



Universidade de Brasília – UnB

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Área de Concentração: Gestão da Educação Profissional e Tecnológica

**CRIAÇÃO DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM CAFEICULTURA
NA ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE MACHADO – MG: DO
PROPOSTO AO VIVIDO**

Ivânia Maria Silvestre

**Brasília/DF
Junho– 2010**



Universidade de Brasília – UnB

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Área de Concentração: Gestão em Educação Profissional e Tecnológica

**CRIAÇÃO DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM CAFEICULTURA
NA ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE MACHADO – MG: DO
PROPOSTO AO VIVIDO**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília/UnB como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre em Educação sob orientação do
Professor Doutor José Vieira de Sousa

Junho / 2010

Ivânia Maria Silvestre

S593c Silvestre, Ivânia Maria.
Criação do Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura na Escola Agrotécnica Federal de Machado – MG: do proposto ao vivido/ Ivânia Maria Silvestre. - Brasília, DF: 2010
181fls.

Orientação: Prof. Dr. José Vieira de Sousa.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília

1. Educação Profissional. 2. Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura. I. Título.

CDD – 371.425

Dedico este trabalho aos meus pais, Niltes e Roberto (*in memoriam*), pelo incentivo desde as minhas primeiras letras e pela constante luta para que eu chegasse aonde cheguei.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo, a Deus pela vida e pelas oportunidades que tem colocado no meu caminho e me dado forças para aproveitá-las.

Ao professor Doutor José Vieira de Sousa, meu orientador, pela amizade, incentivo, disponibilidade durante todo o tempo para me orientar, contribuindo para que eu vencesse cada etapa e concluísse o curso.

À banca de qualificação, professores Doutora Maria Abádia e Doutor Bernardo Kipnis pelas sábias sugestões para enriquecimento do estudo.

À Escola Agrotécnica Federal de Machado pelo apoio durante a realização de todo o curso de mestrado.

Aos servidores da EAFM, especialmente a Meirinha e Élber, que não mediram esforços para atender as minhas solicitações (e que não foram poucas).

Aos gestores, professores e alunos concluintes da primeira turma do Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura que, aceitando meu convite, contribuíram para realização deste estudo.

As minhas amigas Leninha, Socorro e Staell pelo incentivo e a Laysa (Brasília) pela disponibilidade sem par.

A minha família sempre presente em todos os momentos, dando-me forças, e que soube entender as minhas ausências.

Ao Cristiano, que sempre presente, incentivou-me, a sua maneira, a estudar, a buscar mais, e sem o qual talvez não tivesse iniciado este curso.

**CRIAÇÃO DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM CAFEICULTURA
NA ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE MACHADO – MG: DO
PROPOSTO AO VIVIDO**

Dissertação defendida sob a avaliação da Comissão Examinadora constituída por:

**Professor Dr. José Vieira de Sousa – Orientador
Universidade de Brasília**

Professor Dr. Roberto Aparecido Algarte – Examinador

**Professora Dra. Maria Abádia da Silva – Examinadora
Universidade de Brasília**

**Professor Dr. Bernardo Kipnis – Examinador (Suplente)
Universidade de Brasília**

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cursos Superiores de Tecnologia, subáreas da área Agricultura e Veterinária no período de 2000 a janeiro de 2009	62
Quadro 2 – Sujeitos da pesquisa e procedimentos de coleta dos dados	68

LISTA DE SIGLAS

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAI – Complexos Agroindustriais
CBE – Conferência Brasileira de Educação
CENAFOR – Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional de São Paulo
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CET – Centro de Educação Tecnológica
CFE – Conselho Federal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CREA – Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura e Agronomia
COAGRI – Coordenação Nacional do Ensino Agrícola
CONFEA – Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia
CP – Conselho Pleno
CST – Cursos Superiores de Tecnologia
CSTC – Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura
DAU – Departamento de Assuntos Universitários
DEA – Diretoria de Ensino Agrícola
DEED – Diretoria de Estatísticas Educacionais
DEM – Departamento de Ensino Médio
EAF – Escolas Agrotécnicas Federais
EAFM – Escola Agrotécnica Federal de Machado
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EM – Ensino Médio
EMI – Ensino Médio Integrado

EMATER – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural

EP – Educação Profissional

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

ESALQ – Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz

ESAMV – Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária

FADEMA – Fundação de Apoio ao Desenvolvimento e Ensino de Machado

FATEC-SP – Faculdade de Tecnologia de São Paulo

FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante

IES – Instituição de Educação Superior

IF – Instituto Federal

IFSULDEMINAS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

ONG – Organização Não-Governamental

PCE/CREDUC – Programa de Crédito Educativo

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PL – Projeto de Lei

PLC – Projeto Lei da Câmara

PROEJA – Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária

PROTEC – Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Técnico

ProUni – Programa Universidade para Todos

REP – Reforma da Educação Profissional

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SEMTEC – Secretaria da Educação Média e Tecnológica

SENETE – Secretaria Nacional de Educação Tecnológica

SESG – Secretaria de 2º grau

SESu – Secretaria de Educação Superior

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SNCR – Sistema Nacional de Crédito Rural

UEP – Unidade Educativa de Produção

UnB – Universidade de Brasília

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução do número de instituições de educação superior, segundo a natureza administrativa – Brasil – 2002 a 2008	56
Tabela 2 - Evolução do número de cursos na graduação presencial, segundo a natureza administrativa – Brasil – 2002 a 2008.....	57
Tabela 3 - Evolução do número de matrículas na graduação presencial, segundo a natureza administrativa – Brasil – 2002 a 2008.....	57
Tabela 4 - Evolução do número de matrículas na educação tecnológica, segundo a natureza administrativa – Brasil – 2002 a 2008.....	58
Tabela 5 - Evolução do número de vagas na educação tecnológica, segundo a natureza administrativa – Brasil – 2002 a 2008.....	58
Tabela 6 – Evolução do número de ingressos na educação tecnológica, segundo a natureza administrativa – Brasil – 2002 a 2008.....	59
Tabela 7- Evolução do número de concluintes na educação tecnológica, segundo a natureza administrativa – Brasil – 2002 a 2008.....	59

RESUMO

Este estudo objetiva desvelar como ocorreu a criação do Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura, primeiro curso superior na Escola Agrotécnica Federal de Machado, hoje Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, no período de 2005 a 2008, a partir da percepção dos atores envolvidos nos processos de instalação e implementação. O estudo parte de uma reflexão sobre o mundo do trabalho e suas formas de organização no regime capitalista, que ao longo do tempo se efetivam e se transformam, trata-se ainda da interferência dessas concepções no campo educacional. Em seguida, ressalta a trajetória da atividade agrícola no Brasil; o surgimento e evolução do ensino agrícola, a política para educação profissional a partir dos anos 1990 e os cursos superiores, com ênfase na implantação dos cursos superiores de tecnologia. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa de natureza interpretativa, constituindo-se em um estudo de caso. As técnicas de coleta de dados foram a análise documental, a entrevista semi-estruturada e o grupo focal. O estudo contou com dezenove interlocutores, sendo cinco gestores, nove professores e cinco alunos. Os principais resultados apontam que para a criação do CSTC na EAFM levaram-se em consideração os instrumentos legais, as orientações e aspectos favoráveis da instituição. No entanto, os interlocutores demonstram um entendimento empírico/restrito sobre o que envolve a criação do curso superior de tecnologia, atendo-se, principalmente a cumprir as questões burocráticas dos processos, as quais se efetivaram sem uma avaliação interna mais sistemática sobre os mesmos. Assim evidenciou-se a necessidade de capacitação para implantar e atuar no curso superior de tecnologia, de consulta mais ampla ao mercado de trabalho para elucidar demanda, como também na participação efetiva da comunidade local e regional durante todo o processo. Ressalta-se que esses problemas também já haviam sido detectados quando a proposta original de implantação dos CST nos anos setenta.

PALAVRAS-CHAVE: Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura. Educação Profissional. Instalação. Implementação.

ABSTRACT

This study aims to reveal how the creation occurred Course of Technology Coffee Culture (CTCC) in the first degree course at the Agrotécnica Federal Machado School (AFMS), today Federal Institute of Southern Minas Gerais in the period 2005-2008, from the perspective of the actors involved in installation processes and implementation. The study is a reflection on the world of work and its forms of organization in the capitalist system, which all time has been changing and it became effectively, it interferes on these concepts in education. Then it highlights the trajectory of agricultural activity in Brazil, the emergence and evolution of agricultural education, policy for vocational education from the 1990s and higher education courses with emphasis on the deployment of technology degree courses (TDC). The methodology used was qualitative research interpretive in nature, thus becoming a case study. The techniques of data collection were document analysis, the semi-structured interviews and focus groups. The study included nineteen speakers, including five managers, nine teachers and five students. The main results show that for the establishment of the CTCC in AFMS took into account the legal instruments, guidelines and positive aspects of the institution. However, the interlocutors demonstrate an understanding empirical / restricted on that involves the creation of the course of technology, by sticking mainly to meet the issues of bureaucratic processes, which we accomplished without a more systematic internal evaluation on them. Thus it became clear the need to deploy and operate in the training course of technology, wider consultation to labor market demand to elucidate, as well as the involvement of local and regional community effectively throughout all process. It is emphasized that these problems had also been detected when the original proposal for deployment of the TDC in the seventies.

KEYWORDS: Course of Technology Coffee Culture. Professional Education. Installation. Implementation.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	iv
AGRADECIMENTOS	v
LISTA DE QUADROS	vii
LISTA DE SIGLAS	vii
LISTA DE TABELAS	x
RESUMO	xi
ABSTRACT	xii
CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
1 Origem e proposição do problema.....	16
2 Justificativa do estudo.....	23
CAPÍTULO 1 – TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO	28
1.1 O mundo do trabalho e suas relações com a sociedade	28
1.2 A reestruturação produtiva na sociedade capitalista e sua repercussão sobre a EPT no Brasil.....	31
CAPÍTULO 2 – ENSINO AGRÍCOLA E CURSOS SUPERIORES NO MUNDO DO TRABALHO	38
2.1 Trajetória da atividade agrícola no Brasil	38
2.2 Surgimento e evolução do ensino agrícola no país.....	40
2.3 Política para Educação Profissional e Tecnológica a partir dos anos 1990	46
2.4 Implantação dos cursos superiores de tecnologia: referências históricas e sociais.....	51
CAPÍTULO 3 – TRILHA METODOLÓGICA DA PESQUISA	63
3.1 Abordagem e tipo de pesquisa.....	63
3.2 Objetivos da pesquisa.....	65
3.2.1 Objetivo geral	65
3.2.2 Objetivos específicos	65
3.3 Caracterização da instituição	66
3.4 Sujeitos da pesquisa.....	67
3.4.1 Perfil dos sujeitos da pesquisa	69
3.5 Instrumentos e procedimentos da pesquisa	72

CAPÍTULO 4 – INSTALAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PRIMEIRO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM CAFEICULTURA NO BRASIL E NA EAFM	76
4.1 Perspectivas de análise e interpretação dos dados	76
4.2 Escola Agrotécnica Federal de Machado (EAFM) e o Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura – As motivações e implicações institucionais dessa escolha.....	78
4.2.1 O Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura e sua relação com a EPT.....	78
4.2.2 As motivações para escolha do curso e da área	83
4.3 Estratégias utilizadas nos processos de instalação e implementação do CSTC na EAFM.....	90
4.3.1 Os processos de instalação e implementação do CSTC na visão dos gestores..	90
4.3.2 Estratégias utilizadas no processo de implementação do CSTC da EAFM.....	92
4.3.3 O mercado de trabalho para o tecnólogo na percepção dos alunos.....	97
4.4 Fatores que influenciaram nos processos de instalação e implementação do curso..	101
4.4.1 Fatores facilitadores	101
4.4.2 Fatores dificultadores	105
4.5 Formas de participação dos sujeitos em relação aos processos de instalação e implementação do CSTC	113
4.5.1 A participação das comunidades escolar e local na visão dos gestores e professores.....	114
4.5.2 A participação dos professores.....	118
4.5.3 A participação dos alunos.....	119
4.5.4 A participação durante processo de implementação de um curso.....	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS	131
APÊNDICES.....	138
ANEXOS.	143

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente dissertação, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília – UnB, insere-se na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica.

A partir da segunda metade dos anos noventa a rede federal de educação profissional e tecnológica, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei nº. 9.394/96, como também dos Decretos nº. 2.208/97¹ e nº. 5.154/04² passa por uma série de transformações, decorrentes das políticas públicas no campo educacional. Nesse contexto, as Escolas Agrotécnicas Federais (EAF), que apresentaram, ao longo de sua história, uma identidade no trabalho educacional na área agrícola desenvolvido no país, começam a alçar novos vãos e enfrentar novos desafios. Primeiramente, ampliando a oferta de cursos em outras áreas e modalidades no nível médio e, em um segundo momento, caminhando em direção à oferta de um novo nível de educação, o superior. A Escola Agrotécnica Federal de Machado (EAFM) se insere nesse contexto a partir do momento que adere às orientações do Ministério da Educação (MEC) e decide instalar o seu primeiro curso superior de tecnologia (CST), que provoca mudanças na instituição, as quais serão analisadas ao longo desse estudo.

Nesse sentido, ressalta-se que a instituição investigada atuou desde sua criação, em 1957, no ensino agrícola, inicialmente como ginásio agrícola, durante vinte e um anos e, em 1978, quando passou a ofertar o nível técnico, também na área agrícola, por mais vinte anos. O primeiro desafio surge, então, em 1997, quando após quarenta anos de atuação na área agrícola, inicia a oferta de cursos técnicos em outras áreas, causando as primeiras inquietações na comunidade escolar, principalmente nos docentes, que nesse primeiro momento viam a abertura para novas áreas como um desvio da vocação da instituição – a agrícola. No entanto, como os docentes que iriam atuar nessas novas áreas em sua maioria não pertenciam ao quadro permanente da instituição, aos poucos os novos cursos foram se firmando e as inquietações minimizadas, como também a manutenção dos mesmos na instituição e nos seus pólos ao longo da primeira década dos anos 2000.

¹ Decreto nº. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

² Decreto nº. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

Assim sendo, pode-se inferir que o desafio maior para a instituição, no ano de 2005, consistiu na decisão de instalar o seu primeiro curso superior. Embora pertencendo à mesma área de atuação da escola desde a sua criação, a oferta de um curso em um novo nível de educação, após seus quase cinquenta anos de existência, exigiu, durante os períodos de instalação e implementação, a atuação da maioria do corpo docente do seu quadro efetivo, devido à área de formação acadêmica dos mesmos.

1 Origem e Proposição do Problema

Este estudo surgiu de uma inquietação despertada com o início de uma nova fase na história da Escola Agrotécnica Federal de Machado, ocorrida por ocasião da implantação de seu primeiro curso superior, após aproximadamente cinquenta anos de existência atuando em outros níveis de ensino. Diante disso, o estudo analisa como a comunidade escolar (gestores, professores e alunos concluintes da primeira turma) do Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura³, oferecido pela EAFM, percebeu os processos de instalação e implementação do referido curso, ocorrido no período entre 2005 e 2008, em sua articulação com a política nacional definida para a educação profissional e tecnológica em nível superior.

Em 2008, a referida escola, com a publicação da Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia teve seu nome alterado e passou a denominar-se Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas – Campus Machado – MG. A Lei em questão define no Capítulo I, Artigo 2º, os Institutos Federais como “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com suas práticas pedagógicas (...)” (BRASIL, 2008, p.1).

³ O *Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura*, ministrado pela EAFM, por ocasião de sua autorização denominava-se Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura Empresarial. No entanto, no decorrer da sua implementação discutiu-se a possibilidade de alteração, a qual foi oficializada pela Portaria nº. 206, de 05 de maio de 2008, de reconhecimento do curso, ainda como Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura Empresarial, mas que no seu artigo 3º. determina que “fica autorizada a alteração da denominação do curso para Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura, constante do Eixo Tecnológico Recursos Naturais, conforme Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia”.

Assim, é posto para os Institutos Federais atuar em diferentes modalidades de ensino, entre elas os cursos superiores de tecnologia, que apresentam uma duração menor em relação aos demais cursos superiores. No entanto, a EAFM já havia iniciado essa experiência em caráter experimental desde o ano de 2005.

A história do ensino superior de curta duração no Brasil não é recente. Na segunda metade do século XIX já é possível se identificarem as primeiras tentativas, as quais visavam à formação de profissionais para desenvolver atividades específicas. Essas tentativas de implantação de cursos superiores de curta duração não chegaram a consolidar-se, nem na legislação nem na prática, sendo gradativamente abandonadas, embora haja a possibilidade de identificá-los até o ano de 1918. (BRASIL, 1977).

A partir de então este assunto deixa de ser tratado, sendo retomado somente no final dos anos 1940, por ocasião da constituição de 1946 e do projeto de Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o qual só viria a ser aprovado no ano de 1961, por meio da Lei nº. 4.024/61. A aprovação desta lei pode ser considerada o ponto de partida para criação de cursos superiores diferenciados, uma vez que em seu Artigo 104 permite “a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios”.

Com a publicação da Lei nº. 5.692/71, as licenciaturas curtas surgiram no país num contexto em que se passou a exigir uma formação generalista e rápida visando a atender a uma nova demanda de professores. Segundo Menezes e Santos (2002), “a criação desses cursos de licenciatura curta foi justificado pelo governo como uma forma de suprir a carência de professores no país naquele momento”. O país sofria mudanças em vários setores como a expansão da economia e um acentuado desenvolvimento no setor industrial, implicando o crescimento da demanda da população à educação.

A implantação inicial desses cursos deveria atender prioritariamente as regiões onde houvesse maior carência de professores. Esses cursos, que deveriam ter uma vida curta, se proliferaram por todo o País. Pode-se afirmar que grande parcela de professores que ainda exerce sua função em sala de aula origina-se desses cursos de formação de professores. As licenciaturas curtas desde o início de sua instituição e implantação foram rejeitadas. Muitos afirmavam que se lançava no mercado um profissional com formação deficitária em vários sentidos. Essas críticas acabaram repercutindo no então Conselho Federal de Educação que aprovou, em 1986, a indicação que propunha a extinção desses cursos nas grandes capitais brasileiras. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96, elas foram definitivamente extintas e transformadas paulatinamente em licenciaturas plenas.

Com a promulgação dessa Lei e do Decreto nº. 2.208/97, os cursos de curta duração ganham uma nova dimensão. Dentre outras medidas, a lei estabelece uma política de implantação de cursos superiores de tecnologia, os quais passam a ser muito explorados nas escolas privadas, algumas vezes pouco reconhecidas no meio profissional, assim como há dificuldades para se obterem dados para controle sobre esses cursos. No meio acadêmico há poucos estudos que analisem tal situação, assim como a ausência de mapeamento e qualidade desses cursos.

No setor público, a oferta dos Cursos Superiores de Tecnologia (CST) também revela um crescimento, nos últimos anos, mas em índices menores em relação à iniciativa privada. Esse quadro foi alterado com a criação dos Institutos Federais (IF), em 2008, que traz entre as suas finalidades a obrigatoriedade de oferecer os cursos superiores de tecnologia.

Assim, é importante discutir o contexto em que se desenvolve a educação profissional, na qual se inserem os Cursos Superiores de Tecnologia, para melhor elucidarmos a disseminação dos mesmos nos últimos anos.

A partir dos anos 1970, o mundo do trabalho passou por muitas transformações em consequência da crise estrutural do capital, que afetou intensamente as economias capitalistas. Como resposta a essa crise, inicia-se o processo de reestruturação produtiva, visando a recuperar seu ciclo de reprodução.

As profundas transformações no processo produtivo vão ocorrer, como ressalta Antunes (1995, p. 181) “por meio do avanço tecnológico, da constituição das formas de acumulação flexível e dos modelos alternativos ao binômio taylorista/fordista⁴, em que se destaca para o capital, especialmente, o toyotismo⁵” ou modelo japonês. A expansão do toyotismo pelo ocidente capitalista revela que ele tem se constituído no principal

⁴ O Taylorismo é um modo de produção capitalista que se constitui em um conjunto de técnicas de organização e gestão do processo de trabalho, que recebeu essa designação por ter sido sistematizado por Frederick Winslow Taylor, nos Estados Unidos, no início do século XX. Tais idéias são também conhecidas como Administração Científica do Trabalho. Taylor pretendia potencializar a produção, diminuindo a chamada porosidade no processo de trabalho, diminuindo os tempos mortos, ou seja, diminuindo gestos supérfluos, tempos de deslocamentos, paralisações, etc que consomem o tempo da produção e reduzem a produtividade do trabalho. O taylorismo apresenta como características a separação entre execução e planejamento e a divisão de tarefas e atividades. Por sua vez, o fordismo é um termo relacionado a Henry Ford, empresário norte-americano, que, no início do século XX, aplicou e desenvolveu os princípios da organização do trabalho sistematizados por Taylor. [...] O significado do fordismo ultrapassou os muros da fábrica. O comportamento social, a cultura e o perfil do Estado também foram alterados em razão das mudanças que introduziu no mundo do trabalho (FIDALGO e MACHADO, 2000, p. 321).

⁵ O *toyotismo* caracteriza uma série de mudanças que vêm se processando na organização do processo de produção e de trabalho das empresas. Dentre seus objetivos, destacam-se o controle máximo sobre a qualidade dos produtos e dos processos, a busca da contínua inovação, a maior produtividade e a competitividade. Visando atingir os seus objetivos, o toyotismo utiliza-se de ferramentas de controle de qualidade total, de técnicas e métodos e organização do trabalho e da gestão da produção, como, por exemplo, o *just in time* (produção determinada pela demanda, eliminando-se os estoques). Por esse modelo, introduz-se a polivalência, o trabalho em equipe e as ilhas de produção (FIDALGO e MACHADO, 2000, p. 211).

modelo de reestruturação produtiva, caracterizado pela *flexibilidade* em oposição à rigidez do modelo taylorista/fordista.

Assim, essa nova conjuntura exige que a produção seja sustentada por um processo produtivo flexível, bem como que exista flexibilização na organização do trabalho e também dos trabalhadores. Esta nova ordem econômica mundial trouxe implicações para o mundo do trabalho, como o aumento do desemprego e a precarização das formas de trabalho, assim como refletiu nas orientações para as políticas educacionais. Esses reflexos podem ser observados pela atenção especial à educação para o trabalho, como sendo o caminho para a superação do atraso e da pobreza de um país e a formação profissional, fundamental para garantir a inserção do trabalhador no mercado de trabalho.

No Brasil, a política para a Educação Profissional (EP) aponta nessa direção, a partir do documento do Ministério da Educação, denominado Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 1999). O referido documento explicita o papel decisivo dessa modalidade de educação como um fator estratégico de competitividade e desenvolvimento na nova ordem mundial.

Cabe ressaltar, ainda, a tentativa de superação do preconceito enraizado na sociedade brasileira em relação à educação profissional e à formação geral. Isso pode ser observado a partir da Constituição Federal de 1988 e da promulgação da LDBEN – Lei nº. 9.394/96. Segundo o dispositivo legal “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia” [conduzirá o cidadão] “ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (Art. 39). Com uma nova redação, dada pela Lei nº. 11.741/2008 assim se estabelece: “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integrar-se-á aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”. Assim, as políticas públicas para a Educação Profissional, formuladas a partir da referida lei, expressam o discurso da inclusão dos trabalhadores no mundo da produção econômica mediante a qualificação profissional.

Nesse contexto, a Reforma da Educação Profissional (REP) dos anos 1990, regulamentada pelo Decreto nº. 2.208/97, distinguiu três níveis no ensino profissional: básico, técnico e tecnológico e promoveu grande mudança na educação profissional ao estabelecer uma distinção entre ensino médio e ensino técnico. Tal separação distanciou os alunos do domínio dos fundamentos das técnicas e dos princípios científico-tecnológicos próprios a um determinado ramo da atividade humana.

A perspectiva de formação, integrando-se os conteúdos da educação geral e da formação profissional, foi reestabelecida a partir da revogação do mencionado Decreto em 2004 com a aprovação do Decreto nº. 5.154/04. Assim, esse último instrumento legal, construído diante de contradições e disputas teóricas e políticas, envolvendo diversos setores da sociedade, trouxe a possibilidade para a Educação Profissional Técnica de nível médio de se articular com o ensino médio de forma integrada.

Peixoto e Silva (2008) em sua análise sobre a aprovação do Decreto nº. 5.154/04, afirmam que este dispositivo legal trouxe de um lado, a possibilidade da integração entre a educação profissional e o ensino médio e, de outro, manteve toda a estrutura da antiga legislação, inclusive suas diretrizes curriculares. Segundo os mesmos autores, com a manutenção da antiga estrutura e das diretrizes curriculares mantêm-se, também, os objetivos constantes tanto da LDBEN, quanto do decreto 2.208/97, uma vez que consta do novo decreto que a educação profissional será desenvolvida de acordo com “os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais, definidas pelo Conselho Nacional de Educação” (BRASIL, 2007).

No entanto, em 2008, o conteúdo do Decreto nº. 5.154/04 foi incluído na Lei nº. 9.394/96, com a publicação da Lei nº. 11.741⁶, de 16 de julho de 2008, incorporando à LDB o princípio da integração.

Ainda no contexto da Reforma da Educação Profissional da década de 1990, cabe ressaltar o que se verificou no âmbito do Ensino Agrícola. Antes dessa reforma, as políticas educacionais foram voltadas para o meio rural, a partir do processo de modernização tecnológica no campo, intensificado nos anos 1960, quando se exigia um profissional com formação generalista.

A partir da Reforma em questão, estabelecendo a separação Ensino Médio (EM) e Educação Profissional (EP), bem como organização curricular do EP em módulos de qualificação, modificou-se a perspectiva do ensino agrícola, e a formação profissional assumiu característica mais especializada. Esse tipo de formação ainda pode ser observado em instituições de ensino, contrariando o que sempre foi defendido para a formação dos profissionais dessa área desde o surgimento das escolas agrícolas, a formação mais generalista. Isso se deve ao fato de a legislação vigente, que regulamenta a EP, ainda manter como opções outras modalidades de oferta no nível técnico, juntamente com a forma integrada.

⁶ Lei nº. 11.741/2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

No que se refere ao nível tecnológico, no qual se inserem os Cursos Superiores de Tecnologia – foco do nosso estudo – ressalta-se que eles não se constituem novidade na atual Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional nem como em uma nova modalidade de educação superior, visto que já são oferecidos por instituições públicas e particulares há mais de 30 anos⁷. Nesta perspectiva, a implantação de cursos superiores de tecnologia pelo Ministério da Educação (MEC) / Departamento de Assuntos Universitários (DAU) se inicia a partir da década de 1970 e, a partir do final dos anos 1990, estão em franca expansão.

Na época da concepção dos cursos, ora em destaque, final dos anos 1960, um dos objetivos de sua implantação era atender ao mercado de trabalho, o qual demandava qualificação de novos profissionais para fazer frente à constatação da ampliação e diversificação deste mercado. Assim, houve uma acelerada implantação de cursos superiores de tecnologia a partir da década seguinte. Vitorette (2001) ressalta que há registros na literatura de que muitos desses cursos, quando implantados, não observaram as orientações da proposta do próprio Ministério da Educação, e, conseqüentemente, apresentaram muitas deficiências. Dentre essas deficiências, merecem destaque: (i) ausência de pesquisa rigorosa de mercado e de diagnóstico sócio-econômico; (ii) infra-estrutura adequada; (iii) estratégias inadequadas de implantação; (iv) insuficiente qualificação do corpo docente; (v) falta de discussões amplas com a sociedade, inclusive com os órgãos de classe. Dessa forma, muitos deles desapareceram diante das dificuldades que se apresentavam no enfrentamento de tais problemas.

Com a promulgação da LDB 9.394/96, a Educação Profissional ganha destaque especial, como modalidade educacional articulada com as diferentes formas de educação, trabalho, ciência e tecnologia, conduzindo o cidadão trabalhador ao “permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (Artigo 39). Tal perspectiva viabiliza, assim, a superação da forma como ela sempre foi vista – com a função de preparar para execução de um determinado conjunto de tarefas, em um posto de trabalho determinado. Outro aspecto a ressaltar é que a EP deixa de ser concebida como simples instrumento de política assistencialista ou de ajuste às demandas de mercado. Em sua nova concepção, ela surge como “importante estratégia para que os

⁷ A Lei 4.024/61, em seu Artigo 104, fixava: “Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal de Educação, quando de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino primário e médio sob a jurisdição do Governo Federal”. Por sua vez, a Lei 5.540/68, Artigo 23, estabelecia que “os cursos profissionais poderão, segundo a área abrangida, apresentar modalidades diferentes quanto ao número e a duração, a fim de corresponder às condições de mercado de trabalho”.

cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade, que tanto modificam suas vidas e seus ambientes de trabalho” (BRASIL, 2002, p. 20). Essa proposta de valorização da EP como modalidade educacional, presente na lei concorre para combater a visão preconceituosa de como a educação profissional tem sido tratada ao longo da história, cujas raízes se encontram na herança colonial e escravista no que se refere às relações sociais, especialmente, ao trabalho.

Nesta nova concepção de educação profissional, o Ministério da Educação, ao retomar os cursos superiores de tecnologia, apresenta-os como “uma das principais respostas do setor educacional às necessidades e demandas da sociedade brasileira”, visto que o progresso tecnológico vem causando profundas “alterações nos modos de produção, na distribuição da força de trabalho e na sua qualificação” (BRASIL, 2002, p.2). Mesmo reconhecendo as diferenças entre as propostas e o contexto histórico para implantação dos antigos cursos e a atual proposta para os CST, é possível identificar semelhanças nesse processo, as quais vão revelar como as instituições têm se mobilizado dentro do processo de expansão da educação profissional, através da oferta de um novo nível de ensino.

A expansão da oferta de um novo nível de ensino, o tecnológico, com a implantação dos CST mostra-se significativa a partir do início dos anos 2000. Entretanto, no final dos anos 1990 ela já podia ser observada no país. A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com a oferta desses cursos pelos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFET), orienta a mobilização das EAF para a expansão. Isso pode ser observado através do Parecer CNE/CEB nº14/2004, que autoriza onze EAF a ofertar em caráter experimental CST, levando-se em consideração na análise dos relatores, entre outros dispositivos legais, a determinação do Decreto nº. 2.406/97, artigo 9º.

As Escolas Agrotécnicas poderão ser transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica após processo de avaliação de desempenho, a ser desenvolvido sob a coordenação da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, do Ministério da Educação e do Desporto.

A partir dessa autorização, outras EAF construíram sua proposta para ofertar o CST, como a Escola Agrotécnica Federal de Machado/MG, que não se transformou em CEFET por ofertar um CST, como previsto no Decreto mencionado. No entanto, em 2008, com a instituição da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica passou a pertencer ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de

Minas Gerais (IFSULDEMINAS), ampliando suas finalidades de oferta de cursos. Dentre essas está a de “ministrar cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia” conforme alínea a, inciso VI do artigo 7º, da Lei nº. 11.892/08, sendo o primeiro curso implantado nessa modalidade na instituição, ainda em caráter experimental, o objeto do presente estudo, como explicitado a seguir.

2 Justificativa do estudo

Na Escola Agrotécnica Federal de Machado – instituição tomada como *locus* do presente estudo –, a discussão em torno da possibilidade de ampliar seu campo de atuação, oferecendo uma nova modalidade de educação – o Curso Superior de Tecnologia –, teve como ponto de partida o texto expresso no Parecer CNE/CP nº. 29/2002, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais no Nível de Tecnólogo. Em consequência dessa discussão, em 2005, o CST se torna uma realidade na instituição com a realização do seu primeiro processo seletivo.

O texto legal em questão estabelece que “as escolas técnicas e agrotécnicas federais não vinculadas a universidades, que ministrem cursos superiores de tecnologia, devem, na forma da Portaria Ministerial nº. 2.267/97, transformar-se em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET)” (p. 6). A referida portaria estabelece diretrizes para elaboração do projeto institucional de que trata o Art. 6º. do Decreto nº. 2.406, de novembro de 1997, que regulamenta a Lei nº. 8.948, de 08 de dezembro de 1994, em cujo Artigo 3º, parágrafo 4º, apresenta a possibilidade de as Escolas Agrotécnicas se transformarem em CEFET.

Assim sendo, este estudo foi motivado pela busca de verificar como uma instituição com longa tradição no ensino agrícola de nível médio, opta e implanta um curso superior tecnológico na mesma área (cafeicultura), porém em nível de experiência nacional, já que foi o primeiro curso do país. Ressalta-se que a instalação do curso ocorreu em caráter experimental, o que significava, na ocasião, que o Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura poderia ser o único a ser ofertado pela instituição nesse nível, visto que não havia garantias do MEC de que a instituição se transformaria em CEFET.

Diante do exposto, o presente trabalho propõe um estudo sobre os processos de instalação e implementação do primeiro Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura, ocorrido no período de 2005 a 2008, na Escola Agrotécnica Federal de Machado/MG.

Considerando a importância de se entender como aconteceram os referidos processos, na visão de seus atores, entendemos que este estudo pode contribuir, significativamente, para a compreensão da abrangência e complexidade, na medida em que possibilita reflexões e análises a respeito deles. Além disso, pode ser suporte a futuras análises quando da criação de novos cursos tecnológicos nesta instituição, cuja oferta, a partir de agora, é obrigatória considerando sua transformação em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, em 29 de dezembro de 2008.

Nesse contexto, a instituição em análise começa a vivenciar a partir de 2008 uma mudança em relação às suas finalidades, características e principalmente no que diz respeito aos seus objetivos. Dentre esses objetivos, destaca-se o de oferecer, em nível de educação superior, Cursos Superiores de Tecnologia, Licenciaturas e Programas Especiais de Formação Pedagógica, Bacharelado e Engenharia, Pós-graduação *Lato e Stricto Sensu*.

Ressaltamos que a EAFM vinha vivenciando no seu interior outras transformações decorrentes da Reforma da Educação Profissional do final dos anos 1990. Contudo, a implantação de um curso superior de tecnologia afetou de forma mais significativa sua identidade construída ao longo de sua trajetória, pois, aproximadamente quase meio século, como mencionado anteriormente, atuou no ensino agrícola, no entanto em outros níveis.

Com a Reforma da Educação Profissional, materializada pelo Decreto nº. 2.208/97, a instituição passou a ofertar, em 2001, a Educação Profissional desvinculada do Ensino Médio. Dessa forma começou a atender a outras áreas e modalidades de ensino e, em 2005, educação tecnológica. Nesse período, a instituição vivenciou um momento favorável para expansão de educação profissional, acentuado a partir de 2009, considerando que, no ano de 2008, houve a transformação da EAFM em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – Campus Machado.

Considerando o exposto até aqui, este estudo propõe-se a responder a seguinte questão: como se deram os processos de instalação e implementação do primeiro Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura na Escola Agrotécnica Federal de Machado, ocorridos no período de 2005 a 2008?

De forma articulada a esta pergunta, o objetivo geral do estudo foi analisar esses processos em sua articulação com a política nacional definida para a educação profissional e tecnológica em nível superior.

Oportunamente, esclarecemos que, ainda que no Capítulo 3 da presente dissertação, os aspectos metodológicos do trabalho realizado sejam detalhados, destacaremos aqui algumas referências desta natureza, de forma a contextualizar a pesquisa, face à pergunta que a norteou e ao seu objetivo geral.

Nesta perspectiva, cabe esclarecer que para investigar os processos de instalação e implementação do primeiro Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura da EAFM, no período de 2005/2008, a pesquisa privilegiou a abordagem qualitativa. Justifica-se essa escolha pela natureza do estudo ser baseada no contexto, possibilitando apreender o pensamento das pessoas diretamente envolvidas no problema que queremos investigar. Para configurar esta perspectiva metodológica, a pesquisa constituiu-se em um estudo de caso, uma vez que visou a realizar uma descrição profunda dos processos de instalação e implementação do referido curso, considerando as características básicas da abordagem qualitativa, discutidas de maneira mais detalhada no referido capítulo.

Quanto à instituição pesquisada – Escola Agrotécnica Federal de Machado (EAFM) – ela foi inaugurada oficialmente em 03 de julho de 1957 como Escola de Iniciação Agrícola. Durante seus primeiros quarenta anos de existência, a instituição atuou somente na área agrícola. A partir do ano de 1997 começou a ofertar cursos técnicos em outras áreas e modalidades, atendendo à política de expansão da rede federal de educação profissional. Embora esteja localizada no perímetro urbano do município de Machado/MG, a escola possui uma estrutura de fazenda.

Durante a realização da pesquisa, a EAFM ministrava vários cursos técnicos, sendo os cursos de agropecuária e informática, ofertados nas modalidades concomitantes ou subseqüentes ao ensino médio. Também ofertava cursos técnicos em enfermagem e em alimentos, porém somente na modalidade subseqüente. Os cursos de agropecuária e informática são oferecidos na sede em Machado/MG, assim como fora de sede, através de parcerias realizadas com prefeituras municipais da região onde está localizada. Também oferece o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) nas áreas de informática e alimentos. Particularmente, no ano de 2005, passou a ofertar o Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura – objeto do presente estudo – e em 2009 começou a ministrar outros cursos superiores (Licenciatura em Computação e em

Biologia e Bacharelado em Agronomia). Para atender aos cursos ofertados a escola funciona nos períodos manhã, tarde e noite, concentrando-se neste último grande parte dos cursos.

A pesquisa foi realizada com a comunidade escolar da EAFM diretamente envolvida com a instalação e implementação do Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura, ocorrida no período de 2005 a 2008. Desta forma, contou com um total de 19 (dezenove) sujeitos – gestores, representantes do corpo docente e alunos concluintes da primeira turma do referido curso. Os interlocutores foram distribuídos em três grupos: (i) 05 gestores da EAFM; (ii) 09 representantes do corpo docente; (iii) 05 alunos concluintes da primeira turma. É importante ressaltar que, durante a implementação do curso investigado, a composição dos grupos gestores e professores foi alterada, devido às mudanças de função ocorridas, no caso dos gestores, e de ingresso de professores novos para ocupar vagas de aposentados. Assim, cada grupo (professores e gestores) vivenciou momentos diferentes nos referidos processos analisados neste estudo, os quais serão explicitados no capítulo 3.

Para a coleta dos dados foram utilizados os instrumentos e procedimentos sintetizados a seguir, os quais também são detalhados no referido capítulo – entrevistas orientadas por roteiro semi-estruturado, grupo focal e análise documental.

Neste estudo, a opção pela entrevista deve-se ao fato de ser considerada um dos instrumentos básicos para coleta de dados, bem como possibilitar uma relação de interação entre o pesquisador e o pesquisado. Além disso, de acordo com Ludke e André (1986), os esquemas menos estruturados ou mais livres para realização da entrevista, devido ao seu caráter flexível, são mais adequados para abordar a comunidade escolar, permitindo ao entrevistado que se expresse livremente de acordo com as informações que já detém, de forma a captar essas informações já existentes. Nesta pesquisa as entrevistas foram realizadas com um grupo de gestores e professores atuantes na EAFM.

A técnica do grupo focal foi utilizada por se considerar que ela apresenta, dentre outras possibilidades, a de “permitir ao pesquisador conseguir uma boa quantidade de informação em um período de tempo mais curto” (GATTI, 2005, p. 9). Desta forma, o grupo focal foi realizado para apreender a percepção dos alunos (concluintes) sobre a instalação e implementação do Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura, na instituição pesquisada.

Por sua vez, a análise documental foi um procedimento de investigação fundamental no estudo para complementar as informações obtidas pelas outras técnicas, bem como por contribuir para revelar novos aspectos sobre o tema ou problema

investigado. Compartilhando a posição de Ludke e André (1986), segundo a qual os documentos escolhidos podem ser leis, regulamentos, normas, pareceres estatísticas e arquivos escolares entre outros, estes serviram de referência para análise do objeto.

Estruturalmente, o presente estudo apresenta, além das considerações iniciais, que explicitam a configuração do trabalho, quatro capítulos e as considerações finais. O primeiro capítulo ressalta o mundo do trabalho, busca revelar as formas de sua organização, estabelecidas ao longo da história da nossa sociedade e suas transformações (últimos trinta anos), decorrentes da crise estrutural do capital, que influenciam o mundo do trabalho e repercutem na educação profissional e tecnológica no Brasil.

O segundo capítulo discute o ensino agrícola, os cursos superiores e sua relação com o mundo do trabalho, colocando em destaque o desenvolvimento da atividade agrícola no Brasil. Busca-se reconstruir a trajetória do ensino agrícola no país, ressaltando a política para a EPT a partir dos anos 1990. Na discussão em torno dos cursos superiores de tecnologia ressalta-se, também, o contexto em que surgiram no Brasil e sua evolução.

O terceiro capítulo caracteriza os aspectos metodológicos da pesquisa. Destacam-se em um primeiro momento os objetivos e as questões norteadoras do estudo e, em seguida, a instituição, os sujeitos da pesquisa e os instrumentos de coleta dos dados.

O quarto capítulo busca, através da análise e interpretação dos dados encontrados nos instrumentos de investigação, responder à questão que norteia a pesquisa: como se deram os processos de instalação e implementação do primeiro Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura da Escola Agrotécnica Federal de Machado/MG, no período de 2005 a 2008 em sua articulação com a política nacional definida para a educação profissional e tecnológica em nível superior? A análise desenvolvida neste capítulo inicia-se pela apresentação das perspectivas de análise e interpretação dos dados, e em seguida distribuída em quatro seções, cada uma delas associada aos objetivos específicos do estudo, a saber: (i) Escola Agrotécnica Federal de Machado (EAFM) e o Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura - as motivações e implicações institucionais dessa escolha; (ii) estratégias utilizadas nos processos de instalação e implementação do CSTC na EAFM; (iii) fatores que influenciaram nos processos de instalação e implementação do curso; (iv) formas de participação dos sujeitos em relação aos processos de instalação e implementação do CSTC.

CAPÍTULO 1 – TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO

Este capítulo traz uma reflexão sobre o mundo do trabalho e das formas de sua organização, estabelecidas ao longo da história. Procura, ainda, mostrar como essas formas de organização se efetivam e se transformam no regime capitalista que, uma vez em crise, busca uma nova forma de reestruturação que afeta o mundo do trabalho e este, conseqüentemente, reflete no campo educacional, neste caso, a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.

1.1 O mundo do trabalho e suas relações com a sociedade

O trabalho sempre foi considerado uma atividade social central para garantir a sobrevivência da espécie humana, bem como a organização e o funcionamento das sociedades. A noção de trabalho e as formas pelas quais ele se efetiva são históricas, construídas e reconstruídas no decorrer da trajetória das sociedades humanas.

Observa-se, nas sociedades primitivas, a primeira divisão social do trabalho com a diferença determinada pelo sexo e idade em atividades relacionadas à agricultura então destinadas às mulheres. Essas ainda continuam sendo auxiliares na produção agrícola no momento em que na sociedade predomina-se a agricultura (sociedades agrícolas ou pré-industriais).

Uma nova divisão social do trabalho surge em decorrência do desenvolvimento da agricultura, com ampliação da produção, do desenvolvimento do artesanato e do aparecimento e crescimento das cidades, fazendo-se necessário o desenvolvimento do comércio. Assim, com esta nova divisão social do trabalho vão surgir grupos sociais diferenciados: agricultores, artesãos, comerciantes, guerreiros, senhores feudais e padres (MANFREDI, 2002).

O trabalhador pré-industrial, conforme ressalta Enguita (1989), tinha o poder de decisão sobre a sua produção. Nessa lógica, havia liberdade de escolha a respeito do que produzir ou não, conservando, ainda, a capacidade total ou quase total de decidir como produzir no que se refere ao tempo de trabalho.

A passagem de uma produção de subsistência a produção para os mercados determina uma transformação na sociedade e nas formas de organização do trabalho. De

trabalhador autônomo, independente, passa a ser assalariado, dependente e sobre o controle do capital, constituindo-se nas transformações que surgem com o desenvolvimento do capitalismo, como modo de produção e distribuição de riquezas.

Nesse processo de evolução do capitalismo como modo de produção, são intensificadas as contradições a ele inerentes, como, por exemplo, as mudanças observadas entre forças produtivas e relações de produção ou sociais. Considerando que tais mudanças afetam essas relações, elas podem conduzir ou originar um novo modo de produção, como explica Dias (1998):

Desde o início, o capitalismo teve que, permanentemente, revolucionar-se sem cessar e expropriar os trabalhadores, não só em relação aos instrumentos de produção, mas no que diz respeito ao conhecimento e à identidade; expropriando-os na sua própria condição de existência enquanto classe, confirmando assim que a história do sistema capitalista é a história da reestruturação produtiva (p. 46).

Os processos de transformação que aceleram a modernização de uma parte da sociedade aceleram também e, em maior escala, a exclusão econômica e o atraso social em todas as suas múltiplas formas, tendo como resultado o aumento da heterogeneidade social e a produção de uma exclusão social. Para melhor elucidarmos nossa compreensão a respeito destas transformações, partimos de uma definição no sentido geral para reestruturação produtiva. Assim podemos entendê-la como

[...] um processo complexo de mudanças na configuração dos sistemas produtivos - tem desdobramentos sobre o funcionamento dos mercados de trabalho -, que vem ocorrendo nas últimas décadas do contexto atual do capitalismo (crise do fordismo) desencadeada a partir do final dos anos 1970 e início da década de 80 (FIDALGO; MACHADO, 2000, p. 283).

Frigotto (1992) estende essa compreensão ao explicitar em que consiste a reestruturação produtiva, colocando em evidência um dos importantes eixos em que ela se assenta, que são as novas tecnologias. Nesta perspectiva, destaca a introdução da microeletrônica, da microbiologia, da biotecnologia e das novas fontes de energia, cujos impactos vão incidir nas dimensões econômica, política e cultural. Na dimensão econômica, refere-se às alterações que ocorrem nas relações sociais e técnicas de produção; na política, a forma como se estabelecem as relações de poder e, na dimensão cultural, aos impactos no campo dos valores e da ética. Assim sendo, diversos estudos têm apontado que as principais mudanças ocorridas no mundo do trabalho são originárias das transformações na estrutura produtiva do capitalismo que, uma vez em

crise, busca uma nova forma de reprodução e de reestruturação que afeta o mundo do trabalho.

No Brasil, para melhor entendermos estas transformações que vão repercutir no mundo do trabalho faz-se necessária a compreensão dos modos de produção capitalista, fundamentados no modelo taylorista/fordista.

O modo de produção capitalista foi sistematizado por Frederick Winslow Taylor (1856–1915), no início do século XX, e consiste em um conjunto de técnicas e organização e gestão do trabalho, aplicado e desenvolvido por Henry Ford (1863–1947) neste mesmo período. Entre suas características destacam-se a separação entre execução e planejamento e a divisão de tarefas e atividades. Como consequência, ocorreu um distanciamento entre trabalho manual e trabalho intelectual e aumento da hierarquização da gestão do conhecimento, assim como do processo de produção.

Em termos históricos, o modo de produção taylorista/fordista, pactuado pelo Estado, estabeleceu certo compromisso entre capital e trabalho, dado a sua configuração em Estado financiador do crescimento, regulador da atividade produtiva e promotor do bem-estar social. Fato este que pode ser observado pela forma de atuação do Estado do período pós-guerra até a década de 1970, denominado Estado de bem-estar social. Esta forma de Estado capitalista, também conhecida como *welfare state*, caracteriza-se “pelas possibilidades que oferece aos cidadãos de acesso aos sistemas nacionais (públicos ou regulados pelo Estado) de educação, saúde, previdência social, renda mínima, assistência, habitação, emprego, etc.” (FIDALGO; MACHADO, 2000, p. 147).

No âmbito das sociedades capitalistas a constituição dos sistemas de proteção social está associada diretamente aos diferentes modelos de organização e gestão do trabalho e, também, aos diferentes processos de reprodução das relações sociais que têm por especial agente o Estado.

Nesta lógica, o Estado de bem-estar social, uma vez vinculado ao sistema capitalista taylorista/fordista de produção, desenvolverá, segundo Frigotto (2003), “políticas sociais que visam à estabilidade no emprego, políticas de renda com ganhos de produtividade e de previdência social, incluindo seguro desemprego, bem como direito à educação, subsídio no transporte.” (p. 71). Isso permite ao trabalhador condições para o consumo em massa, paradigma do modelo de produção fordista e, conseqüentemente, configura-se o vínculo capital/trabalho.

No entanto, quando este modelo de acumulação sinaliza estar em crise, observada principalmente pela diminuição da taxa dos lucros, o compromisso capital/trabalho se reconfigura e inicia-se a reestruturação produtiva, sob o advento do

neoliberalismo, que como doutrina econômica defende a “primazia do mercado sobre o Estado”. (FIDALGO; MACHADO, 2000, p. 222).

Dessa forma, o papel do Estado para os neoliberais, conforme ressalta Teixeira (1998), deve estar restrito à proteção da liberdade das pessoas, à preservação da lei e da ordem, a reforçar os contratos privados e à promoção do mercado competitivo, não interferindo neste. Isso permite que o mercado possa cumprir sua função, segundo a ótica dos neoliberais que o consideram a única instituição capaz de coordenar racionalmente todos os problemas sociais, independente de a sua natureza ser política ou econômica. Nesta perspectiva, o mercado é visto como a única opção para que sejam superadas a pobreza e a exclusão agravadas pela crise. A reestruturação produtiva juntamente com a ideologia neoliberal interferiu na organização da produção, no Estado e nas políticas públicas, como forma de superação da crise e conseqüente recuperação do ciclo de reprodução do capitalismo.

O capitalismo, “superados” os principais obstáculos à sua continuidade, entre eles o desmonte objetivo dos “estados socialistas”, coloca em questão o chamado bem-estar social. Os capitalistas, “liberam-se” de todos e qualquer compromisso com as necessidades reais da população e da ampliação da cidadania. Para tal, levaram a extremos as idéias de liberdade do mercado. Têm ainda uma vantagem adicional: os movimentos partidários, sindical e popular que se reivindicam dos trabalhadores estão, também eles, em uma brutal crise. (DIAS, 1998, p. 49).

1.2 A reestruturação produtiva na sociedade capitalista e sua repercussão sobre a EPT no Brasil

As transformações processadas no mundo do trabalho têm sido apontadas como o esgotamento ou crise do modelo taylorista /fordista de produção (sistema de produção em massa), caracterizado pelo parcelamento e especialização do trabalho e pela produção de produtos padronizados e em grandes volumes. Essas transformações buscam romper com a rigidez do referido modelo, através do aumento da flexibilidade do trabalho, que é vista como propulsora da cadeia produtiva, configurando-se em um novo modelo, denominado toyotismo ou modelo japonês. Tal modelo tem sua origem na experiência de um engenheiro da empresa japonesa Toyota, que introduziu, nos anos 1950, conceitos interpretados ora como rompimento, ora como re-significação do taylorismo/fordismo. Dentre seus objetivos, destaca-se o controle máximo “sobre a

qualidade dos produtos e dos processos, a busca da contínua inovação, a maior produtividade competitividade [...]” (FIDALGO; MACHADO, 2000, p. 211).

Visando a atingir seus objetivos, o toyotismo utiliza-se de ferramentas de controle de qualidade total, de técnicas e métodos e organização do trabalho e da gestão da produção, como, por exemplo, o *just in time* (produção determinada pela demanda, eliminando-se os estoques). Por esse modelo, introduz-se a polivalência, o trabalho em equipe e as ilhas de produção. Ao mesmo tempo em que no toyotismo promove-se a diminuição do nível de hierarquia na estrutura da organização, há um aumento da demanda por um trabalhador que se integre e se identifique com sua atividade e com os interesses da empresa.

Apesar de dizer-se interessado na qualidade do produto ou serviço, buscando a satisfação do cliente, o toyotismo tem como alvo essencial, segundo Fidalgo e Machado (1994, p.7), “o controle do processo de trabalho através de formas requintadas de incorporação do saber dos trabalhadores, dadas pelo envolvimento incitado, cooptado e manipulatório de sua participação na gerência dos processos”. Isso faz com que o modelo “um homem uma máquina”, presente no fordismo torne-se, no caso do toyotismo, um homem para várias máquinas. Cria-se, dessa forma, um trabalhador polivalente que conhece, dentro da mesma fábrica, os diversos setores e é capaz de atuar neles.

Para Antunes (1995, p. 39), esse modelo está “muito mais sintonizado com a lógica neoliberal, do que com uma concepção verdadeiramente social-democrata”. Esse autor ainda ressalta que, para o estabelecimento das atuais relações entre capital e trabalho no Japão, as empresas empreenderam uma repressão sobre o movimento dos trabalhadores. As mudanças provocadas pela reestruturação produtiva serão observadas tanto na estrutura ocupacional, devido às mudanças tecnológicas, quanto na qualificação para o trabalho, passando a exigir a formação de um novo trabalhador.

Masson (1994), em sua análise sobre a demanda de formação profissional em relação às mudanças tecnológicas ressalta o fim do trabalhador com perfil solicitado pelo modelo taylorista/fordista, aquele cumpridor de ordens e executor de tarefas, fazendo-se necessário um novo trabalhador, com autonomia para tomar iniciativa e formação polivalente e, dessa forma, estar apto às múltiplas demandas que se colocam. No entanto, o autor acredita que essa autonomia do trabalhador, na realidade, não se efetiva e que o trabalho continua subordinado ao capital. Nesse contexto, com relação à estrutura ocupacional, o que se observa é que os avanços da ciência e da tecnologia têm contribuído para expulsar mais trabalhadores do acesso ao trabalho, com a crescente diminuição de postos, os quais passam a exigir mais qualificação e menos pessoal.

Assim sendo, o desemprego é uma realidade, com a qual terá que se conviver nesta nova etapa de acumulação, que demanda novo perfil de trabalhador, capaz de intervir de forma crítica e criativa, de observar normas que assegurem a competitividade e, portanto, garantam o retorno do investimento, assim como resolver problemas e atuar em grupo. Essas características vão garantir a empregabilidade⁸, a adequação aos postos de trabalho. Por outro lado, a flexibilidade do trabalhador, conseqüentemente, conduzirá neste sistema de acumulação flexível, nitidamente excludente à aceitação de formas precárias de trabalho. Para ele coloca-se como opção aceitar as propostas que se apresentam ou ficar desempregado.

Essa realidade foi agravada pela profundidade da crise de 2009 que assolou parte significativa do sistema financeiro mundial que vem impactando o setor econômico, o qual já apresenta sinais evidentes de recessão ou desaceleração do crescimento e, conseqüentemente, repercutirá de forma significativa sobre o setor produtivo, gerando mais desemprego.

Acredita-se que a referida crise não terá conseqüências tão graves como outras anteriores, como, por exemplo, a crise de 1929⁹, devido à imediata intervenção de governos nas instituições financeiras, assim como seu impacto deverá ser diferente nos diversos países. No entanto, quando se observa o aumento dos preços dos produtos agrícolas e a crise do petróleo, pode-se afirmar que todos eles vivenciarão seus reflexos de forma mais ou menos intensa e que a exclusão de mais trabalhadores dos seus postos de trabalho é fato.

A mudança dessa realidade excludente parece distante de ser transformada, uma vez que o que se percebe, ao longo da história brasileira, é a prevalência de um rearranjo das relações de poder da burguesia, acertando suas lutas internas na busca da acumulação ampliada do capital (FRIGOTTO, 2006). Ainda, de acordo com esse autor, o projeto de desenvolvimento nacional é deixado de lado em função de outros objetivos, que não os de inclusão, priorizando-se práticas associadas ao capital, como a de adquirir a confiança dos investidores internacionais. Assim, como conseqüência dessa prática,

⁸ *Empregabilidade* – “[...] condições subjetivas de inserção e permanência dos sujeitos no mercado de trabalho, e ainda, as estratégias de valorização e negociação de sua capacidade de trabalho [...]” (FIDALGO e MACHADO, 2000, p. 41).

⁹ *Crise de 29* – Também conhecida como A Grande Depressão foi uma grande recessão econômica que teve início em 1929 e que persistiu ao longo da década de 1930, terminando apenas com a Segunda Guerra Mundial. É considerado o pior e mais longo período de recessão econômica do século XX. Esse período de recessão causou altas taxas de desemprego, queda drástica do Produto Interno Bruto de diversos países, bem como queda drástica na produção industrial, preço de ações e praticamente em todo indicador de atividade econômica, em diversos países do mundo. Os efeitos foram sentidos no mundo inteiro. Estes efeitos, bem como sua intensidade, variaram de país a país. Outros países, além dos EUA, que foram fortemente atingidos foram Alemanha, Austrália, França, Itália, o Reino Unido e especialmente o Canadá. Porém, certos países pouco industrializados, naquela época, como Argentina e Brasil, a Grande depressão acelerou o processo de industrialização.

enquanto o país desponta como economia capitalista, ajustando-se à lógica dos centros hegemônicos do capital, o que se observa é o aumento do desemprego e subemprego, violência e poder.

Diante dessa realidade e para acompanhar as mudanças impostas por esse novo sistema de acumulação, a educação para o trabalho torna-se vital como meio de superar os problemas dos países, como é caso do Brasil, e a formação profissional é vista como a única alternativa de inserção do trabalhador no mercado de trabalho.

No país, o que se observa em relação ao campo educacional é que a Educação Profissional e Tecnológica de nível médio, na década de 1980, é constituinte e constitutivo do embate de forças sociais em disputa, como também se verifica o crescimento e rearticulação do movimento sindical docente, a organização das Conferências Brasileiras de Educação (CBE) para debate de idéias e propostas no campo da educação e o início dos debates da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96 (FRIGOTTO, 2006).

É importante ressaltar que a proposta da referida lei, embora representando uma profunda discussão acumulada no meio educacional do nosso país, viria a ser aprovada somente em 1996, após muitas alterações nos projetos iniciais, inclusive no que tange a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, quando cria centros universitários desobrigados da produção de pesquisa.

Quanto à expansão do ensino técnico nesse período, o Governo Federal desenvolve o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Técnico (PROTEC), cuja meta era a criação de duzentas escolas técnicas industriais e agrotécnicas do antigo 2º grau, alegando a precariedade de atendimento nesse nível de ensino, apontada por dados estatísticos. Nessa perspectiva, Ramos (2006, p. 286) chama a atenção para a “precariedade do atendimento neste nível de ensino e a suposta retomada do desenvolvimento econômico [...] no sentido de aumentar a demanda pela educação do segundo grau técnico, ajustado às exigências do mercado de trabalho”. Entretanto, segundo a mesma autora, o que se observou foi que essa expansão se restringiu, sobretudo, aos prédios.

Embora se perceba uma ampla expansão do ensino em todos os níveis, é possível afirmar que não ocorre uma ampliação de fato, uma vez que a educação, na década de 1990, passa a ser vista como serviço e a reforma da Educação Profissional como interesse direto do capital. Frigotto (2006) refere-se às reformas e políticas educacionais dessa época como profunda regressão. Assim, a educação profissional nos anos 2000, cujas políticas formuladas a partir da LDBEN – Lei nº. 9.394/96 foram

pautadas no discurso da inclusão dos trabalhadores no mundo do trabalho, parece não ter alcançado seus objetivos.

Em seus estudos, Kuenzer (2006) formula uma tese que parece sintetizar a pedagogia do trabalho na acumulação flexível¹⁰, ao enfatizar que,

[...] do ponto de vista do mercado, ocorre um processo de exclusão da força de trabalho dos postos reestruturados, para incluí-la de forma precarizada em outros pontos da cadeia produtiva. Já do ponto de vista da educação, estabelece-se um movimento contrário, dialeticamente integrado ao primeiro: por força de políticas públicas “professadas” na direção da democratização, aumenta a inclusão em todos os pontos da cadeia, mas precarizam-se os processos educativos, que resultam em mera oportunidade de certificação, os quais não asseguram nem inclusão, nem permanência (p. 877).

Com base na citação apresentada, é possível inferir que, na realidade, ocorrem dois processos: um de “exclusão includente” do ponto de vista do mercado e outro inverso, quando se trata do sistema educacional e de educação profissional. Em suma, há uma inclusão excludente, devido à precarização das ofertas educativas.

O que se pode observar é que as medidas adotadas no início da década atual até 2008, como política de educação profissional, destacando-se a revogação do Decreto nº. 2.208/97, que separou Ensino Médio e Educação Profissional, têm sido realizadas através de programas diversos – Projeto Escola de Fábrica, Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e pelo Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM). Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) referem-se ao PROEJA como a conquista de um direito restrito pela formação mínima, já que estabelece carga horária máxima para o curso, o que significa que aos jovens e adultos é destinada uma formação mínima. Quanto ao PROJOVEM¹¹ e ao Escola de Fábrica¹², ambos podem ser vistos como políticas compensatórias, considerando a

¹⁰ *Acumulação flexível* é uma categoria formulada por David Harvey, sistematizada da seguinte forma: “[...] é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo [...] surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional” (HARVEY, 2008, p. 140).

¹¹ O *PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária*, implantado em 2005, sob a coordenação da Secretaria Geral da República em parceria com o Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e Emprego e Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome. O Programa tem como finalidade proporcionar formação integral ao jovem por meio de uma efetiva associação entre (i) elevação da escolaridade tendo em vista a conclusão do ensino fundamental; (ii) qualificação profissional com certificação de formação inicial; e (iii) desenvolvimento de ações comunitárias de interesse público.

¹² O *Projeto Escola de Fábrica* iniciou-se em 2005 e foi executado com recursos do MEC e do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Sua implantação tem como finalidade possibilitar a inclusão social de jovens de baixa renda por meio da formação profissional em unidades formadoras no próprio ambiente das empresas, aproximando o setor produtivo dos processos educativos e promovendo a responsabilidade social.

ausência de integração dos programas com outras políticas de inserção profissional e de melhoria de renda das famílias.

Ainda para esses mesmos autores, as mudanças na EP no Brasil se conservam, pois a revogação do Decreto nº. 2.208/97 pelo nº. 5.154/04 não conduziu a uma nova proposta de educação, uma vez que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional permaneceram as mesmas. Ressalta-se que, mesmo sendo relevante a revogação do decreto, primeiramente mencionado, por se tratar de um compromisso do governo com a sociedade, a publicação do outro que o substituiu não mobilizou as instituições, durante o seu primeiro ano de vigência para a integração curricular dos ensinos médio e técnico.

No entanto, a Educação Profissional ganha um destaque especial, com a publicação da Lei nº. 11.741, de 16 de julho de 2008, que altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Com essas alterações, a Lei nº. 11.741/08 tem como objetivo redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

A publicação da Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, instituindo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, é uma medida que pode refletir a evolução da educação profissional ao longo da sua história no país. Além das mudanças de nomenclatura outras transformações podem ser verificadas como o público-alvo e a forma de ensino ofertada pela rede federal nos últimos anos.

Assim sendo, são necessários estudos para que se percebam os impactos dessas transformações no sistema educacional brasileiro, principalmente no que se refere à EP em todos os seus níveis e modalidades. É fundamental entender como a educação profissional tem sido ofertada, ou tem contribuído para a formação dos trabalhadores no sentido de proporcionar condições de enfrentar as relações de trabalho excludentes que vivenciamos, ou se ela continua a serviço do capital nessa nova fase de sua reprodução.

O capítulo a seguir retoma a discussão deste capítulo fazendo um recorte sobre a trajetória do ensino agrícola no país, a política para a EPT a partir dos anos 90 e a implantação dos CST nos quais se insere o Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura ofertado pela EAFM objeto deste estudo.

CAPÍTULO 2 – ENSINO AGRÍCOLA E CURSOS SUPERIORES NO MUNDO DO TRABALHO

Este capítulo discute a agricultura como primeira atividade produtiva do homem, enfocando a visão que se foi construindo ao longo da história a seu respeito como campo de atuação profissional. Procura, ainda, fazer um resgate histórico do surgimento e evolução do ensino agrícola no Brasil. Ao tratar dos cursos superiores ressalta a política para a EPT a partir dos anos 1990, com ênfase na trajetória dos cursos superiores de tecnologia.

2.1 Trajetória da atividade agrícola no Brasil

A prática da agricultura na história do homem pode ser considerada o passo decisivo para o desenvolvimento humano. Os primórdios da agricultura não são muito claros, o que se deve ao fato de seu início ser anterior à história escrita. Entretanto, admite-se que ela tenha surgido independentemente em diferentes lugares do mundo.

Partindo-se do conceito da linguagem comum de que profissão é toda atividade ou ocupação especializada da qual um indivíduo tira meios para sua subsistência, a agricultura pode ser considerada uma profissão. Isso pelo fato de preencher esse requisito básico o de ser destinada à subsistência de quem a pratica. Nesse sentido, para Capdeville (1991, p. 26) “o agricultor é, historicamente, o primeiro profissional a surgir”.

No Brasil, esta profissão começa desvalorizada. Durante o período colonial, a profissão agrícola carrega consigo o desprestígio, tendo resistência das famílias, dos agricultores e do próprio Estado. Esta depreciação pode ser explicada pelo fato de a profissão agrícola ser uma atividade reservada aos escravos. Conseqüentemente, não necessitava de treinamento, somando-se a isso o fato da abundância do solo brasileiro, que, uma vez esgotado, levava à busca de novas terras.

A exploração agrícola de terras brasileiras inicia-se como forma de cobrir gastos da coroa. Furtado (1968) ressalta que a defesa das terras da colônia brasileira era muito onerosa para a Coroa Portuguesa. Assim a única forma de se resolver esse problema era viabilizar a sua ocupação, um dos motivos pelos quais foram criadas quatorze capitanias

hereditárias no período de 1534 a 1536. Nessa nova política de D. João III, encontra-se uma diretriz a respeito da conversão dos indígenas à fé católica, mediante a catequese e instrução. Para alcançar esse objetivo, em 1549, chegam ao Brasil padres e irmãos jesuítas, chefiados por Manoel da Nóbrega. Essa era uma forma de se efetivar a colonização e revela o vínculo entre a organização escolar no Brasil-Colônia e a política de colonização.

Assim, identificar para quem e como será a educação escolar está intimamente ligado à compreensão da função da colônia e qual o papel da população colonial nesse contexto. A política colonial, segundo Novais (1975),

[...] se apresenta como um tipo particular de relações políticas, com dois elementos: um centro de decisão (metrópole) e outro (colônia) subordinado, relações através das quais se estabelece o quadro institucional para que a vida econômica da metrópole seja dinamizada pelas atividades coloniais. (p. 7).

Dessa forma, ao Brasil caberia dinamizar a vida da metrópole Portugal. Para Ribeiro (2003, p. 19), “esse tipo de dinamização era necessário para impulsionar a passagem do capitalismo mercantil ao capitalismo industrial”. Diante disso, a resposta ao questionamento sobre o papel desempenhado pela colônia e sua população, de acordo com essa mesma autora é que “o objetivo dos colonizadores era o lucro, e a função da população colonial era propiciar tais lucros às camadas dominantes metropolitanas” (p. 19). Entretanto, parte de tais lucros deveriam permanecer na Colônia com aqueles que dirigiam a atividade produtiva.

Ainda, nesse momento, a idéia de colonização somente através da ocupação é abandonada, tornando-se obrigatória que ela se efetive pelo povoamento e pelo cultivo da terra, como também que esteja de acordo com os interesses das camadas dominantes portuguesas. Em conseqüência serão determinados para a Colônia o produto, a quantidade e a forma de ser produzido, bem como os elementos dispostos e em condições de produzir.

Assim, sob a coordenação da pequena nobreza, que se dispôs a vir para a colônia organizar a empresa colonial, foram submetidos como escravos, os índios e os negros. Esses garantiram os interesses da burguesia mercantil portuguesa em dois aspectos. O primeiro, devido ao baixo custo de produção e o segundo pelo fato de o escravo, como mercadoria, também ser fonte de lucro, visto que era transportado por essa mesma burguesia. Nesse contexto, o que se verifica é que a instrução escolarizada

só se fará necessária à camada dirigente, cuja função era articular os interesses da metrópole e as atividades da colônia.

A colonização ocorre principalmente no litoral, desenvolvendo uma atividade agrícola de caráter exportador, extensivo e monocultorista. Para Furtado (1968), esse período é considerado como um grande momento para a empresa agrícola do século XVI.

No entanto, no final do século XVIII e início do XIX, a agricultura brasileira entra em declínio, sendo um dos fatores apontados por Furtado (1968), a redução de mão-de-obra escrava, a qual era responsável pela produção da cana-de-açúcar. Outros fatores que contribuíram para esse enfraquecimento: a não-preocupação com o desenvolvimento de técnicas e a concorrência das Antilhas, que também produziam cana. Esta situação foi minimizada, no período, pela produção de algodão e conseqüente exportação de fibras. Mas é um período passageiro, pois coincide com um aumento da produção norte-americana e novamente surge como fator do enfraquecimento, de acordo com Feitosa (2006), a não-utilização de técnicas, ou o uso de técnicas rudimentares de produção.

2.2 Surgimento e evolução do ensino agrícola no país

A instalação do governo português no Brasil em 1808, que assim passa a ser a sede da Coroa Portuguesa, gerou uma série de medidas, inclusive no campo educacional. Assim, visando ao preparo de pessoal mais diversificado, criam-se cursos em várias áreas, que tiveram como justificativas a defesa militar e a revogação do Alvará de 1785, que determinou o fechamento de todas as fábricas. Conseqüentemente, criam-se diversos cursos a partir de 1812, que deveriam formar técnicos em economia, agricultura e indústria, os quais “representam a inauguração do nível superior de ensino no Brasil” (RIBEIRO, 2003, p. 41). Neste contexto, o objetivo de se criar uma Escola Agrícola tem seu ponto de partida a carta de D. João VI, na Carta Régia de 25 de junho de 1812, citada por Moacyr (1936):

[...] entendendo que a Agricultura, quando bem entendida e praticada é , sem dúvida a primeira e mais exaurível fonte de abundância, e de riqueza nacional; constando na minha real presença que por falta de conhecimentos próprios deste importante ramo de ciências naturais não têm prosperado no Brasil algumas culturas, (...) não podendo por tais motivos sustentar a concorrência nos mercados da Europa, (...) não tem sido até agora ensinada pública e geralmente, mas antes aprendida por

simples rotina (...) hei por bem que debaixo de vossa inspeção,(...) se estabeleça um Curso da Agricultura na cidade da Bahia para instrução pública dos habitantes dessa Capitania, e que servirá de norma aos que me proponho estabelecer em todas as outras Capitánias (p. 38).

Considerando o espaço de tempo entre o propósito de se criar uma escola de Agricultura (1812) e a data em que esse fato acontece (1877), é possível pensar que, na realidade não havia uma preocupação com o ensino. Conseqüentemente, também não se considerava a importância das transformações que, com a utilização de técnicas, viabilizadas pelo ensino, poderiam proporcionar para o desenvolvimento da agricultura. No ano de 1859 é criado o Imperial Instituto Bahiano de Agricultura, tendo como um dos seus objetivos a criação de uma Escola de Agricultura. Houve muitas dificuldades para se aprovar o Estatuto da Escola de Agricultura da Bahia, localizada em São Bento das Lages, cujas aulas iniciaram-se somente em 1877.

Para Feitosa (2006), o motivo para tal adiamento pode ter sido a predominância da cultura do café, a partir da segunda metade do século XIX, mas que em 1830 já era o produto mais exportado. Entretanto, a produção era caracterizada pelo uso de técnicas simples, não havendo preocupação com o uso do solo, e a mão-de-obra, que era escrava.

No que se refere a essa não-preocupação com a forma de utilização do solo, Prado Junior (1984), ressalta a ocorrência de baixa produtividade, assim como aponta como responsável por isso não apenas o colono com suas técnicas, mas o próprio sistema de agricultura extensiva.

A suspensão do tráfico de escravos para o Brasil, determinada pela Lei Eusébio de Queiroz, em 1850, não mudou as bases da produção agrícola do Brasil imediatamente, embora já se iniciasse um processo de reestruturação, decorrente da crise de mão-de-obra escrava e a vinda de imigrantes europeus. Assim sendo, continuou adiada a criação de uma escola agrícola no país, embora fossem necessárias melhorias no processo de produção através da aplicação de técnicas e, conseqüentemente, proporcionando aumento na produtividade e contribuindo para a manutenção dos solos.

De acordo com Feitosa (2006), a base de uma mudança estrutural na produção agrícola brasileira, pelas suas características, está na promulgação da Lei das Terras (Lei 601), em 1850, por D. Pedro II. Em seu texto, a Lei deixava claro que “as terras públicas poderiam ser privatizadas, desde que o comprador tivesse dinheiro, que pagasse à Coroa”. (STEDILE, 2005, p. 284). Ainda de acordo com esta lei, os pobres e os escravos eram impedidos de se transformarem em pequenos produtores, assim como os

imigrantes, que vieram para substituir a mão-de-obra escrava. Esse impedimento vem ratificar que a nossa história foi e continua sendo construída à base da exclusão de grande parcela da nossa sociedade, que, embora contribuindo efetivamente pelo seu trabalho para o desenvolvimento do país, não tem garantidos os direitos a uma existência digna.

O Brasil, nesse período, busca adequar-se à modernização capitalista através da substituição da mão-de-obra escrava pelo trabalhador “livre” e legitima a propriedade privada nas mãos de poucos. É nesse momento, também, que se percebe a necessidade de mudanças nos métodos e técnicas rudimentares até então utilizados no país.

Nesse contexto, surgem as primeiras escolas agrícolas que, segundo a literatura, tinham caráter assistencialista e corretivo. Eram destinadas aos órfãos e desvalidos da sorte. O trabalho manual, neste caso, teria a função de conter a malandragem e a vagabundagem. Essa visão ainda prevalece nos dias de hoje, de uma forma mais velada, marcando a formação de muitos técnicos na área de agropecuária (SOBRAL, 2005).

Mesmo com o surgimento das Escolas Agrícolas, estas não contribuíram significativamente para melhoria das formas de produção nesse período. No entanto foi um momento de mudanças nas relações sociais de produção, marcado por movimento de resistência camponesa e revelando a instabilidade nestas relações. A contribuição do ensino será observada com a mudança no processo de produção, iniciada no final do século XIX, cabendo a ele dar respostas à nova demanda produtiva, formar os filhos das classes dirigentes ou como conformar novos braços para a lavoura.

Assim, o ensino agrícola no país tem sua primeira regulamentação em 1910, através do Decreto 8.319/1910, que estabeleceu: ensino superior; ensino médio ou teórico prático; ensino prático; aprendizados agrícolas; ensino primário agrícola, escolas especiais de agricultura; escolas domésticas agrícolas; cursos ambulantes, cursos conexos com o ensino agrícola; consultas agrícolas e conferências agrícolas.

O ensino agrícola se inicia com a valorização do curso superior. Por ocasião da publicação do referido Decreto já havia quatro escolas superiores, a saber: 1877 - Escola Superior de Agricultura de São Bento da Lages/Ba; 1891 - Escola Superior de Agricultura Eliseu Maciel - Pelotas/RS; 1901 - Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz - Piracicaba/SP e em 1908 - Escola Superior de Agricultura de Lavras/ MG. Essas escolas surgiram a partir de iniciativa particular, destinadas à formação da classe dirigente para o campo brasileiro.

Segundo Mendonça (1993), a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, em Piracicaba/SP e a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (atual Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/RJ) são instituições que “se estabeleceram como referências na formação de uma classe dominante para o campo brasileiro”. No entanto, a preocupação com a formação profissional agrícola não aconteceu apenas no âmbito da elite agrária. As novas demandas exigiam a formação de trabalhadores rurais e intermediários (os técnicos), surgindo com isso os patronatos em 1918.

O ensino agrícola cumpria algumas funções importantes, como a de fornecer mão de obra especializada e barata para os grandes fazendeiros; a de aumentar a oferta dos gêneros de alimentação básica; a de evitar a migração do campo para a cidade; e a de servir como um meio correccional para os alunos internos, que executavam o serviço no campo, como castigo, dentro de uma linha rígida de conduta (SIQUEIRA, 1987, p. 29).

Dessa forma, pode-se dizer que as transformações no ensino agrícola atendem às demandas do processo produtivo, garantindo desenvolvimento, bem como contribuindo para manutenção de uma classe dominante.

Em agosto de 1961, em Punta Del Este no Uruguai, ocorre o lançamento oficial da Aliança para o Progresso¹³. O documento resultante, a Carta de Punta Del Este, com a assinatura de representantes da maioria dos países da América, exceto Cuba, pontua as ações prioritárias para a América Latina e os objetivos do programa, a saber:

- I. Conseguir o crescimento substancial e contínuo da renda per capita reduzindo as distâncias entre os padrões de vida da América Latina e os países desenvolvidos;
- II. Colocar à disposição de todas as camadas da sociedade latino-americana, os benefícios do crescimento econômico, mediante justa distribuição de renda;
- III. Diversificar as estruturas econômicas para depender cada vez menos da exportação de produtos primários;
- IV. Acelerar o processo de industrialização racional;
- V. Aumentar a produtividade e a produção agrícolas;
- VI. Impulsionar programas de reforma agrária, respeitando as especificidades políticas de cada país;
- VII. Eliminar o analfabetismo; modernizar e ampliar o ensino secundário, vocacional, técnico e superior; incrementar a pesquisa pura e aplicada;
- VIII. Aumentar a esperança de vida ao nascer e elevar a capacidade de aprender e produzir, mediante melhorias do sistema de saúde;
- IX. Aumentar a construção de moradias populares;

¹³ *Aliança para o Progresso*, segundo seus idealizadores, constituía-se em programa dos Estados Unidos da América com a intenção de viabilizar o desenvolvimento econômico por meio de colaboração financeira e técnica em toda América Latina com vistas a evitar um novo fenômeno Cuba, no continente. (SÁ, 2009).

- X. Estabilizar preços controlando a inflação e deflação;
- XI. Fortalecer acordos de integração econômica visando ao mercado comum latino-americano; e
- XII. Promover programas cooperativos para evitar prejuízos de possíveis flutuações nas exportações primárias. (DREIER, 1962 apud Sá, 2009, p. 63).

A partir dos anos 1960 e 1970, percebe-se uma reestruturação produtiva, a chamada Revolução Verde¹⁴ ou processo de industrialização da agricultura, provocando mudanças significativas que, segundo Delgado (1985), têm sua origem na intensificação das relações do setor agrícola com a economia urbano-industrial. Assim, insere-se a agricultura no padrão de acumulação, mediante o processo de modernização, viabilizado pela tecnologia e que terá sua ênfase, segundo Mazzali (2000), em dois aspectos. O primeiro é a diversificação e aumento da produção, com o objetivo de enfrentar os desafios da industrialização e urbanização aceleradas, assim como a necessária elevação das exportações primárias e agroindustriais. O segundo aspecto é a ênfase na transformação da base técnica da agricultura brasileira, com a consolidação do complexo industrial.

Entre as características específicas da Revolução Verde ou processo de industrialização da agricultura, destaca-se a inserção de novas exigências de aumento da produtividade, que será viabilizada pela utilização de insumos industrializados. Nesse período a demanda será determinante para o crescimento dessa indústria, como também revela a modificação que houve na base técnica da produção agrícola. Juntamente a essa indústria de insumos cresce, também, uma outra indústria que se estabelece para o processo de escoamento e processamento da produção que, para Mazzali (2000),

[...] tratava-se no momento, de tornar a agricultura menos dependente da dotação de recursos naturais, atrelando as suas condições de reprodução à incorporação de insumos e bens de capital gerados em um setor específico da indústria, implicando o estabelecimento de ligações estreitas, concomitantemente à edificação e reorganização das relações com a indústria processadora de produtos agrícolas (p. 20).

Nesse período, as políticas públicas estão voltadas para permanência do homem no campo, além de contribuir para o fortalecimento da agricultura. Isto pode ser

¹⁴ *Revolução Verde* também conhecida como Modernização da Agricultura, durante as décadas de 60 e 70, consistiu em uma mudança técnica verificada a partir de um aumento do uso constante de máquinas e equipamentos, adubos e fertilizantes, sementes híbridas, evolução da mecanização agrícola e aumento do uso de agrotóxicos. No entanto, essa mudança, combinando insumos modernos e mecanização, aliada a um crédito subsidiado, produziu uma elevação da produtividade e a diminuição dos empregos estáveis, no campo provocando uma acentuação das migrações rurais-urbanas no período (MARTINE, 1987).

observado pelas políticas de crédito agrícola – em 1965 é criado o Sistema Nacional de Crédito Rural (SNCR) – e também por atividades voltadas à assistência e extensão rural que é, segundo Mazzali (2000, p. 24), “elemento esse fundamental na estratégia de transferência para o setor agrícola de tecnologia gerada na indústria a montante da agricultura”.

Considerando a intenção do Estado para com a modernização da agricultura, as políticas de formação profissional para a área agrícola foram direcionadas para um novo técnico profissional capacitado que atendesse às demandas de reestruturação desse setor. Segundo Feitosa (2006, p. 115), “as políticas agrícolas e as educacionais de formação profissional se complementam, num objetivo maior, ou seja, que estão inseridas no amplo projeto de industrialização da agricultura”, situando a criação da Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI), que abordaremos adiante, com a consolidação dos Complexos Agroindustriais (CAI) em um mesmo período, revelando, assim, a interação entre essas políticas.

Em 1966 foi introduzido, no Brasil, o sistema escola-fazenda¹⁵. Esse sistema fazia parte de uma reformulação do ensino agrícola proposta pela Diretoria de Ensino Agrícola (DEA) e que se baseava no princípio “aprender a fazer” e “fazer para aprender” e, através do MEC em 1970, estendeu-se sobre toda a rede federal. Para orientar o funcionamento desse sistema pelas instituições de ensino agrícola do país, foi elaborado pelo Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional de São Paulo (CENAFOR), criado em 1969, um manual Escola-Fazenda, publicado no ano de 1973, cuja concepção é de

[...] um sistema que se fundamente principalmente no desenvolvimento de habilidades, destrezas e experiências indispensáveis à fixação dos conhecimentos adquiridos nas aulas teóricas. É uma escola dinâmica que educa integralmente, porque familiariza o educando com atividades semelhantes às que terá de enfrentar na vida real, em sua vivência com os problemas de agropecuária, conscientizando-o ainda de suas responsabilidades e possibilidades (CENAFOR, 1973, p.1).

Em 1968, é criada a “Lei do Boi”, Lei nº. 5.465/68, que durou até o ano de 1984, cujo objetivo era atender a um grupo específico, ou seja, 50% das vagas das escolas agrícolas e das superiores de agricultura e veterinária, mantidas pela União, deveriam ser

¹⁵ Escola-Fazenda – Sistema implantado no Brasil nos anos 1960, inicialmente no Colégio Técnico Agrícola Presidente Prudente, no Estado de São Paulo. Nessa mesma época houve uma missão oficial brasileira, integrada por dirigentes de colégios agrícolas e técnicos da SEAV e do MEC em visita a Porto Rico, América Central para conhecer a experiência do ensino agrícola naquele país (KOLLER, 2003).

destinadas “a candidatos agricultores e filhos destes, proprietários ou não de terras, que residiam com suas famílias na zona rural”. (SOBRAL, 2005, p. 28).

Com a publicação da Lei nº. 5.692/71 define-se uma nova política para o ensino agrícola e pelo Decreto nº. 72.434/73 cria-se a COAGRI, cuja finalidade era de “proporcionar, nos termos do referido Decreto, assistência técnica e financeira a estabelecimentos especializados em ensino agrícola” no MEC. O papel desempenhado pela COAGRI foi fundamental para as escolas agrícolas, tanto no que se refere à ampliação física, quanto ao investimento em recursos humanos. Segundo Franco (1994), a COAGRI estabelece linhas norteadoras para o ensino agrícola do antigo 2º grau, as quais expressam certo compromisso da escola não apenas com a formação do técnico especializado, mas também com uma tentativa de se propor uma formação integral do adolescente.

Em 1986 a COAGRI é extinta, ficando o ensino agrotécnico de 2º grau subordinado a então Secretaria de 2º grau (SESG) e em 1990 passa a ser subordinado à Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SENETE), depois à Secretaria da Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) e, a partir de 2004, à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

Nos anos de 1990 há uma reavaliação dos objetivos do ensino profissionalizante, devido à exigência de um “novo trabalhador” e esta modalidade de ensino, segundo Sobral (2005), começa a utilizar as tecnologias modernas como condição de modernização da economia em curso. Por outro lado é preciso compreender que nos últimos anos, com a proposta neoliberal o papel da escola técnica, inclusive a agrícola, foi modificado sendo transformada em agente capacitador de mão-de-obra.

2.3 Política para Educação Profissional e Tecnológica a partir dos anos 1990

Depreende-se que o documento Educação tecnológica: legislação básica (BRASIL, 1994) aponta para uma política de ensino técnico cada vez mais utilitarista e atrelado diretamente ao mercado de trabalho, assim como a educação tecnológica torna-se o suporte para o desenvolvimento econômico do país.

Com a aprovação da LDBEN – Lei nº. 9.394/96, o capítulo que trata da Educação Profissional abriu espaço para novas regulamentações. Diante disso, apresentou-se ao Congresso Nacional o projeto de Lei nº. 1.603/96, que “dispõe sobre a

Educação Profissional, a organização da rede Federal de Educação Profissional e dá outras providências”, dando uma nova concepção ao ensino técnico vigente.

Embora amplamente debatido, esse projeto de Lei foi rejeitado e, em seu lugar, foi editado pelo Governo Federal o Decreto nº. 2.208/97, separando o ensino médio do ensino profissional, a pretendida formação integrada sinalizada no primeiro projeto de lei mencionado. A publicação do supracitado Decreto e o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), bem como as ações que a partir deles se efetivaram ficaram conhecidos como a Reforma da Educação Profissional.

O PROEP garantiu recursos às instituições, os quais foram provenientes dos financiamentos negociados com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Os recursos visavam a financiar a reforma como parte integrante do projeto de privatização do Estado brasileiro, para atender a política neoliberal determinada pelos países hegemônicos de capitalismo avançado, pelos organismos multilaterais de financiamento e pelas grandes corporações transnacionais.

Segundo o Documento Base Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007), a REP e o PROEP foram coerentes com a lógica neoliberal que os patrocinou, revelando-se eficientes, caso sejam analisados a partir dessa perspectiva. Alguns aspectos demonstram essa eficiência, como, por exemplo, a relação entre o Programa e a Rede Federal de EPT, cuja função era a reestruturação dessa rede, tornando-a competitiva no mercado educacional. A eficiência da REP pode ser verificada, ainda, através da LDBEN – Lei nº. 9.394/96 que confirma a educação como espaço para desenvolvimento da economia de mercado, assim como a regulamentação da EP, através do Decreto nº. 2.208/97. Por essa regulamentação, a Educação Profissional é tratada como sendo um sistema paralelo de ensino. A articulação EM/EP é entendida como dois segmentos distintos e são estabelecidos para EP os níveis: básico, técnico e tecnológico. Este último, o tecnológico, que será tratado em outra seção deste estudo, é considerado no texto legal como pertencente à educação superior, ratificada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) através de seus Pareceres e Resolução para os cursos de nível tecnológico.

Assim, muitas escolas através de projeto encaminhado ao MEC, em que assumiam a redução de vagas para o ensino médio e sem a qual os recursos não seriam obtidos, conseguiram aporte financeiro do PROEP, para se reestruturarem, adquirindo, uma nova função: a de buscar arrecadação a partir da prestação de serviços à comunidade.

Essa nova função possibilitaria a ampliação das formas de autofinanciamento e contribuiria para a diminuição gradativa de custos para o Estado. Segundo a lógica de reforma, dentro de cinco anos, período de duração do PROEP, as instituições já estariam aptas a obter recursos através da venda de cursos para a comunidade e pela prestação de serviços.

É importante ressaltar que a proposta de diminuição da oferta de vagas no ensino médio, mesmo constituindo-se num ato inconstitucional, permaneceu até 01/10/2003, quando da publicação da Portaria nº. 2.736/2003, que revogou a Portaria nº. 646/97, a qual previa a redução das vagas na rede federal de educação tecnológica a partir do ano de 1998.

Ainda, segundo o Documento Base Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007) no que se refere à redução de vagas no ensino médio, o que se pretendia pelos promotores da REP era a extinção do vínculo da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica com a Educação Básica, o que não ocorreu, devido à mobilização que existiu na Rede no período de publicação do Decreto nº. 2.208/97 e da Portaria nº. 646/97.

Nesse período, a expansão da Rede Federal foi limitada, sendo esse um dos objetivos do PROEP. Assim, novas unidades para o ensino técnico só poderiam ser criadas pela União, como ressalta Cunha (2005, p. 256), através de “parceria com os estados, municípios, o setor produtivo ou organizações não-governamentais, as quais seriam responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino”.

Nas EAF, o impacto da REP dar-se-á, principalmente em função do modelo de formação “especialista” indicado pelo Decreto nº. 2.208/97, que contraria o modelo de formação generalista, defendido nas escolas agrícolas desde seu surgimento.

Dessa forma, nas EAF, na visão de Sobral (2005), há uma mudança de foco, pois elas passam a ser preparadoras de profissionais para o grande capital, considerando que a maioria dos técnicos formados nessas instituições se coloca a serviço das grandes empresas agropecuárias em detrimento de viabilizar a formação técnica para a agricultura familiar para o pequeno e médio produtor rural. No entanto, esse mesmo autor ressalta que não é possível garantir que as empresas tenham absorvido esses técnicos oriundos das EAF e, conseqüentemente, a Reforma da Educação Profissional tenha atingido seus objetivos.

Outro aspecto do referido Decreto a ser considerado é o consenso entre vários pesquisadores de que a separação Ensino Médio e Educação Profissional evidenciou a intenção de treinamento para o mundo do trabalho e não a de formação integral do

trabalhador. Dessa forma, a proposta de currículos organizados em módulos de qualificação, permitindo entradas e saídas intermediárias, formação aligeirada, respondem apenas a demandas temporárias de mão-de-obra. Também é importante lembrar que, no contexto legal ora discutido, o modelo de competências¹⁶, cuja noção, segundo Hirata (1994), é originária do campo dos negócios, revela a subordinação da educação às demandas das empresas.

Assim, a implantação do Decreto em questão é muito questionada por vetar a integração curricular EM/EP. Diante disto, o ano de 2003 é considerado o marco da discussão sobre integração, com a realização de dois seminários nacionais promovidos pelo MEC/SEMTEC. Primeiramente o Seminário Nacional Ensino Médio: Construção Política, cujas discussões resultaram no livro Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho. Em seguida, o Seminário Nacional de Educação Profissional “Concepções, experiências, problemas e propostas”, que resultou no documento intitulado “Proposta em discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica”, publicado pelo MEC em 2004. Esse documento apontava, naquele momento, a perspectiva de integração das políticas para o ensino médio e a educação profissional, tendo como objetivo o aumento da escolarização e a melhoria da qualidade da formação do jovem e adulto trabalhador.

Diante disso, retoma-se a discussão por todos os segmentos da sociedade acerca de uma proposta de política para integração da formação básica e profissional de forma orgânica no mesmo currículo, a qual revela as visões diferenciadas sobre a relação educação básica e profissional, tornando-se necessária uma nova regulação, que se concretiza pelo Decreto nº. 5.154/04, que revogou o Decreto nº. 2.208/97.

O debate em torno da revogação do referido Decreto, para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) apresenta três posicionamentos, respaldados por documentos que visavam a justificá-los. Os autores ressaltam que o primeiro posicionamento, constante em três documentos, defendia a idéia de apenas revogar o Decreto nº. 2.208/97. Um segundo, visava à manutenção do mesmo, ou que sofresse alterações mínimas e, um terceiro posicionamento, com um número mais significativo de documentos era favorável a sua revogação, cujo conteúdo oferecia sugestões para que se suprimisse, melhorasse ou que se acrescentasse na edição de um novo Decreto – o de nº. 5.154/04. Uma vez

¹⁶ A noção de competência avançou com o processo de reforma curricular, em decorrência da modificação da estrutura do ensino técnico, a partir do Decreto nº. 2.208/97 e, conseqüentemente, o modelo de competências foi adotado pelas instituições de ensino profissional do país. Pela Resolução CNE/CEB nº4/99, art. 6º, 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”. Assim, um currículo baseado em competência parte da análise do processo de trabalho, da qual se constrói uma matriz referencial a ser transposta pedagogicamente para uma organização modular, adotando-se uma abordagem metodológica baseada em projetos ou resolução de problemas (RAMOS, 2002, p. 404).

publicada a nova regulação, segundo os mesmos autores, é fundamental que se entenda seu conteúdo como uma orientação mais indicativa que imperativa como é o caráter dos decretos, assim como um ganho político, devido à correlação de forças existente, cuja lei é a expressão. Assim, com esse instrumento legal objetivava-se constituir um mecanismo transitório de regulação dos artigos da LDBEN – Lei nº. 9.394/96, que tratavam do ensino médio e da educação profissional, como também numa política indutora da implantação do ensino médio integrado. Entretanto não se percebeu, até o ano de 2008, uma mobilização significativa das instituições nesse sentido, contribuindo para resgatar o princípio da escola como formadora do homem integral.

A pouca mobilização, provavelmente, ora em destaque, deve-se ao fato de a publicação do Decreto nº. 5.154/04 não ter sido interpretada por todos como um ganho político ou como sinalização de mudanças para a educação. No entanto, considerando o contexto em que surge, é possível afirmar que ele foi o caminho possível, uma vez que se fazia necessário que a sociedade estivesse organizada politicamente no sentido de uma transformação mais estrutural da educação brasileira, o que não era a realidade naquele momento. O que se podia observar é que tanto no Congresso quanto no Conselho Nacional de Educação existiam forças conservadoras que fariam prevalecer seus interesses em detrimento das forças progressistas, cuja proposta era a (re)construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe.

A publicação do Documento Base – Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio –, pelo MEC/SETEC em 2007, constituiu-se em uma ação política concreta e teve como objetivo explicitar para as instituições e os sistemas de ensino, os princípios e diretrizes do Ensino Médio Integrado (EMI) à EP. Em 2008, pela Lei nº. 11.741, de 16 de julho, incorpora-se à Lei nº. 9.394/96 o princípio da integração, pela inclusão dos conteúdos dos Decretos nº. 5.154/04 e nº. 5.840/06 que, entre outros temas, tratam do EMI e da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nesse mesmo ano tramitou o Projeto de Lei em que se tratava da criação de Institutos Federais de Educação Tecnológica. Primeiramente foi aprovado na Câmara de Deputados, PL nº. 3.775/08. Em seguida aprovado no Senado Federal PLC nº.177/08, em cuja seção III, que apresenta os objetivos dos Institutos Federais, traz no seu artigo 7º., item 1, a determinação de que os *campi* dos institutos deverão: “ministrar educação profissional de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”. A essa modalidade de educação sendo destinada 50% das vagas ofertadas pela instituição.

O Projeto de Lei nº. 177/08, acima mencionado, foi aprovado em 29 de dezembro de 2008, com a publicação da Lei nº. 11.892, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Considerando a aprovação dessa Lei, pode-se inferir sobre a possibilidade de que a educação integrada EM/EP seja consolidada como política pública nas instituições que atuam na EPT até o final da primeira década do século XXI.

Nesse contexto, os cursos superiores de tecnologia, em expansão desde os anos 1990, e que partir da Lei nº. 11.741/08 são institucionalizados, também ganham uma nova dimensão com a criação dessa Rede.

2.4 Implantação de cursos superiores de tecnologia: referências históricas e sociais

A história do ensino superior de curta duração no Brasil, como já analisado neste trabalho, não é algo novo. No entanto, sua consolidação seja na legislação seja na prática para implantação dos cursos superiores de curta duração vai ocorrer somente a partir da segunda metade dos anos 1940. A partir desse período retoma-se essa questão pela Constituição de 1946 e pelo projeto de Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cuja aprovação aconteceu com a publicação da Lei nº. 4.024/61.

Nos anos 1960, período no qual se insere a aprovação da referida lei, destacam-se no Brasil discussões acerca da modernização do país. No entanto essa modernização está relacionada aos interesses dos Estados Unidos da América, ao seu modelo de desenvolvimento, visto que nessa época já havia se firmado como potência mundial (BRANDÃO, 2007).

Buscando recuperar o tempo perdido e acelerar o desenvolvimento nesta perspectiva, faziam-se necessários investimentos, entre eles na educação. Dessa forma, a aprovação da lei em questão pode ser considerada o ponto de partida para criação de cursos superiores diferenciados, uma vez que o seu Artigo 104 permite “a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios”.

Em 1965, são criados os primeiros cursos de curta duração, denominados Engenharia de Operação, embora desde 1963 já houvesse parecer favorável do extinto Conselho Federal de Educação (CFE) para sua implantação. Estudo realizado por

Peterossi (1980) a partir de documentos oficiais sobre os cursos de tecnologia (pareceres, decretos, relatórios provenientes de órgãos oficiais (MEC/DAU, CEET/PS) leva essa autora a afirmar que

[...] a criação dos cursos superiores de tecnologia tinha como objetivo solucionar três problemas: um político, representado pelo clima de reivindicações estudantis por mais vagas e mais verbas nos anos 67/68; um social, com reflexos políticos, qual seja a substituição e consequente frustração de profissionais de nível superior, representada pela dificuldade de se conseguir empregos nos moldes desejados; um financeiro, com a diminuição do ritmo de investimento do setor público em ensino superior (p. 42).

Assim, pode-se perceber que a criação desses cursos está vinculada à necessidade de se atender a dois objetivos: ao mercado de trabalho e à grande demanda por vagas no ensino superior.

Quanto a atender ao mercado, Manfredi (2002, p.105) destaca que o país vivia um momento que tinha como objetivo participar da economia internacional, delegando, assim, “ao sistema educacional a atribuição de preparar recursos humanos para absorção pelo mercado de trabalho”. Já o aumento da demanda por vagas pode ser explicado pela política econômica, que tornava cada vez mais necessário um diploma de curso superior.

Nesse contexto, acontece a reforma universitária, promovida pela Lei nº. 5.540/68 e embasada nas discussões realizadas desde o início dos anos 1960, considerando as dificuldades encontradas. Entre essas dificuldades, destacam-se a reivindicação por vagas no ensino superior e a consideração de que o sistema universitário não estava sendo efetivo na formação dos jovens diante do processo de desenvolvimento urbano e industrial.

A referida lei possibilitava a realização de cursos com maior flexibilidade curricular, mais rápidos e práticos. Esses cursos deveriam manter uma proximidade com as empresas, visando a atender às demandas de desenvolvimento e cuja base da proposta educacional, conforme ressalta Lima Filho (1999), estava centrada na teoria do capital humano. Tal conceito tem sua origem na década de 1950, nos estudos de Theodore Willian Schultz (1902–1998). Por essa teoria, entende-se que a profissionalização, efetivada pela via da escolarização, garantiria aos indivíduos as condições para competirem no mercado de trabalho e, conseqüentemente, melhorar suas condições econômicas, assim como o investimento em educação traria retorno financeiro ao país. No entanto, o que se pode observar é que essa teoria não leva em consideração

outros fatores, como, por exemplo, as diferenças de oportunidades educacionais existentes.

A importância da reforma da educação superior em 1968, conforme ressalta Fernandes (1975), relacionava-se à necessidade de se construir

[...] uma universidade à altura das exigências educacionais da civilização baseada na ciência e na tecnologia científica [...] uma universidade totalmente nova – educacionalmente criadora, intelectualmente crítica e socialmente atuante, aberta ao povo e capaz de exprimir politicamente os seus anseios mais profundos (p. 60).

No entanto, as propostas governamentais para a reforma universitária caminharam em sentido oposto que a defendida pelo autor. Essas visavam à implantação de cursos superiores diferenciados dos tradicionais, caracterizados pela duração mais curta, como é o caso da criação do curso de engenharia de operação, já citado, que foi regulamentado pelo Parecer nº. 25/65, cuja modalidade de curso já era tradicional em países mais industrializados. Dessa forma, é estabelecida a oposição entre os cursos de formação profissional científica (duração cinco anos) e os cursos definidos como formação profissional tecnológica de nível superior (duração três anos).

O referido Parecer mostra esta oposição quando explicita como será a formação profissional do engenheiro de operação cuja formação é voltada para a prática – deve-se dedicar à gerência e supervisão de rotinas nas indústrias; ao engenheiro graduado caberá uma formação científica mais sólida, e “terá também os encargos de pesquisa e projeto e a característica de sua atuação será a criatividade”.

Assim, podemos entender que o propósito dessa política de educação de nível superior era formar profissionais, apenas para reproduzir e manter a tecnologia e os processos industriais que o país importava. Não se fazia necessário que esse profissional pensasse científica e criticamente.

Independentemente dessas questões, as iniciativas governamentais continuaram atuando no sentido de valorizar os cursos de curta duração, bem como de definir rumos para o curso de engenharia de operação, o qual, uma vez podendo ser ministrado apenas em instituições superiores de engenharia, sofria grandes pressões dentro das universidades. Para solucionar esse problema, em 1969, há uma determinação para as Escolas Técnicas Federais, as quais ficam, a partir daí, autorizadas a organizar e manter cursos de curta duração, destinados a proporcionar formação básica de nível superior correspondentes às necessidades e características dos mercados de trabalho regional e nacional. No entanto, os cursos de engenharia de

operação, até então ministrados, continuavam não sendo bem aceitos. Assim, cria-se, em 1976, uma nova modalidade de engenharia, a industrial, com duração plena (cinco anos), mas que mantém as características da modalidade anterior na questão da formação.

Ainda nesse sentido, a valorização dos cursos superiores de curta duração pelo governo federal se constituiu em projeto específico do Plano Setorial de Educação 1972/1974 e, conseqüentemente, na expansão dos cursos nessa modalidade. Entretanto, conforme ressalta Lima Filho (1999), a partir do final dos anos 1970, a experiência de cursos de curta duração parece ter sido abandonada pelo MEC. Mais tarde, já na década de 1990, a desativação da Coordenação Geral dos Cursos Superiores de Tecnologia pela SESu teve como conseqüência um período em que esses cursos ficaram num segundo plano.

Finalmente, convém destacar que, no bojo das dificuldades, houve interrupção de um processo, iniciado em 1972. Na verdade, o esforço encetado pelo MEC a essa época sofreu solução de continuidade. A vontade política manifesta anteriormente, arrefeceu-se por completo. As instituições que por diversas razões, se envolveram na experiência dos CST viram repentinamente desaparecer o apoio do próprio MEC, criador e incentivador desse grande projeto (BASTOS, 1991, p.3).

Com efeito, a referida década revela pouca expressão na oferta dos CST. No entanto, a publicação do Decreto nº. 2.406/97 contribui para que se compreenda a sua recente expansão. Esse dispositivo legal abriu a possibilidade da existência dos Centros de Educação Tecnológica (CET), com dependência administrativa privada, equivalente aos CEFET na rede federal, cuja maioria em 2008 foi extinta e, pela Lei nº.11.892/08, transformados em Institutos federais.

Por conseguinte, no final dos anos 1990, período em que ocorre a Reforma da Educação Profissional e Tecnológica, é transferida para a SEMTEC a responsabilidade de autorização dos cursos superiores de tecnologia, através da Portaria MEC nº. 1.647/99, de 25 de novembro de 1999. Esse instrumento legal dispõe sobre o credenciamento dos Centros de Educação Tecnológica e a autorização de cursos de nível tecnológico da Educação Profissional.

Assim, a partir dos anos 2000, verifica-se uma expansão dos CST, motivados, provavelmente, segundo Andrade (2009) pela legislação educacional, pela condução da SEMTEC para autorização desses cursos e pelo Parecer CNE/CES 436/01, que “traz de volta o assunto aos pareceres normativos do CNE, posicionando-os como cursos superiores de graduação com características especiais”. (ANDRADE, 2009, p. 36). A expansão dos CST ocorre numa conjuntura em que, na visão dessa mesma autora,

caracteriza-se pela quase universalização do ensino fundamental e conseqüente expansão do ensino médio que propiciou a retomada de crescimento do ensino superior, apresentando índices superiores aos dos anos de 1970, e uma queda nos anos 1980. Nesta perspectiva,

[...] esse período pode ser brevemente caracterizado pelo início do processo nacional de avaliação, pelo surgimento de novas tipologias de instituições de ensino superior – especialmente os Centros Universitários e os Centros de Educação Tecnológica – pela maior titulação docente e, especialmente pela expressiva expansão de cursos e instituições de ensino superior notadamente no segmento privado (ANDRADE, 2009, p. 41).

Ressalta-se que com a reforma da Educação Profissional e Tecnológica dos anos 1990, os cursos superiores de tecnologia são retomados como “uma das principais respostas do setor educacional às necessidades e demandas da sociedade brasileira”, uma vez que o progresso tecnológico vem causando profundas “alterações nos modos de produção, na distribuição da força de trabalho e na sua qualificação” (BRASIL, 2002, p. 2).

Embora a expansão dos CST seja mais visível a partir dos anos 2000, já em 1994, observa-se um crescimento de matrículas, assim como a ampliação do número de instituições que ofertam esse nível de educação. Assim, no período de 1994 a 2007, a oferta dos CST registra um crescimento em torno de 1.300% (INEP, 2009). Percebe-se que esse aumento se situa dentro de um contexto de expansão do Ensino Superior no país que, no entanto, apresentou números menos significativos. Ainda o que se observa é que tanto esse crescimento de matrículas, quanto à criação de novas instituições concentram-se, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC, 2009), em instituições privadas, como ressaltado anteriormente.

Podemos inferir que o fato levantado se deve à implementação do Estado neoliberal, que, uma vez reduzindo os investimentos na educação superior pública gratuita, tem transferido ao setor privado ou mesmo para a sociedade a responsabilidade com a educação superior, realidade que não se altera significativamente nos anos 2000. Dados do MEC/INEP/DEED referentes à Educação Superior no período 2002 a 2008, como apresentados nas tabelas a seguir, possibilitam analisar a evolução das Instituições de Ensino Superior (IES) no país.

A tabela 1 revela que no período entre 2002 e 2008, as instituições aumentaram em torno de 37,6%. No entanto, em relação ao ano de 2007, houve uma retração nesse número, tanto nas IES públicas, quanto nas IES privadas. Nas públicas, a diminuição foi

de -12,3% e observada apenas nas instituições federais, visto que nas estaduais e municipais foram mantidas as mesmas porcentagens. Nas IES privadas, a diminuição correspondeu a -0,8%. Essa redução no total de instituições pode ser explicada, no caso das federais, pela criação dos 38 Institutos Federais (Anexo M), em 2008, pela fusão dos CEFET e Agrotécnicas que já ofertavam cursos superiores de tecnologia. No caso das instituições privadas, o fato se explica pela compra e fusão integrando instituições.

Tabela 1 - Evolução do número de instituições, segundo a natureza administrativa – Brasil – 2002 a 2008

Ano	Total	%Δ	Pública						Privada	%Δ
			Federal	%Δ	Estadual	%Δ	Municipal	%Δ		
2002	1.637	–	73	–	65	–	57	–	1.442	–
2003	1.859	13,6	83	13,7	65	0,0	59	3,5	1.652	14,6
2004	2.013	8,3	87	4,8	75	15,4	62	5,1	1.789	8,3
2005	2.165	7,6	97	11,5	75	0,0	59	-4,8	1.934	8,1
2006	2.270	4,8	105	8,2	83	10,7	60	1,7	2.022	4,6
2007	2.281	0,5	106	1,0	82	-1,2	61	1,7	2.032	0,5
2008	2.252	-1,3	93	-12,3	82	0,0	61	0,0	2.016	-0,8

Fonte: MEC/INEP/DEED (2009)

Dados da tabela 2, apresentada a seguir, revelam um aumento significativo no número de cursos de graduação presencial (bacharelados, licenciaturas e tecnologia), sendo que, no ano de 2008, 27,4% deles encontravam-se nas IES públicas e 72,6% nas privadas. Isoladamente o crescimento destes cursos nas IES públicas, no período, corresponde a 39,7% nas federais, 13,3% nas estaduais e 68,4% nas municipais. Ressalta-se que nas IES públicas estaduais houve uma retração no ano de 2008 em relação a 2007, correspondente a -1,6%.

Tabela 2 – Evolução do número de cursos na graduação presencial, segundo a natureza administrativa – Brasil – 2002 a 2008

Ano	Total	%Δ	Pública						Privada	%Δ
			Federal	%Δ	Estadual	%Δ	Municipal	%Δ		
2002	14.399	-	2.316	-	2.556	-	380	-	9.147	-
2003	16.453	14,3	2.392	3,3	2.788	9,1	482	26,8	10.791	18,0
2004	18.644	13,3	2.450	2,4	3.294	18,1	518	7,5	12.382	14,7
2005	20.407	9,5	2.449	0,0	3.171	-3,7	571	10,2	14.216	14,8
2006	22.101	8,3	2.785	13,7	3.188	0,5	576	0,9	15.552	9,4
2007	23.488	6,3	3.030	8,8	2.943	-7,7	623	8,2	16.892	8,6
2008	24.719	5,2	3.235	6,8	2.897	-1,6	640	2,7	17.947	6,2

Fonte:MEC/INEP/DEED(2009)

Quanto às matrículas na graduação presencial, segundo a natureza administrativa, os dados da Tabela 3, a seguir, demonstram que houve um aumento de 46,0% no período. No entanto, esse aumento é mais significativo nas IES privadas, correspondendo a 56,7%. Nas IES públicas, observa-se que o crescimento foi de 21,0% nas federais, de 18,0% nas estaduais e de 34,6% nas municipais, ao longo do período analisado. Observa-se, ainda, que nas IES públicas municipais houve uma retração nas matrículas em 2008, em relação ao ano anterior, de -1,4%.

Tabela 3 - Evolução do número de matrículas na graduação presencial, segundo a natureza administrativa – Brasil – 2002 a 2008

Ano	Total	%Δ	Pública						Privada	%Δ
			Federal	%Δ	Estadual	%Δ	Municipal	%Δ		
2002	3.479.913	—	531.634	—	415.569	—	104.452	—	2.428.258	—
2003	3.887.022	11,7	567.101	6,7	442.706	6,5	126.563	21,2	2.750.652	13,3
2004	4.163.733	7,1	574.584	1,3	471.661	6,5	132.083	4,4	2.985.405	8,5
2005	4.453.156	7,0	579.587	0,9	477.349	1,2	135.253	2,4	3.260.967	9,2
2006	4.676.646	5,0	589.821	1,8	481.756	0,9	137.727	1,8	3.467.342	6,3
2007	4.880.381	4,4	615.542	4,4	482.814	0,2	142.612	3,5	3.639.413	5,0
2008	5.080.056	4,1	643.101	4,5	490.235	1,5	140.629	-1,4	3.806.091	4,6

Fonte:MEC/INEP/DEED(2009)

Considerando o contexto da evolução do número de matrículas na graduação presencial, observa-se, na tabela 4, um aumento significativo do número de matrículas nos cursos superiores de tecnologia. No total a evolução de matrículas na educação

tecnológica foi bastante expressiva 406,5%. Isoladamente o que se verifica é um aumento de 110,9% nas federais, 102,8% nas estaduais e 246,8% nas municipais. Nas IES privadas, esse crescimento foi ainda mais surpreendente 600,5%.

Tabela 4 – Evolução do número de matrículas na educação tecnológica, segundo a natureza administrativa – Brasil – 2002 a 2008

Ano	Total	%Δ	Pública						Privada	%Δ
			Federal	%Δ	Estadual	%Δ	Municipal	%Δ		
2002	81.348	-	16.895	-	14.170	-	1.296	-	48.987	-
2003	114.770	41,1	22.828	35,1	14.518	2,5	1.533	18,3	75.891	54,9
2004	153.307	33,6	24.380	6,8	18.988	30,8	2.205	43,8	107.734	42,0
2005	214.271	39,8	29.313	20,2	22.148	16,6	3.249	47,3	159.561	48,1
2006	278.727	30,1	32.616	11,3	23.113	4,4	4.211	29,6	218.787	37,1
2007	347.150	24,5	34.188	4,8	24.743	7,1	4.589	9,0	283.630	29,6
2008	412.032	18,7	35.627	4,2	28.740	16,2	4.494	-2,1	343.171	21,0

Fonte:MEC/INEP/DEED(2009)

Na Tabela 5, os dados revelam que o aumento no número total de vagas ofertadas, no período, em relação à educação tecnológica, segundo a natureza administrativa foi de 604,2%. Isoladamente nas IES públicas essa expansão ficou em torno de 80,7% nas federais, 188,1% nas estaduais e 438,8% nas municipais. Nas IES privadas, o aumento correspondeu a 705,2%, índice bem superior à realidade das IES públicas.

Tabela 5 – Evolução do número de vagas na educação tecnológica, segundo a natureza administrativa – Brasil – 2002 a 2008

Ano	Total	%Δ	Pública						Privada	%Δ
			Federal	%Δ	Estadual	%Δ	Municipal	%Δ		
2002	65.903	-	6.821	-	4.319	-	601	-	54.162	-
2003	124.749	89,3	7.701	12,9	5.147	19,2	826	37,4	111.075	105,1
2004	200.458	60,7	9.579	24,4	7.500	45,7	2.024	145,0	181.355	63,3
2005	262.468	30,9	11.367	18,7	7.823	4,3	2.981	47,3	240.297	32,5
2006	318.962	21,5	11.776	3,6	9.026	15,4	3.354	12,5	294.806	22,7
2007	393.695	23,4	11.968	1,6	9.068	0,5	3.182	-5,1	369.477	25,3
2008	464.108	17,9	12.323	3,0	12.445	37,2	3.238	1,8	436.102	18,0

Fonte:MEC/INEP/DEED(2009)

Na tabela 6, verifica-se, a evolução do número de ingressos na educação tecnológica. Os dados revelam que, ao longo do período analisado, houve uma ampliação desse número. Apresentados os dados das IES públicas, verificamos um

aumento de 76,8% nas federais, 155,4% nas estaduais e 180,8% nas municipais. No entanto constata-se que, em 2008, as IES públicas municipais apresentaram uma redução em relação ao ano anterior, 2007, que também já havia apresentado uma retração significativa. Nas IES privadas a evolução foi de 625,1%.

Tabela 6 – Evolução do número de ingressos na educação tecnológica, segundo a natureza administrativa – Brasil – 2002 a 2008

Ano	Total	%Δ	Pública						Privada	%Δ
			Federal	%Δ	Estadual	%Δ	Municipal	%Δ		
2002	38.386	-	6.766	-	4.269	-	531	-	26.820	-
2003	66.268	72,6	7.590	12,2	5.105	19,6	642	20,9	52.931	97,4
2004	93.717	41,4	9.438	24,3	7.260	42,2	1.265	97,0	75.754	43,1
2005	129.555	38,2	10.706	13,4	7.495	3,2	1.848	46,1	109.506	44,6
2006	156.857	21,1	11.456	7,0	8.821	17,7	1.905	3,1	134.675	23,0
2007	187.935	19,8	11.700	2,1	8.952	1,5	1.522	-20,1	165.761	23,1
2008	218.843	16,4	11.964	2,3	10.904	21,8	1.491	-2,0	194.484	17,3

Fonte: MEC/INEP/DEED(2009)

Em relação ao número de concluintes na educação tecnológica, dados da Tabela 7 revelam que, no período analisado, segundo a natureza administrativa das instituições também houve um aumento. No total essa evolução corresponde a aproximadamente 577,0%. Isoladamente, as IES federais apresentaram um crescimento de 224,8%, as estaduais 62,7% e as municipais de 798,4%. A evolução nas IES privadas correspondeu a 760,2% no período.

Tabela 7 – Evolução do número de concluintes na educação tecnológica, segundo a natureza administrativa – Brasil – 2002 a 2008

Ano	Total	%Δ	Pública						Privada	%Δ
			Federal	%Δ	Estadual	%Δ	Municipal	%Δ		
2002	12.673	-	1.228	-	2.394	-	130	-	8.921	-
2003	16.601	31,0	2.164	76,2	2.426	1,3	193	48,5	11.818	32,5
2004	26.240	58,1	2.542	17,5	2.403	-0,9	273	41,5	21.022	77,9
2005	40.704	55,1	2.906	14,3	3.218	33,9	363	33,0	34.217	62,8
2006	54.379	33,6	3.316	14,1	3.542	10,1	532	46,6	46.989	37,3
2007	70.666	30,0	4.199	26,6	3.381	-4,5	1.074	101,9	62.012	32,0
2008	85.794	21,4	3.989	-5,0	3.895	15,2	1.168	8,8	76.742	23,8

Fonte: MEC/INEP/DEED(2009)

Considerando que houve nos anos 1990 uma redução do Estado brasileiro com relação aos investimentos em educação superior, sua atuação vai se realizar via financiamento estudantil, como o Fundo de Financiamento ao Estudante (FIES)¹⁷, ou o Programa Universidade para todos (ProUni)¹⁸, criado em 2004, com o objetivo de concessão de bolsas integrais ou parciais. A proposta de governo em desenvolver tal programa é contribuir para que se atinja a meta constante no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)¹⁹ de que, até o ano de 2011, 30% dos jovens entre 18 e 24 anos estejam matriculados na educação superior. Essa meta do PDE de elevação de matrículas, para que seja alcançada, envolve também a expansão das Universidades Federais e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Com a ampliação da educação superior no país, a educação tecnológica ganha novo espaço e se expande nos anos 1990, conforme mencionado anteriormente. No entanto, é a partir do ano 2000 que se iniciaram mais de 90% dos cursos superiores de tecnologia que se encontravam cadastrados no INEP em janeiro de 2009. Até esta data, segundo o órgão mencionado, estavam cadastrados 5.933 cursos, sendo que o primeiro constante deste cadastro, denominado Tecnologia em Edificação, teve seu início em 1970 e ainda continua em atividade na Faculdade de Tecnologia de São Paulo (FATEC-SP).

No entanto, nos estudos de Bastos (1991) encontramos dados anteriores a 1970, do Conselho Federal de Educação sobre cursos de nível superior, aprovados por esse mesmo órgão, no período de 1965 a 1976, no total de 33 cursos, em várias áreas. O autor aponta o número de instituições que ofertaram esses cursos, no período, a partir de informações da Secretaria da Educação Superior (SESu), sendo as instituições registradas no total de 44, e o número de cursos, denominados técnicos de nível superior, num total de 97. Assim percebemos que há uma dificuldade de obtenção de dados exatos a respeito do quantitativo desses cursos dentro de um mesmo período. O

¹⁷ O Programa de Financiamento Estudantil (FIES) é destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes que não têm condições de arcar com os custos de sua formação e estejam regularmente matriculados em instituições não gratuitas, cadastradas no Programa e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC. Criado em 1999 para substituir Programa de Crédito Educativo – PCE/CREDUC, o FIES tem registrado uma participação cada vez maior das instituições de educação superior e dos estudantes do país.

¹⁸ O Programa Universidade para Todos (ProUni) foi criado em 2004, pela Lei nº. 11.096/2005, e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. As instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos fiscais.

¹⁹ Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), programa lançado em 2007 pelo Governo Federal, cujos recursos previstos para serem concretizados até 2011 são destinados à melhoria da qualidade da educação do país, em todos os níveis, além de promover a universalização do acesso ao ensino para a população brasileira. O Plano prevê o envolvimento de organizações sociais, iniciativa privada, alunos, pais, professores e gestores públicos.

mesmo autor ainda apresenta outros dados obtidos através do CFE e da SESu/MEC sobre a existência até o ano de 1988 de 53 instituições de ensino (Federais, Estaduais e Particulares, sendo estas a maioria, de 7 (sete) Centros Tecnológicos, ministrando 108 cursos técnicos de nível superior.

Nesse contexto dos cursos superiores de tecnologia, destacamos no presente estudo aqueles pertencentes à área agrícola, para a qual utilizaremos a denominação Agricultura e Veterinária. Isto se deve ao fato de que esta é a nomenclatura utilizada pelo MEC/INEP, disponível na página www.inep.gov.br, para os cursos cadastrados a partir do ano 2000 até janeiro de 2009 na categoria área geral.

Para melhor compreendermos a realidade desses cursos, ressaltamos alguns aspectos que podem ser observados através de dados constantes na mesma fonte. O primeiro aspecto a ser considerado é que os cursos superiores de tecnologia cadastrados na área agricultura e veterinária correspondem a menos de 5% do total que dos 5.933 cursos cadastrados, somente 174 pertencem à área, embora se observe uma expansão a partir do ano 2000. Até a década de 1990, existiam 11 cursos cadastrados, no entanto, em janeiro de 2009, já somavam 163 cursos na área, sendo a maioria concentrada na rede privada. (MEC/INEP, 2009). Outro aspecto diz respeito a sua distribuição geográfica. A maioria desses cursos está localizada na Região Sul, 68 cursos; depois Sudeste, 45; Centro-Oeste com 31 e Norte e Nordeste com 16 e 14, respectivamente.

O quadro a seguir permite observar as subáreas que constituem a área geral agricultura e veterinária e o número de cursos existentes em cada uma, sendo que a maioria encontra-se em atividade ou atividade parcial.

Quadro 1 - Cursos Superiores de Tecnologia, subáreas da área Agricultura e Veterinária, no período de 2000 a janeiro de 2009

Nome do curso	Número de cursos
Agroecologia	3
Agroexploração	1
Agroindústria	27
Agropecuária	8
Aqüicultura	2
Ciências Veterinárias	1
Horticultura	12
Manejo da Produção Agrícola	1
Manejo da Produção Animal	4
Manejo de Equinos	2
Silvicultura	4
Técnicas de Irrigação e Drenagem	9
Tecnologia da Produção Pesqueira	4
Tecnologia em Agronegócio	86
Tecnologia em Cafeicultura	4
Tecnologia em Produção de Grãos	5
Zootecnia	1
TOTAL	174

Fonte: MEC/INEP (2009)

Diante dos dados apresentados nas tabelas de 1 a 7, bem como no quadro 1, o que se pode observar é que a educação superior no Brasil, com destaque para a tecnológica, nessa primeira década dos anos 2000 encontra-se em desenvolvimento, apresentando aumento de instituições, cursos, matrículas, vagas, ingressantes e concluintes. No entanto, o número de cidadãos que têm acesso a esse nível de educação ainda é muito inferior ao almejado. Considerando que esta expansão ocorre, principalmente, nas IES privadas, pode-se supor que ainda está distante a educação superior para todos.

O capítulo a seguir apresenta os aspectos metodológicos na investigação de como ocorreu o processo de instalação e de implementação do primeiro Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura na EAFM (2005-2008), buscando apreender a percepção dos atores envolvidos nesses processos, que se desenvolveram em um período de significativa expansão dos CST no país, conforme se pode verificar neste capítulo.

CAPÍTULO 3 – TRILHA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Este capítulo trata dos caminhos percorridos para realização desta pesquisa, visando a uma maior compreensão do objeto de estudo, detalhando os aspectos de natureza metodológica do trabalho. Assim sendo, apresenta a abordagem e o tipo de pesquisa, seus objetivos, a caracterização da instituição envolvida, os sujeitos e os instrumentos de coleta de dados.

A abordagem desses itens no capítulo visa a permitir a apreensão de como se investigou a instalação e implementação do primeiro Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura no Brasil, ocorrida no período de 2005 a 2008, ofertado pela Escola Agrotécnica Federal de Machado, localizada no sul do Estado de Minas Gerais.

3.1 Abordagem e tipo de pesquisa

Considerando o objeto investigado, a abordagem qualitativa constituiu-se a mais adequada. A escolha dessa abordagem deve-se ao fato de a natureza do estudo ser baseada no contexto, permitindo apreender o pensamento das pessoas diretamente envolvidas no problema que queremos investigar.

A pesquisa qualitativa para Bogdan e Biklen (1994) corresponde a um necessário alargamento da metodologia de investigação por ir além da mensuração, das definições operacionais, das variáveis e dos testes de hipóteses, contemplando a descrição e o estudo de caso para análise das percepções pessoais.

Com base na discussão proposta pelos autores supracitados, Ludke e André (1986) apresentam cinco características fundamentais para a pesquisa qualitativa que podem ser contempladas em sua totalidade ou parcialmente, assim como há a possibilidade de que uma característica se destaque mais que outra, sendo elas:

- a) *a pesquisa tem o ambiente natural como sua fonte direta para coleta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento*, tornando-se necessário que este passe muito tempo no ambiente onde tudo ocorre, pois é fundamental a influência exercida pelo local, possibilitando coletar um maior número de informações, as quais deverão ser checadas;

- b) *os dados coletados são predominantemente descritivos*, incluindo transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais. É um trabalho minucioso, rico em detalhes e tudo o que é examinado, nesta perspectiva, é considerado importante para a compreensão do objeto de estudo;
- c) *a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto ou resultado*, uma vez que, no seu objeto de estudo ou problema de pesquisa, o investigador qualitativo quer verificar como ele se revela nas atividades do dia-a-dia dos participantes;
- d) *o significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador*, devendo o investigador checar com os participantes as informações para verificar se a informação registrada coincide com a perspectiva do participante. Isso faz com que o processo de investigação qualitativa reflita uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos;
- e) *a análise de dados tende a seguir um processo indutivo*, à medida que, a partir da análise dos dados coletados, estes vão sendo recortados, ficando mais específicos, evidenciando o que é mais importante e, assim, construindo uma teoria que é desenvolvida de baixo para cima.

Considerando as características da abordagem qualitativa apresentadas e a natureza do objeto, como também pelo fato de visar à descrição profunda do processo, a pesquisa sobre a criação (instalação e implementação) do Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura na Escola Agrotécnica Federal de Machado constituiu-se em um estudo de caso.

Segundo Goode e Hatt (1968 apud LUDKE; ANDRÉ, 1986), o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. Desta forma, o foco está naquilo que o caso tem de único e particular, não se considerando as semelhanças com outros casos que possam surgir posteriormente. Assim, o estudo de caso é apropriado quando se tem como objetivo estudar algo que possui valor em si mesmo, seja singular.

O estudo de caso, de acordo com Ludke e André (1986), apresenta algumas características fundamentais, as quais deverão ser consideradas no desenvolvimento da pesquisa, que são: visa à descoberta, baseando-se no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado; enfatiza a interpretação em contexto para que se obtenha uma apreensão mais completa do objeto; busca retratar a realidade de forma completa e profunda; usa uma variedade de fontes de informação; revela experiência de

vida e permite generalizações naturalísticas; procura representar os diferentes pontos de vista que, numa situação social, às vezes, são até conflitantes, considerando que a realidade pode ser vista de diferentes perspectivas, não havendo uma que seja a mais verdadeira; e utiliza nos relatos de estudo de caso uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

3.2 Objetivos da pesquisa

3.2.1 Geral

Analisar os processos de instalação e implementação do Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura na Escola Agrotécnica Federal de Machado/EAFM – MG (2005-2008), em sua articulação com a política nacional definida para a educação profissional e tecnológica em nível superior.

3.2.2 Específicos

- a) Investigar as motivações e implicações institucionais da escolha do Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura pela EAFM;
- b) Analisar as estratégias utilizadas nos processos de instalação e implementação do curso mencionado, considerando o perfil, a trajetória e a missão da instituição;
- c) Estabelecer relação entre os fatores facilitadores e dificultadores desses processos, em face à política de educação profissional e tecnológica definida no país, no período estudado.
- d) Examinar as formas de participação da comunidade escolar nos mecanismos adotados para a instalação e implementação do curso investigado.

3.3 Caracterização da instituição

A Escola Agrotécnica Federal de Machado (EAFM), local de realização da pesquisa e atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – Campus Machado, foi inaugurada oficialmente em 03 de julho de 1957 como Escola de Iniciação Agrícola. Até o ano de 1997, ano da REP, atuou somente na área agrícola. A partir desta data, atendendo à política de expansão da rede federal de educação profissional, começou a ofertar cursos técnicos em outras áreas e modalidades. A instituição está localizada no perímetro urbano do município de Machado/MG, no entanto possui uma estrutura de fazenda.

A instituição possui uma área total de 160ha 96a 68ca, sendo a área construída de 45.409,12 m². Ela conta, no ano de 2010, com 28 salas de aula, sete laboratórios (física, química, biologia, microbiologia, qualidade do café, análise sensorial e bromatologia) e cinco laboratórios de informática; quatro salas de audiovisuais, biblioteca, ginásio poliesportivo, quadras esportivas, campo de futebol, alojamento para 380 alunos, setor de saúde com enfermaria, refeitório, oficina mecânica e carpintaria, oito Unidades Educativas de Produção (UEP) que proporcionam melhor aproveitamento do ensino-aprendizagem, possibilitando a realização de aulas teórico-práticas. Além das salas de aula, dispõe de área para plantio e/ou criação de animais, permitindo aos alunos o acompanhamento dos itens expostos em aula *in loco* no campo. Com tradicional experiência no ensino de ciências agrárias, a EAFM conta, também, com infra-estrutura que atende à comunidade acadêmica como: frota de automóveis, caminhões, tratores e implementos agrícolas, fábrica de ração, sistemas de irrigação, topografia, processamento de alimentos de origem vegetal e animal, viveiro de produção de mudas. A instituição ainda possui uma Rádio Educativa que entrou em funcionamento no ano de 2009, um Centro de Integração da Mulher Margarida Alves, o primeiro no país em escola agrotécnica, e a Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino de Machado (FADEMA). Ressalta-se, ainda, que havia no ano de 2010, construções em andamento visando atender à ampliação da oferta de novos cursos, como também melhorar o atendimento aos já existentes, além de novos projetos já aprovados e com aporte financeiro garantido para seu início.

No referido ano, a instituição ministrava vários cursos técnicos de nível médio como Agropecuária, Agricultura, Zootecnia, Informática, Eletrotécnica/Automação, Meio Ambiente, Enfermagem e Alimentos, Edificações. Os cursos de Agropecuária e

Informática são ofertados de forma integrada, concomitante ou subsequente ao Ensino Médio, enquanto os de Eletrotécnica/Automação e Meio Ambiente somente na forma concomitante e os cursos técnicos em Enfermagem, Alimentos e Edificações na modalidade subsequente. Os cursos de Agricultura e Informática são oferecidos na sede, assim como fora de sede, enquanto os de Eletrotécnica/Automação, Meio Ambiente, Enfermagem e Edificações somente fora de sede. Para se realizarem cursos fora de sede estabeleceram-se Termos de Cooperação com prefeituras municipais da região, as quais passam a ser em relação à sede Pólo de Rede²⁰ ou *Campus Avançado*²¹. Assim, no ano de 2010, a EAFM possui Pólos de Rede nas cidades de Alterosa, Ijaci, Machado e Poços de Caldas e um *Campus Avançado* na cidade de Carvalhópolis. A instituição também oferece Educação de Jovens e Adultos através do PROEJA nas áreas de informática, alimentos e edificações. No ano de 2005, passou a ofertar o Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura e em 2009 iniciou outros novos cursos superiores (Licenciatura em Computação e em Biologia, além de Bacharelado em Agronomia). Para atender aos cursos ministrados, a escola funciona nos três períodos manhã, tarde e noite, sendo que grande parte dos cursos funcionam no período noturno.

Uma vez apresentada a instituição, *locus* deste estudo, explicita-se, a seguir, a respeito dos sujeitos envolvidos nos processos de instalação e implementação do CSTC na EAFM.

3.4 Sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada com a comunidade escolar da EAFM diretamente envolvida com a instalação e implementação do Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura, ocorrida no período de 2005 a 2008. Durante esse período, houve alteração da composição dos grupos em cada fase – um grupo concebeu o curso, outro o concebeu e/ou implementou e um último grupo somente vivenciou a fase de sua implementação.

²⁰ Denomina-se *Pólo de Rede* às parcerias estabelecidas entre prefeituras municipais e instituição de ensino via convênios, nos quais a instituição é responsável pela certificação e acompanhamento pedagógico dos cursos ministrados e a prefeitura pela infra-estrutura física e docente.

²¹ *Campus Avançado* corresponde às parcerias firmadas entre prefeituras municipais e instituição de ensino, via convênios, nos quais a instituição é responsável pela certificação, acompanhamento pedagógico e docentes e a pela prefeitura pela infra-estrutura física dos cursos ministrados.

O estudo contou com um total de 19 (dezenove) sujeitos, que foram distribuídos em três grupos, como explicitado a seguir:

- Grupo I: constituído de 5 (cinco) gestores da EAFM, que trabalham e/ou trabalharam nas funções de direção, coordenação e chefia no período de instalação (concepção do curso) e implementação do curso ou em apenas um desses períodos;
- Grupo II: constituído por representantes do corpo docente, no total de 9 (nove) participantes, os quais foram selecionados em função da sua participação nas etapas da implantação do curso, sendo a primeira a etapa de instalação (concepção do curso), a segunda, a instalação e implementação e a terceira etapa, a de implementação.
- Grupo III: formado por alunos concluintes da primeira turma, no total de 5 (cinco). Esses alunos representam aqueles que no mês de agosto de 2008 estavam aptos à colação de grau (integralização curricular e defesa de monografia) no contexto de 39 remanescentes. Assim, objetivando uma percepção mais completa sobre o período de implementação do curso, optamos por aqueles que vivenciaram todo o processo.

Na análise dos dados, com o objetivo de preservar a identidade do entrevistado, como também possibilitar maior liberdade para se expressar, os interlocutores foram identificados pelos códigos G, para gestores, P, para representantes do corpo docente e A, para os alunos, como demonstrado no quadro a seguir.

Quadro 2 – Sujeitos da pesquisa e os procedimentos de coleta dos dados

Sujeitos		Procedimentos
Grupos	Componentes/ Identificação	
I - Gestores	Gestores 1, 2 e 3 (Etapa de instalação)	Entrevista semi-estruturada
	Gestores 3 e 5 (Etapa de implementação)	Entrevista semi-estruturada
II- Professores	Professores 1, 2 e 3 (Etapa de instalação)	Entrevista semi-estruturada
	Professores 4, 5 e 6 (Etapas de instalação e implementação)	Entrevista semi-estruturada
	Professores 7, 8 e 9 (Etapa de implementação)	Entrevista semi-estruturada
III- Alunos	Alunos 1, 2, 3, 4 e 5	Grupo focal

3.4.1 Perfil dos sujeitos da pesquisa

Os gestores. O grupo foi composto por cinco gestores, todos do sexo masculino. Três deles participaram dos processos de instalação e implementação do curso. O Gestor 1 (G1) tem 50 anos, atua na EAFM há dezoito anos e sua experiência em gestão pública é apenas na escola, onde foi diretor geral por dois mandatos consecutivos, exercendo essa função no período de instalação do curso. Foi a primeira pessoa na instituição a discutir com a comunidade escolar a possibilidade de criar um curso superior de tecnologia. É graduado em Agronomia, especialista em Melhoramento Animal, Mestre em Zootecnia e doutorado em andamento, à época de coleta de dados.

O segundo Gestor (G2) tem 44 anos de idade, foi Diretor de Desenvolvimento de Ensino (DDE) na fase de implementação do curso e seu primeiro coordenador, em função de ser o único docente com o perfil sugerido pelo MEC (ser da área de cafeicultura e apresentar trabalhos publicados nesta área). É graduado em Engenharia Agrônômica, Mestre em Administração Rural e doutorado em andamento, também por ocasião da coleta de dados. Está na instituição há seis anos, e ministra as disciplinas Certificação Socioambiental, Projeto Agropecuário (Empreendedorismo), Economia Aplicada à Cafeicultura e Administração da Propriedade Cafeeira. Possui experiência anterior em gestão em Organizações Não-Governamentais/ONG (sete anos).

O terceiro gestor (G3) era o Diretor de Desenvolvimento de Ensino por ocasião da instalação do curso. É licenciado e Mestre em História. Na instituição ministrava as disciplinas História, Filosofia e Sociologia. Com 46 anos de idade, está na Escola Agrotécnica Federal de Machado há 12 anos e não possui experiência anterior em gestão.

Os gestores 4 e 5 (G4 e G5) atuaram diretamente no processo de implementação do curso. O gestor 4 (G4) tem 33 anos e está na instituição há três. É graduado em Agronomia, Especialista em Cafeicultura, Mestre e Doutor em Fitotecnia – Cafeicultura. Foi indicado para coordenador do curso, também por razões semelhantes ao G2, possuir o título de doutor e ter publicações na área de cafeicultura. Possui experiência anterior em gestão pela atuação nos departamentos da Universidade Federal de Lavras enquanto foi aluno daquela instituição. Além de coordenador do curso, ministra as disciplinas Melhoramento do Cafeeiro, Classificação e Degustação de Café, Industrialização e Desenvolvimento de Novos Produtos, Manejo de Plantas Invasoras e é o responsável pelo Núcleo de Qualidade do Café instalado na EAFM.

O último gestor (G5) entrevistado é o atual diretor geral da instituição, tem 51 anos e está na escola há 28 anos. É licenciado em Pedagogia - Habilitações Orientação e Supervisão Escolar e em Estudos Sociais – Habilitação Geografia. Possui especialização em Metodologia de Ensino, ministrou aulas de Geografia e Cooperativismo no Ensino Médio e Técnico em Agropecuária, respectivamente. Sua experiência anterior em gestão refere-se à gestão nos departamentos da instituição.

Os professores. O segundo grupo de entrevistados foi formado pelos professores, totalizando nove entrevistas, sendo sete realizadas com professores do sexo masculino e duas do sexo feminino. Para escolha dos professores, buscou-se envolver docentes que vivenciaram momentos diferentes do processo, na tentativa de captar a percepção desses atores. Foi utilizado o seguinte critério: três professores que participaram do processo de instalação, porém não atuaram no curso; outros três professores que participaram dos processos instalação e implementação e, os três últimos, que participaram somente durante a implementação do curso. Para escolha de seis professores não houve um critério especial, pois apenas eles poderiam ser os escolhidos. Entretanto, quando se tratou da escolha daqueles que atuaram na instalação e, também, na implementação houve necessidade de seleção. O critério, então adotado, constou de uma consulta ao coordenador do curso (G4), para indicação dos mesmos, que assim procedeu, considerando os mais envolvidos com o curso, segundo sua análise.

Os professores que participaram do processo de instalação são todos os do sexo masculino. O primeiro professor (P1) tem 43 anos, está na instituição há 14 anos, como também na EPT. É licenciado em Ciências Agrárias, Mestre em Fitotecnia e ministra aulas nas disciplinas Construções Rurais, Mecanização Agrícola, Jardinagem e Paisagismo, todas no curso Técnico em Agropecuária.

O segundo professor (P2) está aposentado e o professor (P3) está de férias-prêmio enquanto aguarda aposentadoria. Ambos têm 59 anos, são graduados em Agronomia, especialistas em Metodologia de Ensino e atuaram na instituição e, conseqüentemente, na EPT, por 28 anos. Durante esse período, o P2 ministrou aulas de Administração Rural e Gerenciamento da Empresa Agrícola no curso Técnico em Agropecuária e foi responsável pelo Setor de Acompanhamento ao Educando durante quatro anos, no período de 1994 a 1997. Já o P3, enquanto atuou na instituição, ministrou aulas na disciplina Culturas Perenes, do curso Técnico em Agricultura, o qual tem sua ênfase na cafeicultura.

O segundo grupo de professores, os quais participaram dos processos de instalação e implementação do primeiro curso superior de tecnologia na EAFM e primeiro do Brasil na área – o Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura, constituiu-se de duas professoras e um professor. As duas professoras (P4) e (P6) têm 40 anos e 46 anos, respectivamente, são graduadas em Engenharia Agrônômica. A P4 é doutora em Fitotecnia e ministra aulas no curso Técnico em Agropecuária e no Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura, sendo responsável pelas disciplinas Fertilidade do Solo, Pedologia, Nutrição e Adubação do cafeeiro, como também atua como orientadora de monografias. Quanto ao tempo de docência na instituição e na EPT, a P4 tem quinze anos e a P6 cinco anos. A P6 é licenciada e especialista em Biologia, Mestre em Fitossanidade e doutoranda nessa área, participou diretamente da elaboração do projeto do Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura . Atua no nível médio e no CSTC ministra aulas de Fitossanidade Geral, Doenças do cafeeiro e Pragas do cafeeiro.

O professor (P5), que também compõe o segundo grupo, é do sexo masculino, tem 38 anos, está há quinze anos na instituição e atua como professor há 11 anos. É licenciado em Ciências – Habilitação plena em Biologia, possui especialização em Qualidade Total na Agropecuária e Mestre na área de Ciência dos Alimentos e doutorando. Atuou no nível médio e no Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura ministrou aulas de Citologia, Histologia e Morfologia Vegetal e Ecologia Aplicada.

O último grupo dos professores entrevistados foi constituído por aqueles que participaram somente do período de implementação do curso, quando este já havia sido autorizado pelo MEC e as aulas já haviam iniciado. Esses professores P7, P8 e P9 são todos do sexo masculino e têm em comum o pouco tempo de atuação na instituição, um período de três a quatro anos, coincidindo com o tempo na EPT, exceto o P9, que acumula 32 anos de experiência docente. Quanto à faixa etária do grupo, o P7 e P8 têm 34 e 38 anos, respectivamente, e o P9 tem 57 anos.

Quanto à formação, o P7 é graduado em Engenharia Agrícola e Doutor em Engenharia de Alimentos. Atua no nível médio e no curso superior ministra aulas de Pós-Colheita de Café, Tratamento de Resíduos do Processamento de Café e Beneficiamento, Rebeneficiamento e Armazenamento do café.

O professor 8 é graduado em Agronomia, Mestre em Botânica e Doutor em Fitotecnia e ministra aulas nas disciplinas de Bioquímica e Fisiologia do Cafeeiro no curso superior.

O último professor entrevistado, P9, é graduado em Agronomia e Mestre na área de Fitotecnia e doutorando à época da coleta de dados. No curso superior ministra

aulas nas disciplinas Introdução à Cafeicultura Empresarial, Produção de Sementes e Mudas, Plantio, formação e podas do cafeeiro e em Cafeicultura Orgânica.

Os alunos concluintes. O grupo focal foi constituído pelos alunos que estavam aptos à colação de grau (integralização curricular e defesa de monografia), finalizados os três anos de duração do curso. Nessas condições se encontravam apenas 7 (sete) alunos. Assim, todos foram convidados para participar do grupo focal, aceitando logo no primeiro contato, aguardando apenas a data do encontro. No entanto, no dia definido para o encontro, antecipadamente acordado por todos, compareceram apenas 3 (três) alunos. Assim foi marcada uma nova data. Nesta nova data todos foram novamente contactados e estavam de acordo, entretanto no dia da reunião compareceram somente 5 (cinco) alunos e os dois ausentes justificaram sua ausência pelos seguintes motivos: um mudou-se e o outro estava trabalhando em outra localidade. Dos alunos concluintes presentes, temos quatro do sexo masculino e um do sexo feminino.

O aluno 1 (A1) é do sexo feminino, tem 23 anos e trabalha como atendente do Departamento de Vendas de uma Cooperativa de Produtores Rurais. Os demais são todos do sexo masculino, sendo que o aluno A2 tem 43 anos, é comerciante e também produtor rural, trabalhando com café na sua propriedade. O aluno A3 tem 25 anos e trabalha como policial na cidade de Machado. O aluno A4 tem 43 anos, trabalha na área agrícola, em uma empresa pública de assistência técnica há 20 anos e formou-se em Técnico em Agropecuária, enquanto o aluno A5 tem 38 anos e trabalha na área agrícola.

Todos os alunos que participaram do grupo focal são oriundos de escola pública, sendo o Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura o primeiro nesse nível realizado por eles, mesmo considerando suas diferentes faixas etárias. No entanto, a partir desse curso, três alunos estão dando continuidade aos estudos. A aluna 1 está cursando especialização em Administração Rural, o aluno A3, o curso de Mestrado na área agrícola e o aluno A4 ingressou em um novo curso superior. Os demais, que não estão estudando, trabalham na área de Cafeicultura.

3.5 Instrumentos e procedimentos da pesquisa

Para a coleta dos dados foram utilizados como instrumentos a entrevista, o grupo focal e a análise documental, como anunciado na introdução do presente trabalho e descritos a seguir.

a) Entrevista semi-estruturada

Neste estudo, utilizou-se a entrevista por ser considerada um dos instrumentos fundamentais para coleta de dados. Assim sendo, foi utilizada a entrevista semi-estruturada, visto que esta técnica possibilita uma relação de interação entre o pesquisador e o pesquisado.

Os esquemas mais livres para realização de entrevista, como no caso da técnica semi-estruturada, segundo Ludke e André (1986), são mais apropriados para abordar a comunidade escolar, como no caso deste estudo, os gestores e os professores. Assim os entrevistados podem se expressar com mais liberdade sobre as informações que já possuem, contribuindo para alcance do objetivo da entrevista que é captar informações já existentes.

A etapa de entrevistas marcou o início da pesquisa de campo e contemplou entrevistas face a face com os gestores (diretores e coordenadores do curso) de 2004/2005 e de 2008 e os representantes do corpo docente, considerando as fases em que estiveram diretamente envolvidos. Essa fase teve como objetivo captar as impressões e avaliação sobre a instalação e implementação do Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura na EAFM.

As entrevistas foram realizadas individualmente em local e horários definidos pelos sujeitos, através de questões abertas, as quais serviram de roteiro, sendo gravadas e transcritas em seguida, sem alteração da fala original, que resultou em 115 (cento e quinze) páginas. Para Flick (2004, p. 107), o roteiro de entrevista possibilita um aumento “na comparabilidade dos dados, e sua estruturação é intensificada como resultado das questões do guia” ou roteiro, como denominamos, permitindo o desdobramento em novas questões, a partir das respostas do entrevistado.

As entrevistas com os professores e gestores foram realizadas nos meses de junho e julho de 2009, na instituição, mais especificamente, a maioria, nas salas de cada professor e gestor, bem como na residência, como no caso dos professores P2 e P3 e do Gestor 2. Todas se iniciaram com a explicitação da pesquisadora sobre o estudo de caso a ser realizado. Na ocasião, buscou-se deixar claro para os entrevistados a importância de sua contribuição, do sigilo da entrevista gravada, e da disponibilidade da mesma para checagem por eles, caso achassem necessário. Também foi ratificado para os entrevistados que, naquele momento, eles estavam conversando com a aluna do curso de Mestrado em Educação, em fase de coleta de dados pra sua dissertação e não com a

coordenadora pedagógica da instituição, possibilitando assim a liberdade para se expressarem e para haver uma maior interação.

b) Grupo focal

A opção pelo grupo focal como técnica de levantamento de dados, deve-se ao fato, como ressalta Gatti (2005), de ele possibilitar ao pesquisador a obtenção de muitas informações em um período de tempo mais curto.

Segundo Powel e Single (1996, p. 449, apud GATTI, 2005), um grupo focal “é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é o objeto da pesquisa, a partir da sua experiência pessoal”. Assim, faz-se necessário que o pesquisador atue de forma que a ênfase do grupo focal recaia sobre a interação dentro do grupo. Isso se deve ao fato de que, ao utilizar-se dessa técnica, o interesse está tanto no que as pessoas pensam e expressam, como também no modo que elas pensam e porque pensam o que pensam. Assim sendo, visando a atingir esses propósitos de apreender a percepção dos alunos concluintes (grupo III) sobre o objeto.

Nesta etapa, todos os 7 (sete) alunos concluintes da primeira turma do curso pesquisado foram convidados para participar do grupo e, entendendo o objetivo do convite, aderiram voluntariamente.

A reunião ocorreu em data e horário definido pelos integrantes do grupo e contou com a presença de 5 (cinco) participantes que discutiram questões que foram colocadas pela entrevistadora.

O encontro do grupo focal aconteceu na própria escola, em uma sala de aula, que foi preparada para essa reunião de alunos e entrevistadora. Assim como na entrevista com os professores e gestores, também a reunião foi gravada, sendo no seu início explicado aos participantes de que se tratava o grupo focal e qual a importância da participação dos mesmos para o levantamento dos dados dessa pesquisa. Foi realizado um filme do grupo, o qual foi transcrito sem alteração das falas originais, resultando em 25 páginas e teve a duração de 2 (duas) horas.

Ressaltamos que a utilização dessa técnica contribuiu, ainda, na análise por triangulação das informações obtidas dos sujeitos da pesquisa, isto é, dos gestores, professores e alunos.

c) Análise documental

A análise documental foi utilizada neste estudo, com o objetivo de ampliar as informações obtidas através de outras técnicas de investigação, como também possibilitar a descoberta de novos aspectos sobre o tema investigado. Segundo Ludke e André (1986),

[...] os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte 'natural' de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (p. 39).

Com base nos estudos de Guba e Lincoln (1981, apud LUDKE; ANDRÉ, 1986), é possível compreender que a análise documental apresenta vantagens, destacando o fato de os documentos serem uma fonte rica e estável, podendo ser consultados várias vezes e servindo de base para vários estudos. Outros aspectos importantes para utilizá-la são o baixo custo e a obtenção de dados quando não é possível acesso ao sujeito, por exemplo, no caso de morte, ou quando a interação pode provocar alterações no comportamento ou opiniões.

A escolha dos documentos para análise documental neste estudo teve como referência Ludke e André (1986) que ressaltam que estes podem ser leis, regulamentos, normas, pareceres, estatísticas e arquivos escolares.

Nesse sentido, foram consultados, em um primeiro momento, documentos produzidos no âmbito do Ministério da Educação. Em uma etapa posterior, o foco das consultas recaiu sobre documentos produzidos pela própria EAFM, cujos dados foram levantados na Secretária de Registros Escolares da instituição, que disponibilizou o Projeto do curso estudado e demais documentos referentes à sua operacionalização (dados de alunos, planos de curso, diários de classe, dentre outros). Em seguida, procedeu-se à análise documental, tendo por referência os documentos produzidos pelas instâncias já mencionadas, os quais legitimam a existência do curso e que são fundamentais para compreendermos sua adequação com a realidade.

CAPITULO 4 – INSTALAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PRIMEIRO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM CAFEICULTURA NO BRASIL E NA EAFM

Este capítulo tem como objetivo, através da análise dos dados, responder à questão que norteia a pesquisa: como se deu a instalação e implementação do primeiro Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura da EAFM-MG, no período de 2005 a 2008 em sua articulação com a política nacional definida para a educação profissional e tecnológica em nível superior.

Inicialmente, o capítulo apresenta as perspectivas de análise e interpretação dos dados. Uma vez explicitada essa proposta, desenvolveu-se a análise dos dados levantados/emergidos na pesquisa, dividindo-a em quatro seções, a saber: a) Escola Agrotécnica Federal de Machado e o Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura – as motivações e implicações institucionais dessa escolha; b) estratégias utilizadas nos processos de instalação e implementação do CSTC na EAFM; c) fatores que influenciaram nos processos de instalação e implementação do curso e d) formas de participação dos sujeitos em relação aos processos de instalação e implementação do CSTC.

4.1 Perspectivas de análise e interpretação dos dados

A análise sobre os processos de instalação e implementação do Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura na EAFM foi realizada observando os princípios da abordagem da pesquisa qualitativa, como ressaltado anteriormente.

Considerando que esta pesquisa constituiu um estudo de caso, também como explicitado no capítulo anterior, optamos por utilizar várias fontes de evidências: documentação, entrevista e grupo focal. Para Yin (2005), esse procedimento permite observar as realidades múltiplas de um mesmo fenômeno. Esse mesmo autor ressalta, ainda, que

[...] uma análise dos métodos utilizados pelo estudo de caso, constatou que aqueles que utilizam várias fontes de evidências foram mais bem-

avaliados, em termos de sua qualidade total, do que aqueles que constaram uma única fonte de informação (YIN, 2005, p.128).

A análise das informações obtidas por meio dos instrumentos de coleta de dados mencionados foi feita baseando-se na análise de conteúdo, proposta por Franco (2007), por permitir que consideremos os sentidos atribuídos pelos participantes a respeito do objeto. Esse procedimento constitui-se num conjunto de técnicas de análise de comunicações que, através de processo sistemático e objetivo de descrição do conteúdo das informações obtidas, nos leva a produzir inferência, razão da análise de conteúdo e o caminho para se passar da descrição à interpretação dos dados.

Uma vez que optamos, neste estudo, por esse método de análise, determinamos as unidades de contexto e de registro. Para Franco (2007):

[...] a *unidade de contexto* é a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado, porém indispensável para a necessária análise e interpretação dos textos a serem decodificados [...] e, principalmente para que se possa estabelecer a necessária diferenciação resultante dos conceitos de significado e sentido (p. 47).

Dessa forma, a unidade de contexto, correspondendo ao “pano de fundo” da análise de conteúdo, deve ser considerada e tratada como unidade básica para compreensão da codificação da *unidade de registro*, que, conforme ressalta a mesma autora, constitui-se na menor parte do conteúdo e apresenta diferentes tipos (palavra, tema, personagem e item). Tais tipos podem estar combinados e interrelacionados em um mesmo estudo, permitindo uma interpretação mais ampla. Assim sendo, neste estudo considerou-se como unidade de análise temática o Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura da EAFM, sendo desdobrada em unidades de registro e de contexto.

Para análise das informações desta unidade de análise, em sua articulação com a política nacional definida para a educação profissional e tecnológica em nível superior, trabalhou-se a unidade de registro de cunho temático. A discussão realizada em torno dessa unidade de registro situou-se nas unidades de contexto que foram os discursos produzidos pelos gestores (diretores e coordenadores), professores e alunos concluintes a respeito do objeto de estudo, durante a pesquisa de campo.

Segundo Franco (2007), a análise e interpretação dos dados consiste em leitura *flutuante* dos documentos, categorização e inferência. Nesta fase, foram utilizados os documentos oficiais da instituição, a legislação pertinente, o conteúdo das entrevistas e do grupo focal, verificando os indícios de possíveis categorias emergentes nesses dados.

Neste estudo, a análise de conteúdo teve as seguintes fases:

- análise do conteúdo dos documentos, os quais legitimam a existência do curso e que são fundamentais para compreendermos a sua aproximação com a realidade;
- criação de categorias das questões abertas e grupo focal para possibilitar a realização de inferências, análise e interpretação dos dados;
- triangulação das respostas obtidas com gestores, professores e alunos, com o objetivo de possibilitar a comparação de uma mesma informação através dos diferentes pontos de vista dos entrevistados, considerando que as mudanças ocorridas na instituição com a instalação e implementação do Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura gera diferentes concepções sobre o processo.

4.2 Escola Agrotécnica Federal de Machado (EAFM) e o Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura – as motivações e implicações institucionais dessa escolha

A instalação e a implementação do Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura na EAFM ocorreu em um momento de transformações na EP no Brasil, iniciada a partir da aprovação da LDB 9.394/96, como também se constituiu em uma mudança/desafio para instituição que sempre atuou na educação básica e passa a ofertar um novo nível de ensino.

4.2.1 O Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura e sua relação com a política de Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

Ao buscar identificar a percepção dos gestores em relação à política atual para EPT no Brasil pode-se observar que a compreensão desses sujeitos parece ser determinada pela compreensão que se tem dessa política via possíveis discussões internas e documentos oficiais a respeito das mesmas.

Assim, através do documento oficial do Ministério da Educação, o Parecer CNE/CP nº.29/2002, a proposta do MEC apresenta os cursos superiores

de tecnologia como uma das principais respostas do setor educacional às necessidades e demandas da sociedade brasileira, uma vez que o progresso tecnológico vem causando profundas alterações nos modos de produção, na distribuição da força de trabalho e na sua qualificação. (BRASIL, 2002, p.2).

Entendendo a proposta mencionada para os cursos superiores, o G1 afirma: “O curso tem a cara da política para a EPT no Brasil com a institucionalização da EP” [...] e o considera como [...] “estratégia de integração para o desenvolvimento local” [...] e que contribui para solucionar [...] “a distância que existe no Brasil entre academia e o mundo da produção” (G1, informação verbal), que passa por transformações e precisa de uma nova resposta no campo Educacional, conforme mencionado no Parecer acima.

A visão do G1 é respaldada pelo P5, quando este faz uma análise sobre a produção de artigos científicos no país e afirma que o Brasil produz artigos para enriquecimento do meio acadêmico. Acredita-se que os CST contribuem com o mundo produtivo, através da produção de tecnologia.

Essa distância entre academia e o mundo da produção identificada pelos dois atores encontra respaldo em Peterossi (1980, p.43) que, ao analisar os cursos de tecnologia, afirma: “Com a preocupação de se superar o alheamento da universidade em relação à realidade brasileira, várias propostas surgiram nas quais o fator preparo para o desenvolvimento de uma atividade produtiva aparece com freqüência”.

Para o G2, a política para a EPT motivando a implantação de cursos superiores de tecnologia e a criação do curso na EAFM tem um importante papel para discussão da identidade. Ele diz que “o curso de tecnologia contribui para que a gente comece a discussão da identidade” [...] “bacharelado ou tecnologia?” [...] “o curso de tecnologia é mais adequado a nossa realidade” (G2, informação verbal).

Quanto ao posicionamento dos entrevistados, G1, G2 e P5, conclui-se, das suas avaliações, o reconhecimento quanto à idéia da universidade como local de produção do conhecimento, porém socialmente pouco compartilhado. É necessário que seja revisto esse papel pelas instituições frente à demanda do mundo produtivo. Portanto, a oportunidade de oferta de educação superior pela instituição, que possibilitasse a articulação entre conhecimento, competências e as demandas do mercado de trabalho onde está inserida, foi para os entrevistados como uma resposta ao desafio de desenvolvimento socioeconômico desta região cafeeira. Segundo o entrevistado G2, o esforço para maior compromisso social no processo escolar do setor de educação da EAFM, assenta-se na determinação da sua identidade.

Essa afirmação do G2 confirma o que dizem os documentos oficiais, como a Resolução CNE/CP nº. 3/2002 a respeito dos critérios para planejamento e organização dos CST, conforme o Artigo 3º, no item III:

[...] são critérios para o planejamento e a organização dos cursos superiores de tecnologia:

I - o atendimento às demandas dos cidadãos, do mercado de trabalho e da sociedade;

II - a conciliação das demandas identificadas com a vocação da instituição de ensino e as suas reais condições de viabilização;

III - a identificação de perfis profissionais próprios para cada curso, em função das demandas e em sintonia com as políticas de promoção do desenvolvimento sustentável do País.

No mesmo artigo, no item II, encontramos respaldo para a opinião do G4 sobre a relação da EPT e a criação do CST na EAFM, visto que este gestor entende que a rede federal tinha essa necessidade: “O mercado demandava um profissional especializado”. (G4, informação verbal). Essa afirmação é recorrente também nas falas de alguns entrevistados, como também em Peterossi (1980, p. 47), ao discutir a criação dos cursos de tecnologia. Para a autora, nos documentos que tratam desses cursos, há a afirmação de que eles surgiram para atender às necessidades do mercado de trabalho. No entanto, ela afirma “que é muito pouco provável que se possa assegurar uma ocupação no mercado de trabalho por si só”. Acrescenta a mesma autora que, em um segundo momento, a partir de 1972, com a institucionalização dos cursos de tecnologia pelo MEC/DAU “a justificativa da existência de um mercado para os cursos de tecnologia refere-se mais a uma projeção”. (p. 60)

Nessa mesma direção o G5, embora não se refira diretamente à política para a EPT, deixa transparecer na sua fala um dos critérios para planejamento desses cursos. Indiretamente ele se volta para o texto legal, anteriormente citado, quando diz: “[...] os profissionais vão sair com mais conhecimento e poderão ajudar os produtores da região” (informação verbal) Além disso, demonstra conformidade com a afirmação de Peterossi (1980) sobre o atendimento ao mercado de trabalho.

Observando o discurso dos gestores sobre a importância do papel dos profissionais dos CST e da sua necessidade para mercado de trabalho, percebe-se, também, a validação ou a conformidade com os textos legais. Assim, referindo-se ao mercado de trabalho, quando afirmam haver uma demanda desse profissional, parece que tal afirmação está muito mais vinculada à atividade agrícola desenvolvida na cidade e região exigindo esse profissional, que a dados concretos sobre este aspecto, pois não fazem referência à realização de pesquisas sobre a existência desse mercado.

Quando se analisa esse mesmo aspecto, a percepção a respeito da relação da política para EPT com a criação do CST, os professores, considerando a fase em que estiveram envolvidos com o curso, expressam em suas falas aspectos que vão ao encontro das políticas educacionais em implantação, exceto nas falas dos professores P1, P2 e P3. Todavia, é preciso destacar que esses três docentes participaram somente do processo de instalação do curso, fato que contribui para entendimento de que suas percepções parecem revelar mais a sua opinião pessoal que o embasamento legal que orienta a criação desses cursos.

A esse respeito, o P1 diz que “[...] o curso veio atender mais às necessidades do ministério, que às da comunidade” (informação verbal). Essa afirmação contraria as falas dos demais entrevistados que, quanto à criação do curso se pronunciaram de forma favorável à comunidade local e regional. Nesta outra direção o P3 afirma que “[...] o curso visa a preencher a lacuna de curso profissionalizante na região, dando oportunidade para quem trabalha” (informação verbal). Percebe-se, na segunda fala, a compreensão a respeito de um outro aspecto da política educacional na Rede Federal, a inclusão.

No que diz respeito à inclusão na educação superior de um modo geral, ressalta-se, como mencionado anteriormente, que ensino agrícola se inicia com a valorização do curso superior. No entanto, as primeiras instituições surgiram a partir de iniciativa particular, destinadas à formação da classe dirigente para o campo brasileiro. Mendonça (1993) respalda essa afirmação quando disse que algumas instituições “se estabeleceram como referências na formação de uma classe dominante para o campo brasileiro”. Assim, pode-se inferir que a inclusão na educação superior na área agrícola, como em outras áreas, é algo na visão dos professores viabilizada com a criação dos cursos superiores de tecnologia na EAFM.

A visão de inclusão do P3 é respaldada pelo P8, que participou somente do processo de implementação. Este professor, embora acredite não ter condições de falar a respeito do curso com relação à política para a EPT, diz já ter ouvido o governo falar de educação inclusiva, por isso sente que o curso

[...] dá oportunidade para as pessoas que precisam trabalhar de dia e também para aquelas que trabalham na área se qualificar” [...] “o governo está dando oportunidade para todos, inclusão no curso superior para aqueles que se o curso não fosse noturno, não teriam essa oportunidade.(informação verbal).

Os demais professores que vivenciaram as fases instalação/implementação ou somente esta última fase se manifestam sobre a relação do curso e a política para EPT,

referindo-se, principalmente, ao incentivo para implantação de cursos, sua duração e demanda para o mercado regional. Informações dessa natureza constam das orientações para criação desses cursos, sendo recorrentes nas discussões durante os processos que investigamos neste estudo. Nesse sentido, outro professor acrescenta:

[...] acredito que existe uma política do MEC de inserir o CST, que são cursos mais rápidos que bacharelado, devolvendo profissional mais rápido para o mercado [...] Há uma demanda regional [...] O curso é uma resposta muito boa para a comunidade e região. (P4, informação verbal).

No discurso de outro professor, há referência “[...] fantástico”[...], “[...]uma nova modalidade de formação profissional que mesmo sendo de menor duração, dá capacitação para o profissional trabalhar”[...] e afirma que “[...] há muita demanda de profissionais” (P6, informação verbal).

Dois entrevistados, que participaram somente da fase de implementação do curso, ressaltam a existência de demanda para sua oferta. A esse respeito, o P7 assevera: “[...] acredito que os cursos de tecnologia estão voltados para a demanda profissional” (informação verbal), enquanto o P9, que participou da mesma fase afirma: “[...] o curso segue as orientações de Brasília para que se atendesse a demanda regional” (P9, informação verbal).

As falas desses dois professores entrevistados encontram respaldo sobre o aspecto demanda no Parecer CNE/CP nº. 29/2002, citado anteriormente, quando analisamos a percepção dos gestores, ao afirmar que a proposta do MEC no referido documento apresenta os cursos superiores de tecnologia como

[...] uma das principais respostas do setor educacional às necessidades e demandas da sociedade brasileira, uma vez que o progresso tecnológico vem causando profundas alterações nos modos de produção, na distribuição da força de trabalho e na sua qualificação (BRASIL, 2002, p.2).

Para esse aspecto, a demanda, pode-se inferir, que os professores encontram fundamentação nos textos legais, quando se referem à duração dos cursos superiores de tecnologia, como a presente no Parecer do CFE nº. 160/70.

Assim, o referido Parecer

[...] já apresentava os cursos superiores de tecnologia com objetivos definidos e com características próprias, estabelecendo que os mesmos deveriam ter a duração que fosse necessária e que era imprópria a denominação de “curta duração”. O diferencial apresentado não deveria ser, simplesmente, a duração do curso, embora pudesse até se

apresentar como de menor duração, mas sim as características próprias de um curso voltado para a realidade tecnológica do mundo do trabalho, em condições de responder mais rapidamente às suas exigências. A duração do curso é secundária; deve ser aquela que for necessária em função do perfil profissional de conclusão pretendido pelo curso em referência (BRASIL, 2002, p. 14).

O parecer em questão ressalta que o CST seja um curso com características próprias, voltado para o mundo do trabalho e que o atenda rapidamente, sendo relevante considerar a relação duração do curso e perfil de conclusão.

Quanto ao Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura e sua relação com a EPT, depreende-se o ponto de vista favorável dos entrevistados quanto à perspectiva da oferta de cursos superiores em tecnologia que contemple propostas curriculares diferenciadas. Além disso, que sejam consideradas as tendências socioeconômicas diagnosticadas, na perspectiva de favorecer a formação do cidadão/trabalhador que necessita ter acesso aos saberes técnicos e tecnológicos, requeridos pelas atividades laborais ofertadas na região. Denota-se, em acréscimo, o entendimento quanto à preocupação de se fazer garantido o perfil profissional exigido, correspondente à demanda, ao que se faz fundamentado pelo Parecer CFE nº. 160/70.

4.2.2 As motivações para escolha do curso e da área

Percebe-se nos discursos dos entrevistados, gestores e professores, que quando se trata das motivações para escolha do curso, assim como da área, estas vão ao encontro da literatura oficial sobre a implantação dos cursos superiores de tecnologia.

Assim, o Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura na EAFM é criado tendo com primeiro referendo legal o Parecer CNE/CEB nº.14/2004, que “autoriza as Escolas agrotécnicas federais a ofertarem cursos superiores de tecnologia, em caráter experimental”. Esta autorização está fundamentada nas seguintes condições: O Parecer CNE/CES 436/2001 e CNE/CP nº. 29/2002 que mencionam: As escolas técnicas e agrotécnicas federais não vinculadas a universidades, que ministrem cursos superiores de tecnologia, devem na forma da Portaria Ministerial 2.267/97, transformar-se em Centros Federais de Educação Tecnológica e pela Resolução CNE/CP nº. 03/2002. Essa resolução em seu Artigo 14, define: “Poderão ser implementados cursos e currículos experimentais, nos termos do artigo 81 da LDBEN – Lei nº. 9.394/96, desde que ajustados ao disposto nestas diretrizes e previamente aprovados pelos respectivos

órgãos competentes”. Portanto, partindo da visão dos gestores sobre as motivações para criação do curso, encontramos respaldo no texto legal mencionado como se observa nos trechos de entrevistas a seguir:

O primeiro gestor entrevistado afirma que a motivação para instalar o curso é que “[...] na SETEC estava se consolidando uma demanda de trabalhar com curso superior e, se entrássemos, poderíamos transformar em Cefet. O curso seria a oportunidade de adquirir *know how* para reivindicar transformar em Cefet” (G1, informação verbal). Outro gestor, o G2, também ressalta a legislação oficial como motivação para instalação do curso quando afirma que

[...] a razão inicial foi o decreto do ministro Cristovam Buarque que autorizava as EAF em caráter temporário a oferecer CST. A oferta de curso superior sinalizava o interesse da instituição em se transformar em Cefet. Essa foi a grande mudança. A partir da criação de um curso superior gerou uma profunda transformação na instituição, em todos os aspectos, no entanto para uma cefetização que não veio, mas com a qual ganhou-se em experiência para os dias atuais. O CST é adequado ao perfil da rede de EPT. (informação verbal).

Na opinião do G3, o curso foi criado com base em duas motivações, sendo a primeira o “[...] sonho de criar um curso superior (crescimento e expansão) [e a segunda] “[...] a necessidade de se firmar como centro de EPT voltado para a tecnologia dentro do ensino superior” [...] “Desafio: daria certo?” (informação verbal).

Quando se trata da compreensão de como se deu a escolha da área, nesse caso a Cafeicultura, os gestores que participaram do processo de instalação do curso também se manifestam coerentes aos textos legais, embora a eles não se reportem de forma objetiva nas suas falas. Destaca-se aqui, essa coerência em relação à Resolução CNE/CP nº. 3 /2002, já mencionada na seção anterior, que no seu Artigo 3º estabelece:

[...] são “critérios para o planejamento e a organização dos cursos superiores de tecnologia:
I - o atendimento às demandas dos cidadãos, do mercado de trabalho e da sociedade;
II - a conciliação das demandas identificadas com a vocação da instituição de ensino e as suas reais condições de viabilização;
III - a identificação de perfis profissionais próprios para cada curso, em função das demandas e em sintonia com as políticas de promoção do desenvolvimento sustentável do País.

Torna-se perceptível, quanto às motivações para escolha do curso na área, na fala dos gestores, a identificação da correspondência ao perfil profissional, identificado pela demanda regional que requer, além do fazer operacional de um determinado fazer, a

compreensão global do processo produtivo com a apreensão do saber tecnológico. Acrescenta-se, ao exposto, a compreensão da relevância quanto à vocação da própria instituição, em aproximadamente meio século de ensino voltados à área agrícola, ao que se associa a própria vocação regional assentada na produção, comercialização, industrialização e exportação de café. Nesse sentido, um dos gestores, referindo-se à escolha da área afirma que ela

[...] se deu em função de estudo junto a todos os segmentos da comunidade de Machado e microrregião. Todos os órgãos ligados à cafeicultura (a escola tem perfil agrícola) surgiu como demanda da comunidade em função do desenvolvimento local e a cafeicultura seria o mais adequado. (G1, informação verbal).

Embora abordando os mesmos aspectos que o G1, outro gestor, recorre na sua fala a recomendações de outra instituição que já possuía experiência na implantação de CST e afirma que

[...] a escolha da área se deve à orientação informal de professores do Cefet- Uberaba que já trabalhavam com CST e sugeriram que para se criar um CST deve-se levar em conta o equilíbrio de três aspectos: corpo docente, demanda regional e estrutura interna. Assim o Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura atende de maneira focada uma demanda regional que no nosso caso é o café. (G2, informação verbal).

Observa-se, ainda, na fala do G2 a análise situacional efetuada quanto à realidade vivenciada pela escola em âmbito de demanda. Contudo entende-se que a não-reafirmação dos aspectos “corpo docente e estrutura interna”, também enunciados por ele, deveu-se ao pleno conhecimento da instituição cujos aspectos se lhe faziam inerentes para o atendimento daquela demanda específica.

A seguir encontramos posicionamentos semelhantes aos dos Gestores quando se trata de motivações para criação do curso e escolha da área, que também se fundamentam, mesmo que indiretamente, nos documentos legais, nesse caso a Resolução CNE/CP nº. 3/ 2002, já citada.

Entretanto, ressalta-se que a motivação já podia ser observada desde a aprovação da LDB 9.394/96 e do PROEP, quando as instituições de ensino como a EAFM já se mobilizavam no sentido de expansão de oferta de cursos. As ações no interior das mesmas apontavam na direção das orientações da MEC/SETEC, visando a sua ampliação. Na instituição, *locus* deste estudo, existia uma preocupação por parte de alguns membros da comunidade escolar para conseqüências como, por exemplo, o

fechamento da instituição, caso não expandisse sua oferta de vagas e cursos. Foi um momento do cumpra-se. Nessa expansão em processo, pode-se inferir que houve, aos poucos, um convencimento, uma adesão da instituição às políticas definidas para a EPT e, conseqüentemente, dentre outras áreas atendidas no nível técnico, ocorreu a criação do seu primeiro curso superior de tecnologia.

É nesse contexto, que parece demonstrar consonância com a política para a EPT, que o corpo docente envolvido com o curso, cujos processos de instalação e implementação são o objeto de nosso estudo, vai se expressar em relação às motivações para instalação do referido curso, sendo que estas vão se somando no decorrer de nossa investigação sobre esse aspecto.

Assim, para o P1, as motivações para instalação do curso foram: “[...] histórico da instituição, estrutura física, recursos humanos, abertura do MEC para implantação de CST” (informação verbal). Já o P2 diz apenas [...] “tratar-se de desejo na maioria da escola” (informação verbal), enquanto o P3 deixa transparecer em seu discurso a idéia que se tem de um curso de tecnologia no sentido de especialização: [...] “há falta de mão-de-obra especializada” (informação verbal).

Ressalta-se que os professores P1, P2 e P3 participaram somente do processo de instalação, sendo que o P2 e P3 encontraram-se afastados da instituição durante o período analisado. Assim, pode-se observar que não há um aprofundamento nos seus discursos. Esse aprofundamento vai ocorrer na medida em que o docente permanece na instituição e atua no curso, como no caso do P4 ao afirmar que

[...] existia na região uma grande demanda em relação à cafeicultura. Muitos alunos trabalham em cooperativas, Epamig, Emater prestando assistência técnica. Eles já possuem a prática. No curso necessitam do reforço teórico e do título. (informação verbal).

Podemos inferir do discurso apresentado que o CST supriu a necessidade desse profissional que trabalha, precisa de oportunidade de estudar e se graduar para obter melhoria salarial e ocupação de novos cargos a partir da qualificação. Essa visão é compartilhada por outro professor, quando afirma que:

[...] a escola deve acompanhar as tendências, oferecer para o mercado, para os alunos, opções que atendam suas necessidades [...] o curso oferece um profissional altamente especializado, voltado diretamente para o mercado de trabalho e a localização geográfica - Minas é o maior produtor de café e o sul de Minas maior produtor do Estado, que com produção substancial, não existia um profissional específico. (P5, informação verbal).

À medida que se analisam os discursos dos demais professores, reforça-se a sintonia das visões da comunidade escolar. Assim, ainda a respeito de motivação para criação do curso e escolha da área, outro professor assim se manifesta:

[...] a criação do curso foi em função da demanda, região tipicamente agrícola, cafeicultura dominando, assim como pela infra-estrutura que já possuía na época. [...] Esses aspectos justificam a criação e manutenção do curso. (P6, informação verbal).

Confirmam-se na fala do P6 eixos de motivação já explicitados como demanda (P3, P4 e P5, reforçada a seguir pelo P7) e a infra-estrutura da escola (P1). O fator de motivação “demanda” se estabelece prioritário no discurso dos professores entrevistados o que se confirma, também, na seguinte fala:

[...] a busca de algo novo na instituição, um curso superior. Isso proporciona a instituição notoriedade, *status*. Além de existir, uma demanda regional da atividade econômica da região, a cafeicultura, por técnicos e tecnólogos. (P7, informação verbal).

Observa-se que o discurso deste professor é elaborado valendo-se de apelos racionais como a demanda e emocionais que se firmam em conceitos de importância, confiabilidade, credibilidade. Pode-se inferir que com a utilização das expressões notoriedade, *status* objetiva-se destaque, reconhecimento e, conseqüentemente, a possibilidade de maior convencimento à adesão ao curso superior ofertado.

Para um outro professor, três fatores motivaram a instalação do curso: [...] “a vocação regional, a existência de professores qualificados na área de cafeicultura e a demanda” (P8, informação verbal). Ao ressaltar no seu discurso a existência de professores qualificados na área específica, este ator associa-se ao exposto pelo P1 que citou como motivação os recursos humanos.

O P9 também revela conformidade com os demais entrevistados e se manifesta a respeito das motivações da seguinte forma: “pelo que sei era para atender a demanda grande da maior região de café” (informação verbal). Esta percepção nos leva a entender que ele esteve fora do processo de criação do curso. No entanto, mais adiante, ele vai se expressar como alguém que participou de forma ativa nesse processo.

Ao analisar as falas dos entrevistados a respeito das motivações para escolha do curso e da área, verifica-se que há um consenso de que o curso foi criado na EAFM em função de uma demanda de mercado e da vocação regional. Esta posição se reporta ao que já afirmou Peterossi (1980, p. 47) ao fazer uma análise crítica dos cursos de

tecnologia, quando esclarece que nos documentos oficiais pesquisados é ressaltado que eles surgiram “para atender às necessidades do mercado de trabalho”.

Diante disso, pode-se inferir que, embora os discursos apontem em direção ao conteúdo do dispositivo legal, os professores entrevistados não apresentam dados sobre as reais necessidades do mercado de trabalho ou como essa demanda foi identificada. Provavelmente a demanda a que eles se referem pode estar associada à atividade agrícola da região como já mencionado anteriormente.

Uma vez instalado o Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura na EAFM, buscou-se investigar as razões que motivaram os alunos a procurá-lo. Alguns aspectos em comum são encontrados, tais quais, ser um curso superior, funcionar no período noturno, ter menor duração e o fato de o aluno já trabalhar na área.

Um dos alunos, o A1, afirma que o motivo da sua opção foi “pelo fato de gostar de cafeicultura, achar que há uma demanda de bons profissionais na área e expectativa de uma boa oportunidade de trabalho”. (informação verbal). Outro aluno, chama a atenção para duas razões: “[...] por ser um curso superior noturno (chance) e “[...] por ser uma região cafeeira e já trabalhar na área” (A2, informação verbal). O A3 justifica sua opção por um aspecto particular dos CST, manifestado desde o início desses cursos, a sua duração. A esse respeito ele afirma: “[...] “fiz essa opção por ser um curso superior de duração menor, levando a procurar saber o que era um curso de tecnologia” (informação verbal).

Os fatores de motivação para estes três alunos prendem-se, principalmente, ao atendimento às necessidades de emprego, dado ao caráter das novas possibilidades apresentadas, como trabalhar e estudar (curso superior noturno) e a redução da carga horária (duração) como chance de se conseguir esse acesso em menor tempo. Tais fatores se repetem nas falas dos alunos A4 e A5, embora exista uma conotação de maior relevância, explicitada em seus discursos, correspondente à oportunidade há muito esperada (curso superior / escola gratuita), para a consecução de um plano de vida (progressão pessoal e profissional) para os quais há novas exigências à empregabilidade. Reportando-nos a Frigotto (2003), o trabalhador instruído (cognitariado), que domina conhecimentos, que tem valor de mercado, vem gerando profundas alterações no mundo do trabalho e isto exige um novo perfil de trabalhadores e novo padrão de gestão. Macedo (2002) explica que os cursos de tecnologia permitem aos trabalhadores que estão empregados a possibilidade de obterem o aperfeiçoamento de suas práticas, através de uma formação que lhes sirva de alicerce, que os atualize e os aprimore.

O A4 leva em consideração o fato de trabalhar na área e sua pretensão de nela permanecer por considerá-la um importante referencial no mundo produtivo e explica::

Trabalho na área há 20 anos (desde que me formei em Técnico em Agropecuária). A história do café no país, estado e região (importância), conseqüentemente a oportunidade de continuar atuando dentro de uma área que já trabalho. [...] além do *status* de curso superior, ser um curso noturno e também ministrado numa escola federal. (informação verbal).

O A5 mantém-se em sintonia com os demais entrevistados e acrescenta toda uma experiência vivenciada dia-a-dia com a cultura do café e os entraves (falta de oportunidade, concorrência, despesa) que lhe dificultaram o acesso a um curso superior. Depreende-se da sua fala toda a importância que a família, ainda hoje no Brasil, ocupa nas formas de vida de vários segmentos da sociedade, pois é em torno da família, neste espaço, que muitos egressos de cursos técnicos ou não e desempregados viabilizam a sobrevivência cotidiana. Nesta linha de raciocínio, o referido aluno afirma que

[...] sempre quis fazer agronomia, inclusive por influência das pessoas, mas não tive oportunidade e também por achar a duração longa e muita disputa para entrar nas federais; altas mensalidades nas particulares; o fato do curso de tecnologia ser mais focado que o de Agronomia que é mais geral; o fato de lidar com café a vida inteira, assim como a família sempre ter lidado com café; resumindo: lidar com café, curso mais focado em café, duração menor, gratuito, ser curso superior. (A5, informação verbal).

Do exposto ao longo do item 4.1.2, alguns elementos conclusivos são importantes de serem apresentados. Dentre eles, destaca-se o fato de que a busca pela identificação das razões que levaram os alunos a optar por um curso superior de tecnologia encontra respaldo na proposta do MEC, através do Parecer CNE/CP nº. 29/2002. Esse dispositivo legal apresenta os cursos superiores de tecnologia como,

[...] uma das principais respostas do setor educacional às necessidades e demandas da sociedade brasileira, uma vez que o progresso tecnológico vem causando profundas alterações nos modos de produção, na distribuição da força de trabalho e na sua qualificação. (BRASIL, 2002, p.2)

Por sua vez, os alunos participantes do grupo focal afirmam sua busca por um curso superior. Assim, a criação do curso na EAFM veio atender a essa demanda de busca – com a oportunidade de acesso a um curso superior condizente à vocação regional apresentada. Em seus estudos, Peterossi (1980), afirma que a criação dos cursos superiores de tecnologia no seu início veio como resposta a um problema político,

que era a reivindicação estudantil por vagas no ensino superior. Isto não é muito diferente de hoje, quando os alunos também ressaltam que estão no curso implantado na EAFM em busca de um curso superior e que o de tecnologia atende as suas necessidades.

Outros aspectos recorrentes motivando a procura pelo curso foram a sua menor duração e a possibilidade de trabalho e estudo caminharem juntos. A esse respeito o Parecer do extinto CFE, de nº. 160/70, já apresentava os cursos superiores de tecnologia com objetivos definidos e com características próprias, estabelecendo que eles deveriam ter a duração que fosse necessária e que era imprópria a denominação de “curta duração”. Nesta perspectiva, Santos (2005, p. 197) afirma que “a acelerada transformação dos processos produtivos faz com que a educação deixe de ser anterior ao trabalho para ser concomitante deste”.

O fato de o curso ser mais objetivo, estar em consonância com as necessidades do mercado regional, formar pessoas mais habilitadas para funções específicas, funcionar no período noturno e ser ofertado por uma escola pública federal complementam os aspectos motivacionais quanto à procura por ele.

4.3 Estratégias utilizadas nos processos de instalação e implementação do CSTC na EAFM

Neste item busca-se desvelar as estratégias utilizadas nos processos de instalação e implementação do CSTC através da abordagem dos seguintes tópicos: a) os processos de instalação e implementação do Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura na visão dos gestores; b) estratégias utilizadas no processo de implementação do curso; e c) o mercado de trabalho para o tecnólogo na percepção dos alunos.

4.3.1 Os processos de instalação e implementação do CSTC na visão dos gestores

A instalação e implementação do Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura na EAFM, por ser o primeiro na instituição como também o primeiro no Brasil na área e,

por achar necessário considerar que a escola tinha construído uma história de quase cinqüenta anos de existência, dedicada a outro nível de educação, pode-se inferir que a oferta de uma nova modalidade vai influenciar de forma significativa no seu dia-a-dia em vários aspectos.

Assim ao se referirem aos pontos considerados importantes nos processos de instalação e implementação do curso superior de tecnologia na EAFM, encontramos nas falas do G1 e do G2 alusão às mudanças ocorridas na instituição, que de uma forma ou outra, parecem ser conseqüências das políticas educacionais, como se pode observar a seguir.

Para o G1 “[...] houve um amadurecimento da comunidade escolar para implantar o curso” (informação verbal) e para o G2 as mudanças serão percebidas com a entrada dos novos alunos, ao afirmar que “[...] a entrada de novos alunos na instituição acaba gerando mudança de comportamento na instituição”, “[...] há uma transformação na escola”, “[...] o curso provocou mudanças positivas” (informação verbal).

Inferem-se nos discursos do G1 e G2 que no processo das vivências no interior da escola os comportamentos e as manifestações dos atores da educação se entrelaçam e se fundem, assumindo o poder de influência na dinâmica da escola e nos seus resultados.

O G5 ressaltou como aspecto mais importante a “[...] oportunidade de acesso à educação superior, pois há pessoas na região que ficam sem estudar porque não têm recursos financeiros” (informação verbal). A percepção desse gestor é relevante na medida em que retoma a idéia de inclusão educacional, já ressaltada anteriormente, quando ele se referiu ao curso em relação à política para a EPT. A esse respeito Kuenzer (2002), avalia que tendo como cenário o desemprego estrutural desenha-se um novo perfil de trabalhador, com o aumento das exigências para acesso ao trabalho, especialmente no que se refere à extensão da escolaridade. Entretanto essa exigência só se torna válida para os trabalhos que não se precarizam.

As falas dos gestores 3 e 4 apontam para outra direção. O G3 resalta a necessidade da escola se integrar ao meio onde está inserida, afirmando que “[...] ela deve ser um espaço de desenvolvimento regional” (informação verbal). Essa afirmação contraria o discurso da maioria dos entrevistados, que já afirmam a existência da inserção.

O G4, na sua fala, destaca a opinião que possui sobre o que vem a ser um curso de tecnologia ao dizer: “Eu notei que no curso de tecnólogo ele tem um aprofundamento na parte de café, enquanto o de agronomia que trata de uma forma mais superficial” “[...]”

é um profissional que cabe no mercado, devido à amplitude de trabalho que ele tem” (informação verbal). A compreensão desse gestor sobre o curso de tecnologia, chamado por ele de tecnólogo, assim como quando se refere ao profissional, revela que ele, gestor, percebe o tecnólogo como um especialista, visão esta que é compartilhada por outros atores.

Segundo Vitorette (2001, p. 57) “a definição do perfil do tecnólogo é uma questão que gerou e ainda tem gerando muita discussão, devido à própria origem deste profissional, tanto no meio acadêmico, quanto no mercado de trabalho”. Na mesma direção, Peterossi (1980), já havia manifestado a dificuldade dessa definição por ocasião da implantação dos CST nos anos 1970. No entanto, percebe-se que, neste estudo, mesmo não sendo questionados sobre o que entendem sobre tecnólogo, os atores envolvidos apontam a importância do profissional e do curso para a região. Para eles, o fato de ser um curso superior parece ser o suficiente.

A relação entre o curso de tecnologia e o bacharelado, neste caso, em agronomia, foi abordada apenas pelos G4, P2 e A2. No discurso do primeiro pode-se observar que ele procura mostrar as diferenças e ressaltar o aprofundamento que há no curso de tecnologia, enquanto o segundo, ao contrário, vê esse aspecto como uma restrição ao exercício profissional, visto que na cidade existe um curso de agronomia que, na sua opinião, é mais abrangente. Já para o A2, o curso de tecnologia é um concorrente direto para o bacharelado em agronomia, profissão tradicional e reconhecida, devido ao impacto causado na região pelo CSTC.

Apontados aspectos relevantes na visão dos gestores durante o período de instalação e implementação do CSTC, a seguir apresenta-se a discussão realizada em torno das estratégias utilizadas nos referidos processos.

4.3.2 Estratégias utilizadas no processo de implementação do CSTC da EAFM

Para se verificar as estratégias utilizadas nos processos de instalação e implementação do CSTC na EAFM discutiu-se com os entrevistados, gestores e professores sobre esses processos e a coerência com condições e aspirações da comunidade local e regional. É possível inferir nos seus discursos o respaldo de

documentos como a orientação a seguir, constante do Parecer CNE/CP nº. 29/2002, e a Resolução CNE/CP nº.3 /2002, anteriormente mencionada.

Na educação profissional, o projeto pedagógico deverá envolver não somente os docentes e demais profissionais da escola, mas a comunidade na qual a escola está inserida, principalmente os representantes de empregadores e de trabalhadores. A escola que oferece educação profissional deve constituir-se em centro de referência nos campos em que atua e para a região onde se localiza (BRASIL, 2002, p. 44).

Entretanto, também é necessário chamar a atenção para até que ponto essas orientações, que têm prevalecido ao longo das análises neste estudo, estão próximas do cotidiano das instituições.

As entrevistas dos gestores, a seguir, revelam os procedimentos utilizados pela instituição para instalação e implementação do CST e demonstram uma sintonia com os documentos oficiais mencionados. Segundo o G1, houve

[...] ampla discussão com a sociedade (todos segmentos agrícolas) debate interno e com a comunidade. Promoção de um evento, grande reunião (lideranças, representantes, cooperativas, o mercado, associações, segmentos produtores, Emater, Epamig (todos participaram). Não se lembra especificamente quem estava presente. (informação verbal).

Depreende-se do discurso desse gestor que, ao contrário de processos centralizados de decisões, foi requerida além do perfil inovador de seus atores, a execução de novas práticas em contexto de mudança. A compreensão das políticas públicas no conjunto das determinações econômicas foi o ponto inicial dessas práticas visto que "no modo de produção capitalista, o trabalho é ao mesmo tempo, determinante de educação e de deseducação, de qualificação e de desqualificação do trabalhador" (KUENZER, 1988, p. 18). A escola precisa ter clareza em seus propósitos, ter sensibilidade para ler o mundo a sua volta, escutar as pessoas que constroem esse mundo e, com elas, criar projetos e propostas que possam dar uma resposta efetiva às necessidades sociais.

Outro gestor afirma que "[...] era uma necessidade local que havia (interna e externa) para que a escola diversificasse sua oferta na linha de cursos superiores. Do ponto de vista interno até um certo preconceito (mudar 50 anos), mas externamente a proposta foi bem-vinda" (G2, informação verbal). Reafirma-se com "externamente" ou

extra-muros, a perspectiva da sociedade quanto à viabilidade de acesso ao ensino público da EPT.

Para o G3, a coerência dentro da instituição existe pelo

[...] fato de ser criado um tecnólogo em cafeicultura, numa região em que a cafeicultura é mola do desenvolvimento, vindo ao encontro de uma necessidade regional. Acredito que a vocação regional é que determina o caminho da EP. O curso teve consonância com a região, devido ao viés da cafeicultura. (informação verbal).

As falas dos G1, G2 e G3 deixam transparecer a preocupação com aspectos presentes nos dispositivos legais citados, que orientam a criação dos CST: atender demanda da sociedade e que esta demanda esteja em sintonia com o desenvolvimento regional e local.

O fato de participar somente do processo de implementação, faz com que o G4 se refira à coerência com as aspirações da comunidade local e regional de uma forma um pouco diferente dos demais. A esse respeito, ele diz:

[...] não me lembro de alguma medida relevante, mas pelo que me passaram, a primeira foi a comunidade ser consultada para determinar o curso. Isso é fundamental. Outra o perfil dos alunos: já são profissionais (usam o curso como especialização, não buscam o curso para achar emprego, buscam para ser profissionais) [...] e ressalta um aspecto que vai ao encontro da visão dos alunos em relação à visibilidade do curso quando diz [...] agora precisamos de estratégia de divulgação do curso, falta isso. (informação verbal).

Pode-se observar que o discurso desse gestor aponta também na direção dos mesmos instrumentos legais já mencionados. Ele afirma saber que existiu uma consulta feita à sociedade, contudo, ressalta um aspecto relevante quanto ao perfil dos alunos, quando diz que estes já são profissionais, já estão no mercado. Assim o que eles – os alunos - vêm buscar é uma capacitação ou oportunidade de realização de um curso superior, como eles mesmos, disseram anteriormente: a demanda por um curso superior. Demanda esta que encontra eco no discurso do G5, ao falar da coerência da criação do curso com as condições e aspirações locais que, segundo ele, “[...] foi mostrar a importância de ter um curso superior aqui, que seria a oportunidade de acesso à educação gratuita. Acho que foi o que mais chamou atenção das pessoas” (informação verbal).

Diferentemente dos gestores, os professores, de um modo geral tiveram dificuldade em explicitar sua visão sobre o aspecto abordado. Nas falas dos P1 e P2, que

participaram do processo de instalação do curso, percebe-se que não sentiram a participação da comunidade local e regional. Essa dificuldade nos leva a inferir que o grau de participação docente no processo de criação do curso investigado pode ter sido pequena, ou até mesmo que os dirigentes da instituição não os tenha consultado o suficiente, de forma que eles se sentissem à vontade para se expressar sobre a questão. A ausência de uma discussão mais ampla com a comunidade, para instalação de CST, já foi apresentada por Bastos (1991) que afirma que esses cursos, nos anos 1970, foram implantados de forma distorcida da proposta original.

Nas palavras do P1, ele assegura que “[...] reconhece que é um profissional importante para a cadeia produtiva, mas ainda não divulgado para fora da escola” (informação verbal), enquanto o P2 diz: “[...] não sei se o curso, o profissional, foi demanda do setor produtivo” (informação verbal). Já o P3, que participou do mesmo momento, percebe a “[...] coerência porque o curso pode atender muitos produtores, filhos de produtores do ramo da cafeicultura, levando tecnologias modernas para suas casas” (informação verbal).

O que se percebe nos discursos é que a demanda pelo mercado de trabalho é um aspecto ressaltado. Não entanto, não é mencionada a realização de diagnóstico para confirmá-la, o que pode ser comprovado pela fala do P4 a seguir.

[...] acho que existia essa demanda. Muitas pessoas trabalhando já no mercado. Tanto em Machado quanto nas cidades circunvizinhas e talvez sem a oportunidade de ter essa formação. Então teve esse interesse. Essa demanda muito grande. (informação verbal).

A fala desse professor nos faz retomar o discurso do G4, como também dos alunos concluintes, quando ele se refere ao perfil dos alunos do curso, caracterizando-os como aqueles que já estão no mercado e vêm buscar uma oportunidade de especialização no CSTC ou anseiam por possuir um curso superior.

Outro professor afirma:

[...] a comunidade vem acompanhando o progresso da instituição. Ela ansiava a abertura da escola para comunidade. Diziam que era uma ilha de excelência, mas fechada. A maioria dos alunos era de fora (uns 90%). Hoje isso se inverteu. Foi um passo importante. (P5, informação verbal).

Percebe-se que o P5 sente que a criação do curso mostrou-se coerente com as aspirações da comunidade, que a escola tem cumprido o seu papel de inclusão

educacional, independente do nível de ensino, na própria região. Realidade esta diferente da encontrada antes da REP. Enquanto o P6 ressalta a coerência ao dizer:

[...] a comunidade teve uma participação muito efetiva. Ela foi convocada para reunião, em que participaram diferentes setores da cafeicultura e uma vez apresentada para eles a proposta de criação do curso, eles foram muito receptivos. (informação verbal).

O fato de participar somente do processo de implementação do curso faz com que o P8 justifique que não seria a pessoa mais indicada pra falar sobre o assunto em questão e afirme: “[...] vim de outra região e quando cheguei já existia o curso. Não sei se foi feito um levantamento com pessoas que trabalham com o agronegócio do café, mas pelo que enxergo, hoje existe uma demanda” (informação verbal). O que se pode inferir da fala do P8 é que aqueles professores que chegaram para compor o quadro do curso em andamento nem sempre tomaram conhecimento do processo de sua instalação. Pode ser que a instituição não tenha criado espaço para socialização dessas informações, embora nenhum entrevistado se manifeste claramente a esse respeito. Esse entendimento permite retomar o estudo de Peterossi (1980, p. 60) que afirma “[...] que a existência de um mercado para os cursos de tecnologia refere-se mais a uma projeção”. Assim a projeção de uma provável demanda presente nos discursos de todos os entrevistados, parece estar associada à atividade agrícola tradicional da região onde está localizada a instituição investigada.

Um outro professor afirma que existiu coerência, à medida que analisa sua própria participação no processo e explica:

[...] na época não era professor na escola fui convidado como presidente da Associação de Cafeicultores Orgânicos para elaboração do currículo, o qual deveria ser focado na necessidade dos produtores, cooperativas, entidades de associativismo e pequenos produtores, que resultou num currículo que atendeu a essa demanda da cafeicultura regional. (P9, informação verbal).

Como se pode concluir, considerando os dados discutidos nesta seção do trabalho, através dos discursos, tanto de gestores, quanto de professores, instalar e implementar o Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura na EAFM mostrou-se coerente com as condições e aspirações da comunidade local e regional. Isto se evidencia mediante considerações feitas, principalmente, ao se conciliar o atendimento de demandas dos cidadãos por um curso superior à vocação da instituição. A maioria desses entrevistados ressalta que nos processos houve a participação da comunidade

local e regional. Assim pode-se inferir que eles associam coerência a alguma forma de participação, assim como demanda a mercado de trabalho, que possa existir devido à atividade agrícola principal da região.

A próxima seção analisa como os alunos percebem esta demanda que foi manifestada, nesta seção, por gestores e professores.

4.3.3 O mercado de trabalho para o tecnólogo na percepção dos alunos

Estudos sobre a criação dos cursos superiores de tecnologia associam esses cursos à demanda de mercado pelo profissional tecnólogo. Essa afirmação se reporta a Peterossi (1980, p. 47) que ao investigar a criação dos CST, ressalta que os instrumentos legais que os fundamentam os apresentam como tendo a finalidade de atender às necessidades do mercado de trabalho. Para a autora essa relação é preocupante, visto que isso pode submeter o profissional aos interesses das empresas, e afirma que “é muito pouco provável que se possa assegurar uma ocupação no mercado de trabalho por si só”. Essa visão permite-nos inferir que existem outros fatores importantes e que devem estar associados para que se possa de alguma forma garantir essa ocupação.

Os discursos a seguir, extraídos do grupo focal, buscam revelar como os alunos perceberam o mercado de trabalho para o Tecnólogo em Cafeicultura.

Um dos aspectos levantados pelo grupo, refere-se à necessidade do reconhecimento desse tecnólogo por um Conselho Profissional, garantindo-lhe o exercício da profissão. A ausência do reconhecimento pode ser um dos fatores aos quais nos referimos anteriormente que, no caso dos concluintes do CSTC, têm impedido o acesso deles ao mercado. Nessa perspectiva, é relevante ressaltar que gestores e professores nas suas entrevistas, ao se referirem à demanda do mercado, nada mencionam a respeito dessa dificuldade apontada pelos alunos para inserção ocupacional. Alguns, inclusive, referem-se ao perfil do aluno como alguém que já está no mercado.

Com relação às possibilidades de mercado de trabalho, aproximam-se as falas dos A1 e A2. Para o primeiro

[...] ainda precisa melhorar muito, pois precisa se habituar a entender o que é um curso de tecnologia. Somos capazes, graduados em curso superior, mas nem todos nos reconhecem, confundem como se

fôssemos técnicos. [...] O mercado é promissor. [...] O profissional precisa também ser reconhecido. (informação verbal).

Enquanto para o A2,

[...] o campo é vasto e interessante. Foi concorrer diretamente com a Agronomia, profissão tradicional, e foi o curso de tecnologia que teve mais impacto na região. (informação verbal).

O discurso do A1 nos remete à dificuldade de se definir o profissional tecnólogo, apontada nos estudos de Vitorette (2001) e Peterossi (1980). No entanto, enquanto alunos, eles reconhecem a qualidade e a importância do curso superior que concluíram, como pode se observar na fala do A1 “[...] Quem conhece o curso reconhece sua importância”(informação verbal), com também pelo discurso do A2, já apresentado..

Os alunos também apontam a necessidade de um trabalho da escola no sentido de contribuir para o reconhecimento do profissional formado. Para o A2, “[...] a direção e a coordenação do curso tinha que ter pensado nisso na hora que criou o curso. Precisamos ser reconhecidos”, “[...] não caiu a ficha de que curso de tecnologia é curso superior” (informação verbal), enquanto o A1 afirma: “[...] falta *marketing* da escola junto às instituições” (informação verbal).

Os alunos A3 e A4 ratificam as dificuldades observadas pelo A1 e A2: a necessidade de se estar vinculado a um conselho profissional para se inserir no mercado de trabalho, a divulgação do curso pela escola, como também reconhece a capacidade técnica dos egressos para atuar. A esse respeito, o A3 relata a situação dos alunos:

[...] temos toda a capacidade técnica, qualquer um tira de letra no trabalho, mas o problema é que não temos um conselho que nos reconheça como profissional. Alguns já conseguiram trabalho, mas não podem ter carteira assinada como tecnólogos, pois o Ministério do Trabalho não reconhece como tecnólogo, causando problemas de salário (menor do que o de um profissional com curso superior)”. “[...] a questão do tecnólogo é recente (divulgação)”. “[...] mas quando você vai fazer um contato as pessoas perguntam: você é formado em que? É agrônomo? É técnico? Para resolver a dúvida eu explico o que sou capaz de fazer. Por ser um problema cultural como disseram, fica difícil o espaço. (informação verbal).

E o A4, também se referindo aos conselhos, acrescenta

[...] os conselhos profissionais são geralmente fechados”. “[...] No entanto sem registro não se consegue emprego. Penso que o que está faltando é a instituição divulgar para as empresas o que é um tecnólogo. Nem o presidente da EMATER-BH (empresa onde eu trabalho) sabe o

que é o tecnólogo em cafeicultura”. “[...] O próprio MEC nos disse que ia forçar junto aos conselhos. Muitos colegas estão perdendo oportunidade de trabalho por isso”. (informação verbal).

Pelos discursos dos alunos (A1, A2, A3, A4) justifica-se a dificuldade de oportunidade de trabalho para o tecnólogo (em Cafeicultura) em virtude da falta de reconhecimento do curso; da pouca divulgação; da pouca adaptação e conhecimento das empresas a respeito do citado curso; da impossibilidade de registro profissional junto ao Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (CONFEA)²² /Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (CREA)²³.

Ressalta-se que o profissional Tecnólogo em Cafeicultura, não obteve registro desses órgãos competentes durante a fase de implementação do curso, cujo processo ainda está em andamento, quase dois anos após a conclusão da primeira turma.

As críticas apontadas pelos alunos quanto à falta de reconhecimento profissional no mercado de trabalho foi identificada por Peterossi (1980)

[...] os alunos se sentem traídos por se julgarem o profissional certo para o desempenho exato, mas a quem não se dá a oportunidade de provar a excelência, por preconceitos acadêmicos e sociais, nos quais o título é indispensável. (p.75).

Considerando os obstáculos com referência a ingresso no mercado de trabalho ou reconhecimento profissional, os alunos buscam suas próprias alternativas, como se pode observar na fala do A5, “[...] digo que sou especialista em café e as pessoas estão diferenciando assim. Não falam no profissional tecnólogo. Perguntam: você que entende de café mais que agrônomo?” (informação verbal).

Machado (2006), com relação à regulamentação das atividades profissionais dos tecnólogos, afirma:

[...] apesar dos cuidados conservadores mediante a expedição de medidas de regulamentação das atividades profissionais e mesmo com o crescimento e diversificação da economia, a formação e o exercício

²² O CONFEA é um conselho de fiscalização profissional, não sendo entidade de classe, na forma de autarquia pública, responsável pela regulamentação e julgamento final no Brasil das atividades profissionais relacionadas às classes que abrange: Engenharia, Arquitetura, Agronomia, bacharéis em Geografia, Geologia e Meteorologia, possuindo mais de trezentos títulos profissionais, nos níveis técnico, tecnólogo e superior, além de anotar também títulos de pós-graduação.

²³ O CREA exerce o papel de primeira e segunda instância, verificando, orientando e fiscalizando o exercício profissional com a missão de defender a sociedade da prática ilegal das atividades abrangidas pelo sistema CONFEA/CREA, visando a ser reconhecido pelos profissionais do sistema e pela sociedade, como instituição de excelência por sua atuação ágil, íntegra e eficiente, através de competente atendimento aos profissionais e à sociedade, participação e comprometimento com os resultados organizacionais e de capacitação técnica.

profissional dos diplomados em cursos de formação de tecnólogos não ganharam estabilidade. (p.7).

A afirmação da referida autora corrobora com a visão dos alunos de que o profissional tecnólogo não é reconhecido. Portanto faz-se necessária uma mobilização no sentido de reconhecimento desse profissional, visto que os cursos superiores de tecnologia se encontram num processo de expansão, motivados, inclusive, pela política pública para a EPT. Dessa forma garante-se aos estudantes além do diploma de curso superior o acesso ao mercado de trabalho com a respectiva valorização profissional.

Outro professor, o P7, no entanto, apresenta uma visão diferente dos demais, principalmente em relação à opinião dos alunos e assegura: “[...] e a tendência, pelas turmas que formaram, é que o mercado absorveu bem esses profissionais. Acho que o curso está respondendo as expectativas de quando foi criado” (informação verbal).

Dos dados analisados neste item, podemos concluir que os alunos, ao avaliarem o mercado de trabalho para o tecnólogo, apresentam como barreira à inserção no mercado a falta de registro em um conselho profissional. Manifestam como importante contribuição, a participação da escola na difusão das potencialidades desse profissional, tecnólogo em Cafeicultura. Afirmam que a ausência de uma ação nesse sentido é responsável pela não inserção de formandos no mercado e pela ausência de reconhecimento até mesmo daqueles que já trabalham na área.

Os alunos criticam o governo e o MEC por não implementarem, conforme a sua visão, políticas públicas para inserção do tecnólogo, inclusive na própria escola, através da oferta de vagas em concursos públicos. Esse aspecto levantado pelos alunos a respeito da dificuldade de se obter o registro profissional é também apontado na fala do gestor 2 como um problema, visto que os conselhos não querem aceitar cursos novos.

Os demais gestores e professores em suas falas não se referem ao registro profissional. Quando falam em demanda, aceitação no mercado desse profissional formado pela EAFM, sempre ressaltam aspectos positivos, exceto o P6. Esse professor, que atuou no curso desde a sua instalação, inclusive na elaboração da proposta do curso e que também ministra aulas, no decorrer deste estudo, quando questionado sobre a avaliação do curso, disse que não podia fazê-la, pois faltavam informações a respeito dos egressos quanto a sua inserção no mercado de trabalho. A ausência de informações sobre os concluintes, possivelmente, deve-se ao fato do pouco espaço de tempo da existência do curso, assim como de sua conclusão pela primeira turma. No entanto é um aspecto fundamental a ser observado pela instituição, considerando as orientações para criação de cursos.

A próxima seção faz uma análise dos fatores que interferiram favoravelmente ou não durante o período de instalação e implementação do CSTC na visão de todos os atores envolvidos.

4.4 Fatores que influenciaram nos processos de instalação e implementação do curso

Esta seção busca explicitar a percepção de gestores, professores e alunos sobre os fatores facilitadores e dificultadores nos processos de instalação e implementação do CSTC na EAFM. Inicialmente faz-se uma análise dos fatores facilitadores nos processos de instalação e implementação do CSTC e, em seguida, analisam-se os fatores dificultadores. Com a apresentação desses dois aspectos, buscou-se estabelecer a relação entre esses fatores.

4.4.1 Fatores facilitadores

Para se instalar e implementar um curso é necessário observar vários aspectos, sendo fundamental a legislação oficial que determina a possibilidade de sua criação, critérios de seu funcionamento, entre outros.

Sendo assim, o ponto de partida para se discutir a criação do Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura na EAFM foi a legislação oficial, através do Parecer CNE/CEB nº.14/2004 que

[...] autoriza as escolas agrotécnicas federais a ofertarem cursos superiores de tecnologia, em caráter experimental”. Esta autorização está fundamentada nas seguintes condições: o Parecer CNE/CES 436/2001 e CNE/CP nº. 29/2002 mencionam que: as escolas técnicas e agrotécnicas federais não vinculadas a universidades, que ministrem cursos superiores de tecnologia, devem na forma da Portaria Ministerial 2.267/97, transformar-se em Centros Federais de Educação Tecnológica.

A partir do conhecimento desse instrumento legal, percebe-se que houve uma mobilização interna favorável no sentido de se criar o curso superior de tecnologia, cujos

trechos extraídos das entrevistas a seguir com gestores, professores e alunos concluintes tendem a comprovar.

O G1 aponta vários fatores que, segundo seu parecer, facilitaram a instalação do curso, tais quais

[...] a motivação para trabalhar, apoio comunidade interna e externa e do MEC; a disponibilidade de vagas de professores devido a Caxambu e aposentadorias; fatores técnicos como arranjo produtivo local, organização da sociedade civil (cooperativas e associações); pólo agroindustrial já existente na escola com estrutura diferenciada, moderna, de acordo com exigência de mercado mais sofisticado do mundo; envolvimento com agricultura orgânica e mercado justo. (informação verbal).

Já para outro gestor, o fator facilitador foi “[...] a iniciativa do diretor da época em optar por canalizar os recursos da *Vitae* para a cafeicultura, investir na cafeicultura (estrutura-física) e o fator inserção da escola no segmento do café (eventos)”, “[...] a escola há muito tempo respira café e, inserindo-se nessa discussão, a instituição promoveu criação de associações, cooperativas, participou de fóruns, bem como trouxe fóruns para dentro da escola” (G2, informação verbal). O mesmo gestor ainda ressalta, um outro fator, a existência de

[...] corpo docente voltado para a área agrícola do café, assim como a contribuição dos professores do ensino médio, para os quais era novidade atuar no curso superior, diferente dos professores da área agrícola que seria só uma mudança de perfil, adequação de procedimentos metodológicos. (G2, informação verbal).

Na fala do G3 ressalta-se um aspecto que foi recorrente nos discursos, a infraestrutura. Para ele “[...] as EAF tinham estrutura de escola-fazenda e isso facilitou. O curso encontrou espaço físico privilegiado, corpo docente que já militava na educação”, “[...] não havia pesquisa, mas a verdadeira pesquisa é a inserção no mercado de trabalho, a transformação do mundo de trabalho” (informação verbal).

Nos discursos do G1, G2 e G3 encontram-se pontuados aspectos que são necessários para a implantação de um curso, como a infra-estrutura física, recursos humanos, envolvimento da comunidade interna e externa e arranjo produtivo local. Provavelmente, porque eles vivenciaram esse momento como gestores. A observação desses aspectos foi apresentada por Bastos (1991), ao se referir às recomendações oficiais a serem seguidas na implantação desses cursos nos anos 1970. Contudo, quando se analisa os discursos do G4 e G5, que assumiram função de gestão durante a

implementação do curso, outros fatores foram elencados como facilitadores dos processos, objeto deste estudo.

[...] Minas produz ¼ de café do mundo inteiro e Machado está no centro dessa região. Está próximo a tudo: centros de pesquisa, universidades. A experiência da escola na formação de técnicos, a estrutura física do início era excelente e que continuou se desenvolvendo. Temos condições de tratar de todo agronegócio aqui, coisa que poucas universidades têm [...] vamos da produção de mudas a comercialização pela cooperativa-escola. (G4, informação verbal).

Para esse gestor o diferencial, localização no sul de Minas, é de certa forma compartilhada com o G5, ao identificar como facilitador “[...] ser uma região de cafeicultura, fazendo com que a procura fosse maior, uma vez que hoje o mais importante é o café de qualidade, esse profissional tem sua contribuição. Internamente, o que facilitou foi a infra-estrutura completa, somos referência” (informação verbal).

Quanto aos discursos dos professores sobre os fatores que favoreceram a instalação do CSTC, estes se aproximam dos levantados pelos gestores e também entre si. Dentre eles, são convergentes a infra-estrutura física, corpo docente preparado e a localização da instituição em uma região cafeeira.

O primeiro aspecto, a infra-estrutura, aparece nos discursos de todos os professores, entretanto é melhor retratada nas falas dos P5 e P9. Este último ressalta a existência de “[...] propriedades com tecnologia avançada para as aulas práticas e possibilidades de visitas técnicas, assim como a infra-estrutura da escola (torrefação de primeira linha, sala de provas)” (informação verbal), enquanto o P5 aponta “[...] a infra-estrutura na área, *know how* na área de tecnologia em cafeicultura” (informação verbal).

O corpo docente, também, é apontado como facilitador por todos os professores, porém de forma implícita nos discursos do P2, P3 e P5. Já a localização da instituição é ressaltada nas falas dos P2, P3, P5, P7 e P9. Os trechos a seguir buscam comprovar essas afirmações que ora aproximam, ora acrescentam.

Assim, para o P1, foram favoráveis o “[...] histórico da escola (ciências agrárias), a estrutura física, o quadro de professores”, “[...] o surgimento do curso faz parte de uma “evolução natural” (informação verbal). O P2 aponta o fato de “[...] ser uma escola de agropecuária, localizar-se em região cafeeira, a necessidade de pessoas especializadas na área, ampliação de cursos superiores na cidade e a estrutura física”(informação verbal). Para o P3, pelo fato de a instituição “[...] estar localizada em região cafeeira, escola com tradição na cafeicultura, alunos filhos de produtores e oriundos do técnico agrícola” (informação verbal), enquanto o P5 aponta “[...] o perfil da instituição,

essencialmente agrícola, e a localização”(informação verbal). Outro professor destaca “[...] o corpo docente preparado para assumir a maioria das disciplinas (iniciais) da matriz curricular” (P6, informação verbal). Já o P7, pontua como fatores positivos “[...] a escola possuir corpo docente voltado pra área de cafeicultura, que é forte na escola, ter infra-estrutura, além de projetos complementares na área” (informação verbal). O P8 ressalta

[...] as características dos professores que já trabalhavam com cafeicultura na escola ou outras instituições, ou como consultores, a infra-estrutura já existente, devido ao curso técnico. A escola não tinha tudo, mas o que tinha facilitou para a escolha dessa área e não de outra. (informação verbal).

O P4 destaca os aspectos anteriormente citados, revelando sintonia com os demais, como “[...] a infra-estrutura para agricultura, a localização, o corpo docente”. No entanto, ele ressalta o papel do aluno quando diz “[...] o fato de existirem pessoas interessadas, alunos que já estão no mercado e trazem muito para dentro da sala de aula, assim a aula fica mais prática” (informação verbal). O aspecto apontado por esse professor sobre o perfil do aluno ser alguém que já está no mercado, também é validado por outros entrevistados neste estudo, assim como o fato de a instalação do curso contribuir para ampliação de cursos superiores na cidade, como afirmado pelo P2.

Diante disto, o que se pode verificar é que há um consenso, uma sintonia sobre os aspectos facilitadores no grupo dos professores em relação à instalação e à implementação do CSTC na EAFM.

Ao se analisarem os aspectos, abordados pelos alunos, observa-se haver convergência em muitos pontos mencionados por professores e gestores. A diferença que se estabelece entre os entrevistados encontra-se na ênfase ou detalhamento que cada um deles dedica a um ou outro fator levantado. No entanto, eles se repetem, como se pode verificar a seguir. O A1 ressalta “[...] a experiência dos professores com a cafeicultura ministrada no curso técnico em disciplina específica, a infra-estrutura, estar localizada na maior região produtora do Estado, professores produtores com conhecimentos na teoria e prática” (informação verbal). Essa visão é ratificada pelo A2, ao citar os aspectos “[...] a estrutura em geral (professores, estrutura física), a produção de café pela escola até a comercialização pela cooperativa, o interesse da comunidade, no entanto, ainda precisa melhorar” (informação verbal). Outro aluno acrescenta “[...] a busca de empresas para discussão sobre o que achavam e mercado de trabalho [...]”(A5, informação verbal).

Considerando a convergência das opiniões dos alunos, o discurso do A4 referenda a fala dos demais e sintetiza os fatores facilitadores apontados: “região produtora, tradição na cultura, infra-estrutura da escola, conhecimento por grande parte dos professores, a questão de oferecer um profissional voltado para a cultura mais importante da região, Estado e país”. (informação verbal).

Dessa forma, o que se pode observar é que os discursos se ratificam quando se trata de apontar aspectos positivos. Eles parecem demonstrar que houve um cuidado na preparação do curso por parte de gestores e professores, fato observado pelos alunos da primeira turma de concluintes. Provavelmente, devido à necessidade de garantir a autorização e/ou reconhecimento pelo MEC e, conseqüentemente se transformar em CEFET. Apenas o A2 manifesta a necessidade de alguma melhoria para o futuro, enquanto o A5 diz que o curso foi melhorando durante a sua fase de implementação.

Pelo exposto nesta seção, pode-se inferir, partindo das percepções dos atores envolvidos nos processos investigados, gestores, professores e alunos, a preocupação em seguir as orientações oficiais para se implantar o CSTC, como os critérios estabelecidos pelo MEC através da Resolução CNE/CP nº. 3 /2002, já mencionada neste estudo. Nesse sentido, não se evidencia, até o período analisado, os problemas apontados por Vitorette (2001), quando investigou sobre a implantação dos CST no país, que na ocasião apresentaram bastantes deficiências por não observarem as orientações do Ministério da Educação e desapareceram.

4.4.2 Fatores dificultadores

Para se instalar e implementar um curso, independente da modalidade ou nível, ao lado dos fatores facilitadores que motivam a sua criação, coexistem também os aspectos dificultadores constitutivos dos desafios a serem enfrentados pela instituição que o propôs. No caso da instalação e implementação do Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura na EAFM, encontram-se alguns fatores que são recorrentes nos discursos dos entrevistados, como a dificuldade dos docentes em trabalhar com o novo nível de educação ofertado, principalmente, como lidar com o novo perfil de aluno e, conseqüentemente, as mudanças ocasionadas no interior da instituição.

A prática educativa, afirma Libâneo (1999), não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e

experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade.

Nas falas de gestores e professores a seguir, podemos observar essa dificuldade, que se expressa no discurso dos gestores 1, 2, 3 e 5, como também no dos professores 2, 4, 5 e 7.

O G1 ressalta que “[...] era necessário preparar o pessoal para trabalhar com curso superior sem o comodismo do técnico” (informação verbal). O discurso desse gestor deixa transparecer que não houve uma capacitação dos docentes para atuar no nível superior, considerando que a maioria não tinha essa experiência, como se pode observar nas falas que se seguem. Esse aspecto, a falta de preparação de docentes, é uma constatação dentro de muitas de nossas instituições. Vitorette (2001), em seu estudo sobre a implantação de CST no CEFET Paraná - Unidade Curitiba, em 1999, já havia observado que a instalação dos cursos superiores ocorreu às pressas e que não houve qualificação dos professores, os quais continuaram atuando como se estivessem nos cursos técnicos. Isso se aproxima da fala do G2 ao afirmar que

[...] grande parte dos professores nunca tinham atuado no ensino superior, fazendo com que, no início, tivéssemos que administrar conflitos professores *versus* alunos, pois alguns professores não entendiam que era um público diferente e que a metodologia deveria ser diferente do nível médio. (informação verbal).

Outros atores endossam essa mesma visão como o G3 “[...] a cultura interna de educação médio-profissional existente na instituição”(informação verbal), enquanto o G5 afirma “[...] “há os professores que no início não estavam acostumados a dar aulas no ensino superior. Mas já superou” (informação verbal). Para o P2, “[...] havia professores não preparados, falta de bagagem para atuar no nível superior, poucos titulados” (informação verbal).

Diante do ponto dificultador, a necessidade de qualificação docente, reporta-se a Saviani (1996, p. 145) que chama atenção para o fato de que o educador é “aquele que educa”, o qual por sua vez precisa saber educar, precisa aprender, precisa ser formado, precisa ser educado para ser educador, precisa dominar saberes implicados na ação de educar. Sob essa ótica esse mesmo autor afirma que se invertem os termos da questão: “em lugar de os saberes determinar a formação do educador, é a educação que determina os saberes que entram na formação do educador”.

O P4 apresenta um maior detalhamento sobre o perfil do professor que, na sua percepção, acarretam conseqüências para o curso,

[...] existiam professores sem perfil para curso superior, gerando insegurança do professor a uma maior entrega, pois sempre trabalharam no técnico, com alunos mais jovens, sendo esta a primeira resistência/entreve abertura do curso, que se resolverá com os novos concursos. Falta de um maior envolvimento, principalmente quanto à orientação de monografias, há uma carência na orientação de monografias (porcentagem mínima fez e formou e isso não é bom para instituição), pois professores se recusavam a orientar. Professor ainda está muito voltado para o técnico, sem disponibilidade “emocional” para lidar com os alunos numa monografia. A coordenação do curso não está conseguindo solucionar. (informação verbal).

Segundo Tardif (2002), todo profissional, independente da área em que atua, a partir do momento que assume o compromisso de organizar situações de ensino aprendizagem, assume também a responsabilidade pedagógica que está inserida num espaço em que a complexidade, a dinamicidade e o inacabado estão sempre presentes. Atuar num espaço pedagógico exige conviver com o fenômeno – o educativo – em constante transformação. Essa visão encontra ressonância no discurso do P5 ao dizer que

[...] inicialmente o perfil dos professores não era perfil de professor universitário. Alguns agiam como se estivessem dando aula para aluno do ensino médio [...] A experiência é importante e com o passar do tempo esse problema foi superado, as pessoas evoluíram, foram buscar capacitação. Vencer essa dificuldade contribuiu para o desenvolvimento da instituição. (informação verbal).

O mesmo autor ainda defende que a formação do docente não se circunscreve apenas a sua formação acadêmica, mas essa se constitui em um pluralismo epistemológico que se encontra arraigado em suas origens sociais como fontes de aquisição desse saber e seus modos de interação no trabalho docente.

O P7 inclui-se diretamente nessa dificuldade de trabalhar com um novo nível de educação e, implicitamente, aponta para a necessidade de capacitação, quando afirma:

[...] o fato de ser um curso de nível superior e estarmos (docentes) acostumados a trabalhar no nível técnico. Assim dificuldades com esse novo público, com a didática, fazer a transição técnico para superior. (informação verbal).

Observando o discurso dos professores, ratifica-se nas suas falas, como também revela como consenso a dificuldade enfrentada pela instituição no processo de implementação do CSTC quanto ao perfil do docente para atuar em um novo nível de ensino. No entanto, deve ser ressaltado um aspecto relevante da fala do P4: a

porcentagem mínima de formandos dentro do período regular. Este aspecto não é abordado pelos demais entrevistados. Diante disso pode-se questionar o planejamento do curso, independente da dificuldade apontada a respeito da preparação dos docentes para orientar monografias. Que acompanhamento foi realizado durante o processo de implementação do Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura, considerando que haveria a necessidade de reconhecimento do curso pelo MEC para que os alunos obtivessem o diploma de tecnólogo?

Outra dificuldade relacionada ao corpo docente, refere-se à carência de profissional específico efetivo para o curso. Para o G4, “[...] alguma falta que houve nos dois primeiros anos são os professores substitutos, os quais não se inteiram com o curso, apesar da competência, falta comprometimento com a instituição e com o curso” (informação verbal).

A fala desse gestor nos revela um aspecto importante do curso a ser considerado: o CSTC na EAFM iniciou-se, também, com o objetivo de não perder a oportunidade oferecida pela legislação. No entanto, o MEC não garantia a contratação de professores para a sua implementação. Vitorette (2001), já apontava essa restrição à contratação de professores quando da implantação dos CST no CEFET-Paraná, interferindo, inclusive, na qualidade dos cursos, como decorrente da estratégia política em relação à questão educacional com políticas de redução de custos.

Tudo isso contribui para que se possa inferir a explicação para as dificuldades enfrentadas quanto ao perfil docente apontada nos discursos por gestores e professores e alunos no decorrer desta seção.

Assim o P8, na sua fala, confirma o aspecto carência de docentes ao afirmar que “[...] houve a necessidade de um número maior de professores, pois havia disciplinas específicas e a escola tinha que contratar. Eu mesmo entrei como contratado” (informação verbal), enquanto o P9 chama a atenção para “[...] a carência de professores no início, da necessidade de ministrar 5 disciplinas, [...] hoje superadas com os novos concursos.[...] dificuldades iniciais estão sendo sanadas ou equilibradas para atender a demanda” (informação verbal). Ainda, nesse mesmo sentido, o P6 afirma que “[...] não havia corpo docente para as disciplinas muito específicas do curso (mais no final do curso) e que havia uma dificuldade de se encontrar esse profissional”(informação verbal).

Diante do exposto, a carência de docentes como fator dificultador pode indicar que esses atores não estando ou não se considerando preparados, tiveram que se desdobrar para atender ao curso, ministrando várias disciplinas, para as quais se exigia

profissional específico. Isso talvez possa ter comprometido a atribuição de orientar monografias garantindo maior número de formandos no período regular do curso.

Outra dificuldade apontada foi o perfil do aluno. É um novo aluno que chega a uma instituição criada há quase 50 anos acostumada a outro ritmo. Identifica-se essa dificuldade nas falas do G5 e dos P8 e P9. O G5 se expressa dizendo que “[...] internamente penso que a dificuldade é a preocupação com o relacionamento dos alunos dos cursos técnicos com os do curso superior. Podem se sentir preteridos, o que na realidade não é verdade” (informação verbal).

O perfil do aluno do curso noturno é a dificuldade maior para o P8 e o P9, como se pode observar pelos seus discursos a seguir. Para o primeiro

[...] a demanda foi para o curso noturno, os alunos trabalham de dia. Então, às vezes, o ritmo tem que ser mais lento, assim como existem alunos que estão há muito tempo fora da escola, já no mercado de trabalho. Os próprios alunos pedem um curso mais leve. (informação verbal).

O P9 ratifica a dificuldade apontada pelo P8, contudo abrangendo o aspecto pedagógico das aulas práticas, como também foi observado nos depoimentos do P3 e P4.

[...] pessoas que já estão trabalhando, até na atividade cafeeira e precisam estudar à noite [...] além de que há falhas nas aulas práticas, uma vez que são dadas aos sábados, porque à noite não são possíveis muitas práticas exigidas pela área cafeeira. (P9, informação verbal).

A esse respeito, o P1 é incisivo e diz “[...] funcionamento do curso noturno, desde o início fui totalmente contra isso aí, embora houvesse orientações do ministério. Mas um curso agrícola noturno?! Complicado.” (informação verbal).

Analisando a dificuldade detectada quanto ao perfil do aluno, pode-se inferir que, na realidade, ela se refere a ministrar aulas em um outro nível de ensino, outra faixa etária, curso ofertado no período noturno. Essa foi a grande mudança na instituição, gerando dificuldades no seu interior, que precisou se adequar a esse novo perfil de aluno, tentando garantir a qualidade do curso ofertado.

A infra-estrutura foi ressaltada na seção anterior como facilitador. No entanto, nesse aspecto reportamos a Vitorette (2001, p. 80) ao afirmar que a infra-estrutura, assim como corpo docente “são cuidados mínimos em qualquer instituição que deseja oferecer um curso, sob o risco da iniciativa estar fadada ao fracasso”.

Assim sendo, a infra-estrutura da EAFM que foi apontada como aspecto positivo e até mesmo como motivação para instalação do CSTC pelos entrevistados, agora é

retomada como fator dificultador na visão dos P8 e P9, assim como na dos alunos concluintes. Isso pode ser verificado nos discursos a seguir.

O P8 afirma que “[...] com o passar do tempo, a dificuldade passou a ser a infraestrutura que necessita de modernização. Com falta de verbas, essa dificuldade tem sido sanada com visitas técnicas, participação em eventos e também a sua promoção, como a Semana Tecnológica” (informação verbal), enquanto para o P9, “[...] ainda há carência de laboratórios” (informação verbal).

Outros fatores dificultadores são abordados, mas de forma pontual, como ressaltam o G1, G2 e G5. O G1 afirma que houve “[...] alguma resistência da escola de criar curso superior (obstáculo de alguns professores com medo de que fossem prejudicados na carreira, aposentadoria)” (informação verbal); o G2 resalta como dificultadores para a comunidade escolar a “[...] mudança de paradigma: oferecer curso agrícola à noite? e a sensação de ameaça ao curso Técnico em Agropecuária, intocável, já que a instituição possui estrutura escola-fazenda” (informação verbal); enquanto para o G5, o aspecto dificultador é “[...] o curso de agronomia existente na cidade, curso mais tradicional que o técnico” [...] mas “esta visão está mudando a respeito do curso de tecnologia” (informação verbal).

Nas falas desses gestores, pode-se inferir que à resistência de criar o curso, justificada pelo medo de perdas pessoais pelo G1, deve-se à falta de informação, e que no momento da discussão, provavelmente, não havia ninguém para esclarecê-la. Quanto às ameaças ao curso técnico, também, observa-se que havia insegurança em relação à mudança que estava acontecendo pois, ao mesmo tempo que a estrutura escola-fazenda contribui como facilitador, num contexto de mudança passou a ameaçador, a obstáculo. Possivelmente, pelo medo do fim dos cursos técnicos, ou da situação confortável/administrável em que se encontrava a instituição. No entanto é necessário ressaltar que em nenhum momento falou-se em extinção do curso técnico, nem existiu um instrumento legal orientando nesse sentido.

Uma questão essencial é retomada pelo G4 “[...] o fato do profissional tecnólogo ser desconhecido (apenas no interior de São Paulo esse profissional é requisitado - área de edificações). Acham que é um curso de especialização. É uma grande dificuldade” (informação verbal). Essa mesma dificuldade encontra ressonância na percepção dos alunos quando discutiram o mercado de trabalho.

O P6 também ressalta um aspecto importante em relação aos egressos

[...] sinto falta de um acompanhamento dos egressos. Quantos estão empregados como tecnólogo? Houve interesse para os vestibulares, envolvimento dos alunos durante o curso, mas agora falta a informação onde eles estão? Trabalham como tecnólogos? Essa informação deveria voltar para a instituição. (informação verbal).

O aspecto apontado por esse professor torna-se mais relevante, ainda, quando se toma por referência as palavras do G4 que afirma que “[...] formamos um profissional único no mundo”. O discurso do G4 permite que se questione a respeito do profissional formado. Se ele é tão singular, qual a justificativa para não se tenha na instituição informação formalizada sobre ele ou o acompanhamento dos egressos, considerando que é o primeiro curso no país? Não deveriam estar todos sendo encaminhados no decorrer do próprio curso, cujo diploma só seria o fechamento de um processo?

Para os alunos, o que mais dificultou durante a implementação do curso foi ausência de material didático. Esse aspecto é ressaltado na fala do aluno A1 e ratificado pelos A2, A4 e A5. Segundo o A1 “[...] alguns materiais para aulas práticas não chegaram a tempo das aulas. Assim tive dificuldade no estágio [...] não sabia manusear material de laboratório. O material didático que ainda estava sendo elaborado [...]”, “[...] sabíamos que éramos a primeira turma e que haveria dificuldades. Foi uma experiência para todos os lados” (informação verbal).

Diante da maior dificuldade apontada pelos alunos, material didático, e a forma como justificam a sua ocorrência, pode-se inferir que eles, embora reconhecendo o problema e as suas conseqüências como ressaltou o A1, ao afirmar que não sabia manusear material no laboratório, eles manifestaram entender essas dificuldades sentindo-se integrados, construtores do curso: alunos, professores e os gestores, como afirma o A2 “[...] houve boa troca de informações entre professores e alunos” (informação verbal).

A infra-estrutura também ressurgiu como dificultador para os alunos. Eles não afirmam que ela não existia e sim que precisava ser melhorada. Nesse sentido, o A4 explica, “[...] quando dizemos que não havia infra-estrutura, dizemos em termos, estamos falando de melhoria da estrutura, material e laboratórios, mas sinto que a escola está empenhada para melhorar” (informação verbal).

Os alunos ressaltam, ainda, como problema a forma de tratamento a eles dedicada pelos professores e prática adotada na instituição. A esse respeito se manifestam os alunos 2, 3 e 5. O A2 analisa a dificuldade de tratamento em relação aos alunos dizendo: “[...] penso que foi uma fase de transição, que sempre é complicada” (informação verbal). Para o A3 esta dificuldade encontra-se na origem da escola

[...] como a escola sempre atuou no ensino médio, alguns tiveram dificuldades de lidar com esse novo público. Tratavam como se fôssemos alunos do EM, que ficavam em sala o tempo todo. Como o público era mais crescido, deixou de acontecer isso. A aula tinha que estar bem interessante para segurar em sala. Os professores também tratavam os alunos como se fossem do médio. (A3, informação verbal).

O A5, embora concorde com as falas dos colegas, acrescenta um outro aspecto:

[...] a adaptação dos professores de uma matéria para outra. Professor que veio de fora, que precisava de capacitação. Dificuldade dos próprios professores de entender o que era um curso superior, já que era o primeiro na instituição. Dar aulas no curso técnico e superior ao mesmo tempo. Entender um pouco o que era um CST por toda a comunidade escolar foi a meu ver a maior dificuldade, devido à escola sempre ter trabalhado no ensino médio. (informação verbal).

Essa dificuldade apontada por esse aluno vai ao encontro das apresentadas pelos docentes quando se referem à carência de professores para disciplinas específicas do curso, tendo alguns deles que ministrar muitas disciplinas para as quais, provavelmente, não tinham experiência ou capacitação. Ressaltam-se os saberes das experiências como núcleo vital do saber docente, pois, segundo Tardif (2002, p. 54), “os saberes experienciais não são saberes como os demais; são ao contrário formados de todos os demais, mas retraduzidos, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”.

Na análise dos aspectos destacados como facilitadores e dificultadores na percepção de gestores, professores e alunos concluintes do primeiro curso superior de Tecnologia na EAFM, assim como o primeiro em Cafeicultura no país, ressaltam-se o perfil do professor e o do aluno. O professor que precisa adaptar-se ao novo nível de ensino, conseqüentemente, ao novo aluno, que nesse processo não se sente tratado como aluno de curso superior e a isso se refere como aspecto inibidor ao desenvolvimento do curso.

A infra-estrutura que é apontada como facilitador surge como problema à medida que se necessita de modernização ou ampliação. No entanto, percebe-se que há uma crença de todos, gestores, professores e alunos, na superação de todos os obstáculos, assim como na viabilidade do curso na instituição e demanda regional. Isso talvez se deva ao fato de que é consenso nos discursos desses atores a existência de infra-estrutura física adequada, corpo docente qualificado, localização geográfica-região cafeeira, demanda de profissional especializado e o perfil da instituição. Ressalta-se que esses aspectos abordados constam das orientações oficiais para se implantar um curso

superior de tecnologia. No entanto, a esse respeito, encontra-se o questionamento de Vitorette (2001), se essas não são as condições mínimas para se instalar um CST.

A partir da análise que buscou apontar os aspectos facilitadores e dificultadores e sua relação durante os processos de instalação e implementação do CSTC na EAFM, emergiu a necessidade de identificar como ocorreu a participação da comunidade escolar e local nos referidos processos, os quais serão analisadas na seção a seguir.

4.5 Formas de participação dos sujeitos em relação aos processos de instalação e implementação do CSTC

A escassez de literatura sobre o tema participação, segundo Bordenave (1994, p.9) revela até que ponto este é um assunto novo e o quanto a nossa sociedade tem sido pouco participativa. Esse mesmo autor ainda ressalta que a participação é uma necessidade humana universal.

No nosso país, com o processo de redemocratização, algumas questões foram colocadas como fundamentais para a educação brasileira, como planejamento participativo e gestão democrática. Assim, com promulgação da Constituição Federal de 1988 “[...] a educação no Brasil passa a viver uma outra etapa política de grande importância para implantação de uma estrutura educacional verdadeiramente democrática” (ALGARTE, 1998, p. 13).

Tomando como ponto de partida as palavras de Bordenave (1994), como também de Algarte (1998), esta seção busca analisar como foi a participação da comunidade escolar e local nos processos de instalação e implementação do CSTC, na percepção de gestores, professores e alunos concluintes da primeira turma de tecnólogos da EAFM.

4.5.1 A participação das comunidades escolar e local na visão dos gestores e professores

Considerando a necessidade de envolvimento de todos nos processos de instalação e implementação do Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura na EAFM, seja na organização e planejamento do curso, na elaboração da proposta pedagógica ou em outros aspectos que possam surgir, buscamos identificar a percepção de gestores, professores e alunos quanto à participação da comunidade local e regional em relação à criação do referido curso. Visando a obter elementos para atingir esse objetivo, reportamo-nos aos discursos dos atores envolvidos, como também a instrumentos legais, como o Parecer CNE/CP nº. 29/2002 que, ao se referir à construção do projeto pedagógico de um curso ressalta

Na educação profissional, o projeto pedagógico deverá envolver não somente os docentes e demais profissionais da escola, mas a comunidade na qual a escola está inserida, principalmente os representantes de empregadores e de trabalhadores. A escola que oferece educação profissional deve constituir-se em centro de referência nos campos em que atua e para a região onde se localiza. Por certo, essa perspectiva aponta para ambientes de aprendizagem colaborativos e interativos, quer se considerem os integrantes de uma mesma escola, quer se elejam atores de projetos pedagógicos de diferentes instituições e sistemas de ensino. Abre-se, assim, um horizonte interinstitucional de colaboração e de articulação que é decisivo para a educação profissional, em especial para a educação tecnológica (BRASIL, 2002, p. 44-45).

O parecer mencionado ratifica a importância da mobilização e interação de todos os segmentos em torno da criação (processos de instalação e implementação) de um curso.

Nesta perspectiva, os gestores envolvidos nos processos analisados, neste estudo, reconhecem que houve participação, que pode ser observada nos depoimentos de todos eles.

Assim, para o G1 “[...] Houve muita participação, tanto interna quanto externa. Todos participaram” (informação verbal). Nas palavras do G4 “[...] a participação foi ótima. Eles vieram aqui e pediram o curso. Durante o curso, através dos alunos, tivemos contato com empresas, fazendas. Contato com um mercado que professores e alunos levaram pra fora” (informação verbal), enquanto o G5 afirma que “[...] Foi importante a participação, o entusiasmo de todo mundo. Acho que todo mundo teve o maior interesse,

colaboração (professores, servidores). Quanto à comunidade local a repercussão foi muito boa” (informação verbal). O G2, ao contrário dos demais, tenta demonstrar o envolvimento, detalhando os passos seguidos no interior da instituição, dos quais ressaltam-se a existência de discussões e a busca de consenso para tomada de decisões. Assim para esse gestor “[...] primeiro tentamos transferir para a comunidade esse desafio, mostrar que era fundamental dar esse passo. O segundo passo foi discutir qual curso? Considerando os fatores corpo docente, infra-estrutura e demanda de mercado, optou-se por cafeicultura. O terceiro, momento rico na discussão, curso noturno ou diurno? A última discussão, a nomenclatura do curso, equivocada, talvez devido à rivalidade histórica entre duas instituições da rede. A discussão deveria ter sido conjunta” (G2, informação verbal). Outro gestor, para demonstrar sua visão sobre a participação retoma, na sua fala, o momento de abertura da instituição para a comunidade, iniciada muito antes da criação do CST,

Há alguns anos a escola passou a ter um entrosamento grande com a região (produtores e o agronegócio). Havia um envolvimento social. Assim, quando surge a proposta do MEC de criar um curso, tivemos respaldo, a escola já tinha inserção social, que respaldou a discussão. (G3, informação verbal).

Pode-se verificar pelo discurso da maioria dos gestores que existiu uma proximidade da comunidade local com a instituição durante o processo de instalação do CSTC. No entanto, pode-se inferir que essa proximidade não garantiu a participação, caso se tome como referência o conceito atribuído à participação por Bordenave (1994) com o qual concordamos. Assim, segundo esse autor, “participação vem da palavra parte. É tomar parte na construção de algo do qual se sente parte”. (BORDENAVE, 1994, p. 22).

O que se verifica, a partir da percepção dos gestores, é uma aceitação, uma concordância por parte da comunidade local com as iniciativas tomadas na instituição em relação à instalação do curso. No entanto, quando se referem à participação da comunidade escolar, fica implícita essa participação. O que podemos inferir está nas entrelinhas, quando um dos gestores disse que a participação foi ótima, outro quando diz que todos colaboraram e o outro ainda, quando apresenta os pontos discutidos no período de instalação do curso.

Analisando os discursos dos professores, observa-se, também, que eles caminham em direção semelhante à dos gestores quando o tema é participação. No

entanto, enquanto gestores ressaltam como vêem a participação da comunidade local, os professores ressaltam como percebem o envolvimento da comunidade escolar.

Os professores P1, P2, P3, P4 e P8 se referiram principalmente à participação da comunidade escolar, como pode se observar a seguir. Para o P1, a participação da comunidade escolar foi “[...] muito boa, com expectativas pelo novo, no início, mas arrefecimento natural. No entanto a da comunidade local foi fraca” (informação verbal). Na visão do P2, “[...] existiu resistência por parte dos professores, talvez por insegurança” (informação verbal). Já para o P3 “[...] a participação limitou-se a questionamentos durante o processo e que faz parte da democracia” (informação verbal), enquanto, na análise do P4, esse afirma sentir que

[...] a participação se deu mais ao nível docente. A parte administrativa atuou mais no sentido de cobrança como quando diziam venham trabalhar à noite. Falta colaboração de funcionários para trabalhar no período noturno. Só professor, à noite, não dá. (informação verbal).

O que se pode inferir dos depoimentos dos professores é que quando se trata da percepção sobre a participação da comunidade, implicitamente ou explicitamente, eles se referem, principalmente, à participação dos docentes. No entanto, não há um aprofundamento sobre como foi essa participação, exceto pela fala do P4 que reclama da não-participação, neste caso, dos administrativos, como também resalta a importância de funcionários realizando o curso, ao afirmar “[...] penso que a participação de servidores como alunos no curso pode ter contribuído para isso: envolvimento e humanização do curso de tecnologia” (informação verbal).

Assim sendo, a participação propriamente dita, que segundo Paro (1995) é a participação na tomada de decisões, parece não ter sido significativa na visão desses docentes e se limitado mais à execução de atividades durante os processos de instalação e implementação do CSTC.

Os docentes P5, P6, P7 e P9 ressaltaram nos seus discursos tanto a participação da comunidade escolar quanto da local, ambas vistas por eles como positivas. A seguir apresentamos alguns relatos, primeiramente sobre a participação da comunidade local, que tendem a comprovar essa visão favorável. Para o P5 “[...] todos (cidade e região) comentavam a importância do curso para a comunidade, para a instituição” (informação verbal). Essa percepção é compartilhada pelo P6 quando diz: “[...] acho e sinto que todos (comunidade interna e externa) viram com muito interesse e entusiasmo a criação do curso” (informação verbal). Para o P7 “[...] a escola atendeu aos

anseios que ela (comunidade) tinha. A escola saiu de uma inércia” (informação verbal), enquanto para o P9 “[...] a escola vendo a necessidade chamou os produtores, cooperativas da região e todos acharam a idéia interessante e optaram até por ajudar na elaboração do currículo do curso que atendesse a demanda” (informação verbal).

O que se pode depreender da visão desses professores é a existência de uma participação no sentido de referendar as ações da instituição na criação do curso. Apenas o P9 aponta a participação no sentido de envolvimento, ao afirmar que a comunidade ajudou na elaboração do currículo. Dessa forma, embora a participação da comunidade local seja vista de forma positiva, pode-se inferir que não houve uma discussão mais abrangente com a comunidade local, que a médio prazo pode apresentar complicações, como aconteceu nos anos 1970 ao se deixar de lado as orientações para se implantar CST, já ressaltados nos estudos de Bastos (1991).

Quando os mesmos professores P5, P6, P7 e P9 se reportam à participação da comunidade escolar, seus discursos revelam que ela existiu. Para o P7 “[...] foi intensa. Houve mudança no pensamento dentro da escola (professores/alunos) a partir do momento que se tem um curso superior de tecnologia” (informação verbal), enquanto os P8 e P9 vão ressaltar, como pode ser observado a seguir, uma restrição em relação ao CSTC, significando, para eles, uma não-participação. Para o P9, “[...] no começo notou-se uma certa restrição em relação ao curso. Os administrativos achavam difícil trabalhar à noite” (informação verbal), enquanto o P8 afirma “[...] tive a impressão de que foi boa, acho que todo mundo em geral colaborou, corpo docente, administrativos. Exceto, alguns professores que não aderiram e isso foi um ponto negativo” (informação verbal). Já outro professor ressalta que

[...] houve questionamentos na implantação se o curso ia funcionar, devido a ser ministrado no período noturno (foco de discussão). Uns achavam que o noturno atenderia às necessidades de quem já estava no mercado de trabalho e precisam de qualificação. (informação verbal).

Destacam-se, portanto, como opiniões com características positivas comuns, nos discursos dos professores, a importância de se ter um curso superior na comunidade e/ou região e a participação da comunidade externa e interna, esta última com algumas restrições, como a dificuldade do pessoal administrativo trabalhar no período noturno e a opção de professores em continuarem ministrando aulas somente nos cursos técnicos.

4.5.2 A participação dos professores

Nesta seção buscou-se identificar como os professores auto-avaliaram seu envolvimento nos processos de instalação e implementação do Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura na EAFM, considerando que eles tiveram, em um primeiro momento, a oportunidade de se manifestar a respeito da participação da comunidade escolar e local nos referidos processos.

Assim, para atingir o objetivo acima proposto, retomamos as palavras de Bordenave (1994, p. 22) que diz que “participação vem da palavra parte, é tomar parte na construção de algo do qual se sente parte” para identificar como os docentes entrevistados percebem que tomaram parte na construção do primeiro CSTC do país, ministrado pela EAFM. As falas a seguir podem contribuir para essa identificação.

O P1 afirma que sua participação foi “[...] mediana e restrita à parte inicial da discussão” (informação verbal). Já o P2 diz: “[...] participei das reuniões e montagem do curso” (informação verbal), enquanto o P3 se auto-avalia bastante participativo ao assegurar que “[...] no primeiro momento fui uma das pessoas que sugeriu o curso na área de cafeicultura, dei muitas sugestões, visitei locais, chamei a comunidade para dentro da escola para opinar, mas no segundo minha participação foi indireta” (informação verbal). O P4, ainda abordando a participação, ressalta no seu depoimento um aspecto importante quando diz: “[...] todos tiveram muita oportunidade de participação. Eu me sinto com participação ativa no curso, ministro três disciplinas e gosto muito de trabalhar com os alunos, oriento monografias [...]” (informação verbal).

Nessa mesma direção, mas enfatizando sua participação, estão os depoimentos do P5, P6, P7, P8 e P9, provavelmente por terem participado da fase de implementação, ou ambas, instalação e implementação. O primeiro afirma: “[...] participei de todas as etapas, como grupos de discussão para implantação do curso e como docente dando aulas na maioria dos períodos” (P5, informação verbal) e, o segundo, ressalta “[...] minha participação foi muito grande desde o início, a fase de preparação do projeto, acreditava no curso e até hoje acho interessante” (P6, informação verbal). Já o P7 afirma “[...] participei dando aulas para a primeira turma no terceiro período. Convivi com ela a metade do curso. Acompanhei a aflição da primeira turma, pois não havia ninguém formado no Brasil” (informação verbal), enquanto o P8 diz: “[...] participei no processo de pós-implementação, dediquei ao curso, busquei cumprir o programa já estabelecido, adaptar ao curso, levar o conhecimento básico de uma forma mais fácil para os alunos

entenderem” (informação verbal). O último professor em sua auto-avaliação relata “[...] fui o professor da disciplina mais específica do primeiro período, a disciplina Cafeicultura Empresarial, mas já havia participado muito antes como produtor, sugerindo inclusão de quatro disciplinas” (P9, informação verbal).

Dos discursos dos professores, podemos inferir que a maioria deles se sentiu parte desses processos, que a participação ou envolvimento de cada um deles foi efetiva, cada um dentro do seu momento, ou permeando todas as fases. Nesse sentido a participação está em sintonia com as palavras de Bordenave (1994), pois os professores afirmam que tomaram parte na construção de algo (o curso), como também se sentem parte do mesmo pelo envolvimento ressaltado nas suas falas.

A partir da auto-avaliação dos professores a respeito da participação nos processos de instalação e implementação do CSTC, buscou-se extrair também a visão dos alunos sobre sua participação no contexto de interação que deve ocorrer no processo de ensino-aprendizagem.

4.5.3 A participação dos alunos

Os alunos participantes do grupo focal, de um modo geral, também avaliaram sua participação de uma forma positiva em relação à fase implementação do Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura na EAFM. Eles demonstraram sentir-se parte do processo no sentido abordado por Bordenave (1994) sobre o que é participação, já mencionado neste estudo. Os depoimentos, a seguir, buscam revelar esse aspecto, elucidando como se deu a participação dos estudantes.

O discurso do A1 aponta a interação existente durante a implementação do curso ao afirmar: “[...] fomos alunos que entraram de cara no curso. Aqueles que acreditaram no curso, na instituição, no conhecimento que iriam conquistar, levaram até o fim. Foram alunos que se empenharam 100%, gostaram do assunto”. (informação verbal). Na mesma direção encontram-se as falas dos A2 e A4. Para o A2 “[...] nós alunos cobramos mesmo. O curso dá a visão de um todo e a cada momento você pode decidir o caminho que procura dentro da área” (informação verbal), enquanto para o A4, “[...] fomos alunos que cobramos bastante, fomos críticos, muitos colegas e eu já vínhamos com uma bagagem grande em cafeicultura. Cobramos, exigimos, até fomos

mal interpretados” (informação verbal). Esse aspecto abordado pelo A4, quanto à troca de experiências, também é ressaltado pelo A1

[...] assim quando achávamos que estava faltando algo, abordávamos o professor e pedíamos, discutíamos. Mostramos para os professores que queríamos aprender. Procuramos entender como o curso foi estruturado, inclusive para contribuirmos naquilo que já tínhamos experiência. Todos se empenharam bastante. (informação verbal).

Outro aluno, na sua fala, referindo-se à persistência já ressaltada pelo A1, afirma que “[...] os alunos que foram até o fim acreditaram no curso e gostavam do assunto. Mas mesmo depois de formados precisamos de união da turma para correr atrás. Há muita coisa pendente” (A3, informação verbal). Esse aspecto também pode ser verificado no depoimento do A5, por outra ótica “[...] acredito que aqueles alunos que não formaram, vieram para o curso de cafeicultura achando que era muito fácil, que ganhava muito dinheiro fácil e que não precisava gostar da matéria. Estavam enganados. Assim, quem pensava assim não ficou” (informação verbal).

Reportando ao discurso do A1, ressalta-se, ainda, como motivação para maior participação, o reconhecimento do curso enquanto ainda estavam cursando. A esse respeito ele afirma: “[...] tivemos o privilégio de antes de nos formarmos o curso já estava reconhecido no MEC. Isso motivou mais os alunos ainda, empenhando-se mais” (informação verbal).

Depreende-se dos discursos dos alunos um grande envolvimento com o curso, com o processo de implementação que vivenciaram. Em outros momentos, neste estudo, eles já haviam se manifestado sobre a motivação para realizar um CST, afirmando a necessidade de um curso superior, assim como a demanda por esse profissional. Ressalta-se, nas suas falas, além desses aspectos motivacionais, a importância de se ter feito a escolha certa da área, uma vez que é recorrente nos seus discursos a expressão “aqueles que foram até o fim”, possibilitando-nos inferir que o CSTC exigiu bastante de todos eles, os quais, no entanto, também souberam exigir e contribuir na sua construção e sentiram-se parte desse processo.

Considerando que a instalação e implementação de um curso é um processo em construção, que sofre alterações como parece demonstrar os discursos a respeito da participação, a próxima seção busca elucidar esse aspecto na percepção dos gestores.

4.5.4 A participação durante processo de implementação de um curso

A instalação de um curso, não encerra a necessidade de participação da comunidade escolar e local. Com o início da sua operacionalização, normalmente são necessárias alterações na proposta inicial, que precisam ser discutidas e demandam o envolvimento de todos.

Considerando o que afirma Dallari (1984, p. 22), “ninguém pode viver sem tomar decisões, e em diversas situações é conveniente ou mesmo necessário que uma decisão seja tomada por várias ou muitas pessoas em conjunto”, solicitou-se aos gestores da fase de implementação do CSTC da EAFM que manifestassem sua opinião a respeito de como viam a participação da comunidade escolar nessas decisões. Como nas seções anteriores, nesta, o aspecto da participação também é visto de forma positiva. Os discursos de gestores G2, G4 e G5, no decorrer da análise, tendem a comprovar essa afirmação.

Para o G2 houve várias discussões sobre o curso, do que podemos inferir a existência de participação. Contudo, ela parece estar restrita à comunidade escolar, mais especificamente aos docentes, embora implicitamente, como se pode observar a seguir:

[...] não tenho muito claro ainda, mas nas nossas discussões pensamos qual era a grande característica do CST e a resposta: atender demanda local, arranjo produtivo local, no nosso caso o café. Atendida a demanda o curso acaba (o próprio vestibular pode indicar isso). Isso me incomoda um pouco. Como conduzir esse processo? [...] Quando se discute, existem pistas, mas é muito delicado. Mobilidade de professores por exemplo. (informação verbal).

A análise de outro gestor (G4) aproxima-se da visão do G2 ao ratificar a existência de participação, no entanto em seu discurso ele aborda esse aspecto de forma mais explícita, provavelmente porque ele atuou diretamente na fase de implementação do curso. Assim, na sua opinião

[...] houve participação, principalmente de professores, mais interna, muito interna ainda. Os professores que trabalham mais na área são os que estão mais envolvidos (adequação da grade, das matérias, do que é dado em aula). (G4, informação verbal).

O gestor 5, indo além do que afirmaram G2 e G4, destaca a participação de todos os segmentos da instituição, como também dos integrantes do Conselho Diretor da EAFM²⁴ que não fazem parte da instituição, são membros externos, os quais representam, no referido conselho, as confederações da Agricultura, Indústria e Comércio. No seu depoimento assegura: “[...] toda a comunidade escolar participou (servidores, alunos e professores) e a comunidade externa também, principalmente os que participam do conselho superior da escola” (G5, informação verbal).

Tendo como referência os depoimentos dos gestores sobre a participação durante a implementação do curso, reportamos a Bordenave (1994, p. 9) que afirma que “no mundo inteiro nota-se hoje uma tendência para a intensificação dos processos participativos”, como também a Algarte (1998) que ressalta a importância de uma estrutura educacional democrática. A participação contribui para melhoria da qualidade dos serviços oferecidos, como nos órgãos de serviço público, nos quais as instituições de ensino da rede federal de EPT estão inseridas. Assim sendo, a instalação e a implementação de um curso somente atingirá os seus objetivos, caso haja a participação de todos os segmentos da comunidade escolar e local.

Nesta perspectiva, a avaliação dos gestores é positiva. Ressaltam os aspectos como entrosamento que já havia se iniciado há alguns anos junto à região e a conseqüente inserção da escola a partir daí, como também eles se reportam às questões que foram discutidas durante os processos de instalação e implementação do CSTC, ora envolvendo toda a comunidade (escolar e local), ora apenas internamente, possibilitando inferir que as decisões foram tomadas coletivamente.

Diante do exposto neste item, assim como nas seções anteriores que trataram a respeito da participação na criação do primeiro CSTC na EAFM, pode-se concluir que tanto no período de instalação, quanto no de implementação do referido curso, a participação que, como Bordenave (1994) ressalta, é uma necessidade humana universal, na percepção dos atores envolvidos, foi significativa e envolveu a comunidade escolar e local.

²⁴ O *Conselho Diretor* (CD) é um órgão deliberativo, consultivo e de assessoramento a direção-geral e integrante da estrutura básica da EAFM. Sua finalidade é apoiar as atividades da escola, visando contribuir para o aprimoramento da qualidade do ensino e melhoria das condições sócio-econômicas-culturais da região. O regulamento do CD foi aprovado pelo Decreto n. 2.548, de 15/04/98.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste estudo foi analisar os processos de instalação e implementação do Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura na Escola Agrotécnica Federal de Machado/MG (2005-2008) em sua articulação com a política nacional definida para a educação profissional e tecnológica em nível superior.

Com a realização desta investigação buscou-se responder sua questão norteadora: como se deram os processos de instalação e implementação do Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura na EAFM/MG (2005-2008)? Para tanto, foram exploradas as percepções dos atores envolvidos nos referidos processos, considerando que foi o primeiro curso superior de tecnologia na instituição, que durante aproximadamente cinquenta anos atuou somente no nível técnico.

Os resultados da pesquisa, visando atingir aos objetivos propostos, foram estruturados em quatro seções: Motivações para a criação do Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura pela EAFM: implicações institucionais; Estratégias utilizadas nos processos de instalação e implementação do CSTC na EAFM; Fatores que influenciaram nos processos de instalação e implementação do curso e Formas de participação dos sujeitos na instalação e implementação do CST.

Assim sendo, quanto ao primeiro objetivo, investigar as motivações e implicações institucionais da escolha do Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura pela EAFM, quando da análise da visão dos gestores e professores sobre a relação entre a criação do curso e a política definida para a Educação Profissional e Tecnológica, verifica-se, de um modo geral, que há um consenso, independentemente das fases do curso que participaram. Na opinião desses atores, o curso foi criado por diversas razões, tais como uma forma de atender à demanda regional e às necessidades dos estudantes por um curso superior. Esse aspecto, atender às necessidades dos estudantes, encontra respaldo nos estudos de Manfredi (2002), que tratam da história de EP no Brasil. A autora ressalta que o aumento da demanda de vagas na educação superior pode ser explicado pela política econômica que, naquela época, tornava cada vez mais necessário um diploma nesse nível de educação.

Uma outra razão é o fato de se constituir em uma maneira de inserção da EAFM na política pública de expansão na oferta de cursos, haja vista o crescimento do número de cursos superiores de tecnologia e de matrículas a partir dos anos 2000, como apresentadas no capítulo 2 deste estudo, além de se considerar o aspecto “medo de

fechamento da instituição”, como também uma possibilidade de se transformar em CEFET.

Outro aspecto que se destaca é que tanto para os gestores quanto para os professores, o curso foi instalado e a área definida em função de uma demanda local e regional, vinculada à principal atividade econômica da região, a cafeicultura, que nos é apresentada como o melhor café do mundo, além da existência de recursos humanos e a infra-estrutura da instituição. Essas demandas levantadas por esses atores são condições necessárias à criação de um curso, como se pode verificar nos textos oficiais como a Resolução CNE/CP nº. 3 /2002 no seu Artigo 3º já mencionada. Ressalta-se, ainda, desde o início dos CST no país, a importância de se vincular à criação de um curso a existência de demanda pelo mercado, à capacidade de absorção dos formandos. A esse respeito Manfredi (2002) destaca que o país vivia um momento em que tinha como objetivo participar da economia internacional, delegando, assim, “ao sistema educacional a atribuição de preparar recursos humanos para absorção pelo mercado de trabalho” (p. 105).

Nesse sentido, reporta-se, também, a Bastos (1991) que chama a atenção para recomendações a serem seguidas pelas instituições interessadas em instalar os CST, entre elas a de considerar a capacidade de absorção dos formandos.

Essa visão parece não ter sido alterada com a retomada dos CST. Entretanto, também é necessário chamar a atenção para até que ponto essas orientações, que prevaleceram ao longo das análises neste estudo, estão próximas do cotidiano das instituições.

Quanto à motivação dos alunos para optar por um curso superior de tecnologia, encontra-se apoiada na proposta do MEC, através Parecer CNE/CP nº. 29/2002 que reconhece nesses cursos uma forma de atender às demandas da sociedade brasileira.

Assim a criação do curso na EAFM veio atender a essa demanda. Os alunos participantes do grupo focal afirmaram em seus depoimentos a busca por um curso superior, uma qualificação.

Outro aspecto recorrente, motivando a procura pelo curso, foi a sua menor duração. A esse respeito, o Parecer do extinto CFE, de nº.160/70, já apresentava os cursos superiores de tecnologia com objetivos definidos e com características próprias, estabelecendo que os mesmos deveriam ter a duração que fosse necessária e que era imprópria a denominação de “curta duração”.

Esse aspecto “menor duração” apontado pelos alunos, como também por outros entrevistados, que no caso do CSTC tem a duração de 3 (três) anos, não comprometeu a

qualidade do curso na visão desses atores, que afirmam que se sentem preparados para enfrentar o mercado.

Em relação ao objetivo, analisar as estratégias utilizadas nos processos de instalação e implementação do curso mencionado, considerando o perfil, a trajetória e a missão da instituição, observa-se que na análise das estratégias para se verificar a coerência com as condições e aspirações da comunidade local e regional, também se verifica uma convergência positiva na visão de gestores e professores. Afirmam que houve coerência, principalmente no atendimento às demandas dos cidadãos por curso superior conciliadas à vocação da instituição, sendo ressaltado pela maioria que nesses processos houve a participação da comunidade local e regional.

Uma vez considerada a coerência com as aspirações da comunidade local e regional, pode-se inferir daí as possibilidades de aceitação e absorção pelo mercado de trabalho. No entanto, os alunos, ao avaliarem o mercado para o tecnólogo em Cafeicultura, apresentam como barreira à sua inserção a falta de registro em um conselho profissional. Esse aspecto levantado por eles a respeito da dificuldade de se obter o registro profissional é também apontado na fala de um dos gestores como um problema, visto que os conselhos CONFEA/CREA não querem aceitar cursos novos. A esse respeito Machado (2006), quando aborda a regulamentação das atividades profissionais dos tecnólogos, ressalta que o exercício profissional dos diplomados em cursos de formação de tecnólogos não obtiveram estabilidade.

Os alunos ressaltam, ainda, que a escola deve contribuir para dar visibilidade ao profissional tecnólogo em Cafeicultura no mercado, revelando-se assim uma contradição nos discursos: os tecnólogos em cafeicultura estão ou não sendo inseridos no mercado de trabalho local ou regional? Ressalta-se que essa inserção é uma das finalidades do curso por ocasião da sua criação. No entanto, somente um professor atribui importância de investigar o caminho perseguido pelo egresso. Os demais dão a entender que a inserção existe, além dos muitos que afirmam que o aluno dessa primeira turma já está no mercado e estes (alunos) vêem o curso como se fosse uma especialização na área de sua atuação. Além disso, considerando que o curso é novo, que é a primeira turma formada, ainda é prematuro afirmar que o mercado de trabalho local e regional não vá inserir os tecnólogos em cafeicultura, oriundos da EAFM. Essa questão, atender ao mercado de trabalho, vai ao encontro da visão de Peterossi (1980) a respeito da pouca probabilidade de se conseguir uma ocupação no mercado de trabalho por si só, com a qual concordamos.

Diante da questão mercado de trabalho, também surgiram críticas ao governo e ao MEC pela não implementação de políticas públicas para inserir esse profissional, através da criação do cargo e oferta de vagas em concursos públicos, para que possa atuar inclusive na própria escola investigada. Nesse sentido é importante ressaltar que, desde a implantação dos CST nos anos 1970, há uma dificuldade de se definir o profissional tecnólogo, como apontada por Peterossi (1980). No estudo esse problema se revela, principalmente, mediante as dificuldades apontadas quanto à aceitação pelo conselho de registro profissional, já discutido por Machado (2006), acarretando para os alunos, segundo seus discursos, perda de oportunidades de trabalho, assim como o recebimento de salários menores.

Quanto ao objetivo de estabelecer relação entre os fatores facilitadores e dificultadores dos processos de instalação e implementação do CSTC, em face à política de educação profissional e tecnológica definida no país, no período estudado, a análise da percepção de gestores, professores e alunos concluintes do primeiro curso superior de tecnologia na EAFM, como também o primeiro em Cafeicultura no país, aponta aspectos comuns nos seus discursos. Para eles foram favoráveis a existência de infraestrutura física adequada, corpo docente qualificado, localização geográfica – região cafeeira, demanda de profissional especializado e o perfil da instituição. É consenso nas entrevistas que todos esses aspectos foram fundamentais para instalação e implementação do curso.

Quanto aos aspectos dificultadores, apontados nas entrevistas por gestores, professores e alunos, ressalta-se para os gestores e professores a dificuldade do corpo docente de atuar no nível superior, com todas as suas exigências, uma vez que tinham a cultura do curso técnico. Apontam, também, a falta de professores para as disciplinas específicas, assim como o perfil dos alunos que ingressaram no curso, pois muitos trabalham de dia e estudam à noite e alguns há muito tempo estão afastados da escola. Esse aspecto ressaltado pelos professores também encontrou eco na opinião dos alunos que se sentiram tratados como alunos do nível médio. No entanto, para eles, a maior dificuldade foi a falta de material didático, pois ainda estava sendo elaborado. Quanto à infraestrutura, torna-se esse um fator dificultador na percepção de todos os atores na medida em que se necessita de melhoria/modernização.

Confrontando-se os aspectos destacados como facilitadores e dificultadores por gestores, professores e alunos em relação ao objeto, ressaltam-se o perfil do professor e o do aluno. O professor, embora com a titulação necessária ou qualificado como também amparado pela autorização do MEC para funcionamento do curso, precisa adaptar-se ao

novo nível de educação, como também à forma de tratamento dispensada a esse novo aluno, que nesse processo não se viu tratado como aluno de curso superior e a isso se refere como dificultador ao desenvolvimento do curso. Quanto ao perfil do professor, ressalta-se, ainda, a ausência de capacitação profissional para se trabalhar em outro nível. Essa dificuldade já foi apontada nos estudos de Vitorette (2001), ao afirmar que a implantação de cursos ocorre, muitas vezes, às pressas, não havendo qualificação. Dessa forma, o docente continua atuando como se estivesse no nível técnico, como se pode observar nos discursos de alguns atores envolvidos neste estudo.

Outro aspecto a ser considerado, a infra-estrutura, apontada como facilitador, surge como problema à medida que se necessita de ampliação ou modernização para fazer frente às novas tecnologias em constante mudança. Contudo, no decorrer do processo, nota-se que todos os atores envolvidos, gestores, professores e alunos, acreditam tanto na superação de todas as barreiras, quanto na viabilidade do curso na instituição e na existência de demanda regional. Essa superação de obstáculos poderá ser alcançada através de um crescente envolvimento da comunidade na instituição. No entanto, ressalta-se que infra-estrutura física e docente são requisitos mínimos, inerentes a qualquer implantação de curso, visando à qualidade do mesmo.

Ao se examinarem as formas de participação da comunidade escolar nos mecanismos adotados para a instalação e implementação do curso investigado, verificou-se que o aspecto participação da comunidade escolar e local na visão dos gestores e professores durante a criação do CSTC foi bem positivo. Segundo os gestores, a inserção da escola na região, iniciada há alguns anos, garantiu essa participação durante os processos de instalação e implementação. Quanto à participação da comunidade escolar nas discussões sobre alterações que foram necessárias na implementação do curso, eles ressaltam que ocorreu, em alguns momentos envolvendo toda a comunidade, em outros apenas internamente. Esse aspecto reporta-nos à compreensão de Paro (1995) quando se refere à participação na tomada de decisões, que para ele é a real participação, como também a de Dallari (1984) sobre a conveniência, em alguns momentos, de que uma decisão seja tomada por várias pessoas em conjunto. Isso garante o compromisso de todos com o projeto a ser desenvolvido.

Os professores, embora também considerassem efetiva a participação da comunidade escolar e local, levantaram, no entanto, outros aspectos relevantes como a maior participação dos docentes em relação aos administrativos. A esse respeito, os professores, independente da fase em que estiveram envolvidos com o curso, afirmaram que foram participativos nos processos investigados neste estudo. Ressaltaram que

todos tiveram muita oportunidade de participação. Isso pode ser verificado nos seus discursos, através dos quais relatam momentos ou ações de que participaram como montagem do projeto do curso para ser encaminhado ao MEC para autorização de funcionamento, construção de matriz curricular, a atuação como professor, o contato com os alunos da primeira turma, as dificuldades encontradas, as falhas observadas e como foram sendo superadas ao longo do processo de implementação do CSTC na EAFM.

A avaliação dos alunos sobre a participação da primeira turma na implementação do curso também é positiva, como foi a de gestores e professores. É possível perceber que eles se consideram, juntamente com os demais, construtores do curso, preparadores de caminho para as novas turmas. Esse aspecto de se considerar construtor dentro de um processo já foi ressaltado por Bordenave (1994), ao explicar o termo participação.

Pelos seus depoimentos, os alunos revelaram um grande envolvimento com o curso e com a área escolhida. Na visão desses atores, eles se consideram, ainda, em relação ao processo, críticos, exigentes, atuantes nas discussões das propostas que lhes foram apresentadas, proponentes de mudanças e que trocaram experiências. Essa troca de experiências é reconhecida pelos professores em seus discursos como enriquecedora para o curso. Os alunos também ressaltaram a importância da persistência para levar o curso até o final, pois, segundo eles, é um curso que exige esse perfil.

Diante do exposto sobre os processos de instalação e implementação do Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura na EAFM /MG (2005-2008) é possível inferir que, embora o curso tenha sido uma novidade para a instituição, considerando a sua trajetória de quase cinquenta anos atuando no nível técnico, sua instalação e implementação ocorreu, embora apresentando conflitos que foram pontuados neste estudo, dentro da normalidade. Isto pode ser atribuído à motivação para instalação do curso que perdurou durante a sua fase de implementação, à participação, principalmente da comunidade escolar, que pode ser observada na fala de muitos atores a respeito do seu envolvimento e da superação das dificuldades que surgiram.

Deve-se considerar, também, que a instituição se fundamentou nas orientações do MEC para a criação do curso, sendo o projeto autorizado para início em 2005, ainda se orientando a respeito de medidas necessárias para o seu reconhecimento, que ocorreu em 2008, um semestre antes da conclusão da primeira turma. Ambos os processos ocorreram através de visitas *in loco* à instituição por profissionais credenciados pelo Ministério da Educação.

A criação de CSTC, processo de instalação e de implementação do curso, na EAFM foi relevante pela oportunidade de se fazer uma reflexão sobre as mudanças ocorridas na instituição, a partir da instalação de uma nova modalidade de educação. Muito se ganhou em experiência no sentido de contribuir para a criação de novos cursos, mediante a obrigatoriedade de oferta de educação em nível superior, a partir de dezembro de 2008, com a sua transformação em Instituto Federal. Portanto, o que, por ocasião da criação do CSTC, era apenas uma possibilidade, agora é uma realidade.

Considerando os resultados da análise dos dados sobre a criação do referido curso, verifica-se que foram atendidos os aspectos fundamentais para concretização da proposta da instituição, sempre pautados pelas orientações contidas nos instrumentos legais. Contudo, fazem-se necessárias algumas reflexões tendo em vista o que se percebeu durante todo o processo de investigação. É possível que os atores possam ter se sentido tolhidos por participar de uma pesquisa, ou ainda, pelo temor da não-aceitação de suas observações pelos seus pares e o zelo de não colocar em análise o seu trabalho junto à comunidade estudada.

Destacamos alguns aspectos que acreditamos relevantes para serem observados. O primeiro refere-se à demanda pelo curso. Esse aspecto é abordado pela maioria dos envolvidos como realidade na região, além de ser um dos requisitos para criação de um curso, segundo os instrumentos legais. No entanto, essa demanda não se encontra respaldada através de registros oficiais na instituição. Mesmo quando se citam os eventos, que até se acredita que aconteceram, não se obteve algo realmente expressivo no sentido da existência de algum diagnóstico sobre demanda. Inclusive os alunos afirmam em seus depoimentos que o tecnólogo em cafeicultura não é reconhecido e que isso tem impedido o acesso ao mercado de trabalho, somando-se a esse fator a ausência de um conselho profissional que os inclua. O curso tem funcionado como uma especialização.

Outro aspecto está vinculado à participação da comunidade local e regional. O que se verifica é que sua ocorrência se deu no início do curso e no sentido de ser favorável à instalação, mas a participação durante a implementação não foi tão efetiva. Os alunos apontam a necessidade da aproximação escola-empresa para abrir as oportunidades de acesso ao mercado de trabalho. Quanto à participação da comunidade escolar, embora vista de forma positiva pelos atores envolvidos neste estudo, observou-se que são escassos os registros (atas) que deveriam resguardar as discussões da comunidade escolar acerca dos processos de instalação e implementação do curso, principalmente, que revelassem uma avaliação sistemática do mesmo, um

acompanhamento, exceto alguns documentos referendados pelo Conselho Diretor, constantes dos anexos deste estudo e registros acadêmicos na Secretaria de Registros Escolares.

Um outro ponto importante, no entanto mencionado por apenas um entrevistado, refere-se ao baixo índice de concluintes. Excluindo os evadidos, em torno de 20%, apenas 7 (sete) dos 43 (quarenta e três) alunos remanescentes estavam aptos à colação de grau no tempo regular do curso. Independente das justificativas que possam existir, faz-se necessário acompanhar mais de perto a situação dos alunos durante a realização do curso para que a relação ingressante/concluinte seja mais próxima.

Uma última consideração, agora que a instituição se transformou em Instituto Federal, é a criação de novos cursos. O CSTC foi criado associado a uma demanda, segundo os atores, mas necessita se firmar na instituição. Mesmo que se considerem os muitos aspectos positivos apontados nos depoimentos da maioria, como a viabilidade do curso, já ressaltada, há ajustes que precisam ser feitos, como o reconhecimento do profissional no mercado, a capacitação dos docentes para atuar não só no nível superior, mas no superior tecnológico, que deverá se expandir em função das finalidades do instituto. Neste contexto de mudanças significativas é preocupante que a instituição crie um novo curso na mesma área do curso investigado, como o de Engenharia Agrônômica, iniciado em 2009, tradicional no país e já regulamentado por um conselho profissional.

A partir dessas considerações, espero ter contribuído para as reflexões acerca do curso investigado, como também servir de suporte de análise tanto para aqueles cursos que estão em andamento como para as propostas que se encontram em discussão. Isso devido ao fato de ser considerar a forma de articulação na implementação das políticas públicas educacionais estabelecidas com o MEC, em que o cumprimento de metas na oferta de vagas, novos cursos e novas modalidades parecem prioritárias em detrimento, a curto prazo, das reais condições de muitas instituições de ensino para sua implementação, quando leva em consideração sua trajetória.

REFERÊNCIAS

ALGARTE, Roberto Aparecido. **Produção de pesquisas em administração da educação no Brasil**: relatório final da pesquisa. Brasília: ANPAE, 1998. 26p. (Série estudos e pesquisas da ANPAE, 3).

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 10. ed. São Paulo: Cortez; Campinas/SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.

ANDRADE, Andrea de Faria Barros. **Cursos superiores de tecnologia**: um estudo de sua demanda sob a ótica dos estudantes. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UnB, 2009. Disponível em <<http://www.fe.unb.br/pesquisa/biblioteca/dissertacoes>>. Acesso em: 20/11/09.

BASTOS, João Augusto de Souza Leão de Almeida. **Cursos superiores de tecnologia**: avaliação e perspectivas de um modelo de educação técnico-profissional. Brasília: SENETE, 1991.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

BORDENAVE, Juan E. D. **O que é participação?** 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRANDÃO, Marisa. Cursos superiores de tecnologia: democratização ao acesso ao ensino superior? **Trabalho Necessário**. Ano 5, nº. 5, p.1-15, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT09-2018--Int.pdf>> Acesso em: 30/10/2008.

BRASIL. **Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, cria os institutos federais de educação, ciência e Tecnologia e dá outras providências. Brasília, 2008.

_____. **Lei nº. 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes curriculares nacionais, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, 2008.

_____. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Institui as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. **Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.

_____. **Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1961.

_____. **Decreto nº. 5.840 de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional à

Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Brasília, 2006.

_____. **Decreto nº. 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2004.

_____. **Decreto Federal nº. 2.406 de 27 de novembro de 1997.** Regulamenta a Lei Federal nº. 8.948 (trata de Centros de Educação Tecnológica). Brasília, 1997.

_____. **Decreto nº. 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997.

_____. **Decreto nº. 72.434, de 9 de julho de 1973.** Cria a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola – COAGRI – no Ministério da Educação e Cultura, atribuindo-lhe autonomia administrativa e financeira e dá outras providências. Brasília, 1973.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Assuntos Universitários. **Estudos sobre a formação de tecnólogo.** Brasília: DAU: UFMT, 1977.

_____. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio.** Brasília: MEC/SETEC, 2007.

_____. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Educação tecnológica: legislação básica.** Brasília: MEC/SEMTEC, 1994.

_____. **Portaria nº. 646, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei nº. 9.394/96 e no Decreto nº. 2.208/97 e dá outras providências. Brasília, 1997.

_____. **Portaria nº. 1.647, de 25 de novembro de 1999.** Dispõe sobre o credenciamento de centros de educação tecnológica e a autorização de cursos de nível tecnológico da educação profissional (considerando-se o disposto na Lei nº. 9.131/95, na Lei nº. 9.394/96, e no Decreto nº. 2.406/97. Brasília, 1999.

_____. **Portaria Ministerial nº. 2.267 de 19 de dezembro de 1997.** Estabelece diretrizes para elaboração de projeto institucional para implantação de novos CEFETs. Brasília, 1977.

_____. **Parecer CNE/CEB nº. 14/2004, de 05 de maio de 2004.** Autoriza as escolas agrotécnicas federais a ofertarem cursos superiores de tecnologia, em caráter experimental. Brasília, 2004.

_____. **Parecer CNE/CP nº. 29, de 12 de dezembro de 2002.** Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação profissional de nível tecnológico. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/setec/educprof/eductecno/parecer29.shtm>>. Acesso em: 03/11/2008.

_____. **Parecer CNE/CES nº. 436/2001, de 02 de abril de 2001.** Trata de cursos superiores de tecnologia – formação de tecnólogos. Brasília, 2001.

_____. **Resolução CNE/CP nº. 3, de 18 de dezembro de 2002.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Brasília, 2002.

_____. **Resolução CEB nº. 4, de 8 de dezembro de 1999.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999.

CAPDEVILLE, Guy. **O ensino superior agrícola no Brasil.** Viçosa: UFV, 1991.

CENAFOR. **Escola-fazenda.** São Paulo: Setor de Duplicação e Impressão, 1973 (mimeo).

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise. A gênese do decreto 5.154/04: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Trabalho Necessário.** Ano 3, nº. 3, p. 1-26, 2005. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario>>. Acesso em: 10/07/2008.

CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** 2. ed. São Paulo: UNESP Editora, Brasília/DF: Flacso, 2005.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **O que é participação política?** São Paulo: Abril Cultural/Brasiliense, 1984.

DELGADO, Guilherme da Costa. **Capital financeiro e agricultura no Brasil.** São Paulo/Campinas: Ícone Editora/Editora da UNICAMP, 1985.

DIAS, Edmundo Fernandes. Reestruturação produtiva: forma atual da luta de classes. In: **Outubro.** Revista do Instituto de Estudos Socialistas. Maio, 1998 nº. 1, São Paulo: Xamã, p. 45-52.

ENGUIITA, Mariano Fernandez. **A face oculta da escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FEITOSA, André Elias Fidelis. **A trajetória do ensino agrícola no Brasil no contexto do capitalismo dependente.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2006. Disponível em: <http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/feitosad2006.pdf> . Acesso em: 03/10/2008.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo, Alfa-Ômega, 1975.

FIDALGO, Fernando Selmar; MACHADO, Lucília Regina de Souza (Orgs.). **Controle da qualidade total – uma nova pedagogia do capital.** Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1994.

_____. **Dicionário da educação profissional.** Belo Horizonte: NETE – Faculdade de Educação da UFMG, 2000.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** 2. ed. Artmed, 2004.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

_____. **Ensino médio**: desafios e reflexões. Campinas: Papyrus, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo** - a cultura do mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006. p. 25-53.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. As mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora: politecnicidade, polivalência ou qualificação profissional? **Trabalho e Educação**. Coletânea CBE. Campinas: Papyrus: CEDES; ANPED; ANDE, 1992.

_____. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n.º. 92, p.1087-1113, out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah>>. Acesso em: 10/05/2008.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

GATTI, Bernadete A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, (Série Pesquisa em Educação; 10) 77.2005.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 17. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

HIRATA, Helena. Da Polarização das qualificações ao modelo de competência. In: FERRETTI, C. J. et al. (Orgs.) **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 128-137.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo Técnico Censo Educação Superior 2008**. Brasília: INEP, 2009. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/censo2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf>. Acesso em: 20/01/2010.

_____. **Resumo Técnico Censo Educação Superior 2007**. Brasília: INEP, 2009. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2007/Resumo_tecnico_2007.pdf> . Acesso em: 10/01/2009.

KIPNIS, Bernardo. **Elementos de pesquisa e a prática do professor**. São Paulo: Moderna; Brasília, DF: Editora da UnB, 2005.

KOLLER, Cláudio Adalberto. **A perspectiva histórica da criação da Escola Agrotécnica Federal de Rio de Sul e sua relação com o modelo agrícola convencional**. Florianópolis- SC: UFSC, 2003. Dissertação (Mestrado em Agrossistemas). UFSC. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PAGRO149.pdf>>. Acesso em: 25/04/2009.

KUENZER, Acácia. Educação e trabalho: questões teóricas. In: **Educação e trabalho**. KUENZER, Acácia et al. CRH/FACED/UFBA. Salvador, Fator, 1988. Pp. 13-29

_____. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.27, nº. 96 – Especial, p. 877-910, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20/08/2008.

_____. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, v.28, nº.2, p. 3-11, mai./ago. 2002. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/282/boltec282a.htm>>. Acesso em: 20/05/2009.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, Francisca das Chagas Silva. O novo paradigma técnico-produtivo e a qualificação do trabalhador. In: SOUSA, Antonia de Abreu; OLIVEIRA, Elenice Gomes de (Orgs.). **Educação profissional: análise contextualizada**. Fortaleza: CEFET-CE, 2005. p. 61-74.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Formação de tecnólogos: lições da experiência, tendências atuais e perspectivas. **Boletim Técnico do SENAC**. São Paulo, v.25, nº.3 set/dez.1999. Disponível em: <<http://www.senac.br/boletim/boltec253d.htm>>. Acesso em: 09/11/2008.

LUDKE, Menga e ANDRE, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Adriana. Tecnólogos mostram a sua cara. **Ensino Superior**, São Paulo: Ano 5, nº. 49, p.20-22, out. 2002.

MACHADO, Lucília Regina. O profissional tecnólogo e sua formação. **Revista Estudos do Trabalho**. Marília, UNESP, Ano II, nº. 3, 2006. Disponível em <<http://estudosdotrabalho.org/LuciliaMachado.pdf>> . Acesso em: 10/01/2010.

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

MARTINE, G; GARCIA, R.C. **Os impactos sociais da modernização agrícola**. São Paulo: Ed. Caetés, 1987.

MAZZALI, Leonel. **O processo recente de reorganização agroindustrial: do complexo à organização "em rede"**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MENDONÇA, Sonia Regina de. **Agronomia e poder no Brasil**. Rio de Janeiro. Vício de Leitura, 1993.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Licenciatura curta" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=17>>. Acesso em 31/01/2010.

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

NOVAIS, Fernando A. **Estrutura e dinâmica do antigo sistema colonial (séculos XVI - XVIII)**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1975.

OLIVEIRA, Regina Lucia Freire de. **Um tempo, espaço**: trabalho/educação nas diretrizes educacionais para o ensino médio brasileiro nos anos 90. Natal: UFRN, 1977.

PARO, Vítor Henrique. **Gestão democrática na escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.

PETEROSI, Helena Gemignani. **Educação e mercado de trabalho**: análise crítica dos cursos superiores de tecnologia. São Paulo: Edições Loyola, 1980.

PEIXOTO, E.M.; SILVA, M.A. **As reformas da educação profissional de 1997 a 2004**: percursos e reflexões. Anais I Senept, Belo Horizonte: CEFETMG, 2008. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema6/TerxaTema6Artigo14.pdf>. Acesso em: 25/02/2010.

PRADO JUNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. 30. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

RAMOS, Marise Nogueira. A reforma do ensino médio técnico nas instituições federais de educação tecnológica: da legislação aos fatos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo** - a cultura do mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006. p. 283-306.

_____. A educação profissional das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, nº. 80, set. 2002, p. 401-422. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 20/01/2010.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SÁ, Jean Magno Moura de. **Gestão na Educação Profissional e Tecnológica**: a Escola Agrotécnica Federal de São Luiz entre 2002 e 2006. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UnB. Brasília, 2009. Disponível em <<http://www.fe.unb.br/pesquisa/biblioteca/dissertacoes>>. Acesso em 20/05/09.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice**: o social e o político no pós-modernidade. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Formação do educador**: dever do estado tarefa da universidade. São Paulo: Unesp, 1996. p. 145-155.

SIQUEIRA, Ângela Carvalho de. **Propostas, conteúdos e metodologias do ensino agrotécnico**: que interesses articulam e reforçam? Dissertação de Mestrado- Educação –UFF. Niterói, 1987.

STEDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária no Brasil**: o debate tradicional: 1500-1960. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

SOBRAL, Francisco José Montório. **A formação do técnico em agropecuária no contexto da agricultura familiar do oeste catarinense**. Campinas, UNICAMP, 2005 – Tese de Doutorado. Disponível em: <<http://www.libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000358583>> . Acesso em: 25/11/2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes na formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Francisco José Soares. O neoliberalismo em debate. In: TEIXEIRA, Francisco José Soares; OLIVEIRA, Manfredo Araújo de (Orgs.) **Neoliberalismo e reestruturação produtiva**: as novas determinações do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Fortaleza: UEC, 1998. p. 195-252

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução: Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

VITORETTE, Jacqueline Maria Barbosa. **A implantação dos cursos superiores de tecnologia no CEFET-PR**. Paraná, CEFET-PR – Unidade Curitiba, 2001. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <<http://www.ppgte.ct.utfpr.edu.br/dissertacoes/2001/jacqueline.pdf>>. Acesso em: 10/11/2008.

APÊNDICES

APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O GRUPO I - GESTORES**Roteiro 1 (2004-2005)****I- IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO**

Gestor 1, 2, 3 _____

Sexo: _____ Idade: _____

Formação:

() Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado () Pós-Doutorado

Função: _____

Tempo na Instituição: _____

Experiência anterior em gestão: _____

II – QUESTÕES**Bloco 1 – Questões gerais**

- a) Quais os fatores facilitadores dos processos de instalação e implementação do Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura?
- b) Que fatores dificultaram esses mesmos processos?
- c) Que aspectos o senhor consideraria importantes no processo de implantação do curso?
- d) Como o senhor percebe o curso em relação à política definida para a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil?

Bloco 2 – Questões específicas

- e) Que razões levaram a EAFM a decidir pela instalação e implementação de um curso superior de tecnologia e, mais especificamente, pela escolha da área de cafeicultura?
- f) Em que medida a instalação e a implementação do curso superior de tecnologia em cafeicultura mostrou-se coerente com as condições e aspirações da comunidade local e regional?
- g) Como ocorreu a discussão com a comunidade escolar e local da EAFM sobre a instalação e implementação do Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura?

APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O GRUPO II - GESTORES 2008
(Fase de implementação)

Roteiro 2

I – IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Gestor 4 e 5 _____

Sexo: _____ Idade: _____

Formação:

() Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado () Pós-Doutorado

Função: _____

Tempo na Instituição: _____

Experiência anterior em gestão: _____

II - QUESTÕES

Bloco 1 - Questões gerais

- a) Quais os fatores facilitadores dos processos de instalação e implementação do Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura?
- b) Que fatores dificultaram esses mesmos processos?
- c) Que aspectos o senhor consideraria importantes no processo de implementação do curso?
- d) Como o senhor percebe o curso em relação à atual política para a Educação Profissional e Tecnológica?

Bloco 2 - Questões específicas

- e) Quais estratégias a EAFM adotou para implementar um curso superior de tecnologia e como o senhor as avalia?
- f) Como o senhor avalia a participação da comunidade escolar e local durante o período de implementação do Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura?
- g) Quem participa das discussões sobre as mudanças, que normalmente são necessárias em um processo de implementação de um curso?

APENDICE II - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O GRUPO II - PROFESSORES

Roteiro

I- IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

P1 a P 9 _____

Sexo: _____ Idade: _____

Formação:

() Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado () Pós-Doutorado

Tempo na Instituição: _____

Tempo de docência na Educação Profissional: _____

Situação em relação ao Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura na EAFM:

() Instalação () Instalação e implementação () implementação

II - QUESTÕES

Bloco 1 - Questões gerais

a) Na sua opinião quais os fatores que facilitaram a instalação e implementação do Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura?

b) Que fatores dificultaram esses mesmos processos?

c) Como o senhor (a) avalia a participação da comunidade escolar e local durante a instalação e implementação do curso superior de tecnologia na EAFM?

d) Como o senhor percebe o curso em relação à política definida para a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil?

Bloco 2 - Questões específicas

e) Em sua opinião quais as razões que levaram a EAFM a decidir pela instalação e implementação de um curso superior de tecnologia e, mais especificamente, pela escolha da área de cafeicultura?

f) Em que medida o senhor (a) participou do processo de instalação e implementação do Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura da EAFM?

g) Do ponto de vista da docência, como avalia o curso hoje?

h) Em que medida a instalação e implementação do CST em cafeicultura mostrou-se coerente com as condições e aspirações da comunidade local e regional?

APÊNDICE III – ROTEIRO DE PERGUNTAS FEITAS AO GRUPO FOCAL – Grupo III - ESTUDANTES

1. Questões a serem discutidas:

- a) Por que optaram por fazer um curso superior de tecnologia?
- b) Como percebem o mercado de trabalho para o tecnólogo na área?
- c) Como avaliam a implementação do curso superior que realizaram na EAFM?
- d) Quais foram os fatores facilitadores durante a implementação do Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura na EAFM?
- e) Que aspectos dificultaram o referido processo?
- f) Como analisam a participação dos alunos durante o processo de implementação do referido curso?

2. Questão final:

- Será pedido aos participantes que escrevam, sem identificação, comentários específicos individuais sobre o tema. Participação voluntária.

ANEXOS

ANEXO A – Cronologia da Escola Agrotécnica Federal de Machado	145
ANEXO B – 2004 – Resolução do Conselho Diretor da EAFM nº. 003/2004, de 06/07/2004. Autoriza a criação de Cursos de Tecnologia	147
ANEXO C – 2005 – Portaria nº. 1.531, de 05/05/05, DOU, de 06/05/05. Autoriza, em caráter experimental o funcionamento do Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura Empresarial	148
ANEXO D – 2005 – Edital do primeiro processo seletivo do CSTC	149
ANEXO E – 2005 – Ata do primeiro processo seletivo do CSTC	151
ANEXO F – 2005 – Folder de divulgação do primeiro processo seletivo do Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura	153
ANEXO G – 2005 – Ata do Conselho Diretor de 25/08/05. Referenda abertura de vagas para nova turma – período noturno	154
ANEXO H – 2005 – Edital CGE nº. 002/2005 de 01/08/05 - Abertura de Vagas para nova turma – período noturno	157
ANEXO I – 2005 – Publicação no DOU em 25/08/05 de Edital CGE nº. 002/2005 de 01/08/05 Abertura de Vagas para nova turma – período noturno.....	158
ANEXO J – 2006 – Ata do Conselho Diretor de 24/08/06. Referenda alterações no CSTC	159
ANEXO K – 2007 – Ata do Conselho Diretor de 22/05/07. Referenda alterações no CSTC	164
ANEXO L – 2008 – Portaria nº. 206/2008 – DOU de 09/05/2008. Reconhecimento do Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura	168
ANEXO M – 2008 – Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências.....	169
ANEXO N – Síntese perfil dos gestores.....	182
ANEXO O – Síntese Perfil dos Professores.....	182
ANEXO P – Síntese Perfil Alunos Grupo Focal	182

Cronologia da Instituição da Escola Agrotécnica Federal de Machado

1946 – Decreto nº. 9.613, de 20/08/46, regulamentou a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, quanto ao funcionamento das Escolas de Iniciação Agrícola no país.

1947 – Decreto nº. 22.470, de 20/01/47, fixou a rede de estabelecimentos de Ensino Agrícola, no Território Nacional e determinou a criação de Escolas de Iniciação Agrícola em Minas Gerais, mediante acordos.

1948 – 22/10/48 - Primeiro Acordo celebrado para a instalação no Município de Machado, de uma Escola de Iniciação Agrícola, desde que a Prefeitura local efetivasse a doação de terras para o citado fim. Nesse período essas escolas estão subordinadas à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV), do Ministério da Agricultura (MA).

1964 – Decreto nº. 53.558, de 14/02/64, as Escolas de Iniciação Agrícola passam a denominar-se Ginásios Agrícolas.

1967 – Decreto nº. 60.731, de 19/05/67, as Escolas de Iniciação Agrícola pertencentes ao MA, foram transferidas para o Ministério da Educação e Cultura (MEC), subordinando-se à Diretoria de Ensino Agrícola (DEA), Departamento de Ensino Médio (DEM) e, posteriormente, em à Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário (COAGRI)

1978 – Portaria Ministerial nº. 16, de 20/02/78, conforme pareceres nº. 2.306/74 e nº. 3.708/74, do C.F.E., de acordo com o processo nº. 261.233/77, é autorizado o funcionamento da 1ª série do Curso de 2º Grau, ainda como Ginásio Agrícola de Machado/MG.

1979 – Decreto nº. 83.935, de 04/09/79, o Ginásio Agrícola de Machado/MG passou a denominar-se Escola Agrotécnica Federal de Machado-MG, subordinada à COAGRI.

1986 – Decreto nº. 93.613, de 21/11/86, foi extinta a COAGRI e a Escola Agrotécnica Federal de Machado, ficou diretamente ligada e subordinada a Secretaria de Ensino de 2º Grau (SESG), do MEC.

1990 – Decreto nº. 99.180, de 15/03/90, o Ministério da Educação e do Desporto passou por uma reestruturação e a Escola Agrotécnica Federal de Machado passou a pertencer à Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SENETE), posteriormente, à Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC).

1993 – Lei nº. 8.731 de 16/11/93, a Escola Agrotécnica Federal de Machado/MG é uma autarquia federal, vinculada à Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), atualmente, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação.

2008 – Lei nº. 11.892, de 29/12/08, institui a rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências.

2008 – Lei nº. 11.892, de 29/12/08, artigo 5º, XVI, cria o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, constituído pelas Escolas Agrotécnicas Federais de Inconfidentes/MG, Machado/MG e Muzambinho/MG.

2008 – Lei nº. 11.892, de 29/12/08, a Escola Agrotécnica Federal de Machado passa a denominar-se Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – Campus Machado.



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC
Escola Agrotécnica Federal de Machado - MG
(AUTARQUIA - LEI Nº 8.731/93)

Resolução nº 003 / 2004 , de 06 de julho de 2004.

Autoriza a criação de Cursos de Tecnologia

O Presidente do Conselho Diretor da Escola Agrotécnica Federal de Machado-MG, no uso de suas atribuições regulamentares e considerando a decisão do Plenário do Conselho Diretor na reunião do dia seis de julho de 2004 (dois mil e quatro),

RESOLVE:

Artigo 1º - Autoriza a criação de Cursos de Tecnologia;

Parágrafo único – Para execução de cursos tecnológicos a Escola fica autorizada a estabelecer convênios, termos de cooperação técnica, parcerias com entidades públicas ou privadas, nacionais ou estrangeiras, de acordo com a legislação e normas vigentes.

Artigo 2º - Esta resolução entra em vigor na data da sua publicação e revogam-se as disposições em contrário.

Machado, 06 de julho de 2004

Renato Ferreira de Oliveira
Presidente do Conselho Diretor



Art. 2º - A autorização a que se refere esta portaria é válida exclusivamente para o curso ministrado no endereço mencionado no artigo anterior.

Art. 3º - Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação.

TARSO GENRO

PORTARIA Nº 1.521, DE 5 DE MAIO DE 2005

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, usando da competência que lhe foi delegada pelos Decretos nº 1.845, de 28 de março de 1996, nº 3.860, de 9 de julho de 2001, e nº 5.225, de 1º de setembro de 2004, e tendo em vista o Despacho nº 248/2005, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, conforme consta do Processo nº 23000.002408/2004-53, do Ministério da Educação, resolve:

Art. 1º - Autorizar o funcionamento do Curso Superior de Tecnologia em Marketing de Vendas (Área Profissional: Comércio), com dezessete vagas totais anuais, sendo com vagas totais anuais no turno matutino e com vagas totais anuais no turno noturno, a ser ofertado pela Faculdade de Administração e Negócios de Sergipe, estabelecida à Avenida Delmiro Gouveia s/nº, Shopping Riomar, segundo piso, bairro Cordeiro do Meio, na cidade de Aracaju, Estado de Sergipe, mantida pela Associação de Ensino e Pesquisa Graeco Cardoso S/C Ltda.

Art. 2º - A autorização a que se refere esta portaria é válida exclusivamente para o curso ministrado no endereço mencionado no artigo anterior.

Art. 3º - Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação.

TARSO GENRO

PORTARIA Nº 1.524, DE 5 DE MAIO DE 2005

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, usando da competência que lhe foi delegada pelos Decretos nº 1.845, de 28 de março de 1996, nº 3.860, de 9 de julho de 2001, e nº 5.225, de 1º de setembro de 2004, e tendo em vista o Despacho nº 249/2005, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, conforme consta do Processo nº 23000.002410/2004-22, do Ministério da Educação, resolve:

Art. 1º - Autorizar o funcionamento do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Empreendedorista (Área Profissional: Gestão), com dezessete vagas totais anuais, sendo com vagas totais anuais no turno matutino e com vagas totais anuais no turno noturno, a ser ministrado pela Faculdade de Administração e Negócios de Sergipe, estabelecida à Avenida Delmiro Gouveia s/nº, Shopping Riomar, segundo piso, bairro Cordeiro do Meio, na cidade de Aracaju, Estado de Sergipe, mantida pela Associação de Ensino e Pesquisa Graeco Cardoso S/C Ltda.

Art. 2º - A autorização a que se refere esta portaria é válida exclusivamente para o curso ministrado no endereço mencionado no artigo anterior.

Art. 3º - Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação.

TARSO GENRO

PORTARIA Nº 1.525, DE 5 DE MAIO DE 2005

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, usando da competência que lhe foi delegada pelos Decretos nº 1.845, de 28 de março de 1996, nº 3.860, de 9 de julho de 2001, e nº 5.225, de 1º de setembro de 2004, e tendo em vista o Despacho nº 250/2005, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, conforme consta do Processo nº 23000.003703/2004-27, do Ministério da Educação, resolve:

Art. 1º - Autorizar o funcionamento do Curso Superior de Tecnologia em Marketing de Varejo (Área Profissional: Comércio), com cento e cinquenta vagas totais anuais, sendo cinquenta vagas totais anuais no turno matutino e com vagas totais anuais no turno noturno, a ser ofertado pela Faculdade de Tecnologia Instituto Politécnico do Paraná - Unidade Guarapuava, estabelecida à Avenida Vereador Rubem Siqueira Ribas, s/n, bairro Jordão, na cidade de Guarapuava, Estado do Paraná, mantida pela Associação de Ensino Novo Azeite.

Art. 2º - A autorização a que se refere esta portaria é válida exclusivamente para o curso ministrado no endereço mencionado no artigo anterior.

Art. 3º - Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação.

TARSO GENRO

PORTARIA Nº 1.526, DE 5 DE MAIO DE 2005

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, usando da competência que lhe foi delegada pelos Decretos nº 1.845, de 28 de março de 1996, nº 3.860, de 9 de julho de 2001, e nº 5.225, de 1º de setembro de 2004, e tendo em vista o Despacho nº 251/2005, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, conforme consta do Processo nº 23000.003707/2004-13, do Ministério da Educação, resolve:

Art. 1º - Autorizar o funcionamento do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Financeira (Área Profissional: Gestão), com cento e cinquenta vagas totais anuais, sendo cinquenta vagas totais anuais no turno matutino e com vagas totais anuais no turno noturno,

a ser ofertado pela Faculdade de Tecnologia Instituto Politécnico do Paraná - Unidade Guarapuava, estabelecida à Avenida Vereador Rubem Siqueira Ribas, s/n, bairro Jordão, na cidade de Guarapuava, Estado do Paraná, mantida pela Associação de Ensino Novo Azeite.

Art. 2º - A autorização a que se refere esta portaria é válida exclusivamente para o curso ministrado no endereço mencionado no artigo anterior.

Art. 3º - Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação.

TARSO GENRO

PORTARIA Nº 1.527, DE 5 DE MAIO DE 2005

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, usando da competência que lhe foi delegada pelos Decretos nº 1.845, de 28 de março de 1996, nº 3.860, de 9 de julho de 2001, e nº 5.225, de 1º de setembro de 2004, e tendo em vista o Despacho nº 252/2005, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, conforme consta do Processo nº 23000.003709/2004-02, do Ministério da Educação, resolve:

Art. 1º - Autorizar o funcionamento do Curso Superior de Tecnologia em Secretariado Empresarial (Área Profissional: Gestão), com cento e cinquenta vagas totais anuais, sendo cinquenta vagas totais anuais no turno matutino e com vagas totais anuais no turno noturno, a ser ofertado pela Faculdade de Tecnologia Instituto Politécnico do Paraná - Unidade Guarapuava, estabelecida à Avenida Vereador Rubem Siqueira Ribas, s/n, bairro Jordão, na cidade de Guarapuava, Estado do Paraná, mantida pela Associação de Ensino Novo Azeite.

Art. 2º - A autorização a que se refere esta portaria é válida exclusivamente para o curso ministrado no endereço mencionado no artigo anterior.

Art. 3º - Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação.

TARSO GENRO

PORTARIA Nº 1.528, DE 5 DE MAIO DE 2005

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, usando da competência que lhe foi delegada pelos Decretos nº 1.845, de 28 de março de 1996, nº 3.860, de 9 de julho de 2001, e nº 5.225, de 1º de setembro de 2004, e tendo em vista o Despacho nº 253/2005, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, conforme consta do Processo nº 23000.003710/2004-29, do Ministério da Educação, resolve:

Art. 1º - Autorizar o funcionamento do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos (Área Profissional: Gestão), com cento e cinquenta vagas totais anuais, sendo cinquenta vagas totais anuais no turno matutino e com vagas totais anuais no turno noturno, a ser ofertado pela Faculdade de Tecnologia Instituto Politécnico do Paraná - Unidade Guarapuava, estabelecida à Avenida Vereador Rubem Siqueira Ribas, s/n, bairro Jordão, na cidade de Guarapuava, Estado do Paraná, mantida pela Associação de Ensino Novo Azeite.

Art. 2º - A autorização a que se refere esta portaria é válida exclusivamente para o curso ministrado no endereço mencionado no artigo anterior.

Art. 3º - Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação.

TARSO GENRO

PORTARIA Nº 1.529, DE 5 DE MAIO DE 2005

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, usando da competência que lhe foi delegada pelos Decretos nº 1.845, de 28 de março de 1996, nº 3.860, de 9 de julho de 2001, e nº 5.225, de 1º de setembro de 2004, e tendo em vista o Despacho nº 254/2005, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, conforme consta do Processo nº 23000.004652/2004-51, do Ministério da Educação, resolve:

Art. 1º - Autorizar o funcionamento do Curso Superior de Tecnologia em Redes de Computadores (Área Profissional: Informática), com cento e cinquenta vagas totais anuais, sendo cinquenta vagas totais anuais no turno matutino e com vagas totais anuais no turno noturno, a ser ofertado pela Faculdade de Tecnologia Álvares de Azevedo, estabelecida à rua Gil de Oliveira, nº 91, Vila Matilde, na cidade de São Paulo, Estado de São Paulo, mantida pelo CETTA - Centro de Educação Técnica e Tecnológica Álvares de Azevedo.

Art. 2º - A autorização a que se refere esta portaria é válida exclusivamente para o curso ministrado no endereço mencionado no artigo anterior.

Art. 3º - Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação.

TARSO GENRO

PORTARIA Nº 1.530, DE 5 DE MAIO DE 2005

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, usando da competência que lhe foi delegada pelos Decretos nº 1.845, de 28 de março de 1996, nº 3.860, de 9 de julho de 2001, e nº 5.225, de 1º de setembro de 2004, e tendo em vista o Despacho nº 255/2005, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, conforme consta do Processo nº 23000.013264/2004-61, do Ministério da Educação, resolve:

Art. 1º - Autorizar a ampliação do número de vagas, de dezessete vagas totais anuais para dezessete e sessenta vagas totais anuais, sendo sessenta vagas totais anuais no turno matutino e dezessete vagas totais anuais no turno noturno, do Curso Superior de Tecnologia em Marketing de Varejo (Área Profissional: Comércio), ofertado pela Faculdade de Tecnologia OPET, estabelecida à Avenida Iguaçu, nº 755, bairro Reboças, na cidade de Curitiba, Estado do Paraná, mantida pela OPET - Organização Paranaense de Ensino Técnico Ltda.

Art. 2º - A ampliação do número de vagas a que se refere esta portaria é válida exclusivamente para o curso ministrado no endereço mencionado no artigo anterior.

Art. 3º - Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação.

TARSO GENRO

PORTARIA Nº 1.531, DE 5 DE MAIO DE 2005

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, usando da competência que lhe foi delegada pelos Decretos nº 1.845, de 28 de março de 1996, nº 3.860, de 9 de julho de 2001, e nº 5.225, de 01 de setembro de 2004, e tendo em vista o Despacho nº 256/2005, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, conforme consta do Processo nº 23000.078254/2004-71, do Ministério da Educação, resolve:

Art. 1º - Autorizar, em caráter experimental, o funcionamento do Curso Superior de Tecnologia em Cafecultura Empresarial (Área Profissional: Agropecuária), com sessenta vagas totais anuais, sendo trinta vagas totais anuais no turno matutino e trinta vagas totais anuais no turno noturno, a ser ministrado pela Escola Agrícola Federal de Machado, estabelecida na Rodovia MG 179, Km 34, na cidade de Machado, Estado de Minas Gerais, mantida pela União.

Art. 2º - A autorização a que se refere esta portaria é válida exclusivamente para o curso ministrado no endereço mencionado no artigo primeiro.

Art. 3º - Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação.

TARSO GENRO

PORTARIA Nº 1.532, DE 5 DE MAIO DE 2005

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, usando da competência que lhe foi delegada pelos Decretos nº 1.845, de 28 de março de 1996, nº 3.860, de 9 de julho de 2001, e nº 5.225, de 01 de setembro de 2004, e tendo em vista o Despacho nº 257/2005, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, conforme consta do Processo nº 23000.000179/2005-13, do Ministério da Educação, resolve:

Art. 1º - Autorizar, em caráter experimental, o funcionamento do Curso Superior de Tecnologia em Cafecultura (Área Profissional: Agropecuária), com sessenta e duas vagas totais anuais, sendo trinta e seis vagas totais anuais no turno matutino e trinta e seis vagas totais anuais no turno vespertino, a ser ministrado pela Escola Agrícola Federal de Mutambinho, estabelecida no Bairro Morro Preto, Zona Rural, na cidade de Mutambinho, Estado de Minas Gerais, mantida pela União.

Art. 2º - A autorização a que se refere esta portaria é válida exclusivamente para o curso ministrado no endereço mencionado no artigo primeiro.

Art. 3º - Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação.

TARSO GENRO

PORTARIA Nº 1.533, DE 5 DE MAIO DE 2005

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, usando da competência que lhe foi delegada pelos Decretos nº 1.845, de 28 de março de 1996, nº 3.860, de 9 de julho de 2001, e nº 5.225, de 1º de setembro de 2004, e tendo em vista o Despacho nº 258/2005, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, conforme consta do Processo nº 23000.006397/2004-51, do Ministério da Educação, resolve:

Art. 1º - Reconhecer, pelo prazo de cinco anos, o Curso Superior de Tecnologia em Redes de Computadores (Área Profissional: Informática), com cem vagas totais anuais, turno noturno, ofertado pela Faculdade de Tecnologia IBTA - Campinas, estabelecida à rua Egeberto Ferrer de Arruda Camargo, nº 151, na cidade de Campinas, Estado de São Paulo, mantida pelo IBTA - Instituto Brasileiro de Tecnologia Avançada S/A.

Art. 2º - O reconhecimento a que se refere esta portaria é válido exclusivamente para o curso ministrado no endereço mencionado no artigo anterior.

Art. 3º - Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação.

TARSO GENRO

PORTARIA Nº 1.534, DE 5 DE MAIO DE 2005

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, usando da competência que lhe foi delegada pelos Decretos nº 1.845, de 28 de março de 1996, nº 3.860, de 9 de julho de 2001, e nº 5.225, de 1º de setembro de 2004, e tendo em vista o Despacho nº 259/2005, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, conforme consta do Processo nº 23000.006308/2004-04, do Ministério da Educação, resolve:



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC
Escola Agrotécnica Federal de Machado - MG
(Autarquia - Lei nº 8.731/93)

EDITAL Nº 001 / 2005

O Diretor Geral da Escola Agrotécnica Federal de Machado, no uso de suas atribuições legais, torna público a abertura das inscrições para o Processo Seletivo, para o preenchimento de 60 vagas para o Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura Empresarial, sendo 30 vagas no período matutino para o 2º semestre de 2005 e 30 vagas no período noturno para o 1º semestre de 2006.

DAS INSCRIÇÕES:

Período: 01/06 a 01/07/2005

Local: Escola Agrotécnica Federal de Machado - MG

Rodovia Machado-Paraguaçu, km 3, Bairro Santo Antônio

Horário: De 2ª à 6ª feira, das 8h às 10h30min e das 13h às 16h30min.

Documentação exigida:

- 1- Requerimento de inscrição (emitido pela Secretaria Escolar).
- 2- Carteiras de Identidade (fotocópia) expedidas por Secretarias de Segurança Pública, ou Forças Armadas, Polícias Militares, além das expedidas por ordens ou conselhos criados por Lei Federal e Controladores do exercício profissional, desde que contenham a fotografia e o nº da Identidade que lhes deu origem. Podendo também ser utilizada a Carteira Nacional de Habilitação, desde que essa contenha fotografia. Para o candidato estrangeiro, os documentos válidos são Carteira de Estrangeiro ou Passaporte visado.
- 3- Duas fotografias 3 x 4 (recentes e iguais).
- 4- Comprovante de pagamento da taxa de inscrição no valor de R\$ 50,00.

Observações:

- No ato da inscrição o candidato fará opção para a prova de Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol).
- Os candidatos portadores de necessidades especiais deverão comunicar o fato no ato da inscrição, para que a Instituição tenha condições de providenciar, em tempo hábil, o que for necessário, de acordo com as exigências de cada caso.
- Os programas das matérias do Processo Seletivo são os estabelecidos na legislação vigente e encontram-se divulgados no Manual do Candidato, que pode ser adquirido na Cooperativa-Escola dos Alunos da EAF - Machado.
- Em hipótese alguma será devolvida a taxa de inscrição.

DAS PROVAS:

- O Processo Seletivo será realizado na Escola Agrotécnica Federal de Machado no dia 10/07/05, das 8h às 12h.
- Os candidatos deverão estar no local de realização das provas com a antecedência de 30 (trinta) minutos. O candidato que não comparecer à prova no dia, horário e local especificados terá sua inscrição automaticamente cancelada.

- A Prova de conhecimentos será constituída de 50 (cinquenta) questões de múltipla escolha, abrangendo os conteúdos ministrados no Ensino Médio e de uma Redação.
- O valor atribuído para cada questão da prova de múltipla escolha será de 1 (um) ponto, totalizando 50 (cinquenta) pontos e para a prova de Redação o valor atribuído será de 20 (vinte) pontos.
- Disciplinas a serem avaliadas: Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Língua Estrangeira, Matemática, Física, Biologia, Química, Geografia e História.
- As provas terão duração máxima de 4h (quatro horas) e mínima de 01h30min (uma hora e trinta minutos).
- O candidato somente terá acesso ao local onde fará suas provas mediante a apresentação do Comprovante de Inscrição e do Documento de Identidade indicado no Requerimento de Inscrição. Durante o período de realização das provas, o Documento de Identidade deverá ficar disponível para os fiscais de sala.
- Durante a realização das provas, somente será permitido o uso de caneta azul ou preta, lápis e borracha.
- Durante a realização das provas não será permitido o uso de boné ou chapéu, óculos escuros, calculadora, relógio, *walkman*, telefone celular, *pager*, *beep* e quaisquer outros equipamentos eletrônicos.
- Será excluído o candidato que se utilizar de meios ilícitos na realização das provas ou zerar na prova de Redação.

DA CLASSIFICAÇÃO E PUBLICAÇÃO DOS RESULTADOS:

- A classificação final dos candidatos inscritos no Processo Seletivo/2005 será feita em ordem decrescente do total dos pontos obtidos em todos os conteúdos avaliados, até o limite de vagas fixadas para o curso.
- Em caso de empate, terá preferência para a classificação o candidato que obtiver maior número de pontos na prova de Redação; persistindo o empate, terá preferência o candidato com maior número de pontos na prova de Biologia; persistindo, ainda, o empate, terá preferência o candidato com maior de pontos na prova de Química.
- Não será concedida a revisão ou vista de provas do Processo Seletivo.
- A relação dos candidatos aprovados no Processo Seletivo/2005, período matutino (segundo semestre/2005) e período noturno (primeiro semestre/2006), a data, o horário de matrícula e a documentação exigida serão publicados na Escola Agrotécnica Federal de Machado no dia 19/07/05 e na Internet no *site* www.eafmachado.gov.br.
- Informações mais detalhadas sobre a inscrição, realização das provas, classificação dos candidatos, publicação dos resultados e matrícula constarão no Manual do Candidato.

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS:

- A Comissão do Processo Seletivo 2005 / EAF Machado reserva-se o direito de alterar a data e o horário da realização das provas, responsabilizando-se, contudo, pela divulgação de quaisquer alterações, com a devida antecedência.
- As matrículas dos candidatos aprovados atenderão à legislação vigente.
- Caso não haja o preenchimento de 70% das vagas oferecidas, a Instituição reserva-se no direito de não oferecer o curso.
- O Curso terá a duração de 6 (seis) semestres letivos (3 anos).
- Os casos omissos serão avaliados pela comissão instituída pela Portaria nº 47, de 04 de maio de 2005.

Renato Ferreira de Oliveira
Diretor Geral



Ata de Conclusão para Processo Seletivo

Escola Agrotécnica Federal de Machado - MG

Aos 10 (dez) dias do mês de Julho de 2005 (dois mil e cinco) na Secretaria da Escola Agrotécnica Federal de Machado, estando presentes a secretária escolar Ana Lúcia de Oliveira e os servidores designados pela Portaria nº 47 de 04 (quatro) de Maio de 2005 (dois mil e cinco) para a condução do Processo Seletivo 2005 e 2006 do Vestibular para o Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura Empresarial: o Presidente da Comissão e Chefe do Setor de Cursos Ronan de Souza, o Diretor do Departamento de Desenvolvimento Educacional Roberto Camilo Órfão Moraes, a Chefe da Seção de Supervisão Pedagógica Dulcimara Carvalho Nannetti, a Coordenadora Geral de Ensino Ivânia Maria Silvestre e a Analista de Sistemas Cristina Carvalho de Almeida, foram feitas as listas correspondentes às inscrições para o Processo Seletivo, ano 2005 e 2006: 98 (noventa e oito) inscrições para o período matutino e 193 (cento e noventa e três) inscrições para o período noturno.

Inscrições para o período Matutino – Ordem alfabética

Nome	Cidade	UF
1. Adair Siqueira de Oliveira	Machado	MG
2. Adriano Lucas Prado Gonçalves	São Bernardo do Campo	SP
3. Agda Silva Prado	Paraguaçu	MG
4. Alexandre Ferri Melotto	Machado	MG
5. Alexandre Pereira Aquino	Perdões	MG
6. Aline Borges de Carvalho	Carvalhópolis	MG
7. Alini Cândida Scalco	Machado	MG
8. André Mesquita Rocha	Bom Despacho	MG
9. André Vieira Leite	Alfenas	MG
10. Andrielly Henrique Alvarenga de Carvalho	Paraguaçu	MG
11. Antônio Geraldo Rodrigues	Carmo do Rio Claro	MG
12. Arnaldo José da Silveira	Areado	MG
13. Athos Scalco Caixeta	Machado	MG
14. Bruno Ferreira Silva	Elói Mendes	MG
15. Bruno Ferroni dos Santos	Elói Mendes	MG
16. Bruno Zeferino Alves de Almeida	Machado	MG
17. Caíke Moura Pinheiro	Caxambu	MG
18. Carlos Eduardo Carvalho Placedino	Perdões	MG
19. Cristhiane Martins de Souza	Machado	MG
20. Cristiane de Oliveira Martins	Carvalhópolis	MG
21. Daiana Roseli Tavares	Poço Fundo	MG
22. Dalva Moraes Martins	Carvalhópolis	MG
23. Daniel Henrique Primo	Alfenas	MG
24. Edemir Paiva Carvalho	Pouso Alegre	MG
25. Ederval Martins de Moura	Machado	MG
26. Eduardo Barbosa Félix	Machado	MG
27. Eduardo Mancini Ferreira Braga	Guaxupé	MG
28. Eduardo Tavares Dias	Poço Fundo	MG
29. Eliton Barbudo de Carvalho	Carvalhópolis	MG
30. Evaneo Martins de Paiva	Machado	MG
31. Evantuir Rabelo Meloto	Machado	MG
32. Everton Serafini Silva	Machado	MG
33. Fábio Cruz Lima Millani	Piracicaba	SP



Ata de Conclusão para Processo Seletivo

Escola Agrotécnica Federal de Machado - MG

Aos 19 (dezenove) dias do mês de Julho de 2005 (dois mil e cinco) na Secretaria da Escola Agrotécnica Federal de Machado, estando presentes a secretária escolar Ana Lúcia de Oliveira e os servidores designados pela Portaria nº 47 de 04 (quatro) de Maio de 2005 (dois mil e cinco) para a condução do Processo Seletivo 2005 e 2006 do Vestibular para o Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura Empresarial: o Presidente da Comissão e Chefe do Setor de Cursos Ronan de Souza, o Diretor do Departamento de Desenvolvimento Educacional Roberto Camilo Órfão Morais, a Chefe da Seção de Supervisão Pedagógica Dulcimara Carvalho Nannetti, a Coordenadora Geral de Ensino Ivânia Maria Silvestre e a Analista de Sistemas Cristina Carvalho de Almeida, foram emitidas as listas correspondentes à classificação geral para o Processo Seletivo, ano 2005 e 2006.

Período Matutino – Classificação Geral

Nome	Cidade	UF	Nascimento	Prova	Redação	Bio.	Quím.	Total	Class.
Daiana Roseli Tavares	Poço Fundo	MG	14/3/1986	40	16,00	0	0	56,00	1º
Aline Borges de Carvalho	Carvalhópolis	MG	11/6/1986	38	16,00	0	0	54,00	2º
Adriano Lucas Prado Gonçalves	São Bernardo do Campo	SP	28/4/1977	31	16,50	0	0	47,50	3º
Thais Furtado Nani	São Paulo	SP	1/3/1985	33	14,00	0	0	47,00	4º
Rosana Elizete Tavares	Poço Fundo	MG	13/1/1984	31	15,00	0	0	46,00	5º
André Mesquita Rocha	Bom Despacho	MG	25/8/1982	30	13,00	0	0	43,00	6º
José Olímpio Domingues Júnior	Machado	MG	14/9/194	27	15,50	4	5	42,50	7º
Athos Scalco Caixeta	Machado	MG	16/12/1984	27	15,50	4	3	42,50	8º
Daniel Henrique Primo	Alfenas	MG	6/12/1985	33	9,00	0	0	42,00	9º
Marcelo Senna Ávila	Alfenas	MG	27/1/1971	25	16,50	0	0	41,50	10º
Fábio Mendes Dias	Machado	MG	10/9/1971	22	19,00	0	0	41,00	11º
Giuseppi Mota Dias	Machado	MG	28/2/1986	30	11,00	6	5	41,00	12º
Agda Silva Prado	Paraguçu	MG	27/9/1985	30	11,00	4	6	41,00	13º
Vilmar Codignole da Silva	Machado	MG	22/2/1984	26	14,00	0	0	40,00	14º
Geilson Ramos Kind	Teófilo Otoni	MG	14/10/1973	24	15,50	0	0	39,50	15º
Evaneó Martins de Paiva	Machado	MG	30/9/1975	25	14,50	0	0	39,50	16º
Jader Moura Pinheiro	Caxambu	MG	7/10/1981	24	15,00	0	0	39,00	17º
Fábio Cruz Lima Millani	Piracicaba	SP	4/7/1982	25	14,00	0	0	39,00	18º
Renato Alfredo Silva Carvalho	Machado	MG	7/6/1986	27	12,00	0	0	39,00	19º
Isaltino Franco Caixeta Júnior	Machado	MG	11/2/1986	24	14,00	0	0	38,00	20º
Iliosar Groppi Alves	São Francisco de Paula	RS	22/5/1982	25	13,00	0	0	38,00	21º
Mateus Delgado Queiroz Cunha	Sto. Antônio do Amparo	MG	7/2/1984	20	17,00	0	0	37,00	22º
Maksuel Alves Lucas	Machado	MG	19/12/1982	21	16,00	0	0	37,00	23º
Ricardo Ribeiro de Oliveira	Alfenas	MG	29/11/1982	26	11,00	0	0	37,00	24º
Wagner José Carvalho	Campanha	MG	6/3/1981	29	8,00	0	0	37,00	25º
Eduardo Mancini Ferreira Braga	Guaxupé	MG	12/1/1985	22	14,00	3	2	36,00	26º
Nelson de Almeida Garcia	Machado	MG	22/2/1966	22	14,00	2	1	36,00	27º
Renato Humberto de Carvalho	Poço Fundo	MG	22/1/1970	24	12,00	0	0	36,00	28º
Cristiane de Oliveira Martins	Carvalhópolis	MG	22/4/1978	25	11,00	0	0	36,00	29º
Tales Machado Lacerda	Carmo do Rio do Claro	MG	19/11/1986	20	15,00	0	0	35,00	30º
Paulo Sérgio Leite	Machado	MG	22/5/1969	22	13,00	0	0	35,00	31º
Rayza Dias Carrera	Machado	MG	14/2/1987	24	10,50	0	0	34,50	32º
Wander José de Souza Agostini	Alfenas	MG	31/1/1964	18	15,50	0	0	33,50	33º
Marcelo de Paiva Gonçalves	Poço Fundo	MG	2/9/1977	22	11,50	0	0	33,50	34º

VESTIBULAR 2005

Processo Seletivo

CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM CAFEICULTURA EMPRESARIAL

Inscrições: 01/06 a 01/07/2005
Provas: 10/07/2005
Início das aulas:
Agosto 2005 (diurno)
Fevereiro 2006 (noturno)

A EAF MACHADO
oferece também os cursos Técnicos:

- Agricultura
- Zootecnia
- Segurança no Trabalho
- Enfermagem
- Informática (pós-médio e concorrente)

PROCESSO SELETIVO:
Informática (concorrente ao Ensino Médio)
Inscrições: 01/06 a 01/07/2005
Provas: 10/07 na EAF Machado

INFORMAÇÕES



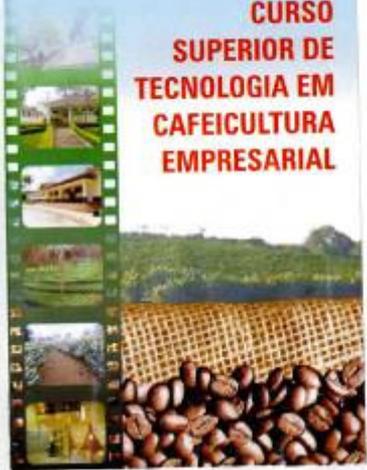
Escola Agrotécnica Federal de Machado
Rod. Machado-Paraguapeçu, Km 03
Barr. Santo Antônio, Cx Postal 49
Machado / MG - CEP 37790-000
Fone / fax (35) 3295-0011 - Ramal: 218
Site: www.eafmachado.gov.br





ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE MACHADO

CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM CAFEICULTURA EMPRESARIAL



CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM CAFEICULTURA EMPRESARIAL

O Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura Empresarial tem por objetivo formar profissionais para o desenvolvimento de soluções aplicadas aos sistemas de produção do café de qualidade. A proposta curricular do Curso privilegia a cadeia do agronegócio em suas diferentes modalidades, ressaltando:

- cafeicultura convencional,
- cafeicultura orgânica,
- pós-colheita do café,
- agricultura sustentável,
- certificação de cafés diferenciados,
- certificação sócio-ambiental,
- classificação e o degustação do café e o desenvolvimento de novos produtos.



MERCADO DE TRABALHO

O Tecnólogo em Cafeicultura Empresarial

será um profissional capaz de se inserir nos arranjos produtivos agrícolas, apresentando soluções práticas para questões inerentes à exploração racional do café de qualidade, empreendendo seu próprio negócio ou ocupando os possíveis postos de trabalho:

Extensionista na área de cafeicultura	Classificador e degustador de café
Assistente técnico na implementação e na orientação de projetos	Supervisor de vendas de equipamentos e insumos para a cafeicultura
Consultor e inspetor de propriedades cafezeiras	Gerente técnico e administrador de propriedades cafezeiras, associações e cooperativas
Consultor e analista de vendas, marketing e carteiras de financiamento	

CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM CAFEICULTURA EMPRESARIAL

Matriz Curricular

O curso terá um total de 2.700 horas, incluindo estágio curricular e trabalho de conclusão de curso, distribuídos em 3 anos (6 períodos), com a distribuição dos conteúdos de acordo com a matriz curricular abaixo.

Serão oferecidas 60 vagas ao ano, sendo 30 vagas em agosto na turma diurna (matutina) e 30 vagas em fevereiro na turma noturna. O vestibular será único, ou seja, apenas em julho, e o candidato terá opção pela turma (diurna ou noturna) no momento da inscrição.

1º PERÍODO Introdução à Cafeicultura Empresarial Produção Integrada de Café Sementes Fungos Insetos e Doenças Doenças, pragas e fitopatologia Fungos, insetos Fungos fitopatogênicos Fungos fitopatogênicos	4º PERÍODO Legislação de Café Processamento de Café Indústria de Café Mercado de Café Mercado de Café Comércio Exterior
2º PERÍODO Métodos de Colheita Seleção de Café Pós-colheita do Café Processamento de Café Processamento de Café Processamento de Café Processamento de Café	5º PERÍODO Qualidade do Café Qualidade do Café Qualidade do Café Qualidade do Café Qualidade do Café Qualidade do Café
3º PERÍODO Processamento de Café Processamento de Café Processamento de Café Processamento de Café Processamento de Café Processamento de Café	6º PERÍODO Trabalho de Conclusão de Curso Trabalho de Conclusão de Curso














Ata da quarta reunião extraordinária do ano dois mil e cinco do Conselho Diretor da Escola Agrotécnica Federal de Machado MG.

Aos 25 dias do mês de agosto do ano dois mil e cinco, às 16 horas, na sala de reuniões da Escola Agrotécnica Federal de Machado, realizou-se a terceira reunião ordinária do ano dois mil e cinco, do Conselho Diretor desta Escola, presidida pelo seu Diretor Geral e Presidente deste Conselho, Professor **Renato Ferreira de Oliveira**, contando com a presença dos senhores conselheiros: Professores **Floriano Olinto Alves Filho** e **Ivânia Maria Silvestre**, representantes do Corpo Docente, **Vanderley Fajardo Pereira**, representante do Corpo Técnico -Administrativo, **Cleber Ávila Barbosa**, representante dos egressos, **Angélica Brígida dos Santos**, representante do corpo discente, **Sebastião Tardioli**, representante da Federação da Agricultura, **Wagner Manoel Frade**, representante da Federação das Indústrias, **Geraldo Botazini**, representante da Federação do comércio, **Claudino Ortigara**, representante MEC/SETEC. Foram justificadas pelo Senhor presidente as ausências do conselheiro **Francisco Luiz Danna**, representante titular da SETEC/MEC na EAF de Machado. Constatado o quorum regimental, o Senhor Presidente iniciou os trabalhos, cumprimentando os conselheiros presentes. Iniciando a reunião o Senhor presidente deu boas vindas, agradecendo a presença de todos e lembrando a importância da contribuição de cada um para que a escola cumpra a sua missão. Em seguida ratificou a pauta da mesma: Posse dos conselheiros representantes da SETEC; Elaboração de rotinas para processo eleitoral de escolha de Diretor Geral da EAFMachado; Criação da Comissão para conduzir processo eleitoral de eleição de pares, conforme Decreto 4.877/2003; Referendar Edital CGE nº 2 de 01/08/2005. Dando continuidade à reunião o Sr. Presidente deu posse ao Professor Claudino Ortigara – Diretor Geral da EAF de Inconfidentes, novo representante, suplente, da SETEC no Conselho Diretor da EAFMachado. Em seguida comunicou aos presentes que atendendo ao Decreto nº 4.877 /2003 seria deflagrado o Processo Eleitoral na EAF de Machado com início em setembro/2005, conforme calendário eleitoral determinado pela SETEC/MEC, através do ofício-circular nº 5/2005/CGSIFEP/DPAI/SETEC/MEC de 09 de março de 2005. Dando continuidade foi feita uma leitura do referido decreto e a apresentação do Calendário Eleitoral da SETEC/MEC. Em seguida, foi apresentado para discussão entre os conselheiros o Código eleitoral da EAFMachado, proposto e anteriormente encaminhado via e-mail para conhecimento dos conselheiros. Após análise e discussão do mesmo foi decidido que o referido Código seria aprovado no dia 02 de setembro devido as alterações propostas pelos conselheiros nesta reunião, ficando acordado entre os conselheiros que o mesmo seria entregue a comissão eleitoral, de que trata o Art.3º do Decreto 4.877 de 13 de novembro de 2003, para regulamentação do processo eleitoral na EAFMachado. O Sr. Presidente lembrou aos conselheiros, ainda, que todos os servidores já conhecem todos os colegas da EAFM, não havendo necessidade de posturas anti-éticas no processo e, principalmente, por sermos uma escola tudo deveria transcorrer da melhor maneira possível. O Conselheiro Claudino disse que o Sr. Presidente foi feliz na sua fala e que, provavelmente a EAFMachado será uma referência para as outras escolas. O Conselheiro Wagner questionou sobre outras eleições e o Sr. Presidente informou que esta seria a primeira eleição direta na EAFMachado e que era preciso evitar erros e criarmos uma cultura de eleição transparente,

apenas no seu Capítulo VIII e , em seguida aprovada através da Resolução nº 005/2005 de 15 de julho de 2005.

Em seguida o Sr. presidente informou que as demais pautas estavam relacionadas a implantação do curso TCE na EAFM. Primeiramente a necessidade de se referendar o Edital CGE nº 001/2005 , publicada no DOU de 02 de maio de 2005, do Processo Seletivo 2005, ocorrido em 10 de julho de 2005 para preenchimento de vagas ao curso superior de TCE, o qual após exposição de como foi elaborado e pela comunicação de que o mesmo já havia sido aprovado pela comissão de avaliação do MEC foi referendado por todos os conselheiros. Foi discutido , ainda, sobre formas de ingresso no curso superior e o conselheiro Wagner falou sobre experiências do SENAI como análise de currículo e entrevista e a conselheira Ivânia disse que já uma discussão na EAFM para se buscar outras formas de acesso aos cursos oferecidos na EAFM. A outra necessidade para execução do curso seria, segundo o Sr. Presidente, a delegação de competências ao Corpo docente do TCE para que junto ao DDE resolvessem questões pedagógicas e disciplinares do referido curso até a formalização do regimento interno da EAFM. Todos concordaram com esta solicitação, considerando-a realmente fundamental para o bom andamento do curso com parecer favorável a delegação de competências ao corpo docente e DDE. Dando prosseguimento o Sr. Presidente informou aos presentes sobre como havia transcorrido o Processo Seletivo 2005 e do número significativo de candidatos ao período noturno. Em seguida, apresentou aos conselheiros a Portaria MEC Nº 1.531, de 05 de maio de 2005, que autoriza a EAFM 60 vagas anuais(30 matutino e 30 noturno). Diante dessa possibilidade o Sr. Presidente informou que havia conversado com os professores do curso sobre viabilizar uma nova turma para agosto 2005 para o período noturno, Todos professores manifestaram-se favoráveis, devendo apenas obter parecer favorável do conselho Diretor. O Sr. Presidente informou que nenhum candidato aprovado para fevereiro de 2006 seria prejudicado, tendo sua vaga garantida para a sua primeira opção, e formalizada toda a documentação legal para esse procedimento. Os conselheiros presentes deram parecer favorável a criação de uma nova turma para agosto /2005, período noturno, desde que observada as prerrogativas legais.

Dando prosseguimento à reunião o Conselheiro Sebastião Tardioli pediu a palavra e informou aos presentes sobre o CIC (Centro de Inteligência do Café) em Belo Horizonte, como sendo o contato muito importante para a EAFM, neste momento de implantação do TCE, bem como por ofertar curso Técnico em Agricultura. O Sr. Presidente falou ainda sobre a criação do Centro de Excelência do Café em Machado, proporcionado a cidade sediar grandes eventos de Cafeicultura.

Nada mais havendo a tratar o Senhor Presidente desse Conselho, Professor Renato Ferreira de Oliveira, agradeceu a presença dos senhores conselheiros e deu por encerrada essa reunião. Eu, Ivânia Maria Silvestre, secretária deste Conselho Diretor, lavrei a presente ata que, após lida e aprovada, será por todos os presentes assinada. Machado, 15 de julho de 2005. Secretária:

Handwritten signatures of the council members and the secretary, including the name 'Ivânia Maria Silvestre'.

justa e ética. O conselheiro Claudino questionou o Sr. Presidente sobre como seria o processo eleitoral. O Sr. Presidente disse que a regulamentação do Código eleitoral seria feita pelo Conselho Diretor e a condução do processo eleitoral pela comissão eleita pelos seus pares. Dando continuidade a pauta da reunião foi decidido que o processo de escolha entre os pares para composição da comissão eleitoral de que trata o Art.3º do Decreto 4.877/2003 seria conduzido pelos representantes dos mesmo no Conselho Diretor, um vez que todos haviam sido eleitos pelos seus pares sendo o mesmo, regulamentado através da Resolução 006/2005 de 25 de agosto de 2005. Ficou ainda, estabelecida, que a próxima reunião ordinária seria no dia 02/09/2005, logo após a eleição da comissão eleitoral, para homologação e resoluções que se fizerem necessárias. Em seguida foi apresentado aos conselheiros presentes o Edital CGE nº 2, de 01 de agosto de 2005, que trata da abertura de 30 vagas para o Curso Superior de TCE, em agosto /2005, período noturno, para ser referendado, uma vez que em 15 de julho de 2005, foi autorizada a abertura de uma nova turma por este conselho. Após a leitura do referido Edital o mesmo foi referendado pelos conselheiros presentes. Nada mais havendo a tratar o Senhor Presidente desse Conselho, Professor Renato Ferreira de Oliveira, agradeceu a presença dos senhores conselheiros e deu por encerrada essa reunião. Eu, Ivânia Maria Silvestre, secretária deste Conselho Diretor, lavrei a presente ata que, após lida e aprovada, será por todos os presentes assinada. Machado, 25 de agosto de 2005. Secretária: 





MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - SETEC
ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE MACHADO-MG
(Autarquia Lei nº 8.731/93)

EDITAL CGE Nº 002 / 2005

O Diretor Geral da Escola Agrotécnica Federal de Machado – MG, Presidente do Conselho Diretor, ouvido o referido órgão colegiado, em reunião realizada em 15 de julho de 2005, no uso de suas atribuições legais em conformidade com a Portaria nº 1532, de 05 de maio de 2005, publicado no DOU de 06 de maio de 2005, torna público que mediante Termos de Opção a serem firmados pelos candidatos aprovados no Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura Empresarial, abrirá uma nova turma de 30 alunos, período noturno, com início previsto no segundo semestre de 2005, com aproveitamento do resultado do Processo Seletivo, realizado em 10 de julho de 2005 e que permanecem para fevereiro de 2006 as 30 vagas , período noturno, previstas no Edital CGE 001/2005, DOU de 02 de maio de 2005.

Permanecem em vigor todas as demais cláusulas do Edital nº 001 / 2005.

Machado, 01 de agosto de 2005.

A handwritten signature in black ink, appearing to be "Renato Ferreira de Oliveira", is positioned above the printed name and title.

Renato Ferreira de Oliveira
Diretor Geral

Nº 164, quinta-feira, 25 de agosto de 2005

Diário Oficial da União - Seção 3

ISSN 1677-7069

19


**ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE
INCONFIDENTES VISCONDE DE MAUÁ**
EXTRATO DE TERMO ADITIVO

ESPECÍFIC: Segundo Termo Aditivo ao Contrato de Locação de Serviços Didáticos Pedagógicos nº 17/2004, CONTRATANTE: Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes-MG, CONTRATADO: Cristiane da Cruz, OBJETO: Remanejo da Classe "E", Nível 01 e Pontuação da Vigência Contratual; PRAZO: 23/08/2004 a 23/08/2006, Claudio Origem, pelo CONTRATANTE e Cristiano da Cruz, CONTRATADO.

**ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE
MACHADO**
EDITAL CGE Nº 2, DE 1º DE AGOSTO DE 2005

O Diretor Geral da Escola Agrotécnica Federal de Machado - MG, Presidente do Conselho Diretor, ouvido o referido órgão colegial, em reunião realizada em 15 de julho de 2005, no uso de suas atribuições legais em conformidade com a Portaria nº 1532, de 05 de maio de 2005, publicado no DOU de 06 de maio de 2005, torna público que mediante Termos de Opção a serem firmados pelos candidatos aprovados no Curso Superior de Tecnologia em Cadeia de Alimentos, abrirá uma nova turma de 30 alunos, período noturno, com início previsto no segundo semestre de 2005, com aproveitamento do resultado da Provas Seletivas, realizado em 10 de julho de 2005 e que permanecerá em vigor até o dia 31 de maio de 2005.

Permanecerá em vigor todas as demais cláusulas do Edital nº 001 / 2005.

RENATO FERREIRA DE OLIVEIRA

**ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE
RIO DO SUL**
EXTRATO DE CONTRATO Nº 1873005

Nº Processo: 23000071184200519. Contratante: ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE RIO DO SUL. CNPJ Contratado: 07054280000160. Contratado: FORMULA COMERCIO DE INFORMATICA LTDA EPP. Objeto: Contratação para fornecimento de Material em Geral (Impressora Laser Jet) conformando o Edital nº 09/2005, Edital TP 09/2005. Fundamento Legal: Lei 8.666/93 Vigência: 15/08/2005 a 31/12/2005. Valor Total: R\$ 2.200,00. Fonte: 112006000 - 2005NE900109. Data de Assinatura: 15/08/2005.

(SIDEC - 24/08/2005) 153238-26345-2005NE900001

EXTRATO DE CONTRATO Nº 1872005

Nº Processo: 23000071184200519. Contratante: ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE RIO DO SUL. CNPJ Contratado: 07054280000160. Contratado: MAQUILAN COMERCIO DE MAQUINAS E IMPLEMENTOS LTDA ME. Objeto: Contratação para fornecimento de Material em Geral (Serradeira, Adiboladora) conformando o Edital nº 09/2005, Edital TP 09/2005. Fundamento Legal: Lei 8.666/93 Vigência: 15/08/2005 a 31/12/2005. Valor Total: R\$ 4.095,00. Fonte: 112006000 - 2005NE900318. Data de Assinatura: 15/08/2005.

(SIDEC - 24/08/2005) 153238-26345-2005NE900001

EXTRATO DE CONTRATO Nº 127005

Nº Processo: 23000071366200581. Contratante: ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE RIO DO SUL. CNPJ Contratado: 31280331948. Contratado: CONRADO RINNERT NETO. Objeto: Contratação de serviços de responsabilidade Técnica do acompanhamento dos serviços de execução dos serviços de construção de aquisição do Centro de Execução de EAFRS e da execução da Reforma do Refeitório da EAFRS constantes no Edital de Licitação TP 12/2005 (Aquisição) TP 16/2005 (Reforma). Fundamento Legal: Lei 8.666/93 Vigência: 20/08/2005 a 31/12/2005. Valor Total: R\$ 1.200,00. Fonte: 112006000 - 2005NE900320. Data de Assinatura: 20/08/2005.

(SIDEC - 24/08/2005) 153238-26345-2005NE900001

**ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE
SANTA TERESA**
EXTRATO DE TERMO ADITIVO

Nº PROCESSO: 230000817242001-31. CONCEDENTE: Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa-ES, PERMISSOÁRIO: Banco do Brasil SA; OBJETO: Alugar a Cláudia Queiroz, em virtude da prorrogação do vencimento do Contrato; FUNDAMENTO LEGAL: Artigo 25 da Lei nº 8.666/93; VIGÊNCIA: A partir de 11 de outubro de 2005 por um período de 4 anos; DATA DE ASSINATURA: 17 de agosto de 2005; ASSINAM: Luiz Maurício Jansen pela Concedente e Antônio Carlos Costa Moreira pelo Permissivo.

**ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE
SÃO GABRIEL DA CACHEOIRA**
**AVISO DE SUSPENSÃO
PREGÃO Nº 42385**

Comunicamos a suspensão da licitação supra citada, publicada no D.O. em 08/08/2005. Objeto: Pregão Eletrônico - Aquisição de ingredientes para raças e insumos agropecuários.

OSMAR RENATO RODRIGUES NETTO

Proprietário

(SIDEC - 24/08/2005) 153237-26339-2005NE900011

Disciplina: Geografia

NOME DO CANDIDATO	PROVA TÍTULOS	PROVA DESEMP. DEBAT	NOTA FINAL	CLASSIFICAÇÃO
Adriana Aparecida de Andrade	21,8	18,13	19,96	2º Lugar
Carolina Magalhães Mota	20,8	18,13	19,46	3º Lugar

KLEBER GONÇALVES GLÓRIA

**FUNDAÇÃO FACULDADE FEDERAL DE
CIÊNCIAS MÉDICAS DE PORTO ALEGRE**
EXTRATO DE CONTRATO Nº 1423005

Nº Processo: 23103.001206/05-63. CONTRATANTE: Fundação Faculdade Federal de Ciências Médicas de Porto Alegre. CONTRATADA: Officers - Assessoria, Seleção e Habilitação SC Ltda (CNPJ 93.970.432.00001-06). OBJETO: Prestação de Serviços Técnicos Profissionais Especializados de Assessoria e Gerenciamento para o Planejamento, Preparação e Execução do Concurso Vestibular de 2006 para os Cursos de Graduação da FFFCM-PA. FUNDAMENTO LEGAL: Artigo 25, inciso II, do Artigo 13, incisos III e IV, da Lei Federal nº 8.666/93. VIGÊNCIA: a partir da publicação no DOU até a data de encerramento do processo de matrícula dos classificados no Concurso Vestibular de 2006. VALOR: see fees. DATA DE ASSINATURA: 16/08/2005. ASSINAM: Miriam de Costa Oliveira, Diretora da Contratante e Maria do Hato Soares Mota, Diretora da Contratada.

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
EXTRATO DE TERMO ADITIVO Nº 532005

Número do Contrato: 3/2005. Nº Processo: 231010002448/2005. Contratante: FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO. FUNDAÇÃO CNPJ Contratado: 02431517000184. Contratado: AJ SERVICOS LTDA. Objeto: Reparação/Manutenção dos prelos dos serviços contratados para estabelecimento do equilíbrio econômico-financeiro inicial, tudo mediante justificativas, demonstrações analíticas, cálculos dos valores resultantes da análise por parte da Auditoria Interna da FUNDAÇÃO, autorização e demais elementos integrantes do Proc.FUNDAJ nº 0248/2005. Fundamento Legal: Inciso II, alínea "d", do art.65 da Lei nº 8.666/93. Valor Total: R\$ 32.943,86. Fonte: 100090000 - 2005NE900001. Data de Assinatura: 09/08/2005.

(SIDEC - 24/08/2005) 344002-34202-2005NE900087

DIRETORIA DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO
**AVISO DE LICITAÇÃO
PREGÃO Nº 342005**

Objeto: Pregão Eletrônico - Aquisição de material de informática, tudo de acordo com o Edital de nº 34/2005 e todos os seus anexos. Total de Itens Licitados: 00046. Edital: 15/08/2005 de 08:00 às 12:00 e de 14h às 17:30. Endereço: Av. 17 de Agosto, 2187. Casa Forte - RECIFE - PE. Entrega das Propostas a partir de 25/08/2005 às 08:00 no site www.comprasnet.gov.br. Abertura das Propostas: 08/09/2005 às 09:00 no site www.comprasnet.gov.br. Informações Gerais: E-mail: cp@fundaj.gov.br ou fone 81 3441.5500 mural 507 e fax 503.

YVES GORADESKY

Diretor

(SIDEC - 24/08/2005) 344002-34202-2005NE900087

**AVISO DE REVOCACÃO
PREGÃO Nº 1873005**

Fica revogada a licitação supracitada, referente ao processo Nº 23101.000955/2005. Objeto: Pregão Eletrônico - Aquisição de material de consumo de informática, tudo em rigorosa conformidade com as condições, descrições e demais elementos constantes deste Edital e seus Anexos I (Termo de Referência), II (Modelo de Proposta), III (Declaração) e IV (Meios de Referência), partes integrantes e complementares constantes deste Edital.

YVES GORADESKY

Diretor

(Data: 25 e 26/8/2005) (SIDEC - 24/08/2005) 344002-34202-2005NE900087

**ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE
SÃO JOÃO EVANGELISTA NELSON DE SENNA**
EDITAL Nº 10, DE 24 DE AGOSTO DE 2005

O DIRETOR GERAL DA ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE SÃO JOÃO EVANGELISTA-MG, no uso de suas atribuições legais e em atendimento aos critérios fixados no Edital nº 09 de 15 de agosto de 2005, publicado no D.O.U. de 17/08/2005, resolve: HOMOLOGAR o resultado final do Processo Seletivo de Provas e Títulos para Professor substituto, nos termos da Lei nº 8.743 de 09 de dezembro de 1993:

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO AMAZONAS
**AVISO DE LICITAÇÃO
PREGÃO Nº 247005**

Objeto: Pregão Eletrônico - Aquisição de materiais para tratamento na Escola de Enfermagem de Manaus. Total de Itens Licitados: 00004. Edital: 25/08/2005 de 08:00 às 12:00 e de 14h às 16:00. Endereço: Av. Gal. Rodrigo Otávio Ramos, 3000 - Setor Sul - Dep. Municipal - Bloco "S" - Alameda MANAUS - AM. Entrega das Propostas a partir de 25/08/2005 às 08:00 no site www.comprasnet.gov.br. Abertura das Propostas: 09/09/2005 às 15:00 no site www.comprasnet.gov.br

(SIDEC - 24/08/2005)

PREGÃO Nº 257005

Objeto: Pregão Eletrônico - Aquisição de Material Permanente (Notebook, microcomputador, projetor, impressora, DVD, televisão), destinado ao ICE Total de Itens Licitados: 10007. Edital: 25/08/2005 de 08:00 às 12:00 e de 14h às 16:00. Endereço: Av. Gal. Rodrigo Otávio, 3000 - Setor Sul - Bloco "S" - Dep. Municipal - Alameda - MANAUS - AM. Entrega das Propostas a partir de 25/08/2005 às 08:00 no site www.comprasnet.gov.br. Abertura das Propostas: 09/09/2005 às 16:00 no site www.comprasnet.gov.br

(SIDEC - 24/08/2005)

HIDEMBERGUE O DA FROTA

Reitor

(SIDEC - 24/08/2005)

**AVISO DE ALTERAÇÃO
SELEÇÃO Nº 172005**

A Fundação Universidade do Amazonas torna público para conhecimento dos interessados, que o Aviso de Seleção nº 017/2005, que trata da admissão de Professor Substituto, publicado no DOU de 06/08/2005, está sendo alterado para excluir a parte relacionada com a oferta de 01 (uma) vaga do Departamento de Geografia do Instituto de Ciências Humanas e Letras, disciplinas Docência Metodológica do Brasil/Pedagogia Aplicada à Geografia/Geografia Física de Atualização/Prática de Campo I/Permanecer insatisfeitos as demais prescrições constantes no Aviso em referência.

Manaus, 22 de agosto de 2005

HIDEMBERGUE GONDZOITH DA FROTA

Presidente do Conselho Diretor da FUA e

Reitor da UFAM

**AVISO DE RETIFICAÇÃO
SELEÇÃO Nº 192005**

A Fundação Universidade do Amazonas torna público para conhecimento dos interessados, que o Aviso de Seleção nº 019/2005, que trata da admissão de Professor Substituto, publicado no DOU de 24/08/2005, está sendo realizado conforme segue: no item relacionado ao Departamento de Psicologia/EACED, onde se lê: Requisito mínimo: Graduação e Especialização em Pedagogia, leia-se: "Requisito mínimo: Graduação em Psicologia e experiência em Psicologia Clínica"; no item relacionado ao Departamento de Saúde Materno Infantil/FCS, onde se lê: "Número de Vagas: 01", leia-se: "Número de Vagas: 03". Permanecer insatisfeitos as demais prescrições constantes no Aviso em referência.

Manaus, 24 de agosto de 2005.

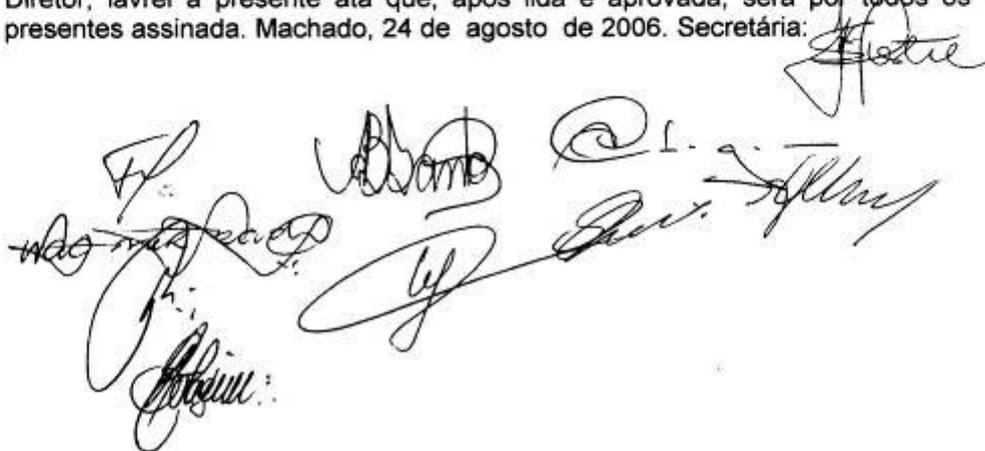
HIDEMBERGUE GONDZOITH DA FROTA

Presidente do Conselho Diretor da FUA e

Reitor da UFAM

Ata da quarta reunião (extraordinária) do ano dois mil e seis do Conselho Diretor da Escola Agrotécnica Federal de Machado MG. Aos 24 dias do mês de agosto do ano dois mil e seis, às quatorze horas e trinta minutos, na sala de reuniões da Escola Agrotécnica Federal de Machado, realizou-se a quarta reunião extraordinária do Conselho Diretor desta Escola, presidida pelo Senhor Walner José Mendes, Diretor Geral, contando com a presença dos senhores conselheiros: Professores Floriano Olinto Alves Filho e Ivânia Maria Silvestre, representantes do Corpo Docente, Cléber Ávila Barbosa, representante dos egressos, Vanderley Fajardo Pereira, representante do corpo Técnico-Administrativo, Wagner Manoel Frade, representante da Federação das Indústrias, Geraldo Botazini, representante da Federação do Comércio, João Messias de Lima, representante da Federação da Agricultura e Prof. Claudino Ortigara, representante da SETEC/MEC e Angélica Brígida dos Reis, representante do corpo docente. Constatado o quórum regimental, o Senhor Presidente iniciou os trabalhos, cumprimentando os conselheiros presentes. Em seguida fez uma apresentação dos primeiros seis meses de sua Gestão, mostrando as transformações que estão acontecendo na EAF com relação a infra-estrutura, ressaltando que os recursos foram obtidos na gestão do Prof. Renato Ferreira de Oliveira e executados na gestão atual. Em seguida informou sobre os Projetos aprovados, Projetos em análise e Projetos em elaboração. Também falou sobre as Parcerias estabelecidas e aquisições, bem como sobre as expectativas de emendas parlamentares, do PROEP II e sobre a elaboração do PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional), obrigatória pelo fato da EAFM oferecer curso superior, mas que também é a oportunidade para poder se pleitear a Cefetização. Após a apresentação, o Prof. Walner foi parabenizado pelo diretor geral da EAF de Inconfidentes e pelos demais conselheiros pelo trabalho realizado neste período. Dando continuidade à reunião o Sr. Presidente ratificou a pauta da mesma: Aprovar a nomenclatura Seção de Pesquisa Institucional para a FG (Função Gratificada) publicada no DOU de 18/07/2006, Portaria Nº 1.312 de 17/07/2006, e suas respectivas atribuições; Referendar alterações no Curso Superior de ~~Cafecultura Empresarial~~ e Analisar e aprovar a Minuta do Regimento Interno da Comissão Interna de Supervisão da carreira dos Técnico-Administrativos; Aprovar Proposta Pedagógica do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, atendendo ao PROEJA. O primeiro assunto tratado foi a aprovação da criação da nomenclatura Seção de Pesquisa Institucional, função gratificada-FG, a partir de 01 de agosto de 2006, em conformidade com a Portaria do Ministério da Educação nº 1312, de 17 de julho de 2006, bem como, as respectivas atribuições do seu ocupante, incluindo-a no Regimento Interno desta Escola Agrotécnica Federal de Machado-MG (anexo I) e publicar o quadro de legendas das funções da Escola Agrotécnica Federal de Machado-MG., de acordo com o que dispõe o Artigo 8º do Regulamento Interno aprovado pela Portaria Ministerial nº 977, de 01/09/98, Artigo 1º, anexo II., O Sr presidente informou que esta nova função virá contribuir para a tomada de decisões na EAFM. Após análise do documento apresentado aos conselheiros o mesmo foi aprovado através da Resolução nº 011/2006. Em seguida foram apresentadas as alterações feitas no Curso Superior de Tecnologia em Cafecultura Empresarial para serem referendadas. Após apresentação das mudanças e devidas explicações, as mesmas foram referendadas por todos os presentes. Dando prosseguimento à reunião, foi

analisado o Regimento Interno da Comissão Interna de Supervisão da carreira dos Técnico-Administrativos Após análise e discussão o mesmo foi aprovado através da Resolução nº 012/ 2006, de 24 de agosto de 2006. Em seguida foi apresentada a proposta pedagógica do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, atendendo ao PROEJA. O Sr. Presidente informou que a mesma começou a ser elaborada a partir de oficinas realizadas para capacitação promovidas pela SETEC em 2005 e a partir daí ficou sob a responsabilidade dos docentes da área de Informática e do Ensino Médio para apresentação da proposta. Após análise e discussão, a mesma foi aprovada através da Resolução nº 013/2006, de 24 de agosto de 2006. Nada mais havendo a tratar o Senhor Presidente desse Conselho, o Senhor Walner José Mendes, agradeceu a presença dos senhores conselheiros e deu por encerrada essa reunião. Eu, Ivânia Maria Silvestre, secretária deste Conselho Diretor, lavrei a presente ata que, após lida e aprovada, será por todos os presentes assinada. Machado, 24 de agosto de 2006. Secretária:



The image shows several handwritten signatures in black ink. At the top right, there is a signature that appears to be 'Ivânia Maria Silvestre'. Below it, there are several other signatures, some of which are more stylized and difficult to read. One signature in the middle left looks like 'Walner José Mendes'. There are also some initials and names that are partially obscured or written over each other.

Alterações efetuadas no Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura Empresarial da sua aprovação em abril de 2005 até o momento (agosto de 2006).

1. Disciplinas, responsáveis e carga horária:

	DISCIPLINA	RESPONSÁVEL NO PROJETO	RESPONSÁVEL ATUAL E JUSTIFICATIVA	CARGA HOR. NO PROJETO	CARGA HOR. ATUAL E JUSTIF.
1.º PERÍODO	Introdução à Cafeicultura Empresarial (Produção Integrada de Café)	Sérgio Pedini	Ivan Caixeta (maior conhecimento do assunto)	80	Mantida
	Química	Ronan de Souza	Ronan de Souza e Geraldo Maciel (conhecimento de química inorgânica)	50	Mantida
	Física	Edson R.S. Leite	Mantido	50	Mantida
	Informática Básica	Renato Magalhães	Mantido	50	Mantida
	Citologia, Histologia e Morfologia Vegetal	Leda G. Fernandes	Mantida	50	Mantida
	Ecologia Aplicada	José Alencar Carvalho	Vanderley Almeida (professor ausente para pós-graduação)	50	Mantida
	Português Instrumental	Ivânia M. Silvestre	João Roberto Caixeta (redistribuição por excesso de aulas)	50	Mantida
	Inglês Instrumental	Ivânia M. Silvestre	Mantida	34	Mantida
			414	Mantida	

	DISCIPLINA	RESPONSÁVEL	RESPONSÁVEL ATUAL E JUSTIFICATIVA	CARGA HOR.	CARGA HOR. ATUAL E JUSTIF.
2.º PERÍODO	Metodologia Científica	Dulcimara C. Nannetti	Cléber Kouri (redistribuição por excesso de aulas)	50	Mantida
	Bioquímica	Luciane T. Cunha	Leandro Paiva (professor novo, especialista no tema)	50	Mantida
	Fisiologia Vegetal	José Alencar Carvalho	Mantido	50	Mantida
	Ciência do Solo e Fertilidade	Dulcimara C. Nannetti	Mantida	80	Mantida
	Planimetria e Altimetria	Florian A Alves	Carlos Henrique Rodrigues (professor ausente para pós-graduação)	50	Mantida
	Melhoramento do Cafeeiro	Renato F. Oliveira	Leandro Paiva (professor novo, especialista no tema)	50	Mantida
	Produção de Sementes e Mudanças	Leandro P. Lima	Ivan Caixeta (excesso de aulas)	80	Mantida
				410	Mantida

	DISCIPLINA	RESPONSÁVEL	RESPONSÁVEL ATUAL E JUSTIFICATIVA	CARGA HOR.	CARGA HOR. ATUAL E JUSTIF.
3º PERÍODO	Fitossanidade Geral	Leda F. Gonçalves	Mantida	34	Mantida
	Fisiologia do Cafeeiro	Luiz E. Raats	Leandro Paiva (professor novo, especialista no tema)	64	Mantida
	Conservação do Solo e Água	Floriano A. Alves	Cléber Kouri (professor ausente para pós-graduação)	34	Mantida
	Climatologia Aplicada à Cafeicultura	Alfredo D. Albuquerque	Mantida	50	Reduzida para 34 h. (ajuste após análise do projeto)
	Nutrição e Adubação do Cafeeiro	Leandro P. Lima	Dulcimara C. Nannetti (redistribuição por excesso de aulas)	80	Mantida
	Pragas do Cafeeiro	Leda F. Gonçalves	Disciplina transferida para o 4º período, em função da responsável considerar que a disciplina exige um pré-requisito que é a Fitossanidade Geral.		
	Máquinas agrícolas	Luiz E. Raats	Carlos Henrique Rodrigues (professor novo, especialista no tema)	50	
	Experimentação Agrícola	Sérgio Pedini	Disciplina antecipada do 4º período para ajuste da carga horária e necessidade de antecipação do conhecimento (trabalho de conclusão de curso).		
	Manejo de Plantas Invasoras	Leda F. Gonçalves	Disciplina antecipada do 4º semestre para ajuste da carga horária.		
				392	410

2. Rematrícula

Foi incluída a seguinte determinação no “Manual do Aluno” (entregue com protocolo a todos):

“As matrículas serão realizadas em formulário próprio na Secretaria Escolar, de acordo com o Calendário e os documentos necessários serão requisitados pela Secretaria. É cobrada uma taxa de expediente semestral de R\$ 50,00 (cinquenta reais), recolhida na COETAGRI – Cooperativa dos Alunos da Escola Agrotécnica Federal de Machado, sendo que a primeira taxa de expediente (para os alunos do primeiro período) é de R\$ 60,00 (sessenta reais).”

A matrícula é feita por semestre, independente do número de disciplinas a serem cursadas e as eventuais dependências.”

3. Dependência

Foi ampliada de 2 para 3 o número máximo de dependências (consta do Manual do Aluno), como forma de dar maior dinamismo ao curso e da disponibilidade de turmas e horários para recuperação.

4. Avaliações

Como não havia uma previsão no projeto do curso, ficou definido que a cada semestre (módulo) seriam fornecidas à Secretaria Escolar 3 notas referentes às avaliações dos professores. As formas de avaliação (prova, trabalho, etc) serão definidas pelos professores.

Machado, 24 de agosto de 2006

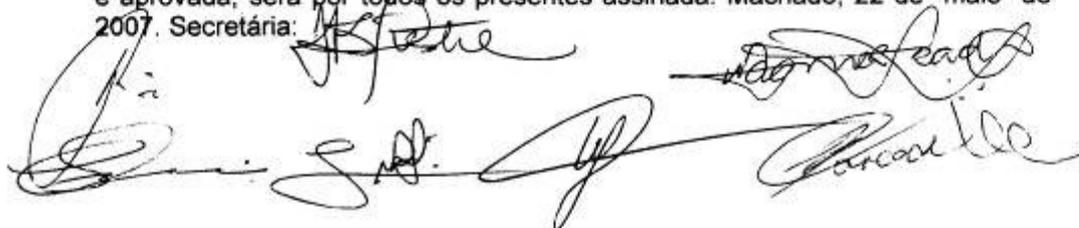


Sérgio Pedini
Coordenação do Curso

Ata da terceira reunião ordinária do ano dois mil e sete do Conselho Diretor da Escola Agrotécnica Federal de Machado MG. Aos 22 dias do mês de maio do ano dois mil e sete, às quinze horas, na sala de reuniões da Escola Agrotécnica Federal de Machado, realizou-se a terceira reunião ordinária do ano dois mil e sete, do Conselho Diretor desta Escola, presidida pelo seu Diretor Geral e Presidente deste Conselho, Professor Walner José Mendes, contando com a presença dos senhores conselheiros: Professora Ivânia Maria Silvestre, representante do Corpo Docente, João Rabelo, representante do corpo técnico –administrativo, Geraldo Botazini, representante da Federação do Comércio, José Messias de Lima, representante da Federação da Agricultura, Cléber Ávila Barbosa, representante dos egressos, Claudino Ortigara, representante da SETEC/MEC e Wagner Manoel Frade, representante da Federação das Indústrias. Foram justificadas pelo Senhor presidente as ausências dos conselheiros: Sebastião Tardioli, representante da Federação da Agricultura, Floriano Olinto Alves Filho, representante do corpo docente, Wanderley Fajardo Pereira, representante do Corpo Técnico – Administrativo. Constatado o quórum regimental, o Senhor Presidente iniciou os trabalhos, cumprimentando todos os conselheiros presentes. Dando continuidade ratificou a pauta da presente reunião: dar posse aos novos conselheiros, referendar alterações Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura Empresarial, regulamentar a participação de alunos em solenidade de Formatura, determinar prazo mínimo para expedição de diplomas pelo setor de Registros Escolares, analisar e aprovar normas de estágio na EAF e horário de funcionamento da biblioteca. Em seguida, o senhor presidente agradeceu a colaboração dos conselheiros, que nesta ocasião estariam deixando o Conselho, bem como empossou os novos conselheiros, dando-lhes as boas vindas e desejando-lhes uma participação efetiva, sendo empossados os representantes do corpo docente: Marcelo Leite e Ronan de Souza, respectivamente titular e suplente e João Afonso de Carvalho e Luis Eduardo de Souza Raats, respectivamente titular e suplente; Representantes dos técnicos-administrativos: Wanderley Fajardo Pereira e Roselei Eleotério, respectivamente titular e suplente; representante do corpo discente: Ronaldo de Amaral Oliveira, que assume como suplente, uma vez que nesta data o titular Cristiano Costa, cancelou sua matrícula nesta Escola. Prosseguindo à reunião foram apresentadas as alterações ocorridas no Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura Empresarial, no que se referiu a mudança de professores, as quais após as justificativas foram todas referendadas por este conselho Diretor. Em seguida o senhor presidente apresentou solicitação do setor de Registros Escolares no sentido de se definir um prazo mínimo para expedição de diplomas, uma vez que o que vem ocorrendo é que no dia seguinte a formatura, muitos alunos já estão solicitando o diploma e a Escola não têm como atendê-los dentro do prazo que lhes é solicitado, ou seja, sempre com urgência, devido a coincidência com o encerramento do ano letivo, processo seletivo e matrículas para os módulos ou séries seguintes. Após a explanação do senhor presidente sobre a solicitação do setor de registros escolares, foi definido, através da Resolução CD nº 003/2007 de 22 de maio de 2007, o prazo mínimo de 90(noventa) dias para fins de expedição de diplomas pela EAFMachado. Dando continuidade à reunião passou-se a análise das Normas de Estágio na EAFM. Foi feita uma leitura e discussão do texto pelos



conselheiros e , em seguida o mesmo foi aprovado , através da Resolução CD nº 004/2007, de 22 de maio de 2007. Em seguida, o outro assunto tratado foi a respeito da participação dos alunos em solenidade de formatura, informando que o praticado pela EAF era a autorização para participar da formatura os alunos que tivessem concluído o Ensino Médio ou tivessem integralizado o curso técnico. Após discussão, bem como ouvindo a sugestão do conselheiro Claudino Ortigara de que a participação só ocorra para os alunos que tiveram estágio concluído e apresentado sua defesa antes da data prevista para a solenidade da formatura, definiu-se esse procedimento a partir desta data através da Resolução CD nº005/2007, de 22 de maio de 2007. Dando continuidade à reunião o outro assunto colocado em pauta foi a necessidade de regulamentação do horário de funcionamento da Biblioteca da EAF Machado, cuja necessidade é do funcionamento ininterrupto até às 23 horas, possibilitando um maior atendimento contínuo aos alunos, e que de acordo com o Decreto nº 1.590, de 10 de agosto de 1995, alterado com redação dada pelo Decreto nº 4.836, de 09 de setembro de 2003, quando os serviços exigirem atividades contínuas de regime de turnos ou escalas, em período igual ou superior a doze horas ininterruptas, em função de atendimento ao público ou trabalho no período noturno, é facultado ao dirigente máximo do órgão autorizar os servidores a cumprir jornada de trabalho de seis horas diárias e carga horária de trinta horas semanais, devendo-se dispensar o horário para refeições, sendo proposto ao Conselho que o horário de funcionamento da biblioteca seja das 7 horas às 23 horas e que os servidores pertencentes ao setor cumpram uma jornada de trabalho diferenciada de acordo com o decreto acima citado. O último assunto tratado foi a solicitação do senhor presidente para que se escolhesse o novo secretário , sendo escolhido pelos presentes o Professor Marcelo Leite. Nada mais havendo a tratar, o Senhor Presidente desse Conselho, Professor Walner José Mendes, agradeceu a presença dos senhores conselheiros e deu por encerrada essa reunião. Eu, Ivânia Maria Silvestre, secretária deste Conselho Diretor, lavrei a presente ata que, após lida e aprovada, será por todos os presentes assinada. Machado, 22 de maio de 2007. Secretária:



The image shows several handwritten signatures in black ink. There are approximately seven distinct signatures, some overlapping. The signatures are written in a cursive style. One signature appears to be 'Marcelo Leite', another 'Walner José Mendes', and others are less legible but appear to be the names of the council members mentioned in the text.

EAF MACHADO - MG
MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE TECNOLOGIA EM CAFEICULTURA EMPRESARIAL
MODIFICADA 2º SEMESTRE 2007

Subfunção 1: Básico

1º PERÍODO	CÓDIGO	DISCIPLINA	RESPONSÁVEL	CARGA HOR.	Aulas/ semana
	TI-01	Introdução à Cafeicultura Empresarial (Produção Integrada de Café)	Ivan Caixeta	80	5
	TI-02	Química	Ronan de Souza/Geveraldo	50	3
	TI-03	Física	Edson R.S. Leite	50	3
	TI-05	Informática Básica	Renato Magalhães	50	3
	TI-06	Citologia, Histologia e Morfologia Vegetal	Vanderley Almeida	50	3
	TI-07	Ecologia Aplicada	Vanderley A.	50	3
	TI-08	Português Instrumental	João Roberto	50	3
	TI-09	Pedologia	Dulcimara C. Nannetti	34	2
					414

2º PERÍODO	CÓDIGO	DISCIPLINA	RESPONSÁVEL	CARGA HOR.	Aulas/ semana
	TI-10	Inglês Instrumental	Ivânia M. Silvestre	34	2
	TI-11	Metodologia Científica	Cléber Kouri	50	3
	TI-12	Bioquímica	Leandro Paiva	50	3
	TI-13	Fisiologia Vegetal	José Alencar Carvalho	50	3
	TI-14	Fertilidade do Solo	Dulcimara C. Nannetti	64	4
	TI-15	Planimetria e Altimetria	Carlos Henrique	50	3
	TI-16	Melhoramento do Cafeeiro	Leandro Paiva	50	3
	TI-17	Produção de Sementes e Mudas	Ivan Caixeta	64	4
				412	25

Subfunção 2: Produção de Café

3º PERÍODO	CÓDIGO	DISCIPLINA	RESPONSÁVEL	CARGA HOR.	Aulas/ semana
	TI-17	Fitossanidade Geral	Leda F. Gonçalves	34	2
	TI-18	Fisiologia do Cafeeiro	Leandro Paiva	64	4
	TI-19	Conservação do Solo e Água	Cléber	34	2
	TI-20	Climatologia Aplicada à Cafeicultura	Alfredo D. Albuquerque	34	2
	TI-21	Nutrição e Adubação do Cafeeiro	Dulcimara	80	5
	TI-29	Manejo de Plantas Invasoras	Leda F. Gonçalves	64	4
	TI-30	Experimentação Agrícola	Sérgio Pedini	50	3
	TI-23	Máquinas agrícolas	Carlos Henrique	50	3
					25

4º PERÍODO	CÓDIGO	DISCIPLINA	RESPONSÁVEL	CARGA HOR.	Aulas/ semana
	TI-24	Doenças do Cafeeiro	Leda F. Gonçalves	80	5
	TI-25	Receituário Agrônomo	João Afonso Carvalho	50	3
	TI-26	Implementos Agrícolas	Luiz E. Raats	50	3
	TI-27	Plantio, Formação e Podas do Cafeeiro	Leandro P. Lima	80	5
	TI-28	Irrigação do Cafeeiro	Alfredo D. Albuquerque	50	3
	TI-22	Pragas do Cafeeiro	Leda F. Gonçalves	80	5
					24

Subfunção 3: Gestão e Qualidade de Café

5º PERÍODO	CÓDIGO	DISCIPLINA	RESPONSÁVEL	CARGA HOR.	Aulas/semana
	TI-31	Pós-colheita de Café	Carlos Henrique	80	5
	TI-33	Classificação e Degustação de Café	Leandro Paiva	80	5
	TI-34	Industrialização e Desenvolvimento de Novos Produtos	Vanderley Almeida	64	4
	TI-35	Cafeicultura Orgânica	Sérgio Pedini	50	3
	TI-36	Geoprocessamento	Haroldo Lima	34	2
	TI-37	Projeto Agropecuário (Empreendedorismo)	Sérgio Pedini	64	4
	TI-38	Tratamento de Resíduos do Processamento do Café	Carlos Henrique	34	2
				406	25

6º PERÍODO	CÓDIGO	DISCIPLINA	RESPONSÁVEL	CARGA HOR.	Aulas/semana
	TI-39	Certificação Sócio-ambiental	Sérgio Pedini	50	3
	TI-40	Informática Aplicada à Cafeicultura	Renato Magalhães	50	3
	TI-41	Economia aplicada à Cafeicultura	Sérgio Pedini	50	3
	TI-42	Administração da Propriedade Cafeeira	Sérgio Pedini	50	3
	TI-43	Associativismo e Cooperativismo na Atividade Cafeeira	Walner Mendes	34	2
	TI-44	Beneficiamento, Rebeneficiamento e Armazenamento do Café	Carlos Henrique	50	3
	TI-45	Comercialização de Café	Leandro P. Lima	80	5
	TI-46	Extensão Rural	João Afonso Carvalho	34	2
			398	25	

Subfunção	Carga Horária
Subfunção 1: Básico	824
Subfunção 2: Produção de café	800
Subfunção 3: Gestão e Qualidade de café	822
Estágio Curricular	240
Monografia de Conclusão de Curso	100
Total	2786



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

PORTARIA Nº 206, DE 8 DE MAIO DE 2008

O SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, substituindo, no uso de suas atribuições, considerando o Decreto nº 5.773, de 09/05/2006, com alterações do Decreto nº 6.303, de 12/12/2007, tendo em vista o Despacho nº 585/2008, da Diretoria de Regulação e Supervisão da Educação Profissional e Tecnológica, a regularidade da inscrição e o mérito do pedido, conforme consta do Processo nº 23000.004107/2007-15 (20060013222), do Ministério da Educação, resolve:

Art. 1º - Reconhecer, nos termos do art. 10, § 3º, do referido Decreto nº 5.773, o Curso Superior de Tecnologia em Cafecultura Empresarial, com sessenta vagas totais anuais, nos períodos diurno e noturno, ofertado pela Escola Agrícola Federal de Machado, estabelecida à Rodovia MG 179, Km 34, Caixa Postal 49, no Município de Machado, Estado de Minas Gerais, mantida pelo Ministério da Educação.

Art. 2º - Nos termos do art. 10, § 7º, do mesmo Decreto nº 5.773, o reconhecimento é válido até o ciclo avaliativo seguinte.

Art. 3º - Nos termos da Portaria Normativa nº 10, de 28/07/2006, e da Portaria Normativa nº 12, de 14/08/2006, fica autorizada a alteração da denominação do curso para Curso Superior de Tecnologia em Cafecultura, constante do Exco Tecnológico de Recursos Naturais, conforme Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia.

Art. 4º - Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação.

GETÚLIO MARQUES FERREIRA

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

PORTARIA Nº 340, DE 8 DE MAIO DE 2008

A Secretária de Educação Superior, Substituta, usando da competência que lhe foi conferida pelo Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, alterado pelo Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, e tendo em vista o Relatório SESu/DESUP/COREG nº 118/2008, da Diretoria de Regulação e Supervisão da Educação Superior, conforme consta do Processo nº 23000.018521/2008-12, Registro SAPIEnS nº 20060007696, do Ministério da Educação, resolve:

Art. 1º - Autorizar o funcionamento do curso de Administração, bacharelado, com 200 (duzentas) vagas totais anuais, no turno noturno, a ser ministrado pela Faculdade Metropolitana do Planalto Norte, na Rua Senador Felipe Schmidt, nº 1.355, Centro, na cidade de Casimbras, Estado de Santa Catarina, mantida pela Sociedade Educacional do Planalto Norte Ltda., com sede na cidade de Casimbras, Estado de Santa Catarina.

Art. 2º - Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação.

MARIA IÉDA COSTA DINIZ

PORTARIA Nº 341, DE 8 DE MAIO DE 2008

A Secretária de Educação Superior, Substituta, usando da competência que lhe foi conferida pelo Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, alterado pelo Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, e tendo em vista o Relatório SESu/DESUP/COREG nº 158/2008, da Diretoria de Regulação e Supervisão da Educação Superior, conforme consta do Processo nº 23000.012583/2006-11, Registro SAPIEnS nº 20060004180, do Ministério da Educação, resolve:

Art. 1º - Autorizar o funcionamento do curso de Enfermagem, bacharelado, com 200 (duzentas) vagas totais anuais, nos turnos diurno e noturno, a ser ministrado pela Faculdade do Trabalho, na Avenida Paes Leme, nº 485, bairro Osvaldo Rezendes, na cidade de Uberlândia, Estado de Minas Gerais, mantida pelo Instituto Educacional Maria Ramêlia Ltda., com sede na cidade de Uberlândia, Estado de Minas Gerais.

Art. 2º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

MARIA IÉDA COSTA DINIZ

PORTARIA Nº 342, DE 8 DE MAIO DE 2008

A Secretária de Educação Superior, Substituta, usando da competência que lhe foi delegada pelo Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, alterado pelo Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, e tendo em vista o Relatório SESu/DESUP/COREG nº 359/2008, da Diretoria de Regulação e Supervisão da Educação Superior, conforme consta do Processo nº 23000.009881/2005-90, Registro SAPIEnS nº 20050005768, do Ministério da Educação, resolve:

Art. 1º - Autorizar o funcionamento do curso de Ciências Contábeis, bacharelado, a ser ministrado pela Faculdade Cececsia de Fortaleza, com 100 (cem) vagas totais anuais, no turno noturno, na Rua General Prágrabe, nº 242, bairro São Geraldo, na cidade de Fortaleza, Estado do Ceará, mantida pela Companhia Nacional de Escolas da Comunidade, com sede na cidade de João Pessoa, Estado da Paraíba.

Art. 2º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

MARIA IÉDA COSTA DINIZ

PORTARIA Nº 343, DE 8 DE MAIO DE 2008

O SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, nomeado pela Portaria nº 342, de 27 de abril de 2007, publicada no Diário Oficial da União de 30 de abril de 2007, no uso de suas atribuições legais e observado o disposto nos seguintes fundamentos legais: o art. 214 da Constituição Federal, a Lei Complementar nº 101, de 04 de maio de 2000, o Decreto nº 6.170, de 25 de julho de 2007 e alterações posteriores, a Lei nº 11.514 de 13 de agosto de 2007, a Lei nº 11.647, de 24 de março de 2008, o Decreto nº 6.439, de 22 de abril de 2008, o art. 12 da IN nº 01 da Secretaria do Tesouro Nacional/STN/ME, de 15 de janeiro de 1997 e a Súmula da Coordenação Geral de Normas, Avaliação e Execução de Despesa - CONED nº 04/2004/STN/ME, resolve:

Art. 1º - Descentralizar, por destaque, crédito orçamentário para Universidade Federal de Uberlândia, no valor de R\$ 21.500,00 (vinte e um mil e quinhentos reais), objetivando Apoio à realização do II Seminário Interacadêmico do Programa de Esademas Convênio de Graduação - PEC-G, obedecendo a seguinte classificação orçamentária:

Funcional Programática: 12.122.1067.4083.0001 - Gerenciamento das Políticas do Ensino Superior
PTRES: 001717
Fonte: 0112915004
PL: 4085G90111
NC: 000367
Nº Processo: 23000.008011/2008-07

Art. 2º - A descentralização de crédito orçamentário e financeiro observará as diretrizes estabelecidas no Decreto nº 6.439, de 22 de abril de 2008.

Parágrafo Único - o saldo dos créditos orçamentários descentralizados e não empenhados, deverá ser devolvido a Secretária de Educação Superior, no exercício financeiro de 2008, com base no art. 27 do Decreto 93.872/86.

Art. 3º - O monitoramento da execução, referente à ação 4083 - Gerenciamento das Políticas do Ensino Superior, será realizado pela Diretoria de Políticas e Programas de Graduação da Educação Superior - DIPES/SESu.

Art. 4º - Os créditos descentralizados por destaque integrarão as prestações de contas anuais dos IFES, a serem apresentadas aos órgãos de controle interno e externo nos termos da legislação vigente.

Art. 5º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua assinatura.

RONALDO MOTA

RETIFICAÇÃO

Na Portaria Nº 339, de 7 de maio de 2008, publicada no Diário Oficial da União nº 87, de 8 de maio de 2008, Seção 1, página 12, onde se lê:

I.Funcional Programática:
12.364.1377.2C68.0001 - Fomento à Inclusão Social e Ético-nacional na Educação Superior - Nacional.

PTRES: 013847
Fonte: 0100915007
NC: 000366
Processo nº: 23000.019353/2007-63
Lei nº:

II.Funcional Programática:
12.364.1377.2C68.0001 - Fomento à Inclusão Social e Ético-nacional na Educação Superior - Nacional.

PTRES: 013847
Fonte: 0112915007
NC: 000366
Processo nº: 23000.019353/2007-63

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO DE POTENCIALIZAÇÃO DE PESSOAS

PORTARIA Nº 242, DE 8 DE MAIO DE 2008

A Diretora do Departamento de Desenvolvimento de Potencialização de Pessoas da Universidade Federal de Santa Catarina, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o que consta do processo nº 23080.012987/2008-23 resolve:

Homologar o resultado do Processo Seletivo Simplificado do Departamento de Ciências Farmacêuticas - CIE/CCS, insuado pelo Edital nº 026/DDPP/2008, de 25 de abril de 2008, publicado no Diário Oficial da União de 28/04/2008.

Campo de Conhecimento: Cosmologia, Farmacocômica e Estágio Supervisionado em Farmácia
Regime de Trabalho: 20 (vinte) horas semanais
Nº de Vagas: 01 (uma)

Classificação	Candidato	Média Final
1º	Letícia Mazzarino	9,40
2º	Caring Dal Pizzol	9,05
3º	Monika Piazoon Jaguan	8,67
4º	Francielle Tramentini Gomes de Sousa	8,00
5º	Andréa Graciada Ferraga	7,78
6º	Larissa Sakis Bernardi	6,67
7º	Charise Dallacozim Beral	6,61
8º	Marcelo Augusto Soloski	6,12

CARLA CRISTINA DUTRA BURIGO

Ministério da Fazenda

GABINETE DO MINISTRO

PORTARIA Nº 89, DE 8 DE MAIO DE 2008

O MINISTRO DE ESTADO DA FAZENDA, no uso de suas atribuições, e tendo em vista o disposto no art. 9º, inciso II, do Decreto nº 6.439, de 22 de abril de 2008, resolve:

Art. 1º - Ajustar os limites de pagamento de que trata o Anexo VII da Portaria Interministerial MP/ME nº 88, de 29 de abril de 2008, na forma do Anexo a esta Portaria.

Art. 2º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

GUIDO MANTEGA

ANEXO

ACRÉSCIMO AOS LIMITES DE PAGAMENTO RELATIVOS ÀS DOTAÇÕES CONSTANTES DA LEI ORÇAMENTÁRIA PARA 2008 E AOS RESTOS A PAGAR DE 2007, DE QUE TRATA O ANEXO VII DA PORTARIA INTERMINISTERIAL MP/ME Nº 88, DE 29 DE ABRIL DE 2008

ACRÉSCIMO
R\$ MIL

ÓRGÃO(S) OU UNID. ORÇAMENTÁRIAS	ATÉ ABR	ATÉ MAI	ATÉ JUN	ATÉ JUL	ATÉ AGO	ATÉ SET	ATÉ OUT	ATÉ NOV	ATÉ DEZ
39000 MIN. DOS TRANSPORTES	100.000	100.000	100.000	100.000	100.000	50.000	50.000	25.000	0
53000 MIN. DA INTEGRAÇÃO NACIONAL	102.549	85.243	87.936	71.280	58.673	43.968	29.311	14.655	0
TOTAL	202.549	185.243	187.936	171.280	158.673	118.968	79.311	39.655	0

Fontes: 100, 111, 112, 113, 115, 118, 120, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 139, 140, 141, 142, 148, 149, 151, 153, 155, 157, 158, 159, 162, 164, 166, 172, 174, 175, 176, 180, 249, 280, 293 e suas correspondentes, resultados da incorporação de saldos de exercícios anteriores.

**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008.

Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

CAPÍTULO I

DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Art. 1º Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:

I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;

II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;

III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;

IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

Parágrafo único. As instituições mencionadas nos incisos I, II e III do caput deste artigo possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

§ 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais.

§ 2º No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.

§ 3º Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica.

Art. 3º A UTFPR configura-se como universidade especializada, nos termos do parágrafo único do art. 52 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, regendo-se pelos princípios, finalidades e objetivos constantes da Lei 11.184, de 7 de outubro de 2005.

Art. 4º As Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais são estabelecimentos de ensino pertencentes à estrutura organizacional das universidades federais, dedicando-se, precipuamente, à oferta de formação profissional técnica de nível médio, em suas respectivas áreas de atuação.

CAPÍTULO II

DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Seção I

Da Criação dos Institutos Federais

Art. 5º Ficam criados os seguintes Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:

I - Instituto Federal do Acre, mediante transformação da Escola Técnica Federal do Acre;

II - Instituto Federal de Alagoas, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas e da Escola Agrotécnica Federal de Satuba;

III - Instituto Federal do Amapá, mediante transformação da Escola Técnica Federal do Amapá;

IV - Instituto Federal do Amazonas, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas e das Escolas Agrotécnicas Federais de Manaus e de São Gabriel da Cachoeira;

V - Instituto Federal da Bahia, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia;

VI - Instituto Federal Baiano, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Catu, de Guanambi (Antonio José Teixeira), de Santa Inês e de Senhor do Bonfim;

VII - Instituto Federal de Brasília, mediante transformação da Escola Técnica Federal de Brasília;

VIII - Instituto Federal do Ceará, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Crato e de Iguatu;

IX - Instituto Federal do Espírito Santo, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo e das Escolas Agrotécnicas Federais de Alegre, de Colatina e de Santa Teresa;

X - Instituto Federal de Goiás, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás;

XI - Instituto Federal Goiano, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Rio Verde e de Urutaí, e da Escola Agrotécnica Federal de Ceres;

XII - Instituto Federal do Maranhão, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão e das Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, de São Luís e de São Raimundo das Mangabeiras;

XIII - Instituto Federal de Minas Gerais, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Ouro Preto e de Bambuí, e da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista;

XIV - Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas;

XV - Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba e da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena;

XVI - Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Inconfidentes, de Machado e de Muzambinho;

XVII - Instituto Federal do Triângulo Mineiro, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba e da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia;

XVIII - Instituto Federal de Mato Grosso, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Mato Grosso e de Cuiabá, e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres;

XIX - Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, mediante integração da Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Nova Andradina;

XX - Instituto Federal do Pará, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal e de Marabá;

XXI - Instituto Federal da Paraíba, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba e da Escola Agrotécnica Federal de Sousa;

XXII - Instituto Federal de Pernambuco, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco e das Escolas Agrotécnicas Federais de Barreiros, de Belo Jardim e de Vitória de Santo Antão;

XXIII - Instituto Federal do Sertão Pernambucano, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina;

XXIV - Instituto Federal do Piauí, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí;

XXV - Instituto Federal do Paraná, mediante transformação da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná;

XXVI - Instituto Federal do Rio de Janeiro, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis;

XXVII - Instituto Federal Fluminense, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos;

XXVIII - Instituto Federal do Rio Grande do Norte, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte;

XXIX - Instituto Federal do Rio Grande do Sul, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves, da Escola Técnica Federal de Canoas e da Escola Agrotécnica Federal de Sertão;

XXX - Instituto Federal Farroupilha, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete;

XXXI - Instituto Federal Sul-rio-grandense, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas;

XXXII - Instituto Federal de Rondônia, mediante integração da Escola Técnica Federal de Rondônia e da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste;

XXXIII - Instituto Federal de Roraima, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima;

XXXIV - Instituto Federal de Santa Catarina, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina;

XXXV - Instituto Federal Catarinense, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Concórdia, de Rio do Sul e de Sombrio;

XXXVI - Instituto Federal de São Paulo, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo;

XXXVII - Instituto Federal de Sergipe, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe e da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão; e

XXXVIII - Instituto Federal do Tocantins, mediante integração da Escola Técnica Federal de Palmas e da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins.

§ 1º As localidades onde serão constituídas as reitorias dos Institutos Federais constam do Anexo I desta Lei.

§ 2º A unidade de ensino que compõe a estrutura organizacional de instituição transformada ou integrada em Instituto Federal passa de forma automática, independentemente de qualquer formalidade, à condição de campus da nova instituição.

§ 3º A relação de Escolas Técnicas Vinculadas a Universidades Federais que passam a integrar os Institutos Federais consta do Anexo II desta Lei.

§ 4º As Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais não mencionadas na composição dos Institutos Federais, conforme relação constante do Anexo III desta Lei, poderão, mediante aprovação do Conselho Superior de sua respectiva universidade federal, propor ao Ministério da Educação a adesão ao Instituto Federal que esteja constituído na mesma base territorial.

§ 5º A relação dos campi que integrarão cada um dos Institutos Federais criados nos termos desta Lei será estabelecida em ato do Ministro de Estado da Educação.

Seção II

Das Finalidades e Características dos Institutos Federais

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

Seção III

Dos Objetivos dos Institutos Federais

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

Art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea *b* do inciso VI do caput do citado art. 7º.

§ 1º O cumprimento dos percentuais referidos no caput deverá observar o conceito de aluno-equivalente, conforme regulamentação a ser expedida pelo Ministério da Educação.

§ 2º Nas regiões em que as demandas sociais pela formação em nível superior justificarem, o Conselho Superior do Instituto Federal poderá, com anuência do Ministério da Educação, autorizar o ajuste da oferta desse nível de ensino, sem prejuízo do índice definido no caput deste artigo, para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei.

Seção IV

Da Estrutura Organizacional dos Institutos Federais

Art. 9º Cada Instituto Federal é organizado em estrutura multicampi, com proposta orçamentária anual identificada para cada campus e a reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores.

Art. 10. A administração dos Institutos Federais terá como órgãos superiores o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior.

§ 1º As presidências do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior serão exercidas pelo Reitor do Instituto Federal.

§ 2º O Colégio de Dirigentes, de caráter consultivo, será composto pelo Reitor, pelos Pró-Reitores e pelo Diretor-Geral de cada um dos campi que integram o Instituto Federal.

§ 3º O Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo, será composto por representantes dos docentes, dos estudantes, dos servidores técnico-administrativos, dos egressos da instituição, da sociedade civil, do Ministério da Educação e do Colégio de Dirigentes do Instituto Federal, assegurando-se a representação paritária dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica.

§ 4º O estatuto do Instituto Federal disporá sobre a estruturação, as competências e as normas de funcionamento do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior.

Art. 11. Os Institutos Federais terão como órgão executivo a reitoria, composta por 1 (um) Reitor e 5 (cinco) Pró-Reitores.

§ 1º Poderão ser nomeados Pró-Reitores os servidores ocupantes de cargo efetivo da carreira docente ou de cargo efetivo de nível superior da carreira dos técnico-

administrativos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica.

§ 2º A reitoria, como órgão de administração central, poderá ser instalada em espaço físico distinto de qualquer dos campi que integram o Instituto Federal, desde que previsto em seu estatuto e aprovado pelo Ministério da Educação.

Art. 12. Os Reitores serão nomeados pelo Presidente da República, para mandato de 4 (quatro) anos, permitida uma recondução, após processo de consulta à comunidade escolar do respectivo Instituto Federal, atribuindo-se o peso de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo docente, de 1/3 (um terço) para a manifestação dos servidores técnico-administrativos e de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo discente.

§ 1º Poderão candidatar-se ao cargo de Reitor os docentes pertencentes ao Quadro de Pessoal Ativo Permanente de qualquer dos campi que integram o Instituto Federal, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica e que atendam a, pelo menos, um dos seguintes requisitos:

I - possuir o título de doutor; ou

II - estar posicionado nas Classes DIV ou DV da Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, ou na Classe de Professor Associado da Carreira do Magistério Superior.

§ 2º O mandato de Reitor extingue-se pelo decurso do prazo ou, antes desse prazo, pela aposentadoria, voluntária ou compulsória, pela renúncia e pela destituição ou vacância do cargo.

§ 3º Os Pró-Reitores são nomeados pelo Reitor do Instituto Federal, nos termos da legislação aplicável à nomeação de cargos de direção.

Art. 13. Os campi serão dirigidos por Diretores-Gerais, nomeados pelo Reitor para mandato de 4 (quatro) anos, permitida uma recondução, após processo de consulta à comunidade do respectivo campus, atribuindo-se o peso de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo docente, de 1/3 (um terço) para a manifestação dos servidores técnico-administrativos e de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo discente.

§ 1º Poderão candidatar-se ao cargo de Diretor-Geral do campus os servidores ocupantes de cargo efetivo da carreira docente ou de cargo efetivo de nível superior da carreira dos técnico-administrativos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica e que se enquadrem em pelo menos uma das seguintes situações:

I - preencher os requisitos exigidos para a candidatura ao cargo de Reitor do Instituto Federal;

II - possuir o mínimo de 2 (dois) anos de exercício em cargo ou função de gestão na instituição; ou

III - ter concluído, com aproveitamento, curso de formação para o exercício de cargo ou função de gestão em instituições da administração pública.

§ 2º O Ministério da Educação expedirá normas complementares dispondo sobre o reconhecimento, a validação e a oferta regular dos cursos de que trata o inciso III do § 1º deste artigo.

CAPÍTULO III

DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 14. O Diretor-Geral de instituição transformada ou integrada em Instituto Federal nomeado para o cargo de Reitor da nova instituição exercerá esse cargo até o final de seu mandato em curso e em caráter pro tempore, com a incumbência de promover, no prazo máximo de 180 (cento e oitenta) dias, a elaboração e encaminhamento ao Ministério da Educação da proposta de estatuto e de plano de desenvolvimento institucional do Instituto Federal, assegurada a participação da comunidade acadêmica na construção dos referidos instrumentos.

§ 1º Os Diretores-Gerais das instituições transformadas em campus de Instituto Federal exercerão, até o final de seu mandato e em caráter pro tempore, o cargo de Diretor-Geral do respectivo campus.

§ 2º Nos campi em processo de implantação, os cargos de Diretor-Geral serão providos em caráter pro tempore, por nomeação do Reitor do Instituto Federal, até que seja possível identificar candidatos que atendam aos requisitos previstos no § 1º do art. 13 desta Lei.

§ 3º O Diretor-Geral nomeado para o cargo de Reitor Pro-Tempore do Instituto Federal, ou de Diretor-Geral Pro-Tempore do Campus, não poderá candidatar-se a um novo mandato, desde que já se encontre no exercício do segundo mandato, em observância ao limite máximo de investidura permitida, que são de 2 (dois) mandatos consecutivos.

Art. 15. A criação de novas instituições federais de educação profissional e tecnológica, bem como a expansão das instituições já existentes, levará em conta o modelo de Instituto Federal, observando ainda os parâmetros e as normas definidas pelo Ministério da Educação.

Art. 16. Ficam redistribuídos para os Institutos Federais criados nos termos desta Lei todos os cargos e funções, ocupados e vagos, pertencentes aos quadros de pessoal das respectivas instituições que os integram.

§ 1º Todos os servidores e funcionários serão mantidos em sua lotação atual, exceto aqueles que forem designados pela administração superior de cada Instituto Federal para integrar o quadro de pessoal da Reitoria.

§ 2º A mudança de lotação de servidores entre diferentes campi de um mesmo Instituto Federal deverá observar o instituto da remoção, nos termos do art. 36 da Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

Art. 17. O patrimônio de cada um dos novos Institutos Federais será constituído:

I - pelos bens e direitos que compõem o patrimônio de cada uma das instituições que o integram, os quais ficam automaticamente transferidos, sem reservas ou condições, ao novo ente;

II - pelos bens e direitos que vier a adquirir;

III - pelas doações ou legados que receber; e

IV - por incorporações que resultem de serviços por ele realizado.

Parágrafo único. Os bens e direitos do Instituto Federal serão utilizados ou aplicados, exclusivamente, para a consecução de seus objetivos, não podendo ser alienados a não ser nos casos e condições permitidos em lei.

Art. 18. Os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG, não inseridos no reordenamento de que trata o art. 5º desta Lei, permanecem como entidades autárquicas vinculadas ao Ministério da Educação, configurando-se como instituições de ensino superior pluricurriculares, especializadas na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica, na forma da legislação.

Art. 19. Os arts. 1º, 2º, 4º e 5º da Lei 11.740, de 16 de julho de 2008, passam a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 1º Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para redistribuição a instituições federais de educação profissional e tecnológica:

..... ” (NR)

“Art. 2º Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para alocação a instituições federais de educação profissional e tecnológica, os seguintes cargos em comissão e as seguintes funções gratificadas:

I - 38 (trinta e oito) cargos de direção - CD-1;

.....

IV - 508 (quinhentos e oito) cargos de direção - CD-4;

.....

VI - 2.139 (duas mil, cento e trinta e nove) Funções Gratificadas - FG-2.

..... ” (NR)

“Art. 4º Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para redistribuição a instituições federais de ensino superior, nos termos de ato do Ministro de Estado da Educação, os seguintes cargos:

..... ” (NR)

“Art. 5º Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para alocação a instituições federais de ensino superior, nos termos de ato do Ministro de Estado da Educação, os seguintes Cargos de Direção - CD e Funções Gratificadas - FG:

..... ” (NR)

Art. 20. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 29 de dezembro de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Paulo Bernardo Silva

Este texto não substitui o publicado no DOU de 30.12.2008

ANEXO I

Localidades onde serão constituídas as Reitorias dos novos Institutos Federais

Instituição	Sede da Reitoria
Instituto Federal do Acre	Rio Branco
Instituto Federal de Alagoas	Maceió
Instituto Federal do Amapá	Macapá
Instituto Federal do Amazonas	Manaus
Instituto Federal da Bahia	Salvador
Instituto Federal Baiano	Salvador
Instituto Federal de Brasília	Brasília
Instituto Federal do Ceará	Fortaleza
Instituto Federal do Espírito Santo	Vitória
Instituto Federal de Goiás	Goiânia
Instituto Federal Goiano	Goiânia
Instituto Federal do Maranhão	São Luís
Instituto Federal de Minas Gerais	Belo Horizonte
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais	Montes Claros
Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais	Juiz de Fora
Instituto Federal do Sul de Minas Gerais	Pouso Alegre
Instituto Federal do Triângulo Mineiro	Uberaba
Instituto Federal de Mato Grosso	Cuiabá
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul	Campo Grande
Instituto Federal do Pará	Belém
Instituto Federal da Paraíba	João Pessoa
Instituto Federal de Pernambuco	Recife
Instituto Federal do Sertão Pernambucano	Petrolina
Instituto Federal do Piauí	Teresina
Instituto Federal do Paraná	Curitiba
Instituto Federal do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
Instituto Federal Fluminense	Campos dos Goytacazes

Instituto Federal do Rio Grande do Norte	Natal
Instituto Federal do Rio Grande do Sul	Bento Gonçalves
Instituto Federal Farroupilha	Santa Maria
Instituto Federal Sul-rio-grandense	Pelotas
Instituto Federal de Rondônia	Porto Velho
Instituto Federal de Roraima	Boa Vista
Instituto Federal de Santa Catarina	Florianópolis
Instituto Federal Catarinense	Blumenau
Instituto Federal de São Paulo	São Paulo
Instituto Federal de Sergipe	Aracaju
Instituto Federal do Tocantins	Palmas

ANEXO II

Escolas Técnicas Vinculadas que passam a integrar os Institutos Federais

Escola Técnica Vinculada	Instituto Federal
Colégio Técnico Universitário – UFJF	Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Colégio Agrícola Nilo Peçanha – UFF	Instituto Federal do Rio de Janeiro
Colégio Técnico Agrícola Ildelfonso Bastos Borges - UFF	Instituto Federal Fluminense
Escola Técnica – UFPR	Instituto Federal do Paraná
Escola Técnica – UFRGS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati – FURG	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
Colégio Agrícola de Camboriú – UFSC	Instituto Federal Catarinense
Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes – UFSC	Instituto Federal Catarinense

ANEXO III

Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais

Escola Técnica Vinculada	Universidade Federal
Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima - UFRR	Universidade Federal de Roraima
Colégio Universitário da UFMA	Universidade Federal do Maranhão
Escola Técnica de Artes da UFAL	Universidade Federal de Alagoas
Colégio Técnico da UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
Centro de Formação Especial em Saúde da UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Escola Técnica de Saúde da UFU	Universidade Federal de Uberlândia
Centro de Ensino e Desenvolvimento Agrário da UFV	Universidade Federal de Viçosa
Escola de Música da UFP	Universidade Federal do Pará
Escola de Teatro e Dança da UFP	Universidade Federal do Pará
Colégio Agrícola Vidal de Negreiros da UFPB	Universidade Federal da Paraíba
Escola Técnica de Saúde da UFPB	Universidade Federal da Paraíba
Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras da UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas da UFRP	Universidade Federal Rural de Pernambuco
Colégio Agrícola de Floriano da UFPI	Universidade Federal do Piauí
Colégio Agrícola de Teresina da UFPI	Universidade Federal do Piauí
Colégio Agrícola de Bom Jesus da UFPI	Universidade Federal do Piauí

Colégio Técnico da UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Escola Agrícola de Jundiáí da UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Escola de Enfermagem de Natal da UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Escola de Música da UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça da UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
Colégio Agrícola de Frederico Westphalen da UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria	Universidade Federal de Santa Maria
Colégio Técnico Industrial da Universidade Federal de Santa Maria	Universidade Federal de Santa Maria

Síntese do perfil dos gestores

Gestor	Sexo	Idade	Titulação	Tempo na EAFM em 2009	Experiência anterior em Gestão	Fase em que participou
G1	Masculino	50	Mestre	18	Não	Instalação
G2	Masculino	44	Mestre	6	sim	Inst./implementação
G3	Masculino	46	Mestre	12	não	Instalação
G4	Masculino	33	Doutor	3	sim	Implementação
G5	Masculino	51	Especialista	28	sim	Implementação

Síntese do Perfil dos Professores

Professor	Sexo	Idade	Titulação	Tempo na EAFM em 2009	Tempo na EPT	Fase em que participou
P1	Masculino	43	Mestre	14	14	Instalação
P2	Masculino	59	Especialista	28	28	Instalação
P3	Masculino	59	Especialista	28	28	Instalação
P4	Feminino	40	Doutora	15	15	Inst./Impl.
P5	Masculino	38	Mestre	15	11	Inst./Impl.
P6	Feminino	46	Mestre	5	5	Inst./Impl.
P7	Masculino	34	Doutor	3	3	Implementação
P8	Masculino	38	Doutor	2 e meio	2 e meio	Implementação
P9	Masculino	57	Mestre	4	32	Implementação

Síntese do perfil alunos / Grupo focal

Aluno	Sexo	Idade	Trabalha na área	Possui outro curso superior	Escola de origem
A1	Feminino	23	Não	não	Pública
A2	Masculino	43	Sim	não	Pública
A3	Masculino	25	Não	não	Pública
A4	Masculino	43	Sim	não	Pública
A5	Masculino	38	Sim	não	Pública