontou a fragilidade do Estado de Bem-Estar Social ou *welfare state*¹⁵. Para Pires (2010), tal modelo apresentou os primeiros sinais de crise “[...] na segunda metade da década de 1960 e no início da década de 1970, uma vez que essa forma estatal não conseguiu permanecer, [...] diante das contradições inerentes ao capitalismo” (PIRES, 2010, p. 6).

Para Oliveira (2009), dois fatores contribuíram para a crise de 1970: a alta do petróleo entre 1973 e 1975 e a queda da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas,

¹⁴ “[...] O Estado de Bem-Estar Social é também chamado de Estado Providência e Estado Social. Foi o modelo predominante nos países ocidentais na segunda metade do século XX defendendo o desenvolvimento do mercado, porém acompanhado de políticas públicas e da interferência do Estado na economia para corrigir os erros e proteger a população. Atualmente, diz-se que o modelo está em crise. O primeiro país a abandonar o modelo foi a Inglaterra, no governo de Margaret Thatcher. Ela alegou que o Estado não dispunha mais de recursos para sustentar o Estado de Bem-Estar Social e retirou os direitos que os cidadãos haviam conquistado no decorrer das décadas. Nasceria, então, o Estado Neoliberal. A consequência seria o embate entre os dois modelos” (GASPARETTO, 2013).

¹⁵ “[...] O welfare state é um tipo especial de capitalismo voltado à produção e distribuição de proteção social (ou bem-estar social) para um conjunto definido de cidadãos. Assim, o que singularizaria cada tipo específico de capitalismo de bem-estar seria a forma pela qual as instituições interdependentes do Estado, do Mercado e da Família se arranjam e se combinam para a tarefa de produção e distribuição do welfare state” (ARTS, W e GELISSEN, 1995, p. 142).

dissolvidas formalmente em 1991 e interpretada pelos capitalistas como uma vitória dos ideais neoliberais. Ainda de acordo com Oliveira (2009), tais momentos de crise e instabilidades financeiras, aliados à “[...] preocupação dos países desenvolvidos em controlar a inflação e o déficit público, provocado, (...) pelas demandas crescentes feitas em relação ao orçamento do Estado” se transformaram em terreno fértil para a expansão dos ideais neoliberais. Por isso, as propostas de enxugamento da máquina administrativa, a venda de empresas do Estado e o enfrentamento do poder dos sindicatos e a redução dos programas estatais de bem-estar social foram bem acolhidos pelos países que buscavam pagar suas contas e controlar a inflação. Em consequência das crises houve um fortalecimento das forças sindicais que reivindicavam seus direitos.

No contexto de crise econômica, reivindicações sindicais e de inflação alta, foram estabelecidas as condições ideais para a implementação das teses neoliberais, principalmente a partir das “eleições de Margareth Thatcher, em 1979, na Inglaterra, e Ronald Reagan, em 1980, nos Estados Unidos” (CERQUEIRA, 2008, p. 172). A Inglaterra foi o primeiro país a abandonar o Estado de Bem-Estar Social, pois alegava que o Estado não tinha mais fundos para manter a estrutura implantada por tal modelo.

No caso do Brasil, segundo Pires (2010), não foi implantado o Estado de Bem-Estar Social assim como esse ocorreu nos países europeus, mas apenas um modelo desenvolvimentista que se preocupou em salvaguardar “[...] um tímido avanço no campo de algumas garantias e da legitimação de alguns direitos considerados como básicos, dentre eles, a saúde e a educação” (PIRES, 2010, p. 7). No caso brasileiro não foi vivenciado o “*Welfare State*”, apenas as consequências de sua crise, no que tange às exigências de se processar a reforma no interior do Estado” (PIRES, 2010, p. 6). Tais reformas se iniciaram no início da década de 1980, ainda no período da Ditadura, quando em 1981 foi criada a Comissão Especial de Desestatização. A esse respeito comenta Paiva (1994):

A fase pré-Collar (1981-89) foi marcada fundamentalmente pela ‘reprivatização’ de empresas estatizadas involuntariamente, em função da inadimplência do setor privado junto às instituições financeiras públicas. Para se ressarcir de parte dos recursos aplicados no setor privado, no contexto da política de fomento da década de 70, o Estado foi obrigado a assumir o controle de empresas dos mais diferentes setores da economia. Assim, a privatização que se iniciou nos anos 80 visava retornar à iniciativa privada empresas que passaram para as ‘mãos’ do Estado de forma quase que compulsória, em setores tão distintos como hotelaria, têxteis, papel e celulose, processamento de dados, etc. Como o BNDES era uma das principais agências de fomento, verificaram-se, desde o início do processo

de privatização, o interesse e o engajamento desse banco, em virtude da perspectiva de saneamento de sua carteira de investimentos. A partir do Governo Sarney, nota-se uma tentativa de ampliar o escopo do Programa Nacional de Desestatização (PND), notadamente com a criação do Programa Federal de Desestatização, em 1988. Foram efetuadas mudanças na operacionalização do Programa, como a transferência do controle estatal através de leilão em bolsa e a possibilidade de pagamento a prazo, com financiamento do BNDES. Não obstante o esforço do Governo, o processo de privatização não deslanchou, principalmente em função da falta de apoio político para tanto. Na verdade, não houve uma discussão mínima por parte da sociedade civil, nem um compromisso mais decisivo, tanto por parte do Executivo quanto do Legislativo. Assim, no período 1981-89, foram vendidas 38 empresas, na sua maioria de pequeno porte, tendo sido arrecadados recursos somando pouco mais de US\$ 700 milhões (PAIVA, 1994, p. 104).

Segundo Vieira e Farias (2007), a administração do Presidente Sarney foi caracterizada por uma “[...] instabilidade na economia e efervescência em âmbito político” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p.147). Foi marcada pelas altas taxas de inflação, que “[...] levaram o governo a empreender várias tentativas de controle através de planos econômicos: Plano Cruzado (março/1986), Plano Cruzado II (novembro/1986), Plano Bresser (abril/1986) e Plano Verão (janeiro/1989)” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p.147). No cenário Político, o momento era de renovação, pois entre os anos de 1985 e 1986 foi revogada a legislação do período ditatorial que, dentre outras coisas, restabeleceu as eleições diretas para a presidência da República; permitiu a concessão de voto aos analfabetos e jovens a partir de 16 anos; extinguiu a censura prévia e a intervenção do Estado nos sindicatos e modificou as exigências para o registro de novos partidos.

No ano de 1987, em 1º de fevereiro, foi instalada a Assembleia Constituinte que foi encerrada em 5 de outubro de 1988, mediante a aprovação da nova Constituição da República Federativa do Brasil, que já nascia destinada a ser mudada por meio de medidas provisórias.

No ano de 1989 procederam-se às eleições diretas para Presidente da República, chegando ao segundo turno os candidatos Luiz Inácio Lula da Silva e Fernando Collor de Mello, que saiu vitorioso no pleito popular. Para Vieira e Farias (2007), com a eleição de Collor “[...] o Brasil ingressa em um momento que traz mudanças significativas em relação ao governo Sarney” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p.150).

No campo econômico, este momento representa um claro divisor de águas, no sentido de inserir o Brasil em um quadro internacional que impõe novas perspectivas de competitividade no cenário da globalização. Se antes o tema

da reforma do Estado era posto timidamente, agora é escancarado com todas as letras. Demanda-se o enxugamento do quadro de pessoal da União e o patrimônio público, de velhos veículos a residências ministeriais, é posto a venda. A privatização emerge como palavra de ordem (VIEIRA; FARIAS, 2007, p.150).

Em outras palavras, com Collor acentuou-se o processo de implantação da agenda neoliberal, outrora iniciada em meados década de 1980, e consolidou-se o discurso de que esse era o “único caminho para a resolução dos problemas oriundos da chamada década perdida”¹⁶ (ALMEIDA, 2012, p. 141). Por isso, a década de 1990 presenciou um processo de mudança nos rumos políticos, que promoveram a desregulamentação do mercado brasileiro, a abertura indiscriminada às importações, a perda do controle cambial, a financeirização total da dívida interna e externa, e a construção do discurso com o qual se acusava os adversários de ‘corporativismo’, negando a ‘ação comunicativa’ anterior e tentando restaurar uma nova sociabilidade, cuja matriz central era o discurso liberal da iniciativa dos indivíduos e a desregulamentação e o desmanche do modelo herdado da ditadura que, solapado, dava as bases materiais para a implantação da nova ordem (OLIVEIRA, 2007). O Projeto de privatizar as empresas estatais brasileiras foi deliberado por Collor mediante o Programa Nacional de Desestatização - PND, instituído pela Lei nº. 8.031, de 12 de abril de 1990.

Naquela época, foram concentrados esforços na venda de estatais produtivas, pertencentes a setores estratégicos, o que permitiu a inclusão de empresas siderúrgicas, petroquímicas e de fertilizantes no PND. Entre 1990 e 1994, o governo federal desestatizou 33 empresas, sendo 18 empresas controladas e 15 participações minoritárias da Petroquisa e Petrofértil. Foram realizados ainda oito leilões de participações minoritárias no âmbito do Decreto nº. 1.068. Com essas alienações o governo obteve uma receita de US\$ 8,6 bilhões que, acrescida de US\$ 3,3 bilhões de dívidas que foram transferidas ao setor privado, alcançou o resultado de US\$ 11,9 bilhões (BRASIL, 2002, p.6).

Para Oliveira (2007), o desmantelamento iniciado por Collor, foi levado a cabo por Fernando Henrique Cardoso, durante os anos de 1995 a 2002, engendrando um processo de privatizações das empresas estatais e desmontando o tripé firmado no período da ditadura, isto é, empresas estatais, empresas privadas nacionais e empresas multinacionais, que equilibravam o campo de força da burguesia. Para o Estado neoliberal, que advoga uma ação

¹⁶ A chamada ‘década perdida’ foi a de 1980, que vivenciou momento de forte crise econômica, com retração da produção industrial, e menor crescimento da economia como um todo.

mínima na vida da sociedade, as privatizações funcionam como um bem para o Estado, que repassa ao mercado responsabilidades que lhes são próprias a fim de que o mercado se autorregule. Na visão neoliberal, ressalta Antunes (2002), “[...] o Estado deveria transferir para o setor privado as atividades produtivas em que indevidamente se metera e deixar a cargo da disciplina do mercado as atividades regulatórias que em vão tentara estabelecer”. (ANTUNES, 2002, p. 79).

No caso do Brasil, os dados do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, apontam que, durante o período de 1990 a 2002, as privatizações arrecadaram 105.298 bilhões de dólares, sendo 87.222 bilhões de receitas oriundas das vendas e 18.076 bilhões de dívidas das empresas vendidas, transferidas para os grupos vencedores dos leilões. Os setores privatizados foram: energia elétrica (31%), telecomunicações (31%), mineração (8%), transportes (2%), Decreto 1.068 (1%), petroquímico (4%), siderúrgico (8%), financeiro (6%), outros (1%), saneamento (1%), petróleo e gás (7%) (BRASIL, 2002). No gráfico a seguir, observa-se a evolução das privatizações e os montantes arrecadados a cada ano pela União.

Gráfico 1

Setores privatizados: 1990-2002



Fonte: Elaborado pelo autor com base em: BRASIL, Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior. Publicação preparada pela Área de Desestatização e Reestruturação – AD. Julho/2002.

Como é possível observar, a partir do ano de 1996 houve um crescimento no valor obtido com as privatizações: se em 1995 o valor foi de 1,6 bilhões de dólares em 1996 passou

para 6,5 bilhões, equivalendo a um aumento de 75% em relação ao ano anterior. Na sequência, o ano de 1997 registrou 27,7 bilhões e o auge no período de 1990 a 2000 foi o ano de 1998, em que foram obtidos 37,5 bilhões de dólares com as privatizações. De acordo com Oliveira (2007), no período FHC as multinacionais passaram a predominar nos principais eixos de acumulação de capital econômico, enfraquecendo os sindicatos brasileiros e pulverizando a ação do Estado na economia, de forma que esse passou a se submeter ao poder econômico, centrado nas multinacionais. Tal realidade produziu um decréscimo do PIB brasileiro e um endividamento do Estado, seja na dívida interna e na externa, de forma que no período de 1994 a 2002 as dívidas somavam em torno de “80% do PIB brasileiro” (OLIVEIRA, 2007, p. 33).

Para Antunes (2006), o neoliberalismo da década de 1990, no período FHC, buscou uma nova racionalidade que exigia mudanças profundas na política nacional. Nesse período, o Presidente FHC criou, no ano de 1995, o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), e empreendeu um Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) com o objetivo de produzir as mudanças necessárias segundo a ótica neoliberal. No referido Plano era advogado um modelo gerencial para a administração pública que produzisse uma transformação na gestão e implantasse na sua administração uma nova filosofia, com uma nova cultura gerencial e, consequentemente, novas práticas administrativas. Tais mudanças foram engendradas numa lógica mercantil que propunha um pensamento empresarial em todas as esferas da sociedade.

Concernente à reforma do Estado, o Plano Diretor apontava que essa deveria ser entendida “[...] dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (BRASIL, 1995, p. 12). Consequentemente, o Estado não interfere nas relações sociais, mas admite a liberdade dos diversos organismos para comporem a vida social como lhes parecer melhor. Quanto ao plano econômico, o Estado é compreendido como sendo “[...] essencialmente um instrumento de transferências de renda, que se torna necessário dada a existência de bens públicos e de economias externas, que limitam a capacidade de alocação de recursos do mercado (BRASIL, 1995, p. 12).

Enfim, o PDRAE estabeleceu os objetivos e as diretrizes para a efetivação da reforma do Estado que envolve as várias áreas do governo, o conjunto da sociedade e também

desencadeou a reforma do Aparelho de Estado que diz respeito à administração pública¹⁷. Objetivamente, em todo o seu conjunto, o documento apresenta os passos que a sociedade brasileira deveria percorrer para que se tornasse um país neoliberal em todas as suas instâncias.

No que diz respeito às políticas sociais (saúde, educação etc.), o PDRAE sugeriu um afastamento do Estado em executá-las, dado que não as considerava de exclusividade sua. Apontava a necessidade de parceiros sociais para promovê-las, de modo que se eximia da responsabilidade de executá-las. Segundo Pires (2010), o pensamento neoliberal defende que o financiamento de políticas públicas causa, no Estado, o endividamento e a inflação de modo que o Estado “[...] não lucra com o desenvolvimento em políticas sociais de atendimento aos direitos sociais da população”. Por isso, o investimento do Estado em políticas públicas deve ser mínimo e essas devem ser guiadas “[...] seguindo uma lógica que favoreça as relações de mercado, tendo como estratégia a privatização das instituições públicas passando a responsabilização para o mercado” (PIRES, 2010, p. 9). Nesse contexto, atividades que outrora eram de responsabilidade do Estado, como saúde e educação, passam a ser reguladas pelo mercado e o Estado limita-se a interferir minimamente e, ainda, de maneira a promover o mercado.

Sobre a educação, Coraggio (1996, p. 102) destaca que, na perspectiva neoliberal, existe uma correlação entre “[...] sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa, [...] relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto,” isto é, as políticas educacionais devem estar adaptadas às necessidades do capital. Assim, a Educação Profissional se torna um alvo estratégico para a expansão do mercado liberal. Na medida em que o Estado propõe políticas públicas de educação favorecendo a profissionalização de mão de obra, está promovendo o crescimento do mercado que absorverá

¹⁷ Segundo Negrão (1996) o governo neoliberal de FHC propôs as seguintes mudanças: a) estudos “[...] no Ministério do Trabalho para permitir a precarização legal da contratação de trabalhadores” (NEGRÃO, 1996, p. 109); b) encaminhou propostas de reforma “[...] como as da Previdência, Administrativa e da área econômica [que] intentam abrir espaço para o mercado, diminuindo o papel do Estado” (NEGRÃO, 1996, p. 109); c) fortaleceu o executivo, que legisla “[...] seja por meio das medidas provisórias ou de projetos enviados ao Congresso” (NEGRÃO, 1996, p. 109); d) criou um “[...] programa de privatizações [...] aceitando as moedas podres” (NEGRÃO, 1996, p. 109); e) manteve as taxas de juros “[...] excessivamente alta, ao lado da abertura ao capital financeiro internacional, [atraíndo para o Brasil] o chamado capital volátil, em boa parte especulativo; f) não se importou em implantar medidas protecionistas, e a falta delas levou “[...] de roldão setores inteiros da economia brasileira, como calçados, têxteis e autopeças. E com eles, [foram-se] os empregos...” (NEGRÃO, 1996, p. 109).

os trabalhadores de acordo com a sua necessidade. Na medida em que há mão de obra reserva qualificada, os salários diminuem e o capital lucra ainda mais.

Quanto às políticas de educação, na perspectiva neoliberal, essas são vistas com base numa visão economicista. Ela se “[...] define como a atividade de transmissão do estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente, no mercado de trabalho” (GENTILI, 1998, p. 104). Seu objetivo é gerar mão de obra para suprir a demanda da economia e a função do Estado é de apenas garantir uma educação geral, básica, deixando os outros níveis para o mercado. Nessa perspectiva, as políticas de educação para o trabalho têm como meta, formar o educando para se adaptar às leis do mercado. Lima esclarece (2007, p. 49): “[...] trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional” e ao mesmo tempo seja “[...] veículo de transmissão das idéias que proclaimam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa” (LIMA, 2007, p. 49). Para tanto, na década de 1990, no Brasil e nos países nos quais se implantava o projeto neoliberal, segundo Oliveira e Carneiro (2012), as políticas de governo para a educação, preconizaram a lógica do mercado, buscando adaptar as políticas públicas de educação na perspectiva dos pressupostos neoliberais.

A educação passou a significar um papel estratégico para o projeto neoliberal. Os governos liberais passaram a intervir no sistema educacional consorciados com as empresas privadas. Buscou-se fazer isto de duas formas: direcionou-se a formação para atender aos objetivos da produção capitalista, preparando pessoas para o trabalho, com uma visão meramente tecnológica e, por outro lado, usou-se também a educação como meio para a difusão do liberalismo como a única forma de organização social por meio da livre iniciativa e do livre mercado. A concepção neoliberal, no contexto das políticas públicas, passou a forçar melhores desempenhos educacionais básicos nos países em desenvolvimento para dar condições para a globalização. [...] Assim, o cenário da década de 1990 apresenta-nos uma acentuada interferência do mercado no sistema educacional brasileiro em decorrência da globalização da economia (OLIVEIRA; CARNEIRO, 2012, p. 4).

Como consequência, as políticas educacionais para o trabalho no período de “transição” entre o final da década de 1970 para a década de 1990, não favoreceram as políticas democráticas de participação e compromisso com a realidade social, mas programaram um sistema educacional tendo início pelas leis do livre mercado, que subtraiu

aos trabalhadores o direito de adquirirem uma formação integral que lhes oferecessem a possibilidade de analisar o seu lugar na sociedade.

Nesse momento de transição foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996, visando a uma nova configuração do sistema educacional brasileiro; também dispôs sobre a educação profissional. No que diz respeito a essa modalidade educacional, a Lei n. 9.394/96 tratou da questão no Título V, intitulado *Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino*, que engloba o capítulo III, *Da Educação Profissional*. Objetivamente, a Educação Profissional foi compreendida pela referida Lei como uma modalidade educacional destinada ao “[...] desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (art. 39), podendo ser integrada com as diferentes formas de educação e articulada com o ensino regular ou por “[...] meio de diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (art. 40). No que diz respeito à possibilidade de reconhecer os conhecimentos adquiridos por meio do trabalho, o artigo 41 apontava que tal realidade poderia ser “[...] objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos”. Quanto ao artigo 42, apontava a possibilidade das escolas técnicas e profissionais passarem a ofertar “[...] cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade” (art. 42).

No contexto da exposição sobre a Educação profissional na LDB 9.394/96, um ponto relevante a ser destacado consiste na abertura que a referida legislação propiciou ao possibilitar que o ensino médio pudesse preparar os estudantes para o exercício de profissões técnicas, desde que fosse salvaguardado o núcleo básico da formação própria desta fase do desenvolvimento. A esse respeito, Silva (2009) aponta que a referida Lei, “[...] amenizou o caráter estritamente dual – propedêutico e profissional – e instituiu o reconhecimento de igualdade entre os cursos de ensino secundário de 2º ciclo de formação propedêutica e profissional para fins de ingresso no ensino superior” (SILVA, 2009, p. 31). De forma geral, a LDB de 1996 contemplou o Ensino Médio Profissionalizante visando aprofundar os conhecimentos do Ensino Fundamental de forma a articulá-lo ao mundo produtivo dos trabalhadores. Contudo, foi o Decreto nº. 2.208/97 que regulamentou os artigos da Lei nº. 9.394/96 que se referiam à Educação Profissional e criou os cursos sequenciais, o Ensino Técnico concomitante ao Ensino Médio e os Cursos Superiores de Tecnologia. Além da LDB - Lei nº. 9.394/96 - e do Decreto nº. 2.208/97, Vieira (2007) aponta que o governo de Fernando Henrique, fortaleceu alguns programas federais permanentes tais como o Programa

Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Programa TV Escola, o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) e o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO). Tais iniciativas, segundo Vieira (2009), inaugurou “nova orientação governamental para a agenda da política educacional brasileira, explicitando assim os compromissos assumidos junto à agenda internacional promovida pelo Banco Mundial ao longo da década de 1990” (VIEIRA; ALBUQUERQUE, 2002, p. 32-33).

A agenda neoliberal promovida por Fernando Henrique Cardoso foi legada ao Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, ao assumir a Presidência da República em 2003. Segundo Antunes (2006), com a eleição do primeiro Presidente operário, havia a perspectiva de um governo democrático popular e os trabalhadores apostavam em mudanças substantivas nos rumos do país. Aguardavam uma mudança da política econômica que fosse contrária aos interesses do Fundo Monetário Internacional (FMI), contivesse a migração de capital para o sistema financeiro internacional, freasse os planos de implantação da Área de Livre Comércio das Américas (ALCA) e empreendesse uma política contrária ao arrocho salarial. Era esperado que o novo governo combatesse a implantação dos transgênicos, a política de privatizações dos bens públicos e programasse um processo de reforma agrária. Contudo, aponta Antunes (2006), logo no início do governo, Lula teve posturas contrárias ao esperado.

Se em 2002 essa vitória da esquerda sinalizava, em alguma dimensão, o principiar da desmontagem da fase neoliberal, um ano e meio depois se pode constatar que os elementos de continuidade suplantaram os traços de descontinuidade, abafando e finalmente ceifando as possibilidades de mudança com o cenário anterior (ANTUNES, 2006, p. 13).

Para Antunes (2006), tal realidade confirmou a tese de que quando os partidos de esquerda chegam ao poder em países nos quais o neoliberalismo impera, esses se tornam prisioneiros das armadilhas neoliberais.

Foi entristecedor constatar que a primeira ‘reforma’ do Governo Lula foi agendada pelo FMI, imposição que o governo aceitou sem resistência, desestruturando um setor importante da classe trabalhadora brasileira, composta pelos funcionários públicos e que havia sido, até então, um dos pilares de sustentação do PT, particularmente no difícil período da Ditadura Militar. E, ao fazer isso, o Governo Lula teve que derrotar cabalmente, exemplar, [...] a ação dos trabalhadores públicos, escolhido pelo governo como elemento causal da tragédia brasileira. Sua força não se voltou contra os capitais financeiros, os capitais transnacionais, os interesses

agrários, mas contra os trabalhadores do espaço público, um dos raros espaços onde se preserva a dignidade dos assalariados e se tenta obstar o flagelo dos mercados (ANTUNES, 2006, p. 13).

Como observam Antunes (2006) e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), ao final de dois anos de administração do PT, as análises estruturais demonstravam que o governo não estabeleceu uma pauta de renovação, pelo contrário, “[...] tornou-se expressão de um bloco heterogêneo dentro do campo da esquerda e com alianças cada vez mais conservadoras” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 3). Contudo, observamos que nem tudo foi desilusão, pois houve tentativas de responder a determinadas realidades ansiadas pela sociedade, senão no todo, porém em partes. Esse foi o caso da revogação do Decreto n. 2.208/97, que impedia a integração do Ensino Médio ao Ensino Técnico, conforme analisaremos ao debruçarmo-nos sobre o Decreto n.º 5.154.

1.3 A promulgação do Decreto n.º 2.208/97

O Decreto n.º 2.208/97, promulgado pelo Presidente FHC, foi concebido tendo como meta promover uma educação profissional para o mundo do trabalho. Tais objetivos se tornam claros logo no artigo 1º ao frisar que a Educação Profissional deve fazer a transição entre a escola e o mundo do trabalho e capacitar jovens e adultos para as atividades produtivas. Segundo o mesmo artigo, o trabalhador deve ser capacitado profissionalmente em todos os níveis (médio, graduação e pós-graduação) seja por meio da qualificação, profissionalização ou atualização de “[...] jovens e adultos [...], com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho” (DECRETO n.º 2.208/97, Art. 1º).

Sua elaboração ocorreu no seio das concepções neoliberais visando incluir o Brasil na dinâmica da economia mundial e teve como objetivo regulamentar os quatro artigos do Capítulo III da LDB/1996 e, também, o parágrafo segundo do artigo 36 que possibilitava às escolas oferecerem o Ensino Médio de forma a preparar os alunos “[...] para o exercício de atividades técnicas” (BRASIL, 1996, Art. 36 §2º). Silva (2009) destaca que o decreto, além de regulamentar os artigos 39 a 41 e o artigo 43, também “[...] ampliou a atuação da educação profissional na oferta de ensino, com a criação dos cursos sequenciais, o Ensino Técnico concomitante ao Ensino Médio e os Cursos Superiores de Tecnologia” (SILVA, 2009a, p 62). Na leitura de Tuppy (2007), o referido Decreto faz parte de um conjunto de iniciativas que

tinham por objetivo alinhar-se às transformações operadas pelo processo de globalização da economia no contexto brasileiro e internacional. Essas medidas estavam apoiadas nas supostas rupturas do “[...] paradigma fordista de produção e emergência do paradigma ‘japonês’, e tentam transferir para o processo educacional a chamada flexibilidade do ‘novo’ modelo de produção” (TUPPY, 2007, p. 113).

De maneira concreta, o Decreto n. 2.208/97 estabeleceu as seguintes funções da Educação Profissional no Brasil:

i) Qualificar, requalificar e reprofissionalizar trabalhadores em geral, independentemente do nível de escolaridade que possuam no momento de seu acesso; ii) habilitar jovens e adultos para o exercício de profissões de nível médio e de nível superior; e iii) atualizar e aprofundar conhecimentos tecnológicos voltados para o mundo do trabalho. Essas atribuições estariam condensadas, respectivamente, nos níveis básicos, técnico, e tecnológico da educação profissional, prevendo-se ainda, cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização técnica. (SOUZA; RAMOS e DELUIZ, 2007, p.31).

O resultado da política neoliberal, adotado pelo Decreto nº. 2.208/97, destinado a qualificar os trabalhadores para o mercado, foi o impedimento prático da integração entre o ensino médio e a educação profissional, dado que organizou o currículo de ambas as modalidades de forma independente, fortalecendo a dualidade entre formação para o trabalho e formação propedêutica. A esse respeito, CÊA (2006) expõe que,

[...] na prática, o decreto serviu como mais um instrumento da política educacional do período que contribuiu para a institucionalização de um sistema paralelo de formação profissional que, embora pudesse se articular com o sistema regular de ensino (apenas concomitante ou sequencialmente, mas não de forma integrada), era dele prescindível. Tal desarticulação, presente na história da educação há tempos, vinha ocorrendo de forma paralela e, até certo ponto, marginal ao sistema educacional público. A partir de 1997, essa dualidade passa a ser uma orientação legal e uma prescrição oficial, a ponto da “educação profissional” configurar-se, predominantemente, como um subsistema no interior do próprio sistema público de educação, voltado para a formação do trabalhador, sem a promoção da elevação dos níveis de escolaridade.

Souza, Ramos e Deluiz (2007) ressaltam que o decreto em questão causou transtornos entre os alunos, dado que esses tinham que cursar simultaneamente o Ensino Técnico e o Ensino Médio ou optar por um e, somente depois, cursar o outro. “[...] Neste

contexto, a oferta de cursos técnicos nas redes estaduais tendeu a diminuir, uma vez que estas deveriam priorizar o ensino médio, acarretando um deslocamento da educação profissional para os segmentos privados" (SOUZA; RAMOS e DELUIZ, 2007, p.31). Kuenzer (2003, p. 7) destaca que os cursos técnicos se tornaram inviáveis do ponto de vista político educacional, pois os Estados que decidissem instalá-los poderiam fazê-los amparados na LDB, porém não receberiam "[...] recursos do convênio firmado pelo Banco Mundial." Essa limitação dos cursos técnicos integrados ocorreu em virtude desses não fazerem parte da política educacional empreendida pelo Decreto nº. 2.208/97, que priorizou a oferta de cursos básicos e de cursos técnicos, concomitantes e sequenciais, em função das necessidades do mercado. Conforme CÊA (2006), com o Decreto nº. 2.208/97, o Estado brasileiro, que deveria ser naturalmente o agente condutor da política educacional pública, dividiu sua função com o setor privado, prevalecendo a "oferta de cursos básicos (independentes de escolaridade prévia) e de cursos técnicos, concomitantes e sequenciais, ocasionando a quase extinção, em todo o país, da oferta de cursos de ensino médio de caráter profissionalizante" (CÊA, 2006, p. 3), dado que esses não recebiam financiamento nem apoio do governo.

Para Souza, Ramos e Deluiz (2007), o Decreto nº. 2.208/97 legalizou e legitimou o movimento já iniciado "[...] na sociedade civil de fortalecimento dos espaços privados voltados para a qualificação da força de trabalho, cada vez mais estimulados pelo próprio Estado brasileiro para o desempenho de tal função" (CÊA, 2006, p. 3). Tal realidade ganhou força a partir do ano de 1996, com a implantação do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), e em 1997, com a efetivação do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP).

O PANFLOR consistia num programa estabelecido pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e tinha como objetivo reduzir o desemprego e o subemprego da População Economicamente Ativa (PEA), combater a pobreza e a desigualdade social e elevar a produtividade, a qualidade e a competitividade do setor produtivo. No período 1996-98, sua implementação foi orientada pela Resolução nº. 126/96; no período 1999-2002 foi norteado pelas Resoluções nºs. 194/98 e 223/99 e a partir de 2001, pela Resolução nº. 258/00.

No Estado de Mato Grosso do Sul, de acordo com o exposto por Costa (2002), no ano de 1995 foi criada uma comissão para preparar a implantação do PLANFOR estadual, composta por técnicos do Sistema Nacional de Emprego (SINE) e do Ministério do Trabalho. No mesmo ano, uma equipe técnica começou um processo de mobilização da sociedade junto às entidades que já tinham trabalhado com o Sistema Nacional de Emprego, objetivando

averiguar o modo de se realizar a Qualificação Profissional no Estado e a implantação das diretrizes do PLANFOR (COSTA, 2002).

Desse processo “[...] participaram algumas entidades, ligadas de alguma forma à área rural, além do Sistema S e do Sindicato da Construção Civil” (COSTA, 2002, p. 114). Em 1997 foi criado no Estado a Comissão Estadual de Emprego e, para colocar em prática a PEQ/MS-96, a Secretaria de Estado de Cidadania, Justiça e Trabalho de Mato Grosso do Sul, contratou “a Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) como a única entidade executora dos cursos pré-definidos na etapa anterior” (COSTA, 2002, p. 116).

Quanto ao Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) - (1997 a 2003) foi uma iniciativa do Ministério da Educação em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego e tinha como objetivo “[...] à implantação da reforma da Educação Profissional, especialmente no que diz respeito às inovações introduzidas pela LDB, Decreto 2.208 e Portaria 646” (BRASIL, 2000, p.1). Sua atuação ocorreu no “[...] redimensionamento da Educação Profissional, envolvendo aspectos de adequação e atualização de currículos, oferta de cursos baseados no mercado” (BRASIL, 2000, p.1). Teve início em 1997 com o Presidente Fernando Henrique Cardoso firmando um acordo de Empréstimo e o Contrato nº. 1.052 OC/BR com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), obteve um empréstimo de 250 milhões de dólares e investiu 125 milhões originários do orçamento do MEC e 125 milhões do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), totalizando um investimento no valor de 500 milhões de dólares. Lima (2002) destaca que o PROEP visava ao “[...] financiamento de 250 projetos de Centros de Educação Tecnológica, cuja finalidade é a transformação e reforma de unidades existentes, ou construção de novas unidades” (LIMA, 2002, p.273). ainda conforme Lima (2002), “[...] 40% dos recursos do programa [eram] destinados às instituições públicas da rede federal e das redes estaduais e 60% para projetos do chamado segmento comunitário” (LIMA, 2002, p. 273) que engloba a iniciativa privada, organizações não governamentais e escolas da rede municipal. Para Sabbi (2012), os recursos do PROEP eram destinados à aquisição de “[...] equipamentos para algumas instituições educacionais que atendessem às exigências estabelecidas no programa e coincidissem com as diretrizes educacionais do BID e do Banco Mundial (BM)”.

Referente à implantação do PROEP no Estado de Mato Grosso do Sul, a Secretaria de Estado de Educação aderiu ao projeto e adequou-se aos seus moldes, isto é, extinguiu os cursos profissionalizantes e implementou os Centros Públicos de Formação Profissional

(CENFOR)¹⁸. Onde existiam escolas técnicas federais, a Secretaria de Educação procurou estabelecer parcerias entre as esferas de governo para que, juntas, ministrassem os cursos profissionalizantes nos moldes do PROEP. Segundo Virote (2009), “[...] as instituições educacionais tinham que mostrar que fizeram a separação entre ensino médio e ensino técnico para receber recursos” (VIROTE, 2009, p. 72) e precisavam apresentar um Plano de Implantação da Reforma bem como firmar um compromisso de natureza legal e de natureza operacional. Virote (2009) destaca que o PROEP tinha um caráter impositivo, dado que financiava somente aquelas instituições que aderissem à proposta de mudança, dentre elas a principal era oferecer o Ensino técnico desvinculado do regular e se comprometesse em extinguir os Cursos Técnicos de Nível Médio. O discurso oficial apontava que tais mudanças eram necessárias para articular a educação ao contexto de mudanças globais da cultura, da economia e da política do mundo globalizado, no qual o Brasil estava inserido.

1.4 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer nº. 15/98 e Resolução nº. 3/98)

Em 1998, logo após a promulgação do Decreto nº. 2.208/97, foram emitidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, mediante Resolução CEB nº. 3, de 26 de junho de 1998, e o Parecer nº. 15/98. O objetivo da Resolução CEB nº. 3/98 foi instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, bem como estabelecer os “[...] princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar” (BRASIL, 1998, Art. 1º). Tais orientações visavam vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, “[...] consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho” (BRASIL, 1998, Art. 1º).

De acordo com a Resolução CEB nº. 3/98, a organização do Ensino Médio deveria salvaguardar o interesse da sociedade, os direitos e deveres dos cidadãos brasileiros, o bem comum e a ordem democrática. Visava fortalecer os vínculos de família, a solidariedade humana e a tolerância.

¹⁸ O Centro de Formação Profissional - CENFOR é um projeto de qualificação e formação de mão de obra técnica do governo federal, implantado através do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), em parceria com os governos estaduais.

Concernente à proposta pedagógica sobre a escola e o currículo, a resolução acentua que esses deveriam harmonizar-se com as finalidades do ensino médio e serem permeados pelos princípios pedagógicos da “[...] Identidade, Diversidade e Autonomia, da Interdisciplinaridade e da Contextualização” (BRASIL, 1998, Art. 6º). A esse respeito, Domingues, (2000) aponta que tanto o Parecer nº. 15/98 quanto a Resolução CEB nº. 3/98, não compreendem o “[...] currículo como algo pronto e acabado, definido por especialistas, mas compreende que a escola como produtora de currículo, com professores que definem o que, como ensinar e por que ensinar tal ou qual conteúdo” (DOMINGUES, 2000, p. 7).

Concernente à organização curricular, o artigo 10 exigia que a base nacional comum dos currículos do ensino médio deveria ser organizada por áreas de conhecimento, considerando as Linguagens, os Códigos e suas Tecnologias; as Ciências da Natureza, a Matemática e suas Tecnologias, bem como as Ciências Humanas e suas Tecnologias, tendo como objetivo a constituição de competências. Para a base diversificada do Ensino Médio, a Resolução estabelecia que essa devia “[...] ser organicamente integrada com a base nacional comum, por contextualização e por complementação, diversificação, enriquecimento, desdobramento, entre outras formas de integração” (BRASIL, 1998, Art. 11). Referente à base comum do ensino médio, a Resolução CEB nº. 3/98 estabelecia que essa deveria corresponder, pelo menos, a 75% do tempo mínimo de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas definido pela lei como carga horária. Além da carga horária mínima de 2.400 horas, a Resolução deixava a liberdade de organização curricular para que as escolas acrescentassem disciplinas ao currículo, “independentemente de distinção entre base nacional comum e parte diversificada” (BRASIL, 1998, Art. 11).

Quanto à preparação do ensino médio para o trabalho, o artigo 12 apontava que não poderia haver dissociação entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho, nem a confusão entre essa e a formação profissional. Como forma de tentar solucionar a questão entre formação para o trabalho e propedêutica, acrescentava que a “[...] preparação básica para o trabalho [deveria] estar presente tanto na base nacional comum como na parte diversificada” (BRASIL, 1998, Art. 11§ 1º). Contudo, deixava claro que apesar de o Ensino Médio poder preparar para o exercício de profissões técnicas, por articulação com a educação profissional, os cursos deveriam ser independentes um do outro.

Para Tuppy (2012), tanto a regulamentação dada pelo Decreto n. 2.208/9, como aquelas encaminhadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução nº. 3/98) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

(Resolução nº. 4/99), não atingiram os objetivos de democratização e de melhoria da qualidade da educação profissional e, por isso, foram contestadas pela sociedade, pois tais documentos não atenderam a “crescente demanda de formação integral, pleiteada pelos movimentos progressistas” (TUPPI, 2012, p. 114).

1.5 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (Resolução nº. 4/99 e Parecer nº. 16/99)

A Resolução 4/99, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, amparada pelo Parecer nº. 16/99, entendia por diretriz: o conjunto “[...] articulado de princípios, critérios, definição de competências profissionais gerais do técnico por área profissional”, bem como os “[...] procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento dos cursos de nível técnico (BRASIL, 1999, Art. 2º)”.

Segundo o Documento, a educação profissional deveria estar integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia e apontava como objetivo: garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de suas aptidões, voltadas para a vida produtiva e social. Como valores e critérios dessa modalidade educacional, a Resolução nº. 4/99 retomava aqueles propostos no artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394/96, e acrescentava outros, que diziam respeito às especificidades do ensino em questão, a saber:

I - independência e articulação com o ensino médio; II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos; III - desenvolvimento de competências para a laborabilidade; IV - flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização; V - identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso; VI - atualização permanente dos cursos e currículos; VII - autonomia da escola em seu projeto pedagógico (BRASIL, 1999, Art. 3º).

Ao citar a independência e a articulação com o ensino médio, como sendo um valor e um critério para a modalidade de ensino, há indícios de que o fazia apenas para expor a possibilidade de haver uma integração entre o ensino técnico e o ensino médio, pois no decorrer do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico argumenta-se, praticamente, somente a favor da independência de ambos. Ao expor tais ideias, o documento aponta que a independência seria vantajosa, seja para o aluno, que

teria flexibilidade na escolha do itinerário de educação profissional, “[...] não ficando preso à rigidez de uma habilitação profissional vinculada a um ensino médio de três ou quatro anos, quanto para as instituições de ensino técnico” que poderiam contar com maior versatilidade e rever seus currículos (BRASIL, 1999a, p. 14). As Diretrizes faziam a apologética à independência do Ensino Médio e do Ensino Técnico, argumentando que aqueles que buscavam uma oportunidade de qualificação profissional, estavam em busca de conhecimentos para a vida produtiva, devendo ser alicerçada em uma educação básica de qualidade, já concluída ou sendo adquirida em um curso destinado a este fim. Por isso, o curso técnico deveria preparar o “[...] cidadão para o trabalho com competências mais abrangentes e mais adequadas às demandas de um mercado em constante mutação” (BRASIL, 1999a, p. 14) e não se preocupar com a formação básica.

Como critérios para a organização e o planejamento dos cursos técnicos, a Resolução CNE/CEB nº. 04/99 estabelecia no artigo 4º o “[...] atendimento as demandas dos cidadãos, do mercado e da sociedade”, bem como a “[...] conciliação das demandas identificadas com a vocação e a capacidade institucional da escola ou da rede de ensino”. Quanto à organização do nível técnico, esse foi estruturado por áreas profissionais, tendo sido estabelecido um mínimo de horas aulas para serem cumpridas em sala de aula. De acordo com o disposto no anexo da referida Resolução, as áreas profissionais autorizadas foram as seguintes:

Quadro 3

Áreas Profissionais - Resolução 4/99	
Área profissional	Carga horária Mínima de cada Habilidade
1. Agropecuária	1.200
2. Artes	800
3. Comércio	800
4. Comunicação	800
5. Construção civil	1.200
6. Design	800
7. Geomática	1.000
8. Gestão	800
9. Imagem pessoal	800
10. Indústria	1.200
11. Informática	1.000
12. Lazer e desenvolvimento social	800
13. Meio ambiente	800
14. Mineração	1.200
15. Química	1.200
16. Recursos pesqueiros	1.000
17. Saúde	1.200
18. Telecomunicações	1.200
19. Transportes	800
20. Turismo e hospitalidade	800

Fonte: BRASIL. Resolução CEB nº. 04/99, 25 de novembro de 1999, Anexo, p. 51.

Pelo observado, com a promulgação da Resolução 4/99 e do Parecer 16/99, foi fortalecida a formação numa perspectiva aligeirada da mão de obra para o mercado de trabalho brasileiro, consolidando-a separada da educação básica e fortalecendo o caráter dual da formação para o trabalho e da formação propedêutica. No que diz respeito ao Curso Técnico em Agropecuária, proposto pela Resolução nº. 4/99 com o mínimo de 1200 horas, esse se caracterizava por abranger as atividades de produção “[...] animal, vegetal, paisagística e agroindustrial [...] para atender as necessidades de organização e produção [...] da cadeia produtiva do agronegócio, visando à qualidade e à sustentabilidade econômica, ambiental e social” (BRASIL, 1999, Anexo, p. 52). Destacamos que as competências expostas pela Resolução CEB nº. 04/99, de 25 de novembro de 1999, fazem parte da estrutura do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio da Escola Estadual Reynaldo Massi - Ivinhema – MS, nosso objeto de pesquisa, que discutiremos no Capítulo III desta dissertação.

Quanto às competências¹⁹ dos egressos desse curso, esperava-se que pudessem “analisar as características econômicas, sociais e ambientais, identificando as atividades peculiares da área a serem implementadas”, bem como planejar, organizar e monitorar as seguintes atividades:

A exploração e manejo do solo de acordo com suas características; as alternativas de otimização dos fatores climáticos e seus efeitos no crescimento e desenvolvimento das plantas e dos animais; a propagação em cultivos abertos ou protegidos, em viveiros e em casas de vegetação; a obtenção e o preparo da produção animal; o processo de aquisição, preparo, conservação e armazenamento da matéria prima e dos produtos agroindustriais; os programas de nutrição e manejo alimentar em projetos zootécnicos; a produção de mudas (viveiros) e sementes (BRASIL, 1999, Anexo, p. 52).

Além do planejamento e monitoramento das questões descritas, a Resolução apontava a necessidade dos egressos saberem identificar os seguintes procedimentos:

Identificar os processos simbióticos, de absorção, de translocação e os efeitos alelopáticos entre solo e planta, planejando ações referentes aos tratos das culturas. Selecionar e aplicar métodos de erradicação e controle de pragas, doenças e plantas daninhas, responsabilizando-se pela emissão de receitas de produtos agrotóxicos. Planejar e acompanhar a colheita e a pós-colheita. Conceber e executar projetos paisagísticos, identificando estilos, modelos, elementos vegetais, materiais e acessórios a serem empregados. Identificar famílias de organismos e microorganismos, diferenciando os benéficos ou maléficos. Aplicar métodos e programas de reprodução animal e de melhoramento genético. Elaborar, aplicar e monitorar programas profiláticos, higiênicos e sanitários na produção animal e agroindustrial. Implantar e gerenciar sistemas de controle de qualidade na produção agropecuária. Identificar e aplicar técnicas mercadológicas para distribuição e comercialização de produtos. Projetar e aplicar inovações nos processos de montagem, monitoramento e gestão de empreendimentos. - Elaborar relatórios e projetos topográficos e de impacto ambiental. Elaborar laudos, perícias, pareceres, relatórios e projetos, inclusive de incorporação de novas tecnologias (BRASIL, 1999, Anexo, p. 52).

Quanto às competências específicas da área de agropecuária e também das outras áreas estabelecidas pela Resolução nº. 4/99, cada escola poderia defini-las com a complementação que faria do currículo, destinado a propiciar uma habilitação específica em

¹⁹ De acordo com o Projeto de Resolução CNE/CEB n.º /99, entende-se por competência profissional a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.

determinada área profissional.²⁰ Quanto à possibilidade de integração entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico, esta somente se tornou realidade com a promulgação do Decreto nº. 5.154, no ano de 2004.

1.6 O Decreto nº. 5.154/04 e a integração do Ensino Técnico ao Ensino Médio

O Decreto nº. 5.154/04 foi promulgado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 23 de julho de 2004, e revogou o Decreto nº. 2.208/97, emitido pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, que impedia a integração do Ensino Médio ao Ensino Técnico. Para Frigotto Ciavatta e Ramos (2005), a revogação aconteceu num clima de disputa teórica em termos da pertinência político-pedagógica do ensino médio integrado à educação profissional, exigindo do Governo a adoção de uma posição definida, isto é:

Ou manter-se afastado do processo, movimentando-se na crítica, buscando criar forças para um governo com opção e força de corte revolucionário. Ou entender que é possível trabalhar dentro das contradições do Governo que possam impulsionar um avanço no sentido de mudanças estruturais que apontem, no mínimo, mais realisticamente, o efetivo compromisso com um projeto nacional popular de massa. Foi dentro da segunda postura, sem negar nossas posições teóricas e compreendendo que estávamos num governo que se move no âmbito de uma democracia restrita, que as sucessivas versões da minuta de decreto que recebeu o número 5.154/2004 foram geradas, com uma complexa acumulação de forças, com a participação de entidades da sociedade civil e de intelectuais (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 4).

Como pode ser visto nos escritos de Frigotto (2005), o Decreto nº. 5.154/04 é expressão das diversas forças sociais e políticas que se digladiavam no cenário nacional e traz em si as contradições próprias do processo de construção e estabelecimento de novas diretrizes administrativas que, para não romper bruscamente com determinados setores da sociedade, faz concessões visando à acomodação e o consenso em torno de determinados fatores políticos e educacionais. Por isso, considera Frigotto (2005, p. 4),

²⁰ No caso do Curso Técnico em Agropecuária da Escola Estadual Reynaldo Massi, observaremos no decorrer deste trabalho, que o mesmo foi estruturado tendo como base também a Resolução 4/99, apesar da época de sua fundação, a referida Resolução já estar revogada. Contudo, a sua estruturação somente foi possível com a promulgação do Decreto 5.154/04.

[...] ou interpretamos o Decreto como um ganho político e, também, como sinalização de mudanças pelos que não querem se identificar com o *status quo*, ou será apropriado pelo conservadorismo, pelos interesses definidos pelo mercado. O avanço na educação mais completa, na formação humana que defendemos para jovens e adultos trabalhadores não se dará apenas pela contestação aos seus elementos de acomodação aos diferentes interesses que se enfrentaram durante sua elaboração e que continuam ativos na sua possível implementação. Há que se dar historicidade ao debate e à ação. A história nos coloca num terreno contraditório da dialética de velho e do novo de lutarmos contra a ideologia e democracia burguesa, no espaço restrito desta democracia burguesa em que vivemos.

Nesse contexto de disputas ideológicas, o Decreto nº. 5.154/2004 foi promulgado como uma forma de atender as pressões de setores da sociedade e como uma forma de o Governo Lula cumprir os compromissos de campanha eleitoral (TUPPY, 2012). O Decreto teve como objetivo regulamentar o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da LDB nº. 9.294/96, exigiu o cumprimento das diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação e estabeleceu que essas fossem desenvolvidas por meio de cursos e programas, destinados à formação inicial e continuada de trabalhadores, à educação profissional técnica de nível médio e à educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Concernente às bases da educação profissional, o artigo 2º do mencionado decreto, estabeleceu que essa deveria ser organizada por áreas profissionais, “[...] em função da estrutura sócio ocupacional e tecnológica” e articulada com as “[...] áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia”. Ao analisar o Decreto nº. 5.154/04, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) registram que o mesmo manteve as modalidades previstas no Decreto nº. 2.208/97, isto é, ensino profissional concomitante ao ensino médio e seqüencial, e como novidade permitiu a articulação entre o ensino médio e a educação profissional, denominando-o de ensino médio integrado.

A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com a matrícula única para cada aluno; II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementariedade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino

distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados; III - subseqüente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (Decreto n. 5.154/04, Art. 4º, § 1º).

Os dispositivos do Decreto n.º 5.154/04 foram incorporados à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394/96, no ano de 2008, mediante a Lei n.º 11.741, que tratou de incluir uma nova Seção no Capítulo II que discorre sobre a Educação Básica, a Seção IV-A, denominada de *Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio*, composta pelos Artigos 36-A, 36-B, 36-C e 36-D. Essa nova seção concedeu a Educação Profissional um espaço na LDB, sendo inserida como uma modalidade de ensino, isto é, como uma das modalidades do ensino médio. No Art. 36-B a educação profissional técnica de nível médio é apresentada como podendo ser desenvolvida na forma articulada com o Ensino Médio e na subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio. Tais mudanças desencadearam a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio mediante o Parecer n.º 39/04 e a Resolução n.º 01/05, que inseriu a forma de ensino médio integrado às outras duas então existentes, o ensino médio concomitante e subsequente. De acordo com o Parecer n.º 39/04, o curso “[...] de Educação Profissional Técnica de nível médio realizado na forma integrada com o Ensino Médio deve ser considerado como um curso único desde a sua concepção plenamente integrada e ser desenvolvido como tal, desde o primeiro dia de aula até o último” (BRASIL, 2004, p. 10). Tal integração deve ocorrer em todos os aspectos de modo que os seus componentes curriculares recebam tratamento integrado, nos termos do projeto pedagógico da instituição de ensino²¹.

Para Ramos (2008, p. 13), o Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio deve ser concebido não “[...] como uma política compensatória para aqueles que não teriam acesso ao ensino superior; nem como uma necessidade da economia brasileira”, mas como uma possibilidade de formar os jovens para enfrentarem as adversidades econômicas “[...] mediante uma referência identitária relevante [...], a de ser profissional de uma área” (*Ibid*). Contudo, segundo a autora, o que os educadores devem perseguir, “[...] não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui. Por isso, é também uma

²¹ É neste contexto de integração, estabelecido pelo Decreto n. 5.154/04 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e respeitando a legislação Estadual, é que foi instalado o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio da Escola Estadual Reynaldo Massi, na cidade de Ivinhema, Mato Grosso do Sul.

obrigação ética e política, garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos” (RAMOS, 2008, p.13), pois essa é a condição para “[...] se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade”. Desta forma, aponta que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, é “[...] tanto possível quanto necessária em uma realidade conjunturalmente desfavorável em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino” (*Ibid*). Todavia, de acordo com a autora, apesar da conjuntura desfavorável, permeada pelas relações capitalistas neoliberais, tais cursos podem potencializar mudanças, superando a conjuntura desfavorável e “constituir-se em uma educação contendo elementos de uma sociedade justa” (*Ibid*).

Conforme apresentamos no decorrer deste capítulo, a Educação Profissional no Brasil teve início em 1909 com as Escolas de Aprendizes e Artífices, fundadas pelo Presidente Nilo Peçanha, e fortalecida no decorrer do governo de Getúlio Vargas e consolidada com a promulgação das Leis Orgânicas do Ensino Industrial, Comercial e Agrícola. Apesar das modificações sofridas no final da década de 1960 e início da década de 1970, mediante as Leis nº. 5.540, de 1968, e nº. 5.692, de 1971, o projeto de profissionalização dos filhos dos trabalhadores continuou em marcha no Brasil, no entanto, adquirindo matizes neoliberais que desembocariam em compromissos com o Banco Mundial nos Governos de Sarney e Fernando Collor de Mello. Quanto ao governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, a adesão às perspectivas neoliberais se intensificaram com a promulgação do Decreto nº. 2.208/97. Também não escapou a adesão ao Banco Mundial, o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva que, ao promulgar o Decreto nº. 5.154/04, alinhou-se com as políticas educacionais de cunho neoliberais.

Como fruto desse contexto é que abordamos o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio da Escola Estadual Reynaldo Massi, de Ivinhema – MS. O referido curso foi implantado visando formar os jovens para o mercado de trabalho, surgido em função do crescimento econômico do município. Abordaremos esta temática de forma específica no capítulo três da presente dissertação.

CAPÍTULO II

MATO GROSSO DO SUL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A IMPLANTAÇÃO DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO

O objetivo deste capítulo é descrever e investigar a origem e a consolidação do Estado de Mato Grosso do Sul; sua expansão econômica impulsionada pelo agronegócio e pela criação da Federação das Indústrias do Estado de Mato Grosso do Sul (FIEMS), bem como examinar as políticas públicas de educação profissional, criadas pelo Estado de MS para fortalecer o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio.

2.1 O Estado de Mato Grosso do Sul: origem e consolidação

O Estado de Mato Grosso do Sul foi criado por meio da Lei Complementar nº. 31, de 11 de outubro de 1977, e instalado em 1º de janeiro de 1979, com uma área de 357.124,962 Km. Sua origem tem antecedentes nas disputas regionalistas entre as oligarquias formadas na região sul do antigo Estado de Mato Grosso e aquelas instaladas no norte, tendo como sede a cidade de Cuiabá. Segundo Queiroz (2007), desde fins do século XIX, a historiografia regional registra “[...] o aparecimento de ‘movimentos rebeldes dos ‘coronéis sulistas’, constituindo um ‘embrião’ de divisionismo, ou ‘separatismo’ em relação ao domínio das oligarquias ‘cuiabanas’, ou nortistas” (QUEIROZ, 2007, p. 141), que dominaram o poder político desde as épocas coloniais. Para Queiroz (2007), tais disputas estavam ligadas ao crescente desenvolvimento econômico do sul do antigo Estado de Mato Grosso, de modo particular, após o término da guerra entre Brasil e Paraguai, momento em que Corumbá foi beneficiada mediante “[...] a liberação da navegação pelo rio Paraguai em direção ao estuário

do Prata, transformando-se em um importante centro comercial” (QUEIROZ, 2007, p. 142). Aliado as esses fatores, Queiroz (2007) registra que “[...] enquanto o ‘Norte’ permanecia virtualmente estacionado, em termos de incremento populacional e desenvolvimento econômico, todo o Sul recebia, após 1870, um regular fluxo de migrantes brasileiros” (QUEIROZ, 2007, p. 142) e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento da região. Esses eram oriundos de São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Rio Grande do Sul e de outros países, de modo particular o Paraguai, e se ligaram principalmente à pecuária e à produção erva-teira.

Além dos fatores econômicos registrados por Queiroz (2007), Bittar (2009) afirma que a inspiração regionalista com tendências divisionistas surgiram em virtude da própria configuração geográfica do Estado, que fazia com que “o termo ‘norte’ e ‘sul’ não correspondesse a situações fictícias, mas a uma realidade objetiva” (BITTAR, 2009, p.24). Para Bittar, o processo de “[...] formação histórica mais precoce e distinta do núcleo povoador de Cuiabá em relação ao restante do território”, gerou um distanciamento cultural em relação ao Sul do Estado, fazendo com que o homem sul matogrossense não se sentisse pertencente ao “[...] universo cultural do cuiabano”, dado que “[...] sua identidade era outra, pois outra também era a sua história” (BITTAR, 2009, p. 24). Aliado a esses fatores, destaca-se a falta de comunicação entre o sul e a capital Cuiabá, gerada pelas distâncias e pelo precário acesso, ocorrendo “[...] basicamente pelo caminho das águas e pelas ‘picadas’ no meio da mata” (BITTAR, 2009, p. 24). Tais fatores, aliados às questões econômicas, ressaltadas por Queiroz (2007), foram gerando as condições propícias para que, aos poucos, fosse se consolidando um processo divisionista.

De acordo com Bittar (2009), em 1882 registra-se o primeiro conflito deflagrado por posturas separatistas, postulando a independência de Mato Grosso dos demais Estados da Federação brasileira. Tal conflito se deu entre as tropas do Coronel Antônio Maria Coelho, aliado a outros coronéis matogrossenses, e as do Presidente do Estado de Mato Grosso, Manuel Murtinho. Esses conflitos foram deflagrados em virtude de os opositores do Presidente de Mato Grosso visarem “[...] substituir a chefia do governo por um membro da oposição, isto é, do Partido Nacional, adversário do Republicano” (BITTAR, 2009, p. 90). Tais disputas consolidaram as forças do Presidente Manuel Murtinho em todo o Estado, em prol da manutenção de Mato Grosso na Federação brasileira, e enfraqueceu os opositores que ocupavam a parte meridional do Estado, especialmente Nioaque e Corumbá.

Em 1896, após o final da fracassada revolução de 1882, desenvolveu-se outro

conflito, porém, não destinado à separação de Mato Grosso da Federação, mas em prol da emancipação do Sul do Estado. Contudo, a ideia não unia os fazendeiros, dado que os governantes da capital Cuiabá, para manter o *status quo* vigente, fizeram alianças com fazendeiros para não apoiarem as empreitadas divisionistas. Tal realidade denota que os coronéis “[...] não lutavam ‘ainda’ em causa própria, ou seja, a criação de um novo Estado, mas sim contra os adversários de seus aliados” (BITTAR, 2009, p. 96).

Em 1914, conforme assevera Queiroz (2007), se acentuaram as disputas entre o sul e o norte, porém, não por questões territoriais, mas por causas econômicas. Com a finalização das obras da Ferrovia Noroeste do Brasil, ligando a estrada de ferro de Bauru a Porto Esperança, (Sul de Mato Grosso), desencadeou-se “[...] uma ligação direta e rápida com os grandes centros do Sudeste brasileiro, notadamente São Paulo e Rio de Janeiro” (QUEIROZ, 2007, p. 142). Nesse contexto, enquanto o Sul se desenvolvia com a ajuda da estrada de ferro, a “[...] população cuiabana continuava a depender da difícil navegação dos rios Cuiabá e Paraguai até Porto Esperança, ponto terminal da ferrovia” (QUEIROZ, 2007, p. 142) para, então, se ligarem ao Sudeste brasileiro.

A ferrovia estimulou, enfim, o crescimento de outro potencial concorrente da velha Cuiabá: a cidade de Campo Grande, que logo, aliás, suplantaria a própria Corumbá na condição de principal pólo comercial do Estado. Nesse contexto, como lembra Galetti (2000, p. 310), a mudança da capital do Estado, de Cuiabá para Corumbá ou Campo Grande, ‘era, para muitos cuiabanos, uma ameaça real’: chamada de “burgo podre”, Cuiabá era ‘vista como decadente e atrasada no caminho do progresso e da civilização, não só por visitantes de outros estados, mas inclusive por alguns cuiabanos e por muitos mato-grossenses do sul do estado’ (QUEIROZ, 2007, p. 142).

Além do viés econômico, o político também se consituia em motivo de contendas entre o norte e o sul de Mato Grosso. Segundo Queiroz (2007) e Bittar (2009), no processo de arraigamento das ideias separatistas, ocupou importante destaque a Revolução Constitucionalista de 1932, que ocorreu em São Paulo e objetivava a derrubada do Governo Provisório de Getúlio Vargas e a promulgação de uma nova constituição para o Brasil. Liderada pelo General Bertoldo Klinger, contou com o apoio do Sul do Estado de Mato Grosso, que em oposição a Cuiabá, apoiava as investidas paulistas contra Getúlio. Segundo Queiroz (2007), o apoio do Sul de Mato Grosso a São Paulo, possivelmente ocorreu pelo fato de o general Bertoldo Klinger ser, na ocasião, o chefe da Região Militar.

Derrotada a rebelião, as elites sulistas, ou pelo menos parte delas (representadas, num

primeiro momento, por jovens estudantes residentes no Rio de Janeiro), parecem haver decidido radicalizar suas posições, passando a defender por escrito e abertamente, pela primeira vez, a separação entre o Sul e o ‘Norte’ do Estado. Surge, então, em fins de 1932, a Liga Sul-Mato-Grossense, fundada no Rio de Janeiro pelos referidos estudantes, que lança três documentos principais: um Manifesto aos habitantes do sul de Mato Grosso, datado de outubro de 1933; um Manifesto da mocidade do sul de Mato Grosso ao Chefe do Governo Provisório e à Assembleia Constituinte, datado de janeiro de 1934 [...] e uma Representação dos sulistas ao Congresso Nacional Constituinte, aparentemente de março de 1934, acompanhada de um abaixo-assinado com milhares de assinaturas (...). Outro documento, de teor semelhante, rebatendo críticas do então general Rondon às pretensões dos sulistas e assinado por personalidades de destaque nessa região, foi publicado em Campo Grande, em março de 1934 (A divisão de Mato Grosso: resposta ao General Rondon). É nesses documentos que, segundo me parece, encontra-se um primeiro esboço de uma identidade especificamente sul-mato-grossense, como reação à identidade matogrossense ‘oficial’ (QUEIROZ, 2007, p. 145).

Nas décadas vindouras se fortaleceria os aspectos regionais e divisionistas, contudo, os autores não chegaram a uma conclusão de como se desenvolveu o processo separatista. Para Bittar (2009), o processo de divisão ocorreu mediante “[...] as articulações sigilosas ocorridas nos bastidores” (BITTAR, 2009, p. 315). No período de 1974 e 1975, por ordem do Presidente da República, Ernesto Geisel, o Coronel Golbery do Couto e Silva presidiu a equipe que realizou um estudo geopolítico destinado a elucidar as condições reais para a fundação de um novo Estado da Federação. Tais estudos serviram de base para a decisão do Presidente Geisel em separar o Sul de Mato Grosso. No ano de 1975, por ordem do mesmo presidente, foi constituída a Comissão Especial para supervisionar a divisão do Estado e em 14 de setembro de 1977 foi aprovado pelo Congresso Nacional o Projeto de Lei que criou Mato Grosso do Sul. Contudo, a Lei Complementar nº. 31, foi assinada pelo Presidente Ernesto Geisel, em 11 de outubro de 1977, sendo nomeado como primeiro governador Harry Amorim Costa, que tomou posse somente em 1º de janeiro de 1978. Para Queiroz (2007), “[...] embora não se possa de antemão descartar a ação de líderes políticos sulistas na efetivação da divisão, parecem suficientemente convincentes os argumentos segundo os quais a decisão a esse respeito partiu efetivamente do governo central” (QUEIROZ, 2007, p.158).

Ao ser desmembrado, o novo Estado foi denominado de Estado de Campo Grande. No entanto, em virtude da reação negativa advinda das outras cidades, de modo particular, da

cidade de Dourados e de Corumbá, e da própria reação dos campograndenses diante dos protestos das outras municipalidades, foi encaminhado pelos vereadores da cidade de Dourados um ofício ao Presidente da República, solicitando que o Estado passasse a se chamar “Mato Grosso do Sul”. Bittar (2009, p. 347) destaca que no Projeto de Lei, encaminhado ao Congresso Nacional, em agosto de 1977, o Estado já tinha sido denominado de “Mato Grosso do Sul”.

A atribuição do nome, entretanto, demonstra que a divisão realizada sem consulta popular incorreu em questão de caráter simbólico, desconsiderando a própria história, pois chamar a nova unidade de Campo Grande, realmente, era um exagero desmedido. Foi um aspecto sobre o qual não se pensou nos meses que antecederam a divisão, pois ele não aparece nos documentos [...] anterior a decisão presidencial (BITTAR, 2009, p. 347).

A Lei Complementar nº. 31, de 11 de outubro de 1977, definiu a área do Estado de Mato Grosso do Sul em 350.549 quilômetros quadrados. Na ocasião, passaram a fazer parte do novo Estado, um total de 55 municípios que, na década de 1970, possuia em média um milhão de habitantes, sendo 453.000 na zona urbana e 545.000 na zona rural. Quanto às suas fronteiras, nos limites internacionais, tornou-se fronteiriço ao Paraguai e à Bolívia e internamente, a Leste, com os Estados de Minas Gerais, São Paulo e Paraná; ao Norte, com os Estados de Mato Grosso e Goiás. Como uma de suas fronteiras naturais foi demarcado o Rio Paraguai que lhe “[...] permite o intercâmbio comercial por via navegável com os países do Mercado Comum do Sul – MERCOSUL e com o resto do mundo” (MATO GROSSO DO SUL, 2011, p. 17).

Do ponto de vista geográfico, o território de Mato Grosso do Sul ficou situado nas bacias dos rios Paraná e Paraguai, tendo uma extensão territorial de, aproximadamente, 36 milhões de hectares, configurando-se como o 6º maior Estado da federação no quesito território. Está situado no Planalto Sedimentar da Bacia do Paraná, possuindo aproximadamente 176.000 km² de área, sendo o relevo de topografia suave, variando entre 200 e 600 metros acima do nível do mar. De clima quente e semiúmido, tem poucas chuvas no verão e precipitação mínima no inverno. No extremo Sul do Estado, a estação do inverno é caracterizada por um frio acentuado, podendo ocorrer geadas.

Quanto aos solos sul-mato-grossenses, predomina o tipo arenoso na região Nordeste, Leste e Sul, áreas recobertas pelo cerrado. Ao Sudoeste, encontram-se solos mais férteis, de terra rocha, de origem basáltica, que correspondem às bacias dos rios Brilhantes, Dourados e

Vacarias.

A segunda unidade geográfica de Mato Grosso do Sul está localizada na Baixada Paraguaia. “[...] Com cerca de 180.000 km² de superfície e feições planas (altitude variando de 100m a 300m), sua parte inundável, o Pantanal, nas cheias pode ficar recoberto por lençol d’água contínuo de até 25 km de largura” (MATO GROSSO DO SUL, 2011, p. 19). O clima da referida região é quente e úmido, sendo a primavera e verão bastante quentes e o inverno acentuado, podendo apresentar temperaturas de até 0°. Quanto ao solo, é bastante arenoso e argiloso, “[...] nas áreas mais altas, podendo ser derivados de rochas calcárias e xistosas nas elevações isoladas, como na Serra de Bodoquena, que possui extensas jazidas de calcário, granito e mármore e no Maciço de Urucum, com reservas de manganês e minério de ferro” (MATO GROSSO DO SUL, 2011, p. 19).

Quanto aos rios que cortam o Estado, segundo dados do Diagnóstico Socioeconômico de Mato Grosso do Sul, esses configuram 9.200km, dos quais apenas 38% são navegáveis por embarcações comerciais, tendo a profundidade mínima de 2,10 metro, em 90% do território navegável. Quanto aos rios pequenos, esses apresentam um enorme potencial pesqueiro e turístico, de modo particular os localizados no pantanal.

2.2. Aspectos gerais da economia sul-mato-grossense

Com base no Zoneamento Ecológico-Econômico do Estado de Mato Grosso do Sul (ZEE/MS), instituído pelo Governador André Puccinelli mediante a Lei nº. 3.839, de 28 de dezembro de 2009, foi possível conhecer as áreas nas quais se concentram as atividades econômicas do Estado de Mato Grosso do Sul. De acordo com o referido Documento as áreas foram classificadas em cinco regiões, denominadas de Eixos Econômicos.

O primeiro Eixo de grande importância para o Estado é o do “Desenvolvimento do Agronegócio”, situando-se na região norte do Estado, tendo início na cidade de Campo Grande, abarcando os municípios de Rochedo, Corguinho, Rio Negro, Rio Verde, Alcinópolis, Figueirão, Costa Rica, até Chapadão do Sul. Em sua extensão percorre quatro “Zonas Ecológicas Econômicas: Serra de Maracaju, Proteção da Planície Pantaneira, Alto Taquari e Sucuriú-Aporé” (MATO GROSSO DO SUL, 2009, p. 58).

O segundo é o “Eixo de Desenvolvimento da Energia” e tem início em Costa Rica e, através do traçado da Rodovia MS 426, a ser implantada em direção a Água Clara, se estende até a cidade de Nova Andradina. “[...] Está situado, portanto, nas Zonas Sucuriú-Aporé e das

Monções” (MATO GROSSO DO SUL, 2009, p. 58). O terceiro Eixo é o do “Desenvolvimento e de Integração Fronteira Sul”, envolvendo as cidades de Mundo Novo, Japorã, Sete Quedas, Paranhos, Coronel Sapucaia, Aral Moreira, Ponta Porã e Antônio João, “[...] abrangendo duas Zonas: Iguatemi e Serra de Maracaju” (MATO GROSSO DO SUL, 2009, p. 59). O quarto eixo é o do “Desenvolvimento da Indústria”, composto da seguinte forma:

Está situado em uma faixa territorial com segmentos de características variadas do Mato Grosso do Sul, ligando as cidades de Corumbá, no seu extremo Oeste, a Três Lagoas, no extremo Leste do Estado, passando pela Capital do Estado, Campo Grande. Estão incorporados neste Eixo os municípios – de Leste para Oeste – de Três Lagoas, Água Clara, Ribas do Rio Pardo, Campo Grande, Sidrolândia, Rochedo, Jaraguari, Terenos, Dois Irmãos do Buriti, Aquidauana, Anastácio, Miranda, Ladário e Corumbá. Estes municípios agrupam uma substantiva parte da população do Mato Grosso do Sul, totalizando 1.139.258 habitantes (aproximadamente 49% do Estado). O Eixo está contido no Arco Sul deste ZEE, em região fortemente influenciada pelo ambiente de fronteira. Com exceção de Ponta Porã, todos os municípios da região são de pequeno porte, com populações abaixo de 14 mil moradores, de base agropecuária predominante. A área de influência do Eixo se caracteriza, ainda, por intensa integração social e econômica informal com as comunidades paraguaias situadas na faixa de fronteira, com consequências na formação das identidades e expressões culturais locais e regionais, em forte intercâmbio comercial e mútua migração de força de trabalho, que, por outro lado, causam impacto não-formal nos sistemas sociais públicos do lado brasileiro (MATO GROSSO DO SUL, 2009, p. 59).

O quinto e último eixo é o do “Desenvolvimento do Turismo”, situado no sudoeste de Mato Grosso do Sul, compreendendo as cidades de Bela Vista, Jardim, Guia Lopes da Laguna, Bonito, Bodoquena, Miranda, Corumbá e Ladário.

2.2.1 Atividades agropecuárias no Estado de Mato Grosso do Sul

Historicamente a economia sul-mato-grossense foi centrada na pecuária. Para Teixeira (1989), “[...] até o início dos anos 70, a pecuária extensiva era a atividade econômica tradicional e de maior expressão no território de MS, de vez que 75% do território estadual, apresentava-se coberto de pastagens naturais ou plantadas” (TEIXEIRA, 1989, p. 70).

Na década de 1970, a introdução de tecnologias de mecanização e correção do solo, criou as condições favoráveis para a modernização da atividade pecuária no Estado, de modo particular, através da expansão das áreas de pastagens plantadas que, a partir de então,

“evoluiu a uma taxa de 3,5% na referida década e, ao mesmo tempo, possibilitou um crescimento geométrico anual de 3,39% no rebanho bovino para o período de 1980-1996” (MATO GROSSO DO SUL, 2011, p. 61), conforme pode se notar no quadro a seguir.

Quadro 4

Rebanho Bovino - 1980 a 2010	
Anos	Rebanho Bovino
1980	11.862.907
1985	15.017.906
1996	19.754.356
1998	21.421.567
2000	22.205.408
2001	22.619.950
2002	23.168.235
2003	24.983.821
2004	24.715.372
2005	24.504.098
2006	23.726.290
2007	21.832.001
2008	22.365.219
2009	22.325.663
2010	22.354.077

Fonte: Elaborado pelo autor com base em: Diagnóstico Socioeconômico do Estado de Mato Grosso do Sul, 2011, p. 64.

No período de 1997 a 2004, observou-se uma redução de 1,68% no crescimento do rebanho em virtude da expansão das atividades agrícolas em crescimento no Estado. O maior crescimento do rebanho foi registrado na primeira metade da década de 1980, quando cresceu 4,83% ao ano, impulsionado pelas pastagens mecanizadas. Nesse período, o rebanho que era de 11.862.907, passou a ser de 15.017.906 animais.

No ano de 1996, o rebanho atingiu o número de 19.754.356 animais, apresentando um crescimento de 4.736.450 em relação ao ano de 1985. Nos anos seguintes, os rebanhos aumentaram sensivelmente, chegando ao auge no ano de 2003, com o número de 24.983.821 de cabeças de gado. A partir de então os números foram sendo reduzidos gradativamente até se estabilizarem nos anos de 2008 a 2010, com uma cifra média de 22.348.319 animais.

No que se refere às atividades agrícolas, essas sempre fizeram parte da vida do sul-mato-grossense, contudo, em seus primórdios, em escala quase de subsistência, sendo

comercializado apenas o excesso, que não era necessário ao consumo. Porém, a agricultura em escala comercial ganhou força no Estado de Mato Grosso do Sul na década de 1960, com o plantio extensivo de soja. Segundo dados do Zoneamento de Mato Grosso do Sul (2009), em “[...] 1971, a agricultura passou a assumir progressivamente um caráter nitidamente comercial” (MATO GROSSO DO SUL, 2009, p. 6), apesar do predomínio da pecuária. Ao final da década de 1970 começaram a haver mudanças nesse cenário, de modo que, na década de 1980, o Estado de Mato Grosso do Sul obteve um crescimento de 2,3% na sua área de lavouras temporárias e uma redução das áreas de pastagens de, em média, 0,32%. Segundo dados do Diagnóstico Socioeconômico de Mato Grosso do Sul, a partir da década de 1980, a expansão de novas fronteiras agrícolas direcionou-se para a região norte, constituída pelas Microrregiões do Alto Taquari e Cassilândia, experimentando “[...] a maior expansão na produção e incorporação de novas áreas, transformando aquelas MRGs no segundo polo agrícola do Estado, tendo superado a MRG de Campo Grande, que em 1980 ocupava essa posição” (MATO GROSSO DO SUL, 2009, p. 6).

Em relação ao plantio de soja no Estado de Mato Grosso do Sul, as décadas de 1980, 1990, 2000 e 2010 presenciaram aumento considerável na produção. Apesar das intempéries climáticas e econômicas, o cultivo do grão seguiu em escala ascendente, seja em virtude da tecnologia aplicada no plantio, seja em virtude do aumento de áreas cultivadas. Na Tabela abaixo, é possível observar as variações da produção e as Microrregiões (MRGs) que se destacaram na produtividade:

Quadro 5

Produção se Soja segundo as MRG -1980 -2010				
MRG	Quantidade Produzida			
	Soja (t) – 1980	Soja (t) -1990	Soja (t) - 2000	Soja (t) -2010
Bodoquena	13.864	52.675	37.457	83.010
Campo Grande	262.867	96.023	209.520	467.460
Cassilândia	54.504	348.060	390.195	504.000
Aquidauana	8.203	4.236	240	690
Iguatemi	31.275	49.671	46.398	443.366
Três Lagoas	14.598	98.968	92.394	48.368
Alto Taquari	101.331	411.306	500.050	628.860
Paranaíba	14.446	8.433	184	1.954
Baixo Pantanal	1.465	2.520	180	0
Dourados	814.804	941.299	1.183.611	3.113.385
Nova Andradina	4.725	25.423	25.891	49.369
Total	1.322.082	2.038.614	2.486.120	5.340.462

Fonte: Elaborado pelo autor com base em: Diagnóstico Socioeconômico do Estado de Mato Grosso do Sul, 2011, p. 54.

Conforme pode se observar, na década de 1980, a Microrregião que mais produziu soja foi a de Dourados, seguida por Campo Grande e Alto Taquari, sendo, juntas, responsáveis por 1.179.002 toneladas, correspondendo a 89,17% do total da soja produzida em todo o Estado de Mato Grosso do Sul.

Na década de 1990 houve um decréscimo nas áreas de plantação em virtude da implantação de novas políticas de incentivo à agricultura, reduzindo as vantagens oferecidas pelo crédito agrícola aos agricultores, entretanto, a produtividade continuou a crescer em virtude da modernização das técnicas produtivas em algumas propriedades. No referido período, a produção do grão teve uma aumento de 716.532 toneladas em relação à década de 1980 e as regiões que mais produziram foi a MRG de Dourados, seguida da MRG de Alto Taquari e de Cassilândia. Em 1980, Campo Grande figurava como uma das três maiores regiões produtoras, no entanto, na década de 1990, houve um decréscimo na sua produção de 166.844 toneladas, figurando em quinto lugar na lista dos maiores produtores de soja do Estado.

Nos anos 2000, as regiões que mais produziram soja foram Dourados, Alto Taquari e Cassilândia, totalizando, juntas, 2.073.856 toneladas, correspondendo a 83,41% da produção total do Estado. Em 2010 houve uma produção recorde em relação às demais décadas, sendo

produzidas 5.340.462 toneladas de soja em todo o Estado de Mato Grosso do Sul, com destaque para a MRG de Dourados, Alto Taquari e Cassilândia que, juntas, foram responsáveis por 4.245.945 toneladas, equivalentes a 79,50% da produção estadual, sendo 3.113.385 toneladas provenientes da MRG de Dourados, correspondendo sozinha a 58,29% de toda a produção do Estado.

Concernente à produção de milho, essa cultura ganhou destaque em Mato Grosso do Sul a partir da década de 1980 em virtude das mudanças nas políticas econômicas voltadas para a Agricultura. Segundo Ceccon (2007), “[...] com a retirada dos incentivos fiscais para a cultura do trigo, os agricultores iniciaram o cultivo do milho no outono-inverno” (CECCON, 2007, p. 1), de modo que houve uma evolução significativa nas áreas de plantio, “[...] iniciando com 125 ha em 1987 e atingindo 771.717 ha, em 2007” (CECCON, 2007, p. 1), sendo a produtividade média de 1.200 kg ha⁻¹ em 1987 e atingindo 4.080 kg ha⁻¹ em 2003.

De acordo com o Diagnóstico Socioeconômico do Estado de Mato Grosso do Sul, na década de 1980 houve a produção de 188.396 toneladas em todo o Estado, sendo as MRGs, mais produtivas, a de Dourados, seguida por Iguatemi e Campo Grande. As referidas Microrregiões produziram 116.583 toneladas, correspondendo a 61,88% da produção total do Estado, conforme se pode observar no Quadro 6, a seguir:

Quadro 6

Produção agrícola de milho, segundo as MRG -1980 -2010				
MRG	Quantidade Produzida			
	Milho (t) – 1980	Milho (t) -1990	Milho (t) -2000	Milho (t) - 2010
Bodoquena	8.712	4.431	28.392	62.988
Campo Grande	23.970	104.706	49.191	439.970
Cassilândia	8.472	97.750	268.935	381.320
Aquidauana	11.399	11.112	1.723	2.913
Iguatemi	34.608	59.301	69.686	389.974
Três Lagoas	5.169	11.311	7.156	6.049
Alto Taquari	4.198	39.220	133.464	412.428
Paranaíba	16.505	10.295	16.067	5.336
Baixo Pantanal	2.515	6.480	2.145	507
Dourados	58.005	209.142	484.927	2.051.522
Nova Andradina	14.843	11.970	7.885	29.939
Total	188.396	595.788	1.069.571	3.782.946

Fonte: Elaborado pelo autor com base em: Diagnóstico Socioeconômico do Estado de Mato Grosso do Sul, 2011, p. 54.

Na década de 1990, os maiores produtores de milho foram as MRGs de Dourados, Campo Grande e de Cassilândia, totalizando, juntas, 411.598 toneladas, equivalentes a 69% da produção total. Em relação à década de 1980, destacamos que houve um aumento de 407.392 toneladas, equivalente a um aumento de produção de 316,24% em relação à década anterior.

Nos anos 2000, observamos que a produção de milho praticamente dobrou em relação à década de 1990, tendo um aumento de 473.783 toneladas. As MRGs que mais produziram o grão foram Dourados, seguida de Cassilândia e Alto Taquari.

Em 2010 a produção de milho foi recorde em relação às décadas anteriores, alcançando 3.782.946 toneladas, sendo que 2.051.522 foram produzidas pela MRG de Dourados e 1.731.424, produzidas nas demais dez MRGs. A Microrregião de Dourados, sozinha, foi responsável por 54,23% da produção de todo o Estado de Mato Grosso do Sul.

Quanto à produção de arroz, algodão, trigo, feijão e sorgo em Mato Grosso do Sul, essas culturas vêm ganhando espaço ao lado da produção de soja e milho. Segundo dados do Diagnóstico Socioeconômico do Estado de Mato Grosso do Sul, na década de 1980, o Estado teve uma safra de 706.065 toneladas dos variados grãos, sendo as MRGs mais produtivas, as de Dourados, Campo Grande e Alto Taquari, conforme se pode observar no Quadro 7, que segue:

Quadro 7

Produção Agrícola de Culturas Diversas (arroz, algodão, trigo, feijão e sorgo), segundo as MRGs - 1980 - 2010				
MRG	Quantidade Produzida			
	Outros (t) - 1980	Outros (t) - 1990	Outros (t) - 2000	Outros (t) - 2010
Bodoquena	23.768	17.919	14.967	10.008
Campo Grande	180.058	45.372	25.164	41.523
Cassilândia	20.444	3.275	140.139	151.609
Aquidauana	34.882	14.840	31.756	24.222
Iguatemi	50.098	81.557	19.549	14.146
Três Lagoas	24.324	10.776	1.355	4.135
Alto Taquari	70.041	18.838	33.221	116.138
Paranaíba	37.693	4.497	865	170
Baixo Pantanal	4.022	1.451	1.059	1.358
Dourados	250.080	278.549	210.485	195.289
Nova Andradina	10.655	25.964	4.182	1.736
Total	706.065	503.038	482.746	560.334

Fonte: Elaborado pelo autor com base em: Diagnóstico Socioeconômico do Estado de Mato Grosso do Sul, 2011, p. 54.

Na década de 1990 houve um decréscimo na produção dos referidos grãos, de modo que houve uma baixa de 303.027 toneladas em relação à década de 1980, isto é, um percentual de 28, 76% a menos. Quanto aos anos 2000, a queda foi mais acentuada ainda, deslocando-se de 503.038 toneladas, em 1990, para 482.746. As MRGs que menos produziram foram as de Paranaíba, Baixo Pantanal e Três lagoas que, juntas, totalizaram apenas 5.499 toneladas, isto é, apenas 1, 13% da produção total do Estado.

Referente à década de 2010, a produção cresceu sensivelmente em relação às de 1990 e 2000, sendo que a produção total atingiu 560.334 toneladas de arroz, algodão, trigo, feijão e sorgo, em conjunto. As regiões que mais produziram foram as de Dourados, Alto Taquari e Cassilândia, juntas, somando 463.036 toneladas, equivalentes a 82,63% da produção estadual. Contudo, a MRG de Dourados teve um decréscimo de produção de 15.196 toneladas em relação ao ano de 2000, equivalendo a uma queda de 7,22%, na década.

Quanto à produção de cana-de-açúcar, essa cultura foi introduzida no Estado de Mato Grosso do Sul, como atividade comercial, somente na segunda metade da década de 1970, mediante o programa Pró-álcool, que consistia no incentivo da produção de álcool no Brasil, para substituir, em larga escala, os combustíveis veiculares derivados de petróleo. O referido programa foi criado pelo Presidente da República, Ernesto Geisel, em 14 de Novembro de

1975, mediante o Decreto nº 76.593 e visava “[...] à produção do álcool oriundo da cana-de-açúcar, da mandioca ou de qualquer outro insumo” (BRASIL, 1975, decreto nº 76.593, Art. 2º). Segundo o referido Decreto, a produção de álcool seria “[...] incentivada através da expansão da oferta de matérias-primas” (BRASIL, 1975, decreto nº 76.593, Art. 2º), de modo particular mediante o “[...] aumento da produção agrícola, da modernização e ampliação das destilarias existentes e da instalação de novas unidades produtoras, anexas a usinas ou autônomas, e de unidades armazenadoras” (BRASIL, 1975, decreto nº 76.593, Art. 2º).

De acordo com Azevedo (2008, p. 19), entre 2005 e 2007, o Estado de Mato Grosso do Sul, que até então possuía apenas 9 agroindústrias canavieiras, passou a comportar 14 unidades do gênero, gerando, em média, 33.650 empregos nos 12 municípios em que foram instaladas. Em virtude do potencial produtivo do Estado, ainda estão em fase de instalação 32 novas usinas de álcool e açúcar que contribuirão com a geração de trabalho e renda em todo o Mato Grosso do Sul. Para o Diagnóstico Socioeconômico desse Estado, o crescimento do setor sucroalcooleiro se deu em virtude dos altos preços dos produtos derivados de petróleo, que obrigou a sociedade a buscar novas matrizes energéticas para suprir os diversos setores.

No caso de Mato Grosso do Sul, em virtude das amplas plantações de cana-de-açúcar e das usinas já em funcionamento, o Estado ocupa o 5º lugar no *ranking* de maiores produtores dessa cultura no Brasil, gerando, aproximadamente, 35 milhões de toneladas de cana, sendo, em média, um total de 87 toneladas por alqueire cultivado, como se pode verificar no Quadro 8, que segue.

Quadro 8.

Produção de Cana-de-Açúcar no Estado de Mato Grosso do Sul - 2010		
MRG	Quantidade Produzida	Participação (%)
Dourados	18.133.630	52,11
Iguatemi	6.616.493	19,02
Nova Andradina	2.268.559	6,52
Paranaíba	2.206.628	6,34
Campo Grande	2.077.152	5,97
Cassilândia	1.970.307	5,66
Alto Taquari	853.370	2,45
Três Lagoas	622.627	1,79
Aquidauana	29.328	0,08
Bodoquena	14.770	0,04
Baixo Pantanal	2.800	0,01
Total	34.795.664	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor com base em: Diagnóstico Socioeconômico do Estado de Mato Grosso do Sul, 2011, p. 82.

Conforme se evidencia no Quadro 8, a maior parte da produção de cana-de-açúcar está concentrada nas MRG de Dourados, Iguatemi, Nova Andradina e Paranaíba, sendo, juntas, responsáveis por 83,99% da safra no ano de 2010. As outras áreas juntas somam o percentual de 16,01%. A MRG Dourados é a responsável por mais da metade da produção estadual, correspondendo a 18.133.630 de toneladas e “[...] tendo como destaque o município de Rio Brilhante, atingindo uma produção de aproximadamente 6, 78 milhões de toneladas, representando aproximadamente um quinto da produção estadual e [...] responsável por 37,4% da sua MRG” (MATO GROSSO DO SUL, 20011, p. 81).

2.3. A criação e expansão do Sistema da Federação das Indústrias de Mato Grosso do Sul (FIEMS)

A Federação das Indústrias do Estado de Mato Grosso do Sul (FIEMS) foi fundada no dia 6 de novembro de 1977, mediante a resolução MTb n.º323.051-79, visando à expansão da Indústria no recém criado Estado de Mato Grosso do Sul. Para Alfredo Fernandes, ex-presidente da FIEMS no período de 1996 a 2006, a referida organização foi gestada no núcleo da Federação das Indústrias do Estado de Mato Grosso (FIEMT), tendo como orientador e incentivador, “[...] o Engenheiro Otacílio Borges Canavarros, empresário de grande visão e

apaixonado conhecedor do sindicalismo patronal, que já possuía a experiência da criação da FIEMT” (FERNANDES, 2009, p. 9).

De acordo com Fernandes (2009), para a fundação da FIEMS, era necessário que o Estado de Mato Grosso do Sul possuísse, no mínimo, “[...] cinco sindicatos da classe possuidores de carta sindical e, ainda, que o sindicato houvesse passado, anteriormente, pela fase de ser uma associação de classe, tendo ai permanecido por alguns anos, para depois então propugnar pela promoção sindical” (FERNANDES, 2009, p. 9). Diante de tais exigências, foi necessário que os homens da indústria se organizassem para pleitear a criação da Federação das Indústrias do novo Estado.

No final da década de 1970, o Sul de Mato Grosso possuía apenas dois sindicatos constituídos e atendendo às exigências legais, o da Alimentação e o da Construção Civil, ambos da cidade de Corumbá; sendo necessária a criação de mais três unidades sindicais para dar início ao processo da fundação da FIEMS. À época, Campo Grande tinha apenas Associações de Classes, de forma que a fundação das demais unidades sindicais foi uma corrida contra o tempo.

Acompanhavam o Dr. Otacílio nessa empreitada [a fundação dos sindicatos], membros de sua diretoria, o coronel do Exército Afrânio Fialho de Figueiredo, Diretor Regional do SENAI MT (Serviço nacional de Aprendizagem Industrial de Mato Grosso), grande entusiasta da ideia, e seu acessor direto, o advogado Dr. Ferdinando Urizar. O Dr. Otacílio orientava a todos sobre as exigências da documentação federal e junto à Confederação Nacional da Indústria (CNI) e o coronel do Exército Afrânio Fialho e o Dr. Ferdinando atuavam na base estadual, cada qual com suas equipes de trabalho. O País chegava ao auge do período revolucionário militar de 1964 e as exigências burocráticas acompanhavam aquele momento, dificultando tudo ao máximo (FERNANDES, 2009, p. 9).

Após a consolidação de todas as exigências necessárias para a criação da Federação das Indústrias do Estado de Mato Grosso do Sul, essa se tornou realidade em 6 de novembro de 1977 quando, reunidos em Campo Grande (MS), Otacílio Borges Canavarros, então presidente da FIEM, juntamente com representantes do governador e do Delegado Regional do Trabalho, formalmente erigiram a FIEMS, “[...] composta por cinco sindicatos de Campo Grande e dois de Corumbá” (FERNANDES, 2009, p. 9).

Segundo Jorge Zahran, primeiro presidente da FIEMS, logo após a fundação da referida entidade, buscou-se consolidar a indústria local, mediante o fortalecimento das unidades do SESI e do SENAI já existentes no Estado.

Na época, Mato Grosso do Sul tinha apenas a unidade do SESI na Avenida Afonso Pena e uma unidade em Três Lagoas. “Também possuímos em Corumbá uma unidade do SENAI, que foi implantada pelo Governo Federal para atender os funcionários de uma usina de cimento” (ZAHRAN, 2009, p. 8).

Contudo, em virtude dos altos custos gerados pelas referidas escolas profissionalizantes, a recém fundada FIEMS não conseguia mantê-las, sendo necessário o subsídio da Confederação Nacional das Indústrias.

Durante muito tempo a CNI manteve as duas entidades por meio do SESI Nacional e SENAI Nacional. Hoje, no entanto, todas as unidades do Sistema no Estado foram construídas e estão sendo mantidas pela FIEMS. Após a construção do SESI e SENAI, partimos para conceber um local para a realização dos eventos. Assim, no prazo de 90 dias, construímos o Centro de Convenções e Exposições Albano Franco para a realização da 2ª Feira Industrial do Estado, no dia 26 de novembro de 1988 (ZAHRAN, 2009, p. 8).

Nos anos seguintes, diversos foram os projetos que receberam o incentivo da FIEMS. De forma particular, no ano de 2009, segundo Sergio Marcolino Longen - Presidente da FIEMS, a Instituição mantinha a execução de projetos no valor de 35 milhões de reais, destinados a ampliar e modernizar os serviços de atendimento às indústrias, e a promover a reforma de algumas unidades escolares, tais como a Escola da Construção, em Campo Grande, e o SESI Total, em Três Lagoas. Para Longen (2009), os investimentos beneficiariam em média 86 mil pessoas e mais de 800 empresas.

Segundo dados da Revista da Federação das Indústrias de Mato Grosso do Sul, no período de 2008 a 2009, a FIEMS construiu 15 bibliotecas da Indústria e do Conhecimento do SESI, visando facilitar o acesso à informação em mídia digital e impressa aos trabalhadores e seus familiares. Tais unidades foram instaladas nas cidades de

Corumbá, Três Lagoas (duas), Sidrolândia, Aquidauana, Campo Grande (três unidades), Ponta Porã, Nova Andradina, Rio Verde de Mato Grosso, Naviraí, Bataguassu, Costa Rica e Iguatemi, todas dotadas com acervo de 1,6 mil livros, dezenas de DVDs e CDs e dez computadores com acesso à internet. (FIEMS, 2009, p. 7).

No que concerne à qualificação educacional, a FIEMS também investe na educação básica e na qualificação de mão de obra. Na modalidade de Educação de Jovens e Adultos

(EJA), a entidade investe no SESI, que disponibiliza, em média, 500 vagas, e no SENAI que oferece 5,3 mil vagas, sendo 3,4 mil em 27 cursos de qualificação e 1,9 mil para os cursos de aprendizagem industrial (FIEMS, 2009, p. 7). Segundo a Coordenadora da Área de Educação do SESI, Sulei Tavares da Silva, as vagas são distribuídas nas cidades de Campo Grande, Três Lagoas, Dourados e Corumbá (80), compreendendo diferentes níveis de EJA, “desde a alfabetização e a terceira e quarta fases (5º e 9º ano)” (FIEMS, 2009, p. 28).

Quanto ao SENAI, as vagas gratuitas para o Ensino Profissional são oferecidas entre as unidades das cidades de Campo Grande, Corumbá, Dourados, Naviraí, Nova Andradina, Rio Verde de Mato Grosso, Sidrolândia e Três Lagoas, conforme se pode observar no quadro que segue.

Quadro 9.

Vagas para o Ensino Profissional	
Cidade	Número de Vagas
Campo Grande	740
Corumbá	290
Dourados	530
Naviraí	392
Nova Andradina	164
Rio Verde de Mato Grosso	208
Sidrolândia	164
Três Lagoas	540

Fonte: Revista da Federação das Indústrias de Mato Grosso do Sul, ano 02. n. 11. 2009, p. 25.

Pelo observado, a cidade que mais possui vagas disponíveis é Campo Grande, seguida por Três Lagoas e Dourados. De forma específica, nota-se o maior número de vagas disponibilizadas para as cidades que possuem maior pólo industrial.

No Quadro 10, a seguir, observa-se o número de vagas oferecidas de acordo com a área profissional ou o segmento tecnológico.

Quadro 10.

Número de Vagas Oferecidas	
Área Profissional	Vagas
Alimentos e Bebidas	273
Gestão	482
Construção Civil e Infraestrutura	936
Têxtil e confeccionados	612
Metal e mecânica	409
Eletroeletrônica	152
Automotiva	88
Telecomunicações	48
Cerâmica	64

Fonte: Revista da Federação das Indústrias de Mato Grosso do Sul, ano 02. n. 11. 2009, p. 25.

No ano de 2009, a FIEMS, por meio da FIEMS Inova, reuniu um conjunto de 12 ações, “[...] destinados a ampliar a participação dos diretores da entidade nas atuações e nos projetos integrados da Federação” (FIEMS, 2009, p. 10), visando “[...] desenvolver projetos que deem sustentação aos objetivos estratégicos do Sistema Indústria no Estado” (FIEMS, 2009, p. 10), de forma a consolidar a identidade industrial de Mato Grosso do Sul. Os projetos desenvolvidos somam um investimento total de 3.479.110,24 destinados a envolver 410 empresas e a realizar 505 atendimentos, beneficiando 2.726 pessoas. No Quadro 11, que segue, observam-se os projetos, seus respectivos diretores e valores investidos.

Quadro11.

Ações da Fiems Inova 2009		
Projeto	Diretor Responsável	Valor
Eficiência Energética	Irineu Milanesi	813.000
Estruturação da Área de vendas Industriais	Antônio Breschiagliari	272.000
Gestão em Logistica	Kleber Recalde	580.000
Melhores Práticas de Gestão em RH	Sidnei Itere	273.000
Missões Empresariais	Alonso do Nascimento	380.000
Programa Alimento Seguro (PAS)	Edgar Pereira	370.000
Planejamento e Gestão Empresarial	Cláudia Vulpina	270.000
Planejamento tributário empresarial	José F. Veloso	120.000
Construir	Sergio Longe	258.000
Relações de Trabalho e Avaliação de Risco	Adilson Pimenta	130.000
Senai Solidário	Julião Gaúna	95.510
Software de Gestão Industrial	Altair G. Cruz	127.600

Fonte: Revista da Federação das Indústrias de Mato Grosso do Sul, ano 02. n. 12. 2009, p. 10-13.

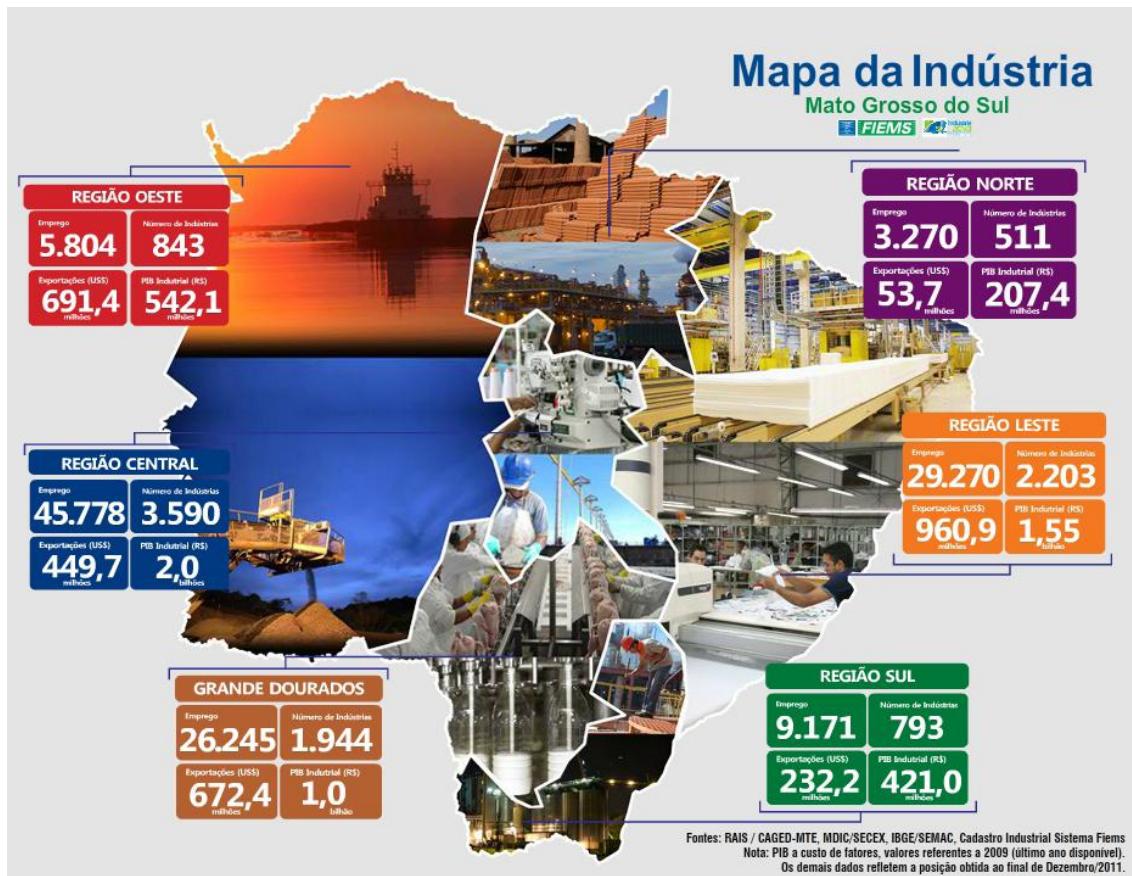
Conforme se nota no Quadro 11, o projeto que mais demandou investimentos foi o de Eficiência Energética, cuja meta é a de atingir 130 empresas, visando à implantação e a realização de “[...] diagnósticos energéticos integrados em Micro, Pequenas, Médias e Grandes empresas do Estado” (FIEMS, 2009, p. 11). De forma específica, a implantação desse modelo nas empresas permitirá o uso racional da energia elétrica, a diminuição do desperdício, a otimização do desempenho de equipamentos, dentre outros.

Em segundo lugar na escala de investimentos aparece o Projeto Gestão de Logística, pretendendo chegar a 50 empresas e tendo como objetivo construir um instrumento de análise e uma base de dados, “[...] para dar suporte ao planejamento de intervenções públicas e gargalos logísticos do Estado que prejudicam a competitividade das empresas” (FIEMS, 2009, p. 11). Em terceiro lugar, na demanda de investimento, figurou o Projeto Missões Empresariais, objetivando atingir 50 empresas de modo a realizar a promoção “[...] comercial de pequenas e médias empresas sul-mato-grossenses por meio da prestação de serviços especializados na organização, mobilização empresarial e participação prospectiva em eventos internacionais de referência” (FIEMS, 2009, p. 11).

De forma geral, a criação da FIEMS, trouxe para o Estado de Mato Grosso do Sul,

uma crescente industrialização e a diversificação dos pólos produtivos do Estado, conforme se pode observar no mapa seguinte, demandando mão de obra especializada para prover os diversos setores econômicos.

Figura 1. Indústrias de Mato Grosso do Sul



Fonte: Disponível em: <<http://www.fiems.com.br/mapa-da-industria>> acesso em 25 maio 2013 (As estatísticas referente ao PIB são de 2009 e os demais dados concorrentes a 2011).

De acordo com o Mapa da Figura 1, a região de Mato Grosso do Sul que mais possui indústrias é a Região Central, com um total de 3.590 unidades gerando 45.778 empregos diretos, com um PIB Industrial de 2 bilhões e exportações no valor de 449.7 milhões de reais. Em segundo lugar destaca-se a Região Leste, com 2.203 unidades industriais empregando 29.270 trabalhadores, gerando um PIB Industrial de 1,55 bilhões e exportações na cifra de 960,9 milhões. Em terceiro lugar está a Região da Grande Dourados com 1.944 Indústrias gerando 26.245 empregos, um PIB Industrial de 1,0 bilhão de reais e exportações no valor de 672,4 milhões.

As regiões com menores índices de Industrialização são as Regiões Sul e Norte. Quanto ao Sul, são 793 indústrias gerando 9.171 empregos, um PIB Industrial de 421.0

milhões e exportações estimadas em 232,2 milhões. Referente ao Norte, essa região possui 511 indústrias promovendo 3.270 postos de emprego, 207,4 milhões de PIB e exportações no valor de 53,7 milhões.

De acordo com dados da FIEMS do ano de 2009, em diversas regiões do Estado de Mato Grosso do Sul, o PIB Industrial já supera o PIB agropecuário, conforme pode ser observado no Quadro 12, que segue.

Quadro 12.

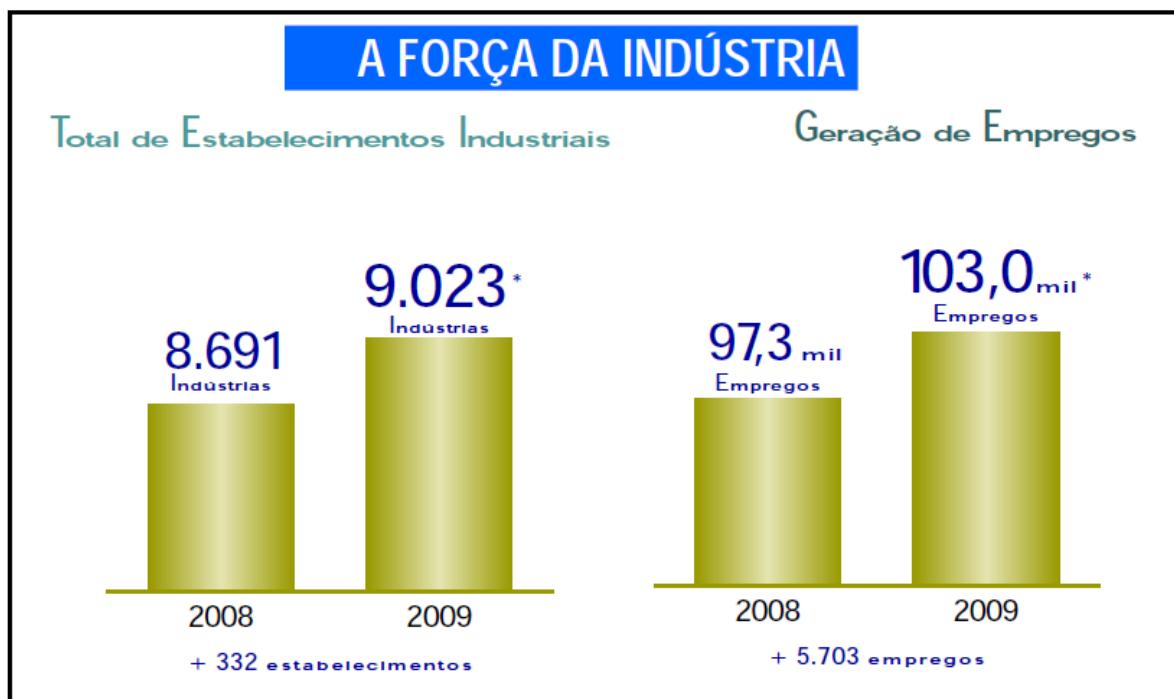
15 cidades com os PIB's industriais maiores que o PIB agropecuário	
Cidades	Valores em reais
Campo Grande	1.800.000.000
Três Lagoas	791.800.000
Dourados	468.000.000
Naviraí	180.700.000
Nova Andradina	141.400.000
Bataguassu	134.000.000
Aparecida do Taboado	95.200.000
Caarapó	62.200.000
Bataiporã	51.100.000
Cassilândia	42.200.000
Bodoquena	39.400.000
Mundo Novo	36.600.000
Guia Lopes da Laguna	21.800.000
Fátima do Sul	17.300.000
Ladário	16.100.000

Fonte: Disponível em: <<http://www.fiems.com.br/forca>> acesso em 25 maio 2013.

As maiores cifras do PIB Industrial são registradas nas cidades de Campo Grande, Três Lagoas e Dourados, isto é, nas maiores cidades do Estado em termos de população, produção agropecuária e indústria. Conforme dados do Desempenho Industrial, as referidas regiões, em conjunto, geraram um PIB Industrial de 2.638.600.000 bilhões, equivalente a 79,11% do PIB de todo o Estado de Mato Grosso do Sul. As demais cidades somadas alcançaram a cifra de 696.600.000 milhões que diz respeito a apenas 20,89% de toda a arrecadação estadual. Tais cifras, em conjunto, geraram um montante de 3.335.200.000 bilhões de reais, apontando que o Estado de Mato Grosso do Sul, num período de 30 anos, passou de uma região eminentemente agrícola para um Estado com acentuados índices de desenvolvimento industrial.

De acordo com dados da FIEMS, entre os anos de 2008 e 2009 houve um crescimento de 332 novas empresas no Estado que, juntas, geraram 5.703 novos empregos, apontando um setor em franca expansão.

Gráfico 2.



Fonte: FIEMS. A força da Indústria. Disponível em: <<http://www.fiems.com.br>> Acesso em 25 maio 2013.

No ano de 2009, as 9.023 empresas existentes no Estado empregavam 103.000 pessoas. Se se levar em conta a população de Mato Grosso do Sul, segundo o Censo de 2011, que era de 2.449.024 habitantes, verificar-se-á que 4,12% da população estão ligados à trabalhos voltados para a indústria. Tal realidade aparentemente incipiente denota uma necessidade da formação de mão de obra para suprir os devidos setores. Nesse contexto, destacam-se os cursos oferecidos pelo SESI e SENAI, mas, também, diversos cursos técnicos que, fomentados pelo Estado e pelas prefeituras, recebem incentivo da Federação das Indústrias do Estado de Mato Grosso do Sul.

2.4 Políticas Públicas Educacionais Sul-Mato-Grossenses para o Ensino Técnico

No Estado de Mato Grosso do Sul, o primeiro documento de que se tem notícia sobre o Ensino Técnico, data de 20 de março de 1980, Resolução SED nº. 016, reconhecendo as

habilitações em Técnico em Eletrotécnica e Técnico em Enfermagem, autorizados pelo Estado, em 04 de janeiro de 1980, e oferecidos na Escola Técnica Marechal Rondon, na cidade de Três Lagoas. Tais cursos estavam compreendidos no contexto da reforma da Lei nº. 5.692/71, que transformou o Primário e o Ginásial em 1º grau e o 2º grau, e absorveu o colegial, tornando-o de forma obrigatória profissionalizante.

Concernente à legislação estadual, a primeira menção que se faz ao Ensino Profissional está na Constituição Estadual de Mato Grosso do Sul, de 1989, Art. 195, que aponta como prerrogativa do Estado, estimular “[...] diretamente ou através de incentivos fiscais, a criação e a expansão do ensino técnico e (...) de agropecuária, (...) ministrados gratuitamente ou através de bolsas de estudo.” No artigo seguinte, Art. 196, a referida Constituição assegura aos alunos dos cursos profissionalizantes mantidos pelo Estado e pelos Municípios, o direito de realizarem o Estágio Supervisionado em entidades subvencionadas pelo Estado.

Na sequência, o Art. 206 aponta como dever do Estado de Mato Grosso do Sul, assegurar a criança, ao adolescente e ao jovem o direito à profissionalização; no Art. 232, referindo-se a políticas de Estado voltadas para o Campo, menciona que o Estado deve implantar e manter “[...] núcleos de profissionalização específica” destinado ao homem do campo, levando em conta “[...] as peculiaridades locais, visando desenvolver e consolidar a diversificação e a especialização regionais.”

Sobre o Ensino Profissional, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96, foi aprovada a Deliberação Estadual CEE/MS nº. 6.321/2001, que fixou as normas para o Sistema Estadual de Ensino no que diz respeito à oferta da Educação Profissional de nível técnico compreendida no contexto de implantação das normas emanadas pelo Decreto nº. 2.208, promulgado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, em 17 de Abril de 1997. Segundo a Deliberação CEE/MS nº. 6.321/2001, “[...] a Educação Profissional de nível técnico compreende a Qualificação Profissional de nível técnico e a Habilitação Profissional [...], bem como a Especialização Profissional de nível técnico” (MATO GROSSO DO SUL, 2001, Art. 1). Quanto às instituições que poderiam oferecer tais modalidades de ensino, o Estado aponta as instituições públicas e privadas de ensino, deixando a possibilidade de empresas, sindicatos, associações de classe e outras entidades, firmarem convênios com as mesmas para atenderem a uma clientela específica.

Para propor a abertura de algum Curso Técnico, o Estado de Mato Grosso do Sul, exigia os seguintes documentos:

Quadro 13.

Documentos necessários para a abertura de um Curso Técnico		
Mantenedora: Pessoa Jurídica (Inciso I – Art. 5).	Instituição de Ensino (Inciso II – Art. 5).	Órgão Competente (Inciso III – Art. 5).
Comprovante de constituição e funcionamento da entidade;	Denominação e informações sobre a identificação da instituição;	Relatório Circunstaciado de Inspeção Escolar;
Inscrição e registro na Junta Comercial, para firmas individuais e sociedades comerciais ou registro do Estatuto Social no Cartório de Registro de Títulos e Documentos, quando se tratar de sociedades comerciais, civis ou fundações;	Cópia do comprovante de propriedade do prédio ou contrato de locação, de acordo com as normas pertinentes e por prazo não inferior a dois anos;	Outros Documentos, se o Conselho Estadual de Educação julgar necessário.
Inscrição no Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica;	Histórico da instituição, suas atividades principais e áreas de atuação, bem como descrição dos cursos de nível técnico que já oferece, quando for o caso;	
Ata de constituição da Diretoria, devidamente registrada no Cartório de Registro de Títulos e Documentos, exceto de firma individual;	Alvará de Funcionamento;	
Prova de regularidade relativa à Seguridade Social e ao Fundo de Garantia pelo Tempo de Serviço;	Regimento Escolar;	
Prova de regularidade para com o Ministério da Fazenda, as Secretarias da Fazenda Estadual e Municipal ou outra equivalente, na forma da	Projeto do Curso.	

lei;		
Demonstração de patrimônio e capacidade financeira própria para manter instituições de ensino;		
Certidão Negativa de antecedentes criminais, estadual e federal, do dirigente.		

Fonte: Elaborado pelo autor com base em: MATO GROSSO DO SUL. Deliberação CEE/MS n.º 6.321/2001, Art. 5º.

Observa-se que as exigências aplicadas às instituições particulares são maiores do que aquelas aplicadas as instituições públicas. Conforme o § 2º do inciso III do Art. 5º, as mantenedoras públicas, estaduais e municipais, ficarão isentas da apresentação dos documentos previstos no inciso I do Ar. 5º, dado que tais documentos são de posse do governo, em virtude do funcionamento de tais instituições como escolas.

Quanto à abertura dos cursos, o Artigo 3 da deliberação CEE/MS nº. 6.321/2001, condiciona-os à aprovação do Conselho Estadual de Educação, dado que tal órgão é o responsável pela Autorização de Funcionamento dos mesmos e pelo Credenciamento da instituição para a área profissional pretendida. Segundo o referido documento, uma vez aberto o processo de autorização, “[...] o início das atividades ficará condicionado à publicação do ato concessório em Diário Oficial” (MATO GROSSO DO SUL, 2001, Art.3, § 1º) e a não publicação “[...] implicará na imediata suspensão da apreciação do processo de Autorização de Funcionamento” (MATO GROSSO DO SUL, 2001, Art.3, § 2º), podendo, a instituição proponente, “[...] apresentar nova solicitação relativa ao mesmo curso, após o prazo de 06 (seis) meses” (MATO GROSSO DO SUL, 2001, Art.3, § 3º).

De acordo com a Deliberação CEE/MS n.º 6.321/2001, Art. 4º, a Autorização de Funcionamento do curso, pelo Conselho Estadual de Educação, credencia automaticamente a escola, para oferecer a “[...] área profissional pretendida” (MATO GROSSO DO SUL, 2001, Art. 4º).

Na sequencia, a Deliberação CEE/MS nº. 7.014, de 16 de Maio de 2003, acrescentou o § 3º no Art. 5º da Deliberação CEE/ MS nº. 6.321, de 17 de agosto de 2001, com o objetivo de isentar as instituições de ensino que já possuem um curso técnico em funcionamento, de

apresentar novamente, no processo de abertura de um novo curso, os documentos solicitados no Inciso I do Artigo 5. Tais documentos são:

I - Da mantenedora - pessoa jurídica: comprovante de constituição e funcionamento da entidade mantenedora com a juntada, em cópia, dos seguintes documentos: a - inscrição e registro na Junta Comercial, para firmas individuais e sociedades comerciais ou registro do Estatuto Social no Cartório de Registro de Títulos e Documentos, quando se tratar de sociedades comerciais, civis ou fundações; b - inscrição no Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica; c - Ata de constituição da Diretoria, devidamente registrada no Cartório de Registro de Títulos e Documentos, exceto de firma individual; d - prova de regularidade relativa à Seguridade Social e ao Fundo de Garantia pelo Tempo de Serviço; e - prova de regularidade para com o Ministério da Fazenda, as Secretarias da Fazenda Estadual e Municipal ou outra equivalente, na forma da lei; f - demonstração de patrimônio e capacidade financeira própria para manter instituições de ensino; g - Certidão Negativa de antecedentes criminais, estadual e federal, do dirigente (MATO GROSSO DO SUL, 2001, Art. 5º).

Além dos documentos acima descritos, a Deliberação CEE/MS nº. 7.014, de 16 de Maio de 2003, supriu o § 4º do Art. 16 da mesma Deliberação, determinando que “[...] a instituição de ensino, ao encaminhar o Projeto do novo curso, ficará isenta da apresentação dos documentos previstos nos incisos I e II do art. 5º” (MATO GROSSO DO SUL, 2001, Art. 16 § 4º). Desta forma, observa-se que ao abrir um novo Curso Técnico, as escolas que já possuem essa modalidade de ensino, devem apresentar apenas os documentos previstos no inciso II e III:

Quadro 14.

Documentos necessários para a abertura de um novo Curso Técnico, em escola que já possui a modalidade de ensino	
Instituição de Ensino (Inciso II – Art. 5).	Órgão Competente (Inciso III – Art. 5).
Denominação e informações sobre a identificação da instituição;	Relatório Circunstanciado de Inspeção Escolar;
Cópia do comprovante de propriedade do prédio ou contrato de locação, de acordo com as normas pertinentes e por prazo não inferior a dois anos;	Outros Documentos, se o Conselho Estadual de Educação julgar necessário.
Histórico da instituição, suas atividades principais e áreas de atuação, bem como descrição dos cursos de nível técnico que já oferece, quando for o caso;	
Alvará de Funcionamento;	
Regimento Escolar;	
Projeto do Curso.	

Fonte: Elaborado pelo autor com base em: MATO GROSSO DO SUL. Deliberação CEE/MS n.º 6.321/2001, Art. 5º.

Ao que nos parece, o Estado de Mato Grosso do Sul, por meio da Deliberação CEE/MS n.º. 7.014, de 16 de Maio de 2003, buscou desburocratizar aspectos legislativos aplicados na Deliberação CEE/MS n.º. 6.321/2001, de modo a facilitar a abertura de novos cursos técnicos em Escolas que já possuíam esta modalidade de ensino em desenvolvimento. Tal abertura provavelmente tenha se dado em virtude do crescimento econômico do Estado que demandava mão de obra profissionalizada. Desburocratizar talvez tenha sido uma forma de incentivar a criação de cursos técnicos integrado ao Ensino Médio.

Na sequência dos documentos arrolados, analisamos a Deliberação CEE/MS n.º. 7.860, de 16/09/2005, que Dispôs sobre o Estágio Supervisionado, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, legislando sobre a oferta do Estágio Supervisionado na Educação Profissional Técnica de nível médio, no Curso Normal Médio e no Ensino Médio e suas modalidades. Faz-se importante notar que a referida Deliberação encontra-se inserida no contexto do Decreto n.º. 5.154, de 23 de julho de 2004, que revogou o Decreto n.º. 2.208/97, porém manteve a modalidade de Ensino Profissional concomitante ao Ensino Médio e sequencial e permitiu a articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, denominando-o Ensino Médio Integrado. Nesse sentido, notamos que a Deliberação CEE/MS n.º. 7.860, de 16/09/2005, ao se referir ao Ensino Médio, faz referência ao “[...] Ensino Médio

e suas modalidades” (MATO GROSSO DO SUL, 2005, Art. 1º), de forma a contemplar as variações do Ensino Médio previstas no Decreto nº. 5.154/04.

Quanto ao Estágio, definido pela Deliberação CEE/MS nº. 7.860 de 16/09/2005, é entendido como “[...] procedimento didático-pedagógico e ato educativo, é atividade curricular supervisionada e deve constar na Proposta Pedagógica, no Regimento Escolar e no Projeto de Curso, quando for o caso” (MATO GROSSO DO SUL, 2005, Art. 2º). Referente às formas, a Deliberação em questão propõe as seguintes modalidades de Estágio: Estágio Profissional Obrigatório; Estágio Profissional não Obrigatório; Estágio Sociocultural ou de Iniciação Científica Obrigatório; Estágio Sociocultural ou de Iniciação Científica não Obrigatório; Estágio Civil.

Quadro 15.

Tipos de Estágios				
Profissional Obrigatório	Profissional não Obrigatório	Sociocultural ou de Iniciação Científica Obrigatório	Sociocultural ou de Iniciação Científica não Obrigatório	Civil
É exigido para o curso e para o aluno, em função da própria natureza da ocupação profissional, objeto da habilitação, qualificação ou especialização	Não é exigido para o curso, em função da natureza da ocupação profissional, entretanto, quando oferecido por opção da instituição de ensino torna-se obrigatório para o aluno, devendo manter coerência com o perfil profissional de conclusão	É aquele exigido para o aluno, como forma de contextualização do currículo, em termos de educação para o trabalho e para a cidadania, assumido como atividade de extensão;	É aquele assumido pela instituição de ensino a partir de demanda de alunos ou de organizações de sua comunidade, objetivando o desenvolvimento de competências para a vida cidadã e para o trabalho produtivo;	É aquele desenvolvido por meio de projetos de interesse social ou cultural da comunidade ou de prestação de serviço civil, em sistemas estaduais ou municipais de defesa civil, ou prestação de serviços voluntários de relevante caráter social. Parágrafo único

Fonte: Elaborado pelo autor com base em: MATO GROSSO DO SUL. Deliberação CEE/MS nº. 7860 de 16/09/2005, Art. 3º.

Tais estágios, segundo a Deliberação CEE/MS nº. 7.860 de 16/09/2005, devem ser realizados em locais que possibilitem aos estudantes condições de realizarem “[...] experiências profissional, civil, sociocultural ou científica, por meio de participação em situações reais de vida e de trabalho” (MATO GROSSO DO SUL, 2005, Art. 4º).

Em 2007, o Estado de Mato Grosso do Sul, mediante a Deliberação CEE/MS nº 8.408, de 11 de setembro de 2007, inseriu as disciplinas de Filosofia e Sociologia, como obrigatorias, em todas as modalidades de Ensino Médio. No mesmo ano, em 2 de outubro, o Conselho Estadual de Educação, mediante a Deliberação CEE/MS nº. 8.434, inseriu como disciplina a Língua Espanhola em toda a Educação Básica, sendo facultativa para as instituições de ensino fundamental e obrigatória para as instituições de Ensino Médio, contudo, de matrícula facultativa para os alunos. De modo geral, as Deliberações CEE/MS nº 8.408/07 e CEE/MS nº. 8.434/07, não alteraram nada substancial na estrutura do Ensino Médio, porém contribuíram para a melhor formação dos alunos.

No ano de 2008, o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, implantou no Sistema Estadual, o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CNCT), mediante a Deliberação CEE/MS nº. 8.830, de 1º de agosto de 2008. O referido Catálogo “[...] organiza os cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio por eixos tecnológicos e apresenta as denominações dos cursos com todas as suas exigências” (MATO GROSSO DO SUL, 2008, Art. 1º). Tal Deliberação visava integrar os Cursos Técnicos oferecidos no Estado às determinações do Ministério da Educação e consolidar o Ensino Técnico no Estado, seguindo as orientações nacionais.

Em 2009, por sua vez, foi fixado as normas para a oferta da educação profissional técnica de nível médio no Sistema Estadual, por meio da Deliberação CEE/MS nº. 9.195, de 30 de Novembro. Objetivando consolidar o Ensino Médio e Técnico no Estado, o Conselho Estadual de Educação considerou que “[...] a educação profissional e tecnológica, (...) integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (MATO GROSSO DO SUL, 2009, Art. 1º). Sendo assim, postulou que esta abrange os seguintes cursos e programas:

a) de Formação inicial e continuada ou qualificação profissional: constituída “pelos cursos e programas de formação incluindo capacitação, aperfeiçoamento e atualização, podendo [...] ser desenvolvida no ambiente de trabalho, independente de escolaridade, e não estão sujeitos à autorização prévia do órgão competente do Sistema Estadual de Ensino” (MATO GROSSO DO SUL, 2009, Art. 1º).

b) Educação profissional técnica de nível Médio: “[...] destinada a proporcionar habilitação profissional a estudantes egressos do ensino fundamental e a estudantes matriculados ou egressos do ensino médio, e será oferecida de acordo com o disposto nesta Deliberação” (MATO GROSSO DO SUL, 2009, Art. 1º);

c) Educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação: “[...] correspondente a cursos de educação superior na área tecnológica destinados a egressos do ensino médio ou de graduação, respectivamente, e regular-se-ão pela legislação e normas pertinentes” (MATO GROSSO DO SUL, 2009, Art. 1º).

Em linhas gerais, constatamos que a Educação Profissional no Estado de Mato Grosso do Sul, seguiu as políticas educacionais empreendidas pelo Ministério da Educação e de forma gradativa consolidou o Ensino Médio profissionalizante como uma alternativa para a formação para o trabalho.

2.5. O Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio no Estado de Mato Grosso do Sul

O Documento que rege todas as Modalidades de Ensino Técnico no Estado de Mato Grosso do Sul é a Deliberação CEE/MS nº. 9.195, de 30 de Novembro de 2009, que fixou as normas para a oferta da Educação Profissional Técnica, de nível médio, no Sistema Estadual de Ensino sul mato-grossense.

Referente à Educação Técnica de Nível Médio Integrada, a Deliberação CEE/MS nº. 9.195/09, a apresenta como sendo uma modalidade de ensino “[...] oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a assegurar ao aluno a habilitação profissional técnica de nível médio na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno” (MATO GROSSO DO SUL, 2009, Art. 6º). De acordo com o Artigo 6º §1º, os cursos de educação profissional técnica de nível médio, ofertados de forma integrada ao ensino médio, devem ser estruturados em consonância com o previsto no inciso I do art. 24 da Lei nº. 9.394/96, exigindo uma carga horária mínima anual de “oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver” (BRASIL, 1996, inciso I, art. 24).

Referente à carga horária, a Deliberação CEE/MS nº. 9.195/09 estabelece que essa deve ser de, no mínimo, “[...] 3.000 horas para as habilitações profissionais que exigem o mínimo de 800 horas; (...) 3.100 horas para aquelas que exigem o mínimo de 1.000 horas; [e

de] 3.200 horas para aquelas que exigem o mínimo de 1.200 horas” (MATO GROSSO DO SUL, 2009, Art. 6º).

Interessante notar que o referido documento restringe essa oferta de ensino somente às instituições que compõem o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (MATO GROSSO DO SUL, 2009, Art. 3º) e não permite saídas intermediárias para outros cursos (MATO GROSSO DO SUL, 2009, Art. 6º§3º), isto é, não possibilita que o aluno seja transferido para outro curso técnico após ter iniciado um determinado currículo. Tal limitação se impõe em virtude das especificidades técnicas que cada programa requer para a formação dos alunos. Quanto ao Diploma expedido pelo referido curso, esse tem validade “[...] tanto para fins de habilitação profissional quanto para fins de certificação do ensino médio, possibilitando a continuidade de estudos na educação superior” (MATO GROSSO DO SUL, 2009, Art. 39).

A Deliberação CEE/MS nº. 9.195/09 também previu a oferta do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio na modalidade de Educação para Jovens e Adultos, contudo, com carga horária distintas dos Cursos destinados àqueles que terminaram o Ensino Fundamental. Para a modalidade de Jovens e Adultos a referida Deliberação estabeleceu o mínimo de “[...] 1.200 horas destinadas à educação geral, acrescida da carga horária mínima estabelecida para a habilitação profissional técnica de nível médio, de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos” (MATO GROSSO DO SUL, 2009, Art. 6º§2º). Segundo o Artigo 74 da Deliberação CEE/MS nº. 9.195/09, os Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio, são regidos pelo referido documento e por normas específicas.

Com base no levantamento das fontes documentais, observa-se que o Estado de Mato Grosso do Sul, além de seguir suas próprias diretrizes emanadas no âmbito de realidade econômica, que demandava estratégias próprias, tem colocado em prática as determinações do Ministério da Educação no que diz respeito à implantação dos Cursos Técnicos em geral e de modo particular dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. De acordo com Carmo (2010, p. 8), a criação dos Cursos destinados ao Ensino Profissionalizante, (Cursos Técnicos como tal, e o Curso Técnico integrado ao Ensino Médio), foi fruto da crescente industrialização, da criação do Sistema de Federação das Indústrias de Mato Grosso do Sul (FIEMS) e do apoio do governo Estadual em parceria com o Governo Federal, Decreto nº. 5.154/2004. No caso da Legislação Estadual de Mato Grosso do Sul, o Decreto nº. 5.154/2004 possibilitou que fossem criados Cursos integrando os conteúdos técnicos aos conteúdos do ensino médio de forma a beneficiar os alunos que necessitavam de formação

profissional já nesta etapa de estudos. Até então os cursos existentes eram sequenciais ou concomitantes, exigindo que o trabalhador tivesse maior tempo disponível para cursá-los. Nesse novo contexto gerado pelo Decreto nº. 5.154/2004 foi possível a criação do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio da Escola Reynaldo Massi.

Baseada nos dados do Conselho Estadual de Educação, a pesquisa documental apontou que o primeiro curso técnico integrado ao Ensino Médio oferecido pelo Sistema Estadual de Ensino no Estado de Mato Grosso do Sul, destinado aos egressos do Ensino Fundamental, data do ano de 2007, e foi o Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, autorizado pela Deliberação CEE/MS nº. 8.374, de 17 de maio, e instalado na Escola Estadual Waldemir Barros da Silva, no município de Campo Grande-MS.

Referente ao ano de 2008,²² foram autorizados quatro (04) Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, conforme podemos observar no quadro seguinte.

²² Nos anos seguintes outros cursos foram autorizados, contudo esta pesquisa se deteve no ano de 2008, pois foi o ano em que o CEE autorizou o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, foco desta pesquisa. (Nota do autor)

Quadro 16.

Cursos Técnicos integrados ao ensino médio no Estado de Mato Grosso do Sul 2008				
Cidade	Curso	Ato autorizativo	Período	Local
Amambaí	Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio.	Deliberação CEE/MS nº. 8575, de 10/01/08	15/01/2008 a 14/01/2013	Escola Estadual Vespasiano Martins
Ivinhema	Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio	Deliberação CEE/MS nº. 8641, de 29/02/08	07/03/2008 a 06/03/2013	Escola Estadual Reynaldo Massi
Campo Grande	Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio	Deliberação CEE/MS nº. 8676, de 22/04/08	07/05/2008 a 06/05/2013	Escola Estadual Arlindo de Andrade Gomes
Dourados	Técnico em Operações de Marketing integrado ao Ensino Médio	Deliberação CEE/MS nº. 8675, de 22/04/08	07/05/2008 a 06/05/2013	Escola Estadual Presidente Vargas

Fonte: Elaborado pelo autor com base em: MATO GROSSO DO SUL. Dados - Educação Profissional. Disponível em: <http://www.cee.ms.gov.br/templates/apresentacao/componentefixo/gerador/gerador.php?pag=2051&template=21+&site=163> Acesso em 03 junho 2013.

Dentre os Cursos autorizados no referido ano, encontra-se o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, da cidade de Ivinhema-MS, que abordaremos no capítulo III deste trabalho. No que diz respeito ao ano de 2009, foi instalado apenas o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, na Escola Família Agrícola de Itaquiraí – EFAITAQ, Município de Itaquiraí, mediante a Deliberação CEE/MS nº. 9.057, de 26 de março. Em 2010, também foi instalado um único curso no Estado, o Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, na cidade de Nova Alvorada do Sul, mediante a Deliberação CEE/MS nº. 9.274, de 16 de março, e designado para a Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues.

As pesquisas documentais indicaram o reduzido número de sete (07) cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, instalados em Escolas Estaduais e destinados aos egressos do Ensino Fundamental. Contudo, registra-se que o Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

(IFMS) oferece essa modalidade de Ensino nas cidades onde possui pólos. O relatório do Conselho Nacional de Secretários de Educação informa que, no Estado de Mato Grosso do Sul, durante o ano de 2010, foram ofertados 15 cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio nos diversos pólos do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de MS, a saber: a) Aquidauana: Técnico em Edificações e Técnico em Informática; b) Campo Grande: Técnico em Eletrotécnica; Técnico em Informática e Técnico em Mecânica; c) Corumbá: Técnico em Metalúrgica e Técnico em Informática; d) Coxim: Técnico em Alimentos e Técnico em Informática; e) Nova Andradina: Técnico em Informática e Técnico em Agropecuária; f) Ponta Porã: Técnico em Informática e Técnico em Agricultura; g) Três Lagoas: Técnico em Informática e Técnico em Eletrotécnica.

Também são oferecidos os Cursos Técnicos na modalidade de Jovens e Adultos nas seguintes escolas: a) Centro de Educação Profissional Ezequiel Ferreira Lima, na cidade de Campo Grande, Curso de Técnico em Eletrônica integrado ao Ensino Médio, autorizado pela Deliberação CEE/MS nº. 8.555, de 18/12/07; b) Centro de Educação Profissional Ezequiel Ferreira Lima, em Campo Grande, Curso de Técnico em Eventos de Negócios integrado ao Ensino Médio, autorizado pela Deliberação CEE/MS nº. 8.556, de 18/12/07; c) Escola Estadual Professora Nair Palácio de Souza, no Município de Nova Andradina, Curso de Técnico em Operações de Marketing integrado ao Ensino Médio, autorizado pela Deliberação CEE/MS nº. 8.741, de 24/04/08.

De forma geral, a pesquisa indica o constante crescimento dessa modalidade de Ensino no Estado de Mato Grosso do Sul, dando indícios de maior investimento da parte do governo estadual nessa modalidade de ensino e de políticas públicas educacionais destinadas à formação do trabalhador.

No decorrer deste capítulo abordamos, de forma sistemática, a origem e a consolidação do Estado de Mato Grosso do Sul, bem como sua estrutura econômica, fundamentada na agropecuária e na industrial, sendo essa última impulsionada pela FIEMS. Como se constata, desde o início da década de 1980, o Estado vem crescendo economicamente mediante o agronegócio e a indústria de tal forma que as referidas atividades geraram a necessidade de mão de obra especializada para atuar nos diversos setores em expansão. Nesse contexto, os cursos técnicos surgiram como uma alternativa para a profissionalização dos filhos dos trabalhadores e, de modo particular, os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, emergiram como uma oportunidade de profissionalização daqueles jovens que ainda estão em fase de aprendizado escolar.

CAPÍTULO III

O CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

(2008-2010)

O objetivo deste capítulo é contextualizar a criação do Município de Ivinhema, sua economia fundamentada na agricultura, pecuária, fruticultura e nas novas formas de indústrias instaladas na região, realidade que motivou a instalação do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Objetivou-se também abordar o processo de instalação do Curso, ressaltando as diversas etapas de sua consolidação, sua estrutura organizacional e pedagógica, bem como as mudanças ocorridas no período de 2008 a 2010, em virtude das Resoluções emanadas pela SED/MS e Deliberações do CEE/MS, tendo em vista as transformações econômicas do estado e do município.

3.1 Caracterização do Município de Ivinhema

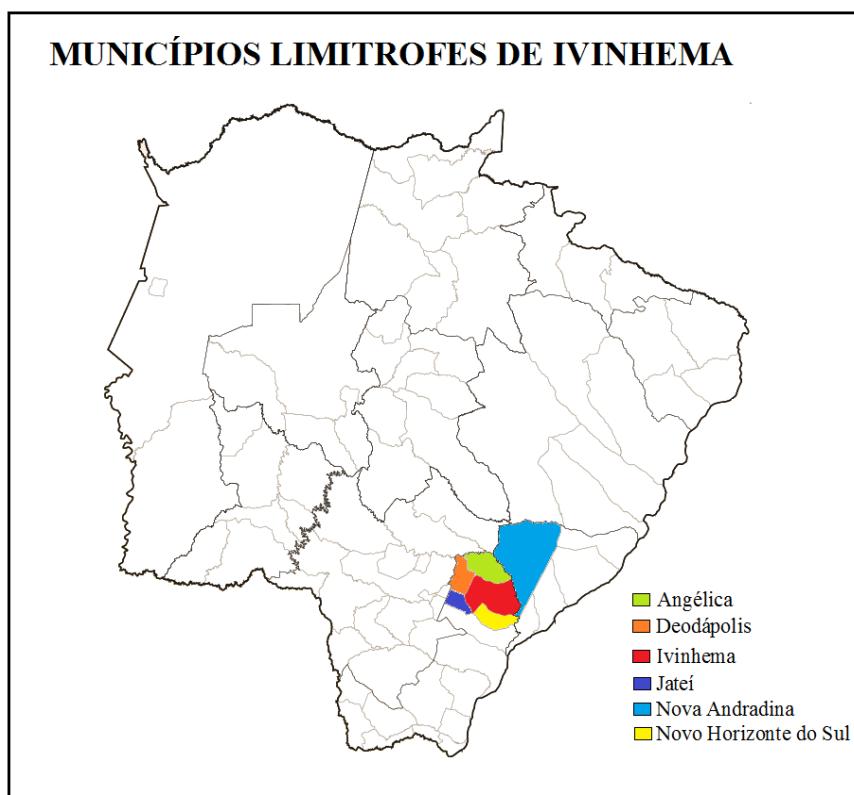
O Município de Ivinhema está localizado na região Centro-Oeste do Brasil e no Sudoeste de Mato Grosso do Sul, pertencendo à Microrregião de Iguatemi. Localiza-se a 362 metros acima do nível do mar, a uma latitude de 22°18'17" sul e longitude 53°48'55" oeste. Possui uma extensão de 2. 009,887 km², representando 0,56% da área do Estado. De acordo com o senso de 2010, o município tem uma população de 22.341 habitantes, uma densidade populacional de 11,11hab/km² e um índice de desenvolvimento humano de 0,720 ocupando o 11º lugar no *ranking* estadual. Isso significa que a localidade está situada na faixa de desenvolvimento humano alto, que é classificada entre 0,700 e 0,799 no índice do IDH. Entre

os anos de 2000 e 2010 a dimensão mais desenvolvida em termos absolutos foi a educação, seguida pela longevidade e pela renda.

A renda per capita média de Ivinhema cresceu 163,03% nas duas últimas décadas, passando de R\$ 260,49 em 1991 para R\$ 397,05 em 2000 e R\$ 685,17 em 2010. A taxa média anual de crescimento foi de 52,42% no primeiro período e 72, 57% no segundo. A extrema pobreza (medida pela proporção de pessoas com renda domiciliar per capita inferior a R\$ 70,00, em reais de agosto de 2010) passou de 13, 89% em 1991 para 5, 71% em 2000 e para 1,07% em 2010 (JORNAL DA NOVA, 2013).

Atualmente o Município de Ivinhema é classificado na 1.301º posição nacional, levando-se em conta que o Brasil possui 5.565 municípios; no Estado de Mato Grosso do Sul ocupa a 11º posição. Está localizado a 282 km da capital, Campo Grande, e a 1.196 km de Brasília. Faz divisa com os municípios de Angélica, Nova Andradina, Novo Horizonte do Sul, Deodápolis e Jateí, conforme pode ser observado na figura abaixo:

Figura 2.



Fonte: Elaborado pelo autor baseado nos dados do IBGE 2013.

Seu solo é de predominância latossolo, de textura argilosa e média, possuindo uma baixa fertilidade natural; também há ocorrência de nitossolos e planossolo alico. A qualidade do solo e as grandes extensões de terras disponíveis possibilitam um aumento na produção agrícola e abertura de outras fontes econômicas para o município. De acordo com dados do Projeto de Apoio ao Desenvolvimento Econômico dos Municípios, desenvolvido pelo SEBRAE em 2012, a cidade de Ivinhema está assentado quase que totalmente sobre rochas do período Cretáceo.

No seu território alguns rios se destacam, tais como: a) o Rio Ivinhema que é “[...] afluente pela margem direita do rio Paraná e limite entre os municípios de Nova Andradina e Ivinhema, na Bacia do rio Paraná” (SEBRAE, 2012,); b) o rio Pipocu, afluente pela margem esquerda do rio Pirajuí, no município de Ivinhema, também pertencente à Bacia do rio Paraná; c) Rio Pirajuí, afluente pela margem esquerda do rio Guiraí, que é limite natural entre os “[...] municípios de Deodápolis e Ivinhema, no seu alto curso, e os de Glória de Dourados e Ivinhema” (SEBRAE, 2012), também na Bacia do rio Paraná.

Quanto ao clima da cidade de Ivinhema, é definido como úmido no norte e noroeste, sendo as demais áreas classificadas como úmido a subúmido. Referente à vegetação, originariamente era formada por Floresta Estacional Semidecidual, que foi devastada no decorrer dos anos “[...] devido à intervenção humana [...], evidenciando a necessidade de ações de conservação” (JUNGLOS; MORAIS, 2011, p. 1).

Quanto à origem do município de Ivinhema, remonta à colonização iniciada pela Empresa SOMECO/S.A, de propriedade de Reynaldo Massi, empresário paulistano que adquiriu grandes extensões de terras na região Sul do Antigo Estado de Mato Grosso, com o intuito de implantar uma colônia agrícola e um núcleo urbano. Conforme os escritos de Lori Alice Gressler e Luiza Mello Vasconcelos, a “[...] Sociedade Melhoramento e Colonização S/A (SOMEKO), (...) adquiriu em 1962, 80.000 alqueires em terras dos atuais municípios de Ivinhema” (SWENSSON; GRESSLER, 1988, p.33).

A referida Sociedade foi criada em 25 de novembro de 1957 e tinha como objetivo implantar núcleos de povoamento na região, mediante a ocupação da localidade e o cultivo agrícola das áreas até então não exploradas para este fim. Segundo dados da SOMEKO (1984), entre os anos de 1958 e 1962, Reynaldo Massi adquiriu cerca de quatrocentos mil hectares em Ivinhema, contudo, o processo de apropriação do local deu-se por volta de 1961, quando as primeiras turmas de trabalhadores começaram a derrubada da mata fechada.

Visando a expansão econômica e social da recém fundada localidade, a colonizadora

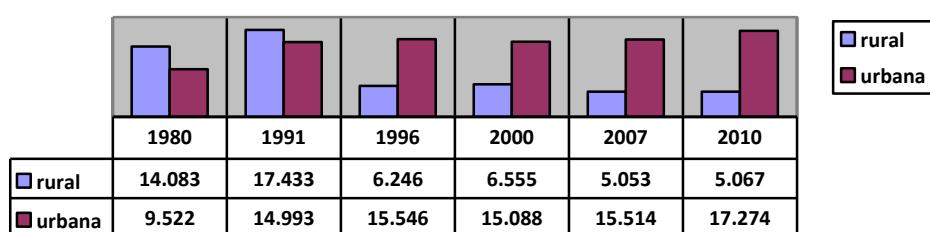
contratou o urbanista Francisco Prestes Maia para projetar a sede da cidade de Ivinhema, tomando como referência a projeção de um núcleo urbano para uma população de 60.000 habitantes. A área reservada ao projeto era de 400 alqueires, divididos em quatro zonas distintas: centro, destinado ao comércio; residencial; operária e industrial. Essas, por sua vez, foram subdivididas em oito bairros, Piravevê, Guiray, Vitória, Água Azul, Triguenã, Itapoã, Centro e Industrial.

Dado o desenvolvimento da região, o governador do Estado de Mato Grosso, Fernando Corrêa da Costa, elevou Ivinhema a Município em 11 de novembro de 1963, por meio da Lei nº. 1.949/63. Em virtude da expansão populacional deflagrada pelo crescimento econômico, a partir do final da década de 1960 foram fundados novos bairros, sendo a atual configuração composta por onze setores, denominados de glebas, a saber: Piravevê, Cristalina, Itapoã, Ubiratã, Jaborandi, Amaráu, Vitória, Azul, Ouro Verde, Guiray I e Guiray II.

Sua base econômica tradicionalmente foi centrada na pecuária de corte, de leite e nas culturas de café e mandioca. Baseado em dados da SOMECO/SA, ensejamos que desde o início da colonização empreendida pela referida empresa, havia as grandes propriedades na qual se desenvolvia a pecuária e a agricultura, e pequenos agricultores dedicando-se ao cultivo de café, mandioca, dentre outros. Existem indícios de que o período áureo da agricultura familiar ivinhemense ocorreu nas décadas de 1970 e 1980, quando a maioria da população do município se concentrava na área rural e se dedicava ao plantio de gêneros diversos. No gráfico abaixo é possível observar a movimentação da população entre os anos de 1980 e 2010, bem como o êxodo rural que ocorreu nos anos de 1996 a 2010.

Gráfico 3.

Moradores da Zona Rural e Urbana de Ivinhema - MS (1980-2010)



Fonte: Elaborado pelo autor baseado em “Dados Estatísticos dos Municípios de Mato Grosso do Sul”, 2011.

Pelo observado, nos anos de 1980 e 1991 a população rural era majoritária no

Município de Ivinhema, porém nos anos de 1996, 2000 e 2010 houve um decréscimo acentuado. Especificamente, foi o ano de 1991 que atingiu o auge populacional da zona rural do Município, e nos anos posteriores, foram registrados decréscimos, havendo um pequeno aumento, quase incipiente, nos anos de 2010.

Visando fixar o trabalhador na zona rural, promover e fortalecer o setor agropecuário, a partir de 2004 a Prefeitura Municipal de Ivinhema, por meio da Secretaria de Agricultura e Desenvolvimento Sustentável, vem investindo na diversificação como forma de fortalecer a agricultura familiar (ASSESSORIA, 2011). Por isso, a fruticultura com as culturas de abacaxi, goiaba e melancia tornou-se uma alternativa de sustentabilidade para os pequenos produtores rurais. De acordo com os Dados Estatísticos dos Municípios de Mato Grosso do Sul, do ano de 2011, em Ivinhema houve uma crescente produção das culturas de abacaxi, feijão, goiaba, e urucum, seja no quesito área plantada quanto toneladas produzidas; um decréscimo da produção de amendoim, café, melancia e mandioca e o desaparecimento da cultura de algodão, que representam as produções ligadas, na sua maioria, à agricultura familiar, conforme podemos observar Quadro 17, a seguir.

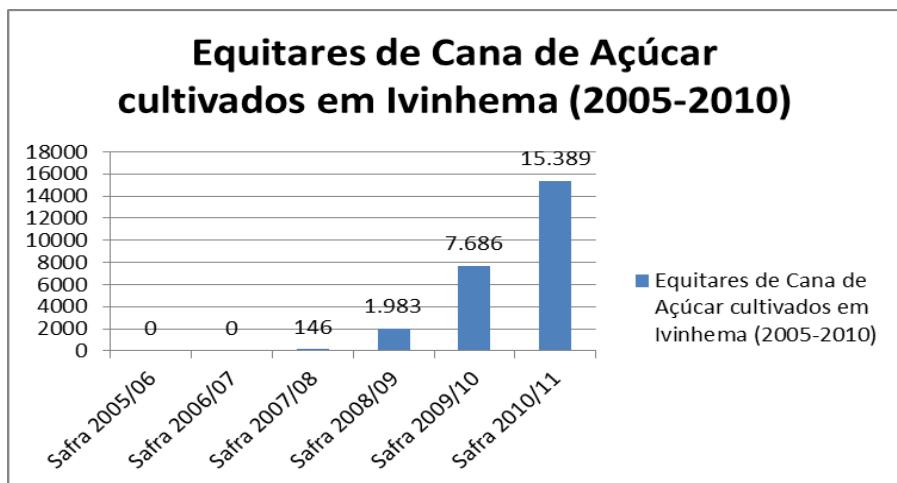
Quadro 17.

Produtos agrícolas –Município de Ivinhema - MS (2005-2009)										
Produtos	ÁREA COLHIDA (hectares) E PRODUÇÃO (toneladas).									
	2005		2006		2007		2008		2009	
	Hec	ton.	Hec	ton.	Hec	ton.	Hec	ton.	Hec	ton.
Abacaxi	20	360	24	432	68	1.224	45	619	45	810
Algodão Herbáceo	30	37	15	23	30	56	-	-	-	-
Amendoim	30	84	30	84	45	117	10	25	15	28
Café	1.330	1.59 6	1.330	1.995	1.330	1.995	1.330	1.995	790	507
Cana-de- açúcar	-	-	-	-	454	49.950	893	67.33 5	6.027	582.51 5
Feijão	50	30	60	48	50	30	73	76	100	40
Goiaba	-	-	-	-	18	150	27	228	22	74
Mandioca	5.800	87.0 00	2.600	46.80 0	3.900	70.200	7.240	163.2 62	2.450	59.388
Melancia	50	1.25 0	67	1.571	10	200	19	532	-	-
Milho	3.234	8.97 7	2.800	8.760	1.250	3.425	938	3.402	670	1.404
Soja	3.427	7.30 0	3.400	9.180	750	2.250	1.150	3.105	2.508	3.985
Urucum	-	-	-	-	-	-	35	2	33	15

Fonte: Dados Estatísticos dos Municípios de Mato Grosso do Sul, do ano de 2011.

No que diz respeito às culturas de milho e soja, essas estão em franco declínio de produção, havendo um crescimento vertiginoso, a partir de 2006, da cultura de cana-de-açúcar, representando um risco para a sobrevivência da agricultura familiar. O cultivo de cana ganhou força no município com base nas demandas surgidas com a instalação da Usina de Álcool e Açúcar, Angélica Agroenergia, instalada no município de Angélica, a 18 km de Ivinhema. Segundo dados coletados pelos pesquisadores Jodenir Calixto Teixeira e Antonio Nivaldo Hespanhol (2012), a partir de 2007 a produção foi crescente, conforme se pode observar no gráfico abaixo:

Gráfico 4.



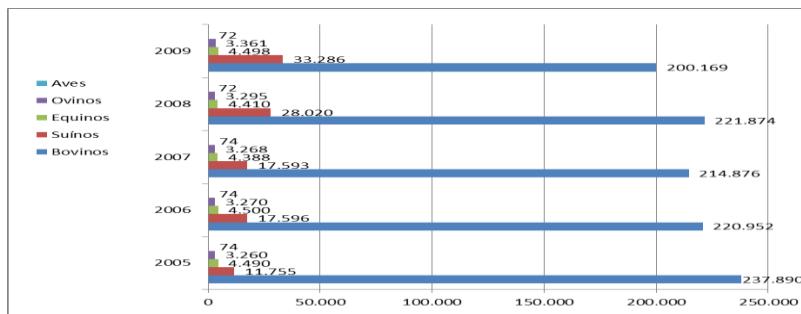
Fonte: TEIXEIRA; HESPAÑHOL, 2012, p. 12-13.

Os indícios são de que a base econômica do município de Ivinhema sofrerá alteração em virtude das extensas plantações de cana que começam a ser cultivadas para suprirem a produção de álcool e energia da usina Ivinhema Agroenergia, já em funcionamento na zona rural do Município.

Quanto aos principais rebanhos do município de Ivinhema, no período de 2005 a 2009, houve um declínio na criação de bovinos e suíños, conforme se pode observar no gráfico seguinte.

Gráfico 5.

Principais rebanhos - Município de Ivinhema - MS (2005-2009)



Fonte: Elaborado pelo autor baseado em: Dados Estatísticos dos Municípios de Mato Grosso do Sul, do ano de 2011.

Quanto à criação de equinos e ovinos, permaneceu estável, com um pequeno aumento nos anos de 2008 e 2009. Referente à produção de aves, permaneceu estável nos anos de 2005, 2006 e 2007 e houve uma redução nos anos de 2008 e 2009.

Referente à produção pecuária do município de Ivinhema, houve uma redução na produção de leite, do casulo do bicho-da-seda, de mel de abelha e um pequeno aumento na de ovos de galinha.

Quadro 18.

Principais produtos da pecuária - Município de Ivinhema - MS (2005-2009)					
Especificação	2005	2006	2007	2008	2009
Casulo Bicho-da-Seda (kg)	13.004	12.239	11.218	11.597	10.186
Leite (mil litros)	11.586	10.029	9.628	11.191	10.264
Mel de Abelhas (kg)	3.200	4.160	10.660	7.300	4.500
Ovos de Galinha (mil dúzias)	342	346	346	333	349

Fonte: Elaborado pelo autor baseado em: Dados Estatísticos dos Municípios de Mato Grosso do Sul, do ano de 2011.

Quanto à atividade industrial, de acordo com os dados estatísticos do Cadastro Central de Empresas de Mato Grosso do Sul, nos anos de 2006 a 2008 houve um crescimento acentuado do número de empresas ativas no Município, um aumento no número de pessoas empregadas e uma redução do valor do salário pago aos empregados. Vejamos:

Quadro 19.

Estatísticas do Cadastro Central de Empresas no Município de Ivinhema (MS) – 2006-2008					
Ano	Número de unidades locais:	Pessoal ocupado total:	Pessoal ocupado assalariado	Salários e outras remunerações (Mil reais)	Salário médio mensal (Salários Mínimos)
2006	475	2.358	1.856	14.785	1,8
2007	428	2.446	1.970	17.095	1,9
2008	511	2.878	2.337	20.433	1,7

Fonte: Informações do Brasil. Disponível em: <<http://www.informacoesdobrasil.com.br/dados/mato-grosso-do-sul/ivinhema/estatisticas-novas-empresas-2008/>>. Acesso em 14 Ag. 2013.

Conforme se pode observar, no período de 2006 a 2008 ocorreu um crescimento de 7% no número das empresas instaladas no município, passando de 475 em 2006, para 511 no ano de 2008. Quanto ao número de pessoas assalariadas, o número passou de 1.856 em 2006, para 2.337 em 2008. Entretanto, no mesmo período (2006-2008), o valor salarial diminuiu de 1,8 salários mínimos, para 1,7 salários mínimos, queda talvez ocasionada pelo aumento de mão de obra no mercado de trabalho.

Diante dos dados expostos sobre a produção agropecuária, que oscilou no período de 2005 a 2009, e do crescimento da indústria nos anos de 2006 a 2008, recorremos ao IBGE para averiguar o PIB do município de Ivinhema no período de 2006 a 2008, dado que este apresenta a soma, em valores monetários, de todos os bens e serviços finais produzidos na localidade e observamos que foi crescente a partir do ano de 2006, como pode ser observado no Quadro 20, a seguir.

Quadro 20.

Produto Interno Bruto a preços correntes (1.000 R\$) do Município de Ivinhema _MS - 2006-2010			
Anos	2006	2007	2008
Valores	137 550	163 378	190 042

Fonte: Elaborado pelo autor baseado em: IBGE - PIB Municipal 2006-2010

De acordo com o que se pode constatar, houve um aumento de 27,6% no PIB ivinhemense no período de 2006 a 2008, denotando um crescimento na economia local, gerando mais renda e, consequentemente, absorvendo a mão de obra no mercado local. Segundo dados do site ‘Informações Brasil’, apoiado em dados do IBGE, no período de 2006

a 2008, o PIB agropecuário, Industrial e de Serviços cresceu, enquanto o valor do PIB arrecadado em Impostos diminuiu:

Quadro 21.

PIB a preço de Mercado Corrente (Mil Reais)				
Ano	Agropecuária	Indústria	Serviços	Impostos
2006	28.281	13.324	82.529	12.277
2007	35.941	15.253	97.899	14.396
2008	50.631	18.059	105.037	6.296

Fonte: Elaborado pelo autor baseado em: Informações do Brasil. Disponível em: <<http://www.informacoestobrasil.com.br/dados/mato-grosso-do-sul/ivinhema/pib-produto-interno-bruto-municípios-2008/>>. Acesso em 14 Ag. 2013.

De acordo com os dados visualizados, o PIB agropecuário de Ivinhema obteve um crescimento de 44,14%, no período de 2006 a 2008, o Industrial de 26,21%; o de Serviços cresceu 21,42% e a arrecadação de Impostos caiu 51,28%, denotando uma melhoria na economia local e uma desoneração dos impostos.

Neste cenário de crescimento econômico é que situamos a criação do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e inferimos que a instalação do mesmo foi motivada pelo crescimento econômico nos diversos setores do município, de modo particular no setor agropecuário, necessitando de mão de obra especializada para fortalecer as diversas frentes em expansão. Desta forma, a necessidade de preparar técnicos para suprir as demandas impulsionou as autoridades locais a buscarem um Curso que capacitasse jovens para as atividades agropecuárias e que estivesse em sintonia com as peculiaridades da agricultura local. Diante da necessidade, o curso que melhor se adequou à realidade pretendida foi o Curso Técnico em Agropecuária, oferecendo formação necessária aos alunos para atuarem nas diversas realidades rurais.

3.2 Escolas diferentes: atividades conjuntas

No Brasil, a partir Constituição de 1891, o Federalismo foi adotado como modelo de Estado, ainda que em determinados períodos adquirisse atitudes centralizadoras, como no caso da Era Vargas (1930-1945) e na Ditadura Militar (1964-1985). Por Federalismo se entende o modelo de organização de Estado no qual “[...] vigora o princípio de autonomia dos governos subnacionais e de compartilhamento da legitimidade e do processo decisório entre

os entes federativos”²³ (ABRUCIO, 2010, p. 41). Segundo Cury (2010), com a Constituição de 1988 optou-se por um federalismo cooperativo sob a “[...] dominação de regime articulado de cooperação recíproca, descentralizado, com funções privativas, comuns e correntes entre os entes federativos” (CURY, 2010, p. 158). Tal perspectiva advoga um regime de repartição de “[...] competências e atribuições legislativas entre os integrantes do sistema federativo, dentro de limites expressos, reconhecendo a dignidade e a sua autonomia própria” (CURY, 2010, p. 158). Como entes federados se incluem também os Municípios devendo esses trabalhar em regime de cooperação com o Estado e a União.

No que diz respeito às questões educacionais e ao federalismo, a Constituição de 1988 afirma que o sistema de ensino deve ser organizado em regime de colaboração entre a União, os Estados e os Municípios (BRASIL, 1988, Art. 211). Sendo assim, à medida das necessidades, o Estado pode estabelecer parcerias com os municípios e vice-versa. Para Abrucio (2010), é impossível implementar bem as políticas educacionais, “[...] em particular para o ensino fundamental, sem que haja uma colaboração entre estados e municípios, uma vez que a rede pública existe em ambas as esferas” (ABRUCIO, 2010, p. 47). É nesse contexto que devemos entender a parceria, por meio do termo de cooperação realizada entre o Estado de Mato Grosso do Sul e a Prefeitura de Ivinhema, destinada a viabilizar a instalação do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, e como manifestação explícita dessa parceria destaca-se o local onde foi instalado o Curso Técnico integrado ao Ensino Médio que, apesar de ser oferecido pela Escola Estadual Reynaldo Massi, foi instalado na Escola Municipal Rural Benedita Figueiró de Oliveira, situada na Gleba Ubiratã, núcleo rural Vila Cristina, distante, aproximadamente, 14 Km da cidade de Ivinhema.

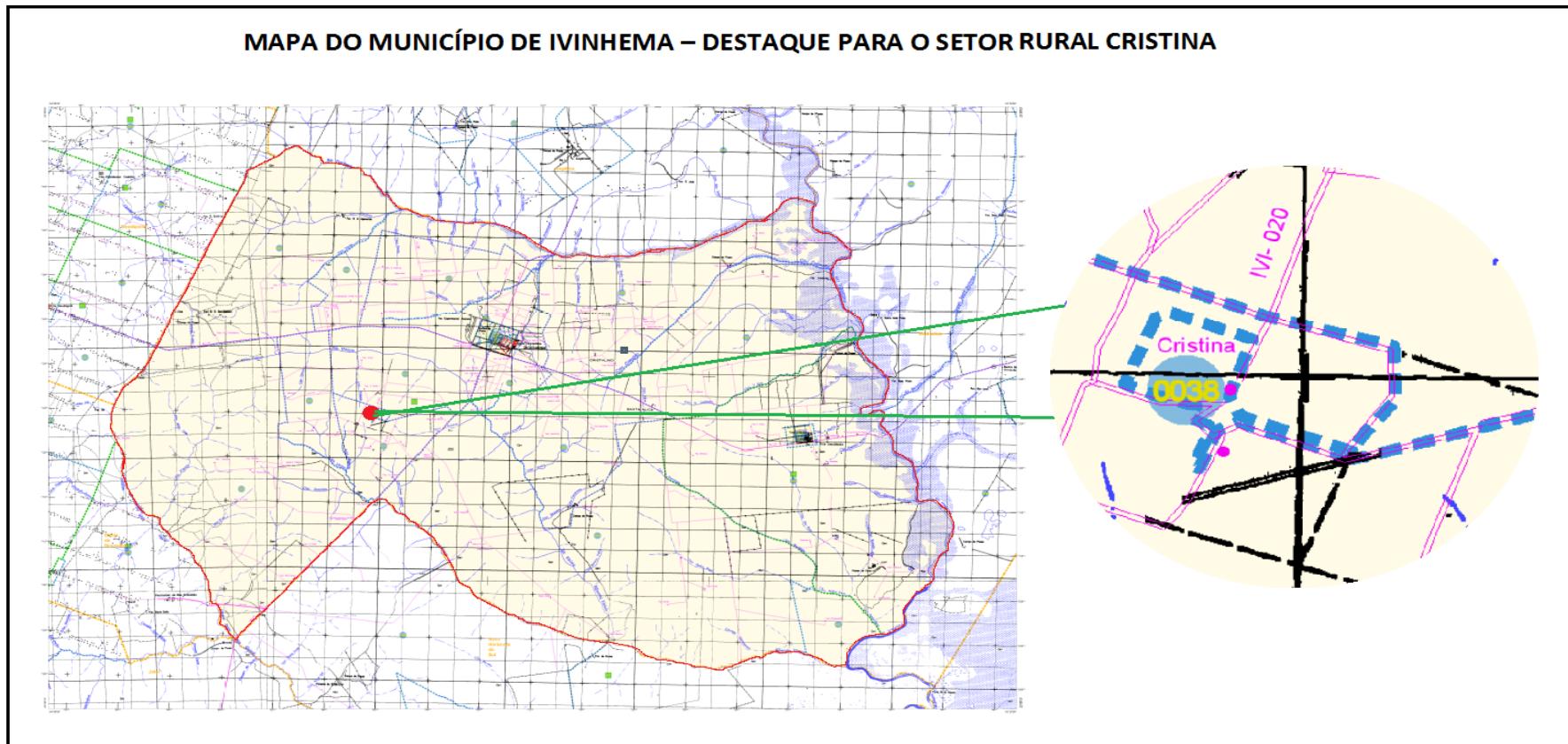
Tal realidade ocorreu porque a Escola Estadual Reynaldo Massi está situada na zona urbana de Ivinhema e, à época, não possuía estrutura física suficiente para a instalação do Curso Técnico em Agropecuária, uma vez que esse demandava espaços amplos para laboratórios específicos, áreas de cultivo, dentre outros. A alternativa encontrada pela prefeitura, principal interessada na instalação do Curso, foi oferecer as dependências da Escola Municipal Benedita Figueiró, que já possuía espaços adaptados para esse fim, pois

²³ A respeito dos Municípios entendidos como entes federados, comenta Magalhães (2011): “[...] A partir da Constituição de 1988, os municípios brasileiros não só mantêm sua autonomia, como conquistam a posição de ente federado, podendo, portanto, elaborar suas Constituições municipais (chamadas pela Constituição Federal de leis orgânicas), auto-organizando os seus poderes executivos e Legislativo e promulgando sua Constituição sem que seja possível ou permitida a intervenção do Legislativo estadual ou federal para a respectiva aprovação. O que ocorrerá com as Constituições municipais será apenas o controle a posteriori de constitucionalidade, o mesmo que ocorre com os Estados-Membros” (MAGALHÃES, 2011).

desde 1988 ofertava a pré-qualificação em agropecuária para os alunos do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

Na figura a seguir é possível observar a localização da referida unidade escolar:

Figura 3



Fonte: IBGE – Senso 2010. Disponível em: <http://migre.me/fiNbL> acesso em 03 jun 2013.

3.3 Escola Estadual Reynaldo Massi: origem e consolidação

A Escola Estadual Reynaldo Massi foi criada por meio do Decreto n. 1.599, de 21 de agosto de 1973, na gestão do Governador do Estado de Mato Grosso, Dr. José Manoel Fontanillas Fragelli, com a denominação *de Escola Estadual de 1º e 2º Graus Reynaldo Massi*, sendo o nome uma homenagem ao fundador da cidade de Ivinhema, o empresário paulista Reynaldo Massi. Sua instalação, na zona urbana do município, está ligada à necessidade de escolarização da população urbana e rural de Ivinhema e foi autorizada pelo Governador José Garcia Neto, em 6 de novembro de 1975, e erigida como Escola de 1º e 2º Graus.

Os estudos de 1º grau oferecidos pela unidade escolar no período de 1977 a 1982 foram validados pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul mediante a Resolução n. 255/86, de 08 de outubro de 1986, e aqueles oferecidos no período de 1983 a 1985 foram validados pelo Conselho Estadual de Educação, Deliberação CEE/MS n. 7.651/86, a qual também reconheceu o Curso de 1ª à 8ª séries do Ensino Fundamental, existente na Escola. A autorização para o ensino de 1ª a 8ª séries, por sua vez, ocorreu mediante a Deliberação CEE/MS n. 1.508, de 14 de maio de 1987, e Parecer n. 034/1987.

Quanto ao Ensino de 2º grau, esse foi oferecido inicialmente em duas modalidades: Curso Técnico em Contabilidade e Curso de Habilitação Específica para o Magistério de 1ª a 4ª séries, autorizados pelo Decreto n. 849/76 e reconhecidos pela Portaria n. 5.789/SEC/MT, do mesmo ano. Concernente à pré-escola, essa foi autorizada no ano de 1991 pela Deliberação n. 3.196, de 16 de julho de 1992, do Conselho Estadual de Educação, que também alterou a nomenclatura da unidade escolar para “Escola Estadual Pré-Escolar e 1º e 2º Graus Reynaldo Massi”.

Com o advento da LDB/9.394/96, que reorganizou o ensino de 1º e 2º Graus, Ensino Fundamental e Ensino Médio, as escolas estaduais que ofereciam essa modalidade de ensino deixaram de endossar o qualificativo ‘de 1º e 2º Graus’ e passaram a ser denominadas simplesmente de ‘Escolas Estaduais’, como foi o caso da Escola Estadual Reynaldo Massi que, por força do Decreto Estadual nº. 9.014/98, de 12 de maio de 1998, passou a denominar-se ‘Escola Estadual Reynaldo Massi’. Quanto ao credenciamento da Instituição para oferecer a educação básica, Ensino Fundamental e Médio, esse ocorreu em 02 de dezembro de 2003 mediante a Resolução SED n. 1.678/03. No que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos, essa foi autorizada em 20 de janeiro de 2006, conforme a Resolução SED n. 1.929.

Referente aos diretores da Escola, o primeiro foi o professor Sideney Carlos Costa, que permaneceu no cargo no período de 1973 a 1980, sendo sucedido pela professora Geni de Assis Vieira, durante os anos de 1980 a 1982. Na sequência assumiram a direção os professores Geraldo Terecilha Lopes (1982 – 1992) e Lazaro Marques (1993 a 1994). Durante os anos de 1995 a 2008 a Escola esteve sob os cuidados da Diretora Valdenir Martins, sendo auxiliada pela Diretora Adjunta, professora Severina Rodrigues Buraqui, no período de 1998 a 2002, e pela Diretora Adjunta, professora Izildinha Lourenço Nunes, durante os anos de 2003 a 2008 (ESCOLA ESTADUAL REYNALDO MASSI, 2008).

3.4 Escola Municipal Rural Benedita Figueiró de Oliveira: origem e estrutura física²⁴

A Escola Municipal Rural Benedita Figueiró de Oliveira foi fundada em 28 de setembro de 1988, pelo Decreto Municipal n. 027/88, com a denominação de ‘Escola Rural de 1º Grau com Pré Qualificação em Agropecuária Benedita Figueiró de Oliveira’, sendo vinculada à Secretaria de Educação do município de Ivinhema e erigida na área rural do Município, na Vila Cristina, Gleba Ubiratã. Sua origem está ligada à necessidade de escolarizar as crianças, filhos de agricultores do município de Ivinhema. Na década de 1980, a zona rural do município tinha uma população de 14.083 habitantes, enquanto que a cidade tinha apenas 9.522. Dado que a economia era predominantemente agrícola, a escola Municipal Rural Agrícola surgiu como uma necessidade para instruir os jovens filhos de agricultores, na sua maioria, para se fixarem no meio rural. (ESCOLA ESTADUAL, 2008).

Sua estrutura física, à época, era composta por 9 salas de aulas, 2 banheiros (sendo 1 masculino e 1 feminino), 1 biblioteca, composta por “[...] coleções bibliográficas para a pesquisa, livros didáticos, mapas, globo terrestre e acervo de fitas de vídeo” (Processo 29/063845/2007, p. 112), todos destinados aos alunos do 1º ao 9º anos do Ensino Fundamental. Além desses espaços, de acordo com o relatório de inspeção realizado em 12 de novembro de 2007, a Escola possuía a seguinte estrutura física:

²⁴ Ver anexo 1.

Quadro 22.

Estrutura física da Escola Benedita Figueiró de Oliveira (Relatório - processo 29/063845/2007, p. 113)	
dependências	Espaços físicos
1º Pavilhão	1 sala para Técnicos Agrícolas; 1 sala para Professores; 1 sala para a Coordenação Pedagógica; 1 sala para Secretaria; 1 sala para Direção; 2 banheiros; 1 sala para almoxarifado;
2º Pavilhão	1 sala destinada à Biblioteca; 4 salas de aula;
3º Pavilhão	1 Laboratório de Informática; 1 sala de aula; 1 quadra de esportes; 1 quadra de vôlei de areia; Espaço arborizado com mesa para jogar tênis;
4º Pavilhão	salas de aula; 1 área coberta para abrigar o bebedouro; 1 refeitório; 1 cozinha;
5º Pavilhão	banheiros masculinos e femininos; 1 sala de aula (desativada); 1 armazém (desativado);
Diversos	1 horta com 2 reservatórios de água (10 mil litros cada); 1 sala para insumo e ferramentas; 1 viveiro de mudas; 1 campo experimental com plantações de manga, abacaxi, goiaba, mamão, maracujá e banana; 1 fábrica de ração (triturador de grãos, forragens e misturador de ração); 1 aviário para aves de corte e poedeiras; 1 pocilga, com 1 sala para farmácia e 1 para ração; 1 curral com ordenhadeira; 1 sala para ordenhadeira, ração e medicamentos para o gado (35 animais); piquetes para bezerros; 1 resfriador de Leite;

Fonte: Elaborado pelo autor com base em: Relatório - Processo 29/063845/2007, p. 113-115.

Referente ao espaço da Escola Benedita Figueiró de Oliveira, essa possui uma área de 50.649 hectares, dos quais 40.000 eram destinados à produção de diversos gêneros e 10.649 hectares destinados às aulas práticas. No ano de 2007 a Escola possuía as culturas perenes de café, oito mil (8.000) pés plantados em sistema adubado; um pomar de goiabeiras,

com cinquenta (50) pés plantados, e um canavial, com cinco mil metros quadrados (5.000 m²). Possuía também uma reserva florestal denominada ‘Recanto Verde’, com 41 espécies de plantas diferentes, a saber:

Quadro 23.

Relação das espécies existentes na reserva florestal Recanto Verde			
Acandiúba;	Feijão cru;	Mamoninha;	Pitanga;
Acássia mimosa;	Guarucaia;	Mangaba;	Sangra d’água;
Angico branco;	Ingá Açu;	Monjaleiro roxo;	Sapuva;
Araçá roxo;	Ingá miúdo;	Monjaleiro branco;	Taiúva;
Cana phistola;	Ipê branco;	Mutambo;	Aroeira;
Canudo de pito;	Ipê roxo;	Óleo de Copaiba;	Nim;
Cpixingui;	Ipê Rosa	Paineira rosa;	Jambo;
Cedro;	Jacarandá;	Pau marfim;	Jaracatiá;
Córdia;	Ceroba;	Pau marinheiro;	Ipê amarelo;
Embaúba;	Jerivá;	Peroba poça;	Pitomba.
Farinha seca		Pêssego da mata;	

Fonte: Elaborado pelo autor com base em: baseada no Relatório - Processo 29/063845/2007, p. 115-116.

Quanto às culturas anuais, possuía um plantio de vinte mil (20.000) pés de abacaxi; 1,3 alqueires paulistas de plantio de mandioca e dois alqueires de milho, além de uma área de quatro alqueires paulistas reservados ao cultivo de gêneros diversos.

Após apresentar brevemente a estrutura da Escola Municipal Benedita Figueiró de Oliveira, ressalta-se que a mesma é importante para o nosso objeto de pesquisa, pois foi por meio da sua estrutura física, já adaptada ao ensino agrícola, que foi viabilizado a implantação do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, mediante a parceria entre Estado e Município. No contexto de expansão da economia agropecuária ivinhemense, a Escola Municipal Benedita Figueiró de Oliveira tornou-se palco da instalação de um curso que não estava destinado somente a transmitir conhecimentos teóricos e práticos para a vida do educando, mas destinado, em primeiro lugar, a suprir uma demanda de mercado local que, impulsionado pela economia, necessitava instalar uma estrutura escolar destinada à profissionalização de técnicos agrícolas num curto espaço de tempo.

3.5 A implantação do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio

O Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio da Escola Estadual Reynaldo Massi em Ivinhema – MS, nasceu mediante a necessidade de preparação de

técnicos para suprir a demanda de mão de obra destinada às atividades agropecuárias do Município. Foi efetivado tendo como norte as políticas educacionais nacionais voltadas para o Ensino Profissional e aquelas empreendidas pelo Estado de Mato Grosso do Sul destinadas à formação de profissionais para ocupar os diversos setores em expansão no Estado.

Dado que o município tinha uma economia predominantemente voltada para as atividades agropecuárias, de modo particular para a pecuária de corte e leite, para as culturas de mandioca, café e fruticultura, a municipalidade necessitava profissionalizar mão de obra para atender as demandas dos produtores locais. Nesse contexto, as autoridades do município, em parceria com o Estado de Mato Grosso do Sul, se empenharam em instalar um Curso Técnico voltado para a agropecuária. Para a efetivação dessa parceria, a prefeitura necessitava oferecer um espaço adequado à instalação do Curso Técnico, sendo assim, para a implantação de um polo educacional estadual voltado para o Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio, a prefeitura ofereceu ao Estado as dependências da Escola Municipal Rural Benedita Figueiró de Oliveira que, desde a sua fundação em 1988, possuía o ensino de 1º grau com Pré-Qualificação em Agropecuária (ESCOLA ESTADUAL, 2008). Por se tratar de um Colégio Agrícola, a instituição contava com uma área destinada ao exercício do aprendizado das atividades agrícolas e pecuárias, demandando apenas adaptações da parte do governo municipal para se efetivar a implantação do Curso Técnico em Agropecuária.

Visando avaliar o espaço no qual poderia ser implantado o referido Curso, a Prefeitura Municipal por meio da Secretaria Municipal de Saúde – Departamento de vigilância Sanitária – solicitou um laudo de verificação da estrutura física e das condições higiênico-sanitárias do estabelecimento. Após verificação da equipe, o relatório n. 56/2007 e o termo de inspeção n. 2703, de 27 de setembro de 2007, consideraram as instalações satisfatórias, porém, com restrições (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 2)

Dado que o relatório n.º. 56/2007 considerou as condições adequadas, a Prefeitura encaminhou à Câmara de Vereadores do Município o Projeto de Lei que objetivava ceder o uso do espaço físico da Escola Municipal Rural Benedita Figueiró de Oliveira à Escola Estadual Reynaldo Massi. Após a aprovação do projeto por parte do Estado, o então Prefeito Renato Câmara sancionou a Lei n. 946, de 31 de outubro de 2007, na qual cedeu o uso do espaço físico da referida escola à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, “[...] com o objetivo de implantar o Projeto do Curso Técnico em Agropecuária” (IVINHEMA, Lei n. 9.46/07). Sendo assim deferido pelo Prefeito Renato Câmara:

Faço saber que a Câmara Municipal aprovou e eu sanciono e promulgo a seguinte Lei Ordinária Municipal: Ar. 1º Fica o poder Executivo Municipal autorizado a ceder o uso do espaço físico da Escola Rural Municipal Benedita Figueiró de Oliveira, situada na Gleba Ubiratã, Vila Cristina, município de Ivinhema – MS ao Estado do Mato Grosso do Sul para o uso da Secretaria de Estado de Educação, com o objetivo de implantar o Projeto de Curso Técnico em Agropecuária, com início em fevereiro de 2008, sob as condições que entender impor e que deverão estar expressamente consignadas no Termo de Cooperação Técnica que deverá ser celebrado entre o Executivo Estadual, através da Secretaria de Estado e Educação e o Executivo Municipal. Parágrafo único: O prazo de cessão de uso que trata o art. 1º desta lei será por tempo indeterminado.

Após a Secretaria de Estado de Educação tomar ciência da cedência do espaço físico, encaminhou à Escola Municipal Benedita Figueiró de Oliveira uma equipe de supervisão de Gestão Escolar para inspeção, que ocorreu em 16 de novembro de 2007, tendo como meta verificar a parte física e a documentação da unidade educacional. No que se refere às dependências da unidade escolar, o relatório constatou que as mesmas apresentavam “[...] higiene, conservação e limpeza aptos ao que se propõe” (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 2). Referente à documentação escolar, após minuciosa descrição dos livros de registros, o documento deixou entrever que estavam regulares.

Quanto à biblioteca, salas de aula e laboratórios (para informática, horticultura e fruticultura, laboratório de industrialização de produto animal e vegetal, laboratório para avicultura, bovinocultura e suinocultura), a comissão de fiscalização considerou-os adequados ao funcionamento do Curso. Entretanto, a estrutura física do pavilhão destinado às salas de aulas foi descrita como necessitadas de “[...] pintura e reforma” (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 6). De modo geral, o relatório considerou a estrutura apta para o funcionamento do Curso em questão, contudo, com restrições. Dentre as considerações feitas pelo Relatório de Inspeção destacam-se aquelas referentes à cantina e à cozinha da unidade escolar. Segundo os relatos, a Escola deveria providenciar a Carteira Sanitária dos manipuladores de alimentos que trabalhavam na Cantina, então terceirizada, e a manutenção da estufa para melhor acondicionamento dos alimentos, pois a temperatura foi considerada inadequada.

Concernente à cozinha da Escola, também foi solicitada a Carteira Sanitária dos manipuladores de alimentos, colocação de lixeira com pedal e papel toalha. Segundo o relator, o estabelecimento teria um prazo de quinze dias para apresentar um cronograma de adequação, sendo o não cumprimento das solicitações punido de acordo com a lei e o relatório encaminhado ao Ministério Público Estadual.

Após cumprir todas as etapas de adequação do prédio escolar, a Direção da Escola Estadual Reynaldo Massi, em 13 de novembro de 2007, solicitou ao Conselho Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul a autorização para o funcionamento do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. No entanto, esta foi concedida somente após a efetivação da parceria entre Estado e Município.

Em 25 de fevereiro de 2008, amparados no pacto federalista, foi celebrado entre o Estado de Mato Grosso do Sul e a Prefeitura Municipal de Ivinhema o Termo de Cooperação Mútua de número 11.505/2008, processo n. 29/070448/2007, estabelecendo as competências do Estado e do Município. Segundo o Documento, a SED/MS ficou responsável pelos seguintes itens: disponibilizar para o Curso a quantidade de “[...] três exemplares de cada livro constante na bibliografia do curso em questão” (MATO GROSSO DO SUL 2007a, p. 1); prover a remuneração dos professores que trabalham as disciplinas “[...] da base comum nacional do Ensino Médio do Curso Técnico” (MATO GROSSO DO SUL, 2007a, p. 1); realizar o acompanhamento pedagógico; comprar dez computadores para a implantação do laboratório de informática e certificar o Curso por meio da Escola Estadual Reynaldo Massi. Ao Município de Ivinhema foram determinadas as seguintes atribuições: garantir a cedência do espaço para a realização das aulas teóricas e práticas; realizar o transporte escolar dos alunos em questão; garantir o pessoal técnico-administrativo e o de apoio escolar; contratar os professores das áreas específicas da Educação profissional; reproduzir o material didático-pedagógico necessário; adquirir vinte computadores para o laboratório de informática e implantar a rede de internet antes do início do curso. Segundo o termo de cooperação entre o Estado e o Município, esta parceria teria a validade de dois anos, expirando em 10 de fevereiro de 2010. Contudo, explicitava a possibilidade de renovação da cooperação desde que as partes interessadas estivessem de acordo (MATO GROSSO DO SUL, 2007a, p. 3).

Após a aprovação do termo de cooperação, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul emitiu parecer favorável ao funcionamento do Curso, em 29 de fevereiro de 2008, por meio da Deliberação CEE/MS nº. 8.641/08. Em fevereiro do mesmo ano abriram-se as matrículas e a primeira turma de alunos passou a ter aulas na Escola Benedita Figueiró de Oliveira, agora extensão da Escola Estadual Reynaldo Massi. De acordo com o Processo nº. 29/063845/2007, de 28 de fevereiro de 2008, a Escola Municipal Benedita Figueiró de Oliveira disponibilizou para a Escola Estadual Reynaldo Massi a utilização dos seguintes espaços:

Quadro 24

Infraestrutura física e implementos agrícolas (Processo 29/063845/2007, de 28 de fevereiro de 2008)			
ESTRUTURA FÍSICA	N.	IMPLEMENTOS AGRÍCOLAS	N.
Sala para Secretaria	01	Trator Lamar	01
Sala para Direção	01	Carreta rotativa	01
Sala para Coordenação Pedagógica e Coordenação Técnica	01	Arado AIVECA	01
Salas de aula	10	Carroça de tração animal	01
Biblioteca e Videoteca	01	Trator Massey Fergunson	01
Cozinha	01	Ensiladeira com carreta;	01
Refeitório	01	Trilhadeira de cereais;	01
Cozinha industrial	01	Colhedeira de milho;	01
Laboratório de Informática	01	Subsolador;	01
Laboratório de Sementes	01	Cultivador;	01
Laboratório de Informática	01	Grade, Arado;	01
Laboratório para preparo de alimentos.	01	Grade Niveladora;	01
Laboratório para olicultura e fruticultura	01	Pulverizador de barras (600 litros)	01
Laboratório para avicultura e suinocultura (criação)	01	Plantadeira de cereais	01
Sala de Professores	01	Armazéns para grãos e insumos;	03
Almoxarifado para materiais de consumo	01	Compressor,	01
Almoxarifado para materiais de limpeza	01	Engraxadeira,	01
Banheiro masculino e feminino para professores e pessoal técnico-administrativo	01	Policorte,	01
Bloco de banheiro masculino e feminino para alunos, com chuveiro e sanitário	01	Morsa.	01
Armazém para grãos e insumos	01	Botijão para conservação de sêmen.	01
Bebedouros	04		
Livros específicos	97		

Fonte: Elaborado pelo autor, baseado em: MATO GROSSO DO SUL. Processo 29/063845/2007a, p. 185.

D acordo com o observado no Quadro 24, as estruturas destinadas ao funcionamento do Curso bem como os implementos agrícolas, contemplaram os suportes necessários para a implantação do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Isso denota que houve um interesse da municipalidade em buscar um local adequado, que pudesse contribuir na estrutura física e no suporte tecnológico para a implantação do Curso.

Inserido na perspectiva do Plano Estadual de Educação, o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio nasceu “[...] visando preparar o jovem cidadão para o exercício da cidadania” (MATO GROSSO DO SUL, 2008, p. 2), propondo, de forma concreta, “investimentos na Educação Profissional Técnica de nível médio, priorizando a preparação do educando para o mercado de trabalho, à produção de renda e à qualidade de vida, além de fixá-lo na atividade rural” (MATO GROSSO DO SUL, 2008, p. 2). De modo geral, o Curso buscava formar indivíduos a fim de utilizar a “[...] tecnologia para o crescimento da agropecuária” e formar técnicos que tivessem suas ações voltadas para “a preservação do meio ambiente e o cumprimento das leis que envolvessem o campo de atuação” (ESCOLA ESTADUAL, 2007, p. 7).

Na documentação sobre a implantação do Curso Técnico em Agropecuária, observa-se uma tentativa do poder municipal de criar um curso que pudesse inserir os jovens no meio rural e oferecer-lhes condições de sustento mediante o trabalho agropecuário. Tal constatação pode ser averiguada no Processo nº. 29/063845/07, da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, que buscou “[...] favorecer a melhoria de qualidade do trabalho desenvolvido no ambiente rural, propiciando maior produtividade agrícola” (MATO GROSSO DO SUL, 2007b, p. 2), ampliando as oportunidades de inserção no mercado de trabalho e no Ensino Superior.

3.6 Ingresso no Curso e Estrutura curricular do Técnico em Agropecuária

Quanto aos requisitos para ingressar no Curso Técnico em Agropecuária, o Conselho Estadual de Educação estabeleceu que poderiam ser admitidos somente os alunos que tivessem concluído o Ensino Fundamental, inclusive aqueles “educandos com necessidades educacionais especiais” (MATO GROSSO DO SUL, 2008, p. 2). Ainda segundo o referido órgão governamental, a idade mínima estabelecida para a matrícula era de 14 anos, e se houvesse mais candidatos que o número de vagas ofertadas, o Conselho propôs a realização de um processo seletivo obedecendo aos seguintes requisitos:

- a) alunos concluintes do Ensino Fundamental da Escola Rural Municipal Benedita Figueiró de Oliveira;
- b) alunos que cursaram o Ensino Fundamental em outras unidades Escolares;
- c) maior média global no Ensino Fundamental;
- d) maior idade;

e) mostrar aptidão no desempenho prático agropecuário.

“[E] em caso de empate serão observados os itens [...] por ordem de importância: a, b, c, d, e ‘e’”(MATO GROSSO DO SUL, 2008, p. 3).

Quanto ao sistema de matrícula implantado para o Curso Técnico, esse é anual, sendo a matrícula efetivada mediante a apresentação de requerimento devidamente preenchido e assinado pelo responsável, juntamente com cópias dos seguintes documentos:

- a) Certidão de Nascimento ou Casamento;
- b) Cédula de Identidade;
- c) Documento de Conclusão do Ensino Fundamental;
- d) Documento de Transferência, quando for o caso;
- e) Histórico Escolar e Ementa Curricular, quando for o caso.

Em relação à estrutura do Curso, o Projeto do Técnico em Agropecuária para o ano de 2008, protocolado em 20 de novembro de 2007, estabelecia a duração de três anos, com aulas em período integral, de maneira que os alunos realizassem atividades nos turnos matutino e vespertino, totalizando 8 horas/aulas/dia, 39 horas/aulas/semana, perfazendo 1.560 horas/aulas/ano e totalizando 4.680 horas/aulas ao final do curso. Nessa primeira configuração do Curso, as disciplinas possuíam a seguinte carga horária:

Quadro 25.

DISCIPLINAS		CARGA HORÁRIA - ANO		
		1º	2º	3º
Núcleo Ensino Médio	Língua Portuguesa	03	03	03
	Literatura	02	02	02
	Artes	01	01	
	Educação Física	01	01	01
	Geografia	02	02	02
	História	02	02	02
	Matemática	03	03	03
	Física	02	02	03
	Química	03	03	03
	Biologia	03	03	03
	Filosofia	01		
	Sociologia			01
	Língua Estrangeira - Espanhol	02	02	02
	Língua Estrangeira – Inglês	01	02	01
Núcleo Ensino Técnico	Obtenção e Preparo da reprodução	01	01	
	Zootecnia dos Animais Domésticos	02	02	
	Sanidade Animal		01	02
	Manejo e Criação	02		
	Produção Animal	02	02	02
	Produção Vegetal		02	
	Fatores Climáticos	02		
	Culturas Anuais e Perenes e Silviculturas		02	02
	Fruticultura e Olericultura			02
	Topografia e Manejo do Solo	02		
	Nutrição Animal	01	01	
	Produção Agroindustrial Animal		02	02
	Produção Agroindustrial Vegetal		02	02
	Melhoramento Genético			02
Mecanização, Irrigação e Drenagem		02		
Carga Horária total semanal - em horas aulas		39	39	39
Carga Horária total anual - em horas aulas		1560	1560	1560
Carga horária total do Curso – em horas aulas		4.680		

Fonte: ESCOLA ESTADUAL REYNALDO MASSI. Projeto de Implantação do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio (1ª versão). Ivinhema, 2007, p. 7.

De acordo com o Processo nº. 29/063845/2007, às 1.560 horas/aulas/ano seriam distribuídas em 200 dias letivos, do primeiro ao terceiro ano, e visavam formar um profissional apto a prestar assistência técnica no desenvolvimento de projetos tecnológicos agropecuários variados. Contudo, a documentação arrolada demonstra que esse projeto inicial não foi efetivado, pois foi aprovada uma versão diferente do mesmo processo, chancelada

pela Deliberação CEE/MS, nº. 8.641, de 29 de fevereiro de 2008, que apresentou o Curso Técnico em Agropecuária, sendo composto por 38 horas/aulas/semanais e com um total de 1.520 horas/aulas/ano.

Na versão aprovada pelo CEE/MS, o curso Técnico em Agropecuária foi deliberado com uma carga total de 4.560 horas aulas, isto é, 120 horas aulas a menos que a primeira versão enviada ao Conselho em 20 de novembro de 2007, representando uma diminuição de 40 horas aulas por ano.

Quadro 26.

DISCIPLINAS		CARGA HORÁRIA - ANO		
		1º	2º	3º
Núcleo Ensino Médio	Língua Portuguesa	03	03	03
	Literatura		02	02
	Artes	02		
	Educação Física		02	01
	Geografia	02	02	02
	História	02	02	02
	Matemática	03	03	03
	Física	02	02	02
	Química	03	02	02
	Biologia	03	02	03
	Filosofia			02
	Sociologia			02
	Língua Estrangeira - Espanhol		02	
	Língua Estrangeira – Inglês	02	02	
Núcleo Ensino Técnico	Obtenção e Preparo da produção	02		
	Zootecnia dos Animais Domésticos	02	02	
	Sanidade Animal		02	02
	Manejo e Criação	02		
	Produção Animal	02	02	02
	Produção Vegetal		02	
	Fatores Climáticos	02		
	Culturas Anuais e Perenes e Silviculturas		02	02
	Fruticultura e Olericultura			02
	Topografia e Manejo do Solo	02		
	Nutrição Animal	02		
	Produção Agroindustrial Animal		02	02
	Produção Agroindustrial Vegetal		02	02
	Melhoramento Genético			02
	Mecanização, Irrigação e Drenagem	02		
Carga Horária total semanal - em horas aulas		38	38	38
Carga Horária total anual - em horas aulas		1520	1520	1520
Carga Horária total anual - em horas		1260	1260	1260
Carga horária total do Curso – em horas		3780		
Carga horária total do Curso – em horas		4.560		

Fonte: MATO GROSSO DO SUL. Processo 29/063845/08 de 24 de novembro de 2008b.

Aprovada em 28 de fevereiro de 2008, Processo nº. 29/063845/2008 – Deliberação CEE/MS nº. 8.641, de 29 de fevereiro de 2008, a Matriz Curricular foi composta por vinte e nove disciplinas, sendo 14 concernentes ao Ensino Médio e 15 destinadas ao Ensino Técnico

em Agropecuária. Essa grade curricular permaneceu vigente durante o ano de 2008, contudo, nesse mesmo ano, foram encaminhadas pela Diretoria da Escola Reynaldo Massi à Secretaria de Estado de Educação alterações na grade curricular e no Projeto Pedagógico do Curso.

Mediante o exposto, infere-se que as referidas mudanças foram necessárias em função das orientações emanadas pelo Estado de Mato Grosso do Sul, que em 1º de agosto de 2008, por meio da Deliberação CEE/MS nº. 8.830, dispôs sobre a implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Estabeleceu o Documento no seu Art. 3º que:

As instituições de ensino que oferecem cursos técnicos de nível médio autorizados, cujas denominações dos cursos não sejam as que constam do Catálogo mas o projeto de curso seja coerente com a descrição constante do mesmo, terão o prazo de até 60 (sessenta) dias, a contar da data da publicação desta Deliberação, para a devida adequação e comunicação à Secretaria de Estado de Educação.

§ 1º Na adequação da denominação, a Secretaria de Estado de Educação, por meio do órgão próprio, procederá à inspeção in loco a fim de compatibilizar o projeto aprovado com os dados constantes do Catálogo no que se refere:

I - à denominação do eixo tecnológico e do curso, inclusive os formulários de escrituração escolar;

II - à carga horária;

III - ao descritor do curso;

IV - às possibilidades de temas a serem abordados;

V - às possibilidades de atuação;

VI - à infra-estrutura recomendada.

§ 2º Após protocolo de entrada do pedido da instituição de ensino na Secretaria de Estado de Educação, o órgão próprio terá prazo de até 60 (sessenta) dias para compatibilizar e informar o Conselho Estadual de Educação sobre a adequação realizada.

§ 3º O Conselho Estadual de Educação, após o recebimento da informação da Secretaria de Estado de Educação, procederá ao arquivamento de cópia no seu setor de Cadastro (MATO GROSSO DO SUL, 2008).

Ao analisar-se os processos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio observa-se que, em 18 de novembro de 2008, a diretora Valdenir Martins escreveu à Secretaria de Estado de Educação, solicitando a aprovação das alterações realizadas no projeto do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio a serem efetuadas a partir do ano de 2009. No dia 19 do mesmo mês, em correspondência destinada à SED, a diretora justificou as alterações realizadas no Projeto do Curso, alegando que o mesmo foi

adequado às exigências do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio e acrescentou que a Matriz Curricular foi alterada em virtude da solicitação dos professores atuantes no referido Curso. Segundo a diretora, também foram feitas alterações na lotação dos professores e retirada a chamada ‘progressão parcial’. Tais alterações foram colocadas em prática, mesmo antes da aprovação definitiva da SED/MS, que ocorreria somente em 4 de junho de 2009, mediante a Resolução /SED nº. 2.254.

No que diz respeito à Matriz Curricular para o curso Técnico em Agropecuária do ano de 2009, essa foi composta por vinte e nove disciplinas a serem cursadas em período integral. Contudo, foi modificada em diversos aspectos em relação à Matriz estabelecida para o ano de 2008, conforme se pode observar no quadro a seguir:

Quadro 27

Matriz Curricular 2009 (Período Integral), aprovada em 24 de novembro de 2008 - Processo 29/063845/2008

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA - ANO		
	1º	2º	3º
Núcleo Ensino Médio	Língua Portuguesa	03	03
	Literatura	02	02
	Artes	02	
	Educação Física		01
	Geografia	02	02
	História	02	02
	Matemática	03	03
	Física	02	02
	Química	03	02
	Biologia	03	02
	Filosofia	01	02
	Sociologia	01	01
	Língua Estrangeira - Espanhol	01	01
	Língua Estrangeira – Inglês	01	01
Núcleo Ensino Técnico	Obtenção e Preparo da produção	02	
	Zootecnia dos Animais Domésticos	02	02
	Sanidade Animal		02
	Manejo da Criação	02	
	Produção Animal		01
	Produção Vegetal		02
	Fatores Climáticos	02	
	Culturas Anuais e Perenes e Silviculturas		02
	Fruticultura e Olericultura		02
	Topografia		02
	Manejo do Solo		02
	Nutrição Animal	02	
	Produção Agroindustrial Animal		02
	Produção Agroindustrial Vegetal		02
	Mecanização, Irrigação e Drenagem	02	
Carga Horária total semanal - em horas aulas	38	38	38
Carga Horária total anual - em horas aulas	1520	1520	1520
Carga Horária total anual - em horas	1260	1260	1260
Carga Horária total do Curso - em horas		3780	
Carga horária total do Curso - em horas aulas	4.560		

Fonte: ESCOLA ESTADUAL REYNALDO MASSI. Projeto de Implantação do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Ivinhema, 2008, p. 8.

Ao se comparar as Matrizes Curriculares do ano de 2008 e a proposta para o ano de 2009, observa-se as seguintes mudanças realizadas pela Direção da Escola e aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação:

- a) aumento de 2 horas/aulas na disciplina de Literatura a ser ofertada para o 1º ano do Curso;
- b) redução de 1 hora/aula na disciplina de Educação Física para o 2º ano;
- c) inserção de duas horas/aulas/semana de Filosofia, sendo 1 para o 1º ano e 1 para o 2º ano, que passaram a ter 2 horas/aulas/semana, e a redução de 1 hora/aula para o 3º ano;
- d) inserção de 1 hora/aula de Sociologia para o 1º ano e 1 hora/aula para o 2º ano;
- e) redistribuição das aulas de Espanhol, que passou a ter apenas 1 hora/aula para o 2º ano e acrescentou 1 hora para o 1º ano.
- f) redistribuição das aulas de Inglês, que passou a ter 1 hora/aula no 1º ano, 2 no 2º e apenas 1 hora/aula no 3º .
- g) diminuição de 2 horas/aulas da disciplina de Sanidade Animal, sendo essa supressa para os alunos do 2º ano.
- h) supressão de 3 horas/aulas da disciplina de Produção Animal, sendo essa retirada do currículo para o 1º ano e diminuída em 1 hora/aula para os alunos do 2º ano;
- i) desmembramento da disciplina Topografia e Manejo do Solo, oferecida na Matriz de 2008 como uma única disciplina com carga horária de 2 horas/aulas e na grade para 2009, transformada em duas disciplinas, sendo a primeira denominada de Topografia, com carga horária de 2 horas/aulas, oferecidas no 2º ano e a segunda, Manejo de Solo, com carga horária de 2 horas/aulas ofertada no 3º ano;
- j) supressão da disciplina de Melhoramento Genético.

Tais modificações foram registradas no Relatório Complementar da Supervisão Escolar, datado de 06 de fevereiro de 2009, pela supervisora de Gestão Escolar, Maria Sampaio Rosa, e justificadas da seguinte forma:

O aumento da carga horária de Literatura se deu para que houvesse seqüência nos conteúdos dados e maiores informações, no 1º, 2º e 3º ano, para o educando visto que se trata de uma disciplina importante. Foi excluída a disciplina de Melhoramentos Genéticos do 1º ano por estar a mesma inserida na disciplina de Produção animal, não havendo necessidade de trabalhar como disciplina, separada. A diminuição da carga horária da disciplina de Produção Animal, foi justificada pela professora, que há necessidade da mesma no 1º ano, por ser trabalho em Produção e Manejo da Criação. A disciplina de Sanidade Animal era suficiente para o 2º e 3º ano, portanto foi retirada do 1º ano. A disciplina de Educação Física foi retirada do 1º ano, devido à inclusão da disciplina de sociologia, no 1º ano. A disciplina de Topografia e Manejo de Solo foram desmembradas por serem disciplinas importantes a serem trabalhadas, com conteúdos diferenciados,

sendo de melhor aproveito para os alunos (MATO GROSSO DO SUL, 2009c, p. 4).

Pelo analisado, as maiores mudanças foram realizadas no Núcleo do Ensino Médio, entretanto, outras alterações foram feitas no Núcleo do Ensino Técnico, sendo as mais relevantes a supressão da disciplina de Melhoramento Genético e o desdobramento da disciplina de Topografia e Manejo de Solo. Como pode ser observado no Quadro 27, permanecerem 29 disciplinas a compor o Currículo do Curso Técnico em Agropecuária, sendo que 14 são do núcleo comum do Ensino Médio e 15 destinadas à profissionalização dos alunos. Em termos teóricos, observa-se que há praticamente uma equivalência entre as disciplinas destinadas a oferecer os conhecimentos básicos ao educando e aquelas destinadas à profissionalização. No entanto, quando contabilizamos as horas destinadas ao Núcleo do Ensino Médio e ao Núcleo do Ensino Técnico, percebemos que o primeiro é responsável por 3.000 horas/aulas durante os três anos de curso, enquanto o segundo é responsável por 1.560 horas, conforme se pode observar no quadro seguinte.

Quadro 28

Distribuição da carga horária anual dos núcleos do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio		
	Ensino Médio Horas aulas (anual)	Ensino Técnico Horas aulas (anual)
1º	1.040	480
2º	1.000	520
3º	960	560
Total	3.000	1.560

Fonte: Baseado em ESCOLA ESTADUAL REYNALDO MASSI. Projeto de Implantação do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Ivinhema, 2008, p. 8.

Em termos práticos, das 4.560 horas/aulas destinadas à formação dos alunos do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, 58,73% são dedicadas aos estudos do núcleo do Ensino Médio e 41,26% destinadas à formação profissional.

A matriz curricular aprovada em 24 de novembro de 2008, mediante o Processo nº. 29/063845/2008, permaneceu vigente durante o ano de 2009, pois essa necessitou ser alterada em virtude da Deliberação CEE/MS nº. 9.195, de 30 de novembro de 2009, emitida pelo Conselho Estadual de Educação, fixando as normas para a oferta da educação profissional

técnica de nível médio no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e no que diz respeito à Educação Profissional Técnica de nível médio. Para o CEE/MS, a referida modalidade de ensino está “[...] destinada a proporcionar habilitação profissional a estudantes egressos do ensino fundamental e a estudantes matriculados ou egressos do ensino médio” (MATO GROSSO DO SUL, 2009b, Art. 1º).

De acordo com a Deliberação CEE/MS nº. 9.195, a oferta da Educação Profissional técnica de nível médio deve atender as Diretrizes Curriculares Nacionais, o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, bem como as demais normas pertinentes a essa modalidade de ensino. Para o artigo 4º da referida Deliberação também é necessário obedecer aos seguintes itens:

I– as normas próprias da profissão; II – as demandas dos cidadãos, do mercado e da sociedade, em sintonia com as exigências do desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; III – a conciliação das demandas identificadas com a vocação da instituição de ensino e as suas reais condições de viabilização das propostas; IV – o perfil profissional do egresso do curso, em função das demandas identificadas em coerência com as políticas de promoção do desenvolvimento sustentável da região; V – a organização curricular do curso, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica, em coerência com os objetivos, justificativa e o perfil profissional (MATO GROSSO DO SUL, 2009b, Art. 4º).

Em virtude das exigências da Deliberação em questão, o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio da Escola Estadual Reynaldo Massi, passou novamente por adaptações na sua estrutura. Por solicitação da Diretora Valdenir Martins, procedeu-se à revisão dos itens considerados necessários, bem como a montagem do processo que requereria, novamente, a autorização de funcionamento para um período de até cinco anos. Sendo assim, em 03 de dezembro de 2010, a diretora Valdenir Martins solicitou à Secretaria de Estado de Educação a autorização para o funcionamento do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Como resposta à solicitação da diretora, a SED/MS, por meio da Resolução/SED nº. 2.407, de 8 de dezembro de 2010, aprovou o Projeto Pedagógico e autorizou o funcionamento do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio – Eixo Tecnológico: Recursos Naturais – Educação Profissional Técnica de nível médio, na Escola Estadual Reynaldo Massi, sediado no Município de Ivinhema/MS. Como uma das novidades figurou no novo Projeto Pedagógico, o Estágio Supervisionado estabelecido em 240 horas, fazendo com que o Curso fosse composto por

4.240 horas. No que diz respeito à Matriz Curricular, essa novamente sofreu alterações, conforme pode ser averiguado no quadro que segue.

Quadro 29.

Matriz Curricular 2011, aprovada em 8 de dezembro 2010								
DISCIPLINAS		CARGA HORÁRIA - ANO						
		1º		2º		3º		TOTAL H/A
BASE COMUM	Língua Portuguesa	4		2		2	1	360
	Literatura	4		1		1		160
	Artes	1		1		1		120
	Educação Física	1		1		1		120
	Matemática	4		2		3		360
	Física	4		2		2		320
	Química	2		2		2		240
	Biologia	4		1	1	1	1	320
	Geografia	2		2		2		240
	História	2		1	1	2		240
	Filosofia	1		1		1		120
	Sociologia	1		1		1		120
Parte diversificada	Língua Estrangeira - Espanhol	1		1		1		120
	Língua Estrangeira – Inglês	01		02		01		120
Totais de cargas Horárias	Semanal H/A	30	0	19	2	21	2	2960
		30		21		23		
	Ano em horas aulas	1200		840		920		2960
	Ano em horas	1000		700		766		2466
Educação Profissional Técnica de Nível Médio	Administração e economia rural	2						80
	Mecanização, Irrigação e Drenagem	2						80
	Fatores Climáticos	2						80
	Zootecnia dos Animais Domésticos	2		1				120
	Produção Agroindustrial Animal	1		1		2		160
	Produção Agroindustrial Vegetal	1		1		2		160
	Nutrição Animal			2				80
	Produção Vegetal			2				80
	Produção Animal			2		2		160
	Topografia e Manejo do Solo			3		2		200
	Culturas Anuais e Perenes e Silviculturas			2		2		160
	Fruticultura e Olericultura					2		80
Total de carga horária da Educação profissional Técnica de Nível Médio	Semanal H/A	10		14		12		
		10		14		12		
	Total de aulas semanais	40		35		35		
	Ano em horas aulas	400		560		480		1440
	Ano em horas	334		466		400		1200
	Estágio supervisionado			120		120		240
TOTAL GERAL DO CURSO	Curso em h/a	1600		1400		1400		4400
	Curso em horas	1334		1116		1116		3666
	Total de horas acrescido estágio	1334		1286		1286		3906

Fonte: MATO GROSSO DO SUL, Resolução/SED n. 2.407 de 8 de dezembro de 2010a.

Segundo o Projeto Pedagógico da Escola Estadual Reynaldo Massi, a carga horária atende as exigências “[...] da legislação e está distribuída entre as disciplinas curriculares de forma a buscar a melhor qualidade do curso, sendo que o mesmo poderá ser operacionalizado nos turnos diurnos, conforme demanda existente e disponibilidade do espaço físico” (PROCESSO nº. 29/053027/2010, p. 6).

Ressaltamos que nos processos anteriores era especificado que o Curso deveria funcionar em período integral e no referido processo (29/053027/2010) abre-se precedente para que possa funcionar em apenas um dos turnos, dependendo da demanda de alunos e das condições do espaço físico. Outro aspecto a ser ressaltado foi a inserção de horas/aulas na modalidade de Atividades Direcionadas (Resolução/SED nº. 2.347, de 7 de junho de 2010) em algumas das disciplinas do currículo.

Para o cumprimento do currículo, será adotada a metodologia das Atividades Direcionadas (AD) que junto as Aulas Presenciais (AP) compõem a formação geral dos estudantes. Nesta perspectiva, as Aulas Direcionadas são compostas por atividades para que os estudantes desenvolvam: projetos, pesquisas, entre outros e deverão estar sob a orientação do professor da disciplina, de forma a complementar os assuntos abordados em sala de aula (MATO GROSSO DO SUL, 2010, p. 62).

Segundo o Processo nº. 29/053027/2010, de 03 de dezembro de 2010, no referido método, o professor orienta e facilita a aprendizagem do aluno para que cada estudante realize de modo “[...] relativamente independente e criador a tarefa determinada, desenvolvendo assim sua autonomia intelectual” (MATO GROSSO DO SUL, 2010, p. 62).

Dentre as mudanças já especificadas observamos que a Matriz Curricular aprovada pela Resolução/SED/2010 nº. 2.407 trouxe também outras alterações em relação à grade curricular aprovada em 2008 para ser vigente em 2009. As mudanças identificadas foram as seguintes:

- a) Redistribuição da carga horária da disciplina de Língua Portuguesa, sendo 4 aulas para o 1º ano, 2 aulas para o 2º e três aulas para o 3º, sendo 2 horas aulas na modalidade presencial e 1 hora aula à distância.
- b) Diminuição de 2 horas aulas na disciplina de literatura;
- c) Acréscimo de 1 hora aula na disciplina de Artes, sendo as mesmas redistribuídas, de forma que permaneceu 1 hora aula para cada ano;
- d) Acréscimo de 1 hora aula na disciplina de educação física destinada ao 1º ano;

- e) Redistribuição da carga horária da disciplina de história, sendo 2 horas/aulas para o 1º ano, 2 para o 2º, 1 hora presencial e 1 hora/aula modificada para a modalidade à distância, e 2 horas para o 3º;
- f) Redistribuição da carga horária da disciplina de matemática, sendo 4 horas/aulas para o 1º ano e 2 horas/aulas para o 2º e o 3º;
- g) Aumento da carga horária da disciplina de Física em 3 horas/aulas, de modo que o 1º ano ficou com 4 horas/aulas, o 2º com 2 horas e o 3º com 3 horas/aulas;
- h) Diminuição de 1 hora/aula da disciplina de Química, destinada ao 1º ano, permanecendo esse com apenas 2 horas/aulas, assim como o 2º e o 3º anos;
- i) Redistribuição da carga horária da disciplina de Biologia, de modo que o 1º ano ficou com 4 horas/aulas/semana, o 2º e o 3º anos com 2 horas/aulas cada, sendo 1 na modalidade presencial e 1 na modalidade a distância;
- j) Diminuição da carga horária da disciplina de Filosofia, em 1 hora/aula, para o 2º ano, de modo que cada série permaneceu com apenas 1 hora/aula/semana;
- k) Diminuição da carga horária da disciplina de Sociologia, em 1 hora/aula, para o 2º ano, sendo cada série contemplada com apenas 1 hora/aula;
- l) Acréscimo de 1 hora/aula na disciplina de Língua Estrangeira.
- m) Acréscimo da disciplina de Administração e Economia Rural, composta por 2 horas/aulas, destinada ao 1º ano do curso;
- n) Diminuição de 1 hora/aula na disciplina de Zootecnia de Animais Domésticos, destinada ao 2º ano;
- o) Redistribuição da carga horária da disciplina de Produção Agroindustrial Animal, de modo que foi inserida 1 hora/aula para o 1º ano, diminuído 1 para o 2º e conservou-se 2 horas semanais para o 3º ano;
- p) Redistribuição da carga horária da disciplina de Produção Agroindustrial Vegetal, sendo inserida 1 hora/aula para o 1º ano, suprimida 1 hora para o 2º e conservada 2 horas semanais para o 3º ano;
- q) Deslocamentos da oferta da disciplina de Nutrição Animal, do 1º para o 2º ano.
- r) Acréscimo de 1 hora/aula para a disciplina de Produção Animal, destinada ao 2º ano;
- s) Junção das disciplinas Topografia e Manejo do Solo, e composição de uma única denominada Topografia e Manejo do Solo, composta de 5 horas/aulas, sendo 3 destinadas ao 2º ano e 2 ao 3º ano;

- t) Inserção do Estágio Supervisionado no total de 240 horas, sendo um total de 120 horas realizado no 2º ano e 120 no 3º.

Ao identificar as mudanças que foram realizadas na matriz curricular de 2010 para o ano de 2011, verificou-se que essas foram feitas tendo em vista a inserção de mais horas/aulas destinadas ao Ensino Técnico se comparadas às modificações realizadas no núcleo do Ensino Médio. Como relevante consideramos o aumento das horas/aulas da disciplina de Administração e Economia Rural, possivelmente realizada em virtude da necessidade de um maior aperfeiçoamento dos alunos nesse tema, dado que a região possui diversas propriedades precisando de administradores rurais competentes. Apontamos também como expressiva a diminuição da carga horária da disciplina de Zootecnia de Animais Domésticos motivada, talvez, pela pouca demanda que os técnicos possam encontrar na região. Quanto às mudanças nas disciplinas de Produção Agroindustrial Vegetal e Nutrição Animal, observamos que a redistribuição das cargas horárias ocorreu para otimizar o aproveitamento dos alunos, dado que essas necessitam conhecimentos prévios que ainda não estão consolidados no 1º ano do Curso. Também podem estar relacionadas com a necessidade que o mercado local tem de absorver técnicos com mais conhecimentos nessas áreas.

Sobre a junção da disciplina Topografia e Manejo do Solo numa única, denominada Topografia e Manejo do Solo, observamos que ocorreu em virtude dos conteúdos serem parecidos e se adequar melhor num único núcleo.

Tais redirecionamentos contemplando as disciplinas do Ensino Técnico podem ser entendidos como uma adaptação do currículo a favorecer maior profissionalização dos alunos em determinados temas que, sendo absorvidos pelos futuros técnicos, produzirão desenvolvimento na economia local quando esses entrarem no mercado de trabalho em médio prazo. Nesse sentido, as constantes mudanças realizadas na grade curricular do Curso Técnico em Agropecuária, possivelmente, além de responder às exigências das políticas públicas sul mato-grossenses para essa modalidade de ensino, também estão amparadas nas necessidades surgidas no contexto diário da execução do curso.

3.7 O Estágio Supervisionado

Dentre as mudanças realizadas na grade, a inserção do Estágio Supervisionado foi a mais radical. Já previsto pela Deliberação CEE/MS nº. 7.860, de 16/09/2005, para o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, foi inserido no Curso Técnico em Agropecuária

Integrado ao Ensino Médio com a Deliberação CEE/MS nº. 9.195, de 30 de novembro de 2009.

De acordo com o Processo nº. 29/053027/2010, o Estágio Supervisionado tem como objetivo capacitar o estudante para o exercício profissional mediante a vivência de situações concretas de trabalho e visa

aplicar, ampliar e adequar conhecimento técnico e científico visando à integração entre a teoria e a prática no desenvolvimento de habilidades requerido para o desenvolvimento do perfil profissional; exercitar-se na perspectiva da prática profissional através de sua inserção em situação real de trabalho; desenvolver a capacidade de crítica e a percepção humanística da realidade, identificando seu potencial como elemento de transformação da sociedade (MATO GROSSO DO SUL, 2010, p. 63).

Tais habilidades, segundo o documento em questão (Deliberação CEE/MS nº. 9.195, de 30 de novembro de 2009), serão adquiridas pelos alunos mediante a prática e o acompanhamento de um professor que orientará e supervisionará as atividades. Tal prática se dará por meio de estágio supervisionado, que insere o aluno em situação real de trabalho de modo que, ao deparar-se com a realidade, não seja passivo a ela, mas tenha capacidade de transformá-la ao seu favor. Concernente à avaliação do desempenho dos discentes, essa ocorrerá por meio da correção das atividades propostas pelo professor supervisor que atribuirá nota de zero (0,0) a dez (10,0) e visa à apreciação dos seguintes quesitos: assiduidade às atividades; pontualidade; responsabilidade; ética no exercício do trabalho; postura e iniciativa. Ao final de cada ano, o aluno deve apresentar à escola um relatório técnico contendo as atividades desenvolvidas no período. A nota final do Estágio será a média entre as atividades propostas pelo professor supervisor e o relatório apresentado pelo estagiário. Será considerado aprovado no Estágio Profissional Supervisionado

“o estudante que obtiver média igual ou superior a seis (6,0) e frequência mínima de 80%. O estudante reprovado no estágio profissional supervisionado não fará jus aos estudos de recuperação, estando, portanto, reprovado no ano” (MATO GROSSO DO SUL, 2010, p. 63).

No que diz respeito aos estudantes que trabalham em atividades ligadas a assuntos desenvolvidos no Estágio, esses poderão obter a dispensa de 50% da carga horária do Estágio desde que estejam trabalhando há pelo menos 1 ano e exerçam funções “[...] correspondentes às competências profissionais desenvolvidas de acordo com o perfil do profissional

estabelecido no projeto do curso” (MATO GROSSO DO SUL, 2010, p. 63). Contudo, tal dispensa só é possível mediante a avaliação do professor supervisor *in loco*. Um fato interessante a ser destacado é que cada aluno, durante o período de realização do estágio, está amparado pelo seguro obrigatório escolar, de acordo com a legislação vigente. Consideramos que o Estágio supervisionado é de fundamental importância e, sendo assim, avaliamos que o mesmo não deveria ser substituído pela situação real de trabalho dos alunos, pois as atividades que eles desempenham no trabalho podem diferir daquelas que deveriam realizar no Estágio Supervisionado. Sendo assim, o aluno corre o risco de terminar o curso com deficiências no que se refere à correta aplicação de técnicas fundamentais para o seu sucesso enquanto profissional.

3.8 Competência dos egressos do Curso Técnico em Agropecuária

Por competência se entende as capacidades adquiridas por determinado indivíduo para realizar trabalhos específicos em determinada área do conhecimento. De acordo com Kuenzer (2003), a certificação de competências no contexto do trabalho foi motivada pelas discussões estruturadas no âmbito do taylorismo/fordismo realizadas pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) na década de 1970. Nesse contexto, a competência era determinada “por uma modalidade peculiar de divisão social e técnica do trabalho, fundamentada na parcelarização” (KUENZER, 2003, p. 1) e assumiu o significado de ser “um saber fazer de natureza psicofísica, antes derivado da experiência do que de atividades intelectuais que articulem conhecimento científico e formas de fazer” (KUENZER, 2003, p. 1). Desta forma, a autora acena que, na época, o conceito de competência se aproximava “[...] do conceito de saber tácito, síntese de conhecimentos esparsos e práticas laborais vividas ao longo de trajetórias que se diferenciam a partir das diferentes oportunidades e subjetividades dos trabalhadores” (KUENZER, 2003, p. 1). Era compreendida como um saber que não estava ligado diretamente a técnicas de trabalho, mas a experiências vividas em diversas etapas da existência do indivíduo.

Entretanto, com a superação dos modelos taylorista-fordista e a precarização do mundo do trabalho, mediante a exclusão de boa parte da população que passou a viver na informalidade, esse conceito ganhou novos contornos e passou a “[...] supor domínio do conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico” (KUENZER, 2003, p. 2). Essa mudança de foco, impulsionada pelo contato do trabalhador com as novas tecnologias,

"demandam o desenvolvimento de capacidades cognitivas complexas, em particular as relativas a todas as formas de comunicação, ao domínio de diferentes linguagens e ao desenvolvimento do raciocínio lógico-formal." Segundo Kuenzer (2003), para a "burguesia" tais habilidades são adquiridas no convívio familiar e social, apesar de a escola também ser necessária para a aquisição dessas habilidades. No entanto, para os "subalternizados", em que as dificuldades econômicas limitam o acesso "à produção cultural dominante, a escola passa a ser espaço fundamental para a aquisição dos conhecimentos que permitem o desenvolvimento das competências requeridas para a inclusão na vida social e produtiva" (KUENZER, 2003, p. 2).

No caso da educação técnica de nível médio, com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Parecer CEB nº. 15/1998) e com a publicação das Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional, o conceito de competência assumiu papel central nessa modalidade de ensino. Tais documentos partem da concepção de competências e habilidades, consideradas como requisitos básicos e indispensáveis para a "inserção da força de trabalho nos processos produtivos" (VIROTE, 2009, p. 73). Ressalta também que os referidos documentos trazem em si mesmos

[...] uma concepção de ensino médio que enfatizava uma formação básica, de caráter geral e sólido, assentada no desenvolvimento de competências e habilidades do aluno, como melhor meio de preparação para a vida, para a cidadania e para o trabalho (VIROTE, 2009, p. 73).

Apoiada em Libâneo (2004), Virote (2009) entende competência como sendo a aquisição de capacidades e conhecimentos adquiridos para desempenhar um trabalho, resolver problemas e lidar com situações diversas. Pontua também que "[...] o termo competências relaciona-se a um modo adequado e correto de pôr em ação o domínio de conhecimentos, habilidades, capacidades, instrumentos" (VIROTE, 2009, p. 74), realidades requeridas pelo mundo do trabalho.

No que diz respeito ao Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, observamos que no decorrer dos vários processos (Processo nº. 29/063845/07; Processo nº. 29/063845/08; Processo nº. 29/053027/2010), as competências para as quais os alunos deveriam ser formados foram sendo modificadas. Nos Processos nº. 29/063845/07, de 28 de fevereiro de 2007; nº. 29/063845/07, de 20 de novembro de 2007, e nº. 29/063845/08, de 24 de novembro de 2008, verificamos que as competências específicas para as quais o Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio (área Profissional: Agropecuária) era formado

eram as mesmas. No que dizia respeito aos conteúdos do Ensino Médio, as competências foram retiradas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, publicadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2001 e compiladas nos mencionados processos.

Em relação às competências específicas da área profissional em Agropecuária, essas obedeciam às competências profissionais gerais do técnico da área de agropecuária, apontadas no anexo da Resolução CNE/CEB nº. 4/99 e descritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, de 2001. De acordo com os Processos do Curso Técnico em Agropecuária, os alunos eram formados para prestar assistência técnica no desenvolvimento de projetos tecnológicos agropecuários e desenvolver programas de nutrição e manejo “em projetos zootécnicos; planejar e acompanhar a execução de programas de melhoramento genético de animais, bem como métodos de reprodução” (MATO GROSSO DO SUL, 2008, p. 5). Ainda lhes competia implantar e gerenciar sistemas de controle de qualidade e sanidade na produção agropecuária.

Referente ao cultivo do solo, era definido como atribuição ao técnico em agropecuária planejar, organizar e monitorar a exploração e o seu manejo, de acordo com as características de cada região. Também eram destacadas as capacidades de cultivar sistemas e plantios abertos e protegidos; a produção de mudas e sementes em viveiros; o planejamento referente aos tratos de diversas culturas aliado ao processo de colheita e pós-colheitas; a elaboração de projetos topográficos de impacto ambiental e a assistência técnica e a atuação na administração rural.

Contudo, com o Processo nº. 29/053027/2010, de 03 de dezembro de 2010, aprovado mediante a Resolução/SED nº. 2.407, de 8 de dezembro de 2010, diversas mudanças foram realizadas no perfil profissional no qual o Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio se enquadra. Infere-se que tais mudanças ocorreram em virtude da adaptação do Curso ao Eixo Tecnológico exigido pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e aderido pelo Estado de Mato Grosso do Sul por meio da Deliberação CEE/MS nº. 8.830, de 1º de agosto de 2008.

Pelo verificado na documentação, houve diversas alterações no direcionamento do Curso. Em termos numéricos, nos Processos nº. 29/063845/07, de 28 de fevereiro de 2007, nº. 29/063845/07, de 20 de novembro de 2007, e nº. 29/063845/08, de 24 de novembro de 2008, eram descritos um total de onze (11) competências, sendo que no processo nº. 29/053027/2010, passou a figurar cinquenta e cinco (55), incluindo aquelas dos processos anteriores. Objetivamente, o Processo nº. 29/053027/2010 incluiu quarenta e quatro (44)

novas competências para serem adquiridas como habilidades para os alunos, sendo essas oriundas do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

Na tentativa de verificar se há correspondência entre as competências anunciadas e as ementas das disciplinas, analisamos cada conteúdo e verificamos que há equivalência nos núcleos fundamentais e em outros se retoma competências próprias da base do Ensino Médio e que somente podem ser compreendidas levando-se em conta todo o processo educacional da referida etapa de ensino, não estando contido em nenhuma disciplina específica.

No que diz respeito à Base Comum do Ensino Médio, o Processo nº. 29/053027/2010 manteve diversas competências oriundas dos processos que lhe antecederam. Dentre essas, figuram algumas competências e habilidades da Base Nacional Comum dos currículos do Ensino Médio prescritas pelo Conselho Nacional de Educação no ano de 2001. São elas:

Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação; Compreender o papel das ciências naturais e das tecnologias a elas associadas, nos processos de produção e no desenvolvimento econômico e social contemporâneo; Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, a função, a organização, a estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção; Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade; Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais; Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhe dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar (MATO GROSSO DO SUL, 2010, p. 3-6).

Diante do exposto, observamos que o núcleo fundamental do Ensino Médio permaneceu intacto, mesmo após a possibilidade de integração oferecida pelo Decreto nº. 5.154/04, promulgado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, sendo apenas adaptado em certos pontos para acolher o Ensino Profissional na sua estrutura curricular.

Outra competência que nos chamou a atenção, contida no Processo nº. 29/053027/2010, foi a “compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos”, que é uma das finalidades do Ensino Médio definidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96 parágrafo V do artigo 34. Todavia, no referido Processo, essa finalidade não é apresentada como tal, mas apenas como uma competência,

dentre tantas outras, para as quais o Técnico em Agropecuária será formado. Dentre as demais descritas pelo Processo nº. 29/053027/2010 figuram todas aquelas descritas como competências profissionais gerais do Técnico da área de Agropecuária, apontadas no anexo da Resolução CNE/CEB nº. 4/99 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2001, a saber:

Analisar as características econômicas, sociais e ambientais, identificando as atividades peculiares da área a serem implementadas; Planejar, organizar e monitorar a exploração e o manejo do solo de acordo com suas características; as alternativas de otimização dos fatores climáticos e seus efeitos no crescimento e no desenvolvimento das plantas e dos animais; a propagação em cultivos abertos ou protegidos, em viveiros e em casas de vegetação; a obtenção e o preparo da produção animal; o processo de aquisição, preparo, conservação e armazenamento da matéria-prima e dos produtos agroindustriais; os programas de nutrição e manejo alimentar em projetos zootécnicos; a produção de mudas (viveiros) e sementes; Identificar os processos simbóticos, de absorção, de translocação e os efeitos alopáticos entre solo e planta, planejando ações referentes aos tratos das culturas; Selecionar e aplicar métodos de erradicação e controle de pragas, doenças e plantas daninhas, responsabilizando-se pela emissão de receitas de produtos agrotóxicos; Planejar e acompanhar a colheita e a pós-colheita; Conceber e executar projetos paisagísticos, identificando estilos, modelos, elementos vegetais, materiais e acessórios a serem empregados; Identificar famílias de organismos e microorganismos, diferenciando os benéficos dos maléficos; Aplicar métodos e programas de reprodução animal e de melhoramento genético; Elaborar, aplicar e monitorar programas profiláticos, higiênicos e sanitários na produção animal e agroindustrial; Implantar e gerenciar sistemas de controle de qualidade na produção agropecuária; Identificar e aplicar técnicas mercadológicas para distribuição e comercialização de produtos; Projetar e aplicar inovações nos processos de montagem, monitoramento e gestão de empreendimentos; Elaborar relatórios e projetos topográficos e de impacto ambiental; Elaborar laudos, perícias, pareceres, relatórios e projetos, inclusive de incorporação de novas tecnologias (BRASIL, 2002, p. 197-198).

Das competências acima expostas, consideramos relevantes àquelas ligadas à análise das características econômicas, sociais e ambientais de determinada região, bem como aquelas ligadas aos fatores climáticos determinantes para o desenvolvimento de determinadas culturas e animais. Também destacamos as habilidades adquiridas pelos alunos no que concerne ao processo de aquisição, preparo, conservação e armazenamento da matéria-prima e dos produtos agroindustriais.

No que se refere às determinações do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, publicado em junho de 2008, constatamos que os anexos da Resolução CNE/CEB nº. 4/99,

foram revogados em virtude da lógica que estruturou os eixos tecnológicos.²⁵ Porém, tais competências permaneceram na estrutura do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, da Escola Estadual Reynaldo Massi, possivelmente porque não estavam em dissonância com as competências esperadas na formação dos alunos do Curso Técnico. É bem verdade que não se faz referências aos anexos da referida Resolução, contudo, o seu conteúdo está presente na íntegra.

Concernente às demais competências descritas no Processo nº. 29/053027/2010, essas são oriundas das orientações do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos nas suas versões 2008 e 2009.

Na primeira versão do Catálogo, publicada em junho de 2008, o Eixo Tecnológico Recursos Naturais previa as seguintes competências:

Planeja, executa, acompanha e fiscaliza todas as fases dos projetos agropecuários. Administra propriedades rurais. Elabora, aplica e monitora programas preventivos de sanitização na produção animal, vegetal e agroindustrial. Fiscaliza produtos de origem vegetal, animal e agroindustrial. Realiza medição, demarcação e levantamentos topográficos rurais. Atua em programas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa. (BRASIL, 2008, p. 198).

Na versão 2009 do Catálogo foram realizadas algumas alterações nas especificidades profissionais dos técnicos em Agropecuária, tais como: a) restringiu a execução das ações do técnico nas fases dos projetos agropecuários, modificando o texto que outrora dizia, *Planeja, executa, acompanha e fiscaliza todas as fases dos projetos*²⁶ (BRASIL, 2008, p. 198); tal texto ganhou uma nova versão que afirma: *Planeja, executa e monitora etapas da produção agrícola* (BRASIL, 2009).; b) acrescentou a competência: *Planeja e acompanha a colheita e a pós-colheita das principais culturas* (BRASIL, 2009); c) retirou o texto que versava em 2008: *Elabora, aplica e monitora programas preventivos de sanitização na produção animal, vegetal e agroindustrial* (BRASIL, 2008, p. 198).; tais competências foram substituídas por: *Auxilia na implantação e gerenciamento de sistemas de controle de qualidade na produção agrícola* (BRASIL, 2009); d) retirou o texto: *Fiscaliza produtos de origem vegetal, animal e*

²⁵ Em decorrência dessa orientação, segundo a lógica dos eixos tecnológicos, os anexos da Resolução CNE/CEB nº. 4/99 deverão ser revogados, sendo substituídos pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, a ser instituído por Portaria Ministerial até, no máximo, trinta dias contados da homologação do presente Parecer pelo Senhor Ministro da Educação (CATÁLOGO, 2008, p. 244).

²⁶ Utilizamos o itálico para ressaltar as partes do texto que foram modificadas, acrescentadas, suprimidas ou mantidas nas versões do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. (Nota do autor)

agroindustrial. Realiza medição, demarcação e levantamentos topográficos rurais. Atua em programas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa (BRASIL, 2008, p. 198); o mesmo fora substituído por: Identifica e aplica técnicas mercadológicas para distribuição e comercialização de produtos. Elabora laudos, perícias, pareceres, relatórios e projetos. Atua em atividades de extensão e associativismo (BRASIL, 2009).

De acordo com o analisado, há indícios de que as competências profissionais específicas que figuram no Processo nº. 29/053027/2010 resultaram da junção de competências descritas em diversos documentos, tais como: Resolução CNE/CEB nº. 4/99; Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, 2001; Parágrafo V do artigo 34 da LDB Lei nº. 9.394/96; Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos 2008; Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos 2009. Contudo, esta junção não figura de forma ilegal, pois o Parecer CNE/CEB nº. 11/2008, válido para o ano de 2009, apenas aponta possibilidades de atuação, não restringindo a atuação dos egressos, àquelas competências fixadas no Catálogo:

O Catálogo, a ser instituído por força da Portaria Ministerial, contemplará as seguintes disposições por eixo tecnológico: nomes das habilitações profissionais ou cursos técnicos de nível médio e respectivos descritores e carga horária, possibilidades de temas a serem abordados, *possibilidades de atuação profissional* e infraestrutura recomendada (BRASIL, 2008, p. 244 **grifos nossos**).

Também constatamos no Catálogo de 2008, que as orientações obrigatórias nele dispostas, “não impedirão, [...] o atendimento às peculiaridades regionais, possibilitando currículos com diferentes linhas formativas” (BRASIL, 2008, p. 235). Nesse contexto, inferimos que o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio da Escola Reynaldo Massi assegura as diversas competências, já comentadas por nós, amparadas nas suas peculiaridades regionais.

3.9 A conexão entre as ementas e as competências profissionais.

De acordo com o Processo nº. 29/053027/2010, de 03 de dezembro de 2010, a metodologia que integra o Ensino Médio à Educação Profissional procura assegurar uma “formação integral e de qualidade para os estudantes”. Dado que o currículo foi construído com base na integração curricular, o mesmo foi projetado para que haja uma unidade nos “[...] conteúdos, metodologia e práticas pedagógicas, aliando a concepção teórico-prática entre o

saber e o saber fazer, promovendo ações que correlacione disciplinas, temas, tópicos, ideias, ou conceitos” (Processo nº. 29/053027/2010, p. 62). No que diz respeito às aulas teóricas, essas são desenvolvidas ao longo do Curso e aprofundadas nos laboratórios da Escola Rural Municipal Benedita Figueiró de Oliveira, bem como através de estudos de casos, “[...] visitas técnicas, pesquisas no mercado, participação em projetos” (MATO GROSSO DO SUL, 2010, p. 62), sistematizados mediante a realização de relatórios que se constituem em atividades do Curso. Para melhor desempenho nas atividades recomenda-se:

Procedimentos que envolvam análise e solução de problemas, estudos de casos, pesquisas e outros que integrem teoria e prática e focalize o contexto do trabalho de modo a mobilizar o raciocínio, estimular a percepção analítica, a contextualização de informações, o raciocínio hipotético, a solução sistemática de problemas e a construção de novos conhecimentos, visando assegurar o saber, o saber fazer e o saber ser. As estratégias de ensino e de aprendizagem deverão abranger situações diversificadas, possibilitando flexibilidade de comportamento e de auto desenvolvimento, no que diz respeito à diversidade às mudanças nas técnicas e tecnologias, tendo em vista situações reais de trabalho (MATO GROSSO DO SUL, 2010, p. 62).

Dentre as recomendações descritas no Processo nº. 29/053027/2010, consideramos importantes os procedimentos envolvendo a análise e a solução de problemas, bem como as atividades integrando teoria e prática, focalizando o contexto do trabalho, pois aguçam a percepção dos alunos levando-os a desenvolver o raciocínio lógico. Por isso, as atividades desenvolvidas no Curso são consideradas fundamentais, não podendo ser negligenciadas.

Partindo da necessidade de assegurar o *saber*, o *saber fazer* e o *ser*²⁷ para que os egressos do Curso sejam profissionais preparados para ingressarem no mundo do trabalho, é imprescindível que haja uma correspondência entre a competência esperada do indivíduo e a sua formação teórica. Por isso, visando averiguar se há adequação entre competências e conteúdos estudados, analisamos as Ementas de todas as disciplinas da educação profissional técnica de nível médio do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, a fim de verificar em qual disciplina se encaixa determinada capacidade atribuída ao aluno egresso. Com base no pressuposto, e segundo a forma como vem sendo trabalhadas nos documentos,

²⁷ De acordo com Gondim & Cols (2003), “[...] o ‘saber ser’ está relacionado às características pessoais que contribuem para a qualidade das interações humanas no trabalho e a formação de atitudes de autodesenvolvimento. O ‘saber fazer’ refere-se às habilidades motoras e ao conhecimento necessário para o trabalho. O ‘saber agir’ se aproxima da noção de competência, ou seja, capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes para o trabalho” (UFRGS, 2013).

as competências básicas do Ensino Médio são inerentes ao processo desenvolvido nessa etapa de ensino, nos detivemos em analisar as disciplinas específicas da área do Ensino Técnico, com exceção de Biologia que está diretamente ligada à área técnica em questão.

No decorrer da análise das mudanças no conteúdo das disciplinas, tendo em vista as transformações socioeconômicas no município, no âmbito do Estado de Mato Grosso do Sul, constatamos que as atribuições conferidas aos egressos pelo Processo 29/053027/2010, possivelmente são adquiridas nas seguintes disciplinas:

Quadro 30

Possível correspondência entre disciplinas estudadas e competências adquiridas (Quadro A)	
Disciplinas	Competências adquiridas
Produção Vegetal; Culturas Anuais e Perenes e Silviculturas	Planejamento de ações referentes aos tratos das culturas; produção de mudas (viveiros) e sementes; Cultivar sistemas e plantios abertos e protegidos; Produzir mudas, (viveiros) e sementes; Identificar os processos fisiológicos e efeitos alopáticos entre solo e planta, planejando ações referentes aos tratos das culturas; Identificar os processos simbióticos, de absorção, de translocação e os efeitos alopáticos entre solo e planta, planejando ações referentes aos tratos das culturas; Selecionar e aplicar métodos de erradicação e controle de pragas, doenças e plantas daninhas, responsabilizando-se pela emissão de receitas de produtos agrotóxicos; Planejar e acompanhar a colheita e a pós-colheita;
Produção Animal:	Elaborar, aplicar e monitorar programas profiláticos, higiênicos e sanitários na produção animal e agroindustrial; Manejar dejetos suínos; Implantar e gerenciar sistemas de controle de qualidade e sanidade na produção agropecuária. Orientar métodos de reprodução e processos reprodutivos; Orientar, acompanhar e avaliar programas de melhoramento genético; Planejar e acompanhar a execução de programas de melhoramento genético de animais, bem como métodos de reprodução; Identificar os processos simbólicos, de absorção, de translocação e os efeitos alopáticos; Aplicar métodos e programas de reprodução animal e de melhoramento genético.
Topografia e Manejo do Solo:	Realizar medições, demarcações e levantamentos topográficos rurais; Planejar, organizar e monitor a exploração e o manejo do solo de acordo com suas características; Elaborar relatórios e projetos topográficos e de impacto ambiental;
Fruticultura e Olericultura:	Orientar e realizar o manejo da apicultura, da avicultura de corte e de postura, de bovinos e de suínos.
Biologia; Nutrição Animal	Apropriar-se dos conhecimentos da física, da química e da biologia e aplicar esses conhecimentos para explicar o funcionamento do mundo natural; Identificar famílias de organismos e microorganismos, diferenciando os benéficos ou maléficos. planejar e avaliar ações de intervenção na realidade natural;
Administração e economia rural; Mecanização, Irrigação e	Administrar propriedades rurais; Atuar de forma empreendedora; Prestar assistência técnica e atuar na administração rural; Identificar e aplicar técnicas mercadológicas para distribuição e comercialização de produtos. Planejar, executar, acompanhar e fiscalizar todas as fases dos projetos agropecuários. Projetar e aplicar inovações nos processos de montagem, monitoramento e gestão de

Drenagem; Estágio Supervisionado.	empreendimentos; planejar e avaliar ações de intervenção na realidade natural; Localizar e orientar a implantação dos sistemas de produção; Atuar em programas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa; Prestar assistência técnica no desenvolvimento de projetos tecnológicos agropecuários.
Fatores Climáticos.	Planejar, organizar e monitorar a exploração e manejo do solo de acordo com suas características, as alternativas de otimização dos fatores climáticos e seus efeitos no crescimento e desenvolvimento das plantas e dos animais, a propagação em cultivos abertos ou protegidos, em viveiros e em casas de vegetação, a obtenção e o preparo da produção animal;
Zootecnia dos Animais Domésticos.	Reconhecer a importância da Zootecnia nos aspectos produtivos, sociais – econômicos; Classificar, identificar e avaliar o desempenho das espécies, raças e linhagens; Identificar os principais aspectos de bioclimatologia animal;
Produção Agroindustrial Vegetal; Produção Agroindustrial Animal	Processo de aquisição, preparo, conservação e armazenamento da matéria prima e dos produtos agroindustriais; Adquirir, preparar, transformar, conservar e armazenar matéria prima e produtos agroindustriais; Fiscalizar produtos de origem vegetal, animal e agroindustrial; o processo de aquisição, preparo, conservação e armazenamento da matéria prima e dos produtos agroindustriais.

Fonte: Elaborado pelo autor e baseado em: BRASIL. Processo 29/053027/2010 de 08 de agosto de 2010.

Tendo como ponto de partida os conteúdos abordados nas disciplinas, apontamos que o Curso exige dos alunos uma dedicação considerável, dado que são muitas as habilidades a serem adquiridas por meio do estudo em sala de aula, da prática em laboratórios e no estágio supervisionado. Objetivamente, ao analisar as capacidades apontadas no Processo nº. 29/053027/2010, de 08 de agosto de 2010, utilizando a associação entre disciplina e assunto abordado, identificamos haver equivalência entre essas, demonstrando que o Curso foi bem estruturado do ponto de vista dos objetivos a serem atingidos e dos meios para atingi-los. Esta harmonia não ocorre por acaso, mas em consonância com a necessidade de se formar profissionais que atendam às demandas do mercado estabelecido na cidade de Ivinhema e no Estado de Mato Grosso do Sul. Levando-se em conta que, no Estado, há uma diversificação de produção, os técnicos em Agropecuária devem ser formados para suprir a necessidade da economia local, que os absorverá à medida que se adaptarem ao perfil demandado. Por isso, há necessariamente uma relação entre mercado, disciplina ofertada e competência infundida no aluno, pois na sociedade capitalista não há curso técnico sem um mercado que o requisite e não se sustentam especialidades obsoletas que estejam em dissonância com a demanda da economia.

Quanto às competências, segundo o Processo nº. 29/053027/2010, são adquiridas por meio das disciplinas, das aulas práticas, das atividades extracurriculares, mas também mediante a avaliação dos alunos, dado essas permitirem sinalizar pontos a serem revistos e reformular os métodos, os procedimentos e as estratégias de ensino. Também é fundamental na consecução das habilidades, a avaliação institucional possibilitando aperfeiçoar a qualidade de ensino e o desempenho dos estudantes frente aos objetivos propostos e às competências desenvolvidas no curso.

Levando-se em conta a conexão entre as ementas e as competências profissionais, bem como o modelo de estágio implantado no curso, as disciplinas e as habilidades às quais elas capacitam, inferimos que o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, ao formar trabalhadores para o mercado local e regional, contribuí para a reprodução social do trabalho capitalista, isto é, a uma formação unilateral²⁸, parcelada²⁹, que impede o surgimento do homem omnilateral³⁰, que tem o trabalho como manifestação humana livre. Segundo essa perspectiva, o aluno egresso do Curso Técnico em Agropecuária, tendo como competência específica ‘agir como técnico em agropecuária’, não possui instrumental teórico para analisar o processo capitalista no qual foi inserido, tornando-se mantenedor inconsciente dos padrões estabelecidos pelo capital.

3.10 Formandos do Curso Técnico em Agropecuária 2010

As matrículas para a 1ª turma de alunos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio foram abertas em fevereiro de 2008, de modo que, nesse mesmo ano, ocorreu o início das atividades do Curso em questão. Como já explicitamos no decorrer deste capítulo, muitas foram as mudanças curriculares pelas quais passou o curso e,

²⁸ Souza (2008) aponta que “a unilateralidade burguesa se revela de diversas formas: [...] por meio do desenvolvimento dos indivíduos em direções específicas; pela especialização da formação; pelo quase exclusivo desenvolvimento no plano intelectual ou no plano manual; [...] Mas, acima de tudo, a unilateralidade burguesa se revela nas mais diversas formas de limitação de correntes do submetimento do conjunto da sociedade à dinâmica do sociometabolismo do capital” (SOUZA, 2008, 285).

²⁹ Para Pires (2013), a formação Parcelada “refere-se à fragmentação de uma especialidade produtiva em numerosas operações limitadas, de modo que o produto resulta de uma grande quantidade de operações executadas por trabalhadores especializados em cada tarefa” (PIRES, 2013).

³⁰ Segundo Souza (2008), “O homem omnilateral não se define pelo que sabe, domina, gosta, conhece, muito menos pelo que possui, mas pela sua ampla abertura e disponibilidade para saber, dominar, gostar, conhecer coisas, pessoas, enfim, realidades, as mais diversas possíveis. O homem omnilateral é aquele que se define não propriamente pela riqueza do que o preenche, mas pela riqueza do que lhe falta e se torna absolutamente indispensável e imprescindível para o seu ser: a realidade exterior, natural e social criada pelo trabalho humano como manifestação humana livre” (SOUZA, 2008, p. 286).

efetivamente, incidiram sobre o aprendizado dos alunos. Em dezembro de 2010, momento em que se completavam três anos de abertura do Técnico em Agropecuária, a Escola Estadual Reynaldo Massi formou a primeira turma, cuja colação de grau ocorreu no núcleo urbano Vila Cristina, na extensão da Escola Estadual, a Escola Municipal Rural Benedita Figueiró de Oliveira, no dia 17 de dezembro de 2010, e teve como ‘Patrono da Turma’ o engenheiro agrônomo e prefeito de Ivinhema, Renato Pieretti Câmara, idealizador e fundador do Curso em questão.

Segundo a escola, foram 23 os alunos que colaram grau, de um total de 51 matriculados no ano de 2008. Na tentativa de averiguar as causas da evasão escolar fomos em busca da documentação na Escola Estadual Reynaldo Massi, entretanto, conforme informações da direção escolar, não foram feitos relatórios que diagnosticassem as causas, sendo o tema apenas discutido no Conselho de Professores, ao final de cada ano. Sendo assim, a partir do contexto no qual o Curso está inserido, isto é, área rural e destinado a filhos dos trabalhadores, inferimos que a evasão provavelmente esteja ligada às seguintes causas: desinteresse nos estudos; a não adaptação dos discentes ao Curso e mobilidade das famílias para outras localidades em busca de melhoria e oportunidade dos jovens conseguirem emprego para se auto-sustentarem. Segundo dados da Fundação Getúlio Vargas, a evasão escolar entre os jovens de 15 e 17 anos, geralmente está ligada à oportunidade de trabalho, aliada à necessidade de complementar a renda familiar. “[...] A combinação da demanda agregada de trabalho, (...) com a necessidade individual de adolescentes pobres suprirem sua renda, filhos de mães sem instrução ou de pais que perderam o emprego, gera as maiores taxas de abandono escolar” (FUNDAÇÃO, 2013, p. 57). Em outras palavras, “a evasão escolar é pior quando se junta à oportunidade de trabalho com a carência de renda” (FUNDAÇÃO, 2013, p. 57).

Dentre os formandos chamou a atenção o número de mulheres que concluíram o curso porque, do total dos 23 alunos que colaram grau, 9 eram do sexo feminino - 14 do sexo masculino -, de forma a se inferir que a atividade agropecuária foi absorvida também pelas mulheres da região. Observamos que há quase uma equivalência entre o número de homens e mulheres que concluíram o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio. Em outras palavras, observa-se uma quebra da estrutural divisão sexual do trabalho, que definia como próprio do homem a profissionalização e o trabalho assalariado, e para as mulheres o trabalho doméstico e sem remuneração, dado que essas cuidavam dos próprios lares. Essa visão tradicional, para Hirata e Kergoat (2007), traz em si “[...] o princípio de separação

(existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres) e o princípio hierárquico (um trabalho de homem ‘vale’ mais que um trabalho de mulher)” (HIRATA; KERGOAT, 2007, p. 599). Segundo os autores, tal visão está centrada na ideologia naturalista que rebaixa o gênero ao sexo biológico e “[...] reduz as práticas sociais a ‘papéis sociais’ sexuados” (*Ibid*). Contudo, ressaltam Hirata e Kerfoot (2007), isso não significa que tal ideologia não possa ser mudada, pois homens e mulheres podem ocupar os mesmos lugares na sociedade e redefinirem as atividades domésticas, de forma que não apenas elas sejam as responsáveis pelo lar.

Pelo observado no total de alunos que finalizaram o Curso no ano de 2010, ao menos no quesito profissionalização começa a haver uma equiparação entre homens e mulheres. Todavia, é evidente que essa equiparação é artificial, porque dificilmente ultrapassará as barreiras culturais locais nas quais ainda é vigente a concepção de que a mulher deve se dedicar ao lar e à família, enquanto o homem especificamente ao trabalho e a prover o lar. O máximo que talvez possa acontecer é essas egressas levarem jornada dupla, como técnicas em agropecuária e como trabalhadoras do lar no contraturno. Pelo analisado, o número de mulheres que concluíram o Curso, não surpreende se levarmos em conta que, na área rural do município de Ivinhema, é bastante comum o trabalho feminino nas atividades ligadas à agricultura e à pecuária. Ao observarmos essa realidade, constatamos que a cidade de Ivinhema está plenamente inserida no contexto agropecuário brasileiro, no qual as mulheres desempenham um papel fundamental.

Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), no Brasil, durante as safras de “2006/2007, as mulheres responderam por 29,6% dos contratos do PRONAF (Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar) e receberam cerca de 17% do montante de crédito” (OIT, 2012, p. 2) destinado a esse programa. Concernente ao ano de 2009, “52,3% das mulheres rurais faziam parte da população economicamente ativa, uma porcentagem não muito diferente das mulheres urbanas” (OIT, 2012, p. 2). Tais estatísticas revelam que elas desempenham um papel fundamental na manutenção da agricultura, seja familiar ou patronal. Contudo, apesar do protagonismo feminino na turma de 2010 do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e da crescente feminilização do trabalho rural no Brasil, em âmbito geral observa-se que as mulheres levam dupla jornada de trabalho (na profissão e no lar) e, no máximo, conseguem uma conciliação das tarefas do lar com seus cônjuges.

No presente Capítulo apontamos brevemente os aspectos históricos do município de Ivinhema, sua economia fundamentada na agricultura e na pecuária; debruçamo-nos em

descrever e analisar os diversos momentos que conduziram à implantação do Curso Técnico e o papel do Estado e do Município no processo de criação e instalação do Técnico Integrado ao Ensino Médio, ressaltando os documentos nacionais e regionais que fundamentaram a sua existência. Analisamos, também, as grades curriculares do curso, no período de 2008 a 2010, bem como as disciplinas, as habilidades, o estágio supervisionado e as competências para as quais os alunos foram formados; por fim, destacamos a relevância da formatura da turma de Técnicos, no ano de 2010, e assinalamos o papel das alunas mulheres no Cí importânci a para romper com a tradicional divisão sexual no trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como motivação a busca de respostas para a seguinte inquietação: Como se deu o processo de implantação do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio no município de Ivinhema – MS, considerando o papel da economia local e das políticas públicas de educação para esta modalidade de ensino? Na busca de responder às nossas inquietações surgiram algumas indagações pelas quais norteamos a investigação do nosso objeto de pesquisa. Essas estavam ligadas à motivação que gerou o Curso Técnico em Agropecuária, ao papel da economia local nesse processo e as políticas públicas de educação que possibilitaram o processo de criação e instalação.

Tendo nos debruçado sobre a documentação arrolada, as respostas emergiram mediante o trabalho investigativo. Sendo assim, a pesquisa demonstrou que a motivação para a implantação do Curso Técnico surgiu a partir da necessidade de se preparar técnicos para suprir as demandas locais, ligadas às atividades agropecuárias. Objetivamente, inferimos que o curso surgiu como uma possibilidade de capacitar os filhos dos trabalhadores para, então, fixá-los na zona rural, dado que, na primeira década do século XXI, acentuou-se o êxodo da população rural ivinhemense. Da necessidade de fixar o trabalhador e seus filhos no campo e da premente busca por profissionais capacitados para atuarem na agropecuária, surgiu a ideia de se implantar o Curso Técnico em Agropecuária. Quanto à área específica de agropecuária, os dados levantados apontaram que essa foi escolhida pela prefeitura em parceria com as autoridades estaduais, tendo como objetivo suprir a demanda de técnicos para o setor em expansão no Município de Ivinhema.

Referente ao papel da economia ivinhemense na criação do Curso, os dados levantados apontaram que o desenvolvimento econômico da região foi determinante para o surgimento do Curso Técnico. Especificamente, o desenvolvimento econômico, deflagrado com a expansão de novas culturas (cana-de-açúcar, goiaba e urucum) e o crescimento de agriculturas tradicionais (mandioca, soja e feijão) aliadas à tímida expansão da pecuária gerou a necessidade da Prefeitura, em parceria com o Estado, implementar as políticas públicas educacionais já existentes para a criação de um curso que capacitasse jovens para adentrarem no mercado de trabalho local, contudo, de forma especializada.

No processo de criação do referido Curso Técnico foram determinantes as políticas educacionais nacionais que originaram essa modalidade de ensino, isto é, a contribuição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº. 9.394/96, as determinações dadas pelo Decreto nº. 2.208/97 e a criação do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio mediante o Decreto nº. 5.154/04, promulgado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Na sequência apontamos a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer nº. 15/98 e Resolução nº. 3/98) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (Resolução nº. 4/99 e Parecer nº. 16/99).

Referente às políticas educacionais do Estado de Mato Grosso do Sul, que deram suporte para o surgimento do Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, apontamos a Deliberação CEE/MS nº. 6.321/2001 esclarecendo o que se entendia por Educação Profissional de Nível Técnico, afirmando que esta compreendia a “Qualificação Profissional de nível técnico e a Habilitação Profissional [...], bem como a Especialização Profissional de nível técnico” (MATO GROSSO DO SUL, 2001, Art. 1). A referida Deliberação também estabeleceu as normas para que os cursos pudessem ser criados.

Na sequência dos documentos importantes para a fundação dos cursos técnicos, apontamos a Deliberação CEE/MS nº 7.014, de 16 de Maio de 2003, que modificou algumas normas para a abertura de cursos. Em 2005, destacamos a Deliberação CEE/MS nº. 7.860, de 16/09/2005, que dispôs sobre o Estágio Supervisionado no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, legislando sobre a oferta do Estágio Supervisionado na Educação Profissional Técnica de nível médio, no Curso Normal Médio e no Ensino Médio e suas modalidades.

No ano de 2007 frisamos a contribuição da Deliberação CEE/MS nº. 8.408, de 11 de setembro, inserindo as disciplinas de Filosofia e Sociologia como obrigatórias em todas as modalidades de Ensino Médio, bem como a Deliberação CEE/MS nº. 8.434, de 2 de outubro,

com a qual o Conselho Estadual de Educação inseriu a disciplina de Língua Espanhola em toda a Educação Básica, sendo facultativa para as instituições de Ensino Fundamental e obrigatória para as instituições de Ensino Médio, contudo, de matrícula facultativa para os alunos.

Em 2008 consideramos importante a Deliberação CEE/MS nº. 8.830, de 1º de agosto, que implantou no Sistema Estadual de Educação o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CNCT) visando integrar os Cursos Técnicos oferecidos no Estado às determinações do Ministério da Educação e consolidar o Ensino Técnico estadual seguindo as orientações nacionais. Em 2009, apesar de o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio já estar em funcionamento, foi relevante a Deliberação CEE/MS nº. 9.195, de 30 de novembro, que fixou as normas para a oferta da educação profissional técnica de nível médio no Sistema Estadual.

No cenário local, para o processo de criação e instalação do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, foi fundamental o diálogo entre a Prefeitura Municipal, principal interessada, e a Escola Estadual Reynado Massi. Dado que o Curso seria de Ensino Médio, quem conduziu o processo de abertura foi a Escola Estadual e quem ficou responsável para providenciar o lugar adequado para a instalação desse curso foi a Prefeitura. Em acordo entre as partes, ficou estabelecido que a instalação do Curso seria realizada na Escola Municipal Benedita Figueiró de Oliveira. Para tanto, foi necessária a cedência do espaço ao Estado, realizado mediante a Lei Municipal nº. 946, de 31 de outubro de 2007.

A instalação do curso ocorreu na referida unidade escolar, em virtude de a Escola Estadual não possuir estrutura física suficiente para abrigar os espaços necessários para a efetivação das aulas práticas, que demandavam laboratórios específicos, áreas de cultivo, dentre outros. Para viabilizar a parceria foi realizado um Termo de Cooperação Mútua (nº. 11.505/2008) entre o Estado de Mato Grosso do Sul e a Prefeitura Municipal de Ivinhema destinado a estabelecer as obrigações de ambos os envolvidos na efetivação do projeto.

Quanto ao processo de consolidação do Curso, as pesquisas apontaram que, durante os anos de 2008 a 2010, o Técnico foi sofrendo alterações para se adaptar às Deliberações do Conselho Estadual de Educação, às orientações da Secretaria Estadual de Educação e às necessidades surgidas em decorrência do seu funcionamento. Tal realidade pode ser apreciada nos Processos nº. 29/063845/07, de 28 de fevereiro de 2007, nº. 29/063845/07, de 20 de novembro de 2007, nº. 29/053027/2010, de 8 de agosto de 2010, nº. 29/063845/08, de 24 de novembro de 2008, nº. 29/063845/07, de 16 de março de 2009, e nº. 29/063845/07, de 04 de

junho de 2009, que foram moldando o funcionamento do Curso e realizando as adaptações devidas em virtude das orientações estaduais e locais.

Enfim, entendemos que o Curso Técnico em Agropecuária foi um fruto gerado com base na Legislação educacional nacional, estadual e municipal, destinado a profissionalizar os filhos dos trabalhadores para ingressarem no mercado de trabalho ivinhemense, de índole capitalista e neoliberal.

A análise que realizamos do nosso objeto de pesquisa não esgotou a reflexão que esse objeto provoca; não que tivéssemos a intenção de fazê-lo, pois sabemos de antemão que uma pesquisa sempre é passível de novos enfoques. Contudo, dado a dimensão do tema, somos conscientes que escaparam da presente pesquisa aspectos relevantes. Referimo-nos as seguintes lacunas: o Técnico em Agropecuária atingiu as expectativas da comunidade? A formação que os alunos receberam foi adequada para o mercado de trabalho local? Essas e outras indagações que são levantadas a partir da presente pesquisa emergem como perspectivas de pesquisas futuras.

De imediato apontamos que a documentação arrolada não nos deu condições de analisar tais questões, dado que na presente pesquisa reunimos materiais que nos ajudaram a perscrutar o processo de instalação do Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e não aspectos subjetivos da realidade do Curso, que demandaria aplicação de questionários e entrevistas.

Destacamos que a presente pesquisa em muito contribuiu para o aprofundamento quanto à importância do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio no Estado de Mato Grosso do Sul. De modo particular, ressaltamos que, ao investigar um Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, mergulhamos em parte da realidade educacional e social brasileira, muitas vezes ignorada no processo de análise da formação para o trabalho no cenário nacional. Quanto ao Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, destacamos que ele se constituiu em um *lócus* de conhecimento e profissionalização respeitável no Vale do Ivinhema, apontando caminhos na formação dos filhos dos trabalhadores ivinhemenses.

REFERÊNCIAS

Legislação

BRASIL. Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado. Brasília, 1995.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.** PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional. Brasília: MEC, 2000.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília, MEC, 2002.

_____, Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior. **Publicação preparada pela Área de Desestatização e Reestruturação – AD.** Julho/2002.

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio:** Documento Base. Brasília, 2007.

_____. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.** Brasília, MEC, 2008.

_____. Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Brasília, MEC, 2009. *In: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia* – Triângulo Mineiro. Conheça o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Disponível em: < http://iftm-ituiutaba.blogspot.com.br/2009/01/conheca-o-catlogo-nacional-de-cursos_10.html > . Acesso em: 16 ago. 2013.

_____. **Decreto – Lei nº. 4.048**, que cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI), 1942. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm > . Acesso em: 22 abr. 2013.

_____. **Decreto – Lei nº. 8.621**, que cria o Serviço de Aprendizagem Comercial. 1946. Disponível em: <http://www.normaslegais.com.br/legislacao/decreto8621_1946.htm>. Acesso em: 23 abr. 2013.

_____. **Decreto nº. 24.558**, de 3 de julho de 1934, Transforma a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico em Superintendência do Ensino Industrial, e dá outras providências. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=35527>>. Acesso em: 17 ago. 2013.

_____. **Decreto nº. 7.566**, de 23 de setembro de 1909, com a qual se cria dezenove Escolas de Aprendizes Artífices. Rio de Janeiro, 1909. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf> Acesso em: 23 mar. 2013.

_____. **Decreto nº. 2.208**, de 17/04/1997. Regulamenta a Lei nº. 9.394, de 20/12/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 21 ago. 2012.

_____. **Decreto nº. 5.154**, de 23/07/2004. Regulamenta a Lei nº. 9.394, de 20/12/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 21 ago. 2012.

_____. **Decreto nº. 76.593**, de 14 de Novembro de 1975, que Institui o Programa Nacional do Álcool e dá outras Providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-76593-14-novembro-1975-425253-norma-pe.html>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

_____. **Decreto-Lei nº. 4.073**, de 30 de Janeiro de 1942 – “Lei” Orgânica do Ensino Industrial. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/lei%20organica%20ensino%20industrial%201942.htm> Acesso em: 20 out.. 2012.

_____. **Decreto-Lei nº. 6.141**, de 28 de Dezembro de 1943 – “Lei” Orgânica do Ensino Comercial. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinocomercial.htm>> Acesso em: 20 out. 2012.

_____. **Decreto-Lei nº. 9.613**, de 20 de Agosto de 1946 – “Lei” Orgânica do Ensino Agrícola. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinoagricola.htm>> Acesso em: 20 out. 2012.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei. nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 13. ago. 2013.

_____. **Lei nº. 378**, de 13 de janeiro de 1937. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102716>>. Acesso em: 22 abr. 2013.

_____. **Lei nº. 9.394**, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>>. Acesso em: 21 ago. 2012.

_____. **Parecer CNE/CEB nº. 16/99**, Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer1699.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2013.

_____. **Parecer CNE/CEB nº. 39/2004**: Aplicação do Decreto nº. 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio.

_____. Programa Nacional de Desestatização: **Lei nº. 8.031**, de 12 de abril de 1990. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8031.htm>. Acesso em: 15 jul. 2013.

_____. **Resolução CEB nº. 04/99**, 25 de novembro de 1999, Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_resol0499.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2013.

_____. **Resolução CEB nº. 3**, de 26 de junho de 1998, Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2013.

ESCOLA ESTADUAL REYNALDO MASSI. Regimento Escolar. Ivinhema – MS.: 2007.

_____. **Projeto de Implantação do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.** Ivinhema – MS. 2008.

IVINHEMA. Lei Municipal nº. 946, de 31 de outubro de 2007.

_____. Inspeção para pedido do processo Técnico Agropecuária. **Termo de Inspeção nº. 2.703, de 27/09/2007**.

_____. **Lei nº. 946**, de 31 de outubro de 2007, com a qual cedeu o uso do espaço físico da Escola Benedita Figueiró de Oliveira à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul.

_____. **Colégio Agrícola forma sua I Turma.** Disponível em: <<http://migre.me/fiDPA>>. Acesso em: 03 jul. 2013.

MATO GROSSO DO SUL. Deliberação CEE/MS nº. 6321, de 17 de agosto de 2001.

_____. **Deliberação CEE/MS nº. 7014**, de 16 de maio de 2003

_____. **Deliberação CEE/MS nº. 7860**, de 16 de setembro de 2005

_____. **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul.** Campo Grande: UEMS, 2005a.

_____. Secretaria de Estado de Educação: **Relatório da supervisão de Gestão Escolar: autorização de funcionamento do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.** Amandina, 2007.

_____. **Termo de Cooperação mútua sob nº. cadastral 11505/2008 – Processo nº. 29/070448/2007a.**

_____. **Processo nº. 29/063845/07**, de 28 de fevereiro de 2007b.

_____. **Deliberação CEE/MS nº. 8408**, de 11 de setembro de 2007c.

_____. **Deliberação CEE/MS nº. 8434**, de 02 de outubro de 2007d.

_____. **Deliberação CEE/MS nº. 8.641**, de 29 de fevereiro de 2008. Campo Grande, 2008.

_____. **Deliberação CEE/MS nº. 8830**, de 1º de agosto de 2008.

_____. **Parecer nº. 088/2008**, de 29 de fevereiro de 2008. Autorização de Funcionamento do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio – Área Profissional Agropecuária – Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação, 2008.

_____. **Deliberação CCE/MS nº. 1508**, de 1º de agosto de 2008a.

_____. **Projeto de Implantação do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio:** Área Profissional Agropecuária. Escola Estadual Reinaldo Massi, 24 de novembro de 2008d.

_____. **Deliberação CEE/MS nº. 9195**, de 30 de novembro de 2009.

_____. **Relatório Complementar da Supervisão Escolar**, de 06 de fevereiro de 2009a.

_____. Programa de Gestão Territorial do Estado de Mato Grosso do Sul (PGT/ MS) - Lei nº. 3.839, de 28 de Dezembro de 2009. *In. Diário Oficial de Mato Grosso do Sul*, Ano XXXI n. 7.612, Campo Grande-MS, terça-feira, 29 de dezembro de 2009b.

_____. **Processo nº. 29/053027/2010**, de 08 de agosto de 2010.

_____, **Resolução/SED nº. 2.407**, de 8 de dezembro de 2010a.

_____. **Diagnóstico Socioeconômico do Estado de Mato Grosso do Sul.** Campo Grande, SEMAC, 2011.

_____. **Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul.** Disponível em: < www.camarasgo.ms.gov.br/arquivos/1029_0.pdf > Acesso em: 07 jun. 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais Para O Ensino Médio. **Processo nº.**

23001.000309/97-46. Parecer CEB n°. 15/98. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB15_1998.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2012.

SED. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. **Projeto de Implantação do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio** – Área Profissional Agropecuária. Escola Estadual Reinaldo Massi, 24 de novembro de 2008.

_____. **O Projeja na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.** Fórum PROEJA Sul II – 2010.

Livros, Artigos e outros Documentos

ABRUCIO, Fernando Luiz. A dinâmica federativa da educação brasileira: Diagnóstico e proposta de aperfeiçoamento. **Revista Brasileira de Educação**. vol.15 n. 45 Rio de Janeiro. Sept./Dec. 2010.

ADRIÃO Tereza. **Organização do ensino no Brasil:** níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2012.

ALMEIDA, Monica Piccolo. Fernando Collor de Mello: Rumo à Presidência do Brasil. **Revista Litteris** – ISSN: 19837429 n. 10 – setembro 2012 – História.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

_____. **O Caracol e sua concha:** ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo-SP: Boitempo Editorial, 2005.

_____. **Uma esquerda fora do lugar:** o governo Lula e os descaminhos do PT. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

ARROYO, Miguel. Trabalho, educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org). **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final do século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ARTS; GELISSEN, J. Three worlds of welfare capitalism or more? A state of the art report. **Journal of European Social Policy**. Vol.12, n.2: 137-158, 2000.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como Política Pública.** São Paulo: Editora Autores Associados, 1997.

AZEVEDO, José Roberto Nunes de. **Expansão da agroindústria canavieira no Mato Grosso do Sul:** relação Capital x Trabalho e reconfiguração espacial. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Federal da Grande Dourados, 2008.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

BITTAR, Marisa. **Mato Grosso do Sul: a construção de um estado**. Regionalismo e divisionismo no Sul de Mato Grosso. Campo Grande: Ed. UFMS, 2009.

BUTLER, Eamonn. **A contribuição de Hayek**: as idéias políticas e econômicas de nosso tempo. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1987.

CARMO, Jefferson Carriello. **Formas de produção e trabalho e as políticas públicas de educação profissional integrada ao ensino médio no Estado de Mato Grosso do Sul**. Projeto de Pesquisa apresentado ao Processo de Seleção de Projetos para o Edital MCT/CNPq nº. 014/2010 – Universal. Campo Grande, MS, 2010.

_____. (Coord.) **Formas de produção e trabalho e as políticas públicas de educação profissional integrada ao ensino médio no estado de Mato Grosso do Sul**. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande - MS, 2010.

_____. **Desenvolvimento Industrial e Políticas de Educação na gênese e constituição do Estado de Mato Grosso do Sul e no Município de Campo Grande**. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/.../gmFpegcR.doc> Acesso em: 21 de jun. 2012.

_____. Educação profissional e o Estado interventionista: velhos problemas ou “novas” soluções? **Revista Emancipação**, Ponta Grossa, PR, v. 6, n.º 1, p. 145 – 161, 2006.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. **A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado: tendências e riscos**. UNIOESTE, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/gt09-2565--int.pdf>; Acesso em: 23 jun. 2013.

CECCON, Gessi; XIMENES, Angelo Cesar Ajala. Sistemas de produção de milho safrinha em Mato Grosso do Sul. **9º Seminário Nacional de Milho Safrinha. Rumo à estabilidade**. Anais. 2007 - Embrapa Agropecuária Oeste. ISSN 1679-043X.

CERQUEIRA, Jackson B. A. de. Uma visão do neoliberalismo: surgimento, atuação e perspectivas. **Revista Sitizenibus**, Feira de Santana, n. 39, p.169-189, jul./dez. 2008.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: CIAVATTA, M. RAMOS, M. (Orgs.) **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Trabalho como princípio educativo. In: PEREIRA, Isabel Brasil. LIMA, Júlio César França. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

CORAGGIO, José Luís. Proposta do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas? In: TOMMASI, L. De; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Orgs.). **O banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez/Ação Educativa/ PUC-SP, 1996.

COSTA, Ângela Maria. **A Participação da Sociedade civil no Plano Nacional de Formação Profissional** - PLANFOR: a experiência em Mato Grosso do Sul - Na prática o discurso é outro. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil, 2002.

COSTA, Áurea de Carvalho. **As relações entre a escola pública e Estado no contexto neoliberal.** Disponível em: <

http://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_colloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt5/sessao2/Aurea_Costa.pdf

COSTA, Arlindo. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Santa Catarina: Mafra, 2006.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O Golpe na Educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

_____. **O golpe na Educação**: Brasil os anos de autoritarismo – análise, balanço, perspectivas. 6 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1989.

_____. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2000.

_____. **O Ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Unesp; Brasília: DF, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A questão federativa e a educação escolar. **Revista Brasileira de Educação**. vol.15 n. 45, Rio de Janeiro. Sept./Dec. 2010.

DEBREY, José Carlos de Almeida. **A Reforma da Educação Profissional na nova LDB: pressupostos e implicações**. Goiânia, UCG, 2002 (Dissertação). Disponível em: <<http://www.cee.ms.gov.br/templates/apresentacao/componentefixo/gerador/gerador.php?pag=2051&template=21+&site=163>> Acesso em: 03 jun. 2013.

DOMINGUES, José Juiz; TOSCHI, Nirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública. *In. Educação e Sociedade*, ano XXI, nº. 70, Abril/2000.

EVANGELISTA, Luiz Gonzaga Quintino. **O Ensino Técnico no Brasil e a Trajetória do Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária** (Cefet-Januária). Montes Claros – MG, UNIMONTES, 2009.

FEITOSA, André Elias Fidelis. **A trajetória do ensino agrícola no Brasil no contexto do capitalismo dependente**. Niterói, RJ. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense, 2005.

FEITOZA, Ronney S. **Educação popular e emancipação humana**: matrizes históricas e conceituais na busca pelo reino da liberdade. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt06/gt06757int.rtf>>,2007. Acesso em: 15 dez. 2013.

FERNANDES, Alfredo. *In. FIEMS. Revista da Federação das Indústrias de Mato Grosso do Sul*, ano 02. n. 11. 2009, p. 8.

FERNANDES, Luis. “Neoliberalismo e reestruturação capitalista”. *In: SADER, E. GENTILI, P. (Orgs.), Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

FERRETTI, C. J.; SILVA, J. J. **Educação Profissional numa Sociedade sem Empregos**. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/n109/n109a03.pdf> Acesso em: 13 set 2011.

FRANÇA, Robson Luis de. O Trabalho como princípio da dignidade da pessoa humana. *In: LUCENA, Carlos (Org.). Capitalismo, Estado e Educação*. Campinas, SP.: Editora Alínea, 2008.

_____. **O Estado, a Educação e o Trabalho**: As ações de qualificação e formação dos trabalhadores a partir da apropriação de fundos públicos pelos sindicatos. UFU, 2008. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/acer.../txt.../Robson%20Franca.doc> Acesso em: 08 jun. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho-educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? *In: Educação e Realidade*, Porto Alegre: UFRGS, v. 1, n.14, jan./jun. 1989.

_____. **A produtividade da escola improdutiva**. Um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Formação técnico-profissional: avanço ou regressão ao dualismo, fragmentação e reducionismo economicista. *In: II Congresso Nacional de Educação*. Anais. Belo Horizonte: 1997.

_____. **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do Mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, Abril 2003.

_____. **Ensino médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Diretrizes do Estado Novo**. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45>> Acesso em: 8 Out. 2013.

- GAMBOA, Sílvio A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 5 ed. SP: Cortez, 1999.
- GASPARETO JR, Antônio. **Estado de Bem-Estar Social**. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/sociedade/estado-de-bem-estar-social/>> Acesso em: 8 out. 2013.
- GENTILI, P. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GHIRALDELLI Jr, Paulo. **História da educação**. 2 ed., São Paulo: Cortez, 1994.
- GIL, Antonio Carlos. **Como classificar as pesquisas?** . Disponível em: <www.ngd.ufsc.br/files/2012/04/ric_CLASSIFICAPESQUISAGIL.doc> Acesso em: 26 Ago. 2013.
- GOUNET, Thomas. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1992.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- GRESSLER, Lori Alice; VASCONCELLOS, Luzia Mello. **Mato Grosso do Sul: Aspectos históricos e geográficos**. Dourados: Editora Lori Alice Gressler, Vasconcellos, MS. 2005.
- HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**. Campinas: CEDES, v. 37, n. 132, set./dez. 2007.
- HOBSBAWM, Eric J. **Globalização, democracia e terrorismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- JUNGLOS, Mario Soares; MORAIS, Gláucia Almeida de. **Levantamento da vegetação arbórea em um fragmento de mata ciliar da Gleba Azul, município de Ivinhema-MS**. Disponível em: <periodicos.uems.br/novo/index.php/enic/article/view/888/678>. Acesso em: 14 ago. 2013.
- KOLLING, Edgar Jorge; MOLINA, Mônica Castagna; IR, NERY. **A Educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Editora UnB, 1999.
- KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e Trabalho no Brasil**: o estado da questão. Impressão Brasília: INEP, Santiago: EDUC, 1991.
- _____. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.) **Educação e a Crise do Trabalho: Perspectiva de final de Século**. Petrópolis, Vozes, 1998. (Coleção Estudos Culturais).

_____. A reforma do Ensino Técnico e suas consequências. In: LIMA Fº, Domingos Leite. (Org.) **Educação Profissional: Tendências e Desafios/Documento Final do II Seminário sobre a Reforma do Ensino Profissional**. 27 e 28 de novembro de 1998. Curitiba, SINDCEFET/PR, 1999.

_____. A Reforma do Ensino Técnico no Brasil e suas consequências. In: FERRETI, Celso João; REIS JR, Silva; SALES, Maria Rita N. **Trabalho, Formação e Currículo: para onde vai a Escola?** São Paulo, Xamã, 1999.

_____. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, ano XXI, nº. 70, Abril. 2000.

_____. (Org). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Conhecimento e Competências na Escola e no Trabalho. **Boletim Técnico do SENAC**, 2003 - pde.pr.gov.br. Disponível em: <http://www.pde.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Textos_Videos/Acacia_Kuenzer/CONHEIMENTO_E_COMPETENCIA_NO_TRABALHO_E_NA_ESCOLA.PDF> Acesso em: 14 ago. 2013.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J. C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5a ed. revistada e ampliada – Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Marcio Javan Camelo de. **Neoliberalismo e Educação**. 2007. Disponível em: <http://www.ccae.ufpb.br/public/studia_arquivos/arquivos_01/marcio_javan_01.pdf> Acesso em: 23 jul. 2013.

LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (Org). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas: Autores Associados, Histedbr, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Educação e Divisão Social do Trabalho**. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989.

MAGALHÃES, José Luís Quadros de. **Federalismo de duas e três esferas** (2011). Disponível em: <<http://joseluizquadrosdemagalhaes.blogspot.com.br/2011/06/449-federalismo-livro-10-federalismo-de.html>>. Acesso em: 18 Ago. 2013.

MARTINS Clélia. **O que é política Educacional.** 2 Ed. São Paulo: Autores Associados, 1994.

NASCIMENTO, Mercedes Luiza. **Sobre a Construção do Sistema Municipal de Educação em Joaçaba, SC:** um diagnóstico a partir de sua instituição. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

NASCIMENTO, Vanessa Melo do. **Ensino técnico-profissionalizante no Paraná:** análise de sua trajetória. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PR., 2007.

NEGRÃO, João José de Oliveira. **O governo FHC e o neoliberalismo.** Lutas Sociais. São Paulo v1. p. 103-112 – 1996.

OLIVEIRA, Claudia Regina de. Neoliberalismo, Globalização e Crises Econômicas. **Revista Praedicatio.** Vol. I, n. 1, 2009. Texto disponível em: <http://revistapraedicatio.inf.br/download/artigo10.pdf> Acesso em: 22 jul. 2013.

OLIVEIRA, Francisco. **Crítica à razão dualista:** o ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, Jussara de Fátima Alves Campos; CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. **As políticas neoliberais para a educação profissional:** analisando o governo Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva. Disponível em: <www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-03/GT03-019.pdf> Acesso em: 03 ago. 2013.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa. **Organização do Ensino no Brasil:** níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2007.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Dia internacional da mulher 2012: Empoderar a mulher rural e eliminar a pobreza e a fome investindo no potencial da mulher rural. Disponível em: <<http://migre.me/fiDzC>>. Acesso em: 03 jul. 2013.

PAIVA, Silvia Maria C. **A privatização no Brasil: breve avaliação e perspectivas.** Disponível em : < revistas.fee.tche.br/index.php/indicadores/article/download/821/108>. Acesso em 02 Out. 2013.

PARDAL, Luís; VENTURA, Alexandre; DIAS, Carlos. **Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal:** raízes históricas e panorama atual. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90.** São Paulo: Xamã, 2003.

PILETTI, Cláudio; PILETTI, Nelson. **Filosofia e história da educação.** São Paulo: Ática, 1987.

PIRES, Daniela de Oliveira. **A crise do Estado de bem-estar social no contexto do neoliberalismo e as políticas públicas para a educação.** (2010). Disponível em: <guiba.ulbra.br/seminario/eventos/2010/artigos/direito/.../678.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2013.

PIRES, Denise Elvira. **Divisão social do trabalho.** Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/divsotra.html>> Acesso em: 31 ago. 2013.

POLI, Cristina Maria. **Ensino médio profissionalizante:** Quem o quer? A quem ele serve? Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 1999.

PONTES, Vera Maria Rodrigues *et al.* Análise das Metodologias e Técnicas de Pesquisas adotadas nos Estudos Brasileiros sobre *Balanced Scorecard*: um Estudo dos Artigos Publicados no Período de 1999 a 2006. In. LOPES, Jorge; FRANCISCO, José; PEDERNEIRAS, Marcileide. (Org.). **Educação Contábil:** tópicos de ensino e pesquisa. São Paulo: Atlas, 2008.

QUEIROZ, Paulo Roberto Cimó. Notas sobre divisionismo e identidades em Mato Grosso/Mato Grosso do Sul. **Revista Raído**, Dourados – MS., v. 1, n. 1, jan./jul. 2007.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado.** Disponível em: <http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf> Acesso em: 08 de jun. 2012.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. A pesquisa documental e o estudo histórico de políticas educacionais. In. **Cadernos de Cultura.** O guardador de utensílios. Campo Grande: UCDB, n. 7, maio 2004, p. 17-30.

ROMANOWSKI, J.; ENS, R. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Diálogo Educacional**. Curitiba, v.6, nº. 19, p. 37-50, set./dez. 2006

ROSEMBERG, Fúlvia. Uma introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo educacional. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria M.; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O cenário educacional Latino-americano no limiar do século XXI:** reformas em debate. Campinas: Autores Associados, 2000.

SABBI, Volmir. A influência do Banco Mundial e do Bid através do PROEP na reforma da educação profissionalizante brasileira da década de 1990. In: **IX ANPED Sul** – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

SANTOS, Célio Ildefonso dos. **A produção do espaço urbano na cidade de Ivinhema/ MS:** o caso das avenidas Brasil e Panamá. UEMS: Glória de Dourados, 2008.

SANTOS, Georgia Sobreira dos. **A reforma da educação profissional e o ensino médio Integrado: tendências e riscos.** Disponível em www.anped.org.br/reunoes/29ra/trabalhos/.../GT09-2565--Res.pdf.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe Guindani. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. São Leopoldo –RS., v. 1, n.1, p.1-15, Jul. 2009.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas, 2 ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. **Política e educação no Brasil:** o papel do Congresso Nacional na Legislação do ensino. 6 ed. Campinas –SP.: Autores Associados, 2008.

SEBRAE. **Projeto de Apoio ao Desenvolvimento Econômico dos Municípios:** Ivinhema - Meio Ambiente. 2012. *In:* disponível em <<http://migre.me/foffm><. Acesso em: 09 jul. 2013.

SILVA, Estácio Moreira da. **A implementação do Currículo Integrado no Curso Técnico em Agropecuária:** o Caso de Guanambi. UNB, 2009a (Dissertação – Mestrado em Educação).

SILVA, Filomena Lúcia Goosler Rodrigues da. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Santa Catarina:** desafios para sua implementação. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba-SC, 2009.

SILVA, J. G. da. **Tecnologia e agricultura familiar.** Porto Alegre: UFRGS, 1999.

SILVA, Maria Vieira. O Estado e o Mundo do Trabalho em mutação: reflexões sobre a relação entre a esfera pública e privada no âmbito do terceiro setor. *In:* LUCENA, Carlos. **Capitalismo, Estado e Educação.** Campinas, SP.: Editora Alínea, 2008.

SOMEKO. **Relatório de supervisão das propriedades da Empresa Someko no Município de Ivinhema – MS.** Ivinhema, 1984 (Disponível no arquivo da empresa).

SOUZA, Donaldo Bello de; RAMOS, Marise Nogueira; DELUIZ, Neise. **Educação profissional na esfera Municipal.** São Paulo: Xamã, 2007.

SOUZA JR, Justino. Ominilateralidade. *In:* PEREIRA, Isabel Brasil. **Dicionário da educação profissional em saúde.** 2.ed. ver. Ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 284-291.

SWENSSON, Lauro J.; GRESSLER, Lori A. **Aspectos históricos do povoamento e da colonização do Estado de Mato Grosso do Sul:** destaque especial ao município de Dourados. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 1988.

TEIXEIRA, Jodenir Calixto; HESPAÑHOL, Antonio Nivaldo. A expansão canavieira na bacia do Rio Ivinhema no estado de Mato Grosso do Sul. *In:* **XXI Encontro Nacional de Geografia Agrária.** Territórios em disputas: os desafios da Geografia Agrária nas contradições do desenvolvimento brasileiro. Uberlândia – MG, 15 a 19 de outubro de 2012.

TEIXEIRA, Jodenir Calixto. **A inserção do Estado de Mato Grosso do Sul na modernização da Agricultura brasileira.** Disponível em: <<http://www.uff.br/vsinga/trabalhos/Trabalhos%20Completos/JODENIR%20CALIXTO%20TEIXEIRA.pdf>> Acesso em: 08 jun. 2012.

TEIXEIRA, Márcio A. **As Mudanças Agrícolas em MS:** o exemplo da Grande Dourados. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 1989.

TOMIAGA, Mirta Rie de Oliveira; HERADÃO, Tangria Rosiane; CARMO Jefferson Carriello do. As transformações industriais do estado de Mato Grosso do Sul e as relações com a implantação de novas políticas educacionais de formação profissional de nível médio no município de Ponta Porã. **Série Estudos – Periódico do Programa de Pós Graduação em Educação da UCDB.** Campo Grande – MS., n. 32, p.87-107, jul/dez 2011.

TREVISAN, Gilka Cristina. **A Noção de Competências na Educação Profissional: O Processo de ensino nos Cursos de Aprendizagem Industrial da Unidade do SENAI de Campo Grande-MS.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco, 2009.

TUPPY, Maria Isabel. A Educação Profissional. *In: Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB / Romualdo Portela de Oliveira e Theresa Adrião (Org.); Afrânio Mendes Catani et al. 2 ed. –São Paulo: Xamã, 2007.*

UFRGS. **O saber ser, o saber fazer e o saber agir.** Disponível em: < www.ufrgs.br/e-psico/etica/temas.../recrutamento-e-selecao-saberes.html >. Acesso em: 8 Out. 2013.

VIEIRA, Evaldo. **Democracia e política social.** São Paulo: Cortez, 1992.

VIEIRA, Lerche Sofia; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política Educacional no Brasil: introdução histórica.** Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

VIROTE, Shirley Mar Pereira. **A educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio:** implicações das mudanças legais no Governo Lula para o IFG. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Goiânia, 2009.

VISINTAINER, Mário. **Missão Institucional do SENAI** (A formação profissional). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande - MS, 1999.

WAINWRIGHT, Hilary. **Resposta ao Neoliberalismo: argumento para uma nova esquerda.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

ZAHRAN, Jorge. *In. FIEMS. Revista da Federação das Indústrias de Mato Grosso do Sul*, ano 02. n. 11. 2009, p. 9.

Sites

ASSESSORIA. **Ivinhema completa 48 anos de desenvolvimento.** Disponível em: <<http://www.falams.com/?p=55405>>. Acesso em: 8 out. 2013.

FIEMS. **15 cidades com os PIB's industriais maiores que o PIB agropecuário.** Disponível em: <<http://www.fiems.com.br/forca>> Acesso em: 25 maio 2013.

_____. **A força da Indústria.** Disponível em: <<http://www.fiems.com.br/>> Acesso em: 25 maio 2013.

_____. **Mapa das Indústrias:** Mato Grosso do Sul. Disponível em: <<http://www.fiems.com.br/mapa-da-industria>> Acesso em: 25 maio 2013.

IBGE. Dados Estatístico sobre o BIP Municipal 2006-2010. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/mapa_site/mapa_site.php#economia Acesso em: 14 ago. 2013.

_____. **Mapa do Município de Ivinhema.** Senso 2010. Disponível em: <ftp://geoftp.ibge.gov.br/mapas_estatisticos/censo_2010/mapa_municipal_estatistico//ms/ivinhema_v2.pdf> Acesso em: 14 ago. 2013.

INFOPEDIA. **Neoliberalismo.** Disponível em: <[http://www.infopedia.pt/\\$neoliberalismo;jsessionid=ZokBWLDz16TSb8xU3Mh2ZQ_](http://www.infopedia.pt/$neoliberalismo;jsessionid=ZokBWLDz16TSb8xU3Mh2ZQ_)>. Acesso em: 27 ago. 2013.

INFORMAÇÕES DO BRASIL. Estatísticas do Cadastro Central de Empresas 2008 de Ivinhema (MS). Disponível em: <<http://www.informacoesdobrasil.com.br/dados/mato-grosso-do-sul/ivinhema/estatisticas-novas-empresas-2008/>> Acesso em: 14 ago. 2013.

JORNAL DA NOVA. Ao lado de Ivinhema, Nova Andradina se figura entre os melhores da região. Disponível em: <<http://www.jornaldanova.com.br/noticia/nova-andradina/35,24234,ao-lado-de-ivinhema-e-nova-andradina-se-figurem-entre-os-melhores-dos-valees-mas-idh-tem-queda-brusca-nos-%C3%BAltimos-10-anos>> Acesso em: 28 ago. 2013.

JORNAL O PROGRESSO. Colégio Agrícola de Ivinhema forma 23. Disponível em: <<http://migre.me/fiE97>> Acesso em: 03 jun.2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Seja um professor. Disponível em: <<http://migre.me/fqe8w>>. Acesso em: 11 jun. 2013.

ANEXO 1



Vista externa da Escola Benedita Figueiró de Oliveira – Extensão da E. E. Reynaldo Massi.
Fonte: COSSATO, Marcio Beretta – 2013.



Vista do 1º Pavilhão.
Fonte: COSSATO, Marcio Beretta – 2013.



Pavilhão Administrativo (Secretaria; Sala dos Professores; Acompanhamento Educacional; Departamento Técnico).

Fonte: COSSATO, Marcio Beretta – 2013.



Pavilhões para aulas.

Fonte: COSSATO, Marcio Beretta – 2013.



Biblioteca.

Fonte: COSSATO, Marcio Beretta – 2013.



Biblioteca.

Fonte: COSSATO, Marcio Beretta – 2013.



Pavilhão da Cozinha e Refeitório.
Fonte: COSSATO, Marcio Beretta – 2013.



Cozinha.
Fonte: COSSATO, Marcio Beretta – 2013.



Refeitório

Fonte: COSSATO, Marcio Beretta – 2013.



Quadra de Areia e Pavilhões para aula ao fundo.

Fonte: COSSATO, Marcio Beretta – 2013.



Pavilhões
Fonte: COSSATO, Marcio Beretta – 2013.



Pavilhão – Oficina.
Fonte: COSSATO, Marcio Beretta – 2013.



Laboratório de Suinocultura.

Fonte: COSSATO, Marcio Beretta – 2013.



Campo de Futebol.

Fonte: COSSATO, Marcio Beretta – 2013.



Laboratório de Suinocultura.

Fonte: COSSATO, Marcio Beretta – 2013.



Lavoura de Café.

Fonte: COSSATO, Marcio Beretta – 2013.



Lavoura de banana.

Fonte: COSSATO, Marcio Beretta – 2013.



Lavoura de abacaxi.

Fonte: COSSATO, Marcio Beretta – 2013.



Lavoura de Arroz e banana.

Fonte: COSSATO, Marcio Beretta – 2013.



Lavoura de Cana-de-açúcar.

Fonte: COSSATO, Marcio Beretta – 2013.



Lavoura de Mandioca.

Fonte: COSSATO, Marcio Beretta – 2013.



Horta experimental.

Fonte: COSSATO, Marcio Beretta – 2013.



Caixa d'água para a horta.

Fonte: COSSATO, Marcio Beretta – 2013.



Plantação de grama.

Fonte: COSSATO, Marcio Beretta – 2013.



Floresta "Recanto Verde."

Fonte: COSSATO, Marcio Beretta – 2013.



Floresta "Recanto Verde."

Fonte: COSSATO, Marcio Beretta – 2013.



Local para seleção de sementes de Café .
Fonte: COSSATO, Marcio Beretta – 2013.



Local para secagem de café (“terreiro”).
Fonte: COSSATO, Marcio Beretta – 2013.



Quadra de Futsal e basquete.

Fonte: COSSATO, Marcio Beretta – 2013.



Quadra de Vôlei de areia.

Fonte: COSSATO, Marcio Beretta – 2013.



Formandos da 1^a Turma do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio da Escola Estadual Reynaldo Massi - 2010

Fonte: Jornal O Progresso. Colégio Agrícola de Ivinhema forma 23. Disponível em: < <http://migre.me/fiE97> > Acesso em 03 jun.2013.