



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO,
AGRICULTURA E SOCIEDADE**

**POLÍTICA EDUCACIONAL E CONFIGURAÇÕES DOS
CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DE TÉCNICOS
EM AGROPECUÁRIA, NOS ANOS 90:
REGULAÇÃO OU EMANCIPAÇÃO?**

ANA MARIA DANTAS SOARES

Sob a Orientação do Professor
Roberto José Moreira

Tese submetida como requisito parcial para
obtenção do grau de **Philosophiae Doctor**
em Desenvolvimento, Agricultura e
Sociedade, Área de Concentração em
Sociedade e Agricultura.

Seropédica, RJ
20 de Setembro de 2003

AGRADECIMENTOS

“O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. (...) O que vale, são outras coisas. A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho que nem se misturam”.

(Guimarães Rosa, Grandes Sertões: veredas)

Normalmente, os agradecimentos que são apresentados numa tese dizem respeito àquelas pessoas que mais de perto contribuíram para a realização daquele trabalho. Ao contrário da maioria que hoje defende muito jovem suas teses de doutorado, inúmeras situações só agora me permitiram chegar a esse nível da minha vida acadêmica. Isso fez com que nessa imensa e intensa trajetória, muitas pessoas tenham me apoiado, me amparado e estimulado, contribuindo para que minha construção como pessoa e como profissional fosse sendo burilada através dos anos. Impossível citar todas elas, mas quero homenagear e agradecer as que aqui nomearei, tornando-as representantes de todas aquelas a que a memória, que nunca foi o meu forte, talvez não me seja fiel.

De Aracaju, onde fui criada e vivi minha infância, adolescência e parte de minha juventude, guardo o carinho e o aconchego de Cecinha Fontes, Leda Barbosa (in memorian), Pastorinha (in memorian), Luciano e Aurélia Menezes, Clara Angélica e Newtinho Porto, Mário Jorge (in memorian), Lúcia Teles, Maria Auxiliadora Santos, Aurita e Charles Donald (in memorian), Hortência e João Santos, Luiza Costa, Carlos Henrique Porto (in memorian), Carminha Duarte, Janice, Maria das Graças, Ada Augusta, Nádia, Judite, Deuzinha, Célia, que em momentos distintos me foram imprescindíveis companheiras (os);

De Brasília, onde vivi durante quatro anos, preservo no coração Anastácia, Marilena (in memorian), Solange, Raulino, Dora, Vicente, Diogo José, colegas de trabalho com os quais muito aprendi;

Da minha trajetória na UFRRJ - há 25 anos universidade do meu coração - são tantos as (os) colegas com os quais aprendi a viver, compartilhando saberes, afetos, ideais, ou simplesmente convivendo e compreendendo as diferenças. Muitas dessas pessoas, apesar de se situarem em um campo político-ideológico bem diferenciado do meu, conseguiram me fazer ver além e aprender muito em termos acadêmico-científicos, administrativos e/ou me deram grandes lições de vida. Homenageio a todas (os) através de Miguel Ângelo, Luis Mauro, André Zaú, Luciana Nóbrega, Rosane, Mercedes, Eduardo Lima, Ana e Abner Chiquieri, Áurea, Valdomiro, Chicão, Orlando, Ricardo Miranda, Tize, Delson, Laélio, Aivaldo, Marília Massard, Frederico Falcão, Eliane, Maurício Mancini, Lili, Marcus Peixoto, Lídia Bronzi, José Carlos Neto, Cristina, Heriberto, Nedda, Manoelito, Luiz Figueira, Ravelli, Edninha, Edvá, César, Irineu Lobo, Rubens Busquet, Siebert, Chico Baroni, Irlate, Mânlio, Ariane, Raul, Edna Riemke, Breno, Luiz Seixas, Jair Leal e Lu, Ari Veloso, Tetsuo Inada, Raimundo Braz e Maronci, Ceres, Constantino, Sonildes, Isabel Ratto, Fátima Mery, Sansão, Sonia Raimundo (in memorian), Marcos Eli, Cecita, Hercílio

Faria (in memorian), Roberto Campos, Elza, Alfredo César Nascimento (in memorian), Hugo Resende, Fátima Soler, Maria Alice, Luci Hildebrand, Deise Bergo, Maria Clóris, Raul, Flávio, Bruno, Deise Sena (in memorian), Denise Sena, Lúcia Lucas, Martinha, Rose Morenz, Lucimere, Mônica Haua, Francisco, Marúcia, Celso, Alan, Eloisa, Zecão, Otacilho, Clóvis, Gilberto Reis, Marly Meirelles, Ulises Alejandro, Suely Bueno, Carlinhos, Verinha, Jane Marta, Tadeu, Terezinha Pacielo...

De diferentes pontos do país, nas minhas caminhadas, seja a trabalho, realizando cursos, participando de eventos científicos ou político-sindicais, ou para um aprendizado maior sobre mim mesma e sobre o mundo a minha volta, ficaram marcadas as presenças amigas, dentre outras, de Valdo Cavallet, Maria Elena Caseiro (em Maceió), Lázaro, (em Goiania), Marcos Milléo (em Ponta Grossa), Helmut (em Cuiabá), Carlos Henrique (em Uberlândia), Alceu (em São Carlos), Anete Nascimento, Antonio Ibañez, Ronaldo, Aninha (em Brasília), Célia Gurgel, Germana, Selminha, Maria Lúcia, Marco Aurélio, Elane (em Fortaleza), Roberto Germano e Alberício (na Paraíba), Sérgio Nicolayewsky, Fábio Beck, Fernandes (em Porto Alegre) Amílcar Duarte, Ofélia, Manoel Andrade (em Portugal), Leila Hadler (em Pelotas), Arlei e Venice (em Santa Maria), Célia Linhares, Lígia Marta, Deise, Vera Gissoni, Eli Lino, Juan Bordenave, Gilda Grillo, Léo, Sandra Bagetti, Nícia Grillo, Renilson, Tânia Regina, Mônica, Ricardo Vieiralves, João Batista, Edson Liberal, Aírton, Walter (no Rio), Altair Fernandes, Márcia Lima, (na Bahia), Sylvia Mora, Cristina Mora (em São Paulo), Lenilda (in memorian) e Dario (em Niterói) e Milena Martinez, Graça Bollmann, Nivaldo, Aquiles, Irenilda, Aloízio, Ângela, Ranah, Ibiraci, Antonio Lisboa, Luciene, Roberto Leher, Raquel Goulart, Rosane, Cristina, Gelta, Paulo, Cunha, Jandira, Uilma, Américo Kerr, Edmundo Dias, Luiz Henrique Schuch, João (in memorian), Chico Vitória, Mari, André (de vários locais do Brasil, representando os companheiros do Movimento Docente);

Aos colegas, Akiko, Aloisio, Amparo, Ana Chiquieri, Ana Cris, Célia Regina, Helena, Ilana, Lia, Lucília, Marcelo, Marco Antonio, Maria Luiza, Nádia, Sílvia, Suemy, Tarci companheiros de jornada do Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino, do Instituto de Educação, da UFRRJ, pela força, apoio e estímulo constantes. A certeza de que juntos, estamos tentando oferecer o melhor de nossos esforços a uma formação de professores comprometida com o desenvolvimento social e político de nosso povo, me faz continuar disposta à luta cotidiana, mesmo diante do total descaso e da forma humilhante com que temos sistematicamente tratados pelas políticas públicas;

Aos meus atuais alunos de graduação, com as desculpas por terem “agüentado” uma professora tensa e angustiada, em meio à elaboração final desta tese. Agradeço a sensibilidade e o carinho que têm demonstrado para comigo;

No meu ofício de professora, vi passar várias gerações. A juventude sempre foi o meu alimento renovador, que me faz crer nas possibilidades de um mundo melhor. Muitos desses ex-alunos são hoje colegas de universidade, outros se espalharam pelo país, ensinando, pesquisando ou em outros ofícios que a vida lhes reservou. O que com eles aprendi pós-graduação alguma me daria chance de aprender. Alguns nomes me vêm logo à lembrança e os destaco em homenagem a todos esses jovens que fizeram parte da minha jornada em busca da arte de educar. Meu agradecimento pela injeção de energia que têm

me transmitido, ano após ano, não deixando envelhecer meus sonhos: Jussânia, Lindamar, Mara Rúbia, Roberto Guanabara, Júnior e Kátia, Cléber (Cabo Frio), Neri Golinski, José Gondra, Chico Sobral, Flávio, Paulo César Ignácio, Nilson, Marco Barzano, Wanderley Lengruber, Lana Cláudia, Paulo Poppe, Jairo Pinheiro, Aninha, Sandra, Andréa Paula, Débora Cardoso, Amelinha, Mônica Benevenuto, Patrícia Oliveira, Joecildo, Salvador, Carmozene, Carlinhos Thiré, Potô, Cladecir Schenkel, José Arimathéa, Everaldo Zonta, Humberto Minéu, Arnaldo Uliana, Baltazar, Edna, Khrisley, Tarci, Rosa, Cael, Clodoaldo, Carmem Frade, Jorge, Marcelo Bregagnoli, Salomão, Simão, Aleksandro, Maria José, Dirceu, Rogério, Roberto Carlos Thomé, Moacir Gubert, Adriano, Jerri, Geovane, Andréa, Roberta, Leonardo Oliveira, Samuel, Isaque, Carla Patrícia, Carla Elaine, Rosana, Aline, Rondinelli, Sandro “Jesus”, Rodrigo Emiliano, Alex, Luciano, Paulinha, Cinaiti, Adriano, Jair, Pablo Mendonça, Mirella, Leonardo e tantos outros que deixaram marcas indeléveis;

Viver no campus da Universidade Rural é um privilégio e um grande aprendizado. Muitos alunos, meus ou não, docentes ou servidores e membros da comunidade circunvizinha, foram ou continuam sendo, companheiros de política universitária, de projetos de pesquisa ou de extensão (Viver Melhor, Teatro, Grupo Gaúcho, Progente Rural, etc.), enfim, de vida no campus e em seus arredores. Minha gratidão pela renovação de esperanças que trouxeram à minha vida: Ana Lúcia Wittmann, Alencar e Eliete, Pilão, Sérgio “Picante”, Dimorvan, Oscar, Orlando, Edson Iora, Gatto, Secco, Zé Luiz Mollmann, Jairo, Aline, Roberta e Fernanda Raimundo, Amâncio e Ivan Holanda, Sílvia e Rafael, Ana Claudia e Nei, Valéria e Flávio, Wilma Buxbaum, Nogueira, Heitor, Lu, Ana Maria Busquet, Luiz Otávio e Beth, Marília Veloso, Rubinho, Pedrão, Márcia Martins, Catita, Beth, Léo Negão, Henrique, Beto, Leonardo “Salsicha”, Bernardo, Magda, Maria Tereza, Lúcia Helena, André Zanella, Lourdes, Marcos Gervásio, Claudinha, Álvaro, Veralu, Alexandre Gollo, Amauri, Aline ReKson, Rodrigo, Martin, Serginho Olaya, Fernando e Daniela, Fátima e Denise Flores, Maria Helena, Marcela e Sueli Oliveira, Penha, Eloy, Durão, Dênis, Márcio Piratello, Claudemar, Aurélio Nascimento, Elisângela, Quelly, Arnaldo “José” e Esther, Paulinho e Helô, Cassandra, Joana, Sílvia, Marco Aurélio, Luiz Paulo, Marcelo Sales, Marcelo Fraga, Cristiano e Fabiano, Paula, Fernanda, Ana Paula, Valéria, Tereza e Kátia, Daíze, Leonardo Bueno e Patrícia, Deusimar “Capitão”, Luciano e Aline, Rogério, Amanda, Marcos “Goialético”, Antonio Carlos “Paulista”, Márcio, Tiago, Olavo, Erika, Evelyn e Patrick, Fernanda, Wecisley, Reginaldo, Anderson, Maritza, Adalgisa, Cinthia, Sheila, Anaia, Cíntia, Janaína, Edilene, Carolina, Ângelo,...

À minha amiga-irmã, Lia Maria, com a qual tenho dividido, há mais de quinze anos, sonhos acadêmicos, partilhado processos de investigação sobre o ensino técnico agropecuário, a formação de professores e, mais recentemente, sobre as questões relacionadas à educação ambiental, meu profundo agradecimento pelo seu espírito companheiro e solidário, principalmente por ter me dado um presente imenso - a afilhada, que é para mim uma filha muito querida - Clarissa, que nos ilumina com a sua ternura.

Nos últimos anos conheci e tenho aprendido demais com uma nova família que me adotou e me deu forças para enfrentar e tentar ultrapassar as dificuldades enormes que se abateram sobre mim e quase inviabilizaram a finalização deste trabalho. À família do *Centro Espírita Ogun Iara*, nas pessoas de Adílson e Vera, minha gratidão pelo profundo amor que têm me

dado, fazendo-me sentir partícipe dessa missão transformadora pela paz entre os homens e pela harmonia do planeta;

Em momentos de dor, de dificuldades, em que parece nada vai dar certo, a presença, o apoio espiritual e/ou material, a palavra amiga, o gesto afetuoso, confortam, estimulam e nos fazem compreender melhor a nós mesmos e as circunstâncias que nos afligem, permitindo uma retomada de caminhos. Um imenso agradecimento aos amigos que têm me dado inestimável amparo e sustentação, das mais diferentes formas: Eliane Santos, Ângela Vicentini, Rosângela, Célia Regina, Edleuza e Augusto, Thiene, Alfredo e D. Etta, Paulo Peixoto e Ticiania, José Luiz, Maria das Graças, Margarida, Juliana, Luiz Roberto, Iêda e Gilson Léo, Cláudio Rego, Anastácia, Rose, Cristiane, Raquel e Nanci... E, em especial, a um grupo de jovens amigos que, com sua energia e vitalidade e um tremendo companheirismo, têm impregnado minha vida de alegria: Teco, Branca, Ana Cristina, Shirlene, Mário Piratello, Sandro, Amarradinho, Juninho, Renata, Lígia, Lílian Cordeiro, Liliane...

A Oziel Dória de Carvalho (in memoriam) e João Irineu Wittmann, pela importante contribuição que tiveram para o meu crescimento como pessoa e como profissional. Em momentos distintos, vocês foram responsáveis por alegrias e vitórias. As circunstâncias da vida nos afastaram, mas algo muito forte estará sempre reafirmando o que ficou de mais positivo de nosso relacionamento: os nossos filhos.

Sou filha única e sempre sonhei em ter irmãos. A vida me presenteou com amigos-irmãos muito especiais cujos laços que nos unem são os do coração: Angélica Donald, Ione Pais, Mirtes Werneck, Néa Sales, Áurea Nascimento, Maria Campos, Neusi Berbel, Ana Braga, Valmor Zago, Nídia Majerowicz, Deise Keller, Solimar, Amparo, Lucília, Otavio, Leila do Valle, meu agradecimento pelo que vocês representam em minha vida;

Àquelas pessoas com as quais aprendi através da dor, o meu respeito e o agradecimento pelas lições, embora amargas, que me proporcionaram;

Aos professores que, na minha adolescência e início de minha formação universitária, foram os exemplos maiores que me fizeram buscar a profissão de professora: Maria Augusta Lobão, Maria Thétis Nunes, João Augusto Bastos, Cacilda Barros, José Paulino da Silva;

Ao meu orientador Roberto José Moreira, pela sua competência, discernimento, pelos “puxões de orelha” e, sobretudo, pelo acompanhamento amigo que sempre me animou a tentar superar os limites;

Aos professores Silvana Gonçalves de Paula, Canrobert Costa Neto, Eli Napoleão Lima, Jorge Romano (CPDA), Francisco Carlos Teixeira da Silva e Geraldo Prado (UFRJ), pela importante colaboração e incentivo no decorrer do meu doutoramento;

Aos colegas de pós-graduação Anderson, Camila e Renata pelo companheirismo e, em especial a Sílvia Schiavo que, além da amizade, me proporcionou redescobrir e enveredar embevecida pelos grandes sertões de Guimarães Rosa;

A UFRRJ, através do Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação, pela concessão de afastamento no último ano do curso de Doutorado e pelo apoio nesse final de jornada.

Ao Colégio Técnico da UFRRJ, na pessoa de seu Diretor, pelo acesso a grande parte do material referente à Reforma da Educação Profissional, indispensável à realização desse trabalho.

A ADUR-RJ e ao ANDES-SN. Participar dessas duas instâncias da política sindical fortaleceu meus ideais e convicções e me trouxe um aprendizado extremamente relevante, o que me auxiliou, inclusive, na elaboração desta tese. É para mim motivo de orgulho fazer parte da luta por uma sociedade democrática, justa e fraterna e por um projeto educacional emancipatório. A coerência, o respeito às bases, a construção coletiva, fazem dessas organizações referência nacional e por e com elas vale lutar, não permitindo a sua descaracterização;

A Ricardo e Leonardo pelas inúmeras vezes em que a sua atenção e solidariedade foram fundamentais para a consecução dos meus objetivos;

A Lena pela ajuda cotidiana, que me tem dado a tranquilidade para desenvolver as tarefas que a vida me apresenta.

DEDICATÓRIA:

À Caçula e Dantinhas (in memoriam), Carmem e Beatriz, responsáveis pelo meu estar no mundo e pela minha construção como pessoa.

Aos meus filhos, Oziel, Diego e Víctor. Com suas personalidades distintas e marcantes, vocês são o maior presente que a vida me proporcionou.

Às três grandes e especiais amigas que têm me ensinado a importância de estar viva e de saber lutar por isso: Ivone Poletto, Malvina Tânia Tuttmann e Luzia Aparecida Lopes.

Aos adolescentes brasileiros, sobretudo àqueles que buscam no ensino técnico agropecuário uma possibilidade de se integrarem à sociedade, de serem e de se sentirem úteis e dignos, com a esperança de que uma educação integral e de qualidade seja realmente um sonho possível, pelo qual vale a pena lutar.

SUMÁRIO

INTRODUZINDO A TEMÁTICA.....	1
1. Da Inspiração Inicial	1
2. Das Constatações que Marcam a Trajetória a ser Percorrida.....	8
3. A Questão da Formação Profissional no Brasil Hoje: conformados ou inconformados.....	14
CAPÍTULO 1. Entre Textos e Contextos - a marca dual na história da formação técnico profissional.....	22
1.1. Origens do Ensino Técnico: o cenário da dominação.....	22
1.2. O Império e as Primeiras Legislações para os “desvalidos da sorte.....	25
1.3. A Primeira República e a Expansão do Capitalismo	29
1.4. A Revolução de 30: a crise e o populismo.....	38
1.5. O Estado Novo: a centralização e a política de industrialização.....	44
1.6. O Processo de Democratização e a Afirmação da Industrialização.....	52
1.7. Os Anos 60-80: da democracia à ditadura militar.....	62
1.8. Anos 80 e a Derrocada do Regime Militar.....	83
CAPÍTULO 2. “Novas Configurações da Contemporaneidade: o reforço à dualidade e os embates dos anos 90	95
2.1. A Reforma da Educação Profissional: o “novo ideário governamental.....	108
2.2. A Legislação da Educação Profissional: a dualidade sob “nova” roupagem	118
2.3. O Plano Nacional de Educação: nova derrota da sociedade civil..	127
2.4. A Implantação da Reforma da Educação Profissional.....	131
CAPÍTULO 3. A Política Educacional Expressa nos Currículos: mudança de paradigma ou retorno a um velho discurso?	135
3.1. Os Modelos Curriculares para o Ensino Técnico Agropecuário....	138
3.1.1. O modelo Escola-Fazenda.....	138
3.1.2. O modelo prescrito pela Reforma da Educação Profissional.....	146
3.2. O Projeto Político-Pedagógico e os Diferentes Sentidos do Planejamento.....	162
3.2.1. Diferentes visões de planejamento.....	163
3.2.2. O planejamento político-pedagógico na atual política educacional .	165
3.2.3. O projeto político-pedagógico numa perspectiva emancipatória....	167
3.3. Delimitação da Área de Agropecuária e Matrizes de Referência Instituídas pela Legislação	170

CAPÍTULO 4. Desafios Contemporâneos para a Formação do Técnico em Agropecuária.....	172
4.1. Os Desafios da Globalização: excluir ou integrar?	174
4.2. Os Desafios da Ciência, da Técnica e da Tecnologia e as Mudanças Paradigmáticas	185
4.3. As Novas Configurações do Rural e os Desafios da Sustentabilidade	193
CAPÍTULO 5. À Guisa de Conclusão: as novas perspectivas para a Educação Profissional a partir de 2003.....	201
5.1. Considerações Finais: em busca da utopia.....	210
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	216

INTRODUZINDO A TEMÁTICA

1 Da Inspiração Inicial

“O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um ‘conhece-te a ti mesmo’ como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário”.

(Antonio Gramsci)

“Toda ação principia mesmo é por uma palavra pensada”.

(Guimarães Rosa)

Desde meados da década de 1980, uma de nossas principais preocupações acadêmicas passou a ser a questão da formação profissional para a área de ciências agrárias, abrangendo aí a formação dos técnicos em agropecuária, bem como a formação dos professores para essa modalidade de ensino, além da formação de profissionais de nível superior, que já vínhamos trabalhando desde o início da década citada. Como professora do Curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas, da UFRRJ, pioneiro no oferecimento da licenciatura plena destinada à formação de professores para o ensino técnico agropecuário, em contato constante com estudantes egressos das Escolas Agrotécnicas Federais - EAF's, as indagações sobre o perfil profissional, sobre a estrutura organizacional dos cursos e sobre a inserção desses profissionais no mercado de trabalho, eram constantes. Por outro lado, como membro da Comissão Técnica de Apoio Pedagógico, da Associação Brasileira de Educação Agrícola Superior - ABEAS, tivemos oportunidade de participar de intenso debate sobre a formação profissional, expressa nos currículos, oferecida pelos cursos de graduação em Ciências Agrárias, em especial o de Agronomia, sobre o qual detivemos a nossa análise e que culminou com a estruturação de um livro coordenado pela prof^a Tânia Fischer, sobre melhoria curricular¹, publicado pela ABEAS, em 1984.

A partir dessa época participamos de inúmeros eventos nacionais sobre formação profissional e, tendo em vista uma necessidade constatada junto aos estudantes da Licenciatura, que traziam inúmeras críticas e indagações sobre a sua formação anterior, em nível técnico, iniciamos estudos sobre a formação do Técnico em Agropecuária, que redundou numa pesquisa intitulada “O Técnico em Agropecuária: reflexão crítica sobre o seu papel social” por nós coordenada juntamente com o Prof. Dr. Roberto José Moreira, desenvolvida de 1989 a 1993, e que obteve apoio do CNPq, contando com nove bolsistas de Iniciação Científica, ao longo do seu desenvolvimento. Nessa pesquisa, a partir de uma amostra aleatória, mas representativa das regiões brasileiras, enviamos questionários a 15 Escolas Agrotécnicas Federais - EAF's, das quais 09 responderam. A bibliografia analisada e os resultados obtidos nos permitiram constatar a conformação do técnico a um modelo de ensino-produção (Escola-Fazenda), onde a *produção* se transforma, na maioria das vezes,

¹ O livro intitulou-se “*O ensino de graduação e a melhoria curricular em Ciências Agrárias*”, sob a organização de Tânia Fischer e com a participação das prof^{as} Ana Maria e Souza Braga e Rosemari Oliveira, da UFRGS. A nossa contribuição constituiu-se num estudo de caso sobre o curso de Agronomia, da UFRRJ.

na questão mais importante, influenciando e até direcionando os demais aspectos constitutivos da prática educativa. Pudemos perceber também que as EAF's estavam lançando no mercado de trabalho “*agentes de produção*”² com uma formação que não lhes permitia uma visão mais crítica dos sistemas de produção e da própria técnica. Deficiências na formação geral e na sua desvinculação/distanciamento da formação técnica, propriamente dita, também foram registrados significativamente.

Destaque-se que, anteriormente à realização dessa pesquisa, coordenamos um grupo de estudos sobre a reformulação curricular do Curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas³, juntamente com a Prof^a Lia Maria Teixeira de Oliveira e representantes do Diretório Acadêmico Raimundo Ferreira - DARF. As críticas ao perfil de formação atrelado ao modelo Escola-Fazenda instituído nas EAF's, bem como o caráter extremamente tecnicista das disciplinas oferecidas pelo curso, constituíram-se em preliminar que mobilizou os estudantes e a Comissão a realizar um estudo bastante aprofundado sobre o desenvolvimento curricular e sobre o entendimento dos docentes sobre o perfil de formação ao qual suas disciplinas se vinculavam. O relatório final, em 1989, apontou as principais deficiências do curso, principalmente o descompasso entre as disciplinas básicas e as profissionais, o excessivo tecnicismo impregnado na prática pedagógica, o direcionamento quase que exclusivo ao perfil ocupacional das Escolas Agrotécnicas (principal mercado de trabalho dos egressos do curso), o distanciamento teoria-prática, entre outras, o que promovia uma grande insatisfação entre os discentes do curso. Em seminário organizado pela Comissão, em 1989, para apresentação e discussão dos trabalhos de revisão curricular, foram apresentados resultados preliminares de um estudo monográfico sobre o Currículo da Licenciatura⁴, dentre os quais destacava-se que:

“... o currículo do curso de LICA, se enquadra no modelo técnico-linear, tendo no mercado de trabalho, o referencial que estabelece que tipo de profissional e formação se pretende. Este estilo de concepção curricular tem, na proposta tecnicista, o apoio necessário para sua perpetuação”. (Curvello, 1988: 4, apud Oliveira, 1998, p. 141).

A realidade presente no curso de Licenciatura refletia o que ocorria na realidade dos cursos técnicos, também estruturados em bases tecnicistas, o que fazia com que os seus egressos, ao chegarem na universidade e começarem a cursar disciplinas pedagógicas, com um caráter crítico e questionador, passassem a elaborar uma avaliação bem mais apurada do curso técnico, revelando suas falhas, seus descompassos e a fragilidade na formação geral recebida. Na realidade, foram os questionamentos dos estudantes que nos estimularam a realizar a pesquisa sobre a formação do técnico em agropecuária. Participamos de diversos

² No decorrer desse nosso trabalho procuraremos explicitar a política educacional que direcionava esse modelo da Escola-Fazenda, em que as atividades curriculares centravam-se na ação, no fazer e no produzir.

³ A Comissão de Reformulação Curricular foi instalada em 1986, por decisão do Colegiado do Curso, iniciando um trabalho de análise e revisão curricular. O trabalho estendeu-se por três anos, com um forte envolvimento dos estudantes. Ressalte-se que a metodologia de avaliação curricular adotada tinha como abordagem o planejamento participativo e a concepção crítica de currículo, já adotada quando da análise dos currículos de ensino superior em ciências agrárias.

⁴ Trata-se de trabalho da docente e ex-coordenadora do curso Maria Alice Curvello, intitulado: “*Currículo do Curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas: análise crítica e ideologia*”. Monografia produzida em curso de Especialização, realizado pelo CPDA/UFRRJ, em 1988.

eventos nacionais e regionais, discutindo essa temática, bem como apresentamos trabalhos em congressos e publicamos texto em revista científica sobre essa questão.

Em 1998, em meio às discussões sobre as reformulações legislativas instauradas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN, Lei 9.394/96 e, pelo Decreto 2.208/97, que reconfiguram a educação profissional, implementamos nova pesquisa sobre a Formação do Técnico em Agropecuária, também apoiada pelo CNPq, com um bolsista de Iniciação Científica, analisando o impacto das políticas públicas na formação do técnico em agropecuária. Fazendo parte do Grupo de Trabalho em Política Educacional da Associação dos Docentes da UFRRJ - ADUR-RJ e do ANDES - Sindicato Nacional, pudemos acompanhar de perto todo o processo de discussão e construção do projeto de LDB, que pela primeira vez, na história da educação brasileira contou com uma ampla participação de diferentes segmentos da sociedade civil organizada⁵.

Foram inúmeros fóruns de discussão dos quais participamos e que nos permitiram ir armazenando dados, reflexões, enfim, nos colocando como sujeito ativo do processo de pesquisa e não apenas como um mero observador dos fatos. Tivemos oportunidade de apresentar trabalhos em congressos internacionais e nacionais e publicar artigo em revista científica de circulação nacional, juntamente com o nosso bolsista de IC⁶. Essa trajetória é que nos estimulou a concorrer ao Doutorado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, com o objetivo de aprofundar a temática, buscando um diálogo profícuo entre a área de Educação e a de Ciências Sociais, identificando as diferentes perspectivas de análise, os tensionamentos entre concepções, colocando como parâmetro de análise o nosso conhecimento anterior, sempre na perspectiva da construção de um novo conhecimento. Desde o início entendemos que esse processo de elaboração teórica poderia acarretar rupturas, num movimento constante de superação e de transformação. Entendendo, sobretudo, como Paulo Freire, que esse movimento de transformação é um movimento de possibilidades,

“É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito das ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas um sujeito igualmente”. (Freire, 1996, p. 85).

⁵ No capítulo seguinte teremos oportunidade de situar melhor essa questão, apresentando a trajetória desse projeto e o “golpe” que foi perpetrado pelas forças conservadoras do legislativo, em apoio a projeto de interesse do executivo.

⁶ O trabalho *Impacto das políticas públicas no ensino técnico e na formação de professores*, foi apresentado e publicado nos Anais do IX Encontro de Didática, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado - ENDIPE, em Águas de Lindóia/SP, em maio de 1998; o trabalho *Ensino Técnico no Brasil: os descaminhos da profissionalização* foi apresentado e publicado nos Resúmenes do Pedagogía 99 - Encuentro por la Unidad de los Educadores Latinoamericanos, em Santiago de Cuba, em fevereiro de 1999; o trabalho *Ensino Agropecuário: os impactos das políticas públicas no ensino técnico e na formação de professores*, foi apresentado e publicado nos Anais da Jornada de Iniciação Científica da UFRRJ, em novembro de 1999; o artigo *Formação Profissional em Ciências Agrárias: as transformações no ensino técnico e seus impactos no ensino superior*, foi publicado na Revista Educação Agrícola Superior. Brasília: ABEAS, 1999, v 17 (01), 152p. 18-29.

É nessa perspectiva que construímos nosso estudo, procurando delinear, ao longo da história da educação brasileira, como a política educacional, expressa em diretrizes, planos e programas, se traduz e conforma um perfil de formação profissional, atrelado às diretrizes maiores da política econômica do país. Nossa análise se alicerça numa perspectiva crítica, buscando inspiração em Paulo Freire, Florestan Fernandes e Rubem Alves, que nos trazem a lição do sonho possível, da coerência e persistência nos ideais e da paixão pela educação e pelo ato de educar se educando. A base teórica vai se alicerçar nos ensinamentos de Antonio Gramsci e de Boaventura Santos. Em Gramsci, dentre outras contribuições, destacamos a utilização das categorias por ele cunhadas de **hegemonia** e **intelectual orgânico**, bem como a adoção de sua perspectiva de **escola unitária**, além de **revolução passiva** ou **pelo alto**. Boaventura Santos nos permitiu melhor compreender os momentos históricos da educação brasileira dentro do **projeto sócio-cultural da modernidade** e dos pilares de regulação e emancipação que o sustentam. Permitiu ainda a percepção do momento atual de **transição paradigmática**, com as tensões, conflitos e as rupturas que são necessárias de serem implementadas na direção da construção da **utopia** de um paradigma eco-socialista radicalmente democrático.

Para Gramsci, a *hegemonia* é uma categoria fundamental que amplia o conceito de Estado, considerado como sociedade política mais sociedade civil. A sociedade política é representada pela máquina estatal que exerce a *coerção* e a sociedade civil representada pelos aparelhos de hegemonia, ou seja os organismos de participação política da sociedade responsáveis pela elaboração e/ou difusão de ideologias que permitem a uma classe impor-se como dirigente, assegurando-lhe a direção cultural e política⁷ (Cf. Saboia, 1990, p. 47). O momento de hegemonia é o momento do *consenso* conseguido pela classe dominante em torno de seus objetivos para poder exercer a direção política. Assim, o Estado é concebido como *coerção mais consenso*, e através desse último se dá a dominação de classe, utilizando-se de sua função adaptativa e educativa para adequar ao aparelho produtivo a moralidade das massas populares (Cf. Kuenzer, 1989, p. 49).

Gramsci enfatiza o caráter contraditório da hegemonia e as possibilidades de uma contra-hegemonia. Para ele, quanto mais uma classe é hegemônica, mais ela deixa às classes contrárias a possibilidade de se organizarem de desenvolverem formas de resistência e se constituírem em força política autônoma. A primazia da hegemonia pela sociedade civil sobre a sociedade política, defendida por Gramsci é fundamental, uma vez que, é no seio daquela, que vão brotar os processos contra-hegemônicos capazes de instaurar um novo projeto de sociedade, e um modelo de estado integral democrático. Nesse sentido, a escola, como um aparelho de hegemonia, constitui-se num campo de luta, capaz de criar uma contra ideologia, e possibilitadora de um maior conhecimento, uma maior conscientização. Em seu livro *Concepção dialética da história*, Gramsci destaca que:

“A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de ‘hegemonias’ políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética,

⁷ Esses aparelhos compreendem o sistema escolar, os parlamentos, as igrejas, os partidos políticos, as organizações sociais, os sindicatos, os meios de comunicação, as instituições de caráter científico e artístico, etc.

depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam. (...)É por isso que se deve chamar atenção para o fato de que o desenvolvimento político do conceito de hegemonia representa - além do progresso político-prático- um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequadas a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica, mesmo que dentro de limites ainda restritos". (Gramsci, 1995, p. 21).

Na mesma obra, Gramsci situa o papel dos *intelectuais*, destacando que autoconsciência crítica significa, histórica e politicamente, criação de uma elite de intelectuais, isso porque ele considera que uma massa humana não se torna independente “por si”, sem organizar-se e essa organização não existe sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes. Com relação a essa questão, ele destaca em *Os intelectuais e a organização da cultura* que:

“cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e, no político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc.”. (Gramsci, 1981, p. 7).

Alerta Gramsci, que o processo de criação dos intelectuais é longo, difícil e cheio de contradições e de recuos, de cisões e de agrupamentos. Utilizando-se do termo “*intelectual orgânico*”, ele o identifica com aquele gerado pela classe social em seu desenvolvimento, sendo o seu papel fundamental o de dar uma consciência homogênea à classe a que se vincula. Ele caracteriza também os intelectuais “*tradicionais*”, que não estão diretamente ligados às classes sociais fundamentais e, por isso, possuem uma maior autonomia em face dos interesses sociais imediatos (Cf. Coutinho, 1996, p. 115)⁸.

O intelectual cumpre, para Gramsci, a função de dirigente, organizador, de ideólogo da própria classe. Embora reconheça que *todos os homens são intelectuais*, admite que existem graus diversos de atividade específica intelectual. Para ele não se pode separar o *Homo faber* do *Homo sapiens*, pois não existe atividade humana da qual se possa excluir uma atividade intelectual (Gramsci, 1981, p. 11). Mencionando a educação técnica, estreitamente ligada ao trabalho industrial, mesmo ao mais primitivo e desqualificado, ele

⁸ Carlos Nelson Coutinho nos permite entender melhor o pensamento gramsciano sobre os intelectuais, destacando que para Gramsci, intelectual orgânico é aquele elaborado pela classe em seu desenvolvimento histórico, podendo ser tanto ligado à burguesia quanto às classes trabalhadoras. “Intelectual Tradicional”, ao contrário, é aquele ligado a um aparelho de hegemonia que não está necessariamente vinculado a uma classe; são tradicionais, portanto, os intelectuais que atuam em organismos como a Universidade ou as Igrejas, que não são organizações classistas *stricto sensu*, mas que podem comportar em seu interior diferentes propostas de sociedade, diferentes visões de mundo. Então, nessa medida, pode haver intelectuais tradicionais (professores, escritores, sacerdotes, etc.) tanto conservadores quanto revolucionários.

ênfatiza que ela deve constituir a base do novo tipo de intelectual. Esse *intelectual de novo tipo* deverá imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanente” - da técnica-trabalho, eleva-se à técnica-ciência e à concepção humanista da história, sem a qual se permanece “especialista” e não se chega a “dirigente” (especialista mais político).

Ao desenvolvimento do nosso trabalho uma contribuição fundamental é a do entendimento de Gramsci sobre os intelectuais do tipo rural, que, segundo ele:

“são, em sua maior parte, ‘tradicionais’, isto é, ligados à massa social camponesa e pequeno-burguesa das cidades (notadamente dos centros menores), ainda não elaborada e movimentada pelo sistema capitalista: esse tipo de intelectual põe em contato a massa camponesa com a administração estatal ou local (advogados, tabeliães, etc.) e, por essa mesma ação, possui uma grande função político-social, já que a mediação profissional dificilmente se separa da mediação política. Além disso: no campo, o intelectual (padre, advogado, professor, tabelião, médico, etc.) possui um padrão de vida médio superior, ou, pelo menos, diverso daquele médio camponês, e representa, por isso, para esse camponês, um modelo social na aspiração de sair de sua condição e melhorá-la. O camponês acredita sempre que pelo menos um de seus filhos pode se tornar intelectual (notadamente padre), isto é, tornar-se um senhor, elevando o nível social da família e facilitando sua vida econômica pelas ligações que não poderá deixar de estabelecer com os outros senhores. (...) Não se compreende nada da vida coletiva dos camponeses, bem como dos germes e fermentos de desenvolvimento aí existentes, se não se leva em consideração, se não se estuda concretamente essa subordinação efetiva aos intelectuais: todo desenvolvimento orgânico das massas camponesas, até um certo ponto, está ligado aos movimentos dos intelectuais e dele depende”. (Gramsci, 1981, p. 15-6)

Mesmo considerando o contexto e a época em que essas considerações se deram, muito do seu conteúdo pode servir como reflexão ao analisarmos o ensino técnico agropecuário e as perspectivas de atuação de seus egressos.

No que diz respeito à visão de Gramsci sobre a escola, que vai amparar o nosso trabalho, observe-se que para ele a escola não tem simplesmente um papel de reprodutora das relações dicotômicas travadas no plano da produção material, mas ele a entende como capaz de tornar-se um importante mecanismo de transformação social, elevando o nível intelectual das massas. Sem negar a sua função reprodutora, ele vai mais além, considerando que a escola pode transformar-se em um significativo instrumento de elevação do nível intelectual e moral das massas (Cf. Martins, 2000, p. 13). A perspectiva da *escola unitária*, que integra teoria e prática e tem o trabalho como princípio educativo, superando a dicotomia entre trabalho intelectual e manual é a que colocamos no nosso horizonte utópico. Essa escola tem como objetivo, a formação de intelectuais que são homens ativos das massas, capazes de dar à sua classe, de um modo orgânico, homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político (Gramsci, 1995, p. 3). Essa escola, segundo ele, não abrirá mão:

“(...) da essência metodológica da escola humanista tradicional que é justamente o seu caráter de cultura formativa ‘desinteressada’. (e nem do) (...) espírito eficientista e técnico da escola técnico-profissional. Encaminha portanto, a solução da crise na direção da unitariedade ou integração da cultura. (...) Neste sentido, o trabalho se torna princípio educativo universal, tanto na fase de formação desinteressada quanto na da formação especializada”. (Nosella, 1992, p. 114).

A escola, na perspectiva apontada por Gramsci, visa introduzir o jovem na vida social com autonomia intelectual, com certa independência na elaboração teórica e prática. Oferecerá uma formação pelo e para o saber, uma formação cultural que possibilitará ao jovem decidir sobre o seu destino histórico e o da sua produção, participando efetivamente das decisões que orientam a direção do coletivo social do qual participa; essa seria a formação do cidadão, a formação que possibilitaria coincidir governantes e governados (Cf. Martins, op. cit, p. 34)

A escola unitária funde a característica formativo-humanista com a sua dimensão prático-produtiva. Convém ressaltar que Gramsci indica a necessidade de uma formação cultural desinteressada, o que, sob nenhuma hipótese, implica em neutralidade. No sentido empregado por ele, o termo desinteressado se opõe a interesse imediato e utilitário. É o que é útil a muitos, a toda a coletividade, histórica e objetivamente (Cf. Nosella, 1992, p. 116).

A escola unitária se constrói na integração real entre trabalho intelectual e trabalho manual, pois se é verdade que todos os homens são filósofos, é também verdade que todos os homens são trabalhadores. Logo, essa escola tem como eixo central a questão do trabalho como princípio educativo, oportunizando ao jovem adquirir os instrumentos de compreensão do mundo, articulando os conhecimentos em torno do trabalho e buscando a construção de uma outra hegemonia.

Uma outra categoria que buscamos inspiração em Gramsci, para entender a dinâmica dos processos que constroem e reconstroem a política educacional em nosso país, foi o de *“revolução passiva”* ou *“pelo alto”*. A revolução passiva traz a idéia de que a modernização, a transição para o capitalismo, ocorre freqüentemente através de processos pelo alto, que excluem a participação popular, mas que, não obstante isso, modernizam efetivamente o país que os experimente (Cf. Coutinho, op. cit, p. 116). Mesmo dentro do capitalismo instalado e já no seu esgotamento, continuam a se dar esses processos de revolução passiva, na tentativa de manter a hegemonia do bloco de poder dominante. No percurso histórico da educação brasileira tentaremos ir apontando os momentos em que a transformação *“pelo alto”* se deu, bem como as tensões que permearam os diferentes contextos.

Construímos nosso trabalho, apoiados nessas perspectivas, por acreditarmos que é possível, mesmo quando nos querem fazer acreditar que tudo já está dado, lutar pela transformação da sociedade. Como intelectuais que somos temos esse dever histórico. E essa *utopia* é a que nos anima.

2 Das Constatações que Marcam a Trajetória a ser Percorrida

Analisar a formação profissional no Brasil hoje só é possível numa perspectiva que procure dimensionar os campos de força que se configuram e que tensionam seja o debate teórico sobre a questão, sejam as práticas levadas a efeito no cotidiano das instituições educativas ou mesmo simplesmente as propostas delineadas em seus projetos político-pedagógicos, e, em última análise, em seus currículos de formação profissional. Num campo situa-se a defesa da tese do fim da sociedade do trabalho e do paradigma neoliberal, e em outro, situa-se a visão crítica da sociedade, sem desconhecer o momento de crise que a mesma atravessa, carregada de inúmeras tensões, contradições e problematizações. Enfim, um momento de transição paradigmática⁹. Percebe-se, inclusive, que, como é próprio de momentos de transição, visões as mais diferenciadas são levadas à discussão, observando-se que muitas delas trazem de volta velhos modelos e concepções conservadoras da realidade, oferecendo uma roupagem nova a antigas configurações, numa tentativa clara de manutenção do paradigma hegemônico e, por outro lado, pode-se perceber uma visão voltada para uma perspectiva realmente emancipatória¹⁰, que rejeita olhar o mundo como algo já definido e estabilizado pela determinação da economia dominante e para a qual as ações sociais têm um papel relevante a desempenhar. Como destaca Boaventura Santos:

“Estamos entrando na fase da transição paradigmática na qual o paradigma emergente é escassamente discernível e provoca pouca motivação, pois ele tem que enfrentar a oposição de todas as forças políticas, sociais e culturais que continuam reproduzindo o paradigma dominante para além dos limites de sua própria criatividade regenerativa. O paradigma emergente manifesta-se como uma inquietude, como ponto de partida não apenas para desejos e vontades, mas também para pensamentos e julgamentos, vontades e ações. Nesse contexto, nosso questionamento deve ser sobre uma subjetividade competente o suficiente para entender e querer a transição paradigmática, para transformar a ‘dificuldade’ em energia emancipatória, que é uma subjetividade desejosa de se conjugar nas competições paradigmáticas, em ambos os níveis epistemológico e social, que irá eventualmente resultar na crescente credibilidade, apesar de provisória e reversível, do paradigma emergente”. (Santos, 1994, p. 245).

Essa dupla compreensão de que todo paradigma é ao mesmo tempo epistemológico e social, nos permite melhor entender como se sedimentou o projeto de modernidade¹¹, bem

⁹ Thomas Kuhn, em seu livro *A estrutura das revoluções científicas*, cunhou o entendimento sobre paradigma e crise paradigmática. Para ele *paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma.* (1978: 219). Esse autor ressalta que a crise é uma pré-condição necessária para o aparecimento de novas teorias e tanto nos períodos pré-paradigmáticos como durante as crises, os cientistas desenvolvem teorias especulativas e desarticuladas que nos direcionam para novas descobertas. No quarto capítulo procuraremos destacar melhor as idéias desse autor.

¹⁰ Utilizamos aqui o termo emancipatório com base no que Boaventura Santos destaca: *um conhecimento prudente para uma vida decente*, onde, sem desprezar a evolução produzida pela tecnologia, deve-se buscar o conhecimento traduzido em auto-conhecimento e a tecnologia deve ser traduzida em sabedoria de vida. (Santos: 2001, pp. 107-9).

¹¹ Modernidade aqui entendida como o longo período da história da humanidade, compreendido entre o século XVI e o século XX, caracterizado por intenso desenvolvimento social, político, cultural e econômico.

como a transição que está em curso para um período que muitos autores denominam de pós-modernidade¹². As análises de Boaventura Santos evidenciam que esse longo período que constitui a modernidade se caracteriza por um projeto sócio-cultural muito rico e revolucionário, que se assenta em dois pilares articulados e interdependentes: o da *regulação* e o da *emancipação*. O primeiro constituído por três princípios: o do Estado, de Hobbes; o do Mercado, de Locke e o da Comunidade, de Rousseau. Já o pilar da emancipação se constitui por três lógicas de racionalidade - a estético-expressiva (da arte e da literatura); a moral-prática (da ética e do direito); e a cognitivo-instrumental (da ciência e da técnica).

Existe, segundo Santos (op. cit, p. 77), correspondência entre os pilares e seus respectivos princípios ou lógicas, o que faz com que as idéias de identidade e de comunhão possibilitem a articulação da racionalidade estético-expressiva com o princípio de comunidade; a definição e o cumprimento de um mínimo ético na produção e na distribuição do direito ligam o princípio do Estado à racionalidade moral-prática; assim como as idéias de individualidade e da concorrência, bem como a conversão da ciência numa força produtiva a partir do século XVIII, fazem corresponder a racionalidade cognitivo-instrumental com o princípio do mercado.

Na atualidade, estamos certamente vivendo um momento de transição, tentando superar o modelo da modernidade, com possibilidades sendo construídas, o que vai reavivar as disputas por visões de mundo completamente antagônicas. Santos (1994, apud Braga, 1999, p. 62), dirigindo-se aos cientistas sociais de hoje, considera que a incerteza é a maior certeza dentro dessa área do conhecimento, onde alguns, por entenderem que a ciência tem um campo cognitivo próprio e privilegiado, esquecem-se dos problemas fundamentais e, outros, ao contrário, buscam justamente identificá-los, acreditando que os problemas estão justamente nos meios científicos e políticos que são utilizados e que não servem para identificá-los e solucioná-los. Para o autor, os problemas fundamentais estão na raiz das nossas instituições e das nossas práticas, fontes das mais diversas e profundas contradições, cujas repercussões, sistematicamente agravadas, por sua profundidade e amplitude, não mais comportam outros tipos de soluções que não sejam também amplas e profundas. O mundo hoje, segundo ele, encontra-se dentro de uma transição paradigmática no plano epistemológico (da ciência moderna para um conhecimento pós-moderno) e no plano social (da sociedade capitalista para outra forma social).

O projeto de modernidade é caracterizado por Boaventura Santos (op. cit, pp. 78-80), dentro de três períodos históricos do capitalismo, destacando que o projeto cultural da modernidade constitui-se entre o século XVI e finais do século XVIII, sendo que só a partir

Marcado pela implantação e desenvolvimento do capitalismo como modo de produção (pré-capitalismo, capitalismo industrial, capitalismo transicional e capitalismo reordenado) Durante a modernidade a humanidade acumulou conhecimento sobre a ciência e o fazer científico, consolidando a ruptura da ciência com o saber do senso comum e o saber religioso, desenvolvendo a racionalidade cognitivo-instrumental dos modos de conhecer através do fazer científico. A aplicação da ciência através da tecnologia se transformou num projeto associado ao progresso da humanidade. (Cf. Leite, 1999, p. 33-43 apud Braga, 1999, p. 147)

¹² Boaventura Santos (1994) defende que estamos vivendo um período de transição paradigmática, em que é necessário voltar às coisas simples, à formular perguntas simples, mas que podem trazer uma nova luz, depois de respondidas, à nossa perplexidade.

daí emerge o capitalismo como modo de produção dominante nos países da Europa que integraram a primeira onda de industrialização¹³. O primeiro período é por ele denominado período do capitalismo liberal, abarcando todo o século XIX; O segundo período inicia-se no final do século XIX, atingindo seu pleno desenvolvimento no período entre as guerras mundiais e nas primeiras décadas após a 2ª Guerra mundial Santos o denomina de período do capitalismo organizado ou idade positiva de Comte; sendo que o terceiro período - do capitalismo desorganizado no entendimento do autor e capitalismo financeiro ou monopolista de Estado como designam outros autores - se inicia nos anos sessenta e se estende até o final do século vinte (época em que o autor produz o seu texto). Ele situa os pilares e as lógicas de racionalidade presentes em cada um dos períodos e tentaremos enfocá-los ao desenvolvermos o resgate histórico sobre o ensino técnico no Brasil, nos dois capítulos seguintes.

Importa destacar, ao situarmos o quadro geral em que se apóia o nosso estudo, que a tese¹⁴ de que é chegado o “fim da sociedade do trabalho” assume, nos dias atuais, centralidade em discussões dos arautos da ideologia dominante e introduz, por conseqüência, novas formatações no chamado mercado produtivo e na própria formação dos profissionais que nele irão atuar. A flexibilização da produção, a automatização e conseqüente diminuição do operariado industrial (substituído pelas máquinas), a crescente especialização e utilização de novas técnicas gerenciais (tipo Qualidade Total), são hoje uma realidade não só dos países do chamado primeiro mundo, mas também dos do terceiro mundo que enveredaram por um processo de industrialização crescente a partir da década de 70.

Observa-se ainda que as mudanças operadas nos processos de produção se fizeram em nome do “capital” e do “mercado” e o desenvolvimento da ciência se deu para atender a essas demandas, sendo o saber técnico - científico colocado como mercadoria chave para a concorrência capitalista. A crise que se coloca hoje atinge intensamente o universo da consciência, da subjetividade do trabalho, das suas formas de representação.

Os vínculos entre os sujeitos que constituem a sociedade estão cada vez mais ameaçados por uma multiplicação de culturas de “especialistas”, levando um perigo

¹³ Santos não adota a idéia de que a emergência do capitalismo se daria no século XVI, uma vez que, para os propósitos analíticos a que se dispõe, a especificidade histórica do capitalismo reside nas relações de produção que instaura entre capital e trabalho, que efetivamente determinam a emergência e a generalização de um sistema de trocas caracterizadamente capitalista e não o sistema de trocas monetárias generalizadas.

¹⁴ Alguns autores defendem a tese da “crise da sociedade do trabalho”, como Adam Schaff, em seu trabalho *Sociedade Informática*, encomendado pelo Clube de Roma (formado por intelectuais e empresários de tradição liberal-conservadora ou progressista, que buscam analisar estrategicamente os rumos que toma o desenvolvimento econômico, político e social, no âmbito das relações internacionais); Clauss Offe defende a tese da perda da centralidade do trabalho na vida social; Robert Kurz expõe suas idéias sobre a crise da sociedade do trabalho em seu livro *O colapso da modernização - da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial*. Numa outra vertente ideológica de análise, Francis Fukuyama publicou em 1989, o seu ensaio *O fim da História*, cuja visão é produto do momento histórico em que foi escrito, qual seja a queda do Estado soviético, que o impele a apontar a vitória do liberalismo econômico e político sobre todos os seus concorrentes. Não é nosso propósito aprofundar essa questão por isso remetemos o leitor a dois estudos brilhantes que foram produzidos sobre ela; os livros de Gaudêncio Frigotto: *Educação e a crise do capitalismo real* e o de Perry Anderson, *O fim da História: de Hegel a Fukuyama*.

crescente à própria coerência interna do mundo vital. Não há um vocabulário comum sequer e, por outro lado, em função da globalização, as identidades particulares a cada cultura também ameaçam desaparecer. Dinheiro e poder orientam e governam o mercado e o Estado. Perry Andersos (1992, p.72), analisando a teoria do “fim da história”, de Hegel a Fukuyama, traça um interessante painel sobre essa questão, nos deixando a fazer conexões e interrelacionamentos com a atualidade brasileira bem como com as propostas empresário-governamentais em curso, tanto no que diz respeito à desregulamentação em nível macro (mercados, empregos), quanto às “regulações” em nível micro, isto é, voltadas para o aparato formativo/escolar.

A população mundial duplicou de dois milhões e meio para cinco bilhões, nos últimos 50 anos e as estimativas são de que, para os próximos cinquenta anos se aproximem dos dez bilhões, observando-se que 90% desse aumento deverá acontecer nos países pobres. Nos anos 80, mais de 800 milhões de pessoas tornaram-se mais pobres (melhor dizendo, miseráveis), e uma de três crianças passava fome. (Cf. Andersos, op. cit, p. 110). Esses números somente se agudizaram nos anos 90, apesar do inegável desenvolvimento tecnológico, o que aponta para um distanciamento significativo entre desenvolvimento social e crescimento econômico. O desemprego estrutural torna-se cada dia mais forte e a precarização dos serviços sociais é cada vez mais acentuada, embora os discursos governamentais preguem exatamente o oposto.

Hoje há uma dispersão e segmentação do trabalho e uma mobilidade e organização internacional de capital. Conforme Antunes (1998, p. 76):

“A redução do tempo físico do trabalho manual direto e a ampliação do trabalho mais intelectualizado não negam a lei do valor, quando se considera a totalidade do trabalho, a capacidade de trabalho socialmente combinada, o trabalhador coletivo como expressão de múltiplas atividades combinadas:”

Mas o que parece é que a medida em que se expressa a necessidade de um trabalhador mais especializado, proporcionalmente cresce a sua individuação e mais se distancia a sua visão de cultura geral e de perspectiva coletiva de trabalho e de vida. Inúmeros trabalhadores são lançados no mercado informal ou temporário, sem garantia de emprego, sem políticas sociais que os amparem.

Terceirizada, eliminada do emprego, subaproveitada além de subjugada à lógica perversa do capital, a classe trabalhadora é explorada e expropriada dos seus direitos fundamentais e deixa-se entranhar por uma visão de trabalho fetichizada, por uma visão consumista e alienante, deixando de lado o valor real do trabalho. Nesse novo mundo do trabalho, ou de reestruturação produtiva, as relações pessoais que tendiam a ser seguras, com mudanças que se operavam à longo prazo, são submergidas em *redes de saturação social* que giram em velocidade estonteante. As modificações no tempo e nas relações sociais estão intimamente relacionadas a importantes acontecimentos no campo da ciência, da tecnologia e das comunicações, que modificam profundamente o processo de trabalho e o processo de produção capitalista, o que pode resultar em novas formas de exploração da classe trabalhadora.

Observa-se, então, que o sujeito dessa época caótica é produto de um momento histórico e de uma cultura muito peculiares. Há uma multiplicidade de linguagens, de sentimentos e de construções simbólicas. O indivíduo que não obedece aos padrões estipulados pela mídia se torna o *outro*, o marginal, o inferior. E o que mais nos inquieta é que o padrão colocado como modelo é considerado (ou inculcado) como o *natural*. As relações capitalistas são as relações “naturais”, próprias do ser humano e com um caráter divinatório. Nesse sentido, Marx (1976, p. 96-97) nos traz importante afirmação:

“Nisso (os liberais) parecem-se com os teólogos, que também estabelecem duas espécies de religião. Qualquer religião que não a sua é uma invenção dos homens, ao passo que a sua própria religião é uma emanção de Deus. Dizendo que as relações actuais – as relações da produção burguesa – são naturais, os economistas dão a entender que se trata de relações nas quais se cria a riqueza e se desenvolvem as forças produtivas de acordo com as leis da natureza. Portanto, essas relações são elas próprias leis naturais independentes da influência do tempo. São leis eternas que devem reger sempre a sociedade. Assim, houve história, não haverá mais.”

Segundo Marx, a filosofia alemã apresenta esse caráter divinatório, descendo do céu a terra, fora da realidade concreta. De outro lado, o discurso do fim da história, recentemente explorado por Fukuyama (1992), já era prenunciado por Marx. A “naturalização” do mundo trata o que é dito pela história como se fosse ela mesma, ou seja, uma representação realista que, conforme Silva (1997, p. 25), é “*fundamentalmente conformista: até mesmo (ou principalmente) quando faz denúncia social*”. As práticas sociais liberais, além de naturalizarem as relações sociais essencializam o mundo, estabelecendo um fetiche da representação social. Parece uma volta à análise hegeliana-idealista sobre as representações, só que, no caso presente, as idéias dos indivíduos são “forjadas” a partir do ideário dominante e o que aparece como representação (ou seja, o conjunto das idéias dos indivíduos), na realidade nada mais é do que a conformação daquilo que é tido como o natural, o próprio às sociedades contemporâneas globalizadas. Tomando novamente a palavra de Marx (1987, p.72),

*“As idéias (Gedanken) da classe dominante são, em cada época, as idéias dominantes; isto é, a classe que é a força **material** dominante na sociedade é, ao mesmo tempo, sua força **espiritual** dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual. As idéias dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como idéias; portanto, a expressão das relações que tornam uma classe a classe dominante; portanto as idéias de sua dominação.”*

E essa dominação se dá no capitalismo contemporâneo, sob a égide do neoliberalismo, num plano em que se mascaram as relações sociais entre os homens, bem como “*as realidades espirituais e psíquicas, dando-lhes o aspecto de atributos naturais das coisas ou de leis naturais*” (Goldmann, 1967, p. 122). É a chamada reificação que sobrepõe ao qualitativo e concreto o quantitativo e abstrato, transformando o homem num sujeito passivo do processo histórico e dando vida e valor real às coisas inertes.

No nosso entendimento, esse fato hoje assume proporções cada vez mais graves, pois a educação (ou melhor, o aparato escolar) e a mídia (com poderes bem mais efetivos de penetração em corações e mentes) tentam, em grande parte, manipular, formar e conformar os indivíduos, buscando transformá-los em meras marionetes dos “desígnios divinos” do sistema capitalista. No entanto, não nos colocamos ao lado da compreensão positivista das representações sociais, desconsiderando as possibilidades de superação, de luta, de contraposição e as próprias contradições que existem na sociedade. É importante perceber, como Minayo (1995, p.109), que as representações sociais possuem núcleos positivos de transformação e de resistência na forma de conceber a realidade. Para essa autora

“As Representações Sociais não são necessariamente conscientes. Podem até ser elaboradas por ideólogos e filósofos de uma época, mas perpassam o conjunto da sociedade ou de determinado grupo social, como algo anterior e habitual, que se reproduz a partir das estruturas e das próprias categorias de pensamento do coletivo ou dos grupos. Por isso, embora essas categorias apareçam como elaboradas teoricamente por algum filósofo, elas são uma mistura das idéias das elites, das grandes massas e também das filosofias correntes, e expressão das contradições vividas no plano das relações sociais de produção. Por isso mesmo, nelas estão presentes elementos tanto de dominação como de resistência, tanto das contradições e conflitos quanto do conformismo.”

É na resistência que vamos buscar a força de nossa argumentação, buscando as contradições e os conflitos que constituem o projeto hegemônico em curso, evitando o conformismo de que tudo está dado e, portanto nada mais pode ser feito. Acreditamos numa mudança paradigmática que nos leve de um paradigma capital-expansionista para um paradigma eco-socialista, numa visão de solidariedade, que respeita a diversidade e luta por um desenvolvimento democraticamente sustentável¹⁵, pois esse paradigma emergente é radicalmente democrático.

¹⁵ Utilizamos aqui o entendimento de Boaventura Santos (1996, pp. 336-340), que caracteriza o paradigma *capital-expansionista* como o paradigma dominante e o paradigma *eco-socialista* como o paradigma emergente, por ele concebido. O primeiro caracteriza-se por ter um desenvolvimento social medido essencialmente pelo crescimento econômico; o crescimento econômico é contínuo e se assenta na industrialização e no desenvolvimento tecnológico, ambos virtualmente infinitos; há uma total descontinuidade entre a natureza e a sociedade e a produção que garante continuidade à transformação social se estabelece sobre a propriedade privada, especificamente na propriedade privada dos bens de produção, o que justifica que o controle sobre a força de trabalho *não* tenha de estar sujeito a regras democráticas. Quanto ao segundo paradigma, o *eco-socialista*, caracteriza-se por: o desenvolvimento social afere-se pelo modo como são satisfeitas as necessidades humanas fundamentais e é tanto maior, em nível global, quanto mais diverso e menos desigual; a natureza é a segunda natureza da sociedade, e, como tal, sem se confundir com ela, tão pouco lhe é descontínua; deve haver em estreito equilíbrio entre três formas principais de propriedade: a individual, a comunitária, e a estatal; cada uma delas deve operar de modo a atingir os seus objetivos com o mínimo de controle do trabalho de outrem.

3 A Questão da Formação Profissional no Brasil Hoje: conformados ou inconformados?

“Na escola atual, graças à crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, tomam a frente da escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando, na realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas”. (Gramsci, 1978, p. 136)

Ao estudar a problemática do ensino técnico no Brasil, em particular do ensino agrotécnico, uma questão se coloca no centro das discussões: a questão mesma da preparação para o trabalho – a profissionalização, que é colocada enquanto preparação para o mercado. Uma preparação que deixa de lado o caráter educativo global da escola. Isso se coloca com maior ênfase na atualidade, com a nova legislação educacional, que retira a educação profissional do contexto da educação básica, transformando-a em um apêndice,¹⁶ em nome da competitividade, da flexibilização, do aligeiramento e/ou enxugamento de currículos e programas, com a promessa de uma rápida absorção pelo mercado de trabalho.

Um país que se quer desenvolvido e soberano deve, sem sombra de dúvidas, buscar a **universalização** da educação básica como patamar mínimo de escolarização, para atender às necessidades advindas das mudanças aceleradas por que passa a sociedade na atualidade, com demandas as mais diversas tanto no campo econômico, como nas relações sociais. Neste sentido, torna-se fundamental o oferecimento de uma educação que possibilite o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades minimamente necessárias para acompanhar o estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de produção, ao lado da imprescindível formação voltada ao desenvolvimento do senso crítico e da capacidade de intervenção sobre a realidade, que permita uma análise dos processos mais gerais da sociedade e da própria existência/atuação do indivíduo como sujeito desses processos.

No entanto, o que se está observando é exatamente o oposto, de forma que a educação profissional desvia-se do sistema educacional e cada vez mais se aproxima do sistema produtivo, adequando-se totalmente a ele. Ou pelo menos àquilo que se pretende fazer entender como a demanda de profissionais que o mercado requer.

Sob o pretexto de sair da lógica corporativa, estatizante e excessivamente ideologizada, são buscadas uma **ordem** e uma **ética** ditadas pelo mercado produtivo. **Naturaliza-se** a seletividade e oferece-se a **liberdade** ao jovem para escolher entre o ensino propedêutico e o ensino profissional. Mas como este último é colocado como a possibilidade de rápida inserção no mercado produtivo a liberdade deixa de ser tão

¹⁶ Como veremos no Capítulo II, a legislação educacional dos anos 90, caminhando na contramão das discussões que vinham sendo desenvolvidas, retirou a educação profissional do sistema de ensino regular, colocando-a como um nível independente ao ensino médio, que é considerado a etapa final da educação básica.

“natural”. Ela é, na realidade, um impedimento para que o jovem compreenda, apreenda e possa construir um novo mundo a partir do seu próprio trabalho pelo qual ele se constrói historicamente. Para que essa construção possa se dar, ele tem que estar **consciente** do seu papel na sociedade, consciente das relações que nela estão presentes e buscar a sua **emancipação** enquanto sujeito e enquanto ser social ativo. Essa consciência emancipatória só é possível se o jovem tiver acesso a uma educação geral que lhe propicie as ferramentas mínimas indispensáveis à compreensão do mundo físico e da realidade social, dos processos de socialização e alie aos conhecimentos técnicos o conhecimento humanístico-social, ou seja, se ele tiver acesso a

“uma escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibrasse equânimamente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual.” (Gramsci, 1985, p. 125).

Uma das hipóteses que levantamos é a de que a forma como a política educacional brasileira vem trabalhando a questão do ensino profissional produz uma submissão ao domínio do capital na perspectiva apontada por Bourdieu (1998, p. 87) em que os próprios dominados se deixam subordinar, numa concordância entre “*a sua vocação subjetiva (aquilo para que se sentem “feitos”)* e a sua “*missão*” objetiva (aquilo que deles se espera) ...”.¹⁷ Isso é, no nosso entendimento, uma contradição com o desenvolvimento que vem sendo processado na economia nacional, considerada uma das dez maiores economias industriais do mundo contemporâneo. Deveriam ser reforçados processos formativos, de natureza teórico-prática, destinados a permitir a formação de intelectuais, capazes de criar o conhecimento requerido para a melhoria da qualidade de vida do conjunto da sociedade e para se integrar ativamente e de forma consciente e crítica nos processos de internacionalização do trabalho, reconhecendo a sua sujeição à lógica das relações sociais do capitalismo, mas capazes de agir num sentido de transformação dessa mesma lógica.

De outro modo, mas com a mesma intensidade, podemos entender que essa apreensão da realidade a que são submetidos esses jovens os leva a abrir mão ou mesmo a não se perceberem como capazes de transformar essa mesma realidade *reificada*. Ou seja,

“a reificação implica que o homem é capaz de esquecer sua própria autoria do mundo humano, e mais, que a dialética entre o homem, o produtor, e seus produtos é perdida de vista pela consciência.”(Berger & Luckmann, 1985, p. 123).

A conformação que é dada ao técnico de nível médio o coloca fora do mundo *objetivado* e mais, o aliena de qualquer possibilidade de transformação desse mundo, que lhe é, na maioria das vezes, apresentado como “natural”, “próprio” e definitivo. O homem não é, desse modo, o produtor do mundo, mas ele mesmo, produto da “natureza das coisas”. Há um processo de *legitimação* (Cf. Berger & Luckmann, 1985, pp. 126 – 127) que torna aceitáveis as *objetivações* que foram *institucionalizadas* e que precisam ser continuamente

¹⁷ Embora o autor se refira à realidade européia, entendemos que a assertiva é pertinente à realidade brasileira.

transmitidas a novas gerações de jovens que ingressarão no ensino técnico profissional e, com isso, cada vez mais reduzem a possibilidade de transformação social.

Os grupos hegemônicos que detêm o poder do Estado, mesmo eivados de contradições e de disputas internas, se arvoram detentores do “monopólio da violência simbólica legítima” (Bourdieu, 1998, p. 149) e, como tal, atuam impondo a sua ordem e **classificando** os indivíduos entre os que podem e os que não podem ter acesso ao saber escolarizado de mais alto nível, na mesma lógica da dominação do capital. Enquanto uns poucos detêm a propriedade dos meios de produção e têm acesso ao saber, a imensa maioria está separada das condições objetivas da produção de sua própria existência, submetendo-se às leis do mercado (naturais ?), ou seja, aos interesses dos primeiros.

As possibilidades de superação desse quadro só podem se dar no momento em que o processo educativo propiciar o entendimento do trabalho como **dignificador** do homem na convivência com os outros homens, mediando a sua construção histórica, o que só poderá ocorrer mediante uma educação embasada numa perspectiva politécnica. Como Marx enfatizava, os homens, ao desenvolverem sua produção material e seu intercâmbio material, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos do seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência.

É através do trabalho que o homem se constitui como ser social, historicamente situado nas relações que estabelece com os outros homens. Nessa perspectiva, torna-se então conseqüente entender que **trabalho e educação** devam caminhar juntos para que se possa pretender a transformação da sociedade. Sociedade composta de homens **livres** e não “naturalmente livres” como prega a ideologia neoliberal. E, concordando com Gramsci, entendemos que para superar o senso comum que paira no universo neoliberal e as “novas” (já tão velhas!) concepções do mundo que são perpassadas na Escola e por ela, é fundamental

“... trabalhar incessantemente para elevar intelectualmente camadas populares cada vez mais vastas, isto é, para dar personalidade ao amorfo elemento de massa, o que significa trabalhar na criação de elites de intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para tornarem-se os seus sustentáculos. Esta segunda necessidade, quando satisfeita, é a que realmente modifica o “panorama ideológico” de uma época.”
(Gramsci, 1995, p. 27)

A formação de um homem capaz de agir e pensar de forma autônoma requer currículos estruturados sob a ótica da indissociabilidade entre teoria e prática, e um ensino que privilegie a integração dos conhecimentos, numa perspectiva interdisciplinar, contrariamente às propostas fragmentárias que se encontram em curso. No entanto, a escola hoje, em qualquer nível, tem deixado de cumprir o seu verdadeiro papel social, e cada vez mais abre espaços para a chamada “cultura” da mídia, esta sim responsável pela “formação” da maioria dos indivíduos, que se conformam ao modelo vigente

hegemonicamente, determinado pelas regras do jogo mercadológico. Parece o Show de Trumann¹⁸, saído da idealização cinematográfica para o cotidiano dos nossos dias.

E quando se verifica a legislação educacional recentemente promulgada e em implementação pergunta-se: para qual sociedade e para que mercado estão sendo preparados jovens aos quais não se possibilita uma visão global dessa mesma sociedade, da cultura que a conforma e dos processos de produção do conhecimento? Para se defender, para sobreviver, ele deverá ficar cada vez mais isolado, cada vez mais “especializado”, cada vez mais distanciado do coletivo. À escola cumpre um papel de legitimadora dos princípios do capital e se diferencia agora, mais do que nunca, numa escola para a elite que se prepara para dirigir, para pensar (e como tal, tem acesso ao saber elaborado, à cultura), e numa escola para os que vão fazer, os que vão sustentar o prolapado “desenvolvimento” econômico do país e, portanto, não precisam saber mais do que operar máquinas e conhecer os rudimentos de uma profissão.

Para confirmar nossa hipótese buscaremos analisar como, na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN, a educação profissional é tratada, quais os seus objetivos, a definição de suas instâncias, as atribuições e responsabilidades. Procuraremos analisar também a legislação complementar, configurada pelo Decreto 2.208/97, e pela Portaria MEC 646/97 - buscando verificar se esta é uma política de reformulação “pelo alto” adotada pelo governo.

Os objetivos da Educação Profissional, contidos no Decreto e Portaria mencionados anteriormente, apontam claramente para a separação entre ensino médio e ensino técnico, com organização curricular própria e independente um do outro. Isso significa, em nosso entendimento, um retrocesso histórico, uma vez que representa a perda do princípio da equivalência, conquistado após duros embates, na primeira LDB, de 1961, trazendo de volta a **dualidade**¹⁹ na organização da educação escolar no Brasil nos moldes da Reforma Capanema, da década de 40.

A partir da implantação da Reforma da Educação Profissional, dois sistemas de educação coexistem: um regular, que é composto da Educação Básica (ensino fundamental e médio) e da Educação Superior e o sistema de educação profissional, que é subdividido em três níveis: básico, técnico e tecnológico. Essa separação foi amparada no argumento de que havia um desvio nas funções das escolas técnicas, uma vez que os seus egressos estavam buscando a continuidade de estudos em nível superior e os recursos financeiros

¹⁸ Nesse filme o personagem central encontra-se vigiado por câmeras 24 horas por dia, num programa transmitido para todos os EUA, sem que ele saiba do que está ocorrendo. Uma espécie de “Big Brother”, só que o observado não tem consciência da sua utilização como entretenimento para uma imensa platéia de telespectadores. O que nos anima é que, ao final, o personagem, tomando consciência de sua situação de manipulado, opta por sair fora do cenário, confirmando a idéia de que é possível ao indivíduo, mesmo num ambiente de total manipulação, reagir e buscar uma transformação. Esse seria o papel de uma educação emancipatória.

¹⁹ O conceito de **dualidade** se identifica com o conceito de **dualidade estrutural** como sendo a existência de estruturas de ensino médio diferenciadas, desarticuladas e não equivalentes, que se destinam, uma à preparação para o ensino superior, portanto, com caráter propedêutico e outra, destinada à profissionalização de nível elementar e médio, com caráter, portanto, de terminalidade. (Kuenzer (1988) faz uma interessante análise sobre essa questão)

para a manutenção da rede de escolas, era bastante vultuoso. Utilizava-se um discurso de racionalidade financeira, mas na realidade, cumpriam-se metas impostas pelas diretrizes do Banco Mundial²⁰.

As discussões que estavam em curso, desde a promulgação da Constituição de 88, no âmbito da sociedade civil organizada, especialmente através do Fórum em Defesa da Escola Pública²¹, e que encaminhavam para uma educação de grau médio sedimentada nos princípios da politecnia são totalmente desprezadas com a edição da Reforma da Educação Profissional. Para um melhor entendimento das reformulações e dos embates processados no âmbito da educação nacional nos levaram a optar por direcionar nosso trabalho a um aprofundamento histórico, procurando contextualizar a trajetória do ensino técnico profissional, em especial o agrotécnico, buscando verificar as marchas e contra-marchas da política educacional, desde o período colonial até os dias atuais, no sentido de direcionar o perfil de formação do técnico em agropecuária.

Apresentaremos um painel histórico até os anos 80 e situaremos os anos 90 com as políticas neoliberais instaladas. Apresentaremos uma análise das propostas curriculares, procurando delinear o modelo escola-fazenda implementado até meados da década de 90 e o novo modelo advindo da Reforma da Educação Profissional, implantada a partir da Lei 9.394/96. Procuraremos situar as demandas que o mundo contemporâneo traz à formação dos técnicos em agropecuária, enfatizando assim o descompasso entre as políticas públicas para a educação e a realidade mediada pelas relações sociais e produtivas. Apresentaremos ainda as expectativas que se delineiam a partir dos posicionamentos do governo instalado em 2003 e que apontam inclusive pra a possibilidade de revogação da legislação excludente que configurou o ensino técnico profissional no Brasil.

Entendemos que apesar do quadro, que nos querem pintar como inevitável, o do fim da sociedade do trabalho e o do fim da história, mas diante de expectativas mais concernentes com as propostas oriundas da sociedade civil organizada (no campo da contra-hegemonia), ainda é possível sonhar com a utopia de um devir mais harmonioso, do prazer de sentir a possibilidade criativa do homem pleno, historicamente situado e da infinita possibilidade de buscar, cada vez mais, um nível de consciência crítica e coerente, participando, como bem define Gramsci (1995, p. 12), ativamente na produção da história do mundo e não aceitando do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade.

Nessa perspectiva empreendemos a realização desse estudo, considerando a relevância da questão da configuração dos currículos de formação dos técnicos em agropecuária em função das políticas públicas direcionadas aos interesses dos grupos hegemônicos. Entendendo que todo ato de pesquisa é um ato político (Cf. Alves, 2000, p.

²⁰ No decorrer do nosso trabalho procuraremos demonstrar como essa política de reforço à dualidade foi implementada, e como o Banco Mundial, através de suas diretrizes para a América Latina e o Caribe direcionou essas mesmas políticas.

²¹ Esse Fórum era constituído por instituições científicas e sindicais, representações de diversos segmentos da sociedade civil organizada, que estaremos listando no capítulo II, ao aprofundarmos essa temática.

103), nos colocamos como sujeito nesse processo investigativo, partícipes que fomos de uma boa parte da trajetória histórica traçada.

Esperamos no desenvolvimento do trabalho ir mapeando e delineando o quadro em que decisões em nível macro (políticas públicas) vão se refletir nas decisões em nível micro (projetos pedagógicos e currículos), submetendo, via diferentes formas de expressão do poder hegemônico, a escola e seus estudantes aos interesses econômicos do capital.

Nos propomos a realizar um mapeamento que nos permita reconstruir historicamente o contexto em que foram concebidas as políticas públicas para o ensino técnico profissional, *em especial* o agrotécnico, procurando evidenciar o seu atrelamento às chamadas demandas do mercado produtivo, distanciando-se assim de uma formação mais global, numa perspectiva emancipatória e contribuindo para sedimentar o projeto de sociedade implementado pelos grupos hegemônicos.

Procuraremos analisar os acertos e desacertos, as marchas e contra-marchas, os avanços e retrocessos da política educacional brasileira para o ensino técnico profissional, buscando desvelar o caráter ideológico dessas políticas e a intencionalidade presente nos textos legais editados a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. A análise da estrutura organizativa proposta pelas Diretrizes Curriculares e pelos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico nos permitirá perceber a *conformação* que está sendo implementada na elaboração dos currículos desse ramo educacional.

Partimos dos seguintes **pressupostos**:

- As políticas e diretrizes para o ensino técnico profissional, na atualidade, constituem-se em “transformações pelo alto” e legitimam os princípios do capital, expressos pela ideologia neoliberal;
- Currículos estruturados sob a ótica da indissociabilidade entre teoria e prática e um ensino que privilegia a contextualização e a integração de conhecimentos, numa perspectiva interdisciplinar, e tendo como eixo central o trabalho, possibilitam a formação de indivíduos/intelectuais capazes de atuar ativamente para a transformação da sociedade.

As **hipóteses** que apresentamos são as seguintes:

- A estruturação curricular que está sendo recomendada às escolas Agrotécnicas, via documentos legais, configura um modelo de ensino instrumentalizador, acrítico e dissociado da realidade;
- A forma como a política educacional brasileira vem trabalhando a questão do ensino profissional produz uma submissão ao domínio do capital, deixando de lado a perspectiva de formação politécnica.

O nosso trabalho se embasa numa densa pesquisa bibliográfica, que procurou resgatar as fontes primárias (Legislação educacional e complementar, documentos oficiais em nível federal e em nível das escolas), e uma vasta bibliografia que nos apoiou seja na construção do painel histórico e em sua contextualização, seja no que diz respeito aos aspectos que constituem o pano de fundo para a elaboração de currículos formadores, bem como para a sua compreensão enquanto componente maior da prática pedagógica.

De início havíamos nos proposto a realizar uma pesquisa junto a Escolas Agrotécnicas Federais - EAFs, o que teria nos permitido um outro olhar sobre os processos de reformulação curricular em curso nos anos 90. No entanto, diferentes motivos de ordem pessoal, principalmente de ordem material, não nos possibilitaram utilizar essa fonte de dados. Aproveitamos, no entanto, preciosos contatos que tivemos em eventos nacionais da área e ocasiões em que estivemos, a serviço, em EAF's, para realizar algumas entrevistas informais e coletar dados relacionados à organização curricular dessas escolas.

Entendemos que, embora a impossibilidade de realizar uma efetiva pesquisa junto à rede de escolas, possa ter significado um empobrecimento na análise, os dados históricos que coletamos e a costura que tentamos empreender com a teoria já produzida, nos permite trazer à reflexão um conjunto de questões bastante significativo e que conseguiram dar conta de responder às hipóteses que o nosso trabalho levantou.

Por outro lado, cumpre ainda destacar, que a análise que procedemos, conforme já referenciamos anteriormente, se dá a partir de um conhecimento prévio da realidade dada e tem suporte em pesquisas anteriores que de certa forma servem de base às atuais reflexões. E, no entendimento de que nenhuma pesquisa é pesquisa acabada, certamente esta dará oportunidade a novas hipóteses, novos questionamentos e outros olhares que só enriquecerão esse campo do conhecimento.

A tese se organiza em quatro capítulos. Os dois primeiros capítulos apresentam um painel histórico do ensino técnico profissional no Brasil, com ênfase no ensino técnico agrícola, buscando contextualizar a política educacional em cada um dos principais momentos e tentando mostrar a sua atuação na conformação desses profissionais aos interesses dos grupos hegemônicos. Procuraremos situar os primórdios do ensino e o seu caráter dual - propedêutico (intelectual) para as elites e profissional (manual) para as classes subalternas. Tentaremos mostrar, através das sucessivas legislações que sustentam a política educacional, como esse caráter dual permanece inalterado, embora assuma nuances diferenciadas em sua formulação. Analisaremos, com mais detalhes, os anos 90 e a atual legislação, demonstrando como os processos para a sua construção se constituíram numa fragorosa derrota da sociedade civil organizada e em legitimação da ideologia neoliberal, amparada nos preceitos emanados dos organismos internacionais (FMI, Banco Mundial).

No terceiro capítulo procuraremos situar os modelos pedagógicos que se colocaram para o ensino técnico agropecuário, a saber, o modelo Escola-Fazenda implantado a partir de 1967, inspirado por um programa de cooperação internacional com a USAID e em vigor até o final da década de 1990; e o modelo imposto através do Decreto 2.208/97 e Portaria Ministerial 646/97, que se inspira nas diretrizes do Banco Mundial para os países da

América Latina e Caribe. Nessa análise procuraremos colocar as tensões entre as concepções de currículo e de planejamento que vigoraram e ainda vigoram em nível das políticas públicas e se refletem na prática cotidiana das Escolas.

O quarto capítulo aborda os desafios que a contemporaneidade apresenta à formação de técnicos em agropecuária, pintando um quadro em que a globalização, a ciência, a técnica, a tecnologia, bem como os novos contornos que são dados ao mundo rural hoje, apresentam demandas complexas, que exigem propostas pedagógicas e currículos com desenhos bem diferenciados dos até então delineados.

No quinto capítulo as conclusões são apresentadas diante das perspectivas que se colocam a partir da instalação em 2003 de um governo apoiado pelas forças do campo democrático e popular, com algumas reflexões iniciais sobre a condução que está sendo dada às políticas públicas no campo da educação profissional. Destacamos o quadro da formação do técnico em agropecuária presente na atualidade e a distância em que ele se encontra da utopia que pretendemos construir, na perspectiva apontada por Boaventura Santos, bem como. Apesar das cores nebulosas em que o quadro formativo hoje aparece, não tão diferente de como o era em seu início, mas com outras nuances que o reconfiguram, nossa convicção é a de que

“...a utopia não pode ser utopista. Se assim fosse, transformar-se-ia em pura fantasia e fuga irresponsável da realidade. Ela deve realizar-se num processo histórico que tente dar corpo ao sonho e construir passo a passo os mil passos que o caminho exige. A história exige tempo, paciência, espera, superação de obstáculos e trabalho de construção” (Leonardo Boff, 1999).

CAPÍTULO 1



Cândido Portinari, *Café*.

Entre Textos e Contextos - a marca dual na história da formação técnico - profissional

1.1 Origens do Ensino Técnico: o cenário da dominação

“Os horrores bárbaros civilizados do sobretrabalho são enxertados nos horrores bárbaros da escravidão” (Karl Marx, O Capital).

O ensino técnico profissional no Brasil tem sua história marcada por uma concepção dualista/separatista que remonta ao Império, onde aos cegos, surdos e aleijados, num primeiro momento, incorporando-se depois os menores carentes, era destinado um ensino profissionalizante, com o sentido de ofertar-lhes, como uma benesse do Estado, uma possibilidade de inclusão à força de trabalho.

Anteriormente, no período colonial, não houve qualquer sistematização pedagógica ou estruturação curricular fixada, sendo os ofícios então existentes, repassados de “pai para filho”, sempre nas camadas mais pobres da sociedade. Trabalho manual era sinônimo de trabalho escravo, tendo, portanto, um caráter segregacionista, que depois vai assumir

aspectos correcionais/assistencialistas. Na agricultura colonial predominava o latifúndio e o trabalho escravo. Como bem menciona Luiz Antonio Cunha, ao se referir à educação profissional em todo o período colonial:

“Com efeito, numa sociedade em que o trabalho manual era destinado aos escravos (índios e africanos), essa característica ‘contaminava’ todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos. Homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto a sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambigüidades de classificação social. Além da herança da cultura ocidental, matizada pela cultura ibérica, aí está a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e pobres. (...) Assim, não é de estranhar que certas ocupações não atraíssem muitas pessoas para desempenhá-las. O resultado foi o trabalho e a aprendizagem compulsórios: ensinar ofícios a crianças e jovens que não tivessem escolha. Antes de tudo aos escravos, às crianças largadas nas Casas de Roda, aos ‘meninos de rua’, aos delinqüentes e a outros desafortunados.” (Cunha, 2000, p. 16 e 23).

O desprezo ao trabalho manual é analisado por Hannah Arendt de forma bastante interessante, em seu livro *A Condição Humana*, quando busca as origens desse desprezo pelo labor. Segundo ela, ao contrário do que ocorreu nos tempos modernos, a instituição da escravidão na antiguidade não foi uma forma de obter mão-de-obra barata nem instrumento de exploração para fins de lucro, mas sim a tentativa de excluir o labor das condições da vida humana. (Arendt, 2001, p. 95). O labor do corpo seria o atendimento às necessidades básicas da vida de forma animalésca ou escrava. A autora ao analisar as transformações ocorridas na era moderna se surpreende com o fato de que apesar de se ter passado a glorificar o trabalho (labor) como fonte de todos os valores, não se tenha produzido uma teoria para distinguir claramente entre “o labor do nosso corpo e o trabalho de nossas mãos”. Segundo ela

“Ao invés disso, encontramos primeiro a distinção entre trabalho produtivo e improdutivo; um pouco mais tarde, a diferenciação entre trabalho qualificado e não - qualificado; e, finalmente, sobrepondo-se a ambas por ser aparentemente de importância mais fundamental, a divisão de todas as atividades em trabalho manual e intelectual. Das três, porém, somente a distinção entre trabalho produtivo e improdutivo vai ao fundo da questão; e não foi por acaso que os dois grandes teóricos do assunto, Adam Smith e Karl Marx, basearam nela toda a estrutura do seu argumento. O próprio motivo da promoção do labor como trabalho na era moderna foi a sua ‘produtividade’; e a noção aparentemente blasfema de Marx de que o trabalho (e não Deus) criou o homem, ou de que o trabalho (e não a razão) distingue o homem dos outros animais, era apenas a formulação mais radical e coerente de algo com que toda a era moderna concordava”. (Arendt, op. cit, pp. 96-7).

Ora, como a visão à época colonial era ainda a primitiva que relegava o trabalho manual (labor) a uma categoria de inferioridade, não se pode esperar outro tratamento ao ensino das atividades manuais do que então era dado, ou seja, como já mencionado, um tratamento segregacionista e praticamente inexistente.

Os primórdios do ensino no Brasil são marcados pela presença dos jesuítas da Companhia de Jesus, que aqui chegaram em 1549. O padre Manoel de Nóbrega, superior da ordem, elaborou logo após a sua chegada um plano que se destinava à catequese e à instrução dos índios bem como dos filhos dos colonos portugueses que para cá vieram. Esse plano iniciava-se com o ensino de português e da doutrina cristã. Era a chamada escola de ler e escrever. Após esses primeiros ensinamentos havia o oferecimento, em caráter opcional, do ensino de canto orfeônico e de música instrumental, e, logo em seguida uma bifurcação, onde de um lado oferecia-se o aprendizado profissional e agrícola e, de outro, aula de gramática e viagem de estudos à Europa.

No entanto, esse plano sempre sofreu restrições à sua implantação e a partir de 1556, passam a vigorar as Constituições da Companhia de Jesus, cujo plano de estudos denominava-se *Ratio Studiorum*, orientado pela cultura européia e destinado aos filhos de colonos e à preparação de futuros sacerdotes. Excluiu-se o aprendizado de canto e da música instrumental, bem como o aprendizado profissional e agrícola. O currículo prescrito pela *Ratio* apresentava uma ênfase no ensino das humanidades e preparava, de um lado os sacerdotes que cursavam até o curso superior de teologia e, de outro preparava os estudantes para prosseguir seus estudos na Universidade de Coimbra (curso de Direito) ou de Montpellier, na França (curso de Medicina). As questões relacionadas com o trabalho manual não eram consideradas. Segundo Maria Luiza Ribeiro (1984, p. 29):

“educação profissional (trabalho manual), sempre muito elementar diante das técnicas rudimentares de trabalho, era consagrada através do convívio, no ambiente de trabalho, quer de índios, negros ou mestiços que formavam a maioria da população colonial”.

Nesse contexto, no que diz respeito ao setor agrícola o que se verificou no Brasil colonial, sobretudo no período áureo da cana-de-açúcar, com relação à aprendizagem é que a mesma era assistemática, sendo que tanto escravos quanto homens livres eram treinados no próprio ambiente de trabalho, sem padrões, regulamentações e sem atribuição de tarefas próprias para aprendizes.²² Nem com a expulsão dos jesuítas, em 1759, o ideário educacional sofreu alterações substantivas, embora o Marquês de Pombal, responsável pela expulsão e pelas reformas educacionais que colocaram o ensino sob a responsabilidade do Estado e modificaram sua estrutura, pretendesse adaptar a Colônia ao objetivo pretendido para Portugal - transformá-lo numa metrópole capitalista. O modelo continuou a ser o mesmo, isto é a cópia do que se oferecia na metrópole e aos que quisessem continuar seus estudos em cursos superiores continuava a ser exigida a ida à Europa, isto é, à civilização.

Destaque-se que os períodos colonial e imperial brasileiros correspondem ao que Boaventura Santos (1996, p. 78) denomina de emergência do capitalismo, enquanto modo de produção dominante nos países da Europa, onde ainda aconteciam trocas generalizadas e

²² De acordo com Cunha (2000, p. 32), pelo menos no início da agricultura açucareira, os mestres e contramestres foram trazidos de outras colônias portuguesas onde essa produção já era desenvolvida. Os aprendizes eram os indivíduos que eventualmente demonstrassem disposição para aprendizagem, em termos técnicos (força, habilidade, atenção) quanto sociais (lealdade ao senhor e ao seu capital, na forma de instrumentos de trabalho, matéria-prima, mercadorias e à conservação de si próprio, também capital).

onde o vínculo entre a educação e a produção era inexistente, uma vez que as próprias famílias e as corporações de ofícios se encarregavam de reproduzir as práticas manuais, através do trabalho. A educação, oferecida era eminentemente abstrata, procurando manter o homem próximo a Deus e, conseqüentemente, distante das questões cotidianas (Cf. Braga, 1998, p. 11). No Brasil esse período se caracterizou pelo predomínio de uma política de exploração dos recursos naturais destinados à exportação. Conforme Prado Jr. (1982, p. 126), a economia da colônia se caracteriza na produção para exportação, sem a preocupação em atender as necessidades próprias, mas voltada para atender a interesses de fora. Explorava-se comercialmente um território inteiramente virgem, com objetivos alheios aos da população que nele vivia e que era utilizada com a única finalidade de manter em funcionamento a oferta de produtos extrativos ao comércio internacional.

1.2 O Império e as Primeiras Legislações para os “desvalidos da sorte”

O período imperial é marcado pela preocupação com a oferta de educação a crianças desvalidas (órfãs ou pobres) que é inicialmente originada em instituições de caráter filantrópico, criadas para oferecer aprendizagem em ofícios manufatureiros a crianças desvalidas e a órfãos, recolhidos, de preferência, entre a população rural, conforme destaca Primitivo Moacyr (1942, p. 9). Um dos mais antigos estabelecimentos de que se tem notícia é a Casa Pia de São José (1804), mais tarde, em 1877, denominada Casa Pia e Colégio dos Órfãos de São Joaquim. Segundo Celso Suckow da Fonseca, citado por Cunha,

“Era o início de uma longa série de estabelecimentos destinados a recolher órfãos e a dar-lhes ensino profissional. Ainda não encontramos em nossa História nenhum outro com esta finalidade. Mas daqui por diante, pelo espaço de mais de um século, todos os asilos de órfãos, ou de crianças abandonadas, passariam a dar instruções de base manual aos seus abrigados. Na evolução do ensino de ofícios, a aparição do Seminário dos Órfãos da Bahia, representa um marco de incontestável importância.²³ A própria filosofia daquele ramo de ensino foi grandemente influenciada pelo acontecimento e passou, daí por diante, a encarar o ensino profissional como devendo ser ministrado aos abandonados, aos infelizes, aos desamparados”. (Fonseca, 1961: v.1, p.104. citado por Cunha, 2000, p. 75)

Essa preocupação com os órfão ou filhos de pobres não é peculiar somente ao Brasil Imperial. Na Europa, já em 1548, as Cortes de Valladolid informavam o rei sobre a necessidade de criar colégios para meninos e meninas vagabundos, órfãos e desamparados, para evitar que enveredassem pelo crime, corrompendo os bons costumes e contaminando o restante da população (Cf. Varella, 1983, apud Enguita, 1989, pp. 108-9). Segundo esse autor, o ponto alto do internamento e disciplinamento das crianças em casa de trabalho e

²³ Cunha destaca que o seminário de Órfãos/Casa Pia da Bahia não foi o primeiro estabelecimento do gênero no Brasil. Com base em Maria de Lourdes Haidar, no livro *O ensino secundário no Império brasileiro*, publicado pela EDUSP, em 1972, destaca que em 1739, o Bispo do rio de Janeiro criou o Colégio dos Órfãos São Pedro, destinado a acolher meninos órfãos e desamparados. O seminário teve seu nome posteriormente mudado para São Joaquim, foi extinto em 1818, restabelecido em 1821 e, em 1837 foi transformado em Colégio Pedro II, agora não mais destinado aos órfãos e desamparados.

outros estabelecimentos similares foi o século XVIII. Essas crianças eram educadas na disciplina e nos hábitos necessários ao desenvolvimento posterior do trabalho, como mão-de-obra barata para os industriais. Na Inglaterra criaram-se as *Schools of Industry* ou *Colleges of Labour* e a idéia central que presidia essa “benesse” para com as crianças desvalidas pode ser visualizada na proposta de William Temple:

“Quando estas crianças tiverem quatro anos, serão enviadas a uma casa de trabalho rural e, ali, ensinadas a ler duas horas ao dia e mantidas plenamente ocupadas o resto do seu tempo em qualquer das manufaturas da casa (...). É de considerável utilidade que estejam, de um modo ou outro, constantemente ocupadas ao menos doze horas ao dia, quer ganhem a vida ou não; pois, por este meio, esperamos que a geração que está crescendo estará tão habituada à ocupação constante, que, em geral, lhe será agradável e divertida...” (Furniss, 1965, p. 115, apud Enguita, op. cit, p. 109).

Também na França observou-se esse direcionamento do aproveitamento das crianças abandonadas como mão-de-obra barata para os industriais, mas com um discurso de “preocupação”, “moralidade” e de “proteção” do Estado, ofertando-lhes sempre uma educação rudimentar.

No Brasil império, argumentava-se que as crianças originárias de famílias ricas, após concluírem a instrução primária, iriam cursar um ginásio ou Liceu, direcionando-se a uma carreira liberal e não optariam por frequentar as chamadas “escolas práticas”, de ensino médio. De outro lado o discurso utilizado afirmava a impropriedade de oferecimento de conhecimentos da área de humanidades para filhos de agricultores que certamente deles não iriam se utilizar e, portanto corria-se o risco de receber alunos oriundos da cidade ou mesmo de esvaziar as escolas²⁴. Parece-nos um argumento muito próximo dos usados na atualidade para justificar a separação da Educação Profissional dos níveis de ensino em que se organizou a educação nacional, conforme veremos em capítulo posterior.

De acordo com documentos do Ministério da Educação²⁵ a primeira notícia de um esforço governamental em direção à profissionalização, data de 1809, quando um Decreto do Príncipe regente criou o Colégio das Fábricas, logo após a suspensão da proibição de funcionamento de indústrias manufatureiras em terras brasileiras.

De outro modo, pode-se observar que desde a chegada da família Real ao Brasil, em 1808, houve uma preocupação com os estudos, pesquisas e divulgação de inovações e de técnicas agrícolas, com vistas a formar profissionais adequados às novas exigências da colônia, numa visão bem utilitarista da ciência, o que levou D. João VI a criar hortos reais, posteriormente denominados jardins botânicos, sendo o primeiro inaugurado no Rio de Janeiro, em 1808. Na Carta Régia de 1812, inaugurando o primeiro curso de agricultura, junto ao horto real da Bahia, D. João VI mencionava a necessidade de

²⁴ Cf. Torres Filho. *O ensino agrícola no Brasil*. 1926.

²⁵ Educação Profissional: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico/Ministério da educação. - Brasília: MEC, 2000, p.78-79.

“bons princípios da agricultura, que sendo uma das artes que exigem maior número de conhecimentos diversos, não tem sido até agora ensinada pública e gratuitamente, mas antes aprendida por simples rotina, do que provém o seu tão vagaroso progresso e melhoramento”. (Capdeville, 1991, p. 41).

No contexto mais geral da formação técnica observa-se que em 1816 foi proposta a criação de uma Escola de Belas Artes, que se destinava a articular o ensino das ciências e do desenho para os ofícios mecânicos. A par das iniciativas filantrópicas, normalmente ligadas à Igreja católica, os estabelecimentos militares foram os que, do ponto de vista oficial, primeiramente se utilizaram menores órfãos, pobres ou desvalidos, para o treinamento sistemático, como força de trabalho para os seus arsenais. Já em 1837, o Arsenal da Marinha da Corte recebia menores abandonados para serem profissionalizados e, portanto “úteis à nação”, tendo sido regulamentadas as Companhias de Aprendiz Menores dos Arsenais de Marinha, em 1857.

De acordo com Capdeville (op. cit, p. 29), amparado nos relatos de Primitivo Moacyr (1942), em 1836 a Assembléia Legislativa de São Paulo decreta o estabelecimento de uma Fazenda Normal de Agricultura, destinada a estudos e pesquisas para *“meninos de nascimento livre de 7 anos de idade, órfãos de pai, não tendo parentes que se obrigue a dar-lhe igual educação”*. Cita ainda que, conforme relatório presidencial, a disposição do governo imperial era a de manter naquela Província escolas práticas de agricultura ou fazendas-modelo, às quais deveriam ser admitidos rapazes pobres, uma vez que a mocidade abastada almejava um título científico complementando seus trabalhos escolares.

A partir de 1840 foram construídas as casas de Educandos e Artífices, em capitais de província, sendo a primeira delas em Belém do Pará, com o objetivo prioritário de atender os menores abandonados *“diminuindo a criminalidade e a vagabundagem”*. Em 1854, Decreto Imperial criava estabelecimentos especiais para menores abandonados, denominados Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos.

O Decreto nº 15, de 01 de abril de 1848 criou a primeira escola de agricultura, localizada na Fazenda Nacional da Lagoa Rodrigo de Freitas e que deveria possuir um caráter teórico-prático. Deveria se preocupar, além do ensino de botânica, a aperfeiçoar a agricultura do país. No entanto, para Joaquim Cardoso Correa de Miranda (1949, p. 12), a existência desse estabelecimento não foi além do ato de sua criação.

Em 1864, o Imperial Instituto Fluminense de Agricultura fundou um Asilo Agrícola, destinado a menores órfãos (conforme Lobo, 1980, apud Capdeville, op. cit, p. 41). A preocupação em treinar os desvalidos da sorte aparece mais uma vez com a criação da Escola de Santa Cruz, por D. Pedro II, em 1885, que tinha como finalidade profissionalizar os filhos dos ex-escravos da Corte.

Observe-se que no Congresso Agrícola de 1878, realizado no Rio de Janeiro, congregando os agricultores do Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Espírito Santo, convocados pelo Ministro de Negócios de Agricultura, Comércio e Obras Públicas, uma das questões a serem discutidas era a seguinte:

“poder-se-á esperar que os ingênuos, filhos de escravas, constituam um elemento de trabalho livre e permanente na grande propriedade? No caso contrário, quais os meios para organizar o trabalho agrícola?” (Cf. Eisenberg, 1980, p.177).

Essa pergunta se deveu ao fato de que após a Lei do Ventre Livre, de 1871, as crianças nascidas de mães escravas - os ingênuos - eram consideradas livres e, naquele momento se perguntava se a grande lavoura poderia aproveitar o seu trabalho²⁶. As respostas que apontavam para a possibilidade de aproveitar os ingênuos realçavam a necessidade de que fossem tomadas algumas providências, dentre elas a de que o Estado desse uma *educação agrícola* aos ingênuos, com dois objetivos: qualificar e condicionar o ingênuo para um trabalho eventual na agricultura; e passar do fazendeiro para os cofres públicos a responsabilidade pelo sustento do ingênuo, até que chegasse a idade de trabalhar. Alguns agricultores solicitaram ao governo imperial a criação de estabelecimentos agrícolas e industriais, para iniciar uma “verdadeira educação agrícola”. Uma outra proposta foi a da inclusão de “órfãos desvalidos, menores que dos pais não recebam educação e emprego útil, e os ingênuos cedidos gratuitamente pelos senhores de suas mães ou pelo Estado”²⁷. Ressalte-se que a maioria dos participantes do Congresso não se mostrou favorável ao trabalho dos ingênuos, mas o que nos parece importante é que os que o aprovaram tinham em mente o oferecimento da educação agrícola, confirmando-a como a destinada aos despossuídos.

Em 1888, em meio à preocupação com os graves problemas sociais gerados após a abolição da escravatura, elaboraram-se normas rígidas de repressão à ociosidade para aqueles considerados vagabundos, mendigos e vadios, destacando-se que a principal ocupação das pessoas internadas em estabelecimentos correccionais seria em trabalhos agrícolas.

Como vimos, o ensino agrícola profissional e o ensino agrícola superior não tiveram destaque e sua organização foi profundamente descontínua em todo o Período Imperial até a Proclamação da República. As iniciativas de criação de cursos de agricultura, em diferentes locais, não tiveram vida longa, ficando algumas delas apenas no papel. Por outro lado, observe-se que a elite da época imperial era altamente educada, ficando os cargos mais elevados (Ministros e Senadores) destinados aos possuidores de curso superior (a maioria dos cursos realizados em Coimbra, principalmente o Direito) e se constituía em um considerável abismo entre a formação educacional dessa elite e a do restante da população, onde imperava o analfabetismo, sobretudo entre a população escrava (99,9% de analfabetos em 1872).

O total de analfabetos registrado pelo Censo de 1872 era de 81,44%, sendo que o Censo de 1890 registra um total de 85,20%. De acordo com Carvalho (1996: 69), a má qualidade do Censo de 1890 pode ter sido a responsável pelo declínio na taxa de alfabetização, mas ressalta o autor que a taxa real não deveria ter sido muito diferente, uma vez que em 1920, trinta anos mais tarde, os analfabetos ainda representavam 76% da

²⁶ Destaque-se que por ocasião do Congresso essas crianças estavam com um máximo de sete anos de idade e, de acordo com a legislação, encontravam-se sob a tutela dos senhores de suas mães.

²⁷ Coleção de Documentos, 40, 201, 249-252, apud Eisenberg (op. cit., pp. 183-4).

população total. De acordo com dados apresentados pelo autor somente 16,85% da população entre seis e quinze anos freqüentava escolas primárias em 1872 e, numa população livre de 8.490.910 habitantes, havia menos de 12.000 alunos matriculados nas escolas secundárias e cerca de 8.000 possuíam ensino superior. Apesar do enorme peso da população rural, que representava quase 90% da população total em 1872, o que se observa é que a maioria da elite possuidora de curso superior era proveniente do setor terciário, e muito pouco representativa da população em geral. (Cf. Carvalho op. cit, pp. 85-6). Esse quadro pode configurar um dos motivos do desinteresse do Estado em desenvolver cursos na área agrária.

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

De acordo com análises de Freitag (1986) e Castro et al (1997) com relação a esse período de nossa história, o modelo agroexportador, com base na monocultura e no trabalho escravo, não demandava interesse pelas escolas agrícolas, já que as lides rurais não exigiam perícia especial. Mesmo após a abolição da escravatura, com a substituição da mão-de-obra escrava por imigrantes, o quadro não foi alterado, uma vez que a organização da produção garantia a reprodução da estrutura de classes, e os imigrantes eram qualificados para o trabalho que realizavam, principalmente porque as terras fartas e férteis, não exigiam grandes esforços, nem técnicas mais apuradas para aumentar sua produtividade (Capdevile, op. cit, p. 41).

1.3 A Primeira República e a Expansão do Capitalismo

A Primeira República (1889 - 1930) insere-se no primeiro período do capitalismo categorizado por Boaventura Santos (1996, pp. 80-3), e é o chamado capitalismo liberal ou competitivo, e representa um momento de consolidação do capitalismo, enquanto modo de produção, nos países centrais. As contradições do projeto de modernidade entre a solidariedade e a identidade, entre a justiça e a autonomia, entre a igualdade e a liberdade, explodem violentamente nesse período, onde se pode perceber o déficit incontornável que essas contradições e a ambição do projeto da modernidade trouxeram à humanidade. No que diz respeito ao pilar da regulação o princípio do Mercado assume uma supremacia sobre os demais, desmontando a idéia de desenvolvimento harmonioso entre ele e os princípios do Estado (que assume um desenvolvimento ambíguo que vai se manter nos períodos seguintes) e o da comunidade (que é totalmente atrofiado). O princípio do mercado se apresenta, nos países centrais, com um surto vertiginoso da industrialização, na

crescente importância das cidades comerciais, na primeira expansão das cidades industriais e, principalmente no estabelecimento de um princípio unidimensional no qual se converte a filosofia liberal - o princípio do *laissez-faire*.

No que se refere ao pilar da emancipação a ambigüidade apresentada nesse período é ainda maior. Na lógica da racionalidade cognitivo-instrumental observa-se o desenvolvimento espetacular da ciência, na conversão gradual desta em força produtiva e no conseqüente reforço da sua vinculação ao mercado. De acordo com a análise do autor, os processos de autonomização e de especialização manifestam-se, nesse período no domínio da racionalidade moral-prática consolidando a microética liberal, ou seja, a responsabilidade moral referida exclusivamente ao indivíduo e no domínio da racionalidade estético-expressiva esses mesmos processos manifestam-se no crescente elitismo da alta cultura (a separação da arte e da vida) legitimado socialmente pela associação à idéia de “cultura nacional” então promovida pelo Estado liberal.

Prado Jr. (1982, p. 207) destaca que a expansão das forças produtivas e do progresso material que já se vinha dando no final do Império, vão se acelerar ainda mais na primeira república, com o apogeu da economia voltada para a produção extensiva e em larga escala de matérias-primas e de gêneros tropicais para a exportação. A busca de enriquecimento, de prosperidade material caracteriza o início da república, rompendo com o tênue equilíbrio conservador que o Império sustentara. São os homens de negócio, os especuladores, anteriormente envolvidos com a política e funções burocráticas, que assumem uma postura diferenciada²⁸ com relação ao desenvolvimento econômico do país.

Por outro lado, a entrada das finanças internacionais na vida do país vai estimular sobremaneira as atividades econômicas, uma vez que amplos recursos são colocados à disposição. O Brasil passa a ser um grande produtor mundial de matérias-primas e gêneros tropicais. Café, borracha, mate, fumo e cacau, constituem-se produtos exportáveis de grande aceitação e as atividades internas passam a ser em função do aumento de sua produção, descurando-se da produção de gêneros de consumo interno, o que força a necessidade de importação, o que representa uma situação paradoxal e anômala num país de base agrária como era o Brasil - 30% ou mais das importações se constituem de gêneros alimentícios (Prado Jr., op. cit, p. 210). Essa situação faz com que a dependência econômica se consolide, com o país aberto às empresas financeiras internacionais que aqui encontram um amplo campo para suas aplicações. Há um grande surto de desenvolvimento, com a instalação de portos, rede ferroviária, usinas de produção de energia elétrica, remodelação de cidades, com a construção de grandes obras representando a adequação do país a uma ordem internacional.

²⁸ Conforme evidencia Prado Jr. (op. cit, p. 209): “*Em suma, a República, rompendo os quadros conservadores dentro dos quais se mantivera o Império apesar de todas suas concessões, desencadeava um novo espírito e tom social bem mais de acordo com a fase de prosperidade material em que o país se engajara. Transpunha-se de um salto o hiato que separava certos aspectos de uma superestrutura ideológica anacrônica e o nível das forças produtivas em franca expansão. (...) Inversamente, o novo espírito dominante, que terá quebrado resistências e escrúpulos poderosos até havia pouco, estimulará ativamente a vida econômica do país, despertando-a para iniciativas arrojadas e amplas perspectivas*”.

A substituição de mão-de-obra, que desequilibrou a grande propriedade, em função da instabilidade que provocou, bem como os atritos que surgem entre os imigrantes e os senhores que não estavam acostumados a lidar com trabalhadores livres, traz uma forte modificação na estrutura das propriedades agrícolas, fazendo com que aquelas que possuíam exploração de menor rendimento entrassem em total colapso. Muitas propriedades modificam totalmente sua atividade, passando a adotar a exploração pecuária, sobretudo em função do número mais reduzido de trabalhadores requerido. A pequena e média propriedade vão substituindo as grandes propriedades, remodelando a estrutura econômica do país, inaugurando um novo tipo de exploração agrária (Cf. Braga op. cit: 88). Essa transformação no quadro da exploração agrícola brasileira se, de um lado apresenta o aspecto positivo de atender às necessidades de abastecimento de gêneros alimentícios que a grande propriedade não conseguia suprir, de outro apresenta problemas, sobretudo no que se refere à força de trabalho que vai conduzir essa nova empreitada. Em sua maioria são escravos, ou seus descendentes, sem tradição e sem preparo adequado para empreender as atividades necessárias ao melhor desenvolvimento e na maioria das vezes sem recursos financeiros suficientes para manter uma atividade regular e sistemática. Prado Jr. inclusive destaca que falta um aparelhamento comercial conveniente e capaz de atender às suas necessidades, o que a torna presa da mais desregrada especulação e exploração.

Observe-se que o trabalho manual aparece como solução para diferentes problemas que afligiam a nação como justifica o presidente Venceslau Brás, em citação de Machado (1989):

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

Segundo Bosi (1992), os argumentos que serviam de base ao discurso oficial, na primeira república, com algumas mudanças de estilo e em vocábulos continuam presentes ao longo de todo o século XX. Desenvolvimento da indústria *mais* ensino técnico *mais* créditos públicos = conquistas dos mercados consumidores, são elos de uma cadeia adotada como programa de governo.

Em 1890 destaque-se a criação do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, demonstrando a escassa preocupação que o governo tinha para com as questões educacionais, misturando a administração de coisas tão diferenciadas num único órgão, do qual foi seu primeiro ministro Benjamim Constant que, embasado num forte ideário positivista, buscou implementar uma ampla reforma de ensino. O positivismo, já presente no Brasil desde o final do Império, utiliza-se da educação para incutir os seus conceitos-chave de ordem, progresso, trabalho e moral. A Reforma Benjamim Constant tentou romper com o currículo academicista, de cunho eminentemente humanista, introduzindo um ensino enciclopédico, no qual se incluíam disciplinas científicas, mas encontrou uma

séria resistência das elites que sentiam a ameaça à mentalidade instaurada pela aristocracia rural que moldava a formação da juventude com valores e padrões bastante rígidos e que se direcionava a manutenção da estrutura de poder dominante.

É nesta época que se elabora a primeira Constituição Brasileira (1891) promulgada por uma Assembléia Constituinte, uma vez que a anterior (1824) havia sido outorgada pelo imperador D. Pedro I. A Constituição de 1891 determina a laicidade do ensino nas escolas públicas; a responsabilidade do governo federal, através do Congresso Nacional, sobre o ensino superior; a competência dos estados para legislar, criar e manter escolas primárias e secundárias; e o livre exercício profissional. É uma constituição que atendeu aos interesses dos liberais, principalmente no que concerne à descentralização do ensino e atendeu ao pressuposto positivista de desvinculação do diploma com a profissão.

Em 1906, o ensino profissional passou a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, criado pela Lei 1.606, de 12 de agosto de 1906. De acordo com Beleza (1956, p. 213), isso inaugura uma nova fase do ensino agrícola, a da profissionalização, ressaltando que, apesar de ser a primeira vez em que é dada ao ensino agrícola uma organização nacional, o mesmo possuía um sentido nitidamente profissional, destinado exclusivamente à formação de técnicos de diferentes graus, e constituindo-se uma instituição à parte do sistema educacional. Criticava ainda, o autor, a cópia do modelo francês, alheio à nossa realidade. Parece-nos que estamos hoje, em pleno século XXI, a viver uma experiência similar no que toca ao ensino profissional. Sobre isso estaremos nos reportando em capítulo posterior.

Importa destacar a realização, em 1908, do II Congresso Operário do Estado de São Paulo, em que surgiu a idéia de criação de uma universidade operária e foi sugerido aos sindicatos que apoiassem “o desenvolvimento intelectual do operariado” (DIEESE, 1998, p. 8), demonstrando um início de preocupação da classe trabalhadora com a sua educação/qualificação, o que vai ao longo da história brasileira apresentar nuances diferenciadas, conforme tentaremos ir realçando, a medida em que nosso estudo for sendo desenvolvido, mas nos atendo às manifestações que mais de perto interferiram e/ou tiveram maior destaque nas questões relacionadas às políticas para o ensino técnico profissional.

Em 1909, através do decreto nº 7.566, de 23 de setembro, são criadas 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, consideradas por inúmeros autores como o *marco inaugural* do ensino técnico profissional no país, e que possuíam um objetivo muito mais social do que técnico. A criação dessas escolas, que possuíam um caráter terminal e não se articulavam com os demais graus de ensino, formaliza a dualidade estrutural, que perdura até os dias atuais, conforme se pode perceber no Decreto que as instituiu:

“Considerando: que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes operárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do

Governo da República formar cidadãos úteis à Nação". (Decreto Lei nº 7.566, de 23 de setembro de 1909).

É, como bem enfatiza Kuenzer (2001, p. 27), a escola voltada para atender uma finalidade moral de repressão, caracterizando a primeira aparição da formação profissional como política pública numa perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho.

Por sua vez, o ensino secundário, de cunho propedêutico mantinha-se reservado àqueles indivíduos predeterminados a dirigir os rumos da nação, e com possibilidade de continuar seus estudos em grau superior. Esse grupo privilegiado, merecedor de uma formação geral, passa a representar a minoria pensante de intelectuais que têm acesso à literatura, à arte, à sensibilidade estética e demais manifestações culturais e com uma clara aversão a todo tipo de ensino profissionalizante, por representar o legado de uma ordem social escravocrata.²⁹

Para responder à necessidade de introduzir inovações tecnológicas que pudessem atender as demandas da época, uma vez que a agricultura de base patriarcal e escravista se ressentia com o uso de uma tecnologia rudimentar e com métodos arcaicos, o que colocava em risco a base da economia do país, então sedimentada na produção do café, começam a aparecer iniciativas oficiais destinadas a preparar profissionais para os diversos setores da agricultura, com diferentes níveis de complexidade de formação.

Em 1910, no governo de Nilo Peçanha, o Decreto 8.319, de 20 de outubro, regulamenta o ensino agrícola em todos os seus graus e modalidades. Além de criar a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (ESAMV), no Rio de Janeiro, o Decreto estabeleceu as normas para criação e funcionamento de aprendizados agrícolas, escolas especiais de agricultura, escolas domésticas agrícolas, cursos práticos, cursos ambulantes, estações e fazendas experimentais, postos zootécnicos e outras instituições. O art. 544, do Decreto que regulamenta o ensino agrícola, restabeleceu a obrigatoriedade de criação de uma escola média, anexa ao Posto Zootécnico Federal em Pinheiro, no Estado do Rio de Janeiro, prevendo ainda o auxílio para a instalação de uma escola no norte do país e outra no centro ou sul. (o que posteriormente se dá com a criação de uma escola na Bahia e outra no Rio Grande do Sul).

O ensino médio tinha como objetivo o oferecimento da educação profissional aplicada à agricultura, à zootecnia, à veterinária e às indústrias rurais e deveria se organizar metodologicamente de forma teórico-prática, obedecendo aos preceitos pedagógicos

²⁹ De acordo com KUENZER (op. cit, p. 27), a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil constitui-se historicamente a partir da categoria *dualidade estrutural*, apresentando uma demarcação nítida da trajetória dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade em cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava-se, claramente, a divisão entre capital e trabalho traduzida no taylorismo-fordismo como ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão por um lado, e de execução de outro. A essas duas funções do sistema produtivo correspondiam trajetórias educacionais e escolas diferenciadas. Para os primeiros, a formação acadêmica, intelectualizada, descolada das ações instrumentais; para os trabalhadores, formação profissional ou no próprio trabalho, com ênfase no aprendizado, quase que exclusivo, de formas de fazer a par do desenvolvimento de habilidades psicofísicas.

estabelecidos para a ESAMV em seu Regimento Interno, e diferenciando-se dos cursos de nível superior pela menor complexidade de seus programas. O curso profissional médio era de três anos de duração e o título obtido era o de Agrônomo, enquanto no nível superior o título era o de Engenheiro Agrônomo e a duração de quatro anos. (Miranda, 1949, p. 62).

Comparando-se os currículos dos dois níveis de ensino pode-se perceber que os mesmos são muito próximos, sendo que o curso médio exigia um estágio, com a duração de um ano. Embora o mesmo fosse facultativo, a sua realização possibilitava ao concluinte do curso, além do diploma de agrônomo, um diploma especial que lhe dava preferência no preenchimento de cargos no Ministério da Agricultura e para o magistério nas escolas do mesmo grau e nas escolas práticas de agricultura (Miranda op. cit, p. 64).

Cumprindo o previsto no Decreto de regulamentação do Ensino Agrícola, o governo da União celebrou um acordo com o governo da Bahia e passou a incorporar as instalações da Escola de Lages, pertencente ao Instituto Baiano de Agricultura (já mencionado anteriormente), que passa a partir de 1911 a se denominar Escola Agrícola da Bahia, à qual, segundo o Decreto nº 8.584, de 01 de março de 1911, ficava afeta

“a educação profissional aplicada à agricultura, zootecnia, veterinária e às indústrias rurais, mediante a difusão de conhecimentos científicos e práticos racionais necessários à exploração econômica da propriedade agrícola”.

O currículo e a regulamentação da escola obedeciam às diretrizes emanadas do Regulamento do Ensino Agrícola. No entanto, em 1914, motivado por inúmeros problemas internos, ocorreu o fechamento da escola, com a suspensão de suas atividades, sendo os seus alunos transferidos para a escola de Pinheiro. Em 1916, a Escola da Bahia e a de Pinheiro são fundidas com a ESAMV, passando a ser um único estabelecimento, com essa última denominação.

Além do ensino médio profissional, o Regulamento do Ensino Agrícola, implementado a partir de 1910, previu o oferecimento do Ensino Profissional Secundário, de 1º Ciclo, destinado a formar chefes de culturas, administradores de propriedades rurais, etc., e o Ensino Profissional Secundário de 1º e 2º Ciclos. Nos estabelecimentos voltados para o 1º Ciclo, as chamadas “escolas práticas”, a idade para ingresso era compreendida entre 14 e 18 anos e exigia-se a conclusão do curso primário ou deveria se realizar um exame de admissão com conteúdos do curso primário, para os que não possuísem certificado daquele grau de ensino. O diploma oferecido era o de *regente agrícola*, aos quais era dada preferência no preenchimento de cargos do Ministério da Agricultura que fossem compatíveis com esse nível de formação. No entanto, de acordo com Miranda (op. cit, p.73), essas escolas não saíram da letra da lei, não havendo nenhuma iniciativa objetiva que as tornasse realidade.

Quanto ao Ensino Profissional Secundário de 1º e 2º Ciclos era destinado à: formação de trabalhadores aptos aos serviços agropecuários, capatazes rurais, operários rurais, trabalhadores rurais com qualificação profissional, operários agrícolas qualificados, mestres agrícolas e técnicos agrícolas. Os Aprendizados Agrícolas - A.A., tiveram suas finalidades e suas diretrizes básicas estabelecidas no regulamento do ensino agrônomo de

1910.³⁰ Organizavam-se no sentido de viabilizar a formação de trabalhadores aptos aos diferentes serviços agropecuários. A duração do curso era de dois anos, com um ensino eminentemente prático e com um limite mínimo de idade para ingresso de 14 anos e máximo de 18 anos. A preferência para ingresso deveria ser dos filhos de pequenos agricultores, industriais agrícolas e trabalhadores rurais, para o que eram reservadas 60% das vagas. Os A.A. deveriam manter o curso primário para os jovens que ainda não o possuísem, além de cursos rápidos, de ordem exclusivamente prática, destinados a adultos e que deveriam compreender um ou mais ramos das atividades agropecuárias ou da indústria rural. Exigia-se que os A.A. fossem dotados de instalações adequadas, similares a uma propriedade agrícola, uma vez que visavam a formação de trabalhadores rurais.

Em 1918 foram criados os Patronatos Agrícolas, que se destinavam a oferecer o Ensino Profissional Primário - elementar, médio e complementar. Além da instrução primária e cívica deveriam ministrar noções de práticas de agricultura, zootecnia e veterinária a menores desvalidos (Cf. Decreto 12.893, de 28 de fevereiro de 1918 - objetivando uma obra de *“previsão social e econômica”*, destinavam-se, em especial, ao aproveitamento de *“menores abandonados ou sem meios de subsistência por falta de ocupação legítima”*. De 1918 a 1929 foram criados 23 Patronatos Agrícolas, em vários Estados brasileiros. A partir de 1919, uma nova regulamentação³¹ transforma os patronatos em espécie de orfanatos, ou seja *“institutos de assistência, proteção e tutela moral”* de menores desvalidos e deveriam oferecer o curso primário e o profissional de forma simultânea. Ao lado da organização acadêmica dos dois cursos era exigido dos alunos o trabalho nos diversos setores do Patronato. Eram também reservados pequenos lotes, destinados aos alunos de boa conduta, que poderiam cultivá-los e teriam direito à renda líquida obtida com a venda dos produtos.

Toda a Primeira República se sedimenta sobre a consagração do caráter dual de ensino³², que vinha sendo mantido desde o Império. De acordo com Romanelli (1978, p. 41),

³⁰ Os primeiros Aprendizados Agrícolas foram localizados em São Simão -SP e Barbacena - MG e logo em seguida foi instalado um A.A. anexo à escola média da Bahia, já referenciada anteriormente. A trajetória dos A.A. é marcada por avanços e retrocessos, marchas e contra-marchas, transferências de localização, e mudanças de denominação. Assim é que se em 1914 havia 08 estabelecimentos dessa natureza e em 1916 só 04 continuavam em funcionamento.

³¹ O Decreto nº 15.706, de 25 de janeiro de 1919 indica que os patronatos agrícolas deveriam funcionar como *“centro de aprendizagem e, ao mesmo tempo, de divulgação dos métodos culturais, processos de manipulação concernentes à agricultura e indústrias rurais de aplicação imediata à zona agrícola que serviu”*. Os agricultores localizados nas proximidades dos Patronatos tinham permissão para utilizar máquinas agrícolas e outros instrumentos de trabalho de propriedade daquelas instituições.

³² De acordo com Ignácio (2000, p. 27), que faz um interessante estudo sobre a reforma do ensino técnico, enfocando o ensino industrial, *“O sistema escolar criado foi a expressão humana e política da dualidade da organização social e produtiva. A atividade humana extrativista executada por uma mão-de-obra desqualificada, puramente braçal, “escrava”, da qual era exigida um mínimo de criatividade e inteligência, que atravessou os “ciclos” do ouro, da borracha, do café, do gado, da cana-de-açúcar etc. e as formas produtivas industriais modernas, das quais era exigida uma pesada carga de inteligência e de criatividade, somente obtida nas “boas escolas”, destinada aos “homens-de-cidade” eram a mais pura expressão dessa dualidade da organização produtiva e social”*. (...) *‘Nesse período, pode-se afirmar sem sombra de dúvidas, que apesar da educação escolar não ter sido totalmente ignorada no debate político, o viés*

“Era também uma forma de oficialização da distância que se mostrava, na prática, entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional). Refletia essa situação uma dualidade que era o próprio retrato da organização social brasileira”.

As reformas que se sucederam à Benjamim Constant não acrescentaram mudanças significativas ao sistema vigente. Na realidade, esse período de reformas sucessivas e desconexas, apresenta marchas e contra-marchas o que de fato nenhuma inovação substantiva trouxe ao cenário educacional da época. A Reforma Rivadávia Correa, de 1911 e que vigorou até 1915 recebeu inúmeras críticas e, de acordo com Cunha (1980, p. 116), ela estava baseada numa suposição de que os títulos acadêmicos eram adornos dispensáveis e de que os privilégios educacionais interessavam a uns poucos. No entanto esse olhar positivista descurou outras funções que a escola desempenhava e as críticas contra a reforma vieram a provocar uma nova mudança legislativa, a de Carlos Maximiliano, em 1915.

Em 1920, foi criado pelo Ministro Ildefonso Simões Lopes, o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, objetivando reorganizar as Escolas de Aprendizes e Ofícios. O engenheiro João Luderitz lidera esse processo de remodelação, tentando implantar uma proposta de ensino que vinha sendo aplicada no Instituto Parobé, de Porto Alegre e que buscava elevar o nível de ensino oferecido por aquelas escolas.

Em 1925 é promulgada nova reforma de ensino - a Reforma Rocha Vaz. No entanto, conforme enfatiza Romanelli (op. cit, p. 43):

“Todas essas reformas, porém, não passaram de tentativas frustradas e, mesmo quando aplicadas, representaram o pensamento isolado e desordenado dos comandos políticos, o que estava muito longe de poder comparar-se a uma política nacional de educação. (...) A ‘renovação intelectual de nossas elites culturais e políticas’ foi um fato que não se deu, visto que o comando político, econômico e cultural se conservou nas mãos da classe que tinha recebido aquela educação literária e humanística, originária da Colônia e que tinha atravessado todo o Império ‘sem modificações essenciais’”.

Por outro lado, importa destacar que durante a Primeira República o predomínio da população rural sobre a urbana, em termos numéricos, é ainda bastante grande, o que tem sérias repercussões na composição da demanda escolar. Se para a escolarização urbana o “otimismo pedagógico”, corrente que propugnava a idéia de que o aumento da oferta de educação era fundamental para o país se desenvolver, procurando-se principalmente erradicar o analfabetismo, para a população rural tal ideário se configurava bastante

individualista, associado a uma forte defesa do federalismo e da autonomia dos Estados, fez com que a educação compartilhasse, junto com outros temas de direitos sociais, os efeitos de um liberalismo excludente e pouco democrático’. (Cury, 1996, p. 8)”.

distanciado de sua realidade. Torres Filho, presidente de uma comissão encarregada, pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, de estudar e prestar relatório sobre as condições do ensino agrícola no país, manifestou-se da seguinte forma:

*“As escolas superiores de agricultura preparam os técnicos para os serviços agrônômicos, os professores para as escolas e os diretores das grandes propriedades rurais e industriais conexas (...) O ensino médio, feito nas escolas médias de agricultura, formará agricultores e administradores rurais. Já o ensino elementar destina-se à formação dos trabalhadores rurais, capatazes ou feitores e será essencialmente **prático**, feito nas fazendas-modelo, escolas, postos zootécnicos, campos de demonstração ou quaisquer outros estabelecimentos”.* (Torres Filho 1926, p. 136, apud Mendonça, 1994: 48).

O público alvo das escolas agrícolas de nível médio situava-se na faixa entre 14 e 18 anos e sua formação prática lhes possibilitaria um papel

“(...) não pode ser outro senão o que se observa na indústria, isto é, o de intermediário entre o fazendeiro e o trabalhador, ou melhor, o de chefe de cultura ou administrador da fazenda, função valiosíssima para quem conhece nossa agricultura (...)”. Torres Filho, 1923, p. 25, apud Mendonça (op. cit. p. 49)

Contando mais uma vez com a importante contribuição de Romanelli (op. cit, p. 45), destaque-se que:

“Para uma economia de base agrícola, como era a nossa, sobre a qual se assentavam o latifúndio e a monocultura e para cuja produtividade não contribuía a modernização dos fatores de produção, mas tão somente se contava com a existência de técnicas arcaicas de cultivo, a educação não era considerada como fator necessário. Se a população se concentrava na zona rural e as técnicas de cultivo não exigiam nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização, está claro que, para essa população camponesa, a escola não tinha qualquer interesse. Enquanto as classes médias e operárias urbanas procuravam a escola, porque dela precisavam para, de um lado, ascender na escala social, de outro, obter um mínimo de condições para conseguir um emprego nas poucas fábricas, para a grande massa composta de populações trabalhadoras da zona rural, a escola não oferecia qualquer motivação.(...) A permanência, portanto, da velha educação acadêmica e aristocrática e a pouca importância dada à educação popular fundavam-se na estrutura e organização da sociedade”.

Essa concepção dualista vai prevalecer até a Revolução de 30, quando as exigências da dominação ideológica fazem com que haja um ocultamento refinado da política de classe do Estado, sendo a educação utilizada como veículo privilegiado no que se refere à introdução de novos valores e modelagem de condutas direcionada a transformar a identidade nacional de caráter individualista em identidade nacional coletiva, considerada elemento constitutivo primordial da política de massas introduzida no período (Cf. Capelato, 1998, pp. 211-212). Observe-se que, no plano econômico, o final da década de vinte apresentava uma crise no modelo agrário-exportador, baseado no café, e que fazia

com que os custos fossem repassados a toda a sociedade e um grupo pequeno fosse beneficiado.

1.4 A Revolução de 30: crise e populismo

O período que se inicia com a revolução de 30 pode ser inserido no segundo período de desenvolvimento histórico do capitalismo, delineado por Boaventura Santos (1996). Enquanto nos países centrais esse período, do capitalismo organizado ou de transição, por ele denominado de a *idade positiva de Comte*, se estende do final do século XIX até pouco depois da 2ª Guerra Mundial, num país de industrialização tardia como o nosso somente após os anos 30 é que começam a se manifestar as características que o constituem e que vão se sedimentando e adquirindo força até os anos 70.

Nesse período foi separado o possível do impossível de realizar numa sociedade capitalista em constante processo de expansão, para depois se concentrar no possível como se fosse a única alternativa viável. O processo de concentração/exclusão parte da idéia de que o déficit de cumprimento do projeto da modernidade é irreversível no presente, mas admite a idéia de eliminação desse déficit em um momento posterior. O princípio do mercado continua a sua poderosa expansão, aumentando a concentração e centralização do capital industrial, financeiro e comercial; proliferam os cartéis; aprofunda-se a luta imperialista pelo controle dos mercados e das matérias-primas; surgem as grandes cidades industriais e as tecnologias à serviço das unidades de produção estão em constante evolução.

No princípio da comunidade, o desenvolvimento industrial capitalista e a conseqüente expansão do operariado, além do sufrágio universal, contribuem para a rematerialização da comunidade através da emergência das práticas de classe e sua tradução em políticas de classe. Transformações na composição das classes trabalhadoras, sua crescente diferenciação interna, a importância progressiva do setor de serviços e a conseqüente ampliação e fortalecimento social e político das classes médias, são alguns dos fatores que provocam o dinamismo desse processo de rematerialização social e político. O Estado é um agente ativo das transformações ocorridas na comunidade e no mercado e, por sua vez, transforma-se constantemente para se adaptar a essas transformações. A progressiva regulamentação dos mercados, as ligações dos aparelhos de Estado os grandes monopólios. A forte intervenção do Estado na regulação e institucionalização dos conflitos entre o capital e trabalho, evidenciam a articulação Estado-mercado.

No pilar da emancipação as transformações são igualmente profundas e são simbolizadas pela passagem da cultura da modernidade ao modernismo cultural, que representa o culminar da tendência para a especialização e diferenciação funcional dos diferentes campos de racionalidade. A racionalidade cognitivo-instrumental instituiu a nítida demarcação das dicotomias campo científico/valores e política, conhecimento científico/conhecimento do senso comum e, dentro da própria ciência, a dicotomia se salientou pela crescente especialização das disciplinas, transformando o pilar da

emancipação no lado apenas cultural da regulação, o que segundo o autor em tela, significa um processo de convergência e de interpenetração que Gramsci caracteriza através do conceito de hegemonia. De acordo com Braga (op. cit., p. 14), ao se referir a esse período de desenvolvimento do capitalismo:

*“Os vínculos entre a educação e a produção se tornaram especialmente fortes, alicerçados em novas técnicas de gerência e produção. Foi reforçada a ideologia da educação como lugar de oportunidades iguais e promotora de mobilidade social. A educação celebrou e ideologizou o indivíduo, obscurecendo as relações entre os grupos sociais. O vínculo entre educação e produção foi reforçado pelos argumentos da igualdade de oportunidades e mobilidade através da educação. A pecha de abstrata, distante do trabalho, narcisista e não fornecedora de destrezas relevantes, foi atribuída à educação, como forma de responsabilizá-la pelas crises geradas pelo desemprego crescente, resultante da revolução das comunicações e da competição internacional. A salvação foi colocada no treinamento estreito para as ocupações - **educação vocacionalizada** - diretamente dirigida pelos princípios e necessidades do campo econômico”.*(grifos da autora).

No Brasil esse período se inicia marcado por um governo de caráter populista e com uma inspiração marcadamente fascista, que procura administrar as tensões entre o setor tradicional extrativista e o moderno setor industrial que emerge no período. As novas forças políticas, surgidas no âmbito do Estado brasileiro, fizeram uma opção por políticas do tipo nacionalista para a solução dos problemas do país tendo em vista as limitações estruturais da dependência econômica já reveladas pelas crises da economia agro-exportadora, bem como pelas crises do capitalismo mundial. A adoção de uma política de intervenção do Estado na economia, no sentido de favorecer a nascente indústria brasileira e consolidar a economia capitalista nacional, foi uma das principais medidas adotadas pelo novo governo.

A nova sociedade urbano-industrial apresenta demandas bem diversas das da velha oligarquia rural calcada no modelo escravista, principalmente na área educacional. A oferta educacional traz a inovação e a vantagem de atingir os filhos das classes pobres, mas diferencia-se em termos qualitativos³³. Em comparação aos períodos anteriores, marcados pela predominância do setor agrícola na economia, onde, como já destacamos, a demanda por educação era bastante incipiente esse período vai propiciar o surgimento da demanda educacional em função da instauração do capitalismo industrial, com as exigências próprias à sua expansão. No entanto, conforme destaca Romanelli (1987, p. 60), essa expansão da demanda escolar se deu de forma desigual no território nacional, do mesmo modo em que se deu a expansão capitalista, consubstanciando uma contradição marcante entre as zonas

³³ Ignácio (Op. cit, p. 40) menciona que: “Aos cidadãos de ‘primeira categoria’ ou à futura elite dirigente (os “tomadores de decisões”), era reservada a seqüência: primário, ginásial, estudos livres e exames e um curso superior; aos cidadãos de ‘segunda categoria’, que iriam desempenhar funções intermediárias na divisão técnica e social do trabalho, eram reservadas as seqüências: primário, ginásio e 6 série; ou primário, adaptação e normal; ou ainda primário, preparatório e técnico comercial. Para os cidadãos de ‘terceira categoria’, que teriam funções ‘menos intelectualizadas’ no processo produtivo (Kuenzer, 199, pp. 12-3), eram reservados os cursos rurais, seguido do básico agrícola ou profissional, seguido do complementar”.

onde se intensificaram as relações de produção capitalista e o restante (em termos geográficos - a maioria) do território nacional. Acirrando ainda mais a dualidade do sistema educacional brasileiro, a expansão capitalista traz, de um lado, a pressão social por educação que exige o aumento da oferta escolar e, de outro,

“o controle das elites mantidas no poder, que buscavam, por todos os meios disponíveis, conter a pressão popular, pela distribuição limitada de escolas, e, através da legislação de ensino manter o seu caráter ‘elitizante’. (...) Assumindo a forma de uma luta de classes, a expansão da educação no Brasil, mormente a contar de 1930, obedeceu às normas da instabilidade própria de uma sociedade heterogênea profundamente marcada por uma herança cultural academicista e aristocrática”. (ROMANELLI, op. cit: 61).

A instabilidade social se manifesta em função da estrutura econômica sobre a qual ela está sedimentada. O Brasil se constituía num produtor de matérias-primas que se destinavam ao comércio internacional, o que se tornava insuficiente para atender às diferentes demandas que se apresentavam. As oscilações na produção e comercialização do café, a exploração intensiva e desordenada que causava um desgaste acentuado dos recursos naturais, o recuo na produção da borracha, apontavam para o esgotamento do modelo e produziram uma estagnação na maior parte do país. Esses fatores forçam a que a economia nacional procure voltar-se para o mercado interno, atendendo às necessidades da população. Essa alteração de rumos, no entanto, não se dá de forma tranqüila, e isso nos revela com propriedade Prado Jr, quando afirma:

“Essa evolução se encontra em andamento. Mas forças poderosas contêm o seu ritmo: não somente os interesses fundados na ordem passada, e ainda essencialmente dominantes, mas a inércia de toda a parte mais importante e substancial da estrutura e organização econômica do país que se constituiu em função de uma finalidade e é agora substituída por outra. Uma análise atenta da organização econômica do país nos mostra que o essencial nela, desde a distribuição da população, a estrutura agrária, a disposição dos centros urbanos, a rede de transportes, até o aparelhamento comercial e financeiro, se dispõe sobretudo para atender aos objetivos que desde os remotos tempos de sua formação até nossos dias, a ela essencialmente se impôs: a produção de gêneros exportáveis”. (Prado Jr., 1982, p. 298).

É fundamental destacar que o período de 1930 a 1937 é configurado, no campo educacional, por lutas ideológicas entre os chamados “pioneiros” da educação e os conservadores. A criação, em 1924, da Associação Brasileira de Educação - ABE, por um grupo de educadores que possuíam idéias renovadoras sobre o ensino, oriundas do Movimento da Escola Nova, vigente nos Estados Unidos e na Europa, e que aqui ganha corpo a partir da divulgação de um livro de Emanuel Carneiro Leão, denominado *A Educação*, inaugura um movimento que reivindica medidas urgentes para resolver os principais problemas do ensino brasileiro. De outro lado destaque-se também que, a partir de 1922, foram empreendidas várias reformas estaduais de ensino, capitaneadas por

grandes educadores da época, dentre os quais, Lourenço Filho, Carneiro Leão, Francisco Campos, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira.

As reformas e as publicações divulgadas pela ABE vão culminar com a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional*, em 1932, que tem seu texto embasado nos debates ocorridos nas Conferências Nacionais de Educação, realizadas a partir de 1927. As temáticas que mais acirravam os debates eram as do ensino laico, a da gratuidade e obrigatoriedade do ensino, a da co-educação e do Plano Nacional de Educação (Cf. Romanelli, 1987, p. 130). Pregava o Manifesto a necessidade de se extinguir o sistema dual de ensino, considerando a educação um direito individual e que, portanto, deve ser assegurado a todos, sem distinções, como dever do Estado. Demonstra, por outro lado, a defasagem existente entre a educação e o desenvolvimento da época e a necessidade de superação dessa defasagem.

A educação é tratada como um problema social, o que é um avanço para a época, representando, segundo afirma Romanelli (op. cit, p. 150), uma tomada de consciência, por parte dos educadores, até então inexistente, da necessidade de se adequar a educação ao tipo de sociedade e à forma assumida pelo desenvolvimento brasileiro da época, além de traçar novas diretrizes para o estudo da educação no Brasil. No entanto não se questionava a ordem social, política e econômica instalada. A Constituição de 1934 é em muito inspirada pelo ideário explicitado pelo Manifesto.

Importa também evidenciar que em 1930, o Governo Provisório cria o Ministério do Trabalho, destinado a “superintender a questão social” e o Ministério da Educação e da Saúde Pública voltado para a “formação física, intelectual e moral da população”, e cujo ministro é Francisco Campos, que implementa uma série de Decretos, consubstanciando o que se costuma denominar Reforma Francisco Campos. Essa reforma tem o mérito de ser a primeira a ter uma abrangência nacional e de se constituir numa ação mais objetiva do Estado nas questões educacionais. Ela configura uma política educacional autoritária, inspirada no fascismo italiano. É criado o Conselho Nacional de Educação (composto somente por representantes do ensino secundário e superior); é constituído o Estatuto das Universidades Brasileiras, que fixa as bases do ensino universitário no Brasil; é organizado o Ensino Secundário, com o estabelecimento de um currículo seriado (eliminando os exames preparatórios e os parcelados que predominavam até então) e sendo considerado como exigência para ingresso nos cursos superiores, com uma formação em dois ciclos, um fundamental com formação básica e geral, e um complementar estruturado como propedêutico (onde os candidatos aos diferentes cursos superiores, direcionavam seus estudos de acordo com a área de formação escolhida: área do direito, área médica ou área de engenharia), que é efetivamente considerado o mais importante ramo do sistema escolar; é organizado o Ensino Comercial, sendo este o único ramo do ensino profissional beneficiado pela Reforma. Romanelli (op. cit, p. 142), destaca que a política educacional da época

“Refletia a sociedade do momento, enquanto esta também oscilava entre a necessidade de inovar e organizar a vida social, em novas bases, e a velha ordem, com a qual ainda se encontrava seriamente comprometida. As classes que iam gradativamente assumindo o poder contavam entre si com a presença, de um

lado, dos jovens oficiais progressistas e da nova burguesia industrial, que exigiam inovações de toda ordem, mas, de outro lado, contavam também com a presença de parte da velha aristocracia liberal, inda apegada às velhas concepções. A expansão do ensino e sua renovação ficaram, portanto, subordinadas ao jogo de forças que essas camadas manipulavam na estrutura do poder”.

A Reforma do Ensino Secundário amplia a duração do curso de cinco para sete anos e divide-o em dois ciclos. O primeiro ciclo objetivava oferecer a cultura geral necessária a tomar decisões e tinha a duração de cinco anos. O segundo ciclo possuía caráter preparatório aos vestibulares, consagrando o caráter propedêutico desse nível de ensino, que, de acordo com o Ministro, tinha importância fundamental para *“preparar o homem para todos os grandes setores da atividade nacional constituindo no seu espírito todo um sistema de hábitos e comportamentos que o habilitem a viver por si mesmo e a tomar em qualquer situação as decisões mais convenientes e seguras”*. De acordo com Cunha (1983, pp. 442-3), a articulação dessa finalidade própria do ensino secundário com a função propedêutica – de preparar candidatos para o ensino superior – foi baseada na preocupação de formar *“indivíduos capazes de tomar decisões”*.

Em dezembro de 1930, os Patronatos Agrícolas que havia, um mês antes, passado para o controle do então criado Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio passam para a jurisdição do Ministério da Agricultura, por se entender que os mesmos eram destinados à educação moral, cívica e profissional e que *“tais estabelecimentos constituem em seu conjunto um instituto de assistência, proteção e tutela moral de menores recorrendo, para esse efeito ao trabalho agrícola”* (Decreto nº 19.481, de 12 de dezembro de 1930).

O governo cria, em 1931, a Inspeção do Ensino Profissional e Técnico, que busca dar uma maior organicidade a essa modalidade de ensino. No entanto, somente em 1934, transformada em Superintendência do Ensino Profissional, diretamente ligada ao ministro, é que são iniciadas ações efetivas nessa direção. Conforme destaca Cunha (op. cit, p. 444), essas providências administrativas representaram a centralização do poder e a preparação do aparelho do Estado para a tomada de medidas de maior alcance a partir de 1937, com a implantação do Estado Novo.

Um fato que merece destaque nesse período, em função de suas repercussões posteriores, refere-se à realização, em dezembro de 1932, em Niterói, da V Conferência Brasileira de Educação, promovida pela ABE, que tinha como principal objetivo, segundo Fernando de Azevedo, *“apreciar sugestões de uma política escolar e de um plano de educação nacional para o anteprojeto da Constituição”* (Horta, 1997, p. 140). Os documentos resultantes dessa Conferência possuíam inspiração no Manifesto dos Pioneiros e influenciaram profundamente os constituintes na elaboração da Constituição de 1934. As bases para a organização e estruturação do sistema educacional brasileiro estavam contidas nas propostas da V Conferência.

As reformas promovidas nesse período e daí em diante refletem as próprias mudanças que a intensificação do capitalismo industrial trouxeram ao país, apresentando novas exigências educacionais. De outro lado, a escassez de recursos humanos, tecnologia e

a dificuldade de importação, provocados pela Segunda Guerra Mundial, fazem com que o Estado tenha que intervir para garantir, de alguma forma, o desenvolvimento industrial do país, embora continuasse cabendo, dentro da divisão internacional do trabalho, aos países do Terceiro Mundo o papel de produtores de matérias-primas e de produtos agrícolas, uma vez que os países industrializados direcionavam seus investimentos a outros países centro, combalidos com a guerra.

No quadro da economia nacional nesse período observe-se que, no que diz respeito à agricultura, o Estado procurou transformar a produção de alimentos em coadjuvante do processo de industrialização, estimulando a expansão de fronteiras agrícolas que produzissem gêneros básicos a baixos preços e, no que concerne à exportação, embora houvesse uma preocupação em protegê-la, não lhe foi dado o destaque com o qual contava até então. (Cf. Mendonça, 1990, p. 268).

Destaque-se que o país sofreu uma de suas sérias crises agrárias, com reflexos na comercialização do café para o exterior em virtude do “crack” da bolsa de Nova York em 1929. A recuperação foi lenta e efetuou-se sob crescente intervenção estatal. (Cf. Ianni, 1979, p. 33). A expansão industrial é realmente a grande prioridade de governo e tudo o mais se subordina a esse objetivo. Conforme destaca Martins (1999, p. 32), o governo Vargas estabeleceu com os “coronéis” sertanejos uma espécie de pacto político o que ocasionou uma não interferência nas relações de trabalho rural, que não foram regulamentadas, ao contrário das condições de vida dos trabalhadores urbanos que foram significativamente melhoradas.

Em janeiro de 1933, o Decreto nº 22.380, organiza as Diretorias-Gerais do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, criando a Diretoria do Ensino Agrônômico, à qual se subordinava a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária, os Aprendizados Agrícolas e os Patronatos Agrícolas. Nova reforma é realizada em março de 1934, através do Decreto nº 23.979, que coloca a Diretoria do Ensino Agrícola (DEA) como parte do Departamento Nacional da Produção Vegetal (DNPV), ficando a Escola Nacional de Veterinária (ENV) subordinada ao Departamento Nacional de Produção Animal (DNPA).

Em 1934 é promulgada uma Constituição que, como mencionado anteriormente, recebe influência do Manifesto dos Pioneiros de 1932 e da V Conferência Brasileira de Educação, e é a primeira a incluir um capítulo especial sobre a educação. Afirma ser a educação direito de todos e dever do Estado, em colaboração com a família; a obrigatoriedade da escola primária integral; a gratuidade do ensino primário e a assistência aos estudantes necessitados, dentre outros aspectos. O governo passa a ter a atribuição de fixar um Plano Nacional de Educação e, também pela primeira vez, é incluída a vinculação dos recursos públicos ao ensino, estabelecendo que a União e os municípios deveriam aplicar, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos, nunca menos de 10% e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de 20% da renda resultante de impostos.

Em 12 de abril de 1934, o Decreto nº 24.115 dispôs sobre a organização definitiva dos estabelecimentos de ensino elementar e estabeleceu uma série de determinações, dentre

as quais a que transformava em Aprendizados Agrícolas os antigos Patronatos Agrícolas, que passam a adotar o Regimento Interno dos Aprendizados Agrícolas, aprovado em março de 1936. Por essa época havia 10 Aprendizados em funcionamento em vários estados da federação.

1.5 O Estado Novo: a centralização e a política de industrialização

O mandato do presidente Getúlio Vargas deveria terminar em 1937, mas, com o apoio de dois chefes militares, generais Eurico Gaspar Dutra e Góis Monteiro, arquitetou um golpe de Estado, aliciando apoios de diferentes setores sociais a partir do temor de um suposto avanço da esquerda³⁴. Em novembro de 1937 foi fechado o Congresso Nacional, suspensas as eleições para presidente, extintos os partidos políticos e outorgada uma nova Constituição - estava estabelecido o Estado Novo.

A Constituição de 1937³⁵, de cunho centralizador, autoritário e ditatorial, representa um retrocesso às conquistas da Constituição de 1934, sobretudo no que diz respeito à retirada do dever do Estado sobre a educação, colocando-lhe um papel supletivo, constituindo-se assim numa vitória da corrente conservadora sobre os ideais do movimento dos pioneiros. Com relação à destinação de recursos, a Constituição “esqueceu” de disciplinar essa matéria. O governo trata de conter a expansão da oferta de ensino e oficializa o ensino profissionalizante como sendo *destinado às classes menos favorecidas* (Art. 129, da Constituição de 1937), considerando-o o *primeiro dever do Estado*. Corroborando com o entendimento de Romanelli (op. cit, p. 153) observa-se que o Estado orienta a escolha da demanda social de educação, pois, ao considerar no texto constitucional as escolas profissionais como *escolas dos pobres* faz com que a demanda dos que buscam a educação como possibilitadora de prestígio social volte as costas para aquelas escolas que o próprio Estado reconhecia como destinadas aos pobres e busquem as que oferecem o ensino propedêutico. As medidas legislativas do Estado Novo configuram uma mais forte interferência da sociedade política nas atividades da sociedade civil, trazendo-as para o seu controle. A escola é utilizada, de forma bastante mais acentuada do que nos períodos anteriores, como aparelho de reprodução da divisão social do trabalho e de divulgação da ideologia dominante.

Ainda em 1938, o governo federal manda implantar escolas técnicas profissionais, chamadas *liceus*, em Manaus, São Luis Vitória, Pelotas, Goiânia, Belo-Horizonte e Rio de Janeiro que, segundo o Ministro Gustavo Capanema, eram destinadas a criar na moderna juventude brasileira, um “exército de trabalho”, para o “bem da nação”. Aliás, nesse mesmo

³⁴ Foi disseminado um boato de que os comunistas planejavam tomar o poder, assassinar as principais lideranças, incendiar igrejas, desrespeitar lares, etc. O Plano Cohen, assinado por um desconhecido era uma farsa forjada por militares integralistas, que pretendiam a instauração de um regime ditatorial de direita

³⁵ A Constituição de 37, elaborada por Francisco Campos, foi denominada “Polaca”, uma vez que era inspirada na constituição fascista da Polônia. O poder político, segundo ela, concentrava-se nas mãos do Presidente da República, considerado a autoridade suprema do Estado, eliminando o legislativo e subordinando o Judiciário.

sentido, foram criadas várias formas de organizar a participação cívica dos jovens, e foi dado um grande reforço às aulas de educação física, que era entendida, dentro de uma concepção médico-higienista, como “*um poderoso auxiliar para o fortalecimento do Estado e um possante meio para aprimoramento da raça*” (Faria Jr., 1987, p. 16).

No decorrer desse período, a educação assume um papel relevante na implementação da “missão pedagógica” do Estado e o empenho do Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, na disseminação da cultura oficial é tão marcante que ao período em que ele esteve à frente do Ministério (1934-1945) tem sido dada a denominação de “tempos Capanema”. Para se ter idéia do que o motivava basta verificar um trecho de seu discurso de posse como Ministro, no qual enfatizava que o Ministério visava “*melhorar o homem, na sua saúde, nas suas qualidades morais, nas suas aptidões intelectuais, para dele fazer um eficiente trabalhador*” (Cf. Cunha, 1983, pp. 441 e 466). A educação dos jovens era associada ao civismo e havia uma forte preocupação em afastá-los de influências “exógenas”. Entre 1938 e 1939 foi empreendida a nacionalização do ensino, ficando proibido o ensino em línguas estrangeiras e o português se tornava língua oficial de todas as cerimônias públicas, oficiais ou não. Isso se deu em virtude de que as comunidades estrangeiras mais organizadas (alemã, japonesa e a italiana) ofereciam o ensino em suas línguas natais e podiam, de acordo com o pensamento oficial, representar a expressão da vontade de seus países de origem em território nacional (Cf. D’Araujo, 1999, p. 35).

No que concerne ao ensino técnico profissional destaca-se que a Constituição de 1937, como já mencionamos, em seu artigo 129, prescreve a sua destinação às classes menos favorecidas e o vincula à tutela do Estado, como um dever para o cumprimento do qual é necessária a criação e a manutenção de institutos de ensino profissional, bem como prevê o subsídio a instituições criadas no âmbito estadual ou municipal e por iniciativas de associações particulares. A obrigação do Estado, segundo a Constituição, deveria ser cumprida com a colaboração das indústrias e dos sindicatos econômicos, além do que as classes produtoras deveriam criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. Uma preocupação expressa com a população urbana que vai sustentar o processo de industrialização, uma vez que esse exige uma melhor qualificação e diversificação da força de trabalho, e, portanto, um maior treinamento do que o trabalho na produção açucareira ou do café (Cf. Freitag, 1980, p. 52).

“A nova força de trabalho precisa ser recrutada dentro da nova configuração da sociedade de classes. Evidentemente não será fornecida pela classe dominante, na qual continuam figurando, mesmo com seu poder reduzido, a velha aristocracia rural, a burguesia financeira e a nova burguesia industrial em ascensão. Preocupada em formar seus quadros dirigentes em escolas de elite (na maioria ainda particular) esta classe não revela interesse pelo ensino técnico. A força de trabalho adicional também não poderá ser buscada nos setores médio e baixos da burguesia e da pequena burguesia ascendente, preocupada em ocupar as vagas do ensino propedêutico, a fim de alcançar um título acadêmico (uma das formas de ascensão). Pelo grande déficit educacional nas áreas rurais, também não será o campesinato que fornecerá os elementos que, qualificados pela escola, promoverão o desenvolvimento industrial. Resta a reduzida classe operária, formada parcialmente pelos trabalhadores urbanos e rurais imigrados ao Brasil nas décadas anteriores, bem como populações nacionais migradas

para os centros urbanos, semi e desqualificadas, ou seja, 'o exército industrial de reserva'. Assim, as escolas técnicas vão ser as escolas dos 'filhos dos outros', ou melhor, a única via de ascensão permitida ao operário. Que essa via é falsa e se revela um beco sem saída, está implícito na especificidade dessa escola. Sendo de nível médio ela não habilita seus egressos a cursarem escolas de nível superior. Criou-se a dualidade de sistema educacional que, além de reproduzir a força de trabalho para o processo produtivo, garante a consolidação e reprodução de uma sociedade de classes, mais nitidamente configurada que no período anterior. O sistema educacional do Estado Novo reproduz em sua dualidade a dicotomia da estrutura de classes capitalista em consolidação. Tal dicotomia é camuflada atrás de uma ideologia paternalista. As chances educacionais oferecidas pelas escolas técnicas (para 'os menos favorecidos') parecem ter caráter de prêmio". (Freitag, op. cit, p. 53).

A Divisão do Ensino Industrial do Ministério da Educação e Saúde Pública elaborou dois anteprojetos de lei em 1938, visando regulamentar o Art. 129 da Constituição, criando as Escolas de Aprendizes Industriais, a serem mantidas e dirigidas pelas indústrias e sindicatos patronais, destinadas aos jovens trabalhadores com idade entre 14 e 18 anos e as Escolas Pré-Vocacionais, que deveriam estar também sob a responsabilidade dos sindicatos dos empregadores, para jovens não-trabalhadores, com idade entre os 11 e 14 anos. O anteprojeto de criação das Escolas de Aprendizes Industriais foi encaminhado à Confederação Nacional da Indústria e à FIESP, mas ambas não se posicionaram sobre o mesmo, talvez porque não atendessem na integralidade aos interesses empresariais. O governo, com toda a sua dimensão autoritária e ditatorial, editou, então, em maio de 1939, o Decreto 1.238, de 02 de maio de 1939, que obrigava as empresas a manterem cursos de aprendizagem para os jovens trabalhadores e cursos de aperfeiçoamento profissional para os adultos. Em 1940, outro Decreto (nº 6.029, de 26 de julho), encarrega o Ministério da Educação e Saúde Pública de controlar esse sistema educativo paralelo ao sistema formal de ensino que, em 1942, vai dar origem à criação do SENAI e do SENAC, sobre o que falaremos mais adiante. Destaque-se que enquanto o *ensino industrial* ficava a cargo do Ministério da Educação e Saúde Pública, o *ensino agrícola* continuava sob a tutela do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

No âmbito do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, é criado o Centro Nacional de Ensino e Pesquisas Agronômicas (CNEPA), a quem se subordina a Escola Nacional de Agronomia (ENA), enquanto a Escola Nacional de Veterinária fica subordinada diretamente ao Ministro. A Diretoria de Ensino Agrícola (DEA) passa a denominar-se Superintendência do Ensino Agrícola (SEA), também subordinada diretamente ao Ministro (Cf. Art. 16, do Decreto-Lei nº 982, de 23 de dezembro de 1938). Um ano depois, em 04 de dezembro de 1940, essa Superintendência é transformada em SEAV - Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, como órgão responsável pela orientação e fiscalização das profissões agrícolas de nível superior - agronomia e veterinária, por ministrar o ensino médio elementar da agricultura, por promover a educação direta das populações rurais e por realizar estudos e pesquisas educacionais aplicadas à agricultura. A SEAV representou um importante papel na reestruturação dos

Aprendizados Agrícolas, que a partir do Decreto nº 14.252, de 10 de dezembro de 1943³⁶, e da Portaria Ministerial nº 708, de 27 de dezembro de 1943, tiveram aprovadas “instruções para o funcionamento dos cursos de estabelecimentos subordinados à Secretaria de Ensino Agrícola e Veterinário”, e passaram a ministrar ensino agrícola básico voltado à formação do capataz rural; ensino rural para formar trabalhadores rurais e cursos de adaptação para trabalhadores não habilitados ou sem diploma, destinados a oferecer uma qualificação profissional (Cf. Siqueira, 1987, p. 35).

Esse processo de “apoio” governamental ao ensino técnico, que se dá no Brasil nas décadas de 30 e 40, para atender aos interesses do poder central e do setor empresarial que o apoiava, se deu nos Estados Unidos no final do século XIX, com a grande pressão popular no sentido de garantir o oferecimento de escolas secundárias e com a crescente necessidade de suprir as demandas da industrialização em expansão. A oferta de educação que se dá, naquele país, após a Primeira Grande Guerra é organizada em dois ramos de ensino: um de nível superior para formar a burocracia de nível médio que vai administrar as grandes empresas em crescimento e, outro, de nível inferior, para formar trabalhadores qualificados para manter a maquinaria e supervisionar a produção nas fábricas. De acordo com Carnoy & Levin (1987), a transformação da mão-de-obra industrial nesse período reflete-se no movimento da educação profissional. Em primeiro lugar, esse movimento visava a oferecer treinamento industrial e agrícola para a grande massa daqueles que nunca haviam frequentado o curso secundário. Os autores destacam que:

“O movimento da educação profissional começou como resposta às necessidades específicas de treinamento para o trabalho apresentado pelo setor empresarial em rápida expansão. Diante da oposição do movimento sindical e de muitos educadores profissionais, tornou-se gradualmente, nos anos que antecederam à Primeira Grande Guerra, um veículo para transformar uma instituição educacional antes de elite - a escola secundária - em uma instituição que pudesse atender às necessidades de reproduzir a estrutura de classes. (...) A antiga ideologia da escola comum - a idéia de que o mesmo currículo deveria ser oferecido a todas as crianças - passou a ser cada vez mais combatida. Em 1908, Charles Eliot, alterando sua posição anterior de que as escolas deveriam limitar-se a desenvolver a disciplina, declarou que as escolas deveriam ser utilizadas ‘para classificar os alunos e classificá-los segundo seus destinos evidentes ou prováveis’”. (Carnoy & Levin, 1987, p. 114).

Em nosso país, de industrialização tardia, a ótica sob a qual se instaura o ensino técnico profissional, segue a mesma lógica dos EUA, procurando responder às demandas crescentes do capital industrial no sentido de reproduzir a força de trabalho e, por outro lado, desmobilizar os grupos emergentes (sindicatos de trabalhadores³⁷ e classes médias) que apresentavam suas reivindicações de caráter social e político. Tornava-se então necessário criar consensos mínimos e, para tal, mecanismos de cooptação foram

³⁶ De acordo com esse Decreto a finalidade dos Aprendizados Agrícolas era a de “cooperar na educação das populações rurais realizando cursos regulares técnicos primários e cursos supletivos de diferentes modalidades sobre agricultura, zootécnica e indústria agrícola”.

³⁷ A sindicalização rural é estabelecida através do Decreto-Lei nº 7.038, de 10 de novembro de 1944, que é regulamentado pela Portaria nº 14, de 19 de março de 1945.

amplamente usados, bem como a propaganda tornou-se um instrumento fundamental para difusão do ideário de governo e sua inculcação. A propaganda e a educação foram pilares para a disseminação da ideologia dominante. Havia a grande preocupação em socializar a juventude em termos cívicos e em depurar costumes sociais que pudessem ferir a construção da nova identidade nacional. O civismo então era o centro das atividades educativas formais e a propaganda oficial se encarregava de difundir às massas toda essa noção de Estado nacional. A figura do chefe da nação - Getúlio Vargas é difundida em um grande número de material bibliográfico, criando o mito que vai se solidificar ao longo do regime.

Assim como nos EUA do final do século XIX, o governo brasileiro dos anos 30-45 utilizou-se das políticas sociais como instrumentos de desarticulação dos sindicatos autônomos e fortalecimento do sindicalismo ligado ao Estado. O período caracteriza-se por uma ampla gama de legislações, voltadas quase que exclusivamente para o setor urbano, que visam regulamentar e organizar o estado brasileiro, principalmente no que respeita às relações de trabalho, regulando-se o direito a férias, o trabalho do menor, a jornada de trabalho de oito horas e o trabalho feminino. Cria-se a carteira profissional obrigatória para todos os trabalhadores urbanos. A partir de 1940 institui-se a primeira tabela do salário mínimo e a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT. (Cf. Neves, 1997, pp. 35-36).

A administração pública passa por uma “modernização pelo alto”, com a elaboração de uma política de pessoal que estabelecia o concurso, a estabilidade no emprego e o mérito. Para controlar o aparelho de Estado foi criado, em 1938, o Departamento Administrativo de Serviço Público - DASP, visando dar cumprimento aos objetivos da política de Estado, assumindo o comando sobre a administração e o serviço público. No ano seguinte foi criado o Estatuto do Funcionário Público. A técnica foi profundamente enaltecida, em contraposição à política, considerando-se que o conhecimento técnico e científico aplicado à administração seria um grande avanço na forma de lidar com os interesses nacionais. A racionalidade e o treinamento de pessoal eram apontados como uma forma de evitar as pressões nepotistas e clientelistas próprias da experiência oligárquica anterior. No entanto, apesar do discurso e das alterações estruturais, o Estado Novo conviveu com formas clientelistas e personalistas, principalmente quando se tratava de nomeações para cargos de confiança³⁸, e para a gestão de alianças políticas e das classes patronais no campo. Conforme destacamos anteriormente a política de governo adotada por Vargas manteve, indiferente ao seu atraso histórico, nas zonas rurais e cidades interioranas do país uma enorme força eleitoral conservadora, que se tornou o fiel da balança da política

³⁸ D’Araujo, (2000, pp. 31-2), também destaca a proliferação de aparelhos estatais que “apesar de serem considerados órgãos não-clientelistas, serviram para fazer a ‘política do presidente’ e para consolidar a centralização de um Estado gestor e intervencionista”. Destaque-se a criação da Carteira de Crédito Agrícola e Industrial do Banco do Brasil, o Instituto do Mate e o do Pinho. No entanto, a maior ênfase foi dada à criação de organismos ligados ao setor industrial e à diversificação e ao planejamento da economia. Foram criados: o Conselho Federal de Comércio Exterior, Conselho Técnico de Economia e Finanças, do Ministério da Fazenda, Conselho Nacional do Petróleo, Conselho Nacional de Ferrovias, Conselho de Água e Energia; a Comissão Executiva do Plano de Siderurgia Nacional, Comissão de Combustíveis e Lubrificantes, Comissão do Vale do Rio Doce; a Superintendência da Moeda e do Crédito - SUMOC, mais tarde transformada em Banco Central (anos 60).

brasileira, alimentando-se do clientelismo e de relações institucionais corruptoras (Martins, op. cit, p. 32).

Para levar a efeito as propostas do governo, entendendo-se a educação como uma das mais importantes formas de direcionar corações e mentes, currículos são controlados, as atividades desenvolvidas nas escolas, em todo o país, são monitoradas, uma vez que ela é considerada

“a porta de entrada para a nacionalidade, para a homogeneidade nacional e o controle de tendências exógenas que pudessem advir da multiculturalidade. Essas preocupações não eram novas, mas encontraram no Estado Novo o campo fértil para prosperarem e se tornarem realidade. Ainda no campo educacional, o reforço dado às aulas de educação física não só servia ao propósito de direcionar os jovens, como também representaria um aprimoramento estético do brasileiro”. (D’Araujo, 2000, p. 38).

Cumprir destacar o forte controle sobre a imprensa que foi desenvolvido pela ditadura Vargas. Foi criado o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), encarregado da censura aos meios de comunicação (rádio, jornais, revistas, cinema), além da divulgação de uma imagem positiva do Estado Novo, influenciando a opinião pública. As concessões de rádio eram rigorosamente controladas, e 60% das matérias dos noticiários eram fornecidos pela Agência Nacional que, nesse período inicia a transmissão diária, por rede de rádio, do programa “Hora do Brasil”.

Nesse cenário de abundantes reformas de Estado, é que se inscrevem as reformas educacionais idealizadas pelo Ministro Gustavo Capanema, as já mencionadas Leis Orgânicas, que legislam sobre os ramos de ensino técnico-profissional Industrial (1942), Comercial (1943), e sobre o ensino Secundário (1942). O ensino Normal (1946), e o Agrícola (1946), além do ensino Primário (1946) têm suas reformas procedidas já no período de democratização pós Estado Novo. Essas reformas acenavam com uma equiparação dos cursos técnicos aos propedêuticos, mas limitavam-se a oferecer uma equiparação em termos de duração dos cursos, sendo o acesso ao ensino superior vinculado à formação recebida em nível técnico, ou seja, no caso do indivíduo oriundo do Ensino Agrícola só seria permitido o acesso a curso superior da área agropecuária, reforçando o que já havia sido disposto na Reforma Francisco Campos. Ficava explícito que o objetivo do ensino secundário era o de *formar as elites condutoras do país* e o do ensino profissional era o de *oferecer formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho*.

Ao tempo em que essas reformas estruturavam a educação formal, paralelamente foi criado um sistema de formação profissional, mantido pelo empresariado e organizado em convênio com o Estado. O SENAI, inicialmente denominado Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, posteriormente Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, gerido pela Confederação Nacional da Indústria, é criado em 1942 (Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro) e o SENAC - Serviço nacional de Aprendizagem Comercial, gerido pela Confederação Nacional do Comércio, é criado em 1946 (Decreto-Lei nº 8.621,

de 10 de janeiro). Ambos são instituições públicas, do ponto de vista de sua constituição, uma vez que foram criados por Decretos-lei. Mas do ponto de vista da gestão dos recursos e do poder institucional, se constituem em instituições privadas. De início vinculadas ao Ministério da Educação e Saúde Pública, foram posteriormente vinculadas ao Ministério do Trabalho.

A situação do país, com a implantação do modelo de substituição de importações e com os problemas decorrentes da impossibilidade de importar mão-de-obra especializada em decorrência da economia de guerra³⁹, forçou providências no sentido da preparação da necessária mão-de-obra. Oferecendo cursos mais rápidos, direcionados para as exigências da produção, esse sistema paralelo de ensino, constituído pelo SENAI e SENAC, era procurado pelas camadas da população que necessitavam de uma preparação rápida para o exercício de um ofício. A matrícula no ensino técnico profissional oficial era bastante reduzida, sobretudo no ensino agrícola, o que reafirma a dualidade presente, desde os primórdios da educação no Brasil, conformando um sistema para as elites (classes médias e altas), representado pela escola secundária e superior, e um sistema destinado às camadas populares, representado pelas escolas primárias e pelo sistema “paralelo” de ensino profissional. Como bem evidencia Romanelli:

“Com o manter e acentuar o dualismo que separa a educação escolar das elites da educação escolar das camadas populares, a legislação acabou criando condições para que a demanda social da educação se diversificasse apenas em dois tipos de componentes: os componentes dos estratos médios e altos que continuaram a fazer opção pelas escolas que ‘classificavam’ socialmente, e os componentes dos estratos populares que passaram a fazer opção pelas escolas que preparavam mais rapidamente para o trabalho. Isso, evidentemente, transformava o sistema educacional, de um modo geral, em um sistema de discriminação social.” (Romanelli, 1987, p. 169).

O processo de substituição de importações é acelerado a partir de 1945 e perdura até o início dos anos 60. Caracteriza-se pelo Estado populista-desenvolvimentista e pela forte presença do capital estrangeiro que é encarado como o possibilitador de novas frentes de investimento. Por outro lado, caracteriza-se por ser uma frágil aliança entre o empresariado nacional e os setores populares, estes últimos desejosos em participar dos processos decisórios e em ter acesso maior aos bens de consumo, e o Estado atuando como mediador, utilizando-se de políticas populistas.

No campo, observa-se o incremento de um processo de modernização da base técnica de produção agropecuária (a partir da importação de tratores e fertilizantes) com o objetivo de aumentar a produtividade. Embora do lado da produção, os determinantes da dinâmica da agricultura tivessem sido deslocados para o mercado interno, do ponto de vista

³⁹ A segunda Guerra Mundial (1939-1945) dificultou as importações, incentivando mais uma vez o processo de substituição de importações. Houve no período um forte incentivo governamental à implantação de novas fábricas, a ampliação das já existentes e a montagem da indústria de base, como é o caso da Usina Siderúrgica Nacional. Foi criada a Companhia Vale do Rio Doce, estatal destinada à obtenção de matéria-prima para a indústria pesada. Preocupado com o fornecimento de energia para o parque industrial emergente, o governo criou o Conselho Nacional do Petróleo, encarregado em controlar a exploração e fornecimento desse produto e de seus derivados.

das transformações de sua base técnica ela ainda permanecia atrelada ao mercado externo, pois sua modernização dependia da importação de insumos e máquinas. Apesar das limitações tecnológicas do país, o governo demonstrou preocupação com o aumento da produtividade⁴⁰, o que gerou a necessidade de montar uma indústria doméstica (embora internacionalizada com migração internacional de capitais produtivos) de fertilizantes e máquinas (Cf. Braga, op. cit, p. 112). Esse é, então, o início de um processo modernizante para a agricultura.

“Nos anos 50, portanto, tem início um processo de modernização da agricultura que, embora considerável, não podia deslanchar completamente devido às dificuldades do D1 (setor industrial produtor de bens de capital e insumos básicos)”. (Silva, 1996, p. 20).

Desse modo pode-se verificar que a agroindústria (principalmente a têxtil e a alimentar), embora tenha tido peso desde o início da industrialização brasileira, só a partir da ampliação do D1 (produção de máquinas e insumos) teve maior desenvolvimento. A essa ampliação do D1 veio acompanhada pela internalização do D3 (produção de bens de consumo), setor preferencial dos investimentos das multinacionais no período. A força e expansão desses dois setores viabilizaram, na segunda metade dos anos 50, a expansão do emprego e por essa via criaram condições para que o Estado populista durasse até 1964 (Cf. Moreira, 1999, p. 18).

No que se refere às relações entre o Estado e a sociedade civil observa-se que o populismo foi utilizado como uma estratégia para inviabilizar a organização autônoma da sociedade civil, constituindo-se como uma forma de manipulação das massas. Os assalariados agrícolas e os camponeses continuavam privados dos direitos sociais, conferidos pelo Estado aos trabalhadores urbanos, mantendo-se, conforme menciona Coutinho (1988), intocadas as relações sociais no campo - condição para que se mantivesse estável o equilíbrio de forças no bloco de poder. Na análise de Martins (op. cit, p. 72), o governo Vargas estabeleceu as bases para um pacto político tácito, ainda hoje vigente, com modificações, em que os proprietários de terras não dirigem o governo, mas não são por ele contrariados.

No que tange à expansão do sistema educacional, Neves (1997, pp. 40-41) enfatiza que:

“O crescimento da capacidade produtiva, particularmente no setor de bens de produção e no setor de bens duráveis de consumo; o investimento maciço do

⁴⁰Entretanto, importa registrar que nesse período ditatorial de Vargas foram criados 70% dos estabelecimentos industriais, em função da necessidade de enfrentar os efeitos da crise de 1929, Por outro lado, a agricultura vai, paulatinamente, perdendo o seu papel hegemônico na economia e começa a sofrer transformações, caindo a preponderância do café na pauta das exportações, abrindo espaço para o cacau e o algodão. Se em 1933 o café representava 72% das exportações brasileiras, em 1939 não passa de 39%. Com relação à produção industrial, face ao privilegiamento que recebe do governo, ocorre um crescimento de 125%, enquanto que a produção agrícola atinge um volume de crescimento na ordem de 20%.

Estado em infraestrutura, sob a forma racionalizada da organização fordista do trabalho e da produção; a adoção do planejamento na aparelhagem estatal; e a progressiva, embora ainda reduzida, modernização de alguns setores da prestação de serviços e da atividade mercantil foram, inegavelmente, indicadores de um patamar superior do emprego diretamente produtivo do conhecimento científico e do aprofundamento do predomínio da lógica científica na nossa organização social - a demandar de uma fração maior da força de trabalho novas capacidades de trabalho, que viessem a dar conta do estágio alcançado pelo nosso processo de modernização capitalista. A lógica científica que se espalhou paulatinamente no cotidiano dos centros urbanos passou a exigir do sistema educacional a sua expansão, dentro dos limites impostos pela especificidade de nosso desenvolvimento econômico e político-social”.

Observa-se nesse período a preocupação em importar modelos educacionais e de treinar pessoal para a educação formal e principalmente informal, com base em experiências de outros países. Em 1945 foi criada a Comissão Brasileira-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), órgão executivo do programa de cooperação educacional Brasil-EUA. Outros programas de cooperação com países ou entidades estrangeiras no campo da Educação Rural surgiram posteriormente: Farmers Home Administration (FmHa), Rural Development Service (RDS), Tennessee Valley Authority, Food and Agriculture Organization of the United States Nations (FAO), conforme relatam Calazans et. al (1981, p. 196).

As forças de oposição, em especial as representadas pela UDN - União Democrática Nacional - partido de elite, de classe média e de bacharéis, contrárias às políticas nacionalistas do governo Vargas, aproveitando as contradições que começaram a se delinear a partir da entrada do Brasil na Guerra (a associação de um país sob regime ditatorial aos países aliados, contra os nazi-facistas), começam a pressionar o governo a um processo de redemocratização e articulam o golpe que o depõem, ao final de 1945. Cai por terra o Estado Novo ditatorial e assume o poder o presidente do Supremo Tribunal Federal até a posse do General Eurico Gaspar Dutra, em janeiro de 1946.

1.6 O processo de Democratização e a Afirmação da Industrialização

No cenário que acabamos de delinear no item anterior é promulgada, por uma Assembléia Constituinte, em 1946⁴¹, uma nova Constituição, que retoma em parte alguns dos ideais liberais, expressos na Constituição de 1934.

Ao contrário do que preceituava a Constituição de 1937, no que se refere à educação, essa nova Carta Magna, prescreve a necessidade de que a União legisle sobre as

⁴¹ Conforme menciona Ignácio (op. cit, p. 60), essa Constituição é “*caracterizada pelo espírito liberal, pelos princípios da ‘livre iniciativa’ e da ‘igualdade de oportunidades para nacionais e estrangeiros’*, a Constituição de 1946 abandona a política econômica de orientação nacionalista que havia vigorado nos anos 30-45, abrindo, sem discriminações, o Brasil ao capital estrangeiro”.

diretrizes e bases da educação nacional e institui que “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (Art. 166). Preocupou-se também a Carta Magna em destinar recursos à educação, estipulando que a União deveria destinar nunca menos de dez por cento e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino. Os princípios e os ideais expressos na Constituição de 1946 mostram-se inspirados nas doutrinas sociais do século XX, distanciando-se da ideologia liberal-aristocrática esposada pelas nossas elites, no antigo regime. (Cf. Romanelli, op. cit, p. 171).

As determinações do Estado são consolidadas através das reformas educacionais que vinham sendo implementadas por Capanema a partir de 1942, com as Leis Orgânicas de Ensino, sendo que a do Ensino Agrícola, é promulgada em 1946. As medidas referentes ao ensino técnico profissional, de uma forma geral, encobrem os reais interesses das classes empresariais que vão encontrar na esfera do Estado a sustentação de seus interesses, mediante uma política educacional voltada para a formação da força de trabalho, necessária à manutenção da estrutura capitalista e que necessitam de políticas de Estado capazes de discipliná-las. São os interesses maiores dos setores privados da economia os beneficiados efetivamente com as medidas legislativas.

O Ensino Agrícola passa a ser organizado em dois ciclos: o primeiro ciclo composto do *básico agrícola*, com quatro anos de duração e o de *mestria*, com dois anos de duração; o segundo ciclo é organizado em vários cursos *técnicos*, com duração de três anos (agricultura, horticultura, zootecnia, prática veterinária, indústrias agrícolas, laticínios e mecânica agrícola). Eram previstos também três tipos de cursos de caráter pedagógico (de segundo ciclo): *economia rural doméstica*, com dois anos de duração e os de *didática de ensino agrícola* e de *administração do ensino agrícola*, ambos com a duração de um ano.

O Decreto n 22.505, de 22 de janeiro de 1947, que regulamenta a Lei do Ensino Agrícola, classificou os estabelecimentos de ensino agrícola em: **Escolas de Iniciação Agrícola**, que se destinavam a oferecer o curso de iniciação agrícola que iria preparar o *operário agrícola qualificado*; as **Escolas Agrícolas**, que iriam preparar o *mestre agrícola* e as **Escolas Agrotécnicas**, que ofereceriam o curso agrícola técnico e poderiam oferecer também os cursos de mestria agrícola, iniciação agrícola e os cursos agrícolas pedagógicos.

Os currículos dos Cursos Agrícolas Técnicos eram organizados em três anos, com disciplinas de *cultura geral* (Português, Francês ou Inglês, Matemática, Física e Química, História Geral, História do Brasil, Geografia Geral, Geografia do Brasil, História Natural) e disciplinas de *cultura técnica*, de acordo com a especificidade de cada curso oferecido. Essa gradação no interior da organização do ensino agrícola vai atender à própria estratificação da sociedade, conferindo status diferenciados de formação, de acordo com as possibilidades de cada estudante de permanecer maior ou menor tempo na escola, isto é, cursando cursos formais de duração maior ou os cursos rápidos ofertados pela rede paralela de ensino.

Observe-se que, ainda em 1946, o Ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani, instituiu uma comissão encarregada de estudar e propor um projeto de lei geral

para a educação, o qual dá entrada na Câmara Federal em 1948, iniciando-se um intenso debate, que durou 13 anos, até ser promulgada, em 1961, a Lei nº 4.024, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. O processo de discussão dessa Lei foi bastante tumultuado, apresentando uma “queda-de-braço” entre os ideais democráticos e os conservadores. As forças conservadoras do antigo regime que instituiu a Constituição de 37, aliadas aos representantes dos educadores católicos e aos donos de instituições particulares de ensino se contrapondo às propostas dos liberais democráticos, marcou a trajetória de discussão da lei. No auge das discussões, quando as propostas conservadoras apresentavam-se como um ataque real contra a escola pública, através do chamado “substitutivo Lacerda”⁴², forma-se, em 1959, um movimento constituído como Campanha em Defesa da Escola Pública, que traz como líderes membros do movimento dos “pioneiros”, aliados a profissionais de outros ramos, intelectuais, estudantes e líderes sindicais e cujo centro de irradiação foi a USP. (Cf. Romane Ili, op. cit, p. 176).

Em meio às discussões que se processavam para a elaboração da LDB, com relação ao ensino profissional observa-se que aconteceram as primeiras tentativas de equivalência entre os estudos acadêmicos e profissionalizantes. A Lei nº 1.076, de 1950, assegura aos concluintes do primeiro ciclo do ensino agrícola, industrial ou comercial o direito à matrícula nos cursos clássico e científico do ensino secundário, mediante prestação de exames nas disciplinas não estudadas no primeiro ciclo do curso secundário. Em 12 de março de 1953, a Lei nº 1.821, conhecida como a *Lei da Equivalência*, regulamentada através do Decreto nº 34.330 de 21 de outubro de 1953, ampliou as medidas estabelecidas pela Lei anterior, permitindo aos concluintes dos cursos técnicos (agrícola, industrial e comercial), a possibilidade de continuar estudos acadêmicos nos níveis superiores, relacionados com a habilitação técnica obtida, e desde que, além das exigências comuns dos exames vestibulares, prestassem exames de adaptação das disciplinas não estudadas naqueles cursos (ou seja, as disciplinas do secundário).

Analisando essa articulação, Kuenzer (1988, p. 14) a classifica como um mecanismo relativo e de execução duvidosa, mesmo porque, apesar de revelar uma aparente “*democratização do ensino*”, a equivalência tornava-se “*parcial*” em face das dificuldades de acesso ao ensino superior para os egressos de cursos secundários profissionalizantes, impostas pela própria legislação, e ao fato de que, na maioria dos casos, esse mecanismo não chegou a ser incorporado na prática escolar.

No campo da educação não formal, um dado interessante é o que diz respeito ao reforço dado pelo Ministério da Agricultura, através do Serviço de Informação Agrícola - SIA, à instalação de Clubes Agrícolas nas escolas públicas e particulares, especialmente nas escolas rurais. Desde 1940, o SIA desenvolveu campanha para a instalação desses clubes e em 1949 divulgou folheto informativo, no qual apresenta os objetivos, a organização, as experiências já desenvolvidas e, sobretudo, explicita a forte inspiração americana, advinda

⁴² Esse parlamentar já havia apresentado dois substitutivos que foram derrotados. O terceiro substitutivo provoca uma reviravolta na direção das discussões, principalmente por colocar a “liberdade de ensino” como ponto central, num real comprometimento aos interesses dos privatistas.

dos chamados Clubes 4-H, ⁴³desenvolvidos pelo Serviço de Extensão Agrícola do Departamento de Agricultura dos EUA. Numa linha que enaltece a “profissão de fé patriótica” dos professores e a importância do amor à terra e ao seu cultivo e à preocupação com as culturas e as criações, o documento propugna uma atuação integrada dos clubes com os programas oficiais das escolas. Enfatiza a importância de um ensino prático, objetivo, eliminando as “abstrações vazias de sentido”. Há um forte apelo patriótico e uma preocupação com a formação dos jovens do interior numa perspectiva de racionalização das atividades agrícolas.

No que diz respeito à estrutura política do país observe-se que em 1951 encerrou-se o mandato do General Dutra, sendo substituído pelo seu antecessor, Getúlio Vargas, que, candidatando-se pelo Partido Trabalhista Brasileiro - PTB (partido criado a partir de 1945, para representar os interesses dos trabalhadores e dos sindicatos), venceu as eleições realizadas em 1950, com uma significativa margem de votos sobre o seu oponente, candidato da União Democrática Nacional - UDN. Reassume assim, pela via democrática, o candidato populista que vai governar o país até 1954. proporcionando um forte impulso à política nacionalista, intervencionista e paternalista. Em 1952 é criado o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico - BNDE, com a finalidade de incentivar a indústria nacional⁴⁴. Um ano depois é criada a PETROBRÁS, empresa estatal que detinha o monopólio da exploração e do refino do petróleo no país.

Em 04 de maio de 1952 é oficializada institucionalmente, pelo Ministério da Educação e Saúde, a Campanha Nacional de Educação Rural- CNER, que era inspirada no exemplo das “misiones culturales” mexicanas, União Pan-Americana e UNESCO. A proposta da CNER era o oferecimento de educação fundamental para “recuperação total do homem rural”, bem como reformas da estrutura agrária. Tinha atuação em quase todo o território nacional, através de centros de treinamento de líderes, missões rurais, centros sociais de aperfeiçoamento, semanas educativas, cursos e conferências, além de campanhas educacionais (Cf. Calazans, et. al., 1981, p. 194).

Cumpram ressaltar que em meados dos anos 50 o processo de acumulação industrial do país assume um novo aspecto, em função de mudanças profundas na estrutura produtiva com um crescimento apoiado no grande capital internacional e uma economia encaminhada para a monopolização (Cf. Moreira, 1981, p. 8). A passagem do modelo agrário-exportador

⁴³ Os 4-H significavam: *head* (cabeça), *heart* (coração), *hands* (mãos) e *health* (saúde). Foram criados em 1937, com os seguintes princípios: “*Minha cabeça para pensamentos claros. Meu coração para a lealdade. Minhas mãos para grandes obras. Minha saúde para uma vida melhor em prol do meu clube e minha pátria*”. (Cf. Lima, J. P. et al, 1949). Em 1959, seguindo esse modelo, são implantados os Clubes 4S (Saber, sentir, servir e saúde), ligados à Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural - ABCAR e contando com o apoio financeiro dos Serviços Estaduais de Extensão Rural e do Rotary e Lions Club, instituições privadas. O apoio internacional era proveniente da Fundação Ford, da Associação Americana Internacional, do Instituto Interamericano de Ciências Agrícolas - IICA e do International Farm Youth Exchange (Mayhew, J. F. et. al., 1962). Interessante é notar que o mote utilizado à época: *aprendemos fazendo*, é quase o mesmo que vai ser incorporado pelo Sistema Escola-Fazenda, implementado pelo MEC, nas Escolas Agrotécnicas, a partir de 1967.

⁴⁴ O BNDES foi proposto pela Comissão Mista Brasil-Estados Unidos, que funcionou de 1951 a 1953, com o objetivo de fornecer a contrapartida, em moeda nacional, dos empréstimos obtidos no exterior para a execução dos projetos previstos pela Comissão (Cf. SILVA, 1999:153).

para a economia de base industrial que havia se iniciado a partir da década de 30, agora se sedimenta, transformando essa década em um dos períodos mais representativos da investida nesse modelo econômico. Dessa época até a década seguinte se estabelecem as bases produtivas industriais para a produção de máquinas e implementos agrícolas, bem como a de fertilizantes e defensivos agrícolas. É o início da modernização conservadora que traz profundas alterações na base técnica da produção⁴⁵, colocando as forças produtivas em outros patamares, o que possibilita uma modificação da composição orgânica do capital.

É também por essa época (meados dos anos 50) que surgem as Ligas Camponesas, movimento religioso e legalista que se inicia no Engenho Galiléia, em Vitória de Santo Antão, Pernambuco, com a organização de uma cooperativa funerária pelos arrendatários (denominados “moradores”), que foi encarada pelo proprietário como um perigo, em função da organização dos pobres, o que o fez retomar as terras com o objetivo de plantar cana-de-açúcar. Pressionados, os arrendatários procuram o apoio do deputado Francisco Julião, que lhes apresenta uma solução bastante legalista, recorrendo à Lei do Inquilinato que regulava as relações entre locadores e locatários de casas, aplicando esse entendimento à situação dos moradores. Martins (op. cit, pp. 61-3), faz uma importante análise desse movimento que se transforma numa luta de outros trabalhadores rurais, demonstrando inclusive a participação ativa do Partido Comunista do Brasil - PCB, com suas diferentes facções, definindo uma mediação politizadora para as lutas camponesas no Brasil, a partir dos anos 50. Até o início dos anos 60, o PCB e as Ligas Camponesas são efetivamente as principais forças políticas no campo.

A política estatizante, fincada no nacionalismo, implementada por Vargas, desencadeou forte oposição do empresariado ligado às empresas estrangeiras que se aliaram aos membros da UDN (antigetulistas tradicionais) e a alguns oficiais das forças armadas. Por outro lado, o Acordo Militar Brasil-Estados Unidos, que previa o fornecimento de minerais estratégicos brasileiros aos Estados Unidos em troca de material bélico americano e o intercâmbio para fins de treinamento e assistência militar entre os dois países, além da presença da Comissão Mista Brasil-Estados Unidos, que se destinava a estudar as exigências técnicas e legais para que o Brasil formulasse e implementasse projetos que considerasse prioritários nas áreas de energia, transporte e agricultura, causaram desgosto aos setores nacionalistas que apoiavam o governo, conforme enfatiza Maria Celina D’Araujo, (2000, p. 105-6). Essa autora destaca que, embora do ponto de vista político o governo se fragilizasse, do ponto de vista da administração e do planejamento a situação era bastante produtiva.

As acusações de promover uma república sindicalista, nos moldes peronistas, as denúncias de escândalos e a forte aliança entre setores militares com a UDN, e o atentado sofrido pelo seu principal opositor dentro da UDN - o deputado Carlos Lacerda, provocaram um profundo desgaste do governo diante da opinião pública, o que levou

⁴⁵ Moreira (1999: 15) destaca que “o crescimento da agricultura torna-se crescentemente dependente do padrão de acumulação industrial (divisas para a instalação do parque industrial, força de trabalho sendo liberada para a indústria e serviços, e, produção de alimentos a baixos custos relativos para a transformação industrial e a alimentação da força de trabalho urbana). A forma de expansão da agricultura e de extração do trabalho excedente continua a ser determinada e mediatizada pela alta concentração da propriedade da terra”.

Vargas ao suicídio em 24 de agosto de 1954. O poder foi assumido pelo Vice-presidente Café Filho e em 1955 foram realizadas eleições para a presidência, as quais foram vencidas pelo candidato da coligação PSD-PTB, Juscelino Kubitschek de Oliveira, tendo como Vice-presidente, João Goulart.

Em 10 de outubro de 1955, o então presidente Café Filho, juntamente com o Ministro da Agricultura, sancionaram o Decreto nº 38.042, que aprova o Regulamento dos Currículos do Ensino Agrícola⁴⁶, estabelecendo as disciplinas a serem cursadas nos cursos de Iniciação Agrícola e de Mestría Agrícola (1º ciclo), dos Cursos Agrícolas de segundo ciclo, dos cursos de Agricultura, de Horticultura, de Zootecnia, de Prática Veterinária, de Indústrias Agrícolas, de Laticínios, de Mecânica Agrícola, além dos cursos Agrícolas Pedagógicos de segundo ciclo (Magistério de Economia Rural Doméstica, Didática do Ensino Agrícola e de Administração do Ensino Agrícola). As disposições finais do Decreto, indicam que os programas mínimos e as instruções metodológicas de cultura geral e de cultura técnica que constituíam os cursos das disciplinas, deveriam ser expedidos pelo Ministro da Agricultura, demonstrando, desde aquela época, uma forte centralização na orientação curricular. Essa estruturação era considerada fundamental pelo Ministério da Agricultura, uma vez que havia sérias críticas ao sistema de ensino agrícola, em todos os seus níveis.

Em Janeiro de 1955, o Superintendente da SEAV, Newton Belleza, havia publicado artigo na revista do Serviço Público, posteriormente publicado no Boletim de Educação Rural de dezembro de 1956, no qual apresentava as suas preocupações com as Diretrizes para o ensino agrícola. Nesse artigo pode-se observar uma tendência que, ao longo da história da educação brasileira, vai se manifestar, qual seja a do elevado custo do ensino técnico oferecendo de forma integrada o ensino da cultura geral com a formação profissional. A inspiração americana é buscada, enfatizando a generalização de um ensino profissional complementar junto às escolas secundárias. Belleza (1956, pp. 8-9), destaca a urgência em tentar meios mais econômicos para educar a mocidade que precise de habilitação para as atividades agrícolas e indica a conveniência de introduzir a modalidade denominada “vocational education”, que utilizava o método de projetos nas práticas agrícolas realizadas em cooperação com os proprietários agrícolas das circunvizinhanças da escola. Destaca ainda a necessidade de incluir nos exames de admissão às escolas agrícolas, além da prova de conhecimentos gerais já existente, testes de nível mental e testes vocacionais para a agricultura, o que poderia viabilizar o ingresso de rapazes oriundos do meio rural em maior número do que os provenientes do setor urbano. Esses últimos por terem uma formação geral mais forte vinham levando vantagem sobre os candidatos de origem rural.

Em 1956, após tentativas de golpe por parte de seus adversários, é empossado Juscelino Kubitschek, que lança o *Programa de Metas* do seu Governo, no qual a política econômica é orientada para o desenvolvimento econômico dependente e associado, o que significa, mais uma vez, o abandono de uma política destinada a criar um sistema capitalista nacional. Isso significava, segundo menciona Ianni (op. cit., pp. 182-3), que:

⁴⁶ Observe-se que a organização do Ensino Agrícola continuava nos moldes estipulados pela reforma Capanema de 1946 e pela estruturação dada pelo Decreto que a regulamentou (vide págs. 62 e 63 desta tese).

“os governantes optaram por uma estratégia política de desenvolvimento econômico que trazia consigo, como componente essencial, a reelaboração da dependência estrutural, que sempre caracterizou a economia brasileira. E significava, ainda, que a intervenção estatal na Economia deixara de inspirar-se na idéia da emancipação ou autonomia”.

De acordo com as análises de Ignácio (op. cit, p. 68), é importante observar também, pela diferenciação interna ocorrida na estrutura industrial do Brasil, que esse período não foi caracterizado apenas pela “substituição de importações”, uma vez que foram criadas novas exigências de importação de máquinas, acessórios, tecnologia e matérias-primas, que acabaram expondo uma das contradições do modelo, ao ampliar e aprofundar as relações e estruturas de dependência, reconstituindo o estrangulamento externo.

“O Brasil, por ser considerado um país de industrialização tardia, praticamente não conheceu um período de capitalismo concorrencial – em que o Estado podia ainda representar de modo essencialmente pluralista (“liberal”) os interesses dos ‘múltiplos capitais’, em face da existência de uma única taxa média de lucro, que reforçava a unidade de interesses entre os vários ‘capitais singulares’ – experimentando um processo de monopolização precoce, no qual o Estado é levado a alterar sua relação com os ‘múltiplos capitais’, colocando-se de forma mais explícita como “tutor” dos interesses do “capital em seu conjunto”. (Ignácio, op. cit, p. 68).

Nesse sentido o que caracterizou o governo JK foi um exagerado otimismo quanto ao desenvolvimento econômico e a perpetuação da ordem legal. Esse é, na realidade, o período de maior realização do espírito de desenvolvimento⁴⁷, destacando-se o grande apoio do Estado às corporações multinacionais que vão ocupar setores industriais estratégicos, recebendo benefícios substanciais através de políticas de crédito e de estímulo ao capital nacional para uma participação associada ou complementar (Cf. Rodrigues, 1987, p. 42).

É importante destacar que, ainda antes da posse de Juscelino, foi criado, em 23 de setembro de 1955, através da Lei nº 2.613, o Serviço Social Rural- SSR, entidade autárquica, com personalidade jurídica e patrimônio próprio. Juntamente com a CNER e com o Departamento de Endemias Rurais - DNERu, criado em 1956, o SSR apoiou de líderes rurais. Para tal contavam com o apoio financeiro dos próprios Estados e principalmente, de organizações de “cooperação técnica” do governo americano, dentre as quais a AID e a Aliança para o Progresso⁴⁸. Corporações, Associações e Fundações

⁴⁷ O governo de Juscelino destacou-se pela realização de grandes obras, como a construção de Furnas e Três Marias e da nova capital do país - Brasília, além da instalação de inúmeras transnacionais, numa clara opção pela internacionalização da economia. De acordo com análises de Moreira (1999b, p. 40), o crescimento que acontece no período tem apoio no grande capital internacional, o que encaminha a economia tanto para a monopolização quanto para a internacionalização. Por sua vez a burguesia nacional vai, progressivamente, se subordinando ao grande capital internacional e o movimento operário, que se encontrava controlado pelo Estado através de uma estrutura sindical corporativista, apresenta-se crecentemente combativo buscando fazer frente ao crescente aumento de preços e recompor o poder aquisitivo dos salários.

⁴⁸ Essas instituições vão ter, mais tarde um importante papel na definição dos rumos da política educacional brasileira, notadamente na época do regime militar.

Privadas, que se intitulavam filantrópicas, ligadas ao grande capital monopolista americano, também subsidiam esses programas (Fundação Ford, Fundação Rockefeller, Fundação Kellog, dentre outras)⁴⁹. Calazans (1983, p.4), que evidencia essas questões em trabalho realizado sobre trabalhadores rurais e sindicalização, destaca ainda a presença de organismos internacionais permeáveis aos interesses dos dois grupos mencionados e que a eles dão legitimidade, cobertura e prestígio e que, como eles foram instrumentos de expansão da economia de mercado em nosso país e que, vendiam uma imagem romântica da extensão rural, como é o caso do IICA, OEA, BID, FAO e BIRD.

Nessa linha de apoio internacional, destaque-se que ainda em 1953, havia sido firmado um Acordo para desempenho de um programa de cooperação agrícola, entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos, que foi, em maio de 1956, aprovado através de Decreto Legislativo, nº 20, do Senado Federal. O citado Acordo Geral de Cooperação Técnica tinha como objetivo facilitar o desenvolvimento da agricultura e dos recursos naturais do Brasil, mediante ação conjunta dos dois governos; estimular e aumentar o intercâmbio entre os dois países em matéria de conhecimentos, eficiência profissional e processos técnicos no domínio da agricultura e dos recursos naturais; promover e fortalecer o entendimento e a boa vontade entre os povos dos dois países, bem como o desenvolvimento das normas de vida democrática.

Para o desenvolvimento do acordo o governo americano colocava uma Administração de Cooperação Técnica, órgão do governo, que contava com a colaboração do Instituto de Assuntos Interamericanos, órgão regional da Administração para a América Latina. O governo americano forneceria um grupo de técnicos e especialistas, sendo criado um Escritório Técnico de Agricultura, chefiado por dois Co-Diretores, um brasileiro e outro americano. O governo americano ficava encarregado do financiamento do Escritório, inclusive do pagamento (em dólares) dos dois Co-Diretores. O governo brasileiro, além de dispor de recursos financeiros para o desenvolvimento dos programas, deveria oferecer as instalações, equipamentos e outros materiais necessários à sua execução. O acordo previa ainda a isenção de impostos alfandegários e de imposto de renda e taxas de previdência social, por parte dos dois governos, ao pessoal americano que viesse atuar no Brasil. O Acordo previa a sua realização até 31 de dezembro de 1960, mas através de troca de notas entre os dois países, foi sendo sistematicamente prorrogado até 1964.⁵⁰

O Instituto de Estudos Brasileiros - ISEB desenvolveu uma ampla propaganda nacional desenvolvimentista e, por sua vez, a educação, colocada como última meta do já citado Programa de Cooperação Técnica, trazia como característica um ensino atrelado às

⁴⁹ Essas fundações também exercem um importante papel na formação de quadros de nível superior agrícola, fornecendo treinamento a professores universitários e assumindo o apoio a programas de pós-graduação e pesquisa em universidades federais, como é o caso de Viçosa, através de convênio com a Fundação Rockefeller e da ESALQ/USP, em convênio com a Fundação Ford, influenciando fortemente o direcionamento de programas e da própria estrutura interna dessas instituições. Destaque-se que a Fundação Rockefeller havia inspirado em 1949, a criação do primeiro escritório da Associação de Crédito e Assistência Rural no Brasil - ACAR, em Minas Gerais.

⁵⁰ Em 1965, foi produzido uma Emenda ao Acordo, prorrogando-o até 1968, quando entra em cena a USAID, que passa a ser considerada como referência. No item referente ao período do governo militar trataremos das novas formatações dadas a essa política de intercâmbio técnico-financeiro com os EUA.

necessidades de institucionalização de uma “educação para o desenvolvimento”, ou seja, o incentivo ao ensino técnico-profissional. De acordo com JK não apenas o ensino médio deveria cuidar da profissionalização, como também o ensino primário teria de se obrigar a “educar para o trabalho”, conforme enfatiza Giraldelli Jr. (1990, p. 131).

O ensino técnico industrial de grau médio é reforçado enquanto mecanismo de formação da força de trabalho qualificada, necessária para que a indústria concluísse o ciclo de crescimento a que se propunha o Estado. No campo legislativo, a Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, dá nova organização escolar e administrativa aos estabelecimentos de ensino industrial – mais tarde, regulamentada pelo Decreto nº 47.038 publicado em 16 de novembro de 1959, que definiu as Escolas Técnicas que comporiam a Rede Federal de Ensino Técnico, transformando-as em autarquias e em Escolas Técnicas Federais. Observa-se que

“O espírito do desenvolvimentismo inverteu o papel do ensino público colocando a escola sob os desígnios diretos do mercado de trabalho. Daí a ênfase na proliferação de uma escola capaz de formar mão-de-obra técnica, de nível médio, deixando a universidade para aqueles que tivessem ‘vocação intelectual’. Concretamente, os recursos financeiros entre 1957 e 1959 destinados ao ensino industrial foram quadruplicados. Enquanto isso, o país, em plena ultrapassagem da metade do século XX, manteve a metade de sua população sem o domínio dos conhecimentos básicos da leitura e da escrita”. (Ghiraldelli Jr., op.cit, p. 131).

Esse privilegiamento do ensino técnico industrial, em detrimento do ensino técnico agrícola, se deveu, em nosso entendimento, em função do próprio privilegiamento do setor industrial, considerado como pólo dinâmico do crescimento econômico, sendo o desenvolvimento rural e a produtividade agrícola considerados de importância secundária. De acordo com Ashby et. al. (1981, pp. 130-1):

“A indústria, sobretudo a indústria de bens de capital, era encarada como o setor-chave do crescimento econômico. (ver Hirschman, 1958). Considerava-se que a sociedade rural em países de baixa renda fosse intrinsecamente estática, economicamente estagnada e culturalmente tradicionalista. A agricultura tradicional era vista como economicamente insuficiente na utilização dos fatores de produção disponíveis. Seria caracterizada, também, por uma baixa propensão a poupar e a investir, bem como por um excedente de mão-de-obra desempregada ou subempregada. Nesta perspectiva, a importância primordial da agricultura residia em formar uma reserva de mão-de-obra excedente capaz de ser transferida para o setor industrial sem, com isto, afetar os níveis de produção agrícola (ver Kao e outros, 1964). (...) na visão desta estratégia de desenvolvimento, as condições de pobreza rural e os baixos níveis de produção agrícola encontrariam suas explicações últimas nas raízes culturais da persistente ineficácia da agricultura. (...) A solução apontada para o problema da estagnação agrícola consistia, primeiramente, em extirpar a sociedade tradicional, o que ocorreria com o passar do tempo em consequência da industrialização, a exemplo do que já havia acontecido nas nações mais ricas. O processo poderia ser acelerado através da difusão da educação e da comunicação de massa. A educação era considerada como de importância para a remodelação dos valores e atitudes tradicionais, sobretudo ao ensinar a

população rural a perceber seus próprios interesses econômicos e motivá-la para a mudança. (...) Em segundo lugar, as deficiências técnicas da agricultura poderiam ser solucionadas, como na indústria pela transferência direta de tecnologia dos países mais ricos. Este enfoque ressaltava a utilidade da educação extensiva em ensinar aos agricultores as vantagens da inovação, facilitando a difusão da tecnologia”.

Destaque-se que, no âmbito geral da educação, em 1959, ocorre um reforço às idéias escolanovistas que voltavam a ocupar o ideário de educadores e do próprio governo, trazendo à tona a ideologia desenvolvimentista contida no já analisado Manifesto dos Pioneiros de 1932. De acordo com Ghiraldelli Jr. (op. cit, pp. 128-9) renovadores educacionais, liberais, socialistas, militantes das esquerdas cristãs, etc. concordavam na crítica de que a sociedade brasileira passava por uma transição que encaminhava o país para a modernização, em detrimento da sociedade tradicional, de base agrária. Pensava-se então, em instaurar uma nova escola, que pudesse ser democrática e que, uma vez pertencente a uma fase de crescente industrialização, superasse a dicotomia entre o *fazer intelectual* e o *fazer manual*. Para tal, os métodos ativos da Pedagogia Nova foram tomados como instrumentos para essa superação e passaram a inspirar experiências nas redes particular e pública de ensino.

Em julho de 1959, foi publicado um manifesto, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 188 intelectuais e educadores, das mais diferentes tendências⁵¹, e que se denominou *Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Reunidos*. O documento reforçou o princípio do Manifesto dos Pioneiros, de 1932, e fez uma análise sobre a educação nesse novo momento histórico, criticando o sistema de ensino, cuja organização é considerada arcaica, má e deficiente, e a falta de políticas públicas capazes de acompanhar a expansão demográfica do país, em termos qualitativos principalmente, já que houve um aumento quantitativo na oferta de escolas, motivado pela própria força dos acontecimentos, mas sem uma ação coordenadora do poder público. O documento fez uma crítica enfática à “liberdade de ensino”, mostrando o descompromisso do Estado com a manutenção da rede pública e a proliferação das instituições particulares. Ressaltou a importância da educação para o trabalho diante da revolução científica e tecnológica, reconhecendo as profundas transformações operadas em consequência

“da preponderância da economia industrial sobre as formas econômicas que a precederam, determinam, de fato, e têm de determinar, nos sistemas de ensino, grandes mudanças que permitam ampla participação de todos em estudos e práticas, desde a escola primária completa até os mais altos níveis de estudo superiores”. (Cf. Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Reunidos, 1959, apud Ghiraldelli Jr, op. cit, pp. 139-160)

Convém destacar que, ainda em 1959, é realizada a primeira Conferência da União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB), organização camponesa

⁵¹ Dentre os que assinaram o documento destacamos: Florestan Fernandes, Anísio Teixeira, Caio Prado Júnior, Miguel Reale, César Lattes, Sérgio Buarque de Holanda, Cecília Meirelles, Maria Yeda Linhares, Nelson Werneck Sodré, Perseu Abramo, Maria Thétis Nunes, além de Fernando Henrique Cardoso, José Arthur Gianotti e Darci Ribeiro.

fundada em 1954 pelo Partido Comunista do Brasil - PCB, tendo como um dos temas principais a criação de um movimento de opinião pública em favor da modificação da estrutura fundiária, e cuja resolução final denominada *Carta sobre a reforma agrária*, apresenta a concepção da reforma agrária pretendida pelos comunistas (CF. Costa, 1994: 11). Esse avanço do movimento camponês colocava em xeque a aliança da burguesia com a grande propriedade territorial e trazia a opção de uma aliança com esses setores emergentes, rompendo definitivamente com as velhas formas de dominação no campo, com as estruturas de poder local e partindo para a formação ampla de uma vasta classe média rural. Ou, em outro extremo, a reiteração dessa aliança tradicional, desbaratando o movimento camponês. Caberiam, evidentemente, entre esses dois extremos, soluções intermediárias de desapropriações parciais de terras, em áreas particularmente tensas (Cf. Moreira, 1999b, p. 41).

1.7 Os Anos 60-80: da democracia à ditadura militar

O destaque aos anos 60 deve-se ao surgimento da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, após 13 anos de discussões, e que representa um triunfo do setor privado sobre os movimentos de educadores que tentaram, desde o Manifesto de 32, passando pela Campanha em Defesa da Escola Pública e pelo Manifesto dos Educadores de 1959, instituir uma política educacional que privilegiasse a educação pública, laica e democrática. A LDB abre, inclusive, a possibilidade de financiamento do setor privado pelo Estado. Anísio Teixeira, ao comentar o substitutivo Carlos Lacerda, aprovado após uma mediação com o projeto original do Ministro Mariani, denuncia esse beneficiamento do setor privado, amparando-se na própria história da educação brasileira:

“Todos sabemos com que resistência, o Estado, no Brasil, vem cumprindo a obrigação constitucional de ministrar educação. Em toda a monarquia, podemos dizer que não passamos da ação acidental de criar e manter alguns institutos de educação, com o caráter que se poderia chamar de ‘exemplar’. (...) Com a República, tivemos a modesta extensão da consciência pública e lançamos as bases de um sistema dual de educação: a escola primária e profissional para o povo e a escola superior para a elite. O primeiro constituiria o sistema pública; o segundo, o privado, dado por concessão pública, mas para ser mantido por meio de recursos privados. Os que o quisessem, que lhe pagassem o custo. (...) tudo levaria a crer que a tendência do Estado seria para esquecer o velho dualismo e lançar-se à manutenção de um sistema público de educação unificado, do qual desaparecesse o caráter discriminatório anterior, passando o Estado a manter não só escolas primárias e profissionais, mas também escolas secundárias e superiores. (...) Contra isso é que agora se levanta o projeto de lei de Diretrizes e Bases, promovendo a oficialização dos colégios particulares e o reconhecimento do seu direito de participar dos órgãos de direção do ensino. (...) Ora, isto é, exatamente, dar ao privado as regalias do público”. (Teixeira, 1969, p. 220-1)

As assertivas de Anísio Teixeira dizem respeito à participação da iniciativa privada no Conselho Federal de Educação e nos Conselhos Estaduais de Educação, além de no seu Art. 95, indicar a subvenção⁵² e o financiamento a estabelecimentos mantidos pelos estados, municípios e *particulares*, para compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos.

Florestan Fernandes que se envolvera em todas as lutas em defesa da escola pública, ao analisar os problemas educacionais brasileiros à época da aprovação da LDB, salienta, com muita propriedade, que:

“Temos cometido vários erros e confusões em nossa política educacional. Primeiro, ignorando as exigências da educação popular e sua importância para sairmos do caos político e da dependência econômica. Segundo, convertendo em objetivo central dos programas governamentais a propagação de tipos de escolas que mal nos serviram no passado, quando se tratava apenas de instruir os rebentos das famílias senhoriais, mas que não atendem às complexas necessidades educacionais de nossa época. Terceiro, subestimando e negligenciando o ensino elementar comum, abandonando-o um criminoso estado de degradação e perversão. Quarto, forjando o fantasma do combate ao analfabetismo por qualquer meio, quando se sabe (ou se deveria saber), que a nossa principal dificuldade está na má qualidade e na pior distribuição do ensino elementar comum. Quinto, alimentando concepções anacrônicas, que interferem negativamente no uso dos recursos educacionais e impedem a consolidação de uma política educacional frutífera, suscetível de orientar-nos na expansão concomitante dos vários ramos e níveis de ensino”. (Fernandes, 1966, p. 349-50).

Além de enfatizar esses erros da nossa política educacional, o autor expressa a sua decepção com a Lei aprovada, que, segundo ele, teria sido uma excelente oportunidade para corrigir essas distorções e confusões. Apesar do esforço dos educadores que apresentaram propostas capazes de produzir uma evolução educacional, prevaleceram as concepções e os valores relevantes, segundo ele, para o “antigo regime”. A constatação de que

“Não realizamos a reconstrução educacional que se impõe, porque o horizonte cultural dominante é demasiado estreito para pôr em relevo a importância da educação popular na ordem social democrática; mas, de outro lado, não melhoramos a nossa capacidade de compreensão e de transformação da realidade educacional brasileira, porque as escolas de que dispomos são incapazes de alterar o horizonte cultural dominante... (...) A educação do Povo deve ser o alfa e o ômega de nossas ambições na reforma de ensino. (...) Na situação atual, propagar escolas obsoletas vem a ser o mesmo que não fazer nada”. (Fernandes, op. cit, p. 350)

⁵² Fernandes (1966, p. 365), ao se referir a essa mesma temática, menciona que: “Os representantes dos estabelecimentos particulares de ensino, mesmo atuando ‘patrioticamente’, tenderão a coibir o empenho do Estado republicano em favorecer o crescimento do sistema público de ensino e a estimular, inversamente, medidas que consultem os interesses ou as conveniências das escolas privadas”.

Embora a Lei aprovada não tenha atendido às expectativas dos educadores progressistas e não estivesse adequada às exigências apresentadas pelo estágio de desenvolvimento do país, ela refletiu as contradições existentes à época e trouxe também algumas vitórias aos setores populares, como a equivalência do ensino profissionalizante ao curso secundário, embora com isso não se possa garantir a superação da dualidade do sistema. Como bem resumia Anísio Teixeira, tratou-se de uma “*meia vitória, mas vitória*”, a possível de ser conseguida, após tantos anos de embates e tentativas de conciliação. Para Freitag (op. cit, p. 66)

*“Assim, a escola brasileira (baseada na LDB) não só reproduz e reforça a estrutura de classes, como também perpetua as relações de trabalho que produziram essa estrutura, ou seja, a divisão do trabalho que separou o trabalho manual do trabalho intelectual. (...) O elemento democrático da LDB fixado no Art.2 proclama a educação como **direito e dever** de todos. Isto, materializado na realidade social, significaria que todos não só podem, mas têm a obrigação de estudar. Mas como estudar se faltam escolas, professores, material, sendo impossível para muitos cumprir sua obrigação e reivindicar seu direito pela situação de classe? A lei não considera tais fatos. Ela omite uma realidade social em que a desigualdade está profundamente arraigada”.*

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação estruturou o ensino em três graus: primário, médio e superior. O *primário* era constituído de quatro séries e o ensino *médio* dividia-se em dois ciclos: o *ginasial*, composto de quatro séries e o *colegial*, com três séries. O ciclo colegial possuía dois ramos: um com formação propedêutica, denominado *secundário*, e outro *técnico profissionalizante*⁵³, com as modalidades agrícola, industrial, comercial e normal. As Escolas de Iniciação Agrícola (que formavam operários agrícolas) e as Escolas Agrícolas (que formavam mestres agrícolas) passaram a ser denominadas Ginásios Agrícolas (ministravam as quatro séries do 1º ciclo - ginasial e expediam o certificado de Mestre Agrícola). As Escolas Agrotécnicas foram transformadas em Colégios Agrícolas (ministravam as três séries do 2º ciclo - colegial e conferiam o diploma de Técnico em Agricultura). O quadro a seguir apresenta a estrutura e organização da educação brasileira a partir da Lei 4.024/61.

⁵³ FERNANDES (op. cit.: 459) evidencia que, a partir de dados de 1959, a situação do ensino técnico profissionalizante (ramo do ensino médio) era precaríssima, sendo que o único ramo que aparentava uma certa vitalidade era o comercial, com 16% das matrículas. O ensino agrícola detinha apenas 1,2% delas, o ensino normal apresentava 7% e o ensino industrial, apesar do processo de industrialização, 2%. Diante desses dados e pensando no propalado *desenvolvimento nacional*, o autor realça a importância e mesmo a fundamental necessidade de condições técnicas e humanas para que esse desenvolvimento aconteça. Destaca que o trabalho humano qualificado requer uma sólida preparação prévia, com uma base comum, sensível ao valor social do trabalho e à importância da ciência na civilização tecnológica e, principalmente, enfatiza a necessidade de criar escolas de ensino médio ajustadas à sua missão - por suas instalações, equipamentos, recursos humanos e organização das atividades escolares. Essa questão fica de fora na Lei, em função da atitude do legislador de optar por manter o *status quo*, através de medidas aparentemente legítimas, mas alinhadas aos interesses conservadores. “Com isso, continuaremos a depender de um ensino médio que colide com as necessidades educacionais de desenvolvimento tecnológico, econômico e social. Os pequenos avanços contidos no projeto de lei estão longe de compensarmos pelos prejuízos que sofremos, ao perpetuarem-se concepções e ideais escolares sem desacôrdo com a s exigências de nossa época”. (idem, 463).

Quadro 1: Estrutura e organização da educação brasileira instituída pela LDB de 1961:

Grau Primário		Grau Médio		Grau Superior
Educação Pré-Primária (Crianças até 7 anos de idade)	Ensino Primário (Mínimo de 4 anos de duração)*	Ramo Secundário		
		1º Ciclo	2º Ciclo	
		Ginasial (4 séries anuais)	Colegial (3 séries anuais)	
		Ramo Técnico**		
		1º Ciclo	2º Ciclo	
		Ginasial (4 séries anuais)	Colegial (3 séries anuais)	
		Ramo Normal***		
		1º Ciclo	2º Ciclo	
		Ginasial (4 séries anuais)	Colegial (3 séries anuais)	

(fonte; Ignácio, op. cit, p. 71)

* O Ensino Primário poderia ser acrescido de mais dois anos, com o intuito de iniciar os alunos em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade. (art. 26, parágrafo único);

** O Ramo Técnico era composto pelos cursos industrial, agrícola e comercial (art. 47);

*** O Ramo Normal era destinado à Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio (Capítulo IV – artigos 52 a 61).

Embora, para fins de acesso ao ensino superior, passe a existir articulação entre os diferentes ramos de ensino, e isso seja considerado um grande avanço, percebe-se que a essência do projeto educativo não foi alterada, uma vez que a formação humanista clássica continua a imperar no ensino secundário - via mais segura de acesso à universidade. Kuenzer (2001, p. 29) enfatiza que continuam a existir dois projetos pedagógicos distintos, atendendo às necessidades da divisão técnica e social do trabalho de formar trabalhadores instrumentais e trabalhadores intelectuais de sistemas diferenciados. Analisando a política educacional desta época, Florestan Fernandes (1996), menciona que ela comete inúmeros erros e confusões, desde ignorar as exigências da educação popular e sua importância para sairmos do caos político, do atraso cultural e da dependência econômica, até alimentar situações anacrônicas, que interferem negativamente no uso de recursos educacionais e impedem a consolidação de uma política educacional frutífera, suscetível de orientar-nos na expansão concomitante dos vários ramos e níveis de ensino.

O Brasil dos anos 60 traz a marca de uma crise econômica e política de grandes proporções que, segundo Ianni (1977, p. 192), manifestou-se através da redução do índice de investimentos, da diminuição de capital externo, queda da taxa de lucro e agravamento da inflação. Por outro lado, houve uma intensificação nas mobilizações da sociedade civil clamando por reformas na estrutura social, as chamadas Reformas de Base. Campanhas e movimentos em prol da educação e da cultura popular começaram a ser organizados em todo o país. O Nordeste destaca-se nesses movimentos que mostravam a necessidade de

conscientização do povo brasileiro, com uma atuação marcante das Ligas Camponesas e dos Sindicatos Rurais⁵⁴. A Igreja Católica também atua nessa linha e cria o Movimento de Educação de Base - MEB, com o eixo central na conscientização das camadas populares.

Por sua vez, os Estados Unidos, amedrontado com a possibilidade de experiências similares à do regime cubano de Fidel Castro, inicia uma ofensiva anticomunista em toda a América Latina, utilizando-se de um programa de cooperação econômica, que já vinha sendo implementado desde o pós-guerra, denominado Aliança para o Progresso⁵⁵, que se ancora na vinda de técnicos americanos para “ajudar” a resolver os problemas de planejamento e desenvolvimento de diferentes setores do Estado, principalmente o educacional.

No plano do desenvolvimento industrial o que se observa nesse período é a introdução de novas tecnologias, com Know-how desenvolvido nos países centrais, que também fornecem os técnicos mais altamente especializados e um aumento considerável nos excedentes da força de trabalho, o que ocasiona a baixa nos salários, constituindo um atrativo às empresas multinacionais em face da perspectiva de um lucro significativo. Fundamental é controlar os movimentos sociais, sobretudo do operariado. Destaque-se que, conforme menciona Freitag (op. cit, p. 76):

“A nova situação econômica exige, portanto, a reorganização da sociedade política e da sociedade civil, a fim de que o Estado se torne novamente mediador dos interesses da reprodução ampliada das empresas privadas nacionais e multinacionais. O Estado, que no fim do período anterior se havia tornado mais ou menos o porta-voz dos interesses daquelas frações da classe média e das classes subalternas que eram adeptas da alternativa de democratização do consumo com a preservação da autonomia nacional, é forçado a ceder à nova tendência de ‘internacionalização do mercado interno’”.

De acordo com as análises de Moreira sobre a situação da agricultura nessa época:

⁵⁴ Em 1961, após uma grande mobilização no campo e com a participação de aproximadamente 1.600 delegados leitos em 13 encontros e congressos estaduais e em conferências municipais e assembléias realizadas em fazendas, realizou-se o I Congresso Nacional dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil, que ficou conhecido como I Congresso Nacional Camponês. O tema de maior repercussão foi o da Reforma Agrária. A Declaração final do Congresso reivindicava, dentre outras questões, a transformação da estrutura agrária, a desapropriação dos latifúndios e a posse do uso da terra pelos que nela queriam trabalhar. O Congresso foi organizado pelo PCB (através da ULTAB) e com a participação ativa das Ligas Camponesas, lideradas por Francisco Julião, além do Movimento dos Agricultores Sem Terra - MASTER (originário do Rio Grande do Sul, sob influência do governador Leonel Brizola) e teve o apoio do governo federal, contando inclusive com a presença do Presidente João Goulart em seu encerramento. (CF. Costa, op. cit., p. 14-17).

⁵⁵ Germano (1994, p.51), analisando o estado militar e a educação brasileira, menciona que *“Esse é um contexto que assusta não somente a burguesia, mas também setores das classes médias, além da cúpula militar. Através dos seus partidos políticos, notadamente da UDN e do PSD (Partido Social Democrático), as classes dominantes tentam minar, no Congresso, as denominadas Reformas de Base, mas não se restringem a isso. Elas criam instituições ideológicas como o Ipes/Ibad (Dreifus, 1981), para aglutinar a vontade coletiva da burguesia e dos seus aliados, e chegam mesmo a constituir exércitos particulares (Moniz Bandeira, 1978: 458-9), como forma de preparação para possíveis confrontos armados”.*

“Máquinas e implementos foram introduzidos, os adubos e defensivos químicos se tornaram elementos indispensáveis à produção de culturas preferencialmente temporárias, em que a rotação do capital é mais rápida. A sazonalidade do emprego revolucionou as condições do mercado de trabalho rural integrando-o ao mercado de base urbana e expulsando das propriedades grandes levas de trabalhadores já desnecessários, expropriados que passam a formar contingentes respeitáveis de trabalhadores volantes. A pequena produção intercalar ou consorciada foi inviabilizada pela mecanização e pela plena ocupação das propriedades com culturas comerciais, acelerando a expropriação dos trabalhadores e fazendo avançar a mercantilização da força de trabalho”. (Moreira, 1981, p. 10).

O autor acima citado, em outro texto (1999b, p. 19), no qual enfoca a acumulação industrial e a agricultura a partir dos anos 50, comenta que a partir de 1962 as tendências depressivas, e a retração do investimento, são provocadas pelas pressões sobre as margens de lucro, ao mesmo tempo em que as empresas multinacionais aceleram o retorno de divisas, o que torna mais complicado o quadro do financiamento do setor público. Há um acelerado processo de desemprego e de elevação da capacidade ociosa, resultando na quebra das empresas marginais dos três setores (D1, D2 e D3).

Cumprir destacar, conforme considerações de Cavallet (1999, p. 12), que a partir da chamada “Revolução Verde” estava constituída a base técnica de um novo ciclo de desenvolvimento agrícola. A Genética, a química e a mecânica constituíam -se na essência das tecnologias “vendíveis” ao setor rural. A indústria multinacional era a detentora dessas novas tecnologias, além de desenvolve-las em suas matrizes, concentrando lá os recursos materiais, técnicos e financeiros.

No campo político verifica-se que o governo Goulart encontrava-se minado pela forte crise financeira e por um processo de inflação acelerada que, em 1962, atingiu 52% e, já em 1963 atingia 80%, o que afetava gravemente o poder aquisitivo da classe trabalhadora. É então lançado o *Plano de Metas*, pelo presidente e por seu Ministro do Planejamento - Celso Furtado. No entanto os efeitos desejados não foram alcançados e as pressões salariais cresceram cada vez mais, o que levou o presidente a se decidir pelas chamadas *reformas de base*, quais sejam: reforma agrária, administrativa, fiscal e bancária, o que vai afetar em profundidade os interesses dos grupos conservadores.

O projeto de reforma agrária, que deveria ser implementado pela Superintendência de Política Agrária - SUPRA, criada em 1962, propunha a desapropriação de terras dos latifúndios improdutivos mediante indenização, o que criou um forte impacto naqueles grupos. De outro lado, o governo Goulart instaurou medidas para conter a remessa de lucros das empresas estrangeiras para o exterior, o que provocou a oposição dos EUA e dos grupos ligados ao capital internacional. Como medida decisiva para conter o processo inflacionário, foi criada a Superintendência Nacional do Abastecimento (Sunab), que estava encarregada de estabelecer o controle de preços internos. Tal medida angariou o descontentamento da classe empresarial.

Em 02 de março de 1963 foi promulgada a Lei nº 4.214, que instituiu o Estatuto do Trabalhador Rural, que regula as relações de trabalho no campo, até então à margem da

legislação trabalhista e que adota uma definição genérica de trabalhador rural, considerando-o, em seu artigo 2º:

“toda pessoa física que presta serviços a empregador rural, em propriedade rural ou prédio rústico mediante salários pagos em dinheiro ou in natura ou parte in natura ou parte em dinheiro”. (In: Rios, J. A., p. 1965).

Foram tantas as oposições de grupos de elite ao governo de João Goulart que, num estilo marcadamente populista-getulista, o fizeram aproximar-se dos movimentos populares, apoiando e estimulando diferentes manifestações (como havia sido o caso do I Congresso de Lavradores e Trabalhadores da Agricultura, já relatado anteriormente). Em 13 de março de 1964, em comício realizado no Rio de Janeiro, o presidente prometeu aos trabalhadores aprofundar as reformas de base, o que atemorizou ainda mais os seus opositores, que, seis dias após a realização do comício (19/03), organizaram uma grande passeata pelas ruas de São Paulo: a “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”, contando com a presença dos setores conservadores da Igreja e do empresariado. Em 31 de março, encabeçado por militares e com o apoio de vários governadores (dentre eles, Magalhães Pinto, de Minas Gerais, Carlos Lacerda, da Guanabara e Ademar de Barros, de São Paulo), foi desfechado um golpe que culminou com a deposição do presidente João Goulart, que se exilou no Uruguai.

O golpe militar de 1964 e a política que passa a ser adotada a partir dele, direcionam a educação para o atendimento aos imperativos governamentais, acirrando o controle sobre os movimentos sociais. Uma nova lógica de administração pública passou a vigorar no país, fundamentada em dois princípios importantes: o princípio de uma administração pública ligada à racionalidade militar e o princípio da estreita ligação entre as práticas educativas e os processos produtivos, ou entre a educação e o mercado de trabalho. Tal princípio ganha corpo a partir da publicação das obras de Harbison e Myers em 1964, John Vaizev em 1968 e principalmente William Theodore Schultz em 1973, que introduzem no país a *Teoria do Capital Humano* (Kuenzer, 1998).

A tese central da teoria do capital humano - específica ao campo da educação e que surge no bojo das teorias e/ou ideologias desenvolvimentistas próprias do Estado intervencionista, “*construtor e unificador da classe capitalista, na fase imperialista das relações de produção*”,⁵⁶ é a vinculação linear da educação ao desenvolvimento econômico, à distribuição de renda, o que acaba por configurá-la como uma *teoria do desenvolvimento*⁵⁷. A expressão “*formação de capital humano*”, cunhada por Harbison, apresenta a seguinte significação:

“”processo de formação e incremento do número de pessoas que possuem as habilidades, a educação e a experiência indispensáveis para o desenvolvimento político e econômico de um país. A criação de capital humano se assimila, desse

⁵⁶ A esse respeito ver o estudo de Frigotto (1989, cap. 2) e para uma análise mais aprofundada entre educação estrutura econômico-social capitalista, *ibid.* cap. 3.

⁵⁷ De acordo com Albuquerque (1984, p. 58), “*a elaboração mais original da teoria do capital humano e que dá unidade ao conjunto é o fato de conceber economicamente a própria educação, analisada como produtora de capacidade de trabalho*”.

modo, a uma inversão em benefício do homem e do seu desenvolvimento como um recurso criador e produtivo. Inclui a inversão por parte da sociedade na educação, a inversão por parte dos empregadores no adestramento e a inversão de tempo e dinheiro por parte dos indivíduos para seu próprio desenvolvimento. Tais inversões possuem elementos qualitativos, isto é, a formação de capital humano implica não apenas gastos de educação e adestramento em sentido estrito, mas também o cultivo de atitudes favoráveis à atividade produtiva”. (Harbison, 1974 p. 153)

Na área agrícola destaca-se a aprovação, em 30 de novembro de 1964, do Estatuto da Terra (Lei 4. 504) que, de acordo com análise de Ribeiro (1983, pp. 90-1), teve o forte empenho do Presidente Castelo Branco para a sua aprovação, motivado por questões de ordem social, uma vez que no período pré-abril de 1964 os conflitos no campo haviam atingido um nível bastante elevado. No entanto, apesar de aprovado o Estatuto e de se constituir na primeira proposta governamental articulada de reforma agrária, na perspectiva de que essa viesse a se realizar, ficou inviabilizado, uma vez que os setores do empresariado agrícola começaram a desencadear forte pressão contrária.

Em 1965, o presidente Castello Branco, aprova, através do Decreto nº 55. 890, de 31 de março, o Regulamento Geral do Instituto Nacional do Desenvolvimento Agrário - INDA, que havia sido criado pelo artigo 74, da Lei nº 4. 504 - Estatuto da Terra, como órgão autárquico, vinculado ao Ministério da Agricultura, com o objetivo principal de promover o desenvolvimento rural, essencialmente através de atividades de colonização, extensão rural e cooperativismo.

Foram criadas nos estados Delegacias Regionais, e o Conselho Nacional de Cooperativismo (1966), este último sendo presidido pelo presidente do INDA, e destinado a orientar e supervisionar a política nacional de cooperativismo. A atuação do INDA era fortemente interligada com a Confederação Nacional de Agricultura - CNA e a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura - CONTAG, principalmente no que se refere ao oferecimento de cursos de treinamento em extensão rural e treinamento de líderes rurais. Participava também com o apoio, através de convênios, a cursos de treinamento e estágios oferecidos por universidades. Procurou ainda implementar os Clubes Agrícolas, no modelo já referido anteriormente. Toda a documentação produzida pelo INDA a que tivemos acesso⁵⁸ demonstra a preocupação em destacar o caráter “cristão e democrático” da política agrária do governo, que não se constituía em ameaça ao latifúndio improdutivo e ao minifúndio e, notadamente, deixando o caráter de “agitação e subversivo” que a reforma agrária possuía antes do regime militar.

No que se refere ao ensino agrícola, para atender ao modelo desenvolvimentista, onde a modernização tecnológica atinge o seu apogeu, os colégios agrícolas passam a adotar, a partir de 1966, o modelo de *Escola Fazenda*, que se baseava no princípio: “aprender a fazer, e fazer para aprender” (Brasil, MEC; COAGRI, 1985, p. 11). Esse

⁵⁸ O Anuário do INDA, publicado em 1966, apresenta documentos oficiais, reportagens, pronunciamentos do presidente e de outras autoridades do Instituto, pronunciamento do presidente da República, regulamento, planejamento e orçamento do INDA, relatos das semanas ruralistas, etc.

modelo era proposto no Convênio CONTAP⁵⁹ II - MINAGRI/USAID - suporte ao Ensino Agrícola de grau médio e foi rapidamente adotado e disseminado pelo DEA/MEC.

Os estabelecimentos de ensino agrícola buscaram adequar sua estrutura pedagógica às demandas dos conglomerados industriais e das empresas agrícolas que baseavam suas atividades no desenvolvimento de novas tecnologias agrícolas.⁶⁰ Era fundamental que os alunos aprendessem a nova racionalidade técnica da produção e para tal todo um aparato pedagógico, em termos de base física e metodologia, começa a ser implementado e vai atingir a sua plena consecução após a LDB de 1971. Toda essa estruturação do ensino alinha-se aos postulados defendidos pelas agências e organismos internacionais que vinham financiando programas e projetos no setor educacional, desde os anos 40, bem como atende aos interesses urbanos-industriais associados aos legitimadores do golpe militar de 64.

As diretrizes estabelecidas pelas *Recomendações da Conferência de Punta del Este* (1961), pela *Recomendação nº 54, do Bureau Internacional de Educação* (Unesco), nas reuniões de ministros de educação em Lima e Bogotá (1962 e 1963) serviram de base para a planificação educacional, atendendo também recomendações da Aliança para o Progresso (Fazenda, 1984, pp. 55 - 60). Esses documentos destacavam a importância da integração da educação no projeto de desenvolvimento econômico e, sobretudo no que respeitava ao ensino técnico, realçavam a importância de atender às necessidades de formação de mão-de-obra qualificada para o desenvolvimento industrial, agrícola e social e para a administração pública e para outras iniciativas como a formação de técnicos, cientistas e professores. (Cf. Rodrigues, 1987, p. 116). Nessa perspectiva de interrelacionamento entre a educação e o desenvolvimento econômico, as conclusões da Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico, realizada em dezembro de 1961, no Chile, indicam que:

“A formulação de programas de desenvolvimento educacional nos quais, sem descurar a formação integral do homem, se estabeleçam as prioridades aconselháveis para elevar a produtividade da população com o fim de acelerar o progresso social e econômico de todos os habitantes”. (in Rodrigues, op. cit, p. 117)

O Plano Estratégico de Desenvolvimento, de 1967 previa, nos moldes exigidos pela divisão internacional do trabalho, que era fundamental

“(...) dar prioridade à preparação de recursos humanos para atender aos programas de desenvolvimento nos diversos setores, adequando o sistema

⁵⁹ Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso.

⁶⁰ Observe-se que as demandas das novas tecnologias, calcadas na ampla utilização de adubos químicos e fertilizantes, colocam como uma das necessidades fundamentais o melhoramento genético altamente industrializado, o que vai contribuir para a destruição da diversidade genética, assim como as monoculturas foram destruindo a diversidade nas áreas agrícolas. A substituição dos processos ecológicos de produção de alimentos, por processos que destroem o ambiente, como o uso intensivo de pesticidas químicos é uma outra característica marcante da chamada Revolução Verde. As variedades introduzidas na produção agrícola necessitavam de grandes quantidades de nutrientes e de água para manter sua elevada produtividade. Além disso, sua uniformidade tornou-se um imperativo, com um sistema centralizado de produção de sementes e todos os outros insumos, como fertilizantes e até a água. (Cf. Vandhana Shiva, 2002)

educacional às crescentes necessidades do país, principalmente no que se refere à formação profissional de nível médio e ao aumento apreciável da mão-de-obra qualificada”. (Brasil. Ministério do Planejamento, Plano Estratégico de Desenvolvimento, apud Machado, 1989, p.53)

A educação aparece assim como condição para o crescimento econômico e como tal um esforço de planejamento tem que ser empreendido pelo governo para direcionar ações que possam dar conta de atender a essa missão da política educacional. O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção (Cf. Frigotto, 1984, p. 40).

O Fórum “*A educação que nos convém*”, organizado pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais - IPES⁶¹, em 1968, no Rio de Janeiro, congregou as maiores expressões de apoio ao regime, tais como Roberto Campos, Mário Henrique Simonsen, Golbery do Couto e Silva que visavam dar suporte ideológico às ações do governo militar. O fórum tinha como objetivo participar mais agressivamente da solução da crise educacional brasileira, e sua programação envolvia temáticas que iam desde objetivos e métodos da educação brasileira, estrutura do sistema educacional, educação e desenvolvimento econômico até as questões relacionadas com a universidade, seu financiamento e sua vinculação com as empresas. As preocupações de caráter econômico apontam medidas de ordem prática e paliativa para a solução dos problemas educacionais, conforme destaca Souza (1981, p. 93), citando trecho de uma das conferências:

“A merenda escolar, em alguns casos, tem provado extrema eficácia em reduzir o coeficiente de evasão. (...) Outro (fator prático de redução da evasão escolar) seria (...) maior tolerância, não fazer reprovações maciças na primeira série, na esperança de que na sucessão dos anos alguns conhecimentos acabam se infiltrando no aluno. (...) A regionalização(dos currículos do ensino primário) permitiria realmente um padrão mais modesto de formação escolástica de aprendizagem nas regiões mais pobres, logo, menos proteinizadas”.

A conferência-síntese do fórum, de autoria do Ministro do Trabalho, Luiz Gonzaga do Nascimento Silva, apresenta o ideário que serve de pano de fundo a todo o evento, como sendo a busca de um equilíbrio para o grande dilema educação de massa *versus* elitização de ensino:

⁶¹ O IPES foi organizado em 1961 por um grupo de empresários de São Paulo e do Rio de Janeiro, e contou com a participação de profissionais liberais bem sucedidos (professores universitários e técnicos especialistas) e membros de altas patentes das forças armadas. (René Dreyfus em seu livro *A conquista do Estado - ação política, poder e golpe de classe*, publicado pela Vozes em 1981, traça um perfil muito bem delineado sobre o Instituto, situando-o no quadro maior da política institucional). O IPES representou a tentativa do empresariado em preservar a ordem capitalista e as empresas privadas no país, diante das ameaças que os movimentos sociais representavam, sob a influência da ideologia de “esquerda”. A sua influência foi muito marcante no governo Castelo Branco, onde várias propostas por ele apresentadas foram assumidas pelo governo, tais como a reforma bancária e monetária e a reforma agrária (criação do IBRA - Instituto Brasileiro de Reforma Agrária).

“Esse equilíbrio é essencial à própria estabilidade política da nação. (...) uma denegação da educação a um número crescente de brasileiros poderá gerar uma situação de perigo (...) por outro lado, é evidente que uma educação voltada exclusivamente para a massa absorvendo com as tarefas primárias todos os recursos disponíveis acarretaria uma correlata diminuição dos meios necessários aos objetivos superiores, seja sob o ponto de vista da produção, seja sob os de comando político. (...) Assim é indispensável que, além da alfabetização universal, se possa assegurar aos jovens entre 12 e 16 anos possibilidades de uma formação profissional que os habilite a uma atividade prática imediata, bem como tentar solucionar nesses cursos aqueles que podem prosseguir na aquisição de outros conhecimentos, inclusive aqueles de cunho abstrato”. (In: Souza, 1981, p.93)

Com a bandeira da *modernização* o governo militar passa a adotar um modelo de desenvolvimento em que o Estado passa a ter um papel controlador do processo inflacionário e do processo social. O planejamento passa a ser a ferramenta fundamental para o alcance das metas estabelecidas, procurando dar à política do estado um cunho “científico-tecnológico”⁶². A partir de 1964 começam a ser editados os seguintes documentos: Programa de Ação Econômica do Governo (1964-66), Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1967-76), Programa Estratégico de Desenvolvimento - PED (1968-70), Metas e Bases para a Ação de Governo (1970-72), I Plano Nacional de Desenvolvimento e I Plano Setorial de Educação (1972-74), Plano Quinquenal e II Plano Setorial de Educação e Cultura (1975-79). De acordo com as análises de Motrira (1999b, p. 19):

“Uma série de medidas são postas em prática, tais como, a reforma do sistema financeiro de habitação, a nova lei de remessa de lucros, os incentivos à exportação, a concentração dos salários de base e a reconcentração da renda. O plano de fundo para o novo estilo de crescimento é estabelecido. (...) Nesse processo, o Estado tem seu poder aumentado e, conseqüentemente, aumenta também o seu poder na determinação da evolução do salário mínimo. O poder de barganha coletiva dos trabalhadores por melhores salários é suprimido através de forte intervenção nos sindicatos. Ambos os fatos tiveram um importante papel na aceleração do processo de concentração de renda”.

O Plano Estratégico de Desenvolvimento, de 1967, incorporou as reivindicações do I Congresso Nacional de Agropecuária, realizado em Brasília, que reuniu líderes do empresariado rural além de técnicos de várias agências governamentais. Tais reivindicações apontavam para uma política de modernização centrada no incremento e na diversificação das exportações agrícolas. Dava ênfase aos aspectos tecnológicos de melhoria da produtividade, aos seguros creditícios, assistência técnica, pesquisa agropecuária, subsídios aos insumos, seguro agrícola, não-tabelamento de preços e colonização a partir da iniciativa privada. Lançavam-se assim as bases para a política de modernização que caracteriza o fim da década de 60 e de 70. A grande propriedade improdutiva se fosse afetada o seria por

⁶² Freitag (1980, p. 99), menciona que o planejamento educacional vem a ser uma forma específica de política educacional que faz parte da política e do planejamento (econômico) global.

meio da modernização e não da transformação dos sistemas de posse da terra através de uma Reforma Agrária. (Cf. Ribeiro, op. cit, p. 91).⁶³

Em meados da década de 60 a agricultura brasileira passa a adotar um novo padrão de dinâmica: a constituição do Complexo Agro Industrial - CAI, a partir da negação do predomínio do complexo agro-comercial existente até então. Esse modelo vai evoluir na década seguinte, refletindo a nova dinâmica agrícola que não pode ser compreendida somente através dos mecanismos internos da atividade agrícola (posse da terra, base técnica da produção, etc.) e, tampouco a partir da segmentação do mercado interno X mercado externo. Na realidade, trata-se de uma dinâmica conjunta da indústria para a agricultura. (Cf. Silva, 1996, p. 25). Os agricultores, especialmente os pequenos produtores, buscando responder de forma positiva à política de modernização que é implementada, valendo-se do crédito subsidiado, intensificaram sua produção mercantil, especializando-se em um ou mais produtos que tivessem mais aceitação no mercado, em detrimento do cultivo para subsistência propriamente dito e das atividades de beneficiamento operacionalizadas nas unidades produtivas (Cf. Schiavo, 1997, p. 51).

No campo mais geral da política governamental a Teoria do Capital Humano passa a orientar as ações estratégicas. Para subsidiar a formulação dos planos de governo são fechados acordos de cooperação técnica e financeira com agências internacionais, destacando-se dentre eles os Acordos MEC-USAID⁶⁴, firmados com a AID (*Agency for International Development*). O objetivo mais central dos programas da AID relacionava-se ao ensino superior, para o qual era proposta uma reformulação estrutural, levada a efeito através da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, embora a sua influência tenha se feito sentir em todas as outras reformulações processadas no sistema educacional.

Enquanto os técnicos americanos trabalhavam febrilmente para elaborar as propostas de política educacional, preparando inclusive uma tecnocracia brasileira para dar conta da execução e acompanhamento dos planos, constituindo o que Mendes (1975, pp. 421-434) denomina de *mandarinato tecnocrático* do ensino brasileiro, o movimento estudantil liderava os protestos contra o regime militar. Diante da crise que se configurava, o governo começa a tomar medidas legislativas e de exceção⁶⁵ que pudessem desmobilizar

⁶³ Segundo o autor, “a racionalidade do modelo de modernização agrícola adotado a partir de 1967 concentrou-se em dois pontos: dinamização dos setores improdutivos através de outras políticas que não a alteração dos sistemas de posse e uso da terra; e abertura ao comércio internacional, no contexto de uma estratégia econômica global de inserção nos fluxos da economia internacional”. (Ribeiro, op. cit.: 92).

⁶⁴ Romanelli (op. cit, pp. 212-13) lista os Acordos MEC-USAID, dentre os quais destacamos: Acordo MEC-USAID para Aperfeiçoamento do Ensino Primário, visava o contrato de 06 assessores americanos, por 2 anos (1964); Acordo MEC-CONTAP-USAID para melhoria do ensino médio, envolvendo assessoria técnica americana para o planejamento de ensino e treinamento de técnicos brasileiros nos EUA (1965); Acordo do Ministério da Agricultura-CONTAP-USAID, para treinamento de técnicos rurais (1966); Acordo MEC-CONTAP-USAID, de Assessoria para Expansão e Aperfeiçoamento do Quadro de Professores de Ensino Médio no Brasil, envolvendo assessoria americana, treinamento de técnicos brasileiros nos EUA e proposta de reformulação das Faculdades de Filosofia no Brasil (1966); Acordo MEC-CONTAP-USAID de cooperação para a continuidade do primeiro acordo relativo à orientação vocacional e treinamento de técnicos rurais (1967). Observe-se que a sigla CONTAP corresponde a Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso.

⁶⁵ Em 13 de dezembro de 1968 é editado o Ato Institucional nº 5 (AI-5), instrumento de governo que suspendia todas as garantias constitucionais, dando ao presidente o controle absoluto sobre os destinos da

e “calar a voz” dos estudantes, garantindo o controle da situação. A União Nacional dos Estudantes - UNE é extinta e passa a agir na clandestinidade. O Decreto 477/69 (extensão do AI-5) que proíbe qualquer manifestação política por parte de estudantes e professores, a criação de Assessorias de Segurança e Informação nas universidades, a cassação de professores e alunos, a invasão de vários *campi* universitários, com prisões em massa de estudantes, são algumas das medidas de ordem repressiva (explícita) adotadas pelo Estado. A Lei da Reforma Universitária é um dos instrumentos repressivos (implícito) utilizados, para refrear movimentos contrários ao regime. Entende-se o papel da educação a serviço da dominação política. De acordo com Germano (1992, p. 135),

“...torna-se claro que a ditadura procurou combinar as funções de domínio (força) com as de direção política e ideológica. Apesar do inequívoco predomínio da primeira função (domínio), o Estado tentou estabelecer uma estratégia de hegemonia (direção), obtendo por vezes, relativo sucesso. (...) a educação escolar se constituiu em objeto privilegiado de intervenção do projeto ideológico do Estado de Segurança Nacional”.

No que diz respeito ao ensino primário e secundário, o estado militar, mobilizado pela euforia que o crescimento acentuado da economia apresentava e pela estabilização financeira, o que prenunciava o período do “milagre brasileiro”⁶⁶, implementou estudos para analisar e propor uma reestruturação para esses níveis de ensino. Já vinham sendo experimentadas, desde 1961, inovações com os projetos de *ginásios orientados para o trabalho*, também denominados de *polivalentes*. A estrutura curricular desses estabelecimentos oferecia duas séries com predominância de educação geral, e disciplinas vocacionais para sondagem de aptidões. As duas últimas séries tinham como predominância as disciplinas vocacionais, escolhidas dentre as seguintes áreas; artes industriais, técnicas agrícolas, técnicas comerciais, educação para o lar, ou o aprofundamento dos estudos gerais. Os alunos tinham assim a oportunidade de poderem basear sua escolha para o curso secundário: cursos profissionais ou propedêuticos.

A idéia era de que, caso não decidissem continuar seus estudos em nível secundário, teriam mais facilidades para desenvolver uma ocupação específica, com treinamento em serviço. As técnicas agrícolas eram desenvolvidas sob a forma de oficinas rurais, abrangendo trabalhos com madeira, metal, eletricidade, couro, corda e práticas de campo. Estas últimas envolviam horticultura, floricultura, olericultura, zootécnica e agricultura propriamente dita (Cf. Cunha, 2000, pp. 169-70). Esse estilo de escola tem forte inspiração americana, e se amparava na idéia de que o oferecimento de uma escola secundária única, que desse aos alunos a oportunidade de desenvolver as suas potencialidades, reforçaria o caráter democrático da sociedade. No entanto, os ginásios que foram criados, com instalações e docentes da melhor qualidade, acabaram atendendo alunos oriundos das camadas médias e, por sua vez, a iniciação para o trabalho e a sondagem vocacional, não estavam adequadas à realidade concreta do mercado de trabalho. Essa inadequação social e pedagógica fez com que essa iniciativa fracassasse totalmente.

nação. O pretexto para a sansão desse ato foi o discurso do deputado Márcio Moreira Alves, do MDB, pregando o boicote popular ao desfile comemorativo de 7 de setembro.

⁶⁶ O chamado período do “milagre brasileiro” é compreendido, especialmente, entre 1970 e 1973, observando-se a grande ampliação da internacionalização da economia.

Em dezembro de 1968 é criado o Programa de Expansão de Melhoria do Ensino Médio (PREMEM), vinculado ao MEC, cujas atribuições seriam: o planejamento, a execução e o controle de programas elaborados pela Equipe de Planejamento do Ensino Médio - EPEM. Esta equipe havia sido criada em 1965 para assessorar as Secretarias Estaduais de Educação na elaboração de planos voltados ao ensino médio e para o treinamento de técnicos em planejamento educacional. O PREMEM foi responsável por uma série de cursos emergenciais de formação de professores para o ensino técnico, em cooperação com universidades.

De 22 a 28 de julho de 1969, foi realizada em São Paulo a 4ª Conferência Nacional de Educação. Naquela ocasião a Diretoria de Ensino Agrícola - DEA, do MEC, apresentou uma tese "*O Ensino Agrícola e o Desenvolvimento Integrado do País*" (MEC/DEM, 1969),⁶⁷ na qual o sistema Escola-Fazenda é apresentado como a grande solução para o ensino agrícola. A tese relaciona de forma íntima o desenvolvimento harmônico do país ao preparo técnico. Após fazer uma rápida análise da situação da agricultura no país, propõe uma reformulação do ensino agrícola "*visando a integrar a população do meio rural no processo de desenvolvimento, através de uma educação sistemática que trará a melhoria do seu padrão de vida*". (MEC/DEA, 1969, p. 3). Propõe para executar seus objetivos a criação de uma rede composta dos seguintes estabelecimentos: Centro de Formação de Professores do Ensino Agrícola; Centros Regionais: Centros Locais; Colégios Agrícolas. Os Centros Regionais seriam os Colégios Agrícolas que formassem simultaneamente professores e técnicos agrícolas; os Centros Locais funcionariam em estabelecimentos de ensino agrícola de grau médio, cujas condições não aconselhassem o funcionamento de um Colégio Agrícola. Assim ofereceriam a jovens do meio rural, maiores de 16 anos, preparo para as lides rurais, com cursos de duração de cinco semestres. Já os Colégios Agrícolas eram considerados a instituição básica da rede escolar, de acordo com a LDB, formando técnicos agrícolas.

No que se refere ao Centro de Formação de Professores previsto na tese acima referida, foi criado o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional - CENAFOR, pelo Decreto-lei nº 616, de 09 de junho de 1969, cujos Estatutos foram aprovados pelo Decreto nº 65.322, de 10 de outubro, do mesmo ano. O Centro tinha como objetivo a preparação, o aperfeiçoamento e a especialização de recursos humanos para a área de formação profissional em todo o país⁶⁸. Além dessa atuação na formação de recursos humanos, o CENAFOR produziu pesquisas e publicou vasto material sobre formação profissional, inclusive o Manual da Escola-Fazenda, que orienta a implantação dessa metodologia em toda a rede de escolas técnicas agropecuárias.

⁶⁷ Esta tese estava ancorada nos preceitos do principal teórico da Teoria do Capital Humano, Theodore W. Schultz.

⁶⁸ O CENAFOR criado para promover a melhoria e expansão dos sistemas de formação e aperfeiçoamento de pessoal que eram demandados pela evolução tecnológica e pelo desenvolvimento dos vários setores econômicos do país, visava, além de formar docentes para disciplinas específicas dos cursos que objetivavam a formação técnica e profissional, aperfeiçoar e especializar docentes, técnicos, pessoal de direção e supervisão, orientadores educacionais e psicólogos, promover a supervisão e acompanhamento de bolsistas de programas de treinamento e aperfeiçoamento no país e no exterior, atuando inclusive na seleção e designação desses bolsistas. O Centro foi extinto em 1986.

Dando prosseguimento a sua tarefa de direcionar a educação aos interesses da política do Estado ditatorial, em 1969, o Conselho Federal de Educação, emitiu os Pareceres nº 466 e 793, recomendando a revisão da LDB, no que se referia ao ensino primário e médio. Naquele mesmo ano foi instalado um grupo de trabalho encarregado de propor a reforma do ensino fundamental. Em maio de 1970 foi instalado novo grupo de trabalho, constituído de intelectuais alinhados com o regime, que teve um prazo de 60 dias para apresentar a proposta de reforma, o que foi feito em agosto de 1970. Encaminhado ao Congresso Nacional, obteve uma acolhida entusiástica e, em tempo recorde, foi aprovada por unanimidade.

O Estado, através de sua tecnocracia, atua como detentor do saber-poder, dispensando a participação dos diferentes setores representativos da sociedade civil, e vai atender os interesses dos setores produtivos, mascarando os seus reais objetivos, principalmente aqueles ligados à sua legitimação ideológica e ao controle das tensões sociais, sob a capa do oferecimento de oportunidades de emprego, para uma maior mobilidade social aos indivíduos e, sobretudo, para contribuir para o progresso da nação. Em 11 de agosto de 1971 foi promulgada a Lei 5.692 que instaurou a profissionalização compulsória em nível do então denominado 2º grau. A intenção era acelerar a formação da força de trabalho ao máximo, nos moldes exigidos pela divisão internacional do trabalho, tal qual já era prevista no próprio Plano Estratégico de Desenvolvimento de 1967:

“ (...) dar prioridade á preparação de recursos humanos para atender aos programas de desenvolvimento nos diversos setores, adequando o sistema educacional às crescentes necessidades do país, principalmente no que se refere à formação profissional de nível médio e ao aumento apreciável da mão-de-obra qualificada”. (Brasil, M.P., Plano Estratégico de Desenvolvimento, apud MACHADO, 1989: 53).

Em 1970, um ano antes da promulgação da Lei realizou-se, em São Paulo, a 1ª Reunião Técnica de Diretoria dos Centros de Educação Técnica e Coordenadores dos Centros de Formação de Professores de Ensino Técnico Agrícola, Comercial e Industrial, do CENAFOR, ocasião em que a representante do MEC reafirma a idéia de que a *educação técnica constitui-se um elemento chave no processo de desenvolvimento do país*. Lembrou ainda a Reunião de Ministros da Educação, ocorrida em Bogotá, em 1963, cuja recomendação indica que os países procedam a melhoria do seu sistema educacional na tarefa de estimular o progresso social, atuando a educação como criadora de riquezas, preparadora para o exercício de uma profissão ou ocupação remunerativa, e, portanto, socialmente útil (Cf. Oliveira, 1998, p. 41-2). A confirmação do entendimento de educação enquanto promotora do desenvolvimento econômico encaminha a política governamental para a proposta de legislação educacional consubstanciada na Lei 5.692/71.

Num contexto de alta repressão (chefiado pelo presidente Médici e tendo como Ministro Antonio Delfim Neto, à frente das finanças do país), onde os setores oposicionistas encontravam-se totalmente desarticulados⁶⁹, e de extensa propaganda

⁶⁹ Moreira (1961, p. 8), apresenta uma análise muito própria desse momento político: *“A partir de 1964, abate-se a repressão; quer sobre o movimento operário, quer sobre o movimento camponês. As medidas que daí advém são marcadas por uma rearticulação no bloco do poder, onde a burguesia vinculada ao capital*

ideológica em que o governo utilizava-se da mística do “Brasil Grande” (*Este é um país que vai pra a frente; Brasil: ame-o ou deixe-o; Brasil: país do futuro; Ninguém segura este país; Brasil, potência do ano 2000*), onde o desenvolvimento econômico é colocado como a grande meta para o país e projetos de impacto são lançados para buscar a adesão da população (PASEP, FUNRURAL, PIN, PROTERRA⁷⁰), há um consenso político para recepcionar a nova Lei. O objetivo geral da educação de 1º e 2º Graus, conforme o Art. 1º, da Lei 5.692/71, é o de:

“proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”.

Esse objetivo tenta demonstrar o espírito da lei de oferecimento de igualdade de oportunidades a todos⁷¹, indiscriminadamente, uma vez que a qualificação para o trabalho deverá ocorrer em todos os estabelecimentos de ensino, independente da clientela a que atendam. No entanto, tal espírito se limitava à letra da lei, uma vez que, conforme bem analisa Romanelli (op. cit, p. 237) é impossível uma real qualificação para o trabalho numa

internacional passa a ter papel privilegiado. São tomadas uma série de medidas que vão permitir a retomada do processo de desenvolvimento, colocando a acumulação em novo patamar. As medidas ilustrativas são as intervenções nos sindicatos mais combativos, o fim da estabilidade substituída pelo FGTS, as primeiras medidas de contenção salarial, etc. Ao lado delas, verifica-se uma crescente centralização de decisões em torno do Poder Executivo, a ruptura do jogo político partidário e o enfraquecimento do legislativo enquanto instância decisória”.

⁷⁰ O PIN - Programa de Integração Nacional, lançado em 1970 e o PROTERRA - Programa de Redistribuição de Terras e de Estímulo à Agroindústria do Norte e Nordeste, lançado em 1971, foram os programas que mereceram maior atenção do governo e aos quais foi destinada uma maior soma de recursos. O PIN se baseava em projetos de colonização em torno de agrovilas, ao longo da rodovia Transamazônica. De acordo com o que se falava à época, o programa buscava “integrar os homens sem terra do Nordeste com as terras sem homens da Amazônia”. O que ocorreu na prática foi que a grande maioria das famílias que se deslocou para essa área era proveniente dos estados do Sul do país, especialmente Rio Grande do Sul e Santa Catarina, e não do Nordeste. O custo do programa foi bastante elevado e o número de famílias reduzido, o que não provocou o impacto esperado na região. Por sua vez, o PROTERRA deixou a desejar. As áreas desapropriadas eram escolhidas pelos próprios donos, que recebiam pagamento à vista, em dinheiro, além de liberação de créditos altamente subsidiados aos fazendeiros. Poucas famílias foram assentadas pelo programa. Em termos de concentração fundiária, o índice de Gini, que mede o grau de desigualdade na distribuição de renda ou de um recurso e que varia de um mínimo de zero a um máximo de um, aplicado na distribuição da terra no Brasil, evidencia que, de 0,731, em 1960, passando a 0,867 em 1975, ocorreu um aumento significativo na concentração da terra. Observe-se que esse dado inclui somente a distribuição da terra entre os proprietários.

⁷¹ O que aqui denominamos “espírito da lei” refere-se à sua inspiração doutrinária, expressa em seus princípios e finalidades. Observe-se que com a promulgação da Lei 5.692/71 continuavam sendo observados os princípios e fins da educação contidos na Lei 4.024/61, ainda em vigor e que são expressos da seguinte forma: “a educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim: a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade; o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem; o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional; o desenvolvimento integral da personalidade humana e sua participação na obra do bem comum; o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio; a preservação e expansão do patrimônio cultural; a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça”. (Art. 1º da Lei 4.024/61).

sociedade que não o dignifica, assim como não é possível oferecer uma formação que leve ao exercício consciente da cidadania num meio social onde não impere uma forma de vida democrática, o que não era realmente o caso da sociedade brasileira à época do regime militar.

Com relação à estrutura do ensino, a Lei 5.692 introduz a ampliação da obrigatoriedade escolar para 8 anos, na faixa etária dos 7 aos 14 anos, o que significou a junção do curso primário ao ginásial, no que passa a se denominar 1º grau. A Lei cria uma escola única de 1º e 2º graus, eliminando a separação entre curso secundário e curso técnico. O ensino de 1º grau oferece a formação geral e a sondagem de aptidões e iniciação ao trabalho. O 2º grau volta-se para a habilitação profissional e oferece terminalidade. A pretensão da Lei era a de uniformizar o ensino de 2º grau de forma a que os seus egressos pudessem optar por continuar seus estudos em grau superior ou ingressar no mercado de trabalho imediatamente, já que possuiriam um diploma de técnico. Todas as escolas (inclusive as que só ofereciam cursos propedêuticos) deveriam adaptar os seus currículos a esses preceitos e ao disposto nos currículos mínimos apresentados em legislação complementar.

As medidas legislativas têm um objetivo claro de oferecer à população respostas às demandas por educação, num momento em que as desigualdades sociais apresentavam-se agudizadas. Tornava-se pois necessário promover a equidade para desmentir a desigualdade, uma vez que

“o Estado pode preservar a sua própria legitimidade, ou seja, o apoio e o reconhecimento dos cidadãos somente na medida em que logra manter a ficção de igualdade entre eles e defender-se efetivamente da responsabilidade pelas experiências de desprivilegiamento e exploração que, através dos mecanismos econômicos de uma sociedade capitalista, são permanentemente criados. (...)este problema estrutural obriga a política do Estado a desmentir as sempre renovadas evidências de desigualdades de oportunidades através de palavras e atos, ao mesmo tempo em que geram essas desigualdades(...) permanecem intocáveis. (...) a política educacional é, entre todas as outras políticas setoriais, talvez o exemplo mais patente de como o Estado procura produzir uma aparência de igualdade de oportunidades e com isso de uma neutralidade em relação às classes no que concerne às suas próprias funções, quando na verdade o status social e as oportunidades de vida dos indivíduos estão ligadas ao movimento de uma economia regulada pelo lucro”. (Offe, 1990, p.40, apud Germano, op. cit, pp. 165-6).

A política instaurada explicitava a democratização do ensino, no entanto as condições objetivas para implementação da proposta educacional não foram dadas. Recursos humanos e materiais não foram proporcionados para atender às exigências da Lei e muitas escolas continuaram a oferecer o ensino propedêutico, burlando a legislação com o oferecimento de habilitações fictícias, ficando a efetiva profissionalização restrita a escolas públicas e privadas que já ofereciam esse tipo de formação antes da promulgação da Lei. Por outro lado a maioria das escolas que obedeceram a lei procuraram oferecer habilitações de baixo custo, sem articulação com as necessidades do mercado de trabalho, a grande maioria dos alunos continuava a desejar o prosseguimento dos estudos em nível superior e a

seletividade social continuava a se manifestar de forma gritante. O fracasso da lei foi evidente. Num momento em que a técnica assume um papel de destaque no cenário do desenvolvimento do país, a formação profissional oferecida pelo sistema deixa a desejar e a esperada qualificação se torna na realidade desqualificação da força de trabalho.

Como enfatiza Neves (1997, p. 51) a profissionalização compulsória implementada pela Lei, dada a precariedade de condições para sua implantação, possibilitou o acesso diferenciado, ou impediu aos egressos da rede pública de ensino o acesso à educação superior, o que configura um novo dualismo no sistema educacional. Aquele anterior: ensino propedêutico X ensino profissionalizante havia sido em parte superado pela Lei 4.024/61, que garantia formalmente o acesso de todos os egressos dos diferentes ramos do ensino secundário ao ensino superior. A nova legislação apresenta-se formalmente como democratizadora desse acesso, uma vez que *todos* deviam se profissionalizar em nível de 2º grau, no entanto na prática, pelas condições já referenciadas, continuam a conviver dois tipos de escola para as distintas clientelas, permanecendo o acesso ao ensino superior como um privilégio daqueles que obtinham uma melhor formação geral.

Ainda com relação à profissionalização compulsória, Cunha (1997) acredita que o objetivo manifesto dessa, qual seja o de qualificar a força de trabalho formando os técnicos demandados pelo processo de aceleração do ritmo de crescimento, ocultava ainda um outro objetivo - este não manifesto - que residia exatamente em conter o aumento da demanda por vagas nas Universidades. Isso porque o aumento da demanda de quadros, com qualificação superior, pelo sistema econômico, ainda não era suficiente para absorver todo o contingente de profissionais que saísse das escolas superiores, se a expansão desse nível aumentasse ainda mais. De modo que a política educacional adotada, foi a de contenção da expansão em limites compatíveis com a fase pela qual passava o modelo econômico e, com as funções do Estado nesse desenvolvimento.

Num governo que se utiliza do planejamento como uma ferramenta decisiva para implementar suas propostas de desenvolvimento, o II Plano Nacional de Desenvolvimento-PND, de 1974, dá ênfase à formação e qualificação da força de trabalho, em função da expansão industrial e da necessidade de criação e adaptação de tecnologias. Para o atendimento dessas expectativas tornava-se necessário o aumento da oferta de cursos profissionais, para o que foi firmado convênio com o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BIRD, que previa a criação de novos estabelecimentos de ensino profissionalizante, nos diferentes ramos e também o atendimento à rede SENAI e SENAC. Era uma tentativa de adequar o sistema de ensino às exigências da Lei 5.692/71, uma vez que o despreparo da rede escolar era evidente.

Nesse mesmo ano, no âmbito do Ministério do Trabalho é criada a Secretaria de Mão-de-Obra, com a finalidade de promover e acompanhar a execução de programas de formação profissional e de preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho (rede SENAI, SENAC), por via do programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra (PIPMO)⁷², anteriormente vinculado ao Ministério da Educação e Cultura.

⁷² O PIPMO-Rural assumiu a coordenação das ações de capacitação dos agricultores, atuando como agência financiadora junto às instituições do setor agrícola.

No que diz respeito à agricultura brasileira observou-se que a modernização proposta pelo ciclo conhecido como do “milagre brasileiro” apontou para urgentes transformações nesse setor da economia, privilegiando a exportação da monocultura. Moreira (1981, pp. 2-3), em texto que identifica o padrão de desenvolvimento da agricultura levado a efeito àquela época, menciona que ele se sustentou nos seguintes aspectos:

“1) na manutenção da estrutura da propriedade e uso da terra, onde manteve-se a estrutura tradicional do poder econômico e político das classes dominantes no campo, 2) na implantação e expansão das indústrias fornecedoras de máquinas e implementos agrícolas, de defensivos vegetais e animais e de rações e fertilizantes químicos, onde foram preservados os interesses de firmas multinacionais (...), onde, conseqüentemente foram definidos os perfis de desenvolvimento tecnológico da agricultura, 3) na modernização viabilizada pelo processo de concentração e centralização de capital no pólo industrial (agroindústria) (...), 4) no privilégio de setores, ramos, produtos e regiões, onde os estímulos de crédito agrícola e preços são captados pelos grupos hegemônicos agrários, 5) na colocação da agricultura na órbita financeira, pelo destaque que a política creditícia teve ao distribuir subsídios”.

Num outro interessante texto em que aborda as críticas ambientalistas à Revolução Verde, Moreira (2000, p. 44) destaca três componentes que aparecem ao se fazer a crítica à modernização tecnológica socialmente conservadora implementada no país a partir dos anos 60: o técnico, o social e o econômico. O componente técnico permite que se possa questionar a relação herdada do ser humano com a natureza⁷³. O componente social é uma crítica da própria natureza do capitalismo na formação social brasileira e da tradição das políticas públicas que nortearam as elites dominantes, principalmente na definição de prioridades políticas. Isso, segundo o autor, nos remete à esfera *sociopolítica* e às questões de equidade e justiça social. Já o componente econômico da crítica à Revolução Verde procura demonstrar o quanto a crise do petróleo dos anos 70 e a elevação de custos por ela provocada, atingiu a agricultura brasileira, elevando os custos do pacote tecnológico e obrigando a uma redução dos subsídios de crédito⁷⁴.

Uma análise nessa mesma direção é produzida por Carral (2001, p. 162), que considera que a Revolução Verde aparentemente resolveu o problema da fome, mas na realidade, serviu a interesses do capitalismo internacional e da indústria química e genética, que foram seus principais beneficiários. Se por um lado aumentou a produção, por outro aumentou o custo social e ecológico, além de que proporcionou o crescimento da população, reduzindo ao mesmo tempo a capacidade de alimentá-la. Os que lograram

⁷³ Essa vertente vai discutir os impactos da engenharia genética e da utilização de matrizes transgênicas em práticas agrícolas e alimentares. Os movimentos de agricultura alternativa, agricultura orgânica e agroecológica emergem dessa crítica.

⁷⁴ Moreira destaca que *“Em termos econômicos, alguns estudos ressaltavam que o modelo da Revolução Verde implicava, na conjuntura que se seguiu àquelas crises, custos produtivos crescentes devido à escassez relativa de recursos naturais daquela matriz energética, ao uso intensivo de fertilizantes químicos e agrotóxicos e à deterioração dos recursos do solo, água e condições de clima das produções agrícolas - enchentes, secas, inundações, ondas frias, etc”.*

aumentar sua produção o fizeram sobre a base da destruição das economias locais e nacionais e a um preço altíssimo.

No âmbito das Escolas Agrícolas, a partir da promulgação da LDB de 1971, se consolidou a utilização do Sistema Escola - Fazenda, que havia sido implementado em 1967, considerado pelo MEC como “*uma estrutura de ensino capaz de, ajustando-se às condições da realidade brasileira, pôr em prática os princípios da Lei nº 5.692 na preparação do profissional qualificado para o setor primário da economia*”. (MEC/DEM, Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola de 2º Grau, 1973). Esse sistema era considerado capaz de desenvolver as instituições escolares de forma eficiente e auto-suficiente economicamente, fundamentado a sua filosofia na Política Governamental e numa perspectiva filosófica de cunho tecnicista. O entendimento de que a conjuntura do país demandava a formação de técnicos capazes de colaborar na solução de problemas de abastecimento, produzindo gêneros de primeira necessidade e matéria-prima da melhor qualidade e de maneira mais econômica para a indústria, configurava um perfil profissional de *agente de produção*, secundado por uma visão de *agente de serviço* para atender ao mercado de trabalho, junto a empresas que prestam serviços ao agricultor. Essa perspectiva formativa direcionava os cursos à preparação de executores de atividades agrícolas capazes, inclusive, de possibilitar a auto-sustentação das escolas, uma vez que os projetos de produção eram a prioridade dos programas “educativos”. A idéia era capacitar no menor tempo possível pessoal para atuar no setor primário da economia como agente de produção e de desenvolvimento cultural (Cf. MEC /DEM op. cit, p. 14). A produção era vista como uma finalidade e não como uma conseqüência do processo de aprendizagem. Fischer et al. (1988, pp. 25-6), analisando a proposta de ensino das escolas agrotécnicas, enfatiza que:

“(...) Entende-se por agente de produção um técnico em agropecuária, capaz de ‘tocar’ um pequeno empreendimento próprio ou ser um empregado melhorado, em condições de executar algumas atividades mais complexas. Não se espera de um agente de produção a escolha, a crítica ou o melhoramento da tecnologia a ser executada - é um ‘peão’ ou um ‘colono’ melhorado. O técnico agrícola, por outro lado, é um profissional de nível médio, com atribuições definidas por lei, tais como apoio à pesquisa, análise, experimentação, ensaio e divulgação técnica, elaboração e execução de projetos, assistência técnica e assessoria no estudo e desenvolvimento de projetos e pesquisas tecnológicas, trabalho de vistoria, perícia, arbitramento e consultoria. Trata-se, portanto, de um profissional que deve ter um cabedal de conhecimentos muito maior que o oferecido nas escolas agrotécnicas”.

Observe-se que a tese de 1969, anteriormente mencionada, em que o sistema Escola-Fazenda é defendido (MEC/DEM, 1969, p.10), enfatiza que o êxito da escola depende da sua capacidade em *aproveitar a mão-de-obra* dos alunos, sendo que o lucro resultante da venda dos produtos vendidos ao comércio local, descontadas as despesas realizadas para o financiamento da produção e para a comercialização, deveria ser dividido entre os alunos responsáveis pelo projeto de produção, proporcionalmente às horas de trabalho de cada um.

A dualidade entre o que definia a legislação com relação às atribuições do técnico agrícola e o projeto pedagógico das escolas, centrado no modelo Escola-Fazenda,

encaminha para a compreensão de que o discurso oficial mais uma vez encobre o papel destinado a essas escolas, qual seja o de continuar a oferecer o ensino para as classes subalternas, mantendo a estrutura de divisão das classes sociais inalterada.

Destaque-se ainda, no período de governo do general Médici (1969-1974), a construção da rodovia Transamazônica, a criação da Telebrás (Telecomunicações do Brasil) e a criação do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Os poderes do presidente foram ampliados e o seu mandato passou a ser de 5 anos, e não mais de 4 como era até então.

Em 31 de março de 1976, através do Decreto nº 77.354, assinado pelo presidente Geisel (que governou de 1974 a 1979), em função das pressões lideranças das classes produtoras por maior capacitação profissional, é criado o SENAR - Serviço Nacional de Formação Profissional Rural, com a finalidade de definir a política de formação profissional para a área rural⁷⁵, com autonomia técnica, administrativa e financeira, ligado ao Ministério do Trabalho e diretamente subordinado ao Ministro de Estado.

Em 1977 é criado o Sistema Nacional de Mão-de-Obra (SNFMO), reunindo os vários órgãos de formação profissional, ligados ao Ministério do Trabalho. As normas e diretrizes para a definição de uma política de formação de recursos humanos passam a ser estabelecidas pelo Conselho Federal de Mão-de-Obra⁷⁶, que havia sido criado em 1975, composto por representantes do SENAI, SENAC, SENAR, Ministérios da Fazenda, do Trabalho, do Planejamento e da Educação, e de representantes dos trabalhadores e empregadores. O que emerge dessa iniciativa governamental é a constatação de que

“É interessante notar a manutenção de duas esferas distintas – o MEC e o Ministério do Trabalho – envolvidas com a formulação de políticas de formação profissional, que expressa uma dualidade, que podemos entender, por um lado, a partir do interesse dos empresários em gerir à sua maneira os programas de formação profissional, mais imediatamente interessados no trabalho e obter as vantagens fiscais advindas desse fato. Por outro lado, a partir do interesse do governo em atribuir ao capital esse tipo de formação e subsidiá-la e em concentrar sua atuação na esfera mais dispendiosa, representada pelos cursos técnicos de nível médio”. (Ignácio, op. cit, citando Ramos, 1995: 107).

O governo Geisel destacou-se pela tentativa de implementar uma abertura política - “lenta e gradual” - que vinha sendo exigida por setores da sociedade civil. Com a crise do petróleo, em nível internacional, o governo lança o Programa Nacional do Alcool (Proálcool), buscando utilizar uma fonte energética alternativa ao petróleo. É também desse

⁷⁵ Além dessa finalidade o SENAR voltava-se para: organizar e administrar programas de formação profissional rural; estabelecer metodologias adequadas à formação profissional rural; elaborar e difundir recursos para instrução, adequados à preparação de mão-de-obra rural; organizar e divulgar documentação relativa à formação profissional rural; assistir às empresas agrícolas na elaboração e execução de programas de formação profissional para o seu pessoal, em todos os níveis e colaborar com organismos nacionais e internacionais em atividades pertinentes à formação profissional rural

⁷⁶ . O CFMO, “além de propor normas e diretrizes, tinha como atribuições, entre outras, estimular as atividades de todos os órgãos de formação profissional existentes no país integrantes do SNFMO e opinar sobre os planos e estudos do governo sobre formação profissional.” (Ignácio, 1999, pp.118-119)

período a construção de duas das maiores hidrelétricas do mundo - Itaipu e Tucuruí. No campo político, com o crescimento cada vez maior da oposição ao regime, o presidente decretou a Lei Falcão, limitando o acesso de candidatos ao rádio e à televisão nas eleições municipais. Em abril de 1977, foi editado um “pacote” estabelecendo o mandato presidencial de 6 anos, a manutenção das eleições indiretas para governadores e a criação de senadores “biônicos”, a serem nomeados pelo governo.

Em 1978, realiza-se em Campinas-SP, o I Seminário Brasileiro de Educação, com grande repercussão nacional, face à quantidade de participantes de todo o Brasil, e que questionou de forma veemente a política educacional implementada pelo governo militar. No mesmo ano, no ABC paulista, principal região industrializada do Brasil, ocorreu uma greve de metalúrgicos, liderados por Luis Inácio da Silva. O descontentamento com o arrocho salarial, com o aumento da dívida externa, com a repressão às liberdades públicas, os escândalos financeiros e a inflação cada vez mais acelerada, ocasionaram manifestações e sucessivas greves no ABC. Ao final do seu governo, o presidente Geisel revogou o AI-5 e determinou a extinção da censura no país. Os anos que se seguem vão se constituir na crise do governo ditatorial, no bojo de uma grave crise do modelo econômico adotado, e na sua “lenta e gradual” desagregação, bem como representam o início de um novo período do desenvolvimento histórico do capitalismo.

1.8 Anos 80 e a Derrocada do Regime Militar

Os anos 80 marcam, no Brasil, o início do terceiro período histórico do capitalismo que Boaventura Santos (op. cit, pp 87-89)⁷⁷, denomina de capitalismo desorganizado ou reorganizado e que considera difícil de analisar, tanto pela sua complexidade, quanto porque ainda se encontrava em curso ao final do século XX e no limiar de um novo século. Segundo o autor, no campo da regulação ocorreram transformações vertiginosas e profundas e o princípio do mercado encontra-se em seu mais alto patamar. Esse princípio chega a extravasar o econômico e procura colonizar tanto o princípio do Estado, como o princípio da comunidade, o que é levado ao extremo pelo neoliberalismo (décadas de 80 e 90).

O crescimento explosivo do mercado mundial, com as empresas multinacionais, neutraliza a capacidade de regulação nacional da economia. Dentre outras transformações de peso destaque-se: os mecanismos corporativos de regulação dos conflitos entre capital e trabalho são enfraquecidos; a flexibilização e automatização dos processos produtivos, combinadas com o embaratecimento dos transportes, permitem a industrialização

⁷⁷ Na introdução dessa tese (pág.12), apresentamos a caracterização feita por Santos acerca do projeto de modernidade, situando-o dentro de três períodos históricos do capitalismo, onde o terceiro período é por ele denominado como sendo do capitalismo desorganizado, iniciando-se nos *países centrais* nos anos sessenta e se estendendo até o os anos 90, quando o autor escreveu o texto: *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. De acordo com Braga (1998, pp. 15-16), no Brasil esse período parece surgir após a década perdida (anos 80), sendo precedido por um período intermediário, onde o capitalismo monopolista de Estado praticado durante os governos militares começa a entrar em crise.

dependente do terceiro mundo e destroem a configuração espacial do aparelho produtivo nos países centrais, com a descaracterização das regiões, a emergência de novos dinamismos locais, a ruralização da indústria, a desindustrialização, etc. O pilar da emancipação dá uma sensação de ter esgotado suas forças ao mesmo tempo em que mostra a insuportabilidade cada vez mais patente da desregulação econômica e social. A racionalidade cognitivo-instrumental mostra com muita veemência os limites dos excessos e dos déficits produzidos pelo desenvolvimento científico-tecnológico. A devastação ecológica e o agravamento da injustiça social se tornam cada vez mais evidentes, colocando em risco a sustentabilidade da vida no planeta.

No início da década de 80 Froebel, Heinrichs e Kreye (citados por Santos, 2002, p. 29), foram os primeiros a mencionar a emergência de uma nova divisão internacional do trabalho com base na globalização da produção, conduzida pelas multinacionais que foram convertidas em principais atores da nova economia mundial. Economia dominada pelo sistema financeiro e pelo investimento em escala global; processos de produção flexíveis e multilocais, baixos custos de transporte; revolução na tecnologia de informação e comunicação; desregulação das economias nacionais, preeminência das agências financeiras multilaterais e a emergência de três grandes capitalismo transnacionais⁷⁸, são os principais traços dessa nova economia mundial

Ainda em 1979, sob o governo do general João Batista Figueiredo (1979-1985), é lançado o III Plano Nacional de Desenvolvimento - III PND (1980-1985), num contexto de enfraquecimento (perda de legitimidade) do poder do regime militar, que vai buscar o apoio da classe média e dos trabalhadores para se manter. A crise econômica torna-se mais forte, embora as taxas de crescimento ainda fossem elevadas - 7% em média - mas inferiores à época do “milagre” em que se chegou a média superior a 10% de crescimento. A dívida externa sofre uma brusca elevação, sobretudo motivada pelo aumento da conta do petróleo, que força o país a utilizar suas reservas cambiais, além do que a inflação dispara, apresentando um percentual de 37,9%, quando no início dos anos 70 girava em torno de 19,3%. Um forte retrocesso, a níveis de 1972, na ocupação de mão-de-obra no setor secundário da economia, com o conseqüente aumento na taxa de desemprego. O arrocho salarial provoca uma intensa mobilização do movimento sindical, e as greves começam a eclodir, colocando em risco a autoridade do poder central. Os movimentos populares também começam uma forte articulação, denunciando a degradação das condições de vida do povo.

A crise do Estado é bem delineada por Sallun Junior (1995: 156):

“... o estrangulamento das fontes externas de financiamento da economia brasileira foi o fator final de precipitação da crise do início dos anos 80. As conseqüências políticas da ‘crise da dívida’, porém foram muito ampliadas pela forma como se tentou superar o desequilíbrio do balanço de pagamentos. Primeiro por uma política extemporânea de crescimento, em 1979 e 1980, e

⁷⁸ O americano - baseado nos EUA e nas suas relações privilegiadas com o Canadá, o México e a América Latina; o japonês - baseado no Japão e nas suas relações privilegiadas com os chamados “tigres” asiáticos e com o resto da Ásia; e o europeu, baseado na União Européia e nas relações privilegiadas desta com a Europa do Leste e com o Norte da África.

depois por uma recessão cada vez mais intensa, destinada a ‘ajustar’ a economia para a produção de saldos positivos e crescentes no comércio exterior que permitissem fazer frente aos juros da dívida externa, nos moldes propugnados pelo FMI”.

Não somente nas cidades aconteciam conflitos. No campo, a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura - CONTAG anuncia:

“cerca de 1 milhão e 500 camponeses [estavam] fazendo greve, indo às ruas em passeatas ou concentrações, barrando estradas, reocupando terras que lhes foram tomadas ou resistindo contra a implantação de projetos anti-sociais, manifestaram sua insatisfação com as condições de vida no campo e com os rumos da Política Agrária e da Política Agrícola do Governo” (CONTAG, 1981, p.1)

A política de modernização da agricultura começa a dar sinais de saturação, os subsídios creditícios começam a ser reduzidos e os agricultores passam a mudar o seu perfil produtivo em função do aumento geral nas taxas de juros e do processo inflacionário que se abate sobre o país (em 1981 a taxa de inflação atinge 95,2%).

Para atender às demandas sociais, o III PND apresenta uma mudança no conceito de planejamento que passa a ter uma dimensão qualitativa, saindo da esfera eminentemente técnica, refletindo a correlação de forças que existe naquele momento. O documento embora destaque que o crescimento não pode ser abandonado, reconhece que não pode ser levado a efeito de forma intensa, como anteriormente, propondo reajustes em metas e prazos, num explícito reconhecimento da crise provocada pela subordinação ao sistema econômico internacional. A prioridade de atendimento é a das populações carentes, com o propósito de melhorar as condições de renda e promover um maior equilíbrio setorial e regional da economia brasileira. O Nordeste e as periferias urbanas são privilegiados nas ações a serem desencadeadas. Educação, saúde, saneamento, previdência social, habitação popular e desenvolvimento comunitário, deverão ser beneficiados prioritariamente.

De acordo com Germano (op. cit, p. 228), o Estado se apropria de boa parte do vocabulário crítico da sociedade civil, que consegue através de grande mobilização, penetrar no próprio aparelho ditatorial do Estado e das instâncias que o alicerçam, como é o caso da Escola Superior de Guerra - ESG. Essa instituição, uma das responsáveis pela elaboração e disseminação do ideário do regime, começa a encarar a oposição política como um dos principais fundamentos para a democracia, incorporando a “participação” em seu ideário doutrinário.

Cumprir destacar a aprovação, em 1980, da Lei de Anistia aos presos e exilados políticos, e a extinção do bipartidarismo com a autorização para formação de novos partidos. A ARENA transformou-se em PDS - Partido Democrático Social e o MDB, em PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro. Surgiram novos partidos como o PT - Partido dos Trabalhadores, o PDT - Partido Democrático Trabalhista e o PTB - Partido Trabalhista Brasileiro.

No que diz respeito ao campo educacional, o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desenvolvimento- III PSECD (1980-1985), desdobramento do III PND, é

elaborado no governo Figueiredo, último da linha militar, num momento de desgaste acentuado, conforme nos referimos anteriormente. No entanto, o regime pretendia manter-se no poder e, para tal, precisava estabelecer “acordos”, ou melhor, cooptar a oposição. O Plano apresenta então uma cerrada crítica à política educacional instalada pelo próprio regime militar.

Pedro Demo, assessor do Ministro da Educação e Cultura, Eduardo Portella, no texto “Subsídios para a Política e Planejamento da Educação” enfatiza a necessidade de priorizar a educação básica e reconhece o fracasso da política educacional que vinha sendo implementada. Há uma crítica implícita à Teoria do Capital Humano que foi o suporte dos planos anteriores. Segundo Demo a visão tradicional da educação como *preparadora de recursos humanos* era, àquela época, difícil de ser sustentada porque ela é muito mais um *negócio* para os *empregadores* do que para o *educando*. Planejamento participativo, descentralização, regionalização passam a ser vocábulos marcantes, direcionados para o objetivo maior explícito no Plano de erradicação da pobreza. A *educação no meio rural*, nas *periferias urbanas*, o *desenvolvimento cultural*, o *planejamento participativo*, e o *aperfeiçoamento da captação e alocação de recursos*, são as linhas prioritárias de ação do III PSECD.

Germano (op. cit, pp. 249-50), analisando esse período da história da educação brasileira, destaca que o discurso oficial se apropria do vocabulário crítico da sociedade civil, mutilando-o, uma vez que omite a palavra *classe*, substituindo-a por *pobre* (embora o interlocutor a quem se destinam as propostas oficiais sejam claramente as classes subalternas). No que se refere à dimensão participativa, observa o autor que o exercício da *cidadania*, objeto da participação, não é mencionado. Por outro lado, as políticas sociais destinadas aos carentes, aos pobres, na realidade encobrem uma realidade que marcou todo o regime militar, qual seja a de que essas políticas se direcionam para todas as camadas sociais e as atingem diferencialmente, citando como exemplos a política habitacional, que privilegiou os setores das classes médias e da burguesia e a política de saúde que transferiu enormes somas de recursos à rede privada de hospitais, além da política educacional que incentivou a privatização do ensino.

Em 1980, realiza-se o II Seminário Brasileiro de Educação cujas proporções são maiores que o primeiro e, a partir daí, passa a denominar-se Conferência Brasileira de Educação - CBE, realizada bianualmente, e que tem um papel destacado na elaboração de propostas para a educação nacional, seja por ocasião da elaboração da Carta Constitucional, seja depois dela na construção da política educacional a ser expressa na legislação.

Quanto ao que respeita ao ensino técnico agropecuário, observa-se que a COAGRI, atendendo as orientações políticas do III PSECD, direciona as Escolas Agrotécnicas para uma atuação como Centros de Desenvolvimento Rural, oferecendo ao técnico em agropecuária uma formação que privilegia seu papel de liderança, para atuar como agente de mudanças junto às populações rurais e às populações das periferias urbanas, onde uma massa de “bóias-frias” necessitava de atenção. O técnico deveria contribuir na promoção das organizações comunitárias, auxiliar na consolidação de empresas familiares e incentivar empreendimentos absorvedores de mão-de-obra. De acordo com Ramos (2000, p. 65):

“A atuação das escolas agrotécnicas como Centros de Desenvolvimento Rural, salvo a visão heróica da agricultura e o conformismo do plano, constituiu uma opção acertada, embora limitada, visto que o pensamento voltava-se somente para o econômico. Esses direcionamentos não foram absorvidos pelas escolas agrotécnicas, a não ser em algumas ações paternalistas de empréstimo de máquinas, etc, porque essas escolas, de modo geral, não têm tradição de intervenção na realidade local, de envolvimento direto com a sociedade local. A racionalidade latente é que a mudança/desenvolvimento acontece com a aplicação das técnicas ensinadas, conforme possibilidade e oportunidade de cada um”.

Na mesma linha das ações paternalistas desencadeadas pelas Escolas Agrotécnicas, como desdobramento das ações do IIPSECD, são criados, em 1980, programas educacionais com marcado caráter compensatório destinados aos pobres: O Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o Meio Rural (Pronasec) e o Programa de Ações Sócio-Educativas e Culturais para as Populações Carentes Urbanas (Prodasec). Na apreciação de Germano (op.cit, pp. 255-6), tanto o Prodasec/Urbano, quanto o Pronasec/Rural, decorrem de uma política educacional de escassez, das sobras do sistema, resultado de uma “educação para os pobres” ainda mais precária que a oferecida na rede de ensino regular. Isso se dá, principalmente, porque não havia o interesse real de diminuir a desigualdade e sim de manter a subalternidade do exército industrial de reserva, sem obter a esperada justiça social, mas agravando, ao longo dos anos 80, as bases da desigualdade.

Uma das estratégias que o governo utilizava para implementar sua política era a de buscar uma terminalidade antecipada para os professores. Embora àquela época, esse princípio, contido na LDB de 1971, já estivesse sobremaneira desgastado, era utilizado pelos técnicos do MEC como uma “nova proposta educacional”⁷⁹. Essa estratégia possibilita baratear os custos do ensino destinado aos carentes, principalmente destinando-lhes uma educação não-formal e utilizando-se de espaços “comunitários” (Cf. Germano, op. cit, p. 256).

A situação que o país passa a enfrentar a partir dos anos 70 e que agora recrudescer, não diferia da maioria dos países da América Latina, e influencia a modificação da política de investimentos do Banco Mundial, (anteriormente limitada ao financiamento de infraestrutura e energia). O incremento da produtividade, em especial do setor agrícola, passa a ser um dos objetivos dos projetos do BIRD, destinado a conter o crescimento da pobreza. Os projetos educacionais passam a ser estimulados e financiados pelo Banco. Fonseca (1996), que faz importante estudo sobre os 20 anos de cooperação financeira do Banco Mundial, enfatiza que

“No início da década de 70 a Educação foi considerada, no projeto de desenvolvimento do Banco, como fator direto de crescimento econômico, ou seja, como meio para provimento de técnicos para o setor produtivo, especialmente no nível de 2º grau. Essa diretriz explica a ênfase conferida ao ensino profissionalizante no interior dos projetos desenvolvidos à época pelo Banco

⁷⁹ Ao verificarmos essa estratégia, parece-nos, guardadas as devidas proporções, estar visualizando alguns dos aspectos contidos na política educacional pós LDB de 1996, ou seja aligeirar a escolarização utilizando professores com preparo insuficiente.

junto ao ensino brasileiro. No final da década de 70, o interesse do Banco direcionou-se para a educação primária, doravante considerada como a mais apropriada para assegurar às massas um ensino mínimo e de baixo custo, para a consecução das novas diretrizes de estabilização econômica que o Banco irá intensificar no decorrer da década de 80: primeiramente, enquanto medida de caráter compensatório para 'proteger ou aliviar os pobres' durante períodos de ajustamento. Em segundo lugar, enquanto fator de controle do crescimento demográfico e de aumento da produtividade das populações mais carentes". (Fonseca, 1996, p. 232)

No período 70-80, o Banco Mundial financiou cinco projetos junto ao MEC, dos quais dois destinados ao ensino técnico de nível médio (1971 a 1978 e 1984 a 1990). Segundo Fonseca (op.cit. 236-9), o primeiro dos projetos era voltado para a melhoria e expansão do ensino técnico de 2º grau, industrial e agrícola. O desenvolvimento do modelo metodológico da *escola-fazenda* era o objetivo desse projeto, reforçando o enfoque que já havia sido implantado pelos convênios de cooperação técnica bilateral, já referenciados neste texto. Sete (7) Escolas Agrotécnicas Federais serviram de campo de implantação e mais uma escola foi construída para esse fim. O Banco supervisionava diretamente a execução do projeto, obedecendo a regras rígidas que deveriam ser cumpridas pelos financiados.

Os resultados esperados, porém, não foram alcançados com o nível de eficiência e eficácia que era preconizado pelo Banco. Tanto em nível do total de alunos que se pretendia alcançar, quanto aos objetivos físicos (construção, reformas e aquisição de equipamentos), ou ainda na própria gerência institucional. O outro projeto voltado para o ensino técnico de nível médio foi executado de 1983 a 1990, embora tenha sido previsto inicialmente para ser executado de 1980 a 1984, atraso acarretado pelos mesmos problemas do anterior e, principalmente em virtude da situação econômica do país, com a elevação da taxa de inflação e a desvalorização da moeda. As discussões sobre os rumos que deveria seguir a educação nacional, a partir da segunda metade da década de 80, provocaram alterações nas decisões afetas aos acordos externos (cf. Fonseca, 1996, p. 240) o que, juntamente com a descontinuidade administrativa que caracterizou o MEC naquele período, fizeram com que o projeto não tenha conseguido alcançar os seus objetivos de proporcionar a melhoria do ensino técnico de nível médio.

Em 1982, motivada pela insatisfação crescente e por toda a sorte de desencontros/incoerências que a Lei 5.692/71 provocou, é promulgada a Lei 7.044, de 18 de outubro de 1982, que faz a *reforma da reforma* do ensino profissionalizante no 2º grau. Ao invés da *qualificação para o trabalho*, contida no objetivo geral da Lei 5.692/71, passa a ser determinada a *preparação para o trabalho* como elemento de formação integral do aluno, obrigatória no 1º e 2º graus. Segundo a nova legislação "A *preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino*". Regulariza-se assim, uma questão que já era corrente na prática cotidiana, atendendo principalmente à rede particular de ensino e esvaziando a profissionalização em nível de 2º grau. A preparação para o trabalho possuía um significado tão amplo que tanto poderia traduzir-se em um curso realmente formador de profissionais, quanto poderia limitar-se ao oferecimento de informações sobre as profissões

e suas possibilidades, o que poderia ser realizado através de palestras, visitas, estágios, testes vocacionais, etc.

As reformulações implementadas em nível legislativo, nesse período, estão alicerçadas numa concepção de administração que parte dos princípios da chamada administração científica (Taylor e Fayol), combinados com princípios da administração de cunho comportamentalista, cujas categorias psicossociais utilizadas são: liderança, motivação, satisfação no trabalho, que possibilitam a adesão e o disciplinamento. (Cf. Kuenzer, 2001, p. 31). A pedagogia que é implementada na construção dos projetos de formação profissional deixa de lado o desenvolvimento intelectual mais apurado, bem como o domínio do conhecimento científico tecnológico e centra sua ação no treinamento para o exercício da ocupação, para o que é necessário a memorização, a repetição de tarefas para gerar destreza e rapidez na execução. Kuenzer (op. cit, p. 31-2), ao analisar essa questão menciona que:

“Nos cursos de formação profissional, os conteúdos eram selecionados a partir de tarefas típicas de cada ocupação, notorizando-se as séries metódicas e a análise ocupacional pelas agências formadoras de mão-de-obra. (...) Compreender os movimentos necessários a cada operação, memorizá-los e repeti-los ao longo do tempo não exige outra formação escolar e profissional que o desenvolvimento da capacidade de memorizar conhecimentos e repetir procedimentos em uma determinada seqüência. A pedagogia, tanto escolar quanto do trabalho, em decorrência, propôs conteúdos que, fragmentados, organizavam-se em seqüências rígidas, tendo por meta a uniformidade de respostas para o procedimentos padronizados, separando os tempos de aprender teoricamente e de repetir procedimentos práticos e exercendo rigorosamente o controle externo sobre o aluno. Essa pedagogia respondeu adequadamente às demandas do mundo do trabalho e da vida social organizadas segundo o paradigma taylorista - fordista, que se rege pelos mesmos parâmetros das certezas e dos comportamentos que foram definidos ao longo do tempo como aceitáveis”.

Com relação à questão dos recursos destinados à educação cumpre salientar que, nos embates, sobre a democratização política, é aprovada uma Emenda à Constituição (Emenda Calmon), em 01 de dezembro de 1983, em que a União fica obrigada a destinar 13%, os Estados, o Distrito Federal e os municípios 25% da receita dos impostos para a manutenção da educação. Essa foi considerada uma grande vitória, uma vez que as Constituições do período militar, promulgadas em 1967 e 1969, tinham omitido a vinculação de impostos em seu texto, e colocado essa responsabilidade apenas para os municípios, que deveriam aplicar pelo menos 20% de sua receita tributária para a manutenção do ensino primário.

De outro lado, observa-se que, desde o início da década de 80, o Brasil foi colhido pelo agravamento da conjuntura internacional, materializada pela recessão nos países do núcleo central da economia capitalista mundial (de 1979 a 1982) – em decorrência do segundo choque do petróleo e pelas medidas de ajuste de suas economias, impostas pelos seus respectivos governos – e pelo colapso do sistema internacional de crédito privado. A

crise estrutural do capitalismo, que vinha sendo evidenciada desde os anos 70, ocasionou nos países periféricos o aumento de suas dívidas, provocado, principalmente, pelos juros ascendentes e pela queda dos preços das principais *commodities*.

Nesse quadro de crise, o Banco Mundial emprestou e avalizou empréstimos de acordo com propósitos estratégicos, gerando dívidas além da capacidade de pagamento dos países devedores, resultando a chamada *crise da dívida de 1982*. (Cf. Leher, 1999, p. 23). Com a explosão dos juros no mercado financeiro internacional, a situação das dívidas externas, principalmente dos países do Terceiro Mundo, é agravada com a suspensão de novos empréstimos por parte do sistema financeiro internacional e pela criação de mecanismos condicionantes de renegociação da dívida, principalmente o “ajuste estrutural” demandado pelo Banco Mundial e pelo FMI como exigência para o aval a pedidos de refinanciamento. As indicações do banco Mundial apontam para um processo de ajuste estrutural com a liberação do mecanismo de mercado para o fortalecimento de seu papel no desenvolvimento econômico. O setor privado é entendido como o motor do crescimento econômico (e não mais o desenvolvimento), ficando o Estado num papel de apoio. O crescimento econômico seria então o principal meio para aliviar a pobreza (Arruda, 1994, apud Leher, op. cit, p. 24).

Nesse contexto, a dinâmica da agricultura brasileira passou a ser determinada pelos Complexos Agro Industriais - CAIs e pela industrialização. De acordo com, Silva, 1996, apud Braga (op. cit, p. 135):

“Desse fato novo emerge toda uma problemática também nova a respeito dos condicionantes estruturais e políticos do novo padrão agrícola e a respeito das perspectivas de sua continuidade; inscrevem-se aí as questões dos mercados (interno e externo) e preços, da tecnologia, do financiamento, da propriedade da terra, das classes sociais e, particularmente, das políticas agrícola e agrária”.

A integração de capitais sob o comando de capital financeiro tornou todo esse processo ainda mais complexo podendo se observar a subordinação cada vez maior da agricultura à indústria. Além disso, processou-se uma significativa mudança no processo de trabalho agrícola, passando o trabalhador a ser um apêndice da máquina, bem como o crédito rural foi inserido num sistema financeiro geral, tornando-se atrativo para outros setores, que passaram a disputar essa fonte de financiamento com o setor agrícola, o que resultou em maior concentração e centralização de capitais e da terra (Cf. Braga, op. cit, p. 136). Todo esse processo se insere no

“projeto modernizante comandado pelo Estado, que ao mesmo tempo que os viabilizava não proveu mecanismos compensatórios sobre seus efeitos sociais na estrutura agrária, nos recursos naturais, nos desequilíbrios do abastecimento alimentar, na concentração da renda, nas disparidades regionais, no êxodo rural. Assim, os resultados contraditórios da inserção da agricultura no novo padrão de acumulação manifestaram-se com rapidez e intensidade alarmantes, agravando a crise agrária e rebatendo-a perversamente na crise urbana”. (Silva 1996, p. 35).

No campo político mais geral, a crise econômica ficou cada vez mais insustentável e a política instaurada não conseguiu sustar o aumento do endividamento externo, colocando a população em um nível insuportável de arrocho salarial, além do que os elevados índices de desnutrição, a acentuação das desigualdades sociais, propiciaram o enfraquecimento do regime militar. Em 1983 são realizadas eleições diretas para governadores, as primeiras desde 1967. O partido ligado ao governo - PDS, venceu em 12 Estados e a oposição venceu em 10 Estados, com um total de votos bastante superior. Também no Congresso Nacional o governo perdeu a maioria que até então possuía na Câmara dos Deputados.

Ao final daquele ano, os partidos de oposição iniciaram uma forte campanha pela eleição direta para Presidente da República, originando o movimento das *Diretas Já*, que mobilizou todo o país. Realizaram-se grandes manifestações nas principais capitais, reunindo milhares de pessoas, com o objetivo de pressionar o Congresso a aprovar uma Emenda Constitucional instituindo as eleições diretas para Presidente (Emenda Dante de Oliveira). No entanto, esses esforços foram infrutíferos e a emenda foi derrotada no Congresso, mantendo a escolha indireta para a presidência da república. São apresentados dois candidatos civis à sucessão presidencial: Tancredo Neves, apoiado pela Frente Liberal (constituída pelo PMDB e setores dissidentes do PDS, que mais tarde se organizam no PFL - Partido da Frente Liberal); e Paulo Maluf, pelo PDS. Vitorioso Tancredo Neves não chegou a ser empossado, pois foi hospitalizado e veio a falecer. Em seu lugar foi empossado o vice-presidente eleito, José Sarney, encerrando o período de ditadura militar e iniciando uma nova fase política, conhecida como Nova República.

É também do ano de 1983 a criação da Central Única dos Trabalhadores - CUT, principal representante do *sindicalismo autônomo* no Brasil. Em 1985 a CUT cria em seu interior a CNTA - Confederação Nacional de Tecnologia e Automação, vinculada à Secretaria de Política Sindical, que passou a realizar seminários, teses para os congressos e a produzir documentos com vistas a intensificar o debate sobre a tecnologia no interesse dos trabalhadores (Cf. Souza, 1999, p. 22). A Central surge num momento de crise do industrialismo e crise do sindicalismo brasileiro e internacional, pressionado por duas posições: uma reivindicatória (necessária, mas não suficiente) e outra do tipo econômico-estrutural (cuja lógica reforça o produtivismo taylorista). De acordo com análises de Neder⁸⁰ (1987, p. 94) não se encontravam em pauta, àquela época, no Brasil, posições sindicais que enfatizassem uma proposta global visando o crescimento qualitativo, ou seja, às questões relacionadas ao meio ambiente, superação da pobreza e da miséria com projetos alternativos de vida social, protesto anti-nuclear e luta pela paz. Essas bandeiras começavam a ser acenadas por segmentos restritos da sociedade brasileira e, já em nosso entendimento, a CUT vai assumir ao longo de sua atuação a maioria dessas bandeiras, incluindo-se aí a questão da formação profissional.

⁸⁰ Esse autor destaca que: “*No caso brasileiro, a crise do sistema de relações industriais - e de maneira ampla, a exaustão do corporativismo ou do sindicalismo atrelado ao Estado - além de se inserir nessa crise maior do produtivismo taylorista, é marcada pela característica de subordinação da burguesia nacional ao industrialismo internacionalizado. Isso significa que - à medida em que inexiste um projeto hegemônico dessa burguesia para um industrialismo ‘próprio’ - os limites para a ‘democracia participacionista’ são em grande parte dados pelas vinculações às ‘brechas’ existentes no exterior.*”

Em 1984, destaque-se a criação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, como desdobramento das lutas organizadas pela reforma agrária e por condições de vida digna no campo. Em 1985 foi assinado o I PNRA - Plano Nacional de Reforma Agrária, que não se viabilizou em função da reação violenta dos grandes proprietários de terras que, em 1989, criaram a UDR - União Democrática Ruralista, em defesa da propriedade e da iniciativa privada.

O final do período da ditadura militar traz ao país um quadro de grave recessão - combinando queda na atividade econômica (mais de quatro milhões de desempregados) com inflação crescente (200% ao ano) - agravando as já precárias condições sociais da maioria da população, como revela Hobsbawn (1998, p. 396-397), citando dados de relatórios das Nações Unidas de 1991 e 1992:

“Quanto à pobreza e miséria, na década de 1980 muitos dos países mais ricos e desenvolvidos se viram outra vez acostumando-se com a visão diária de mendigos nas ruas, e mesmo com o espetáculo mais chocante de desabrigados protegendo-se em vãos de portas e caixas de papelão, quando não eram recolhidos pela polícia. (...) O reaparecimento de miseráveis sem teto era parte do impressionante aumento da desigualdade social e econômica na nova era. (...) [Mas] isso não era nada comparado com a desigualdade social e econômica de países como Filipinas, Malásia, Peru, Jamaica ou Venezuela (...) para não falar do candidato a campeão mundial de desigualdade econômica, o Brasil. Nesse monumento de injustiça social, os 20% mais pobres da população dividiam entre si 2,5% da renda total da nação, enquanto os 20% mais ricos ficavam com quase dois terços dessa renda”.

Concordando com Ignácio (op. cit, p. 128), observa-se que o regime militar obedeceu a uma implantação “pelo alto”, através do golpe de Estado, graças à debilidade da sociedade civil brasileira na época, mas nunca conseguiu obter o *consenso ativo e organizado* de amplas camadas da população, apesar dessa debilidade. Sempre se tratou de um *consenso passivo*. No entanto, ao mesmo tempo em que se sustentava nisso, o regime militar, na medida em que consolidou a instalação do capitalismo monopolista de Estado entre nós “modernizou” (ainda que de maneira conservadora) definitivamente o país, concluindo o ciclo de industrialização substitutiva de importações. Essa contradição é bem expressa por Coutinho, como segue:

“Reside nisto, ao que me parece, a contradição fundamental dos regimes autoritários modernizadores mas não fascistas: tal como o aprendiz de feiticeiro, desencadeiam processos que dificilmente são capazes de controlar em seguida. Num primeiro momento, esforçam-se no sentido de reprimir os germes da sociedade civil autônoma que já existiam antes de sua implantação; porém por não serem ou não poderem ser totalitários -, revelam-se incapazes de destruí-los integralmente. Mais tarde, são obrigados a se defrontar com a crescente oposição de uma nova sociedade civil, que se fortalece precisamente à medida que a própria política econômica modernizadora de tais regimes vai criando uma formação econômico-social de tipo ‘ocidental’ (no sentido gramsciano)”.
Coutinho, 1984, p. 99).

A Nova República introduziu um período de estabilidade constitucional e consolidou o processo de redemocratização do país, garantindo à maioria da população a

participação na vida política nacional. O governo Sarney (1985 - 1990) convoca, em 1986, a Assembléia Nacional Constituinte, que é instalada em 1º de fevereiro de 1987, encarregada de elaborar a lei maior do país com base nos princípios da democracia. O Fórum em Defesa da Constituinte é organizado, congregando diferentes organismos representativos da sociedade civil.

No campo educacional, integrando o Fórum maior, foi criado o Fórum da Educação na Constituinte, reunindo as seguintes entidades: ANDE - Associação Nacional de Educação; ANDES - Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior; ANPAE - Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação; APED - Associação Nacional de pós-Graduação em Educação; CPB - Confederação dos Professores do Brasil; Centro de Estudos Educação e Sociedade; CGT - Central Geral dos trabalhadores; CUT - Central Única dos Trabalhadores; FASUBRA - Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras; OAB - Ordem dos Advogados do Brasil; SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência; SEAF - Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas; UBES - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas; UNE - União Nacional dos Estudantes. Em abril de 1987 esse Fórum divulgou o *Manifesto à Nação em defesa da escola pública e gratuita*, com as posições consensuadas entre as entidades que o integravam, afirmando que:

“No interesse da maioria a Constituinte precisa garantir os seguintes princípios básicos:

1. A educação é direito de todo cidadão, sendo dever do Estado oferecer ensino público, gratuito e laico para todos, em todos os níveis. 2. O Governo federal destinará nunca menos de 13%, e os governos dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, no mínimo 25% de sua receita tributária na manutenção e desenvolvimento do ensino público e gratuito.

3. As verbas públicas destinam-se exclusivamente às escolas públicas, criadas e mantidas pelo Governo Federal, pelos Estados, Distrito Federal e municípios.

4. A democratização da escola em todos os níveis deve ser assegurada quanto ao acesso, permanência e gestão”.(Boletim Informativo do Fórum da Educação na Constituinte, 1987).

Após intensas discussões a Constituição de 1988, promulgada em 05 de outubro, representou um avanço em muitos aspectos, propiciando que direitos sociais e políticos fossem reconhecidos e legitimados, a ampliação das atribuições do Poder Legislativo e a redução do mandato presidencial para 5 anos, embora em temas fundamentais para o desenvolvimento da nação, como é o caso da política agrícola e da reforma agrária, tenha se mostrado bastante atrasada. No capítulo que trata sobre a educação alguns dos princípios propostos pelo Fórum foram parcialmente contemplados. No artigo 205, que trata dos direitos e deveres para com a educação, a redação da Carta Magna ressalta ser ela um *direito de todos*, mas com relação ao *dever*, inclui, além do Estado, a família, bem como destaca a colaboração da sociedade na promoção e incentivo da educação, o que não era indicado pelo Fórum, que se preocupou em centralizar sua proposta no dever do Estado em matéria de educação.

Quanto aos recursos para a educação houve um avanço, uma vez que o percentual a ser destinado pela União foi fixado em 18%, ou seja, 5% a mais do que o Fórum

reivindicava. Para os Estados, Distrito Federal e municípios o índice de 25% coincidiu com o do Fórum. Já no que se refere à destinação das verbas públicas, na contramão do que havia sido proposto pelo Fórum, o artigo 213, permite que estas sejam dirigidas a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, retirando assim a exclusividade de sua destinação de para instituições públicas. Essa foi uma vitória dos interesses privatistas que, além disso, conseguiram que recursos públicos pudessem ser concedidos, através de bolsas de estudos para o ensino fundamental e médio, para pessoas comprovadamente necessitadas, quando houvesse falta de vagas na rede pública (Cf. § 1º do art. 213).

Atendendo a pressões das lideranças das classes produtoras, a Constituição de 1988 incluiu, em seu artigo 62 - do Ato as Disposições Constitucionais Transitórias, a previsão da criação do SENAR, administrado pela iniciativa privada, modificando a estrutura anterior do órgão, que havia sido criado, em 1976, ligado ao Ministério do Trabalho, com a denominação de Serviço Nacional de Formação Profissional Rural. Indica a Constituição, que o agora denominado Serviço Nacional de Aprendizagem Rural se estabeleça nos moldes da legislação relativa ao SENAI e SENAC, sem prejuízo dos órgãos públicos que atuam na área. A classe patronal rural assume assim o comando do sistema paralelo de formação profissional na área rural.

Desde os anos 80 os empresários já se mostravam preocupados com as mudanças que começavam a se descortinar no mundo do trabalho, tanto no que concernia às relações de trabalho, ao incremento das inovações tecnológicas, quanto a emergente mobilização das organizações sindicais autônomas. O Instituto Euvaldo Lodi - IEL ligado à Confederação Nacional das Indústrias - CNI, em atuação desde 1969, com a finalidade de promover a interação entre Universidade - Indústria, em seu relatório de 1987, demonstra a necessidade dessa maior interação com as universidades, encaminhando projetos⁸¹ voltados ao desenvolvimento industrial, bem como buscando influenciar o redirecionamento dos currículos acadêmicos. De acordo com Neves (1994, p. 83):

“As metas do IEL, tentando dar conta prospectivamente das necessidades advindas da etapa superior do industrialismo a ser atingida pelo nosso país, bem como das repercussões do avanço das práticas democráticas nas relações sociais mais gerais - e em particular das relações de trabalho -, em meio a um sindicalismo sem tutelas, incluem-se numa estratégia mais ampla do empresariado de tornar hegemônica tanto no aparato estatal quanto na sociedade civil a sua concepção de mundo na definição das políticas públicas. Nessa estratégia englobavam-se as políticas sociais e a política educacional justamente no momento em que o aumento da produtividade pelo emprego diretamente produtivo do conhecimento científico tendia a provocar alterações nas relações de produção e de trabalho, nas relações de poder e no cotidiano do cidadão”.

⁸¹ Foram apresentados cinco programas: Intercâmbio Permanente, Estágio Supervisionado, Oficinas de Produção, Criatividade e Projetos Especiais.

Em 1988, foi lançado pela CNI, o documento “*Competitividade Industrial - uma estratégia para o Brasil*”⁸², em que o empresariado recomenda uma “política educacional orientada para o desenvolvimento tecnológico”, além de que o sistema educacional deveria ter “maior rigor na transferência de recursos para o sistema universitário”, incentivar a “participação de recursos privados na manutenção do sistema de ensino público”, apoiar a “educação básica através da implementação de programas especiais de alfabetização de adultos (português, aritmética), voltados diretamente para a força de trabalho industrial já empregada”, dentre outras recomendações. Observa-se desde então um claro direcionamento dos interesses empresariais para um programa de reformas educacionais que viesse a atender às suas principais demandas. O embate entre os interesses dos grupos empresariais que sustentam a hegemonia do poder e os interesses da sociedade civil organizada vão constituir a tessitura dos anos 90. O processo de elaboração de uma nova Lei para a educação nacional abria perspectivas para uma participação efetiva da sociedade civil, na perspectiva ainda maior da construção de um Estado efetivamente democrático. O que se verá a seguir é a des-construção desse ideal.

CAPÍTULO 2



“Novas” Configurações da Contemporaneidade: o reforço à dualidade e os embates dos 90

“A universalização do mundo pode ser constatada nos fatos. Universalização da produção, incluindo a produção agrícola, dos processos produtivos e do marketing. Universalização do capital e de seu mercado, universalização da mercadoria, dos preços e do dinheiro, como mercadoria-padrão, universalização

⁸²Nesse documento os empresários manifestam-se a favor de uma política industrial competitiva e colocam como pressupostos para o seu êxito o *uso eficiente de recursos* (superando as limitações do mercado interno) e uma *pressão inovadora*, no sentido da utilização de incentivos para o aumento da produtividade via inovações tecnológicas.

das finanças e das dívidas, universalização do modelo de utilização dos recursos por meio do trabalho, isto é, do mercado de trabalho e do trabalho improdutivo, universalização do ambiente das firmas e das economias, universalização dos gostos, do consumo da alimentação. Universalização da cultura e dos modelos de vida social, universalização de uma racionalidade a serviço do capital erigida em moralidade igualmente universalizada, universalidade de uma ideologia mercantil concebida do exterior, universalização do espaço, universalização da sociedade tornada mundial e do homem ameaçado por uma alienação total". (Milton Santos).

Os anos 90 representam o auge do período denominado por Boaventura Santos (1996) como período do capitalismo desorganizado ou reorganizado. Tendo se iniciado, nos países centrais, por volta do final dos anos sessenta, atinge o apogeu com as transformações radicais e velozes que se dão no campo da regulação, nas últimas duas décadas. O princípio do mercado, levado ao extremo pela ideologia neoliberal, atinge uma força incomparável, rompendo os limites do econômico e influenciando o princípio do Estado e o da comunidade. O desenvolvimento científico-tecnológico ao produzir excessos e déficits que colocam em risco a sobrevivência planetária, demonstra o uso predominante da racionalidade cognitivo-instrumental.

A flexibilização e automatização dos processos produtivos permitem a industrialização dependente do terceiro mundo e destroem a configuração espacial do aparelho produtivo nos países centrais com a desterritorialização, a descaracterização de regiões e a emergência de novos dinamismos locais, etc. Esses impactos também se dão fortemente nos princípios da comunidade e do Estado, ficando este último com uma função desregulatória, uma vez que parece ter perdido a vontade política para continuar a regular as esferas da produção e da reprodução social. No entanto, esta fraqueza do princípio do Estado é compensada pelo aumento do autoritarismo do estado, produzido em parte pela própria congestão institucional de sua burocracia e, em parte, pelas próprias políticas do Estado. Destaca ainda o autor, com relação à racionalidade moral-prática, uma questão que nos interessa de perto na análise dos mecanismos de regulação das políticas públicas para a educação, os valores da modernidade tais como autonomia e subjetividade estão cada vez mais divorciados tanto das práticas políticas, como do nosso cotidiano, apesar de parecerem ao nosso alcance *infinitas* escolhas (Cf. Santos, op. cit, p. 88-9).

A nova ordem econômica mundial fortemente ancorada nos princípios do neoliberalismo⁸³ trouxe, no final do século XX, alterações significativas na função

⁸³ O neoliberalismo retoma algumas posições do liberalismo clássico e do liberalismo conservador e preconiza o Estado mínimo com plena liberação das forças de mercado e a liberdade da iniciativa econômica. Apesar desse termo ter surgido nas décadas de 30-40, após a quebra da Bolsa de Nova York, em 1929 e após a II Guerra Mundial (1935-1945), vai reaparecer com vigor, como programa de governo de Margaret Thatcher, na Inglaterra, em meados de 70, e no governo Reagan, nos EUA, no início dos anos 80. Esse modelo econômico vai substituir o modelo keynesiano - Estado do Bem-Estar social, em voga desde o término da II Guerra Mundial. As idéias neoliberais passaram a influenciar a política econômica mundial principalmente em virtude da imposição dos organismos financeiros internacionais (FMI e Banco Mundial ou Bird). Os principais pensadores neoliberais são Friedrich Von Hayek e Milton Friedman (o primeiro foi prêmio Nobel

econômica da educação o que provocou, no âmbito da educação profissional, uma alteração estrutural bastante acentuada em atendimento/ajustamento ao ideário do “novo tempo” - o da globalização, da reestruturação produtiva, da reengenharia, do acirramento da competitividade. A automação e a robótica trouxeram mudanças significativas na produção e nas relações de trabalho. O fordismo e o taylorismo foram sendo substituídos por outros processos produtivos, como é o caso do toyotismo. A flexibilização dos processos de produção, as novas formas de gestão, trazem uma nova configuração ao mundo do trabalho, cujos desdobramentos atingem também os direitos do trabalhador, que começam a ser revistos e redimensionados.

Por outro lado, os programas de ajustamento e reformas econômicas emanadas do Fundo Monetário Internacional - FMI e do Banco Mundial, de orientação claramente neoliberal, são consubstanciados nas doutrinas do *Consenso de Washington*, firmado em 1990, por economistas do governo norte-americano e de instituições financeiras internacionais, que se reuniram em um seminário, a fim de construir um consenso sobre medidas econômicas voltadas para a reforma e a estabilização de economias “emergentes” – notadamente as latino-americanas. Essas medidas se pautaram em políticas de mercados abertos e tratados de livre comércio, disciplina fiscal, reforma tributária, privatização, redução do setor público e diminuição do intervencionismo estatal na economia e na regulação do mercado – visando num curto prazo, a redução do déficit fiscal e do gasto público, da inflação e das taxas de câmbio e tarifas e, no médio prazo, a aceleração do desenvolvimento via incremento das exportações. (Torres, 1998:, p. 113-14). Observe-se que

“A maioria das análises sobre as condições das políticas de ajuste, no Brasil e na América Latina, enfatizaria a necessidade de um Estado forte e autônomo, dotado de amplas prerrogativas de ação para sobrepor-se à pressão dos interesses organizados e vencer as múltiplas resistências à implementação de suas decisões (Kaufman, 1989; Haggard & Kaufman, 1993). Alguns autores chegariam ao ponto de estabelecer uma associação entre democracia e insucesso das estratégias de estabilização em decorrência da suposta imobilidade dos governos diante dos conflitos e do poder de veto se poderosos interesses contrariados. Assim, quanto mais forte o regime, mais alta seria a probabilidade de êxito (Skidmore, 1977; Kaufman, 1985). (...) No Brasil, consolidou-se o estilo tecnocrático de gestão pública, prescrevendo-se o enclausuramento burocrático das decisões e o insulamento dos núcleos técnicos na cúpula governamental como garantia de preservação da racionalidade das políticas formuladas. Assim, equipes de especialistas, confinadas no interior da alta burocracia, tomam e executam as decisões que definem os rumos e as diretrizes da política nacional”. (Diniz, 1997, p. 117).

No mundo do trabalho as transformações foram marcantes com o grande avanço tecnológico que traz a robótica, a automação, a biotecnologia e os novos materiais e a microeletrônica para o centro das atenções, modificando as relações de trabalho e de

de Economia em 1974 e o segundo, em 1976), além de Karl Popper, filósofo que prega o individualismo metodológico. Nos EUA um dos principais nomes do neoliberalismo é Daniel Bell em cuja sociedade *pós-industrial* se realiza o “fim das ideologias”.

produção do capital⁸⁴. A *flexibilização* e a *especialização flexível*, os *Círculos de Controle de Qualidade* (CCQs) e a *qualidade total*, são terminologias que começam a imperar, advindas do *toyotismo* japonês, que vai substituindo o padrão fordista dominante. São demandadas novas capacitações à chamada “nova revolução industrial”. Essas mudanças vão incidir, de forma bastante forte, na vida cotidiana dos trabalhadores, redefinindo relações trabalhistas, desconstruindo as práticas e as garantias até então consolidadas, introduzindo formas de trabalho precário, temporário, terceirizado. De acordo com Antunes (1998, p. 16):

“Vivem-se formas transitórias de produção, cujos desdobramentos são também agudos, no que diz respeito aos direitos do trabalho. Estes são desregulamentados, são flexibilizados, de modo a dotar o capital de instrumental necessário para adequar-se a sua nova fase. Direitos e conquistas históricas dos trabalhadores são substituídos e eliminados do mundo da produção. Diminui-se ou mescla-se, dependendo da intensidade, o despotismo taylorista, pela participação dentro da ordem e do universo da empresa, pelo envolvimento manipulatório, próprio da sociabilidade moldada contemporaneamente pelo sistema produtor de mercadorias”.

Novas formas de gestão são introduzidas nas empresas, e o conhecimento científico e o saber se transformam em importantes fontes de produção social. O conhecimento é considerado como sendo o principal fator de produção, sendo o capital intelectual considerado o mais importante capital⁸⁵, passando a ser objeto de preocupação e de planejamento de gerentes e não mais de educadores⁸⁶. De acordo com o Banco Mundial a educação é o maior instrumento para o desenvolvimento econômico e social., entendida como uma dupla estratégia - para ajudar aos países na redução da pobreza e para promover níveis de vida para o crescimento sustentável e investimento no povo. O Banco enfatiza que isso requer a promoção do *“uso produtivo do trabalho (o principal bem do pobre) e proporcionar serviços sociais básicos para o pobre”* (Banco Mundial, 1990).

O processo de trabalho do tipo *fordista* torna-se cada vez mais inadequado ao avanço tecnológico e as empresas passam a adotar uma produção “enxuta”, caracterizada pela eliminação dos custos decorrentes de desperdícios causados pelo uso inadequado de equipamentos, peças e componentes defeituosos e pela polivalência dos trabalhadores - essa uma nova característica fundamental do novo mercado de trabalho, contrapondo-se à especialização dos trabalhadores do modelo *fordista*. Deixa de ser necessária grande parte

⁸⁴ Ricardo Antunes (1998, p. 15-6), comentando sobre as metamorfoses ocorridas no mundo do trabalho a partir da década de 80, faz uma brilhante análise demonstrando a relatividade dos avanços tecnológicos e seus impactos na produção e nas relações de trabalho, indicando as novas tendências dos processos produtivos que começam a se consolidar, para além do taylorismo e do fordismo - neofordismo, neotaylorismo, pós-fordismo e o toyotismo. Apresenta ainda como o mais brutal resultado dessas transformações no mundo do trabalho - a expansão do desemprego estrutural

⁸⁵ De acordo com o principal editorialista da revista *Fortune*, Thomas A. Stewart, “nesta nova era do capitalismo, o principal capital é o intelectual” , portanto a empresa precisa “utilizar de maneira eficiente o cérebro de seus funcionários” (Stewart 1998, apud Leher, op. cit.: 25).

⁸⁶ Observa-se a reedição da Teoria do Capital Humano - TCH, revestida de um verniz *humanizador* das relações de trabalho (iniciativa, autonomia e participação passam a ser entendidas como centrais), embora sem deixar de lado os mecanismos de regulação patronal.

de pessoal responsável pela gerência, revisão técnica e controle de qualidade, ao tempo em que se exigem estoques menos volumosos, capazes de fácil distribuição e com grandes vantagens de estocagem. É o sistema *just on time*, modo de gestão da produção típico do *toyotismo* japonês.

Ainda em 1989, de 4 a 8 de setembro, foi realizado em São Paulo, o 4º Congresso Nacional da CUT - CONCUR⁸⁷, que diante do quadro instalado em nível mundial e nacional, e do reconhecimento de que o debate sobre o enfrentamento da crise e a retomada do desenvolvimento deveriam ocupar as atenções nos anos 90, destaca que:

“(...) a persistência e o agravamento da crise nos últimos anos mostraram que só é possível superar a instabilidade econômica e social e alcançar novos padrões de distribuição de renda e uma nova qualidade de vida para os trabalhadores a partir de soluções globais que permitam o combate ao projeto neoliberal e a construção coletiva de um projeto alternativo do campo democrático e popular” (4º CONCUR, 1991, p. 6).

Essa visão propositiva-afirmativa que a Central passa a adotar, a leva a assumir uma postura mais aguerrida na participação das discussões e proposições sobre as políticas públicas, em especial a educacional⁸⁸, assumindo tanto “o papel de sujeito social nas lutas pelos interesses econômicos, sociais e políticos da classe trabalhadora”, quanto a competência para

“fixar parâmetros básicos para a política econômica, industrial, agrícola, energética, educacional, habitacional, de saúde e previdência..., especialmente no caso daquelas que condicionam o nível de emprego, salário e renda do trabalhador ... [sem negligenciar] a defesa dos direitos dos 30 milhões de assalariados sem carteira assinada, dos sem-terra, sem-teto, das crianças de rua, etc” (4º CONCUR, p. 6).

Após as eleições de 1989, as primeiras eleições diretas presidenciais após o golpe de 1964, com a eleição de Fernando Collor de Mello (candidato do PRN - Partido da

⁸⁷ Como preparatória ao 4º CONCUR Em julho de 1989 havia sido realizado o 1º Congresso do Departamento Nacional dos trabalhadores em Educação - DNTE/CUT, que apresentou à discussão a valorização da escola pública, gratuita, laica, de boa qualidade para todos, em todos os níveis, destacando que: “*Nós, trabalhadores em educação, pretendemos fazer com que a defesa da escola pública ultrapasse os muros de nossas próprias entidades, ganhe os sindicatos de categorias de outros ramos de produção, de outras áreas de atividades, ganhe as ruas, as praças, o povo trabalhador e se consubstancie em ações concretas que revertam a situação de caos em que hoje se encontra a escola pública*”. (CUT/DNTE, 1989, s.d.).

⁸⁸ A questão educacional foi escolhida para ser um dos cinco temas específicos do Plano de Ação da CUT pra o triênio 1991-1994. Os demais temas foram: Comunicação é poder; Trabalhadores rurais; Sobre a questão da mulher trabalhadora; e Mercosul. Foi definida a concepção da *escola unitária* como sendo a desejada pelos trabalhadores e a tese do *trabalho como princípio educativo*. Logo em seguida ao 4º CONCUR, realizou-se em novembro de 1991, em Belo Horizonte, na Escola Sindical 7 de Outubro, um Seminário Nacional, destinado a aprofundar, no meio sindical e utista, o debate sobre a questão educacional, particularmente no que tange “*aos requisitos educacionais indispensáveis à modernização e ao exercício da cidadania*” (CUT, 1992: 3)

Renovação Nacional), apoiado pela direita e pela população mais pobre⁸⁹, e que teve uma acirrada disputa com o candidato do PT, Luis Inácio Lula da Silva, foi estabelecido no país o modelo neoliberal, que vinha sendo engendrado pelas classes dominantes e que é apresentado como a grande solução para a crise brasileira. Conforme salienta Coutinho (1992, p. 57):

“as velhas classes dominantes – percebendo que já não podem mais dominar pela simples coerção, como quase sempre o fizeram no passado – vêm tentando obter o consenso e legitimação hegemônica para o projeto de sociedade que chamamos antes de ‘liberal-corporativo’. Já podemos indicar aqui um primeiro resultado do processo de ‘ocidentalização’: a consolidação de uma sociedade civil pluralista e relativamente articulada torna remota a possibilidade de resolver pela simples coerção (através de golpes e regimes militares) os conflitos políticos e sociais. Essa é a principal razão por que, talvez pela primeira vez na história brasileira, a burguesia vem tentando conquistar hegemonia, isto é, obter o consenso da maioria da população para o seu projeto específico de sociedade, o que lhe permitiria ser não só classe dominante (como ela já o é há muito tempo), mas também classe dirigente. (...) Apesar das muitas dificuldades para operar essa conversão da burguesia em classe hegemônica e dirigente (...), não se pode negar que alguns êxitos foram alcançados, entre os quais não está em último lugar a vitória de Collor na eleição de 1989”. (Grifos no original).

No entanto, no curto espaço desse governo começam a ser delineadas medidas que, sob orientação internacional, vão ter conseqüências nefastas sobre a população de uma forma geral e sobre o ensino de nível profissional, de forma mais específica.

O projeto de governo apresentado por Collor denominava-se *Projeto Brasil Novo: proposta de Fernando Collor para reconstruir o Brasil* e tinha como prioridade a inserção associada e dependente do Brasil na nova ordem capitalista mundial, ou seja, a abolição de restrições impostas à penetração do capital multinacional em nosso país; a transferência de ciência e tecnologia de ponta produzidas nos países de capitalismo avançado; a modernização dos instrumentos de organização da sociedade civil, pelo estímulo à reorientação privatista e corporativa de suas demandas. Já o projeto apresentado por Luis Inácio Lula da Silva, *Projeto da Frente Brasil Popular*, previa a inserção soberana e competitiva do Brasil à economia internacional sob a direção política do trabalho, indicando um crescimento auto-sustentado, harmônico e democrático, bem como a criação de mecanismos de controle social sobre a economia, a democratização do Poder Judiciário, além da democratização do uso dos meios de comunicação de massas (Cf. Neves, 1997b, p. 21).

⁸⁹ O discurso de Collor, candidato que se apresentava como não pertencente às elites políticas que constituíam o bloco de poder que levou o país à crise dos anos 80, e o seu plano de moralização da nação, principalmente com a caça aos “marajás”, além de intensa campanha da mídia realçando a sua juventude e força, atraíram uma grande parcela do eleitorado pobre, que via na figura do candidato um redentor capaz de levar o país ao desenvolvimento com segurança. Por outro lado, o discurso do “novo”, do “moderno”, foi apoiado pela burguesia nacional que buscava o consenso para o projeto neoliberal como solução para a crise brasileira. De acordo com Coutinho (op. cit, p. 56), tratou-se da disputa entre dois projetos de sociedade, ou dois modelos de estrutura de poder e de representação de interesses: um “*liberal-corporativo*”, representado por Collor e outro de “*democracia de massas*”, representado por Lula.

Collor é empossado em março de 1990, em meio a uma hiperinflação, e as primeiras medidas do governo, no campo econômico, organizadas pela Ministra da Fazenda Zélia Cardoso de Mello, causaram grande impacto nacional. O chamado Plano Collor 1, congelou os salários e bloqueou, por 18 meses, as contas correntes e as poupanças superiores a Cr\$ 50. 0000,00. O cruzeiro voltou a ser a moeda nacional e o slogan do governo era “um único tiro contra o tigre da inflação”.

Note-se que o governo Collor desencadeou um processo de exclusão e pauperização, sob o pretexto da inserção do país no mercado internacional, em condições de competitividade e de inserção na modernização produtiva. A abertura do mercado à entrada de produtos estrangeiros, com a redução de tarifas de importação e a eliminação da reserva de mercado da informática, foram medidas de destaque. A privatização foi incentivada, com cerca de 17 empresas estatais passando para o controle da iniciativa privada. O crescimento dos investimentos estrangeiros deu-se, principalmente, na área do mercado de capitais e não nos setores produtivos, como era esperado, o que alimentou o desemprego, agravado ainda pela elevação do custo de vida, não acompanhada da elevação de salários. Segundo dados do IBGE, no início dos anos 90, cerca de 32 milhões de crianças e adolescentes viviam em condições de miséria, com renda familiar de menos de meio salário mínimo. A dívida interna, por sua vez, alcançou patamares de cerca de 31 bilhões de dólares.

A educação, considerada como capaz de oferecer pessoal qualificado para atender as necessidades demandadas pela modernização produtiva assumiu papel de importância fundamental, na ótica de desenvolvimento do capital humano, e para alcançar os seus objetivos foram apresentados vários programas de governo, tais como o *Projeto de Reconstrução Nacional (1990-1995)*, o *Programa Setorial de Ação do Governo Collor na Área da Educação (1991-1995)*, o *Projeto Minha Gente (1991)*⁹⁰ e o *Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania - PNAC (1991)*⁹¹. Também foram elaborados programas em parceria com empresários da Confederação Nacional da Indústria - CNI. Em 1990 são lançados o *Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP)* e o *Programa de Apoio à Capacitação Tecnológica da Indústria Brasileira* e, em 1991, o *Programa de Competitividade Industrial*.

A Secretaria Nacional de Ensino Técnico - SENETE/MEC, em parceria com a Secretaria de Ciência e Tecnologia, apresenta, em 1991, a proposta de criação do Sistema

⁹⁰ Esse projeto orienta-se por uma visão assistencialista e destinava-se a reunir todas as ações em favor da criança e aos adolescentes em um único ambiente comunitário, onde deveriam ser realizados programas integrados de educação, saúde, assistência e promoção social. Esses espaços denominaram-se Centros Integrados de Assistência à Criança e ao Adolescente - CIACs, que foram inicialmente criados sob a tutela do Ministério da Saúde e depois passaram à responsabilidade do MEC. Para sua estruturação foram construídos complexos escolares, cuja perspectiva arquitetônica seguiu a mesma lógica dos CIEPs instalados pelo governo Leonel Brizola, no Rio de Janeiro. Mais tarde, no governo Itamar Franco, passam a se denominar Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente -CAICs.

⁹¹ O PNAC deveria congrega ações dos Estados, municípios, comunidades e empresas, previa uma racionalização dos recursos destinados à educação em todos os níveis de ensino, mas não previa a destinação de subsídios para esta ação.

Nacional de Educação Tecnológica, embasada no pressuposto de que torna-se necessária uma formação de recursos humanos especializados para atender ao desenvolvimento de novas tecnologias, a exemplo dos países do primeiro mundo que obtiveram o seu desenvolvimento a partir de investimentos na busca e uso intensivo de tecnologias modernas. A questão da capacitação técnica e tecnológica é amplamente destacada, destacando o papel do capital privado e enfatizando a requalificação dos recursos humano no setor público e a modernização produtiva no setor agrícola, sempre na perspectiva da formação técnica para o trabalho.

Documentos oficiais do Ministério da Educação e do Desporto dão conta da missão quase salvadora, de resgate da dívida social⁹², a que se destina a Educação Tecnológica, tal qual podia se observar nos tempos Capanema, com relação à educação em seus diferentes níveis e modalidades, assim como nos tempos do desenvolvimentismo.

“A Educação Tecnológica guarda compromisso prioritário com o futuro, no qual o conhecimento vem se transformando no principal recurso gerador de riquezas, seu verdadeiro capital e exigindo por sua vez, uma renovação da escola, para que se assuma seu papel de transformadora da realidade econômica e social do país”. (SENETE, 199, p. 57, apud Kuenzer, 1997, p. 41).

Mais uma vez, o poder central, utiliza-se de um discurso salvacionista, para buscar um consenso dos diferentes setores da sociedade a um projeto de educação que encobre, sob a capa de igualdade de oportunidades e de possibilitador de mobilidade social, o projeto de sociedade que os países centrais impõem aos países periféricos.

Em 1991, obedecendo ao disposto na Constituição de 1988, foi criado, através da Lei nº 8. 315, de 23 de dezembro, o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - SENAR, regulamentado pelo Decreto nº 566, de 10 de junho de 1992. Passa a ser um órgão da iniciativa privada, paraestatal, mantido pela classe patronal rural, vinculado à Confederação Nacional da Agricultura e Pecuária do Brasil - CNA, dirigido por um Conselho Deliberativo, de composição tripartite e paritária, composto por representantes do governo, da classe patronal rural e da classe trabalhadora, com igual número de conselheiros. A missão desse órgão é a de desenvolver ações de formação profissional rural e atividades de promoção social voltadas para o “Homem Rural”, contribuindo para a sua profissionalização, integração na sociedade, melhoria da qualidade de vida e pleno exercício da cidadania⁹³. O princípio metodológico utilizado “formando e promovendo o homem do campo”, enfatiza a necessidade de atuação através de um processo de ensino onde a atividade prática se torna de vital importância à aprendizagem.

⁹² Observe-se que, neste sentido, a CNI e as Federações Estaduais de Indústria, apoiaram, em 1990, a elaboração de um documento por técnicos da FIESP e da comunidade acadêmica denominado *Proposta para um Brasil Novo - Livre para Crescer*, que tinha como objetivo apresentar soluções para os problemas do Brasil contemporâneo. O documento enfatiza a necessidade de investir em formação de *capital humano* em todos os níveis, como prioridade máxima da política governamental na área social. Enfatizava o desmantelamento do aparato científico e tecnológico do país e a educação é entendida como instrumento essencial na reconquista da competitividade internacional. Os discursos oficial e empresarial mostram uma identidade total, seja nos princípios, seja nas diretrizes.

⁹³ Cf. informações contidas no site www.senar.org.br

No campo sindical, a CUT, através de sua Secretaria de Política Sindical/CNTA, realizou, em 1990, o Seminário *Tecnologia e Organização do Trabalho: a resposta dos trabalhadores*. Com o apoio do DIEESE, FASE, IBASE, COPPE/UFRJ/ILDES, o seminário procurou discutir estratégias dos trabalhadores e dos empresários diante das modificações das relações de trabalho industriais nos anos 80, bem como buscar elementos para construção de estratégias de respostas dos trabalhadores frente às novas tecnologias nos anos 90.

Por outro lado, o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos - DIEESE, ligado a CUT, havia iniciado, em 1989, uma pesquisa sobre a Formação Profissional sob a perspectiva dos trabalhadores. Em 1992 são divulgados os resultados dessa pesquisa, nos quais constatou-se que os trabalhadores tinham consciência de suas dificuldades com relação à formação profissional e que procuravam a qualificação como forma de desenvolvimento pessoal e profissional. As opiniões relativas à concepção de formação mostraram-se polarizadas entre a valorização da dimensão eminentemente técnica e o privilegiamento do conteúdo político da formação. A pesquisa demonstrou ainda que os trabalhadores consideravam boa a formação oferecida pelas escolas do SENAI e SENAC, mas desconheciam a origem dos recursos e dos mecanismos de financiamento utilizados por essas entidades. A preocupação central dos trabalhadores era a *prioridade absoluta ao ensino básico de boa qualidade para todos* e o reconhecimento da necessidade de participação dos trabalhadores na direção e gerência de sua formação profissional para garantir o atendimento às suas necessidades.

Também em 1992, a Força Sindical divulgou o documento *Recursos Humanos e Formação Profissional*, elaborado pelo Instituto Brasileiro de Modernização e Desenvolvimento Sindical - IBMDS, no qual são apresentados subsídios para um projeto de desenvolvimento para o Brasil e para a política de formação profissional até o nível médio de ensino, além de comentários sobre gestão de recursos humanos no processo produtivo e do sistema formativo, face aos novos padrões de organização da produção e do trabalho (Cf. Souza op. cit, p. 23-4).

No campo empresarial, o Instituto Euvaldo Lodi - IEL, continuando em sua estratégia de sensibilizar e envolver as universidades públicas e privadas na defesa das necessidades da indústria nacional elaborou, em 1992, o projeto *Pedagogia da Qualidade*, com o apoio do SENAI e do SESI e coordenou o *Encontro Nacional Indústria - Universidade sobre a Pedagogia da Qualidade*, além de realizar mais de 16 encontros estaduais sobre *educação para a qualidade* e 15 cursos sobre *qualidade total*. (Cf. Frigotto, 1996, p. 151-2).

O Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial - IEDI, ligado à FIESP, lançou, em 1992, um documento *Mudar para competir - a nova relação entre competitividade e educação, estratégias empresariais*, no qual aponta a educação básica geral como elemento fundamental à estratégia industrial, face às especificidades da nova base técnica que surge após o esgotamento do modelo fordista de organização da produção.⁹⁴

⁹⁴ Cf. Frigotto, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1996.

O Programa “Educação para a Competitividade – o PROEDUC, promovido pelo Instituto Herbert Levy, representou um dos esforços das classes empresariais no sentido de exigir do governo políticas educacionais voltadas para a universalização da educação básica, bem como para o ajuste dos processos formativos às novas exigências do mercado produtivo. O citado Instituto buscando influenciar as políticas de governo e, em colaboração com a Fundação Bradesco, editaram um documento sobre *Educação fundamental e competitividade empresarial - uma proposta para o Governo*, onde diferentes formas de colaboração das empresas para com o poder público na educação básica e no tipo de educação para elas demandada, são apresentadas.⁹⁵

A Confederação Geral dos Trabalhadores - CGT realizou, em abril de 1992, em São Paulo, o seu Congresso, que incluiu entre as linhas de ação a serem desenvolvidas no início dos anos 90, a participação nos novos espaços onde se desenha a política e se decidem os destinos dos recursos, na tentativa de resgate da dívida social de educação, saúde, habitação, alimentação e transporte. A CGT realçou que, além de romper com as fronteiras do capital e do conhecimento, pois o monopólio do saber é uma forma de domínio e colonização, é também necessário pressionar uma reforma emergencial na educação, em especial a de nível básico, como condição para o país ingressar na era das novas tecnologias. A educação básica e a política de emprego e de desenvolvimento foram escolhidas como eixos de sua ação sindical (Cf. Neves, op. cit, p. 107).

Em junho de 1992 ocorreu o encerramento do *Fórum Capital/Trabalho*, que se havia iniciado em dezembro de 1991, com o objetivo de fazer a articulação entre empresários e sindicatos em função do desenvolvimento nacional, discutindo problemas básicos da sociedade brasileira, dentre os quais, educação, ciência e tecnologia. Participaram do Fórum a CGT, CUT, FS, FIESP, FCESP, CNT, PNBE, SRB, OCB⁹⁶, além da USP que sediou o evento em seu Instituto de Estudos Avançados. A idéia era a de que o documento final do Seminário deveria orientar o Congresso Nacional quando da revisão da Constituição de 1988, a ser realizada em 1993. Extraímos algumas afirmativas do documento denominado *Carta Educação*, discutido no Fórum:

“é impraticável a modernização da produção sem a universalização da instrução fundamental. (...) empresas e sindicatos devem se dispor a uma ação concreta na recuperação educacional da força de trabalho. (...) capital e trabalho consideram fundamental que os fundos de caráter social destinados à educação tenham efetiva gestão tripartite. (...) capital e trabalho podem atuar na educação complementar (...) a necessidade de uma valorização do trabalho é fundamental na estruturação da sociedade brasileira” (Fórum Capital/Trabalho, 1992, pp. 25-30).

⁹⁵. Segundo Frigotto (op cit), João Batista Araujo de Oliveira e Cláudio de Moura Castro, a quem o Instituto encomendou o documento citado eram ex-funcionários de órgãos governamentais e à época estavam vinculados a organismos internacionais. Todos os demais colaboradores do documento estavam ou estiveram vinculados a órgãos governamentais.

⁹⁶ Confederação Geral dos Trabalhadores, Central Única dos Trabalhadores, Força Sindical, Federação das Indústrias do estado de São Paulo, Federação do Comércio do estado de São Paulo, Confederação Nacional dos Transportes, Pensamento Nacional das Bases Empresariais, Sociedade Rural Brasileira, Organização das Cooperativas do Brasil.

Observe-se que, na concepção dos empresários, a redefinição do papel do Estado, a criação de uma nova cultura empresarial e a reestruturação do sistema educacional do país era um dos fatores relevantes para que se atingisse patamares de desenvolvimento social e de aumento da produtividade, o que estaria na dependência da competitividade de nossos produtos no mercado internacional e da própria flexibilização do trabalho. Essa era a visão do empresariado e do governo com relação à formação profissional (formal e informal). No entanto, recursos públicos não eram investidos para atender esses propósitos, nem no ensino de 1º e 2º graus, nem em ciência e tecnologia e o aceno à privatização do ensino, das mais diferentes formas, ficava cada vez mais claro. De acordo com Teixeira da Silva (1999, p. 101):

“Desde a administração Collor (1990-1992), o Brasil procurou praticar uma política de flexibilização do trabalho, embora não tenha investido de forma clara na inovação tecnológica ou em outros moldes para a formação de mão-de-obra para a nova economia. No nosso caso não se tratava, primordialmente, de uma política coerente de modernização. A grande preocupação, alvo de debate durante as campanhas presidenciais, residia no combate à inflação e seus efeitos perversos sobre a sociedade. (...) Diminuir o Estado de Bem-Estar Social na França é bem mais fácil do que no Brasil. Naquele que é o segundo país do mundo em qualidade de vida e o quarto em riquezas, uma certa freada causa protestos mas não lança as pessoas na miséria absoluta. Mesmo assim, como vimos, a tentativa de implantar um modelo liberal na França fracassou e nem por isso o país deixou de crescer. No caso do Brasil, por sua vez, com quase 30 milhões de pessoas em condições de pobreza absoluta e com as ruas repletas de desvalidos da história, a receita liberal pode ser extremamente dura e de efeitos perversos. Não se pode desmontar o Estado do Bem-Estar Social onde ele nunca existiu”.

Observa-se uma identidade entre o pensamento empresarial e sindical no que se refere ao princípio da universalização do ensino fundamental e na questão da gestão tripartite dos fundos de caráter social e, embora concordem sobre a necessidade da valorização do trabalho, o entendimento acerca do processo de formação profissional é, fundamentalmente, diferenciado, principalmente no que se refere ao pensamento da CUT bastante diverso daquele apresentado pelo empresariado. Este último, bem próximo ao pensamento assumido pelo Estado de formação de recursos humanos como estratégia para atingir o desenvolvimento econômico, compreende a formação profissional adequada às necessidades de acumulação do capital, para o que se tornam indispensáveis níveis mais elevados de saber científico e tecnológico, com um ensino superior voltado para a formação de quadros especializados para a produção nacional associada e dependente e, paulatinamente, privatizado. E, de outro lado, com uma forte ênfase na universalização da educação fundamental⁹⁷ e na sua qualidade, com uma elevação dos níveis de conhecimentos gerais necessários a que o indivíduo possa ingressar nos cursos profissionalizantes em um novo patamar de competências necessárias à aquisição de conhecimentos técnicos voltados para a competitividade. A CUT, por sua vez, propugnava

⁹⁷ O empresariado propôs ao governo Collor, no texto *Educação Fundamental e Competitividade Empresarial - uma proposta para ação de governo*, editado em 1991, que para os próximos vinte anos 90% da população estudantil conclua o ensino de 1º grau e pelo menos 60% conclua o 2º grau nas suas diversas modalidades, exigindo que a escola alcance níveis de desempenho compatíveis com os países com os quais temos que nos defrontar a competição internacional. O financiamento e a qualidade das escolas eram os pontos críticos que deveriam ser atacados para o alcance desses objetivos.

uma educação pública, gratuita com qualidade para todos os níveis, tendo o trabalho como princípio educativo, numa perspectiva gramsciana de escola unitária.

No campo da política administrativa, na tentativa de reduzir o papel do Estado na economia e ajustar o aparelho estatal às suas novas funções, foi dado início a uma reforma administrativa, promovendo a fusão e extinção de órgãos e ministérios, e a um processo que demitiu e colocou em disponibilidade milhares de funcionários públicos. Num primeiro momento a medida conseguiu reduzir a dívida pública, mas tal fato não se repetiu no ano seguinte, demonstrando a sua ineficiência. Na área do comércio exterior a política adotada foi a da substituição de importações, com a busca da competitividade internacional pela indústria brasileira. A retração da economia mundial, o aumento do imposto de renda sobre o lucro nas vendas ao exterior, desestimulando a exportação e a queda nas tarifas de importação, aceleraram a deterioração e a obsolescência da infra-estrutura do setor industrial. Para tentar corrigir as falhas do Plano anterior foi editado o Plano Collor 2, que tentou desindexar a economia. Nada se conseguiu e, tendo a frente do Ministério da Fazenda, Marcílio Marques Moreira, passa a ser adotada uma política de juros altos e restrição de crédito e combinando à desregulamentação dos Planos Collor com uma política de preços administrativos, começa a acontecer uma queda no processo inflacionário (Cf. Ignácio, op. cit, p. 143-44).

O governo Collor teve curta duração em função de seu caráter extremamente autoritário, abusando de medidas provisórias para a implantação de seu projeto, além do que não teve capacidade de promover a articulação das forças conservadoras para estabilizar sua sustentação, apresentando um difícil relacionamento com o Congresso, bem como a confirmação da existência de esquemas de corrupção, que culminaram com a criação de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI do “Esquema PC”). Esses fatores contribuíram para que diferentes setores políticos e sociais se articulassem e, amparados por uma grande mobilização popular, desencadeassem um inédito processo de *impeachment* do Presidente da República, que culmina com a renúncia de Fernando Collor em 1992.

Com a saída de Collor, assume o poder o vice-presidente Itamar Franco, que conseguiu alianças políticas não muito estáveis, o que acarretou uma sucessiva troca de ministros de Estado, sobretudo na área econômica. De acordo com o Relatório do Desenvolvimento Humano de 1993, produzido pela ONU, o IDH, que combina índices de analfabetismo, distribuição de renda e mortalidade infantil, o Brasil passou da 59ª posição para a 70ª, na classificação mundial das condições de vida. Décadas de empobrecimento da maioria da população, um aumento progressivo da concentração de renda e uma inflação alarmante, são, sem dúvida, a explicação da queda do país no ranking mundial de desenvolvimento social.

Em 1993 A Força Sindical - FS, apresentou o documento *Um projeto para o Brasil: a proposta da FS*, destacando a formação de recursos humanos e as questões básicas para a modernização do sistema formador de recursos humanos no Brasil: a melhora nos padrões de escolaridade básica da população; novas metodologias de ensino; a adequação da estrutura operacional do sistema formador à nova realidade e a democratização da gestão

do sistema, com maior participação dos trabalhadores, confirmando as reivindicações já expressas no documento conjunto de 1992, do *Fórum Capital/Trabalho*.

Ainda em 1993, registre-se a instalação da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) do Orçamento, que condenou diversos deputados por corrupção. Já em 1994, depois de uma continuada elevação dos índices inflacionários, ocorreu uma reversão dessa tendência e um aumento do crescimento econômico. Um novo plano econômico foi implementado - o Plano Real, pelo então Ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso. A moeda nacional, agora denominada Real, foi valorizada, a inflação iniciou um processo de queda e, em função das facilidades de importação criadas pelo governo, o consumo foi ampliado e, conseqüentemente, a atividade econômica e as vendas ganharam impulso.

No final de março de 1994, Fernando Henrique Cardoso deixou o Ministério da Fazenda e se candidatou, pelo PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira) à Presidência da República, tendo como principal adversário Luis Inácio Lula da Silva. Embora no início da campanha presidencial os índices de aceitação de Fernando Henrique tenham sido bem mais baixos que os de Lula, o quadro se reverteu, a partir de julho, muito em função da propaganda sobre a estabilização econômica originada a partir do Plano Real, e ele é eleito no primeiro turno, em outubro de 1994, com 54,3% dos votos válidos e com um programa de governo denominado, *Mãos à obra*, centrado na proposta de estabilidade econômica, ancorado no controle da inflação e na reforma do Estado e da administração pública federal. As áreas de ação consideradas prioritárias foram educação, assistência social, trabalho, saúde e justiça.

Já na linha de governo a ser assumida pelo novo presidente, a criação do *Sistema Nacional de Educação Tecnológica*, através da Lei nº 8.948, de dezembro de 1994, que indicava a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, é sem dúvida, a mais eficaz resposta às demandas empresariais.

“A instituição do Sistema Nacional de Educação tecnológica tem como finalidade permitir melhor articulação da Educação Tecnológica, em seus vários níveis, entre suas diversas instituições, entre estas e as demais incluídas na Política Nacional de Educação, visando o aprimoramento do ensino, da extensão, da pesquisa tecnológica, além de sua integração com os diversos setores da sociedade e do setor produtivo”. (Art. 1º, § 2º, da Lei 8.948)

A Lei institui o Conselho Nacional de Educação Tecnológica, como órgão consultivo do MEC e com a finalidade de assessorá-lo no cumprimento das políticas e diretrizes da Educação Tecnológica, bem como transforma as escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, a serem implantados gradativamente, com base em critérios fixados pelo MEC. No que se refere às Escolas Agrotécnicas Federais, a Lei previa um processo de avaliação de desempenho coordenado pelo MEC, para que pudessem ser transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica.

A dualidade, desde sempre presente no histórico do ensino profissional, novamente se expressa, separando o pensar e o fazer, a ciência e a tecnologia, a prática e a teoria, encoberta pelo discurso modernizante que enfatiza, ao se referir à organização curricular, a

instrumentalidade das disciplinas científicas para com as disciplinas de base tecnológica, enquanto que, do ponto de vista da organização do sistema educacional, cria um sistema paralelo ao regular, fragmentando e diferenciando as formações.

Em função da redefinição do princípio educativo da educação tecnológica, a Secretaria de Educação Tecnológica-SEMTEC/MEC, procurou dar novas dimensões ao Modelo Pedagógico para o Ensino Técnico de nível médio, desenvolvido pelas Instituições Federais de Educação Tecnológica, das quais também fazem parte as Escolas Agrotécnicas Federais. Na realidade, constituiu-se na volta à especialização do técnico, dirigida ao atendimento das demandas do mercado, o que significou mudanças na estrutura curricular dos cursos e na organização acadêmica dos mesmos. A parte de formação geral (de cunho mais propedêutico) foi minimizada, obedecendo a orientação internacional de que os cursos técnicos destinam-se exclusivamente à formação de técnicos de nível médio e que o ingresso em cursos superiores deve ser evitado, pois significa altos custos para o governo. A articulação estreita com o sistema produtivo era um dos pressupostos principais para a implementação dos programas educativos, o que pode ser constatado na Proposta de novo Modelo Pedagógico e de Formação de Docentes para o Ensino Técnico de Nível Médio, de 1994 que menciona a importância do

“atendimento das necessidades de mão-de-obra não só das empresas de maior porte, mas também, de forma destacada, para o desempenho de atividades profissionais como empreendedor, em empresas de pequeno e médio porte”
(MEC, SEMTEC, 1994)

Continua-se a acreditar, como nos anos 60 e 70, que a educação pode e deve ser usada como impulsionadora do desenvolvimento econômico, resgatando-se, com outra roupagem, a Teoria do Capital Humano, mas com a mesma linearidade que a estabeleceu nas décadas anteriores, ou seja, o grau de empregabilidade vai depender, fundamentalmente, do grau de educação do indivíduo, o que vai lhe dar maior ou menor poder de competição num mercado em que as oportunidades são cada vez mais escassas. Mas, como bem destaca Ignácio (op. cit, p. 169):

“(...) a crítica monetarista sobre a qual baseiam-se as perspectivas neoliberais da educação, fundamenta-se exatamente na necessidade de reformulação do papel do Estado e das lógicas de investimento através das quais se financiava o sistema escolar (GENTILI, 1998b: 107). Com isso, basicamente nos países periféricos há um deslocamento do papel de protagonista do Estado, no que diz respeito aos gastos públicos na esfera social, para o setor privado da economia, transferindo conseqüentemente para o mercado, as decisões com relação ao investimento em educação, o que irá explicar, em parte, a mudança na função econômica que os setores dominantes atribuem atualmente à educação”.

2.1 A Reforma da Educação Profissional: o “novo” ideário governamental

O contexto dos anos 90 é marcado pelo acirramento do desemprego estrutural e pela precarização/flexibilização cada vez maior do trabalho, configurando o que já se anunciava

nos anos 80, ou seja, a destruição dos direitos sociais dos trabalhadores e a utilização da educação como um mecanismo de difusão e de “formatação” desse novo ideário do capital. Logo, ajustes são necessários para fornecer uma base formativa adequada às demandas desse “novo” tempo e a base doutrinária é buscada em documentos do Banco Mundial, que dão as linhas de ação para as políticas educacionais nos países da América Latina e do Caribe⁹⁸. Educar para a *empregabilidade* passa a ser a tônica dos discursos, retomando a lógica de que a maior capacidade do indivíduo, sua qualificação e as competências que conseguir adquirir, serão responsáveis pela sua inserção mais rápida no mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Essa lógica remete para a intensificação do processo de individuação, colocando os sujeitos numa posição de procura constante pela sua própria realização, em detrimento da realização do grupo, que desaparece diante dos imperativos do mercado de trabalho. É a instituição da alienação como nos fala Castoriadis (1982, p. 131-32)

“...o outro desaparece no anonimato coletivo, na impessoalidade dos ‘mecanismos econômicos do mercado’ ou da ‘racionalidade do Plano’, da lei de alguns apresentada como lei simplesmente. (...)A alienação surge pois como instituída, pelo menos como grandemente condicionada pelas instituições (a palavra tomada aqui no sentido mais amplo, compreendendo sobretudo a estrutura das relações sociais de produção).

Numa outra direção, a CUT realiza o seu 5º CONCUT, em junho de 1994, com discussões alicerçadas em vários textos preparatórios⁹⁹, que procuravam estabelecer as bases para uma política de formação profissional. Dentre as conclusões do CONCUT destaque-se o entendimento da Formação Profissional como parte do projeto educativo global e emancipador, ao contrário da visão de simples adestramento ou treinamento ou como mera garantia de promoção da competitividade dos sistemas produtivos. Além de considerar a formação profissional como patrimônio social, o CONCUT, em sua Resolução 14, afirma a necessidade de que ela seja colocada sob a responsabilidade do trabalhador e que deve estar *integrada* ao sistema regular de ensino e submetida ao controle direto do Estado. Segundo a resolução citada, os trabalhadores deveriam intervir nesse processo “*participando, através de suas organizações, da definição, da gestão, do acompanhamento e da avaliação das políticas e dos programas de formação profissional*” (CUT, 1994, p. 52).

A *Reforma da Educação Profissional* surge nesse contexto, como uma política compensatória em que o Estado se coloca como o grande pai, a proteger e a cumprir o seu papel de oferecer as condições necessárias para que os jovens possam conseguir o seu lugar no grande mercado competitivo que a realidade globalizada lhes apresenta. O governo Fernando Henrique Cardoso procura indicar os novos rumos para a educação tecnológica, adequando-a às demandas do modelo econômico implantado e, em março de 1996, envia ao Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 1.603, que dá um novo arcabouço legal a esse ramo de ensino. Observe-se que a essa época encontrava-se ainda em tramitação no

⁹⁸ Prioridades e Estratégias para a Educação: estudo setorial do Banco Mundial (1995)

⁹⁹ Para subsidiar o CONCUT foram produzidos os seguintes textos: *Contribuições para a definição de uma política de Formação Profissional da CUT*; *Diretrizes para uma política de Formação Profissional da CUT* e *Contribuição para a definição de uma política de Formação Profissional*.

Congresso a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN, na qual se inseria um capítulo destinado à Educação Profissional.

Aqui cabe regatar/relatar um pouco do significado da trajetória de construção de uma nova LDBN, a partir da entrada, na Câmara Federal, do Projeto de Lei do Dep. Otávio Elísio, logo após a promulgação da Constituição de 1988. A sociedade civil organizada através do Fórum em Defesa da Escola Pública, passou a empreender uma discussão nacional sobre a LDBN, com o objetivo de torná-la de fato representativa dos anseios da sociedade. Foram realizados inúmeros eventos de caráter local, estadual, regional e nacional, congregando educadores, estudantes, trabalhadores em educação, representantes de entidades científicas e sindicais, enfim, sujeitos envolvidos com a questão educacional e que se esforçavam em contribuir na construção de um projeto de Lei que pudesse significar um avanço expressivo no fortalecimento da educação pública, gratuita e de qualidade, socialmente referenciada.

O relator do Projeto, Dep. Jorge Hage, produziu um substitutivo amparado em mais de 40 audiências públicas que levaram à Câmara Federal pareceres de diferentes entidades e especialistas sobre todas as temáticas a serem abarcadas pela Lei. Transitando por três Comissões (Constituição e Justiça, Finanças e de Educação, Cultura e Desportos) o Projeto de Lei foi alvo de inúmeros substitutivos, principalmente por parte de parlamentares ligados aos empresários do ensino¹⁰⁰ (proprietários de instituições particulares), que visavam garantir verbas públicas para a manutenção de muitas de suas atividades, o que o projeto original vetava em sua totalidade.

Tendo sido aprovado em 1993, pelo plenário da Câmara de Deputados, o Projeto é encaminhado ao Senado Federal para apreciação, onde recebe a relatoria do Senador Cid Sabóia¹⁰¹. Observe-se que, ainda durante a sua tramitação na Câmara, o Senador Darci Ribeiro faz duas tentativas de inserir um outro texto de Lei, diretamente no Senado, mas que são julgadas inconstitucionais.

Em dezembro de 1994, o substitutivo elaborado pelo Sen. Cid Sabóia, chega ao plenário do Senado, após ter sido aprovado na Comissão de Educação daquele poder legislativo. No entanto, são realizadas eleições gerais e o quadro parlamentar é bastante alterado, o que configuram uma base de sustentação ao governo FHC bem mais representativa. Tal situação encaminha para um julgamento de inconstitucionalidade ao substitutivo Cid Sabóia e proporciona condições ao Sen. Darci Ribeiro de protocolar um substitutivo próprio, que leva a sua assinatura e a do Sen. Marco Maciel e que é muito próximo da proposta anteriormente apresentada pelo MEC. Após inúmeras discussões internas, que o fazem apresentar sete versões ao projeto original, o senador obtém a

¹⁰⁰ Um desses parlamentares, bastante identificado com o projeto de LDB que havia sido produzido no interior do MEC, apresentou mais de 1100 emendas ao substitutivo Jorge Hage, tentando inviabilizar/retardar a tramitação do mesmo.

¹⁰¹ Importante é evidenciar o papel do Dep. Florestan Fernandes que, mesmo com problemas sérios de saúde, teve uma atuação marcante no sentido de viabilizar as ações do Fórum em Defesa da Escola Pública. A coerência de sua trajetória, como educador e político deram um grande exemplo para todos os que participaram das lutas pela construção da LDBN.

aprovação do plenário do Senado, em sessão de 08 de fevereiro de 1996. Seguindo os trâmites do Congresso Nacional, o projeto aprovado é remetido à Câmara dos Deputados, que o aprova em 17 de dezembro de 1996, obtendo a sanção presidencial em 20 de dezembro do mesmo ano.

Estava assim, mais uma vez na história da educação brasileira, consubstanciada uma decisão *pelo alto*, guardadas as devidas proporções em comparação a períodos ditatoriais anteriores. Deixava-se de lado uma trajetória de construção coletiva, de ativa discussão que mobilizou a sociedade como nunca dantes se havia visto ou sabido, configurando um projeto de educação democrático e participativo, em que se esperava que o legislativo realmente desse ouvidos às demandas da sociedade organizada. Prevaleceu a força do empresariado do ensino, para o qual a LDB aprovada demonstra uma significativa abertura, principalmente em termos das possibilidades de destinação de recursos.

Enquanto tramitava o projeto de LDB no Congresso Nacional, no âmbito do MEC eram envidados esforços para uma reforma da educação profissional. Um documento gerado pela Secretaria de Educação Tecnológica - SEMTEC/MEC - *Planejamento Político-Estratégico 1995/1998*, de maio de 1995 e um outro documento originário da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional - SEFOR/MTb - *Educação Profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado*¹⁰², de agosto do mesmo ano, são a base para a elaboração do Projeto de Lei 1.603, já referenciado anteriormente, como configurador de um novo arcabouço legal, em atendimento ao ideário do Estado.

Considerado alto o custo de manutenção da rede de escolas técnicas e buscando melhor racionalizar os recursos, tendo por base a relação custo-benefício (tão em voga nas décadas de 70-80), a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), do MEC, amparada em análises de consultores do Banco Mundial,¹⁰³ indica a necessidade de ampliação do ensino médio (face ao aumento da demanda por esse nível de ensino), para o qual deveriam ser canalizados os recursos financeiros, em detrimento do ensino profissional. Este último teria perdido sua função precípua de qualificação para o trabalho e se “desviado” para uma função propedêutica, principalmente porque o bom nível de formação oferecido pelas Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais impelia seus egressos à continuidade dos estudos em nível superior, desviando-se do mercado de trabalho - este sim o objetivo que deveria ser prioritário para o ensino técnico profissionalizante. As críticas mais contundentes direcionavam-se a uma suposta elitização do ensino profissional, principalmente por possibilitar aos técnicos o ingresso na *elite* do ensino superior. De acordo com Kuenzer (2000, p. 59), um dos principais consultores do Banco Mundial¹⁰⁴, assim se manifesta sobre o ensino oferecido pela rede de escolas técnicas:

¹⁰² Esse documento, leva em conta discussões coordenadas por Nassim G. Mehedff, contidas no texto *Questões Críticas da Educação Brasileira* (MCT/MEC/MCT/MTB) e tem como pano de fundo, a necessidade de se pensar a formação do “cidadão produtivo” em face das exigências da nova etapa de desenvolvimento das forças produtivas.

¹⁰³ Cláudio de Moura Castro e João Batista Araújo Oliveira são os dois mais importantes consultores ouvidos pelo Ministério da Educação.

¹⁰⁴ Cláudio de Moura Castro foi funcionário do IPEA, pertencente ao Ministério do Planejamento, nos anos 70 e 80. Foi também Diretor geral da CAPES. Trabalhou na OIT, em Genebra, foi posteriormente para o Banco Mundial e depois para o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, atuando como assessor. Em

“O problema número um destas escolas é a clássica identificação dos perfis dos alunos. Como resultado do grande e sério esforço para melhorar o seu nível e status, acabaram como excelentes escolas, inclusive na área acadêmica. Em alguns estados menos industrializados, passaram mesmo a ser escolas co-optadas pelas elites locais. O resultado não poderia ser diferente. Passaram a ser caminhos privilegiados para o vestibular... Ora, faz pouco sentido ensinar Máquinas e Motores a custos elevadíssimos a quem nada mais quer do que passar no vestibular de Direito. Mesmo para os que vão para a Engenharia, não parece ser um bom uso dos dinheiros públicos, que ocupem uma vaga que poderia ser melhor aproveitada por alguém que vai diretamente para uma ocupação técnica”. (Castro, 1995, p. 8).

O citado consultor enfatizava que *“pelo menos dois terços dos graduados das escolas técnicas vão para o ensino superior”* e que em face do custo considerado elevado (cerca de R\$ 5.000,00/aluno/ano) e do excelente ensino médio que ofereciam – o que as teria levado a se tornarem trampolim para o ensino superior – estariam servindo à clientela errada. Estariam servindo a alunos que nenhum interesse imediato têm no ensino ali ofertado, o que se configurava num desperdício de recursos, na medida em que, nem as indústrias tinham os técnicos de que precisam *“para ser competitivas”*, nem os alunos *“mais modestos”* tinham a oportunidade de adquirir o ofício que precisavam para, interrompendo precocemente sua trajetória escolar, entrarem imediatamente no mercado de trabalho. (Cf. Ignácio, op. cit, p. 208).

Ora, se historicamente o ensino técnico profissional destinou-se aos despossuídos da fortuna, encarregados de dar sustentação aos diferentes modelos econômicos vigentes no país, não se poderia admitir numa época de reconfiguração produtiva, de estruturação de um mercado competitivo em nível global, que essa força de trabalho se encaminhasse para níveis mais elevados na categorização da sociedade brasileira, numa outra perspectiva relacional entre educação e trabalho, que não aquela fundada na manutenção da estrutura de classes.

A CUT divulgou, em 1995, dois documentos¹⁰⁵ que propunham o caráter público da educação, sua democratização, a busca de um padrão nacional unitário de qualidade, a integração da formação profissional no sistema regular de ensino, a criação de Centros Públicos de Formação Profissional e a gestão tripartite na definição de diretrizes, na gestão e no controle dos fundos e agências de formação profissional, reafirmando assim as deliberações do 5º CONCURTO.

Com a visão de que a educação orientada para o trabalho deveria ser ao mesmo tempo profissional e política e de que os objetivos da Formação Profissional devem estar voltados para capacitar profissionais tecnicamente competentes e politicamente

artigos publicados em revista de grande circulação nacional, tem sistematicamente defendido a reformulação radical do ensino técnico, justificando os altos cursos demandados por esse nível de ensino e considerando um “desvio” o fato de seus egressos procurarem continuar seus estudos em nível superior.

¹⁰⁵ Os documentos são: *Contribuição para a Formulação de Políticas da CUT no campo da Formação Profissional e Rumo à Construção de um Projeto Educacional para o País.*

comprometidos com a luta pela transformação da sociedade, contrapondo-se à visão empresarial e governista, que via na educação e no ensino profissionalizante uma possibilidade de redução do desemprego¹⁰⁶, a CUT vinha contribuindo ativamente, através do DNTE, com o processo de construção da nova LDB, trazendo essas posições para a discussão no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Já a CGT, realizou, em 1996, o seu 4º Congresso Nacional, no qual destacou a importância do desenvolvimento de uma Política de Formação Profissional articulada, de modo consistente, à reforma do sistema SENAI/SENAC/SENAR e aos programas de requalificação baseados em recursos do FAT (Fundo de Amparo ao Trabalhador), de modo que os trabalhadores pudessem, através de suas entidades, participar da gestão do sistema de Formação Profissional (Cf. Souza, op. cit, p. 136).

O documento “*Planejamento Político-Estratégico para 95/98*” do MEC, no que se refere à estruturação do Ensino Médio deixa clara a separação entre a formação acadêmica e a formação profissional, tanto nos aspectos *conceituais*, quanto *operacionais* (item 3, do documento, p. 22), bem como aponta para a maior flexibilização dos currículos das escolas técnicas, adaptando-os às mudanças no mercado de trabalho e aumentando o fluxo de serviços entre as empresas e as escolas. O documento aponta ainda para o estabelecimento de formas jurídicas apropriadas para o funcionamento autônomo e responsável das escolas técnicas e CEFETs, para o estímulo a parcerias para financiamento e gestão e para a criação de mecanismos de avaliação das escolas, com a finalidade de promover a diversificação dos cursos e a integração com o mercado de trabalho.

Esse documento foi enviado a todos os Diretores das escolas técnicas da rede federal anunciando, entre suas finalidades;

“a construção de um novo modelo de educação média que desvincule o ensino acadêmico do técnico-profissionalizante; e a introdução neste modelo de uma vertente modulada no ensino técnico- profissionalizante que articule formação profissional de curta duração e formação técnica, principalmente para o setor terciário da economia”. (grifos no original) (Cf. Cunha, 2000, p. 253).

As alterações propostas, consubstanciam o Projeto de Lei 1.603, encaminhado ao Congresso em março de 1996, com o objetivo de promover um novo modelo para o ensino técnico profissional, que deveria ser estabelecido em três níveis: o *Básico*, o *Técnico* e o *Tecnológico*. Um outro pressuposto que estava implícito no PL era a separação da formação geral da específica, uma vez que o curso técnico estaria organizado independentemente do nível médio (denominado segundo grau àquela época) e ainda a introdução da **modularização** da organização curricular para os níveis Técnico e Tecnológico, com caráter de terminalidade, dando direito a certificados de qualificação profissional aos seus concluintes.

¹⁰⁶ A CUT discutiu inclusive a noção de empregabilidade que passou a orientar as políticas nacionais de formação profissional, condicionando a possibilidade de emprego àqueles que melhor se encontrem adequados às necessidades das empresas e, a um só tempo, que financiem individualmente a sua própria formação (CUT, 1996, apud Souza, 1999, p. 118).

A Educação Profissional de nível *Básico* era entendida como uma modalidade de educação não-formal, com duração variável, destinada à qualificação e requalificação básicas de trabalhadores, sem exigência de escolaridade prévia, podendo ser ministrada em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho, conferindo aos seus concluintes um Certificado de Qualificação Profissional.

O nível *Técnico* da Educação Profissional com currículo próprio organizado de maneira independente do Ensino Médio poderia ser oferecido concomitante ou seqüencialmente a este e destinava-se a proporcionar uma habilitação profissional. Os currículos seriam estruturados preferencialmente sob a forma de módulos, constituídos por um conjunto de disciplinas ou conteúdos articulados, tendo cada qual o caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito a um Certificado de Qualificação. O conjunto de Certificados correspondentes a três módulos de um curso técnico equivaleriam ao diploma de técnico.

A Educação Profissional de nível *Tecnológico* compreenderia os cursos de Tecnologia de nível superior, destinados a egressos dos cursos médio e técnico aos quais seria conferido o diploma de Tecnólogo (proposta que demonstrava um retorno aos cursos previstos pela Lei 5.692/71, e que se configuraram, em sua maioria, num tremendo fracasso).

O Projeto de Lei tinha entre suas determinações a criação de Conselhos de Administração e de Ensino, nos CEFETs e nas Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais. Esses Conselhos teriam seus membros nomeados pelo Ministro da Educação, sendo o Conselho de Administração constituído por representantes do MEC, dos docentes, discentes e servidores técnico-administrativos, e presidido pelo Diretor-Geral da Instituição. O Conselho de Ensino seria constituído por representantes dos empresários e trabalhadores, responsáveis pelos setores de ensino, de relações empresariais e dos cursos ministrados pela instituição, sendo presidido também pelo Diretor-Geral do estabelecimento. Os Conselhos deveriam voltar-se para a análise das necessidades e demandas do setor produtivo, com a finalidade de definir alterações e/ou redefinições em cursos e currículos. Uma outra atribuição seria a de buscar captar recursos para a manutenção das atividades do estabelecimento. Ficava muito claro o direcionamento pretendido para o ensino técnico profissional, ou seja, voltado exclusivamente para as demandas do mercado e buscando nele suporte financeiro para complementar a sua manutenção. Observe-se que tal direcionamento se alinhava à proposta modernizante do governo federal, considerada um avanço necessário à retomada do desenvolvimento do país e considerada imprescindível para atender ao processo de globalização da economia e ao avanço tecnológico¹⁰⁷.

Flexibilidade, qualidade e produtividade aparecem como palavras chave nesse ideário governamental de cunho marcadamente produtivista, em que a educação profissional é vista separadamente do ensino médio. A *Rede Federal de Educação Tecnológica*, proposta pelo PL 1.603, se enquadra numa perspectiva de ajustamento ao

¹⁰⁷ Exposição de Motivos nº 37, do Ministro da Educação Paulo Renato de Souza.

mercado e configura o que Frigotto (1996, p. 151) denomina de *uma empresa de serviços, ou simplesmente uma unidade de negócios na venda de serviços de formação profissional*.

A proposta do governo, contida no PL, foi rechaçada por diferentes setores da sociedade civil organizada, em especial aqueles ligados ao Ensino Técnico, seja de cunho sindical, seja de cunho acadêmico, que denunciaram em Manifesto encaminhado aos parlamentares duras críticas ao Projeto de Lei. Nenhum desses setores foi consultado sobre a reformulação a ser proposta, embora o ensino técnico, em sua estrutura organizativa e acadêmica, estivesse sendo analisado em profundidade por educadores e pesquisadores da área de Educação e Trabalho. As críticas centrais, expressas no documento encaminhado aos parlamentares, diziam respeito ao término da formação integral do técnico, à oferta do ensino profissional voltado exclusivamente às necessidades do mercado, à quebra da interdisciplinaridade com a introdução do currículo por módulos, à possibilidade de financiamento de iniciativas privadas com recursos públicos e à quebra da autonomia administrativa, didática e pedagógica pela introdução dos Conselhos de Administração e de Ensino, conforme evidencia Ignácio (op. cit, p. 163), que ainda destaca:

“Inúmeras outras manifestações de repúdio ao PL 1.603/96 emanaram de diversas entidades como do Sindicato Nacional dos Servidores da Educação Federal de 1º, 2º e 3º Graus (SINASEFE) e Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – Sindicato Nacional (ANDES – SN), alertando basicamente para o fato de que o PL 1.603/96 se configuraria numa ação inconseqüente para o futuro da educação brasileira ao transformar as instituições de educação tecnológica em meras agências de treinamento fragmentado e inorgânico de mão-de-obra, demarcado exclusivamente pelas necessidades mais estreitas do capital, o que retiraria do país o potencial para uma inserção autônoma e soberana no cenário de uma economia internacional globalizada e altamente predatória”.

Observe-se ainda que, conforme já mencionado anteriormente, nessa época estava em andamento a discussão de uma proposta para o ensino técnico no âmbito do Ministério do Trabalho e que tinha como foco a formação de um trabalhador adequado às novas demandas da chamada reestruturação produtiva, objetivando uma rápida empregabilidade. O documento, intitulado *Educação Profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado* é assinado pelo Secretário Nacional de Formação e Desenvolvimento Profissional, Nassim Gabriel Mehedff (profissional que já havia ocupado cargo dirigente na rede S), que, com uma visão mais voltada ao resgate da cidadania e integrada ao momento do capitalismo globalizado, apresenta uma proposta que não mais se vincula aos postulados da Teoria do Capital Humano e reconhece, segundo caracteriza Kuenzer (op. cit, p. 76):

“a universalidade do direito à educação básica e a necessidade da ampliação de sua oferta, determinada pelas novas demandas de educação do trabalhador, que exige não só o domínio da dimensão tecnológica, mas também científica e comportamental, capacitando-o para fazer, refletir, educar-se permanentemente e comportar-se crítica e criativamente (embora dentro dos limites bem estreitos e demarcados pelo processo produtivo, em face da crescente padronização das tarefas)”.

O documento supõe permanente diálogo e integração entre as ações do MTb e do MEC, e se embasa na visão de um novo conceito de qualificação que valoriza traços como participação, iniciativa, raciocínio e discernimento e que vê o trabalho não mais de forma fragmentada, isolada, mas sim como coletivo, multifuncional e polivalente. A educação profissional aparece com um caráter complementar à educação básica de 1º e 2º graus e o foco é a empregabilidade, entendida *“não apenas como capacidade de obter um emprego, mas sobretudo de se manter em um mercado de trabalho em constante mutação”*. (MTB/SEFOR, 1995, p. 7).

A proposta do MEC, encaminhada através do PL 1.603, na realidade atende às exigências do Banco Mundial, em acordo firmado com o governo brasileiro e apresentado publicamente pelo Ministro da Educação, por ocasião do lançamento do Programa de Educação Profissional, em março de 1995. Segundo o acordo, o governo brasileiro, para fazer jus à liberação de recursos, deveria ajustar as normas contidas na legislação educacional referentes ao ensino profissional. O Banco Mundial defende princípios relacionados à desobrigação progressiva do Estado com o financiamento da educação (sobretudo no nível superior e no ensino profissional), apontando para a necessária busca de outras alternativas de financiamento fora da esfera estatal. Coloca ainda como princípio a *equidade* (justiça social com eficiência econômica), substituindo o conceito de universalidade e introduz a noção de *competência*, em lugar da qualificação. O entendimento do Banco, acompanhado pelas autoridades brasileiras e por um grupo de intelectuais afinados com as políticas neoliberais, é o de que ensino superior, em geral é destinado a poucos, à elite dirigente, para os quais deve ser oferecido um ensino fundamental e médio de excelente qualidade, numa perspectiva de formação ampla e científica. É a reafirmação do dualismo sempre presente na educação brasileira, conforme se pode depreender da seguinte fala:

“...o ensino superior sempre foi e continuará sendo elitista, tomando-se o termo como expressão da ‘aptidão intelectual para estudos superiores’, como dizia a Lei nº 5.540/68, em seu art. 21, e não como privilégio de casta sócio-econômica. É um ensino para as minorias mais bem dotadas cultural e intelectualmente, visto que, infelizmente, o talento para os estudos de teor científico nunca foi ampla e democraticamente distribuído entre todos os seres humanos pela mãe natureza”. (Souza, 1997, p. 30).

Essa naturalização da seletividade, configurando um darwinismo no sistema educacional, é explicitada por um ex-integrante do Conselho Nacional de Educação, nas décadas de 70 e 80, que defende a proposta educacional do governo, mas também apresenta ressalvas ao PL 1.603/96 no que diz respeito à proposta de organização da Formação Profissional, que, no seu entendimento, deveria continuar vinculada ao MTb, sem que fosse submetida aos parâmetros do ensino regular. Segundo ele, os órgãos do sistema de ensino não têm tradição nos procedimentos da Formação Profissional, o que poderia inviabilizar o atingimento de seus objetivos. O discurso seletivo desse autor está muito articulado com o ideário neoliberal que prega que o êxito ou fracasso individual é resultado de condições do próprio indivíduo, ou ainda, da sorte, uma vez que a vida não é equitativa e as diferenças de possibilidades são as que beneficiam alguns homens. Segundo Friedman (1980), um dos principais nomes do neoliberalismo, nem todas as mulheres poderiam ter as pernas de

Marlene Dietrich, nem os homens a força de Mohamed Ali, logo a natureza oferece distintas possibilidades para que cada um, individualmente, logre os melhores resultados.

Para muitos intelectuais afinados com as propostas governamentais de reforma educacional, o que estava acontecendo em nível internacional era um ajustamento dos sistemas educacionais às novas demandas por eficiência e torná-los equitativos no preparo de uma nova cidadania, capaz de enfrentar a revolução tecnológica e seus desdobramentos políticos, sociais e éticos (Cf. Mello, 1993, p. 26). Reconhecendo que esse processo é comum aos países da América Latina, a autora evidencia que as estratégias requeridas devem ser apropriadas às suas peculiaridades, tornando imperativo que a transformação produtiva e a inserção competitiva nos mercados mundiais não sejam dissociadas da promoção da equidade. E, num claro retorno aos pressupostos da Teoria do Capital Humano, destaca que a educação deve ser convocada, prioritariamente, para expressar uma nova relação entre desenvolvimento e democracia, como um dos fatores que podem contribuir para associar o crescimento econômico à melhoria da qualidade de vida e à consolidação dos valores democráticos.

Em 23 de outubro de 1996, o governo federal lançou o Plano Nacional de Educação Profissional - PLANFOR, como parte do Plano Plurianual "*Brasil em Ação*", e financiado com recursos de Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT, com o objetivo de apoiar programas de educação profissional e outras ações, implementadas de forma descentralizada, por meio de parcerias com trabalhadores, organizações empresariais, universidades e organizações não-governamentais. O PANFLOR constituiu-se como um dos 42 projetos prioritários do governo federal e foi pensado como estratégia para a implantação de uma Política de Educação Profissional, integrada ao sistema público de trabalho e geração de renda.

Os Termos de Referência do PLANFOR, editados em novembro de 1996, indicavam que os programas de educação profissional a serem ofertados incluíam-se em três categorias: 1- programas nacionais, voltados para clientela em desvantagem social e/ou setores ou regiões estratégicos para o desenvolvimento do país definidos como prioritários para aplicação do FAT; 2- programas estaduais, definidos pelas Secretarias de Trabalho e Comissões Especiais de Emprego, em parceria com organismos do governo estadual ou municipal e outros atores locais, para atender, prioritariamente, a beneficiários do seguro-desemprego e desenvolvimento de gestores e micro-empresendedores, além de demandas específicas de municípios ou regiões; 3- programas emergenciais voltados ao atendimento de situações de crise e/ou a processos de reestruturação produtiva surgida após o início dos demais programas. Instalado no âmbito do Ministério de Trabalho e Emprego este Programa de Governo¹⁰⁸ tinha como meta atingir, até 1999, oferta de educação profissional suficiente para qualificar ou requalificar, anualmente, pelo menos 20% da população economicamente ativa e influenciou profundamente a legislação que vai

¹⁰⁸ Os recursos do PANFLOR vinham do Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT, administrado pelo CONDEFAT, organismo tripartite e paritário. O público alvo do programa é constituído por desempregados, trabalhadores do mercado formal e informal, trabalhadores sob risco de perda de emprego, micro e pequenos empresários e produtores, jovens à procura do primeiro emprego, jovens em risco social, mulheres chefes de família, portadores de deficiência (BRASIL. MTb/SEFOR, 1996).

regulamentar a educação profissional a partir da LDBN e do Decreto e Portarias que a sucedem.

2.2 A Legislação da Educação Profissional: a dualidade sob “nova” roupagem

Após a promulgação da nova LDBEN, em 20 de dezembro de 1996, o governo, diante das inúmeras críticas que vinha sofrendo o PL 1.603, retira-o do Congresso, em fevereiro de 1997 e, edita, em 17 de abril de 1997, o Decreto nº 2.208, com o objetivo de regulamentar os artigos da Lei que se referem à Educação Profissional. A Medida Provisória nº 1.549-29 de 16 de abril de 1997 (em seu art. 44, que trata da expansão da oferta de ensino técnico) e a Portaria nº 646 de 14 de maio de 1997, do MEC (regulamentando a implantação da rede federal de educação tecnológica), são o arcabouço legal que implementa de fato a nova visão de Educação Profissional anunciada no PL 1.603/96 e no documento que lhe deu origem - “Planejamento Político e Estratégico 1995/1998”.

Observe-se a utilização de um aparato legal representado por Lei, Decreto, Portarias, Medida Provisória que são editados pelo executivo, com o aval das forças hegemônicas do legislativo, configurando, num período de democracia, uma revolução “pelo alto”, vez que não foram reconhecidos/legitimados pelo poder instituído os indicativos provenientes das instâncias da sociedade civil organizada, representadas na proposta de LDB e em diferentes documentos/estudos que traziam uma outra concepção de ensino técnico profissional, construída num amplo processo de discussão democrática.

A Lei 9.394/96 - LDBN, que representa a vitória das forças hegemônicas no embate com as propostas do Fórum em Defesa da Escola Pública, coloca a Educação Profissional descolada da Educação Básica que é subdividida em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (este considerado *etapa final da educação básica*), retomando com mais ênfase a velha dualidade expressa em duas redes distintas: ensino profissional para os pobres e ensino humanista-acadêmico, de cunho propedêutico, para os ricos.

De acordo com o art. 39, da LDBN,

“A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”.

A lei prevê que o aluno da educação profissional poderá ser egresso do ensino fundamental, médio ou superior ou ainda qualquer trabalhador em geral, jovem ou adulto. Prevê ainda a articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação

continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. Vai por terra toda a discussão e construção de uma educação profissional alicerçada em bases críticas, científicas, humanístico-culturais no bojo do ensino de nível médio. Ou como bem enfatiza Kuenzer,

“Essa reforma constitui-se em um ajuste conservador, que retrocede aos anos 40, quando a dualidade estrutural, agora revigorada, estabelecia uma trajetória para os intelectuais e outra para os trabalhadores, entendendo-se que essas funções eram atribuídas a partir da origem de classe”. (Kuenzer, 1999b, p. 23).

A regulamentação da Lei, no que concerne à educação Profissional, é feita através do Decreto 2.208/97, de 17 de abril de 1997, que, nos moldes já contidos no PL 1.603/96, estabelece três níveis nas quais ela poderá ser desenvolvida:

I) **básico**, que se destina à qualificação e reprofissionalização e atualização de trabalhadores, sem exigência de escolaridade prévia e de regulamentação curricular, e é considerada uma modalidade de educação não-formal, com duração variável, conferindo um *certificado de qualificação profissional*. O Decreto obriga¹⁰⁹ as Instituições que oferecem educação profissional e que são mantidas e/ou apoiadas com verbas públicas a oferecer cursos profissionais de nível básico. São cursos rápidos (como os de aprendizagem oferecidos pelo sistema S¹¹⁰), ligados a uma determinada especialidade, dentro de uma área do conhecimento, que poderá corresponder a um módulo do nível técnico.

II) **técnico**, destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, com currículo próprio - independente do ensino médio - fixado pelo MEC, sob a forma de Diretrizes Curriculares Nacionais, compreendendo conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas, por área profissional, permitida a sua organização sob a forma de módulos. Ao término do curso ou de diferentes módulos, desde que seja apresentado o certificado de conclusão do ensino médio, será conferido o *diploma de técnico de nível médio*. Observe-se que esse nível poderá ser cursado de forma totalmente independente do nível médio da educação básica (este sim possibilitador de continuidade dos estudos em nível superior). A concomitância, quando existir, poderá ser interna ou externa à instituição que esteja oferecendo o nível técnico.

III) **tecnológico**, correspondente aos cursos de nível superior para atender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas, são destinados egressos do ensino médio e técnico, conferindo *diploma de Tecnólogo*.

Dois novos termos são introduzidos nessa configuração do ensino profissional: *módulos* e *competências*. Os módulos que, de acordo com o art. 8º, do Decreto em tela, constituem-se no agrupamento de disciplinas e poderão ter um caráter de terminalidade,

¹⁰⁹ Cunha (2000, p. 255), considera essa obrigatoriedade como uma *senaiização* das escolas técnicas federais, já que elas terão de ocupar espaço tradicionalmente reservado aos centros de formação profissional do SENAI. No caso da área agropecuária pode-se falar, usando a mesma analogia do autor, em *senarização*, já que o SENAR tem cumprido essa atribuição.

¹¹⁰ Do sistema S fazem parte o SENAI, o SENAC, o SENAR, o SENAT, que são voltados para a formação profissional, além do SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas)

ensejando um certificado de qualificação profissional. É oferecida a possibilidade de que o aluno curse os módulos em diferentes instituições credenciadas pelos sistemas federal e estaduais, desde que a conclusão do primeiro e a do último módulo não ultrapasse cinco anos. A instituição de ensino profissional, que conferir o último certificado de qualificação, deverá expedir o diploma de técnico de nível médio, na habilitação correspondente aos módulos cursados, desde que o interessado apresente o certificado de conclusão do ensino médio

No que respeita às competências, destaque-se a mudança que a noção de qualificação anteriormente institucionalizada passa a ser superada¹¹¹, dando lugar ao modelo de competência que já vinha sendo sinalizada pelo documento do MTb/SEFOR, de 1995¹¹². O Decreto prevê, através dos art. 1o e 11, os *certificados de competência*, obtidos através de exames a serem implementados pelos sistemas federal e estadual de ensino, para fins de dispensa de disciplinas ou módulos em cursos de habilitação do ensino técnico, sendo que o conjunto de certificados de competência equivalente a todas as disciplinas e módulos que integram uma habilitação profissional dará direito ao diploma correspondente de técnico de nível médio. Sobre o significado ou significados que o termo *competência* expressa pretendemos nos debruçar no capítulo seguinte, ao focalizarmos a questão da conformação do técnico.

Uma outra “inovação” introduzida pelo decreto 2.208/97 refere-se à questão dos professores para essa modalidade de ensino. De acordo com o art. 9º, professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional e que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica. Observe-se que a LDBN, ao tratar dos profissionais da educação, em seu Título VI, indica que esta formação, para atuar na educação básica, far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena. Como a educação profissional está descolada da educação básica parece bastante “viável” o entendimento de que as exigências de formação dos professores também sejam descoladas daquelas previstas na lei maior. De outro modo nos faz retroceder no tempo e lembrar os instrutores e monitores do período imperial e os famosos “esquemas” de formação de professores que vigoraram em caráter “emergencial” após a Lei 5.692/71 e que foram arduamente combatidos pela grande maioria dos educadores brasileiros, principalmente pela ANFOPE - Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação, nas últimas décadas.

A Portaria MEC nº 646, de 14 de maio de 1997, regulamenta a implantação da Lei 9.394/96 e do Decreto 2.208/97, além de tratar da rede federal de educação tecnológica.

¹¹¹ De acordo com Hirata (1994) o modelo de competência pode ser definido como um novo modelo, pós-taylorista, de qualificação, de organização do trabalho e de gestão da produção, que teria surgido na França, vinculado à crise da noção de postos de trabalho e a de um certo modelo de classificação e de relações profissionais. A noção de competência perde a multidimensionalidade da noção de qualificação e, com a marca política e ideológica empresarial de sua origem, deixa de lado a idéia de relação social, que define o conceito de qualificação.

¹¹² O documento “*Educação Profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado*”, já citado anteriormente, entende a educação profissional referenciada ao conceito de competência, sujeita a um aprendizado contínuo e que substitui o conceito de qualificação até então em uso.

Prevê um prazo de até quatro anos para implantação dos dispositivos da Lei e do Decreto e um Plano de Implantação a ser elaborado pelas instituições federais de educação tecnológica (Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas, Escolas Técnicas das Universidades e Centros Federais de Educação Tecnológica). O apoio, acompanhamento e avaliação da implantação da reforma da educação profissional deverão ser feitos por um Grupo de Trabalho composto por representantes do CONDITEC, CONDAF, CONDETUF, CONCEFET e da SEMTEC/MEC¹¹³.

O art. 3º da Portaria autoriza as Instituições Federais de Educação Tecnológica (IFETs) a manter o ensino médio, com matrícula independente da educação profissional, oferecendo o máximo de 50% do total de vagas oferecidas para os cursos regulares em 1997. Com base nessa autorização as instituições foram obrigadas a reduzir suas vagas para o ensino médio em 50%, e com a perspectiva de uma paulatina desativação da oferta desse nível de ensino, uma vez que a política governamental assim o indicava, seja em pronunciamentos, seja em algumas ações que já vinham sendo implementadas.

O Programa de Reforma da Educação Profissional – PROEP, implementado através da Portaria MEC nº 1.005, de 10 de setembro de 1997, é um forte exemplo, pois vincula os recursos vultuosos - cerca de 250 milhões de dólares, aliados à contrapartida nacional de mais US\$ 250 milhões (dos quais 50% originários do orçamento do MEC e 50% do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT), num total de US\$ 500 milhões a serem repassados às escolas das redes Federal, do Distrito Federal e dos Estados, além das escolas comunitárias¹¹⁴, com o objetivo de implementar a Reforma da Educação Profissional, além da própria expansão da Educação Profissional¹¹⁵.

A expansão da rede de escolas deverá, de acordo com o PROEP, atender às iniciativas dos estados ou dos municípios, isoladamente ou em associação com o setor privado, ou ainda por meio de entidades privadas sem fins lucrativos, isoladamente ou em associação com o poder público. Os objetivos apontam para a adoção de *“fórmulas flexíveis de contratação de pessoal”*, o que certamente abarca o trabalho temporário, a terceirização.

Os objetivos do PROEP para a implantação da reforma da Educação Profissional são:

- ampliação e diversificação da oferta de cursos, nos níveis básico, técnico e tecnológico;

¹¹³ CONDITEC - Conselho das Escolas Técnicas Federais; CONDAF - Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais; CONDETUF - Conselho das Escolas Técnicas das Universidades Federais; CONCEFET - Conselho dos Centros Federais de Educação Tecnológica e SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC.

¹¹⁴ O PROEP caracteriza as escolas comunitárias como o conjunto de entidades representativas da sociedade civil organizada, que atuem ou pretendam atuar na área da Educação Profissional, tais como: sindicatos patronais ou de empregados, ONGs, instituições privadas sem fins lucrativos, entidades filantrópicas, dentre outras.

¹¹⁵ O PROEP visava implementar e/ou readequar 200 Centros de Educação Profissional: 70 na esfera federal, 60 na estadual e 70 no segmento comunitário. Com uma meta de atingir 240 mil vagas nos cursos técnicos e 600 mil concluintes de cursos profissionais básicos. Além disso o programa instituiu a meta de inserir 70% dos egressos dos cursos de nível técnico no mercado de trabalho.

- separação formal entre o ensino médio e a Educação Profissional;
- 3) desenvolvimento de estudos de mercado para a construção de currículos sintonizados com o mundo do trabalho e com os avanços tecnológicos;
- 4) ordenamento do currículo sob a forma de módulos;
- 5) acompanhamento do desempenho dos formandos no mercado de trabalho, como fonte contínua de renovação curricular;
- 6) reconhecimento e certificação de competências adquiridos dentro ou fora do ambiente escolar;
- 7) criação de um modelo de gestão institucional inteiramente aberto.

Para participarem desse Programa, as instituições e entidades deveriam passar por rigorosa análise com base em várias exigências, devendo apresentar um Plano de Implantação da Reforma - PIR, conforme a Portaria MEC nº 646/97, a ser analisado e deferido, ou não. A SEMTEC/MEC elaborou recomendações para orientar as instituições na elaboração de seus planos (BRASIL, 1997c), com os critérios para a habilitação aos recursos do Programa, divididos em *indicadores de elegibilidade básica* – de natureza legal, com peso dois na avaliação – e *indicadores de elegibilidade plena* – de natureza operacional, com peso quatro na avaliação.

A adesão clara aos princípios e diretrizes do Programa de Reforma da Educação Profissional, obedecendo ao disposto na LDBN, no Decreto 2.208/97 e da Portaria nº 646/97; a explicitação de estratégias para a desativação gradativa do ensino acadêmico, leia-se ensino médio, devendo ser indicadas ano a ano, as matrículas no propedêutico e no técnico; as ações ou programas em andamento que estejam coerentes com os princípios da Reforma (oferecimento de cursos especiais, parcerias, prestação de serviços, etc.), com a quantificação do número de parcerias, do pessoal capacitado diretamente com estas parcerias, as receitas geradas, o patrimônio incorporado a partir dessas parcerias e outras estratégias utilizadas para a geração de receitas seriam alguns dentre os indicadores colocados para a *elegibilidade básica* ao Programa.

No que se refere aos indicadores para a *elegibilidade plena* destacam-se: informações básicas de infra-estrutura; índice de qualificação docente; a apresentação de um plano de utilização dos professores de educação geral, em decorrência da redução de vagas na área propedêutica; quadro das relações internas básicas: professor/aluno, técnico-administrativo/aluno, professor/técnico-administrativo; regime de trabalho e carga horária atribuída aos professores para atividades teóricas e práticas (em sala de aula, em laboratórios e outros), separadamente; quadro com indicadores de eficiência institucional, sendo considerados os seguintes: matrícula total por curso e, também por curso índices de evasão, repetência, concluintes do 2º grau e concluintes com diplomas técnicos; apresentação de um quadro com os novos cursos a serem oferecidos e a indicação dos instrumentos utilizados para tal definição”.

A forte pressão para que as instituições aderissem ao Programa instituído pela Reforma fica claramente evidenciada. Os critérios adotados para *eleger* as instituições capazes de receber recursos financeiros do Programa indicam a necessária adesão. O governo após sofrer resistências que acabaram por fazê-lo recuar e retirar do Congresso o PL 1.603/96 necessitava de instrumentos de coerção capazes de instalar o processo de reforma preconizado a partir do Decreto 2.208/97. O Estado, aqui representado pelo governo, aumenta o seu autoritarismo, o que no entendimento de Boaventura Santos (1996, p. 89), quando analisa o terceiro período histórico do capitalismo¹¹⁶,

“...é produzido em parte pela própria congestão institucional da burocracia do Estado e em parte, e um tanto paradoxalmente, pelas próprias políticas do Estado no sentido de devolver à sociedade civil competências e funções que assumiu no segundo período e que agora parece estrutural e irremediavelmente incapaz de exercer e desempenhar. O aumento do autoritarismo, na forma de microdespotismos burocráticos da mais variada ordem, combinado com a ineficiência do Estado, tem uma consequência política ainda mais global”.

No que concerne à política educacional o Brasil se subjugou aos ditames do Banco Mundial, implementando suas diretrizes como modelos perfeitos para atender o processo de desenvolvimento do país, mesmo que o conjunto da sociedade organizada aponte para rumos bastante diferenciados. Cumpre aqui destacar que em 1998 foram realizadas eleições presidenciais, tendo a disputa se centrado, entre dois dos candidatos: Fernando Henrique Cardoso, do PSDB, candidato à reeleição e Luis Inácio Lula da Silva, do PT, que foi derrotado no segundo turno. O programa de governo de Fernando Henrique denominou-se *Avança Brasil* e se alicerçou em quatro diretrizes básicas, quais sejam, consolidar a estabilidade econômica; promover o crescimento econômico sustentado, a geração de empregos e de oportunidades de renda; eliminar a fome, combater a pobreza e a exclusão social, melhorar a distribuição de renda; e consolidar e aprofundar a democracia, promover os direitos humanos.

Com relação ao ensino técnico profissional, é enfatizada a sua prioridade e o objetivo é a consolidação das ações implementadas no primeiro mandato, como é o caso da Reforma da Educação Profissional, cuja implantação, em quatro anos, é colocada como meta de governo. Toda a ideologia presente nos documentos da reforma está, obviamente, explicitada no programa de governo. O aumento da oferta de educação profissional e a busca de recursos de múltiplas fontes, principalmente das próprias empresas; a revisão e adequação de currículos às exigências do mercado; a reorganização das escolas agrotécnicas, para que cumpram seu papel de oferecer educação profissional específica e permanente à população rural, levando em conta seu nível de escolarização e as

¹¹⁶ Esse autor faz uma importante análise desse período do capitalismo, que se inicia nos anos sessenta e se estende até a atualidade (observando-se que sobre alguns aspectos já nos referimos no capítulo anterior), e destaca que a idéia de modernização em voga nos anos sessenta, como suporte ideológico do imperialismo norte-americano na América Latina, volta à tona no final dos anos noventa e, em ambas as épocas, mantém intacto o seu caráter redutor e excludente, principalmente na medida em que elimina o valor da autonomia dos processos sociais e políticos nacionais no mundo menos desenvolvido e os subjugou aos interesses dos países centrais sob o pretexto de não haver outro modelo de desenvolvimento senão o que estes seguiram. (Santos, 1995, p. 90).

características das atividades produtivas de cada região, são metas do programa de ação do governo.

O Conselho Nacional de Educação, com vistas a cumprir o disposto no Decreto 2.208/97, em seu art 6º - Inciso I, estabeleceu, através do Parecer CNE/CEB nº 17, de 03 de dezembro de 1997, as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional, e, posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais, através da Resolução CNE/CEB, nº 04, de 05 de outubro de 1999, embasado no Parecer CNE/CEB nº 16/99, aprovado na mesma data. O Parecer nº 17/97 ressalta o disposto no Decreto 2.208/97, destacando a inovação introduzida com relação à *certificação de competências*, considerando esse um campo ainda inexplorado em nosso país e que deve ser implementado tanto em função de um *“atendimento mais flexível e rápido das necessidades do mercado, como para uma constante atualização de perfis profissionais e respectivas formas de avaliação de competências”*. O parecer destaca que é importante considerar as habilidades, conhecimentos e competências adquiridas por qualquer pessoa por meio de estudos não formais ou no próprio trabalho, *superando o preconceito e o flagrante desperdício de não valorizar a experiência profissional e o autodidatismo que não têm recebido, até hoje, a atenção que merecem*.

O atendimento às demandas do mundo do trabalho, que se tornam cada vez mais aceleradas pelas constantes inovações tecnológicas e o oferecimento de possibilidades de garantia de qualidade de produtos e serviços, constitui-se na centralidade da argumentação, que demonstra a competência do pacto no poder (PFL, PSDB e PMDB) e a coerência da política educacional voltada para a qualidade, produtividade e competitividade, termos chaves das políticas neoliberais. O Parecer menciona que não há impedimento para que as escolas possam continuar desenvolvendo ensino médio e o técnico concomitantemente, no entanto o PROEP indicava a diminuição progressiva da oferta de cursos médios por parte das escolas técnicas federais.

Enfoca ainda o citado Parecer que, de acordo com o Decreto 2.208/97, os cursos poderão ser organizados em módulos correspondentes a profissões no mercado de trabalho, sendo que cada módulo possibilita uma terminalidade, devendo contemplar, preferencialmente de forma integrada em cada componente curricular, as dimensões: competências teóricas e práticas específicas da profissão; conhecimentos gerais relacionados à profissão; atitudes e habilidades comuns a uma área profissional e ao mundo do trabalho.

Já o Parecer nº 16/99, apresenta o entendimento do legislador sobre a relação educação e trabalho, reconhecendo o dualismo presente na história da educação brasileira entre a formação profissional - destinada às classes menos favorecidas, executoras de tarefas manuais e a formação das elites, de cunho propedêutico. Realça as modificações processadas no mundo do trabalho a partir da década de 80, com a introdução de tecnologias complexas agregadas à produção e à prestação de serviços e pela crescente internacionalização das relações econômicas. Ressalta ainda, no discurso, a defesa do saber não parcial e fragmentado:

“As empresas passaram a exigir trabalhadores cada vez mais qualificados. À destreza manual se agregam novas competências relacionadas com a inovação, a criatividade, o trabalho em equipe e a autonomia na tomada de decisões, mediadas por novas tecnologias da informação. A estrutura rígida das ocupações altera-se. Equipamentos e instalações complexas requerem trabalhadores com níveis de educação e qualificação cada vez mais elevados. As mudanças aceleradas no sistema produtivo passam a exigir uma permanente atualização das qualificações e habilidades existentes e a identificação de novos perfis. (...) A educação profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização de valores necessários à tomada de decisões”. (CNE/CEB, Parecer 16/99)

Após traçar um histórico da educação profissional no país, o Parecer caracteriza a educação profissional na LDBN e no Decreto 2.208/97, justificando a separação entre o ensino médio e o ensino técnico como algo vantajoso tanto para o aluno, que terá mais flexibilidade na escolha de seu itinerário formativo, quanto para as instituições que poderão, com maior versatilidade, rever e atualizar os seus currículos. Novamente um documento oficial enfatiza a vinculação direta com o mercado produtivo:

“O cidadão que busca uma oportunidade de se qualificar por meio de um curso técnico está, na realidade, em busca do conhecimento para a vida produtiva. Esse conhecimento deve se alicerçar em sólida educação básica que prepare o cidadão para o trabalho com competências mais abrangentes e mais adequadas às demandas de um mercado em constante mutação”. (CNE/CEB, Parecer nº 16/99).

As Diretrizes Curriculares estão centradas no conceito de competências por área. De acordo com o Parecer, maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria, capacidade de visualização e resolução de problemas e espírito empreendedor, são condições exigidas dos trabalhadores pela revolução tecnológica, o que exige uma completa revisão dos currículos. Esses são realmente os requisitos que têm sido apresentados pelos principais órgãos representativos do empresariado, como é o caso da FIESP, no entanto, numa primeira análise, que iremos aprofundar adiante, não nos parece que a modularização dos currículos vá permitir o alcance desses objetivos.

Com relação aos princípios para a educação profissional de nível técnico, além da articulação com o ensino médio e os referentes aos valores estéticos, políticos e éticos que orientam a educação básica, e dos princípios gerais contidos na Constituição Federal e na LDBN, o Parecer introduz os princípios que se referem ao *“desenvolvimento de competências para a laborabilidade, à flexibilidade, à interdisciplinaridade e à contextualização na organização curricular, à identificação dos perfis profissionais de conclusão, à atualização permanente dos cursos e seus currículos, e à autonomia da escola em seu projeto pedagógico”*.

A Resolução nº 04/99, define, em seu art. 6º, competência profissional como:

“a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessárias para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”.

O parágrafo único, do mesmo artigo, classifica essas competências em: *básicas* (constituídas no ensino fundamental e médio), *profissionais gerais* (comuns aos técnicos de cada área) e *profissionais específicas* de cada qualificação ou habilitação.

Antes de passarmos a outro tópico dessa nossa análise histórica entendemos ser importante destacar a questão mais geral relacionada aos recursos financeiros para a educação, após a promulgação da Lei 9.394/96, uma vez que isso afeta a totalidade do ensino, em todos os níveis e modalidades. A LDBN mantém os percentuais firmados pela Constituição Federal, vinculando o percentual mínimo ao ensino público, sendo que se o Poder Público decidir aplicar recursos oriundos de impostos para escolas da rede particular deverá fazê-lo fora do percentual mínimo. Considerado esse avanço, por outro lado, as políticas governamentais têm se apropriado de parcelas de impostos que constitucionalmente deveriam ser destinadas a Estados e Municípios, como é o caso de Fundo Social de Emergência - FSE e o Fundo de Estabilização Fiscal - FEF. De acordo com a análise de Davies (1997, p. 57), o FSE e o FEF representam perdas bilionárias para a educação estadual e municipal, e mesmo para a federal, uma vez que os recursos de tais fundos são usados livremente pelo governo federal -“contingenciados” - não sendo legalmente vinculados à educação. Isso determina um déficit anual de 3,6% somente na esfera da União. Esse fato reforça um estudo da UNESCO¹¹⁷ que aponta a média de gastos públicos em educação, em diversos países, como sendo de 4,7%, enquanto a do Brasil é de 2,5%. No Ensino Médio, a situação é mais gritante, pois a média de diversos países é de 1,3%, enquanto a média brasileira é de apenas 0,2%.

A LDBN também possibilita uma outra forma de encaminhar recursos públicos para instituições particulares que está contida no art. 77, § 2º, que prevê o apoio financeiro para atividades de pesquisa e extensão em universidades (públicas e privadas), inclusive mediante bolsas de estudos. Como visto, a legislação aprovada oportuniza a liberação de recursos para o ensino privado, contrariando assim todo a luta em defesa do ensino público e gratuito.

Quanto aos recursos oriundos de convênios ou empréstimos de organismos internacionais como BIRD, BID e Banco Mundial, observa-se que a destinação desses recursos sempre levou em conta as prioridades estipuladas por essas agências que, quase sempre, não se coadunavam com os interesses e necessidades nacionais. Desde 1964 os convênios internacionais voltados para o ensino técnico profissional foram estimulados. Os programas de apoio internacional, oriundos da Aliança para o Progresso - USAID, voltavam-se, como já vimos anteriormente, para o ensino profissionalizante. Desde o apoio aos Ginásios Orientados para o Trabalho - GOT's, implantados àquela época, até os

¹¹⁷ Cf. documento do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Caderno do III CONED. Brasília, novembro de 2000. Os percentuais referem-se a gastos correntes considerados em termos de percentual do PIB.

empréstimos que o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BIRD, propiciou, na década de 1970 para implementação da profissionalização obrigatória indicada pela Lei nº 5.692/71.

Para a implementação da Reforma da Educação Profissional o Banco Mundial disponibilizou uma significativa parcela de recursos com base no entendimento de que o melhor antídoto para os males da pobreza e do desemprego é a educação elementar e a formação profissional.

As diretrizes do Banco Mundial, na década de 1990 para os países da América Latina e Caribe, sinalizam uma ênfase na educação fundamental e no ensino profissional e uma política para o ensino superior que encaminha para a sua privatização, descompromissando o Estado com o seu financiamento. Isso se explica porque, de acordo com análise de Samir Amim (1996), o mercado dos países periféricos, distintamente dos países centrais, não é integrado tridimensionalmente (capital, mercadoria e trabalho), mas sim bidimensionalmente (capital e mercadoria) - o trabalho, nas periferias, está excluído do mercado de trabalho fundado no conhecimento científico avançado, estando confinado nas barreiras nacionais que separam os países centrais das periferias. O trabalho nestes países é condizente com o modo como estas nações estão inseridas na economia mundial: de forma subordinada, periférica, restrita a mercadorias de baixo valor agregado. O trabalho requerido numa economia deste tipo é muito pouco qualificado, o que não requer formação superior (Cf. Leher, op. cit, p. 26-7)

Esses comentários realçam o quadro nebuloso dessa história da educação brasileira que, em nível geral, traz a marca do descompromisso do Estado e da sua utilização para legitimar a ideologia dominante e, em nível do ensino técnico profissional, além desse caráter, acentua a seletividade e a dualidade sempre presente e recorrente. Por outro lado, conforme Gramsci bem evidencia, deixa crescer no seio da sociedade civil a reação a essa dominação, o que nos permite não destruir a utopia da construção de um projeto educativo, no bojo de um projeto maior de sociedade democrática, realmente emancipatório.

2.3 O Plano Nacional de Educação: nova derrota da sociedade civil

A LDBN, em seu art. 87, § 1º, estipulou o prazo de um ano a contar da publicação da Lei, para que o executivo encaminhasse ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para o período de dez anos, em sintonia com a Declaração de Educação para Todos, originada na Conferência Internacional de Educação para Todos¹¹⁸, que aconteceu em 1990, em Jomtien, na Tailândia, e que provocou a

¹¹⁸ Essa Conferência, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, reuniu representantes de 155 países e contou com a participação do Banco Mundial, um dos principais coordenadores do encontro, e de outras agências internacionais de financiamento. Nela foram estabelecidas prioridades para a educação nos países do Terceiro Mundo, em especial a universalização do ensino fundamental. Posteriormente, em 1993, na Índia, ocorreu a Conferência de Nova Déli, reunindo os

reestruturação dos sistemas educacionais de diferentes países. Observe-se que o Banco Mundial, em variados documentos¹¹⁹, também indicava caminhos aos elaboradores das políticas educacionais.

Por sua vez, as entidades da sociedade civil organizada, representadas no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, começaram a se articular no sentido de construir coletivamente um Plano Nacional de Educação - PNE, tentando inclusive, apontar alterações na LDBN, sendo uma delas a questão da educação profissional, considerada totalmente discrepante das discussões até então encaminhadas.

As entidades responsáveis pela coordenação do processo de elaboração do PNE foram: AELAC (Associação de Educadores da América Latina e do Caribe), ANDE (Associação Nacional de Educação), ANDES-SN (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), CONTEE (Confederação Nacional dos Trabalhadores dos Estabelecimentos de Ensino), DNTE-CUT (Departamento Nacional dos Trabalhadores em Educação), FASUBRA (Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras), SINASEFE (Sindicato Nacional dos Servidores da educação federal de 1º, 2º e 3º grau da Educação Tecnológica), UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas), UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), UNE (União Nacional dos Estudantes), FITEE (Federação Interestadual dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino), Fórum Mineiro em Defesa da Escola Pública, SBPC-MG (Sociedade Brasileira para o Progresso Minas Gerais, SINDIFES (Sindicato das Instituições Federais de Ensino Superior de Belo Horizonte), SINPRO-MG (Sindicato dos Professores de Minas Gerais), SEED-Betim (Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Betim), UEE_MG (União Estudantil de Educação de Minas Gerais), além de diversas Associações de Docentes de Universidades. Como colaboração e apoio participaram a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos em Educação e Sociedade), CUT (Central Única dos Trabalhadores), MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), APEOESP (Associação dos Professores dos Estabelecimentos Oficiais do Estado de São Paulo), EEEPE/SP (Executiva dos Cursos de Pedagogia de São Paulo), Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, Fóruns Estaduais e Municipais de Educação e as Prefeituras Municipais de Belém/PA, Betim/MG, Belo Horizonte/MG, Blumenau/SC, Diadema/SP, Hortolândia/SP Icapuí/CE, Ipatinga/MG, Jaboticabal/SP, Lages/SC, Porto Alegre/RS, Santo André/SP, além das Universidades Federais de Minas Gerais, São Carlos e Santa Catarina.

O processo de articulação encaminhou-se como já havia acontecido por ocasião da elaboração da LDBN. Reuniões, Seminários Temáticos e debates em nível local, estadual, regional e nacional, e a realização de dos Congressos Nacionais de Educação - CONED, em

nove países mais populosos do mundo: Brasil, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria, Indonésia e que deu continuidade ao debate sobre a proposta de educação para todos (BRASIL/MEC, 1994)

¹¹⁹ “Issues in brazilian secondary education” (1989); “Educación técnica y formación profesional. Documento de política do Banco Mundial” (1992); “World Bank Assistance to Agricultural Higher Education 1964-1990” (1992); “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia” (1995) “Prioridades y estrategias para la educación” (1996); “Beyond the Washington consensus: Institutions matter” (1998).

1996 e 1997, reunindo cada um cerca de seis mil pessoas, conseguiram elaborar um documento que se denominou *Plano Nacional de Educação - proposta da sociedade brasileira*, e que traz um diagnóstico de possibilidades e limitações, a partir do qual são apresentadas propostas para a organização da educação nacional. É a proposta contra-hegemônica que busca legitimar uma construção coletiva que se estende desde a elaboração da Constituição de 1988. Da apresentação do Plano consta que:

*“Este **Plano Nacional de Educação** é um documento-referência que contempla dimensões e problemas sociais, culturais, políticos e educacionais brasileiros, embasado nas lutas e proposições daqueles que defendem uma sociedade mais justa e igualitária e, por decorrência, uma educação pública, gratuita, democrática, laica e de qualidade, para todos, em todos os níveis. Assim, princípios, diretrizes, prioridades, metas e estratégias de ação contidas neste **Plano** consideram tanto as questões estruturais como as conjunturais, definindo objetivos de longo, médio e curto prazos a serem assumidos pelo conjunto da sociedade enquanto referenciais claros de atuação”.*

Na proposta de PNE da Sociedade Brasileira é colocada como meta a revogação de toda a legislação que impede e fere a organização e o funcionamento democrático da educação brasileira, dentre ela o Decreto 2.208/97 e legislação complementar, entendendo que apresentam uma concepção estreita e de total vinculação da formação profissional às necessidades do mercado de trabalho. A desobrigação do Estado em relação a essa modalidade da educação é denunciada e destaca-se que ela deve ser considerada como integrante da Educação Básica. Realça o documento que:

“A formação do trabalhador pressupõe uma sólida educação básica, uma estreita articulação entre cultura geral e profissional. O trabalho, enquanto referência da formação, não exclui outras dimensões, sob o risco de o ensino tornar-se rapidamente obsoleto e o trabalhador, “descartável”. Trabalhar a formação profissional dentro da formação geral é a única forma de modificar substancialmente o estatuto dos conhecimentos técnicos e dos valores a ele agregados. Tanto a formação inicial como a continuada deverão orientar-se pelos mesmos princípios, pois a qualificação, a requalificação e o reingresso no mercado de trabalho exigem formação integral do trabalhador”.

No que se refere à gestão das políticas, projetos e programas institucionais, o Plano prevê que deverá ser exercida de forma participativa e paritária, através de colegiados deliberativos compostos de representantes dos diferentes setores envolvidos com o trabalho e a formação dos trabalhadores. O Sistema S (SENAI, SENAC, SENAR, SEBRAE, SENAT) deverá passar por profunda reformulação e a gestão de seus recursos deverá ser assumida por uma comissão tripartite, composta por representantes dos empresários, dos trabalhadores e do governo.

Com a diretriz maior de reintegrar a educação profissional ao sistema regular de ensino público, o Plano coloca como metas a realização de Fóruns e Seminários para debater o projeto de organização da Rede Nacional de Educação Profissional, dos Centros Públicos de Educação Profissional e outras alternativas; a manutenção das Escolas Técnicas Federais, Estaduais e CEFETs nos moldes atuais, até que uma nova proposta seja aprovada;

a definição do prazo de um ano para uma nova proposta de educação profissional, vinculada ao ensino regular e assegurar professores especializados, bem como recursos humanos, materiais e financeiros adequados e necessários a manutenção da qualidade dos cursos oferecidos.

Apesar de todo o esforço que significou a construção desse PNE pela sociedade brasileira organizada e de que o mesmo foi protocolado no Congresso Nacional em tempo hábil, conforme exigência da Lei, o que se viu mais uma vez foi o boicote do governo (ou seja, mais uma reformulação “pelo alto”), que articulou suas lideranças e conseguiu a aprovação do projeto encaminhado pelo MEC, que atende a toda a política já instalada e estabelece um prazo de cinco anos para a implantação da Reforma da Educação Profissional, nos termos de Decreto 2.208/97. Uma das metas do PNE do governo é a de transformar as atuais escolas Técnicas Federais em CEFETs, duplicando o número de centros a cada cinco anos. Essa medida implica na expansão do nível tecnológico face à tendência dos CEFETs em ofertar cursos de nível superior.

Com relação à formação de docentes para a educação profissional, o PNE aprovado indica uma parceria entre MEC, MTb, universidades, CEFETs, Serviços Nacionais de Aprendizagem (a rede S) e iniciativa privada para a *formação de formadores*. Essa terminologia já era adotada pela rede S e pelos documentos oriundos do setor sindical¹²⁰. Tal proposta compromete, como já afirmado anteriormente, as propostas que se encontram em discussão sobre formação docente, e que a vinculam às licenciaturas plenas oferecidas no ambiente universitário. Por outro lado, a direção dada pelo PNE indica a possibilidade de cursos aligeirados e de contratações temporárias, configurando-se num desprestígio ao papel do professor.

Uma das metas apresentadas e que consideramos interessante é a de estabelecer nas Escolas Agrotécnicas, em colaboração com o Ministério da Agricultura, cursos básicos voltados para a melhoria técnica das práticas agrícolas e preservação ambiental, visando o desenvolvimento sustentado¹²¹. No entanto a nomenclatura “cursos básicos” nos parece oferecer certa ambigüidade tendo em vista o nível de ensino constante da LDBN - Educação Básica (fundamental e média), cujo significado é bem amplo, o que não é o caso do nível básico previsto no âmbito da educação profissional.

Com a aprovação do PNE proposto pelo governo configura-se todo o arcabouço legislativo que coloca em funcionamento e pretende sedimentar os pressupostos em que se ampara a ideologia neoliberal.

¹²⁰ De acordo com Gonçalves (1995, p. 134-46), o termo Formador aplica-se a docentes do ensino técnico e profissional e a profissionais da indústria ligados ao planejamento, organização e execução de ações de formação. Essa nomenclatura é então utilizada largamente pelas instituições empresariais e sindicais, mas tem uma forte reação negativa no ambiente acadêmico, sobretudo das licenciaturas, que vêm enfocando sempre a *formação do educador*.

¹²¹ Cabe, no entanto, discutir a noção de desenvolvimento sustentado, uma vez que vários são os entendimentos/visões. No próximo capítulo abordaremos a temática com maior aprofundamento.

2.4 A Implantação da Reforma da Educação Profissional

Após a promulgação da legislação que normatiza a educação profissional o que se pode observar foi, de um lado o posicionamento contrário à mesma, de grande número de organizações e de educadores que desencadearam uma ação bastante incisiva, com a publicação de artigos, livros e outros materiais de divulgação¹²², tentando esclarecer a população em geral e a comunidade acadêmica em particular sobre os efeitos nocivos da Reforma, articulando um movimento de resistência à sua implantação e, de outro lado, a adesão quase que imediata de vários dirigentes de instituições, bem como a negociação (adesão negociada), tendo em vista garantir as verbas oriundas do Banco Mundial, através do Programa de reforma da Educação Profissional - PROEP.

Diversos eventos foram organizados em nível nacional e regional e tivemos oportunidade de participar de alguns deles¹²³, seja na qualidade de convidada a participar como palestrante ou simplesmente como observadora. Na maioria dessas ocasiões representantes do MEC foram convidados a participar e debater aspectos centrais da Reforma. Nem sempre compareceram, mas quando o fizeram foram “bombardeados” pela enfática reação negativa à política governamental, com argumentações que, normalmente, eram incontestes. Nas ocasiões em que participamos desses eventos procuramos recolher opiniões de diferentes atores desse processo, tais como diretores, docentes, estudantes, procurando verificar o impacto da legislação nas escolas, a reação - positiva ou negativa - à implantação da reforma e as providências que estavam sendo implementadas seja para colocá-la em prática, seja para a ela resistir.

A maioria dos docentes e estudantes que participavam desses eventos tinha posição contrária à Reforma e estavam estimulados à resistência. Já os dirigentes, muitos buscavam argumentar sobre as vantagens que a implantação iria trazer ou estava trazendo (caso dos que a aplicaram na “primeira hora”), principalmente justificando o caráter de democratização do acesso à população, com a oferta de cursos básicos (o que dava, inclusive, maior visibilidade e prestígio à escola em sua região), bem como as grandes possibilidades de parcerias com conglomerados agroindustriais e outras empresas da área rural, o que viabilizaria mais recursos para a instituição.

Alguns dirigentes que não se alinhavam à proposta do governo, mencionavam estar fazendo uma forte resistência à implementação da Reforma, mas já se mostravam preocupados com as ameaças de restrição orçamentária por parte do MEC, além da não liberação dos recursos do Banco Mundial. Diante do quadro de escassez de recursos e das necessidades de manutenção da infraestrutura e mesmo de sua expansão, esses dirigentes

¹²² Acácia Kuenzer, Domingos Leite Lima Filho, Gaudêncio Frigotto, Lúcia Wanderley Neves, Lucília Machado, Maria Ciavatta Franco, Mauro del Pino, Marise Nogueira Ramos, Miguel Arroyo, Paulo César Ignácio, Roberto Leher, dentre outros, são importantes educadores que vêm contribuindo ativamente para a discussão conceitual e política sobre o ensino técnico profissional, seja com a publicação de teses, livros e artigos, seja pronunciando palestras ou participando de debates em diferentes fóruns nacionais.

¹²³ Destacamos: Encontro Nacional do Ensino Agrícola, realizado no Rio de Janeiro, em 1999; Encontro Nacional de Educação Agrícola, realizado na Paraíba, em 2000; Seminário Nacional sobre Educação Profissional, realizado no Paraná, em 2001; Seminário sobre Ensino Profissional, realizado no Rio de Janeiro, em 2000. III e IV CONED (respectivamente em Porto Alegre - 2000 e São Paulo - 2002).

apontavam para uma possível negociação voltada para adesão, nos termos do PROEP, mais cedo do que seria desejado. Outros ainda declaravam uma adesão parcial, isto é, camuflando algumas exigências, com a criação de formas alternativas, como, p.ex., a matrícula dupla (ensino médio, num turno e ensino técnico em outro), para evitar ao máximo a redução do número de vagas no nível médio.

Uma das exigências do PROEP era a organização do Projeto Pedagógico da Escola, demonstrando a adequabilidade de seus cursos, a necessidade do mercado, enfim, apresentando o perfil da instituição, com toda a caracterização da região na qual ela se situa, o seu potencial (recursos humanos, físicos e materiais), as possibilidades de expansão, até apresentar o delineamento dos currículos com as exigências contidas nas diretrizes curriculares nacionais.

Dos contatos que mantivemos com diferentes instituições pudemos perceber a grande dificuldade em organizar esse documento, de forma a atender a todas as determinações do MEC. Apesar da maioria das instituições de ensino, em todos os níveis, realizarem seus planejamentos e construírem seus currículos, a prática de elaboração de um Projeto Político-Pedagógico, principalmente estruturado de forma participativa por toda a comunidade escolar, não tem uma tradição em nosso meio acadêmico. Na maior parte das vezes, esses planejamentos têm sido realizados por uma equipe nomeada pela direção ou pelo próprio dirigente, e participados à comunidade, em uma reunião oficial. Essa constatação não se restringe às escolas técnicas, mas abarca instituições do ensino fundamental e médio e universidades, das quais tem sido exigida a apresentação desse documento, no processo de avaliação dos cursos.

Conforme Ramos (1999, p. 129), analisando a implementação da reforma na Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde - GO, em sua Dissertação de Mestrado, no que diz respeito aos recursos recebidos do PROEP, relata que mais da metade dos recursos recebidos destinava-se a investimento em equipamentos, ficando as despesas com capacitação e treinamento de recursos humanos, na ordem de 9,63%, destinados à capacitação com cursos rápidos, no máximo, de especialização. Ressalta o autor que a Reforma enseja uma mudança no paradigma centrado no modelo escola-fazenda, indicando que o ensino do agropecuário não é mais a produção dentro da escola, embora continue a existir de forma paralela, passando a ser encarada como uma outra propriedade à qual alunos e professores fazem visitas para confirmar a teoria aprendida em sala de aula. Para desenvolver essa “propriedade” os empresários são os parceiros interessados no projeto educacional da escola, para o qual vão contribuir com sugestões e recursos financeiros, o que, segundo o autor, se coaduna com a busca de outras fontes de financiamento da educação, via parcerias, prevista pela Reforma.

Dentre as análises produzidas pelo autor, acima referido, sobre diferentes aspectos da Reforma, destacamos a que diz respeito às modificações na carga horária do curso Técnico em Agropecuária anterior à reforma e os cursos criados após a mesma. A carga horária do primeiro era de 3.870 horas. Os atuais cursos possuem carga horária que varia entre 2.260 e 2.760 horas (envolvendo um ano básico, a parte profissionalizante e o estágio supervisionado). Com a inclusão do ensino médio, que possui uma carga horária de 2.480 horas, essa carga vai variar de 4.740 a 5.240 horas. Tal situação faz, segundo o autor, com

que se torne muito difícil o oferecimento dos cursos, incluindo o ensino médio, em três anos letivos. A inferência a que o autor remete é de que há uma tendência a que o ensino médio acabe naquela escola.

A análise de Ramos, com relação à base empírica e contextual dos novos cursos implantados na EAF, aponta para uma vinculação expressa ao mercado de trabalho, enfatizando que a escola buscou realizar um estudo para apoiar a construção dos novos perfis de curso, o autor deixa margem à percepção de que essa pesquisa não cobriu alguns aspectos fundamentais, tais como o número de técnicos inseridos no mercado de trabalho, as habilidades e qualificações requeridas no posto de trabalho, a rotatividade no emprego, e a existência ou não de uma tendência de expansão. Num currículo estruturado com base em competências, em que habilidades e bases tecnológicas constituem sua matriz, como prevêem os referenciais Curriculares Nacionais, entendemos que os aspectos supra-mencionados são dados fundamentais para a construção curricular. Ainda no que se refere aos currículos dos cursos o autor destaca que os verdadeiros determinantes para a sua implantação foram:

“seguir por onde se tem Know-how, trabalhar o ensino das técnicas agropecuárias; implantar cursos para os quais já existam professores habilitados e, por último, observar a existência de um mínimo de equipamentos e espaço físico com possibilidade de adaptações”. (Ramos, op. cit, p. 158).

Tal constatação nos parece indicar um mecanismo de adaptação à Reforma que foi utilizado em grande parte do sistema federal de escolas técnicas, que consistiu em desmembrar o curso técnico anteriormente existente, aumentando a carga horária de algumas disciplinas e rearranjando a sua distribuição na nova grade curricular. Grade curricular esta que deveria ser fruto da construção de um projeto político-pedagógico coletivo, mas que, no entanto, nessa escola, com em muitas outras, partiu de um planejamento, muitas vezes denominado de estratégico, sem nenhuma característica participativa.

Um outro estudo sobre a implantação da Reforma é o de Pamplona (2000), que faz uma análise de sua implantação no Colégio Técnico da UFRRJ. Com menor densidade que o estudo anterior, uma vez que se trata de uma monografia de Especialização, no que diz respeito ao oferecimento do curso técnico profissionalizante e do ensino médio, o autor destaca que o Colégio fez uma adaptação, no primeiro momento de implantação da Reforma (1998 e 1999), em que a duração continuou a mesma e a separação ficou sendo apenas na teoria, sendo que a matrícula era feita separadamente e as disciplinas oferecidas em horário alternado.

A partir de 2000, com a obrigatoriedade de atualização dos currículos, expressa na Portaria nº 30 da SEMTEC/MEC, o Colégio, após a realização de estudos por parte de seus professores, da área profissional, implementou duas novas grades curriculares: o Curso de Agropecuária Orgânica, em substituição ao Técnico em Agropecuária e o curso de Hotelaria, em substituição ao Técnico em Economia Doméstica. A carga horária, com as alterações processadas, passou a ser de 1370 horas para o curso de Agropecuária Orgânica, que, acrescidas de 2625 horas relativas ao ensino médio, somam um total de 3.995 horas.

Anteriormente à Reforma a carga horária do Curso Técnico em Agropecuária era de 3600 horas.

Um aspecto positivo da reforma segundo opinião do autor é o de que os professores da área profissional se sentiram estimulados a buscar novas perspectivas para melhoria dos cursos. Ao nosso ver essa realmente é uma situação positiva que a reforma provocou. De há muito se vinha discutindo a necessidade de mudanças na estrutura organizacional dos cursos, mas muito pouco havia sido feito, ocorrendo mesmo um processo de estagnação em muitos estabelecimentos de ensino.

No entanto, nos parece que esse movimento de discussão em torno da Reforma deveria ter a participação de todos os docentes, do corpo técnico administrativo e da representação estudantil. O fato de só os docentes vinculados à área profissionalizante estarem envolvidos nessa discussão pode significar a continuidade da segmentação entre formação geral e formação profissional, mesmo no bojo de cursos que tenham buscado formas alternativas para “driblar” os ditames da Reforma.

Com relação a esse processo de implantação da Reforma entendemos que se fazem necessários diferentes estudos e análises para verificar o real impacto que ela provocou, principalmente em seus mais especiais atingidos - os alunos. Um estudo interessante seria o de mapear, por região, as condições de implantação, as tensões e conflitos, as resistências e a submissão, as experiências inovadoras, o grau de internalização e de legitimação das novas propostas curriculares, o processo de construção dos projetos político-pedagógicos das Escolas. Do que já foi observado até o momento, destaque-se o enfático comentário de Leite Filho (2003, s.ed.):

“...sob o argumento da expansão, diversificação e flexibilização da oferta educacional, a reforma da educação profissional contribuiu para promover modalidades de educação não formal, alternativas ou substitutas da educação básica; incrementar a segmentação social dos sistemas educativos nacional e estaduais, oferecendo ensino técnico e tecnológico, separados e alternativos ao ensino regular de nível médio e ao ensino superior universitário; e estabelecer uma situação de ambigüidade na qual muitas instituições públicas reduziram - em parâmetros relativos ou absolutos - sua oferta de educação regular e escolar gratuita e incrementaram sua ação em atividades extraordinárias, pagas, vinculadas a estratégias de auto-sustentação financeira. Paralelamente, verificou-se a expansão do segmento privado, seja com o apoio efetivo de recursos dos fundos públicos e de recursos oriundos de empréstimos internacionais, seja com o re-investimento de receitas e recursos próprios”.

Dentre os contatos que estabelecemos, um dirigente de estabelecimento de ensino técnico-profissional, com quem conversamos sobre os impactos da Reforma, desabafou, num encontro informal, que se sentia enganando e até traindo os estudantes de sua escola com a promessa de uma formação para um emprego que, na realidade, não existia. E, pior que isso, com o oferecimento de uma formação falha, enfraquecida no seu caráter geral e sem grandes perspectivas para a continuação de estudos em nível superior. Esse desabafo, que foi feito “em particular”, “em confiança”, o que não nos permite explicitar a sua origem, reflete a forma autoritária com que foi implantada a Reforma, mas também

demonstra a pouca capacidade de resistência e organização daqueles que se deixaram *regular* pelas forças hegemônicas. Quiçá a atualidade, com as novas perspectivas que se delineiam e sobre as quais trataremos nas Conclusões desse trabalho, permitirá uma nova postura por parte da comunidade das escolas técnicas, levando-as a atuarem como sujeitos e não como peças de um jogo, manipuladas que foram pela política instaurada.

CAPÍTULO 3



A política Educacional Expressa nos Currículos: mudança de paradigma ou retorno a um velho discurso?

“A educação está sempre implicada na política cultural. O currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo”. (Apple, 2000, p. 53)

Ao estudarmos as políticas públicas para o ensino técnico agropecuário, ao longo da história brasileira, podemos perceber que os *projetos curriculares* são na realidade utilizados como um instrumento dessas políticas, instaurando nas instituições o pensamento oficial. Obviamente esse não é um processo linear e reflete uma disputa entre posicionamentos, interesses e projetos sociais, políticos, culturais e pedagógicos, na maioria das vezes antagônicos. Não podemos, desse modo, entendê-los como neutros, ou do ponto

de vista apenas técnico, uma vez que se encontram comprometidos com a concepção de mundo, de sociedade, de cultura e de ser humano que embasa a política maior que os estabelece, e com as tensões próprias do ambiente escolar e da ampla gama de olhares/percepções que o configuram. Na verdade, temos que entender o currículo no contexto em que se configura e dentro das condições em que se desenvolve, uma vez que ele é um objeto social e histórico, conforme Sacristán destaca:

“A política sobre o currículo é um condicionamento da realidade prática da educação que deve ser incorporado ao discurso sobre o currículo; é um campo ordenador decisivo, com repercussões muito diretas sobre essa prática e sobre o papel e margem de atuação que os professores e os alunos têm na mesma. Não só é um dado da realidade curricular, como marca os aspectos e margens de atuação dos agentes que intervêm nessa realidade. O tipo de racionalidade dominante na prática escolar está condicionada pela política e mecanismos administrativos que intervêm na modelação do currículo dentro do sistema escolar”. (Sacristán, 1998, p. 107).

No cotidiano escolar atual, a política educacional se expressa através dos Projetos Político Pedagógicos¹²⁴ e, em última instância nos *currículos*¹²⁵. Embora não seja nosso propósito discorrer sobre teoria de currículo, entendemos como importante que, para fazer uma análise da política expressa nos *modelos curriculares* adotados com maior ênfase, no ensino técnico agropecuário, precisamos resgatar aspectos gerais que embasam as diferentes visões de currículo, e que, na realidade, trazem embutidos os valores e os preceitos da política educacional então em curso, ou seja, traduzem o projeto social dos grupos no poder. Eles expressam o equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado (Sacristán, 1998, p. 17). Eles trazem uma carga de valores representativos de uma teia cultural, política e social no qual se inserem, e, portanto, têm que ser entendidos dentro de um momento histórico e do jogo de interesses que configuram as relações de poder e a luta pela hegemonia em uma sociedade. De acordo com Silva (1999, p. 29):

“...o currículo está no centro dos atuais projetos de reforma social e educacional. Aqui se travam lutas decisivas por hegemonia, por predomínio, por definição e pelo domínio do processo de significação. Como política curricular,

¹²⁴ A LDBN - Lei 9.394/96, em seu artigo 12, estipula que os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de elaborar e executar as suas propostas pedagógicas, e em seu artigo 14 faz menção ao projeto pedagógico. A partir dessa determinação legal e das exigências dos processos avaliativos de cunho nacional, estadual e municipal, o projeto político-pedagógico (PPP) passou a ser preocupação de dirigentes e educadores, dos diferentes níveis de ensino, mas os processos de elaboração têm sido bastante questionáveis. Observa-se que a desejável participação da comunidade escolar na reflexão sobre a intencionalidade educativa de seus estabelecimentos, nem sempre acontece, ficando muitas vezes a sua elaboração a cargo de uma comissão de “especialistas” ou da própria administração das escolas, o que configura uma perda qualitativa enorme, além do próprio significado do projeto e da sua possibilidade de execução. Por sua vez, os currículos estão norteados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (Educação Superior e Educação Profissional).

¹²⁵ Currículo é aqui entendido, buscando-se apoio em Silva (1999) como prática cultural (essa última entendida como campo de luta em torno da construção e da imposição de significados sobre o mundo social), onde se entrecruzam práticas de significação, de identidade social e de poder.

como macrodiscurso, o currículo tanto expressa as visões e os significados do projeto dominante quanto ajuda a reforçá-las, a dar-lhes legitimidade e autoridade. Como microtexto, como prática de significação em sala de aula, o currículo tanto expressa essas visões e significados quanto contribui para formar as identidades sociais que lhe sejam convenientes. (...) O currículo é, sempre e desde já, um empreendimento ético, um empreendimento político. Não há como evitá-lo”.

Destaque-se que a teoria de currículo que predominou no século XX, se caracterizou como cientificista, burocrática e tecnicista. Ela deu suporte à tecnologia de desenvolvimento curricular, implementada nas nações ocidentais nas décadas de 1950 e 1960, na tentativa de recobrar a liderança tecnológica, face ao lançamento do Sputnik pela União Soviética (Cf. Braga, 1999, p. 153). Para atender às demandas de construção curricular surgiram os especialistas em currículo e os departamentos especializados, estabelecendo uma divisão do trabalho na educação, que passou a ser questionada por vários educadores, reivindicando a legitimidade de os próprios professores elaborarem suas teorias e propostas curriculares. Alicerçados nas idéias de Stenhouse (1975) e de Reynolds e Skilbeck (1976) e de professores comprometidos com as reformas práticas da escolarização, é desenvolvido um movimento do currículo baseado na escola, animados pelas concepções humanista, liberal e racional (Cf. Kemmis, 1998, p. 129-30, apud Braga, 1999, p. 154). As teorias críticas do currículo introduzem uma perspectiva emancipatória, em oposição às outras teorias anteriormente citadas.

As teorias críticas têm seu arcabouço conceitual delineado com base na chamada “nova sociologia da educação”, que aborda o currículo a partir de um posicionamento eminentemente crítico e antipositivista, colocando ênfase nos aspectos sociais dos processos de inovação, sendo principais expressões Bernstein, Michael Young e Pierre Bourdieu, cujo livro *Conhecimento e Controle: novas direções para a Sociologia da Educação* (1971) é considerado o “livro fundador” da “nova sociologia”. A estrutura de dominação e de controle social que se estabelece tanto no interior das instituições escolares, quanto na sociedade global, com um complexo sistema de relações que devem ser analisadas e consideradas, constitui o pano de fundo das teorias críticas, como bem evidencia Bernstein (1971, p. 47, apud Forquin, 1993, p. 85):

“O modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino reflete a distribuição de poder em seu interior e a maneira pela qual aí se encontra assegurado o controle social dos comportamentos individuais”.

Para alguns autores a “nova sociologia” chega a ser entendida como um novo paradigma, no sentido delineado por Kuhn, significando uma ruptura com as velhas concepções clássicas de currículo, embora existam diversos outros autores, como Karabel e Halsey (1983), Eggleton (1973), que discordam e entendem que as verdadeiras revoluções científicas não são tão estrondosas nem tão visíveis e repousam mais sobre uma reestruturação do que sobre uma rejeição pura e simples de saberes existentes. (Cf. Forquin, op. cit, p. 116). No entanto, qualquer que seja a crítica a ela dirigida, cumpre destacar o importante papel que representou, possibilitando novos aportes e influências, dando margem ao aparecimento de novas vertentes críticas, como o neo-marxismo, que passam a

compreender a dinâmica social e cultural a partir das noções de “autonomia relativa”, de contradição, de luta e de “resistência”, com autores de destaque, como: Michael Apple, Roger Dale, Henry Giroux, Bowles e Gintis, dentre outros.

3.1 Os Modelos Curriculares para o Ensino Técnico Agropecuário

3.1.1 O modelo Escola-Fazenda

Em meados da década de 1960, no Brasil, por ocasião da implantação do Modelo Escola-Fazenda no ensino técnico agropecuário, os currículos oficiais sedimentavam-se num enfoque *tecnicista*, com uma preocupação marcante com o atendimento ao processo de industrialização em curso, num atrelamento ao mercado que, nas décadas seguintes vai tomar cada vez mais corpo. A inspiração provinha das teorias de Ralf Tyler, autor do livro *Princípios Básicos de Currículo e Instrução* (1950), e que centra sua visão de currículo na predeterminação dos objetivos, na seleção e organização das experiências para refletir esses objetivos, seguidas de avaliações para verificar se os objetivos foram atingidos. Ele identifica princípios lógicos, com normas padronizadas, bem integradas ao paradigma da modernidade. Suas idéias são assumidas pelo movimento dos objetivos comportamentais (década de 1960), pelo movimento da educação baseada na competência (década de 1970) e pelo modelo de Madeleine Hunter (década de 1980). De acordo com Doll (1997, p. 70), referindo-se a essas visões curriculares:

“Em todos eles o padrão é o mesmo: objetivos pré-estabelecidos, seleção e direcionamento de experiências, avaliação. Juntamente com o ordenamento linear desta seqüência e sua separação dicotômica dos fins e dos meios, existe uma visão instrumentalista ou funcionalista da natureza da educação. (...) Numa sociedade industrial e capitalista, isso assumiu a forma de conseguir empregos”.

Essa visão padronizada de currículo está muito ligada a idéia de organização e gestão do trabalho, bem própria do modelo taylorista, com seus princípios de eficácia, controle, previsão, racionalidade e economia na adequação de meios a fins. Há toda uma administração burocrática do currículo, onde um gestor estuda, planeja, distribui, provê, ou seja, racionaliza o trabalho (Cf. Sacristán, 1998, p. 45). A perspectiva apontada por Tyler dominou os estudos curriculares e ainda hoje tem adeptos, em especial a tecnocracia que evita a discussão filosófica, política e social sobre o currículo.

Dois outros teóricos iluminaram as propostas curriculares das décadas de 1960-1970, Bloom e Skinner¹²⁶, que reforçaram a visão tecnicista, com um rol de objetivos

¹²⁶ A teoria de Skinner, em bases behavioristas, centra-se na afirmativa de que toda ação que produza satisfação tenderá a ser repetida e aprendida. A Instrução Programada é uma das aplicações de sua teoria. Bloom, por sua vez, com uma visão de Planejamento Sistemático do Ensino, centra sua contribuição na determinação de objetivos instrucionais e comportamentais, abrangendo os domínios: cognitivo, afetivo e psico-motor. Seus estudos originaram a Taxionomia dos Objetivos Educacionais, também denominada

instrucionais e comportamentais. Eficácia, eficiência e efetividade eram as noções predominantes à época, muito próximas dos princípios da Teoria do Capital Humano, quais sejam, racionalidade, eficiência e produtividade, sendo o pressuposto básico da tendência tecnicista o da neutralidade científica. Falava-se em instrumentalizar os alunos para a realização de operações e buscava-se uniformizar as experiências pedagógicas, com modelos curriculares produzidos por especialistas a partir de seus laboratórios.

A lógica do mercado passa a fundamentar o direcionamento escolar, o que exige uma articulação do sistema educativo com o sistema produtivo, onde o primeiro deve responder às demandas do segundo. Nesse contexto o currículo não pode ser compreendido como cultura, como um espaço crítico e como uma prática social concreta, uma vez que a *neutralidade* e a *objetividade* que lhe são demandadas e a forma homogênea de sua aplicação a grupos diferentes, inviabilizam essa compreensão. Esse enfoque tecnicista vai influenciar profundamente a Reforma educacional implementada com a Lei 5.692/71, que propugnava a profissionalização compulsória em nível de 2º grau, voltada para atender às necessidades do desenvolvimento econômico daquele período histórico.

Na retomada histórica que fizemos no Capítulo 2, procuramos evidenciar os motivos do fracasso dessa Reforma no contexto geral da educação nacional, em especial por não terem atingido as forças sociais responsáveis por impulsionar o processo de desenvolvimento econômico. No específico do aparato escolar constituído pelas Escolas Agrotécnicas Federais, as reformulações da Lei 5.692/71 e, posteriormente, o seu fracasso configurado com a promulgação da Lei 7.044/82, não tiveram grande repercussão, uma vez que o modelo Escola-Fazenda, em vigor desde 1967, foi reforçado a partir da década de 1970, o que pode ser visualizado em diferentes documentos oficiais (1973, 1978, 1983, 1984 e 1985). A criação da COAGRI, em 1973, como parte das exigências do programa de financiamento internacional¹²⁷, só sedimenta e refina o citado modelo, considerado fundamental para consolidar o princípio de educação e trabalho voltado para o desenvolvimento (leia-se produção).

Em 1973, o Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola do 2º Grau, documento originário do MEC/DEM, após traçar um panorama sobre a realidade brasileira e sobre as necessidades do desenvolvimento, faz uma comparação entre os EUA, a Europa e o Brasil, no que diz respeito às possibilidades de um agricultor alimentar com seu trabalho um determinado número de pessoas, demonstrando que enquanto os primeiros poderiam alimentar cerca de 60 pessoas e o segundo aproximadamente 12 pessoas, o Brasil alimentaria apenas 1 pessoa. Segundo o documento, tal constatação reforçava a necessidade de qualificação, pois de posse de conhecimentos e instrumentos adequados, um agricultor autônomo poderia alimentar até 30 pessoas. Afirmções dessa natureza embasavam e fortaleciam a idéia da formação de um *agente de produção*, sempre na perspectiva do atendimento aos objetivos do desenvolvimento econômico do país. As linhas para a política

Taxionomia de Bloom, largamente utilizada nessas duas décadas e ainda hoje apreciada por alguns educadores.

¹²⁷ Observe-se que desde 1966 estava em vigência um convênio Ministério da Agricultura/USAID/CONTAP, para implantação de projetos agropecuários nas escolas da área agropecuária, além dos Acordos MEC-CONTAP-USAID. Destaque-se que a sigla CONTAP corresponde a Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso.

educacional para o setor da agropecuária, com vistas à formação de pessoal qualificado, deveriam se dirigir para:

- Melhorar os níveis de produtividade;
- Promover especialistas para melhorar a distribuição da renda no meio rural;
- Propiciar o eficiente suprimento de produtos agrícolas para um crescente mercado interno;
- Garantir o aumento de capital e mão-de-obra para o desenvolvimento econômico geral;
- Promover a integração econômica e social pela ampliação da capacidade de absorção de produtos não-agrícolas.

A *caracterização funcional* do Técnico em Agropecuária ficava assim delimitada, de acordo com o citado documento:

“Como agente de produção, o técnico do setor primário é o profissional que explora uma propriedade agrícola própria, arrendada ou por sistema de parceria, conduzindo e produzindo segundo sua capacidade produtiva e, através da aplicação maciça e adequada da moderna tecnologia, atua na comunidade como elemento de integração social e de mudança cultural e tecnológica. Como agente de serviços esse técnico é o profissional que presta serviços mediante remuneração, como vendedor técnico ou técnico auxiliar em setores especializados da economia, atuando como elemento de ligação entre empresas e os consumidores ou entre o especialista e os agricultores”.

As *ocupações* a ele atribuídas deveriam ser as de: planejar, administrar e conduzir pequenas propriedades, com equilíbrio agropecuário, com alta produtividade, de maneira autônoma ou em sistema cooperativista, além de colaborar no desenvolvimento de projetos, pesquisas e experimentação agropecuária e na industrialização e comercialização de produtos e equipamentos agropecuários (Cf. MEC/DEM, 1973).

Ao trabalhar o *conceito* e a *filosofia* do Sistema Escola-Fazenda, o MEC reforçava o entendimento de que qualquer forma de desenvolvimento científico, em qualquer campo de conhecimento, está sempre ligada a um processo econômico de tal modo que o estreitamento das relações homem-meio constituirá a chave do progresso. É colocado, então, como inalienável do ensino de 2º grau, proporcionar ao jovem estudante as condições necessárias de estudo-trabalho a fim de que não se estabeleça defasagem entre os objetivos da escola e os da vida. Nesse sentido, o Sistema Escola-Fazenda era visto como uma estrutura capaz de por em prática os princípios da legislação, na preparação do profissional qualificado para atuar no setor primário da economia, ou seja,

“Basicamente, é a Escola-Fazenda o sistema encarregado de desenvolver organismos escolares economicamente auto-suficientes, proporcionar qualificação para o trabalho e condições necessárias à transferência dos conhecimentos a outras áreas afins”. (MEC/DEM, op. cit).

A filosofia do Sistema se firmava em premissas pedagógicas e premissas econômicas, cujo princípio de ação era expresso no lema: “*aprender a fazer e fazer para aprender com consciência de que faz*”. Convém aqui ressaltar as principais premissas econômicas que nos permitem visualizar com clareza o marco referencial em que se apóia o Sistema:

- Os recursos fornecidos pelos cofres públicos, quando bem aplicados significam investimento sendo tanto mais eficiente a sua utilização quanto mais amplo e multiplicado for o retorno;
- É indicadora de operação eficiente do sistema educativo a sua progressiva independentização econômica do órgão que lhe deu origem;
- A autonomia econômica da Escola-Fazenda representa o primeiro passo na consecução de seus objetivos educativos. Se a pretensão é a de formar agricultores independentes, polivalentes, estará atingindo seu objetivo na medida em que o trabalho dos alunos possibilita a autosuficiência da escola.

O Manual da Escola-Fazenda, editado pelo Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional - CENAFOR, em 1973, fundamenta o Sistema no desenvolvimento de habilidades, destrezas e experiências, indispensáveis à fixação dos conhecimentos adquiridos nas aulas teóricas. Os objetivos a serem atingidos pelo sistema Escola-Fazenda são: proporcionar melhor formação profissional aos educandos, dando-lhes vivência com os problemas reais dos trabalhos agropecuários; despertar o interesse pela agropecuária; levar os estudantes a se convencerem de que a agropecuária é uma *indústria de produção*; oferecer aos estudantes a oportunidade de iniciarem e se estabelecerem, progressivamente, num negócio agropecuário; ampliar o raio de ação educativa do estabelecimento, proporcionando aos agricultores circunvizinhos e aos jovens rurícolas conhecimento das práticas agropecuárias recomendáveis; despertar no educando o espírito de cooperação e o auxílio mútuo.

De acordo com a análise de Albuquerque (1984, p. 133), em seu trabalho sobre *Os técnicos na produção dos ribeirinhos do Amazonas*¹²⁸, o sistema Escola-Fazenda é um modelo importado cuja filosofia só existe no discurso oficial. Os programas são planejados nos gabinetes em Brasília, pelos tecnocratas da COAGRI e até os conteúdos programáticos são “empacotados”. E, no caso da escola de Manaus, como o de várias outras, as características são de uma escola urbana, com uma clientela também preponderantemente urbana. Na opinião da autora,

“O ‘aprender para fazer e fazer para aprender’ se descaracteriza na medida em que os projetos são produzidos por aquela coordenação, restando aos alunos somente o desenvolvimento desses projetos, dentre os mais viáveis economicamente e de maneira estanque, pois são executados por grupo de

¹²⁸ Maria José R. de Albuquerque, em sua dissertação de Mestrado estuda a relação educação-trabalho dos egressos da Escola Agrotécnica Federal de Manaus junto aos pequenos produtores (ribeirinhos) de Maracapurú-AM. Analisa as políticas públicas pós-64 na Amazônia, principalmente o período 1970-1980, e a proposta educativa da EAF-Ma.

alunos alternadamente. Esse processo de trabalho impede o aluno de acompanhar a seqüência do projeto, produzindo assim a divisão social do trabalho de produção. Cabe, enfim, aos alunos unicamente a parte operacional ou manual dessa divisão”. (Albuquerque, op. cit, p. 133-4).

Oliveira (1998, p. 115-16)¹²⁹, ao analisar a organização do Sistema Escola-Fazenda, caracteriza a prática mecanicista que lhe é inerente e enfatiza que a estrutura organizacional das EAFs propiciou uma interdependência das atividades escolares com as atividades de produção, destacando que o aluno ao ter, nas disciplinas específicas, uma carga horária de prática, superior três vezes à teórica, permanece no campo de produção, realizando tarefas eminentemente manuais.

Outra análise que reforça as anteriores é produzida por Ramos (2000), que, ao se reportar à metodologia do Sistema Escola-Fazenda, destaca que:

“A expansão do capital na economia agrária, cada vez mais exige uma produção racionalizada, e o ensino da área agropecuária foi/é o formador do capital humano capaz de inserir racionalidade no campo. Assim, pode-se entender a formação da estrutura de ensino da área agropecuária como um projeto para o capital; contudo esse processo sofreu várias mediações e resistências de forma que a apreensão e implantação não se deram de forma linear. O Sistema Escola-Fazenda foi implantado na perspectiva de dar maior racionalidade ao ensino da área agropecuária, tornando-o mais empresarial, de fazer com que os alunos vivenciassem a lida de uma fazenda com produção diversificada, enfim, aprendessem a nova racionalidade técnica da produção. Respalda-se nessa lógica, o momento histórico carregava a perspectiva de inserção de mais técnicos em um mercado de trabalho supostamente em ascensão”. (Ramos, 2000, p. 52).

No que diz respeito à organização do sistema, de acordo com o documento do CENAFOR de 1973, o ensino deveria ser praticado em quatro espaços bem delimitados: a Sala de aula, o Laboratório de Prática e Produção - LPP, o Programa Agrícola Orientado - PAO e a Cooperativa Escolar Agrícola - COOP, atuando a sala de aula como espaço formal de interação professor-aluno e os demais espaços como instâncias de aplicação prática da teoria.

As Salas de aula eram consideradas áreas de Cultura Geral e de Cultura Técnica, onde deveriam ser realizadas atividades destinadas à aprendizagem teórico-prática, visando levar o aluno à aquisição de conhecimentos e ao desenvolvimento de hábitos e atitudes necessárias à vida profissional e à participação na comunidade.

O LPP correspondia à Fazenda-Modelo, e desenvolvia os projetos, nos quais os professores realizavam suas aulas práticas, sob forma demonstrativa, com acompanhamento constante de forma a corrigir e/ou oferecer informações adicionais aos alunos sobre as mais

¹²⁹ Lia Maria Teixeira de Oliveira, em sua dissertação de Mestrado - *A Licenciatura em Ciências Agrícolas: perfil e contextualizações*, analisa a formação de professores para essa modalidade de ensino e apresenta as interrelações com o ensino técnico agrícola, enfatizando o papel da COAGRI e a institucionalização do Sistema Escola-Fazenda, comentando criticamente sobre a sua estrutura organizacional.

variadas técnicas de exploração agropecuária¹³⁰. Os pontos centrais do LPP eram a valorização da mão-de-obra; a fixação da aprendizagem; os projetos agropecuários; o auto-abastecimento e as experiências vivenciadas. Dele deveriam constar os setores agropecuários existentes nos Colégios Agrícolas: agricultura, zootecnia, horticultura, indústrias rurais, oficina rural e outros constantes do currículo.

O PAO desenvolvia os trabalhos, coletivos ou individuais, dos alunos, financiados pela Escola, sendo que, no final, após serem descontados os custos de manutenção, o lucro caberia aos alunos. Os objetivos do PAO eram imprimir confiança nos alunos, possibilitar-lhes o *status* de produtor, motivando-os a continuar na atividade. Os pontos centrais eram: o trabalho em grupo; os projetos agropecuários; a experiência administrativa; a formação de destrezas, habilidades, iniciativa e senso administrativo dos alunos, até um nível ótimo de eficiência e de lucro.

Já a COOP objetivava proporcionar uma vivência de cooperação com vistas ao desenvolvimento coletivo. A comercialização e suas dificuldades, a aprendizagem de métodos de controle de custos e receitas, bem como a percepção pelo aluno do valor dos estudos de viabilidade econômica e técnica para o negócio agropecuário, estavam na constituição da idéia da Cooperativa, que era dividida em Seção de Trabalho, Seção Cultural, Seção de Produção, Seção de Consumo e Comercialização.

Observe-se que no organograma previsto pelo CENAFOR as Salas de aula seriam o local de desenvolvimento da Cultura Geral, da Cultura Técnica e das Práticas educativas, conhecimentos esses que seriam a base para o LPP e o PAO. Por sua vez o LPP ofereceria e receberia mão-de-obra da Cooperativa, enquanto que o PAO ofereceria produtos para a Cooperativa e esta lhe devolveria insumos. Nesse esquema, a finalização do processo se daria com o oferecimento de produtos para abastecimento do Colégio, por parte da Cooperativa, que forneceria ao Mercado produtos, dele recebendo receitas para realimentar o processo de produção (Cf. MEC-COAGRI-DAP, 1978: 45). Essa formatação da organização escolar direciona o processo educativo para os objetivos da produção e coloca a técnica como o ponto central do trabalho docente, adequando-se assim aos pressupostos tecnicistas e ao caráter desenvolvimentista inculcado pela ideologia dominante à época.

É o seguinte o organograma apresentado pela CoAGRI e publicado pelo CENAFOR no Manual da Escola-Fazenda, em 1978:

¹³⁰ Segundo o documento do MEC/DEM, de 1973 -*Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola de 2º Grau*, dado o seu caráter utilitário, os empreendimentos em LPP, além de educativos, são economicamente rentáveis, o que permite aos alunos o estímulo dos créditos proporcionais à execução das atividades de seus Projetos.

GRÁFICO DA INTERDEPENDÊNCIA DAS ÁREAS DE ATIVIIDADE DO
SISTEMA ESCOLA-FAZENDA

LPP - Laboratório de Prática e Produção..
PAO - Programa Agrícola Orientado.
COOP - Cooperativa Escolar Agrícola.

Em 1982, a Cooperativa deixou a sua característica de modalidade Escolar e de Trabalho, transformando-se em Cooperativa-Escola, o que foi justificado pelo fato de que a modalidade anterior limitava a ação da Cooperativa à manutenção de um bazar com gêneros de primeira necessidade para atendimento aos segmentos da escola (Cf. Ramos, 2000, p. 55). A nova modalidade deu uma personalidade jurídica própria, implementando-se a partir daí uma forma empresarial de atuação e transformando-se no centro das atividades do Sistema Escola-Fazenda.

Por sua vez, o LPP passou a se denominar Unidade Educativa de Produção - UEP, funcionando como laboratório de ensino das disciplinas de Formação Especial, diretamente voltada para a produção. Cada UEP constituía-se unidade didática completa, incluindo uma sala ambiente em que eram ministrados os conteúdos teóricos da respectiva disciplina. Os bens resultantes desta atividade eram destinados ao refeitório e o excedente, à comercialização para implementação de projetos (Cf. COAGRI/MEC, 1984: 11).

Em 1985 a COAGRI lançou o documento intitulado *Diretrizes de Funcionamento de uma Escola Agrotécnica Federal*, norteando toda a organização e funcionamento dentro do Sistema Escola-Fazenda. A orientação para as Escolas é de que elas sejam constituídas por, no mínimo, seis UEP's, quais sejam: Agricultura I - para o ensino e produção de olerícolas e jardinocultura; Agricultura II - para o ensino e produção de culturas regionais temporárias; Agricultura III - para o ensino e produção de culturas perenes; Zootecnia I - para o ensino e produção de animais de pequeno porte, com prática de, no mínimo, avicultura de corte; Zootecnia II - para o ensino e produção de animais de médio porte, com prática de, no mínimo, suinocultura; e Zootecnia III - para ensino e produção de animais de grande porte, com prática de, no mínimo, gado de leite.

Com a necessidade de que as escolas viessem a se alinhar às indústrias de transformação, foi posteriormente introduzida a UEP de agroindústria e outras UEP's em função de necessidades e características regionais.

De acordo com o documento supra citado as Escolas Agrotécnicas Federais teriam os seguintes objetivos:

- Preparar o jovem para atuar conscientemente na sociedade como cidadão;
- Ministrar o ensino de 2º grau profissionalizante na sua forma regular, nas habilitações de agropecuária, agricultura, enologia e economia doméstica;
- Formar o educando para que possa atuar nas áreas de produção como agente de difusão de tecnologias e nas áreas de crédito rural, cooperativismo, agroindústria, extensão, dentre outras;
- Atuar como centro de desenvolvimento rural, apoiando as atividades de educação comunitária e básica, colaborando para o crescimento da agropecuária local e regional;

- Prestar cooperação técnica ao ensino agrícola dos sistemas estadual, municipal e particular. (Cf. MEC/COAGRI, 1985, p. 9).

Esses objetivos estão acordes com a legislação maior em curso naquele momento e com toda a política desenvolvida pelo Estado, conforme apresentado no Capítulo 2.

3.1.2 O modelo prescrito pela Reforma da Educação Profissional

“Reforma é uma palavra cujo significado varia conforme a posição que ela ocupa, se dentro das transformações que têm ocorrido no ensino, na formação de professores, nas ciências da educação ou na teoria do currículo a partir do final do século XIX. Não possui um significado ou definição essencial. Nem tampouco significa progresso, em qualquer sentido absoluto, mas implica, sim, uma consideração das relações de poder”. (Popkewitz, 1997, p. 12)

Os anos 90, com a edição da LDBN e de sua legislação complementar, apresentam uma política educacional subordinada a critérios expressos pelo Banco Mundial, que estão, por sua vez, adaptados aos princípios da ideologia neoliberal que são voltados para a competitividade, a produtividade e para o atendimento às demandas do mercado. E é nesse contexto e com esse mesmo referencial, que vai ser produzida e implementada a Reforma da Educação Profissional, que como a maioria das reformas que vêm sendo implementadas nos países latino-americanos, se alicerçaram em diagnósticos produzidos por técnicos vinculados a organismos internacionais de financiamento, assessorados por especialistas locais, normalmente com uma marcada matriz economicista em sua formação. Os diagnósticos indicaram uma crise de qualidade e de gestão, em especial no sistema público de ensino, demonstrando que a educação latino-americana vivia uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade. Conforme destaca Gentili,

“deste diagnóstico inicial decorre um argumento central na retórica construída pelas tecnocracias: atualmente, inclusive nos países mais pobres, não faltam escolas, faltam escolas melhores; não faltam professores, faltam professores mais qualificados; não faltam recursos para financiar as políticas educacionais, ao contrário, falta uma melhor distribuição dos recursos existentes. Sendo assim, transformar a escola supõe um enorme desafio gerencial: promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional; promover uma mudança cultural, não menos profunda, nas estratégias de gestão (agora guiadas pelos novos conceitos de qualidade total); reformular o perfil dos professores, requalificando-os; implementar uma ampla reforma curricular, etc”. (Gentili, 1996, p. 18).

É fundamental observar inicialmente, que há, a partir da década de 1990, uma tendência bastante acentuada na prescrição de um currículo nacional, conforme destaca Apple (1994)¹³¹, como estratégia neoliberal, o que, embora seja anunciado como

¹³¹ Michael Apple, em seu livro *Política Cultural e Educação*, publicado em 2000, trabalha as tendências conservadoras na educação, abordando as finalidades dos currículos e avaliações nacionais nos EUA,

instrumento de coesão social e de melhoria das escolas, em função das avaliações “objetivas” que possibilita, apresenta efeitos bastante opostos, uma vez que apesar dos critérios parecerem objetivos, os resultados não o serão, dadas as diferenças de classe social, raça e gênero existentes em uma sociedade heterogênea.

Em vez de coesão cultural e social, acaba por se promover o aprofundamento das diferenças, com conseqüências econômicas, sociais e culturais facilmente previsíveis, conforme destaca Moreira, (1995, p. 99). Segundo ele, amparado nas análises de Goodson (1994), na Grã-Bretanha o currículo nacional é apresentado como parte de um projeto de regeneração econômica e de reestruturação da identidade nacional, além de dois outros propósitos subjacentes: a reconstituição de disciplinas tradicionais cujo peso deriva de interesses de classe; e o controle dos estudantes e professores pelo Estado.

Comentando as políticas e propostas educacionais levadas a efeito nos EUA, Apple (2000, p. 61), destaca, dentre outras, o movimento em nível nacional e estadual, difundido naquele país, para “elevar padrões” e determinar as “competências” tanto de professores quanto de estudantes em relação a objetivos e conhecimentos curriculares básicos, e que vem sendo crescentemente reforçado através de avaliações estaduais e nacionais; a crescente pressão no sentido de tornar as necessidades percebidas do comércio e da indústria os fins primordiais da escola. Parece-nos muito próximo da política educacional em curso em nosso país. Na Inglaterra, Apple (op. cit: 70), destaca que a Direita coloca um currículo nacional como essencial para evitar o relativismo devendo transmitir basicamente a “cultura comum” e a cultura superior que se desenvolveu a partir dela. Ele apresenta a análise de Richard Johnson sobre essa questão:

“Em formulações como estas, a cultura é pensada como uma forma homogênea de vida ou tradição, não como uma esfera de diferença, relações ou poder. Nenhum reconhecimento é dado à real diversidade de orientações sociais e culturais presentes em um dado Estado-nação ou povo. Contudo, uma versão seletiva de uma cultura nacional é instalada como condição absoluta para qualquer identidade social.(...)Assim, as ‘escolhas’ são entre... uma cultura nacional ou absolutamente nenhuma cultura”. (Johnson, 1991, p. 31- 86, apud Apple, 2000, p.70).

Tais constatações permitem que se afirme que existem aspectos comuns que configuram um marco global de reformas que atribuem ao currículo um papel de relevo na transformação dos sistemas educacionais, conforme destaca Antonio Flávio Moreira (1999, p. 13), que relaciona os aspectos comuns que podem ser vistos como tendências internacionais: a adoção de um modelo centralizado de currículo coexistente com processos de desregulação de outros aspectos da educação; o recurso a equipes de notáveis para a definição do conhecimento oficial; a elaboração de propostas detalhadas, extensas e complexas; e a associação do currículo com um sistema nacional de avaliação. Lopes

trazendo também reflexões sobre reformulações da mesma natureza que estavam em curso na Grã-Bretanha, com políticas direitistas que carregam uma tensão entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo, ou seja, de um lado os “valores de mercado” e de outro os “valores tradicionais” - esta tensão se reflete numa perspectiva de Estado Mínimo, com a forte intervenção e controle da empresa privada X o fortalecimento do Estado no que se refere ao controle dos conhecimentos, normas e valores considerados *corretos*.

(2002, p. 98-9), com base em Hardt e Negri (2001), que evidenciam o quanto a globalização e a localização são igualmente regimes de produção da identidade e da diferença, da homogeneidade e da heterogeneidade, observa que discursos curriculares globais se inserem em uma rede de fluxos e obstáculos que priorizam a sua mobilidade rumo a uma desterritorialização, enquanto discursos curriculares locais se inserem nessa mesma rede, priorizando fronteiras de reterritorialização.

A autora destaca que as relações de poder se entrelaçam de maneira tal que a eficácia de cada relação é enfatizada em virtude desse entrelaçamento, o que no entanto, não faz com que as relações hierárquicas se dissolvam ou que os processos opressivos se diluam. Novamente com base em Hardt e Negri (2000), ela concorda que os mecanismos imperiais do mundo atual também são capazes de se apropriar de processos híbridos a favor de mecanismos de opressão. Mecanismos esses que podem ser identificados na imposição de modelos curriculares adaptados aos interesses dos grupos hegemônicos e voltados para as demandas do setor produtivo, tendo o conhecimento como mercadoria, valorizado pelo seu valor de troca no mercado de trabalho e da produção social.

O programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina - PREAL, lançou em janeiro de 1996, um texto de autoria de Thomas Nicastro, denominado *A educação e a competitividade*, que destaca:

“Atualmente, existe consenso em relação ao ponto de vista de que a abertura ao comércio internacional é algo necessário e positivo. Vários países têm-se beneficiado enormemente aplicando essa política econômica, aproveitando suas vantagens competitivas. (...) Na competição entre países existem alguns que estão conseguindo produzir mais com menos pessoas qualificadas.(...) O problema é como conseguir recursos humanos adequados a esses novos desafios, recursos esses capazes de se adaptar às mudanças que virão no futuro. A resposta se atinge por meio de um currículo educativo moderno, sintonizado com as necessidades do mundo do trabalho. Creio que devemos nos ocupar muito seriamente com as competências exigidas atualmente pelo mundo do trabalho, que são radicalmente distintas das exigências existentes em épocas passadas; (...) exige-se gente muito flexível, com uma grande autonomia e com grande capacidade de comunicação”. (PREAL Informa, ano 1, n. 2, janeiro de 1996 - grifos nossos).

Na mesma direção do entendimento de educação para a competitividade, Mello (1993, p. 30) coloca inteligência e conhecimento como variáveis - chave para a modernização e a produtividade do processo de trabalho. Realça que a formação de competências sociais (liderança, iniciativa, capacidade de tomar decisões, autonomia no trabalho, habilidade de comunicação) constituem novos desafios educacionais. Em texto publicado 11 anos antes do acima citado, Mello¹³² (1982, pp. 34 e 145) já utilizava o termo competência técnica sob o ponto de vista da eficiência (saber fazer bem). Para ela, a

¹³² *Magistério de 1 grau - Da competência técnica ao compromisso político*, de Guiomar Namó de Mello, é considerado um clássico na avaliação de competência profissional (juntamente com o de Maria Amélia A. Goldberg, *Avaliação de competências no desempenho do papel do orientador educacional*, de 1974). Esses trabalhos serviram como referencial teórico-metodológico para os projetos de avaliação da performance profissional (Cf. Manfredi, 1998, p. 34).

competência seria o domínio de técnicas e conteúdos, atinentes ao campo profissional de atuação, expressos através da apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, no campo das ciências e da tecnologia.

No Brasil, após a promulgação da Lei 9.394/96 - LDBN, foram definidos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's (destinados à Educação Básica, em todos os seus níveis) e Diretrizes Curriculares Nacionais (destinadas à Educação Superior e à Educação Profissional de nível técnico), como parte da política educacional que vem sendo implementada sob inspiração doutrinária do Banco Mundial. Segundo análises de Torres (1996, pp. 141-166), é no âmbito curricular e pedagógico onde se tornam evidentes as fragilidades dos economistas e técnicos do Banco Mundial - BM. A própria noção de currículo restrita a conteúdos e disciplinas¹³³, mostra uma defasagem em relação a todo o avanço conceitual que já se produziu, mas, por outro lado, fortalece o objetivo implícito de "moldar" o currículo aos interesses do poder dominante. Além de reduzir currículo a conteúdos, há também uma redução de *conhecimentos* e *competências* à categoria de *habilidades* (skills)¹³⁴, o que é próprio da tradição educativa norte-americana.

Tanto os PCN's quanto as Diretrizes Curriculares são anunciadas pelo governo como grandes linhas de ação, descartando a idéia de um Currículo Nacional, prevendo-se flexibilidade em sua execução pelas escolas e mesmo a não-obrigatoriedade, nos mesmos moldes das reformas educacionais já referenciadas anteriormente. Ressalte-se que embora o discurso oficial assegure a flexibilidade na aplicação dos parâmetros, observa-se o detalhamento com que os documentos são apresentados, especificando objetivos, formas de avaliação e metodologias (orientações didáticas), e no caso da Educação Profissional de Nível Técnico as matrizes de referência que identificam as competências e os seus insumos geradores, as habilidades e as bases tecnológicas, são agrupadas em Funções e Sub-funções.¹³⁵ Por outro lado, a delimitação das competências, das habilidades e dos conteúdos que se referem às disciplinas sugeridas, são objeto de cobrança quando da realização dos

¹³³ No estudo do BM sobre a África Sub-Saariana, a definição dada a currículo é extremamente estreita: "Um conjunto de cursos em um campo de estudo, que com frequência constituem uma área de especialização nos níveis superiores de educação". (Banco Mundial, 1988: IX).

¹³⁴ Skills ou job/skills e job evaluation = modelos de designação, promoção e de remuneração do trabalho, utilizados sobretudo nos EUA, bem como em alguns países da Comunidade Européia. Trata-se de avaliar habilidades previamente estabelecidas pelas empresas.

¹³⁵ A terminologia adotada pelo documento do MEC assim se expressa: *mundo do trabalho* - constituído pelas atividades produtivas: bens, serviços e conhecimentos (geração de tecnologia); *processo de produção* - cadeia produtiva estruturada para a produção de bens, serviços e conhecimentos em que se identificam as funções e subfunções com suas semelhanças e diferenças; *funções* - conjunto homogêneo de atividades que integram uma etapa do processo de produção; *subfunções* - resultado da decomposição das funções em diferentes níveis, englobando um conjunto de atividades específicas; *área profissional* - conjunto de semelhanças de funções e subfunções de um determinado processo produtivo; *competências* - operações mentais cognitivas, sócio-afetivas ou psicomotoras que devem ser construídas pelos estudantes; *habilidades* - saberes apropriados que geram um saber-fazer que não é produto de uma instrução mecanicista, mas de uma construção mental que pode incorporar novos saberes; *bases tecnológicas* - informações específicas necessárias para a construção de competências; *bases científicas* - conjunto de saberes científicos necessários para a construção de competências; *bases instrumentais* - conjunto de saberes pressupostos que instrumentaliza os indivíduos para a compreensão dos conhecimentos científicos e tecnológicos (Cf. MEC/SEMTEC, Referenciais Curriculares Nacionais, 2000).

processos nacionais de avaliação (SAEB, ENEM, Provão), bem de acordo com o entendimento dos projetos nacionais de reforma instaurados sob a ótica neoliberal.

No que se refere às normatizações curriculares para a Educação Profissional foram emitidos os seguintes documentos: Parecer CNE/CEB, nº 17, de 03 de dezembro de 1997 - estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Profissional em nível nacional; Parecer CNE/CEB nº 16 e Resolução CNE/CEB nº 04/99, ambos de 05 de outubro de 1999 - instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico; Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, publicado em 2000, pela SEMTEC/ MEC. Esses documentos consubstanciam a política para a educação profissional preconizada pela LDBN e pelo Decreto 2.208/97 e pela Portaria 646/97.

O Parecer que estabelece as Diretrizes Operacionais se embasa no Parecer nº 05/97, que dá as orientações preliminares para a aplicação da LDBN, e após referir-se aos termos do Decreto 2.208/97, exaltando o seu caráter inovador, apresenta as dimensões que deverão estar contempladas, preferencialmente de forma integrada, na estruturação de cada módulo, com seus respectivos componentes curriculares. São elas: *competências* teóricas e práticas específicas da profissão; *conhecimentos gerais* relacionados à profissão; *atitudes e habilidades* comuns a uma área profissional e ao mundo do trabalho. Observe-se que o Decreto 2.208/97 introduz a noção de *competência*, em seu art. 6º¹³⁶ e, no art. 7º indica que deverão ser realizados estudos para identificação do *perfil de competências* necessárias à atividade requerida, ouvidos os setores interessados, inclusive trabalhadores e empregadores. Esse perfil deverá ser atualizado permanentemente através de mecanismos estabelecidos pelo MEC, com a participação de professores, empresários e trabalhadores.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, atendendo Aviso Ministerial nº 382/98, consideram duas premissas básicas:

- As diretrizes devem possibilitar a definição de metodologias de elaboração de currículos a partir de *competências* profissionais gerais do técnico por área;
- Cada instituição deve construir seu currículo pleno de modo a considerar as peculiaridades do desenvolvimento tecnológico com flexibilidade e a atender às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade. Essas demandas deverão ser conciliadas com a vocação institucional da escola ou da rede de ensino.

Os princípios norteadores da educação profissional de nível técnico, além dos princípios gerais fixados no art. 3º da LDBN¹³⁷, são os seguintes: I - independência e

¹³⁶ Inciso I, do art. 6º: o Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação, estabelecerá diretrizes curriculares nacionais, constantes de carga horária mínima do curso, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas, por área profissional.

¹³⁷ Os princípios fixados pelo art. 3º da Lei 9.394/96, são:

“I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções

articulação com o ensino médio; II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos; III - desenvolvimento de competências para a laboralidade; IV - flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização; V - identidade dos perfis profissionais de conclusão do curso; VI - atualização permanente dos cursos e currículos; VII - autonomia da escola em seu projeto pedagógico. (Art. 3º da Resolução CNE/CEB, nº 04/99).

A articulação com o ensino médio encontra-se prevista na LDBN, e segundo o Parecer do CNE, indica intercomplementaridade, mantendo-se, no entanto, a identidade (independência) de ambos. As Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio também apontam para a aquisição de conhecimentos, competências e valores. Além das competências básicas, de caráter geral, destaca-se a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos do processo produtivo, colocando o trabalho como princípio organizador do currículo e, enfatizando que os conteúdos trabalhados sob a forma de preparação geral para o trabalho, e aqueles que podem ser oferecidos como formação profissional específica poderão ser aproveitados, até o limite de 25%, no currículo de habilitação profissional (Cf. Decreto 2.208/97) o que configura a articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. Importa destacar que as Diretrizes para o Ensino Médio buscam, em vários momentos, sedimentar sua justificativa sobre a estrutura proposta, nas argumentações de Cláudio de Moura Castro, consultor do Banco Mundial, cujo perfil já delineamos no capítulo 3.

O respeito aos valores estéticos, políticos e éticos é um princípio comum da Educação Profissional com o Ensino Médio e envolve a *estética da sensibilidade*, a *política da igualdade* e a *ética da identidade*. A *estética da sensibilidade*, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, trabalha em primeiro lugar o valor referente ao “ethos” profissional, relacionando-se com os conceitos de qualidade e respeito ao cliente, e desenvolvendo uma cultura de trabalho, centrada no gosto pelo trabalho bem-feito e acabado, quer na prestação de serviços, quer na produção de bens ou de conhecimentos. O documento destaca que:

“A estética da sensibilidade está em consonância com o surgimento de um novo paradigma no mundo do trabalho, que se contrapõe àquele caracterizado como industrial, operário, assalariado, masculino, repetitivo, desqualificante, poluidor e predatório dos recursos naturais. Identifica-se, entre outros, por aspectos como a valorização da competência profissional do trabalhador, o ingresso generalizado da mulher na atividade produtiva, a crescente preponderância do trabalho sobre o emprego formal, a polivalência de funções em contraposição a tarefas repetitivas, a expansão de atividades em comércio e serviços, o uso intensivo de tecnologias digitais aplicadas a todos os campos do trabalho e de técnicas gerenciais que valorizam a participação do trabalhador na solução dos problemas, o trabalho coletivo e partilhado como elemento de qualidade, a redução significativa dos níveis hierárquicos nas empresas, a ênfase na

ideológicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação do sistema de ensino; IX - garantia do padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; e XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.”

qualidade como peça-chave para a competitividade num universo globalizado e a gestão responsável dos recursos naturais". (MEC/SEMTEC, 1999, p. 28).

O excerto evidencia o ideário que a política educacional neoliberal introduz, com uma roupagem de valorização do trabalho e do trabalhador. No que respeita à *política da igualdade*, o direito de todos à educação para o trabalho é considerado como eixo principal. Assegurar a todos a constituição de *competências laborais* relevantes, num mundo do trabalho cada vez mais competitivo e em permanente mutação, é considerado fundamental para a concretização desse direito. São introduzidos os valores de mérito, competência e qualidade de resultados para balizar a competição no mercado de trabalho. Uma outra questão que é destacada é a da superação de discriminações e privilégios no âmbito do trabalho, tais como clientelismo, corporativismo, coronelismo, nepotismo, machismo, cuja superação deverá ser buscada pela educação profissional. A política de igualdade deverá ainda:

"incentivar situações de aprendizagem ns quais o protagonismo do aluno e o trabalho de grupo sejam estratégias para a contextualização dos conteúdos curriculares no mundo da produção. Nesse sentido, a política da igualdade está sintonizada com as mudanças na organização do trabalho pelas quais as relações hierarquizadas estão sendo substituídas pela equipe, pela ilha de produção, pelo acolhimento de várias lideranças em lugar do único feitor ou supervisor, pela solidariedade e companheirismo na realização das tarefas laborais". (MEC/SEMTEC, op. cit, p. 31).

A ética da identidade tem como principal objetivo a constituição de competências que possibilitem aos trabalhadores ter maior autonomia para gerenciar sua vida profissional. Segundo as Diretrizes,

"a ética da identidade na educação profissional deve trabalhar permanentemente as condutas dos alunos para fazer deles defensores do valor da competência, do mérito, da capacidade de fazer bem-feito, contra os favoritismos de qualquer espécie, e da importância da recompensa pelo trabalho bem-feito que inclui o respeito, o reconhecimento e a remuneração condigna". (op. cit, p. 32).

Quanto aos princípios específicos para a educação profissional, observa-se no primeiro deles - *desenvolvimento de competências para a laboralidade*, a utilização de duas terminologias "inovadoras" na legislação educacional, quais sejam *competência* e *laboralidade*. O próprio documento reconhece que o conceito de competência vem recebendo diferentes significados, muitas vezes contraditórios e nem sempre suficientemente claros para orientar a prática pedagógica das escolas. O entendimento de competência profissional que se expressa no Parecer das Diretrizes é o seguinte:

"a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho. O conhecimento é entendido como o que muitos denominam simplesmente saber. A habilidade refere-se ao saber fazer relacionado com a prática do trabalho, transcendendo a mera ação motora. O valor se expressa no saber ser, na atitude relacionada com o julgamento da

pertinência da ação, com a qualidade do trabalho, a ética do comportamento, a convivência participativa e solidária e outros atributos humanos, tais como a iniciativa e a criatividade. (...) O desenvolvimento de competências profissionais deve proporcionar condições de laboralidade, de forma que o trabalhador possa manter-se em atividade produtiva e geradora de renda em contextos socioeconômicos cambiantes e instáveis. (...) A vinculação entre educação e trabalho, na perspectiva da laboralidade, é uma referência fundamental para se entender o conceito de competência como capacidade pessoal de articular os saberes (saber, saber fazer, saber ser e conviver) inerentes a situações concretas de trabalho. O desempenho no trabalho pode ser utilizado para aferir e avaliar competências, entendidas como um saber operativo, dinâmico e flexível, capaz de guiar desempenhos num mundo do trabalho em constante mutação e permanente desenvolvimento”. (op. cit, p. 34).

Observe-se no texto acima a utilização de alguns termos centrais na tendência tecnicista, tais como *eficiência* e *eficácia*, bem como a observância aos pilares instituídos pela UNESCO, no relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, de 1998 - *Educação: um tesouro a descobrir*: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos/conviver e aprender a ser, que são colocados como princípios axiológicos pelo Parecer. Configura-se a *competência* como um novo eixo orientador do modelo pedagógico proposto, substituindo o conceito de qualificação, e, de acordo com Jimenez (1996), privilegia o desempenho, entendido como a expressão concreta dos recursos que o indivíduo põe em jogo quando realiza uma atividade, o que encaminha para o entendimento de que o importante não é o conhecimento como um fator isolado, mas o manejo que o sujeito faz daquilo que sabe. É, portanto, um atributo de ordem individual.

Na década de 1970, nos EUA, o modelo de competências foi bastante utilizado em programas de formação de professores, em função da necessidade de se ter condutas observáveis, passíveis de mensuração. No entanto, a observação e a mensuração de fatores independentes de desempenho mostrou-se inadequada, uma vez que o êxito no desempenho de tarefas individuais não equivalia ao perfil do bom professor (Cf. Gonczi & Athanason, 1996, apud Campos, 1999, p. 69). Nos anos 80 passa a ser disseminado na Inglaterra, inicialmente pela reforma do sistema de formação profissional e, posteriormente, influenciando as reformas do sistema oficial de ensino. Na França é difundido pelas Gerências de Recursos Humanos e logo absorvido pelo sistema educacional.

Para Hirata (1994, p. 128), o conceito de competência é marcado política e ideologicamente por sua origem empresarial. Por sua vez, Campos (op. cit: 70-9), ao fazer uma análise da adoção do modelo de competências em vários países, com base em diferentes estudiosos¹³⁸, destaca duas tendências nos modelos implementados a partir de competências: modelos de formação que se centram nas análises das demandas do exterior até o sujeito, vinculando assim as competências diretamente às exigências de formação (o modelo inglês define os conteúdos de formação a partir das normas de competências que são elaboradas de acordo com as exigências do mercado); e modelos que tratam as competências como atributos cognitivos, motor, sócio-afetivo, que subjazem às respostas

¹³⁸ Destaque-se: Grootings (1994); Tanguy (1997); Deluiz (1996); Desauniers (1997); Jimenez (1996) Saluja (1996); Gonczi & Athanasou (1996), Parkers (1994), Stroobants (1994).

do indivíduo (o modelo francês tem suas competências normatizadas diretamente pelas demandas do mercado, em termos de ocupações específicas e de atributos mais gerais pertinentes a estas ocupações). Também nos EUA, a partir de 1992, foram realizados programas voltados à articulação da educação às demandas do mundo do trabalho, organizando sistemas padronizados de qualificação, principalmente voltados para medir habilidades e competências (Skills).

Vemos assim, uma articulação entre as diferentes reformas educativas das últimas duas décadas, centradas na adequação da educação ao mercado de trabalho, mercado esse cada vez mais competitivo e exigente o que demanda também “novas” exigências formativas, com níveis mais elevados de escolarização. Os organismos internacionais, em análises sobre a realidade dos países latino-americanos, evidenciam a preocupação em que os sistemas educacionais procurem desenvolver reformas educativas que tenham como eixo a competitividade, o desempenho e a descentralização, realçando a necessidade de recursos qualificados para ajudar na promoção do desenvolvimento nacional. Documentos¹³⁹ de diferentes organismos ressaltam o papel prioritário que deve ter a educação básica, e resgatam o entendimento da educação como capital humano e influenciaram fortemente as políticas educacionais, sobretudo no Brasil.

De acordo com a análise de Hirata (1994, pp. 132-33) a noção de competência se origina do discurso empresarial em voga na França, nos últimos dez anos e que foi ressignificada por economistas e sociólogos. As novas exigências de situações concretas de trabalho impuseram a necessidade de avaliar e classificar novos conhecimentos e habilidades. Elas estão associadas então aos novos modelos de produção e gerenciamento pós-tayloristas. A sua gênese estaria associada à crise da noção de postos de trabalho (Cf. Zarifian, 19992, apud Hirata, op. cit, p. 133). As grandes empresas multinacionais ou transnacionais é que iniciaram a utilização e a difusão desse modelo centrado em saberes e habilidades possuídos pelos trabalhadores. De acordo com Tanguy (1997, p.31):

“São justificados pela idéia de racionalização reivindicada pelos diferentes protagonistas que estão na sua origem e que vão desde os empresários, as autoridades governamentais, os construtores de referenciais, passando pelos cientistas convocados para dar legitimidade às práticas e representações que estão sendo construídas”.

Paiva (2001, pp. 57-62), analisando as questões relacionadas aos conceitos de competência e da empregabilidade, destaca que, a partir dos anos 90, esta última abarca a qualificação, as habilidades, a disposição e atitudes dos indivíduos. Transfere-se do social para o individual a responsabilidade pela inserção profissional num mercado de trabalho que já não está mais em expansão. Nesse sentido, a empregabilidade depende do esforço individual de adaptação/adequação e, aos cursos profissionais, cabe buscar tornar a sua clientela empregável, adequando-se às demandas do mercado. A autora afirma que a contração do mercado de trabalho aprofunda a subsunção do sistema educacional (e especialmente da educação profissional) aos requisitos do capital.

¹³⁹ Destaque-se o documento da CEPAL/OREALC, *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Chile, 1992 e o documento do Banco Mundial *Priorities and strategies for education: a World Bank sector review*. Washington, 1995

Analisando essas afirmativas, a estruturação do ensino técnico agrícola e tendo em vista o painel traçado sobre as novas configurações do rural (item 4.3), pode-se concluir que tanto o mundo agrário, quanto os processos formativos dos profissionais de nível técnico que nele deverão atuar, encontram-se subsumidos pelo grande capital. É a partir dele, e para ele, então, que são delineados perfis de competência e formatados programas educacionais.

Competências têm, a partir desse entendimento, um sentido mais estrito que o de qualificação. Aí estão presentes os padrões de comportamento e aptidões, isto é, dimensões sociais além das profissionais, abrangendo competências técnicas e sociais que atendem a requerimentos relativos a conhecimentos e a expectativas comportamentais (Cf. Paiva, op. cit, p. 61), o que encaminha para o entendimento de que:

“O conceito de ‘competência’ é, sem dúvida, um conceito construído para uma sociedade menos democrática do que aquela que estamos deixando para trás e, como tal, conecta-se à nova feição do conceito de empregabilidade - resultando o nível desta das competências modernas disponíveis do ponto de vista técnico e psicológico. Está fora de dúvida que tem uma base objetiva: a transformação produtiva, a rapidez da comunicação, a internacionalização do capital e correspondente internacionalização e intensificação da competição, a mudança de perfil do mercado de trabalho”. (Paiva: op. cit, p. 62).

Num dos mais completos estudos sobre a noção de competência, a sua relação com o campo educacional e seus variados desdobramentos, realizado por Marise Nogueira Ramos sob o título: *A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação*, e publicado em 2001, pode-se acompanhar uma análise crítica detalhada sobre a mudança do conceito de qualificação pelo de competência, num processo de reordenamento das relações de trabalho e das relações educativas. Dentre muitas de suas constatações, a autora demonstra como a dimensão psicológica se sobrepõe à dimensão sociológica no conceito de competência, o que coloca toda a ênfase no indivíduo e na sua capacidade de adaptação às mudanças sócio-econômicas do capitalismo tardio. Observa ainda que a lógica da competência incorpora e redimensiona traços da Teoria do Capital Humano, com base na especificidade das relações sociais contemporâneas, destacando que:

“Primeiro, encontra-se uma conformação econômica que fundamenta originariamente a Teoria do Capital Humano: o capitalismo concorrencial defendido pela doutrina neoliberal: o aumento da produtividade marginal é função do adequado desenvolvimento e utilização das competências dos trabalhadores. Segundo, destaca-se a importância do investimento individual e social no desenvolvimento de competências, porém não mais como meio de ascensão social e melhoria da qualidade de vida, mas como resultado e pressuposto permanente de adaptação à instabilidade da vida. Terceiro, acredita-se que isso redundaria em bem-estar dos indivíduos e dos grupos sociais, à medida que teriam autonomia e liberdade para realizarem suas escolhas de acordo com suas competências”. (Rsmo, 2001, p. 292).

Discutindo a identidade da Educação Profissional de Nível Técnico, a autora destaca que a *análise funcional* é a metodologia apropriada pelo MEC para fazer a investigação dos processos de trabalho. Essa análise se baseia no pensamento funcionalista da sociologia e foi assumida pela Teoria Geral dos Sistemas como fundamento teórico-metodológico. A característica principal está em que descreve produtos e não processos; importa resultados, não como se chegam a eles. Os elementos de competência são complementados com um enunciado de *alcance* que especifica contextos e circunstâncias em que os trabalhadores devem demonstrar bom desempenho (Cf. Ramos, op. cit, pp. 90-1).

Uma das educadoras que tem contribuído de forma marcante na discussão da questão da educação profissional, Acácia Kuenzer, ao tecer considerações sobre o conceito de competência e os seu uso na legislação educacional brasileira, embasada na produção teórica sobre o tema¹⁴⁰, menciona que a introdução do conceito de competência no Brasil, além de não corresponder a um projeto socialista de sociedade¹⁴¹, não faz parte do debate na escola e foi introduzido antes na educação escolar que na educação profissional. Destaca Kuenzer que os Referenciais Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico (MEC/SEMTEC, 2000, p. 9) reconhecem que este novo paradigma foi incorporado nos documentos e nos discursos oficiais, sem estar, ainda, presente de forma significativa na prática educacional. Isso significa que a proposta veio *do alto* (confirmando aqui o que já havíamos afirmado com relação às diferentes reformas educacionais no país), sem que se saiba trabalhar com ela para além das dimensões doutrinárias presentes nas diretrizes e da mera citação formal nos planos das escolas, atendendo a exigências para concorrer a financiamentos (Cf. Kuenzer, 2001, p. 17).

Com relação a essa última afirmativa pudemos constatar a sua veracidade em diferentes contatos com dirigentes e docentes de Escolas Agrícolas, sejam elas da rede das EAF's, sejam vinculadas a Universidades. Quase três anos após a publicação das Diretrizes, ainda são grandes as dúvidas com relação às competências, sobretudo no que se refere à sua avaliação. As matrizes curriculares foram produzidas para atender às exigências do PROEP, mas, em muitos casos, se limitaram a cumprir o fixado pelas Diretrizes e pelos Referenciais Curriculares.

Novamente Kuenzer (op. cit: 21), nos brinda com suas precisas reflexões:

“Na pedagogia das competências, o ensino dos conhecimentos, atitudes e habilidades próprios dos processos sociais e históricos de produção e apropriação dos conhecimentos, onde o que importa é aprender ao mesmo tempo os conteúdos produzidos e os caminhos percorridos para produzi-los, como

¹⁴⁰ A autora se refere, principalmente, a Ropé e Tanguy. *Saberes e competências. O uso de tais noções na empresa e na escola*, publicado em 1997.

¹⁴¹ No texto supra mencionado, as autoras discutem a aplicação dessa concepção em um governo socialista, onde as reformulações ocorridas de conteúdos de ensino, de formas de implementar projetos e enunciar reformas, tiveram a preocupação central no alcance da legitimidade política a ser obtida através da racionalização pedagógica, como meio de assegurar aos alunos mais pobres a avaliação de seus aprendizados e modos de aprender, para evitar seletividade com base na origem de classe. Mesmo com a justificativa da democratização, o uso da pedagogia baseada nas competências é bastante limitado.

condição para utilizá-los e transformá-los coletivamente, e assim reconstruir as relações sociais, passa a ser substituído por comportamentos individuais e sociais desvinculados de conteúdos, em que a afetividade e a criatividade passam a se racionalizadas, o que é definido socialmente aparece como resultado de ações individuais, as desigualdades e divergências são acomodadas sob uma pretensa unidade, dissolvem-se as relações de poder e a política desaparece sob a racionalidade técnica. E tudo isso, sob o discurso da valorização da escola como espaço de aprendizagem da crítica e da criatividade, do aprender a ser e a conviver, em substituição ao reles saber, e saber fazer”!

Verificamos que nos *Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico* (SEMTEC/MEC, 2000), é destacado o novo perfil que a laboralidade ou trabalhabilidade (a nosso ver duas expressões bastante esdrúxulas) vem assumindo:

“A laboralidade ou a trabalhabilidade, entendida como componente da dimensão produtiva da vida social e, portanto, da cidadania, é objetivo primordial da educação profissional. No núcleo dessa modalidade de educação está o processo de apropriação da condição ou do conjunto de condições para produzir benefícios - produtos e serviços - compartilhados socialmente e para o acesso ao usufruto desses benefícios, em situações permanentemente mutáveis e instáveis”. (op. cit: 9).

O termo laboralidade que aparece com muita ênfase em quase todos os documentos oficiais, em substituição ao termo trabalho nos traz uma indagação sobre o seu real significado. Se o buscarmos em dicionários, encontraremos uma vinculação a trabalho árduo e prolongado, faina, labuta (Cf. Koogan/Houaiss, 1999); trabalho, faina, lida (Cf. Luft, 1998); trabalho, faina (Cf. Aurélio, 1993).

Se formos em busca da visão de Arent (2001), teremos uma distinção entre trabalho e labor - “o labor de nosso corpo e o trabalho de nossas mãos”. Ela destaca a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, sendo o primeiro identificado com o labor. Destaca ainda que Locke descobriu que o “labour” é a fonte de toda a propriedade, enquanto Adam Smith o entende como a fonte de toda a riqueza e Marx o vê como a origem de toda a produtividade e a expressão da própria humanidade do homem. Por outro lado, ela distingue o *homo faber* que “faz” e, literalmente, “trabalha sobre” os materiais, em oposição ao *animal laborans*, que labora e “se mistura” com eles - fabrica a infinita variedade de coisas cuja soma total constitui o artifício humano. (Cf. Arendt, op. cit: 149). Um argumento que a autora apresenta em defesa da identificação do trabalho com o labor, nos parece também muito interessante e, em vista disso, reproduzimos um trecho que, embora longo, nos permite refletir com mais profundidade sobre a questão posta:

“O labor humano mais necessário e elementar - o cultivo da terra - parece perfeito exemplo de labor que, por assim dizer, se transforma em trabalho no decorrer do processo. Isto assim parece porque o amanho do solo, apesar de sua íntima relação com o ciclo biológico e sua completa dependência do ciclo mais amplo da natureza, deixa atrás de si algum produto que sobrevive à própria atividade e constitui adição durável ao artifício humano: a mesma tarefa, executada, ano após ano, terminará por transformar o solo inculto em terra cultivada. Exatamente por este motivo, tal exemplo tem lugar de destaque em

todas as teorias antigas e modernas do trabalho. No entanto, a despeito da inegável similaridade - e embora, sem dúvida, a veneranda dignidade da agricultura se deva ao fato de que o cultivo do solo não só provê os meios de subsistência humana mas, no decorrer do processo, prepara a terra para a construção do mundo - a diferença ainda é bem clara: a terra cultivada não constitui propriamente um objeto de uso que exista com durabilidade própria e exija, para sua permanência, somente o cuidado normal de preservação; para que o solo cultivado permaneça cultivado deve ser trabalhado continuamente. Em outras palavras, não chega a haver uma verdadeira reificação na qual a existência da coisa produzida é assegurada de uma vez por todas; precisa ser continuamente reproduzida para que permaneça como parte do mundo humano".(op. cit, p. 151).

Agnes Heller (1987), também conceitua trabalho como *labour*, mas o identifica como atividade humana e práxis social concreta e historicamente determinada, constituindo-se, no nível epistemológico, numa relação dialética entre sujeito/objeto e que, portanto, envolve a possibilidade de uma apropriação criadora e não simplesmente de mera repetição/reprodução. Esta dimensão, aliada às possibilidades de troca e comunicação inerentes ao ato de trabalho como prática social, faz com que os trabalhadores, como sujeitos no e do trabalho, tenham virtualmente a possibilidade de se apropriarem crítica e construtivamente do conteúdo e do contexto de realização do próprio trabalho. Nessa perspectiva, os trabalhadores, como sujeitos coletivos, estariam também se construindo e se qualificando no e a partir do trabalho, apesar das condições alienantes do trabalho sob a égide e o controle do capital (Cf. Manfredi, 1998, p. 23).

Com base nas reflexões aqui apresentadas, entendemos que tanto o conceito de competência, quanto o de laboralidade, possuem um caráter polissêmico e não se apresentam de forma clara nos documentos da política educacional. No entanto a sua intencionalidade (mercadológica) é posta, embora encoberta por um discurso de mudança paradigmática, de adequação aos novos tempos. O quadro abaixo retrata o discurso oficial com relação ao que é entendido como mudança paradigmática.

Quadro 1 - Pontos de Mudança de Paradigma na REP

Paradigma em Superação	Paradigma em Implantação
Foco nos CONTEÚDOS a serem ensinados.	Foco nas COMPETÊNCIAS a serem desenvolvidas/ nos <i>Saberes</i> (saber, saber fazer, e saber ser) a serem construídos.
<i>Currículo como fim</i> , como conjunto regulamentado de <i>disciplinas</i> .	<i>Currículo como conjunto integrado e articulado de situações-meio</i> , pedagogicamente concebidas e organizadas para promover aprendizagens profissionais significativas.
Alvo do controle oficial: <i>cumprimento do Currículo</i> .	Alvo do controle oficial: <i>geração de Competências Profissionais Gerais</i> .

Fonte: MEC/SEMTEC. RCN da Educação Profissional de Nível Técnico (2000: 11).

Se buscarmos o amparo na visão de Kuhn sobre mudanças de paradigma, que analisaremos no Capítulo 4, item 4.2, percebemos que não aconteceu nenhuma mudança paradigmática com relação ao modelo da Educação Profissional, principalmente por não ter havido uma mudança na concepção de mundo que inspirou as mudanças propostas na organização e funcionamento dessa modalidade educativa. A concepção de competência recebeu uma nova roupagem, mas ela já se encontrava presente em discursos e estudos, além do que retoma pressupostos e práticas que foram veiculados pela teoria do Capital Humano, o que não indica uma ruptura com a tradição, fundamental para que surja o novo. Se pensarmos ainda na afirmativa kuhniana de que a competição entre segmentos da comunidade científica é o único processo histórico que resulta na rejeição de uma teoria ou na adoção de outra (Kuhn, 1970, p. 27), isso destrói qualquer possibilidade de que tenha ocorrido uma mudança paradigmática na educação profissional. A mudança foi feita *pele alto*, imposta às escolas, com o amparo, sobretudo, na questão da vinculação da alocação dos recursos à aceitação da proposta.

O que observamos ao verificar a coletânea de documentos oficiais que fornecem o mapa para a organização acadêmica das escolas é que a adoção do termo competência é adequada à noção de *empregabilidade*, que ganha *status* importante no discurso oficial. Assim, projetos pedagógicos, metodologias e estruturas administrativas são repensados e direcionados em função dessa noção. É uma nova mentalidade em relação ao trabalho, onde se insere a necessidade de uma “alfabetização tecnológica” e se naturaliza a fragmentação, a precarização e intensificação do trabalho, conforme destaca Paiva (op. cit, p. 58), além de mencionar que tal entendimento encaminha para abdicar, conscientemente ou não,

“das conquistas feitas ao longo de um século e meio de industrialismo e aceitar o risco e a incerteza como elementos constituintes explícitos do mundo do trabalho e, portanto, da organização da vida. Significa buscar - de maneira jovem (ou jovial) e competitiva - algum nicho de atividade remunerada, novas relações de emprego ou novas formas de inserção no mundo do trabalho”.

Voltando a analisar os princípios específicos que são atribuídos à educação Profissional de Nível Técnico, o Parecer 16/99 refere-se ao princípio da *flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização*. A *flexibilidade* é concebida como um princípio que se reflete na construção dos currículos em diferentes perspectivas:

“na oferta dos cursos, na organização de conteúdos por disciplinas, etapas ou módulos, atividades nucleadoras, projetos, metodologias e gestão dos currículos. Está diretamente ligada ao grau de autonomia das instituições em seu projeto pedagógico elaborado, executado e avaliado com a efetiva participação de todos os agentes educacionais, em especial os docentes. (...) A flexibilidade agora prevista abre um horizonte de liberdade, no qual a escola construirá o currículo do curso a ser oferecido, estruturando um plano de curso contextualizado com a realidade do mundo do trabalho. A concepção curricular é prerrogativa e responsabilidade de cada escola e constitui meio pedagógico essencial para o alcance do perfil profissional de conclusão”. (MEC/SEMTEC, op. cit, p. 35).

O Parecer acentua que essa concepção de currículo demanda uma *contextualização* e uma adequação efetiva da oferta às reais demandas das pessoas, do mercado e da sociedade. A contextualização deve também dar significado aos conteúdos a serem trabalhados, devendo-se buscar metodologias que integrem a vivência e a prática profissional ao longo do curso. De acordo com Lopes (op. cit, p. 107), o conceito de contextualização adotado não valoriza fortemente os saberes cotidianos. É um princípio articulado à interdisciplinaridade, ou seja, a integração das disciplinas e dos conteúdos acontece nos contextos de aplicação dos conhecimentos. Esses contextos são: o trabalho, o exercício da cidadania e a vida pessoal, cotidiano e convivência, sendo que o contexto do trabalho é considerado como o mais importante. A autora destaca que, nesse sentido, as idéias educacionais valorizadas do conhecimento cotidiano e da experiência do aluno são desterritorializadas de seu sentido inicial de formação crítica e reterritorializadas em associação aos propósitos de inserção social do currículo por competências.

Embora o Parecer enfatize não pretender propor uma metodologia única para viabilizar a flexibilização dos currículos, a organização em módulos é indicada. Destaque-se, mais uma vez, a falácia do discurso oficial, quando tenta passar uma idéia de não diretivismo, quando, na realidade, a utilização do sistema modular foi uma das exigências para a liberação dos recursos do PROEP.

Com relação à *interdisciplinaridade* ela é colocada como inerente à organização curricular flexível e é entendida como uma forma integradora de tratamento de estudos de diferentes campos, orientados para o desenvolvimento das competências objetivadas pelo curso. Chamamos a atenção para mais uma incongruência no discurso oficial: fala-se em romper, em ultrapassar um paradigma e em que o espírito da reforma se ancora na emergência de um novo paradigma, mas esse “novo” se limita à introdução do conceito de competências, uma vez que o esquema disciplinar é mantido, embora seja mencionada a preocupação com a segmentação e o fracionamento. As disciplinas são consideradas “*meros recortes organizados de forma didática e que apresentam aspectos comuns em termos de bases científicas, tecnológicas e instrumentais*”.

O conceito e a prática da interdisciplinaridade são ainda bastante discutidos, embora já há algum tempo diversos teóricos tenham procurado desvendá-los. Um dos autores nacionais que trabalhou com profundidade a temática é Hilton Japiassu (1976), em seu livro *Interdisciplinaridade e patologia do saber*, prefaciado por Guasdorf, um dos maiores pesquisadores da interdisciplinaridade. Japiassu (op. cit, pp. 43-73), entende a interdisciplinaridade como uma superação da fragmentação disciplinar, como o instrumento e a expressão de uma crítica interna do saber, logo o projeto interdisciplinar é o projeto de um saber, isto é, de um discurso crítico. Ele diferencia a interdisciplinaridade da multidisciplinaridade e da pluridisciplinaridade, ambas voltadas para uma mera justaposição de disciplinas ou um “agrupamento, intencional ou não, de certos módulos disciplinares”.

Nos parece ser esse o caso da proposta para a educação profissional, uma perspectiva multi ou pluridisciplinar muito mais do que interdisciplinar em sua legítima interpretação. De acordo com Fazenda (1993, p. 41-2), a interdisciplinaridade pode se apresentar como um modismo formal do quadro das preocupações educativas. E pode

também, o que é totalmente nocivo, constituir a face dissimulada da ação estatal, num momento de ampliação de sua esfera de poder. Destaca ainda a autora que ela pode servir

“como instrumento de manipulação ideológica, para aprimorar a capacidade de intervenção em esferas do saber e do agir, porventura ainda pouco manipuladas ou ainda muito resistentes à intervenção. A interdisciplinaridade assim consolidada a serviço de uma ideologia tecnocientificista e desenvolvimentista, calcada no crescimento quantitativo, notadamente econômico, impôs-se quase como dogma em nosso sistema de ensino”.

Apesar da referência ser à época do Brasil desenvolvimentista e do auge da Teoria do Capital Humano, as nossas análises têm apontado para toda uma ressignificação dessa teoria nas políticas educacionais dos anos 90. De uma forma geral, a concepção de currículo prescrita pela Reforma da Educação Profissional deixa clara a concepção de mundo impregnada no ideário neoliberal: o mundo de individualidades competitivas reguladas pelo mercado de produção, onde a escola assume o papel de legitimadora dos valores preestabelecidos pelo poder oficial.

Os três últimos princípios específicos para a educação profissional de nível técnico, são *identidade dos perfis profissionais, atualização permanente dos cursos e currículos e autonomia da escola*. Quanto ao primeiro, o Parecer 16/99 destaca que diante das condições locais e regionais e das mudanças que se apresentam, torna-se necessário uma polivalência profissional, entendida como:

“o atributo de um profissional possuidor de competências que lhe permitam superar os limites de uma ocupação ou campo circunscrito de trabalho, para transitar para outros campos ou ocupações da mesma área profissional ou de áreas afins. Supõe que tenha adquirido competências transferíveis, ancoradas em bases científicas e tecnológicas, e que tenha uma perspectiva evolutiva de sua formação, seja pela ampliação, seja pelo enriquecimento e transformação de seu trabalho. Permite ao profissional transcender a fragmentação das tarefas e compreender o processo global de produção, possibilitando-lhe, inclusive, influir na sua transformação”.

O Parecer aponta ainda para a necessidade de conciliar essa polivalência com a definição de um perfil inequívoco e com identidade. A garantia da polivalência deverá estar apoiada em bases científicas e tecnológicas e em atributos humanos, como: criatividade, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa e capacidade para monitorar desempenhos. A identidade será garantida pelas competências diretamente concernentes ao requerido pelas respectivas qualificações ou habilitações profissionais.

No que se refere à *atualização permanente dos cursos e currículos* o Parecer enfatiza que as mudanças cada vez mais rápidas que caracterizam o mundo, desafiam a uma permanente atualização dos currículos. O MEC deverá propor ao CNE a atualização das competências profissionais gerais, a partir de um processo permanente de discussão com a participação de educadores, empregadores e trabalhadores, garantida a participação de técnicos das respectivas áreas profissionais. As escolas deverão ser subsidiadas na

elaboração dos perfis profissionais de conclusão e no planejamento dos cursos, por referenciais curriculares por área profissional, a serem produzidos e divulgados pelo MEC.

A *autonomia da escola* é concretizada através da elaboração de seu projeto pedagógico a ser construído coletivamente. De acordo com o Parecer:

“A proposta pedagógica é uma espécie de ‘marca registrada’ da escola, que configura sua identidade e seu diferencial no âmbito de um projeto de educação profissional que se constitui à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais e de um processo de avaliação, nos termos de que dispõe a legislação educacional vigente. O exercício da autonomia escolar inclui obrigatoriamente a prestação de contas dos resultados. (...)...a plena observância do princípio da autonomia da escola na formulação e na execução de seu projeto pedagógico é indispensável e requer a criação de sistemas de avaliação que permitam coleta, comparação e difusão dos resultados em âmbito nacional”. (MEC/SEMTEC, op. cit, p. 39).

Esses princípios são, na realidade, princípios fundamentais que devem orientar qualquer instituição de ensino, principalmente diante do cenário de desafios que a sociedade contemporânea apresenta, no entanto, pode-se depreender da análise do documento legal, a preocupação com o real cumprimento da matriz de referências delineadas pelo MEC, alinhadas com as expectativas maiores do mercado produtivo.

3.2 O Projeto Político-Pedagógico e os Diferentes Sentidos do Planejamento

Como já mencionado anteriormente, a LDBN em seu artigo 12, estipula que os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de elaborar e executar as suas propostas pedagógicas, e em seu artigo 14 faz menção ao projeto pedagógico. Os estabelecimentos de ensino, de todos os níveis (e no caso da Educação Superior também os Cursos de Graduação), passaram a ter a obrigatoriedade de construir os seus Projetos Político-Pedagógicos, os PPP, que são objeto de análise nos diferentes processos avaliativos.

Aos Cursos de Graduação é exigida a apresentação do Projeto Político-Pedagógico por ocasião da Avaliação das Condições de Oferta que é realizada posteriormente à realização do Exame Nacional de Cursos (Provão), bem como é exigido para efeitos de credenciamento e recredenciamento de cursos e universidades. No caso da Educação Profissional de Nível Técnico, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais a ela referidas, é exigida a elaboração, “de forma participativa”, de projetos pedagógicos e planos de curso, acordes com as diretrizes (Resolução CNE/CEB nº 04/99).

Estamos optando por utilizar a expressão Projeto Político-Pedagógico, ao invés de Projeto Pedagógico, Plano de Trabalho ou Proposta Pedagógica, termos empregados na LDBN, evidenciando uma certa confusão conceitual, pois se projeto pedagógico e proposta pedagógica têm um sentido mais abrangente de organização do trabalho da escola, o plano

de trabalho vincula-se às atividades de sala de aula, sendo um detalhamento do projeto pedagógico.

No nosso entendimento o processo de planejamento é o momento rico de auto-conhecimento, reflexão, tomada de decisões e avaliação continuada de uma instituição educativa, que deve ser realizado coletivamente/participativamente e, como tal não é, sob nenhuma forma, *neutro* pois diz respeito a um contexto dado, com suas especificidades e complexidades, tem a ver com concepções de mundo, de sociedade e de ser humano que vão se traduzir em opções por trajetórias e, em última análise, vão direcionar a estruturação curricular. Se assim o é, antes de qualquer outra coisa, ele é um processo político que vai configurar o pedagógico e ser por ele alimentado, o que os faz integrados dinamicamente.

Para discutirmos as questões relativas ao Projeto Político-Pedagógico, consideramos importante verificarmos as diferentes visões de planejamento que têm subsidiado as políticas educacionais em nosso país, contrapondo-as à visão de planejamento participativo que assumimos como fundamental e necessária para a construção de processos educativos capazes de atuar na transformação da sociedade.

3.2.1 Diferentes visões de planejamento

É a partir de meados dos anos 60, com o regime militar, que o planejamento passa a ser utilizado pela política estatal, numa perspectiva tecnocrática, direcionado para o alcance do desenvolvimento econômico, principal meta do governo. A partir de 1964 são elaborados Planos de Desenvolvimento [Programa de Ação Econômica do Governo (1964-66), Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1967-76), Programa Estratégico de Desenvolvimento - PED (1968-70), Metas e Bases para a Ação de Governo (1970-72), I Plano Nacional de Desenvolvimento e I Plano Setorial de Educação (1972-74), II Plano Nacional de Desenvolvimento e II Plano Setorial de Educação e Cultura (1975-79), III Plano Nacional de Desenvolvimento e III Plano Setorial de Educação e Cultura (1980-85)].

Todos esses planos inserem-se numa ótica desenvolvimentista, e a educação é entendida como importante ferramenta para a aceleração do desenvolvimento econômico, dentro dos princípios da Teoria do Capital Humano. Nos primeiros pode-se observar uma ênfase quantitativa, com metas fixadas inclusive para estabelecer o número e o nível de profissionais que deveriam ser formados para atender aos setores prioritários. As reformas educacionais que ocorrem no período (Reforma Universitária, de 1968 e Lei 5.692/71) estão integradas aos objetivos dos respectivos planos. Educação é vista como investimento na medida em que se volta para o preparo de indivíduos para o trabalho, tornando-o mais produtivo para o empregador que o contrata..

Já em 1980, o III PND e o III PSECD, com a crise econômica instalada no país, o reconhecimento da incapacidade de crescer na proporção pretendida e o início de instabilidade social, com fortes mobilizações na cidade e no campo, há uma mudança no

conceito de planejamento, passando do sentido eminentemente técnico, a ser entendido como “*um processo dinâmico, condicionado pela própria evolução da sociedade e da economia*” (III PND: 9). O documento deixa de lado o caráter quantitativo e se autodenomina “*documento qualitativo*”(op. cit: 11). O III PSECD enfatiza a participação como essencial para o alcance dos objetivos, utilizando-se do discurso crítico da sociedade civil e, por outro lado, incorporando a mudança no discurso do Banco Mundial que passara a adotar a “participação” como exigência para o financiamento de programas de natureza social e econômica, buscando assim um consenso para provocar mudanças sociais sem rupturas (Cf. Germano, op. cit, p. 231).

Os anos 90 trouxeram a noção de planejamento voltado para o *Gerenciamento da Qualidade Total* (GQT), noção proveniente do campo empresarial e que, de acordo com Veiga (2001, p. 47), opera com base em quatro separações do trabalho: o pensamento separado da ação; o estratégico separado do operacional; os pensadores separados dos concretizadores e os estrategistas separados das estratégias. Eficiência e custo passam a ser as palavras de ordem, o que desloca o eixo da discussão dos fins para os meios. Na realidade esse tipo de planejamento preserva as características daquele que vigorava nos anos 70-80, apresentando assim um caráter bastante conservador. O que muda é o foco da avaliação centrado na qualidade do processo. Padrões de qualidade são então a principal meta a ser alcançada. Para tanto, fala-se em *missão* da instituição e em *participação*. Se houver um entendimento e um compromisso com a missão e uma participação efetiva, certamente os objetivos serão alcançados com mais facilidade. Há todo um ritual utilizado para fazer com que o indivíduo se sinta integrado à missão da empresa/instituição e passe a assumi-la como seu maior objetivo, o que lhe trará um sentido de realização pessoal e o fará buscar uma melhor qualidade no seu serviço/tarefa.

Uma outra noção de planejamento que passa a ser assumida a partir dos anos 90 é de *Planejamento Estratégico*, que, de acordo com Gandin (1994, p. 27), está vinculado a um processo de compreensão da necessidade de, num momento de crise, rever os fins para os quais se está gastando energia. A qualidade é proposta de maneira mais ampla e aberta porque a questão da missão é tratada de maneira a não determinar de antemão qual seja, mas de apresentar sua necessidade absoluta e de estabelecer esquemas de alcance de sua determinação.

Uma terceira visão de planejamento e que se contrapõe às duas anteriores é do *Planejamento Participativo*, que nasceu no seio de movimentos sociais ligados à Igreja Católica, inspirado nos ideais de mudança estrutural, numa perspectiva político-social. Parte de uma leitura do mundo, da situação de injustiça e considera que a única forma de superá-la é através da participação. Pretende alcançar a integração entre o operacional e o estratégico, organizando-os num todo, ou seja num processo de ação-reflexão, conforme identificava Paulo Freire (Gandin, op. cit, pp. 28-9).

3.2.2 O planejamento político pedagógico na atual política educacional

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico apontam para uma reconceituação de planejamento, enfatizando que o tecnicismo e a tecnocracia terminaram por desvirtuar a idéia de planejamento como ferramenta de inovação, transformando-o num processo enfadonho e exaustivo de produção de documentos, manuais contendo métodos, técnicas, fluxos e formulários, invariavelmente não utilizados na prática escolar, e que orientavam um planejamento de caráter burocrático-ritualista. Os Referenciais indicam que os princípios de flexibilidade e de autonomia, previstos na legislação, devem permitir a fantasia - a utopia, o sonho, a ousadia, saindo da rigidez própria dos antigos modelos. Colocam-se então, na perspectiva de serem indicadores para orientar processos de planejamento e não como manuais técnicos, constituindo assim um planejamento não burocrático.

Utiliza-se de uma definição de planejamento educacional que privilegia a crítica e o comprometimento político-ideológico com a intervenção em uma realidade considerada insatisfatória. Em vários momentos o documento enfatiza a necessidade de dar consistência e forma à *utopia*, ao sonho, à fantasia de um coletivo que almeja mudanças, além de considerar que a LDBN isso viabiliza, através de seus princípios e normas gerais para a educação bem como o Decreto 2.208/97 e os demais instrumentos legais o fazem para a educação profissional. Por todo o já exposto sobre a Reforma da Educação Profissional, nos fica a dúvida sobre qual a utopia a que o legislador se refere. Certamente não será a mesma que defende Boaventura Santos (1996) e com a qual comungamos, ou seja:

“A utopia é a exploração de novas possibilidades e vontades humanas, por via da oposição da imaginação à necessidade do que existe, só porque existe, em nome de algo radicalmente melhor que a humanidade tem direito de desejar e por que merece a pena lutar”.

A definição de projeto pedagógico novamente, a exemplo da própria LDBN, oferece ambigüidade de interpretação, uma vez que o coloca como componente do plano educacional ou do projeto de trabalho da unidade escolar, e logo a seguir os considera como equivalentes. Tal salada terminológica pode acarretar problemas de interpretação (conceituais) e de implementação (operacionais) e isso, na prática, é o que está ocorrendo em diferentes níveis. Observa-se a perplexidade de uns, a desconfiança de outros e o total descomprometimento de muitos, diante dessa “inovação” tão mal trabalhada a partir dos órgãos que deveriam melhor explicitá-la. E o que se tem visto, é o que já afirmamos anteriormente, projetos sendo elaborados sem qualquer critério, em alguns casos, simplesmente seguindo o receituário básico contido nas diretrizes, em outros sem contar com a necessária participação da comunidade escolar, realizado por uma equipe, às vezes até de especialistas externos, sem que haja um real compromisso de todos os que participam do cotidiano escolar.

Os Referenciais enfatizam que os cursos a serem oferecidos devem ser definidos a partir do estudo das demandas locais e regionais, sendo cada curso alvo de um plano, os

quais deverão ser coerentes com o projeto pedagógico da instituição, contendo de acordo com a Resolução CEB/CNE nº 04/99, dentre outros requisitos:

- Justificativa e objetivos do curso, de maneira a estabelecer a relação deste com demanda específica claramente identificada;
- Requisitos de acesso ou de entrada, ou seja, a explicitação das competências e bases que os candidatos ao curso deverão ter constituído previamente;
- Perfil profissional de conclusão representado pelo conjunto das competências profissionais gerais do técnico da área e das competências específicas da habilitação oferecida;
- Organização curricular, identificação e desenho dos componentes pedagógicos - blocos de competências, disciplinas de suporte, etapas, módulos ou conjuntos de situações de aprendizagem - em um ou mais percursos de qualificação e habilitação;
- Critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores - procedimentos e instrumentos para verificação e reconhecimento de competências adquiridas no trabalho ou em outros meios informais, bem como em outros cursos que não as tenham certificado, de forma a diferenciar ou individualizar o percurso de formação;
- Critérios de avaliação, entendida como verificação contínua e efetiva da apropriação de competências, incluindo a definição de processos e instrumentos;
- Certificados e diplomas - identificação dos documentos que comprovarão as competências desenvolvidas pelo concluinte de cada etapa do percurso de formação. Na conclusão de etapa ou módulo com terminalidade ocupacional, o documento será o certificado da respectiva qualificação profissional. Na conclusão do processo de habilitação, o documento será o diploma de técnico a ela correspondente.

Como se pode perceber toda a estruturação do projeto pedagógico para a educação profissional sedimenta-se na questão das competências e sua certificação e, embora o discurso inicial tenha indicado a superação da visão de planejamento tecnicista, a própria construção desses referenciais indica o contrário, só que numa ressignificação própria do modelo neoliberal, em busca do consenso dos atores envolvidos no processo.

3.2.3 O Projeto Político-Pedagógico numa perspectiva emancipatória

O Projeto Político-Pedagógico - PPP deve ser visto como um planejamento e, como tal, pode ser entendido como a transformação da realidade numa direção escolhida; a organização da ação do grupo; a implantação de um processo de intervenção na realidade, o que requer uma contínua avaliação, enfim, ao elaborarmos um PPP estamos buscando colocar em ação um conjunto de técnicas para realizar uma ação, que vai nos permitir atingir um objetivo dado, qual seja a organização de um estabelecimento ou de um curso, na busca de alternativas para atingir as suas finalidades. Isso vai exigir, além do amparo de uma teoria que o alicerce, a tomada de decisões, a seleção de prioridades, o que o coloca numa situação de inserção num dado momento histórico e num determinado contexto, não sendo, sob nenhum aspecto, neutro.

É um projeto *político* porque está comprometido com a formação de cidadãos para um tipo de sociedade que se deseja construir, transformar ou manter, o que pressupõe que devamos conhecê-la, desvendá-la em suas múltiplas facetas, para melhor nos posicionarmos e para que possamos optar por uma determinada formação. É um projeto *pedagógico* uma vez que dimensiona e define as ações educativas que deverão ser desenvolvidas para que o estabelecimento/curso possa atingir as finalidades a que se propõe. Com esse entendimento, um princípio fundamental para a construção de um PPP é que ele deve ser fruto de idéias e elaboração coletivas e não de um pequeno grupo, por mais especializado e competente que seja. A construção coletiva além de ser um fundamento, é a garantia de que um compromisso será assumido pela comunidade do estabelecimento/curso e de que a implementação das ações se fará de acordo com as dinâmicas internas que forem estabelecidas e pactuadas (Cf. Gandin, 1986).

A importância do Projeto Político-Pedagógico decorre do fato de que ele permite que a organização do trabalho pedagógico da Escola se dê de forma clara, partilhada, rompendo com relações competitivas e autoritárias e buscando construir um espaço de permanente discussão e troca de saberes, estimulador de inovações. Nesse sentido,

“o projeto político-pedagógico construído da sua visão de unicidade da teoria e da prática pressupõe, entre os dois pólos, relações de interdependência e reciprocidade. Uma relação de interdependência se efetiva por meio de ‘um processo complexo, no qual muitas vezes se passa da prática à teoria e outras desta à prática’ (Vasquez, 1997: 233). Sob essa ótica, ambas se produzem mutuamente, reciprocamente, o que torna impossível separá-las para depois dicotimizá-las, como se a um elemento teórico correspondesse de forma direta e imediata um elemento prático, ou vice-versa”. (Veiga, op. cit, p. 56),

È ainda de Veiga (op. cit, pp. 63-4) que tomamos o quadro seguinte, que sintetiza os dois diferentes significados de projeto político-pedagógico:

Quadro 2 - Concepções de Projeto Político Pedagógico

ITENS DE ANÁLISE	ESTRATÉGICO - EMPRESARIAL	EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA
ESCOLA	Bancária, cartorial e padronizada por ser: ? mercoescola, submissa aos valores do mercado; ? voltada para formar “clientes e consumidores”; ? privatista; ? excludente	Emancipatória e cidadã por ser: ? estatal quanto ao funcionamento; ? democrática quanto à gestão; ? pública quanto à destinação; ? inclusiva.
DESAFIO	Garantir qualidade formal, a fim de aumentar o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz.	Garantir qualidade técnica e política para todos.
PRESSUPOSTOS	? pensamento separado da ação; ? estratégia separada do operacional: ? os pensadores separados dos concretizadores; ? os estrategistas separados das estratégias.	? unicidade da teoria e da prática; ? ação consciente e organizada; ? participação efetiva da comunidade escolar e trabalho coletivo; ? articulação da escola, da família e da comunidade.
GESTÃO	? processo autoritário de tomada de decisão; ? construída numa obrigação política vertical professores-direção-Estado; ? baseada na separação, no tempo e na posição funcional dos professores; ? autonomia decretada, palavra de ordem vazia de significado.	? processo democrático para constituir um caminho real de melhoria da qualidade do ensino; ? construída numa “colaboração voluntária cidadão-cidadão fundadora de uma verdadeira federação de esforços participativos” (Gomes, 1996: 102); ? construída com base em um processo coletivo gestado com a presença efetiva de outros protagonistas: alunos, família, professores, funcionários e demais forças sociais; ? autonomia construída, social e politicamente, pela interação dos diferentes protagonistas.
CURRÍCULO E CONHECIMENTO	? Currículo homogêneo é uma estratégia para a padronização que consolida a exclusão. Conhecimento como produto pronto e acabado, podendo ser transmitido e arquivado por meio da repetição e da memorização.	? Currículo como instrumento de compreensão do mundo, de transformação social e de cunho político-pedagógico. Conhecimento como um processo de construção permanente; interdisciplinar e contextualizado; fruto da ação individual e coletiva dos sujeitos.
AVALIAÇÃO	Visa aferir e controlar a qualidade por meio de instrumentos técnico-burocráticos e aplicados por grupos estratégicos articulados em diferentes níveis da esfera administrativa.	Visa à emancipação, voltada para a construção do sucesso escolar, a inclusão, como princípio e compromisso social.

A metodologia de organização do Projeto Político-Pedagógico¹⁴², sob a ótica participativa, é desenvolvida a partir da fixação de diretrizes gerais, ou seja, do ideal que se pretende, em que é fundamental explicitar as definições conceituais, os objetivos fundamentais e os conteúdos sobre a realidade específica. O referencial teórico a ser construído constitui-se de três grandes marcos: o *Marco Situacional*, que busca descrever a realidade sociopolítica, econômica, educacional e ocupacional, estabelecendo relações entre o cotidiano escolar e as questões sociais mais amplas e os determinantes que interferem mutuamente nessas realidades; o *Marco Doutrinal*, ou conceitual permite perceber as concepções de mundo, sociedade, ser humano, educação, escola, currículo e do próprio processo ensino-aprendizagem. Esse marco vai permitir que se defina onde se quer chegar do ponto de vista político e pedagógico.

De acordo com Serafin (1987, p. 205), essa atividade é uma constante atividade de investigação e reflexão na ação e sobre a própria ação, uma vez que se vai fundamentando uma teorização sobre o atuado. Isso supõe uma prática de construção de organização e uma prática dos atores; o *Marco Operacional* significa a própria tomada de posição, orientando a realização das ações. Permite verificar se as decisões foram ou não acertadas e o que é preciso reformular.

A partir desses três marcos que se interligam é possível então elaborar um *Diagnóstico*, ou seja, ter o conhecimento da realidade, fazendo a comparação entre o que se pensou como ideal e a realidade educativa da escola. Pode-se, assim, identificar os avanços transformadores conseguidos e as forças que os apoiaram; constatar os limites, as dificuldades e os problemas que atrapalham os avanços, a partir dos avanços e dos limites, determinar as necessidades mais urgentes e definir as prioridades. A última fase do processo de elaboração do PPP é a *Programação*, isto é, a definição das linhas de ação, dos princípios orientadores, das atitudes que são necessárias para a consecução dos objetivos pretendidos. A *Avaliação* envolve todos os momentos do projeto, desde a sua concepção até a execução, confrontando os resultados alcançados com os resultados desejados, para analisar as causas dos acertos ou desvios ocorridos, realimentando o processo. Cumpre destacar que essa perspectiva de construção pedagógica só se efetivará se a participação da comunidade escolar for concretamente buscada em todas as fases do processo.

Conforme já nos referimos anteriormente, a construção de Projetos Político-Pedagógicos tem deixado muito a desejar, nos diferentes níveis de ensino. O desconhecimento, a falta de participação, a centralização das decisões, o mero cumprimento do “dever” de apresentar o plano para obter certificação/reconhecimento, são alguns dos problemas que pudemos constatar em diferentes contatos com dirigentes e docentes.

¹⁴² A metodologia atualmente mais utilizada é referenciada ao esquema proposto por Danilo GANDIN, em seu livro *Planejamento como prática educativa*, editado em 1986, em que ele destaca os passos do planejamento participativo. Ilma Passos de Alencastro Veiga (1998, 2001), que também oferece uma importante contribuição à construção de Projetos Político-Pedagógicos, nos diferentes níveis de ensino, embasa muitas de suas reflexões nas propostas de Danilo Gandin.

3.3 Delimitação da Área de Agropecuária e Matrizes de Referência Instituídas pela Legislação

Os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional, voltados para a área de Agropecuária, editados em 2000, pela SEMTEC/MEC, definem a área de agropecuária como sendo

“um centro dinâmico de atividades denominadas de agronegócio. Este segmento envolve atividades de produção agrícola propriamente dita (lavoura, pecuária, e extração vegetal). É a soma total das operações de produção agrícola e armazenamento, processamento e distribuição dos produtos agrícolas e itens produzidos. Dessa forma, o agronegócio engloba os fornecedores de bens e serviços à agropecuária, os produtos agrícolas, os processadores, transformadores e distribuidores envolvidos na geração e fluxo dos produtos agropecuários, até o consumidor final”. (MEC/SEMTEC, 2000: 9 - grifo nosso).

A noção de *cadeia produtiva* é colocada como imprescindível para que o setor possa avançar na economia globalizada, em condições de competitividade, entendendo-a como um recorte dentro do complexo agroindustrial, no qual se privilegiam as relações entre agropecuária, indústria de transformação e distribuição, tendo como foco um produto definido.

Reconhecendo as transformações por que passaram as técnicas agropecuárias, o texto enfatiza que deve haver uma relação direta com a educação geral, valendo-se de suas linguagens e códigos que vão propiciar o domínio da leitura, do cálculo, da estatística, bem como o desenvolvimento do senso crítico, interpretativo e analítico, como base para que se construam os conhecimentos elementares das ciências naturais e das ciências sociais. O domínio dos conteúdos da educação geral vai propiciar a construção de competências geradas pelas bases tecnológicas. Interações devem ocorrer com as diferentes áreas envolvidas no agronegócio, tais como: indústria, serviços, comércio, meio ambiente, saúde, turismo e hotelaria, química, geomática, gestão, finanças, informática, estatística, etc (Cf. MEC/SEMTEC, op.cit: 10).

O documento também destaca que há uma demanda crescente na produção de alimentos a partir de práticas que não agridam o meio ambiente nem a saúde, o que viabiliza o modelo de agricultura orgânica. No entanto, não avança para uma abordagem agroecológica que, atualmente, é apontada, por especialistas em desenvolvimento agrícola, como alternativa para a sustentabilidade da agricultura. Por outro lado, a grande ênfase colocada é no agronegócio, constantemente referenciado tanto na delimitação da área, quanto no delineamento de cenários, tendências e desafios, com uma única menção à agricultura familiar.

O perfil do técnico em agropecuária foi traçado com base em diagnóstico junto a empresas líderes que empregam técnicos agrícolas, a técnicos agrícolas em efetivo

exercício profissional e a pequenos produtores rurais, sendo indicadas as seguintes atribuições e responsabilidades dos técnicos:

“Controle de produtos acabados; registro de produção; coordenação de pessoal; distribuição de tarefas; gerenciamento de abatedouro de aves; classificação de grãos; vigilância sanitária animal e vegetal; inspeção em laticínios e frigoríficos; comercialização agrícola e assistência técnica no campo; levantamento econômico da propriedade; testes regionais de variedades; armazenamento (da chegada dos grãos à expedição); supervisão incubatório industrial; supervisão de produção de ovos férteis; gerenciamento da área administrativa da empresa; gerenciamento da produção de sementes; execução de projetos de pesquisa; vendas de máquinas; peças e implementos; regulagens de máquinas e implementos; responsabilidade por todas as fases da produção agrícola - desde o plantio até a colheita; responsabilidade pelo patrimônio e manutenção de instalações; manejo de animais”. (MEC/SEMTEC, op. cit: 22).

Dentre as características constitutivas do perfil do técnico agrícola que foram consideradas importantes pelas empresas, destacam-se: saber lidar com pessoas; ter boa formação cultural; ter conhecimento técnico; saber manusear equipamentos; estar atento às mudanças; ter bom senso; analisar as características econômicas, sociais e ambientais, identificando as atividades peculiares da área a serem implementadas; conhecimentos de marketing; disponibilidade para mudança do local de trabalho.

As competências profissionais gerais do técnico em agropecuária foram fixadas através da Resolução 04/99, e são as seguintes:

- Analisar as características econômicas, sociais e ambientais, identificando as atividades peculiares da área a serem implementadas.
- Planejar, organizar e monitorar a exploração e o manejo do solo de acordo com as suas características; as alternativas de otimização dos fatores climáticos e seus efeitos no crescimento e desenvolvimento das plantas e dos animais; a propagação em cultivos abertos ou protegidos, em viveiros e em casas de vegetação; a obtenção e o preparo da produção animal; o processo de aquisição, preparo, conservação e armazenamento da matéria prima e dos produtos agroindustriais; os programas de nutrição e manejo alimentar em projetos zootécnicos; a produção de mudas (viveiros) e sementes.
- Identificar os processos simbióticos, de absorção, de translocação e os efeitos alelopáticos entre solo e planta, planejando ações referentes aos tratamentos das culturas.
- Selecionar e aplicar métodos de erradicação e controle de pragas, doenças e plantas daninhas, responsabilizando-se pela emissão de receitas de produtos agrotóxicos;
- Planejar e acompanhar a colheita e a pós-colheita;
- Conceber e executar projetos paisagísticos, identificando estilos, modelos, elementos vegetais, materiais e acessórios a serem empregados;

- Identificar famílias de organismos e microorganismos, diferenciando os benéficos ou maléficos;
- Aplicar métodos e programas de reprodução animal e de melhoramento genético;
- Elaborar, aplicar e monitorar programas profiláticos, higiênicos e sanitários na produção animal e agroindustrial;
- Implantar e gerenciar sistemas de controle de qualidade na produção agropecuária;
- Identificar e aplicar as técnicas mercadológicas para distribuição e comercialização de produtos;
- Projetar e aplicar inovações nos processos de montagem, monitoramento e gestão de empreendimentos;
- Elaborar relatórios e projetos topográficos e de impacto ambiental;
- Elaborar laudos, perícias, pareceres, relatórios e projetos, inclusive de incorporação de novas tecnologias.

Essas competências atendem ao que foi prescrito pelo Decreto nº 90.922, de 06 de fevereiro de 1985, que regulamentou a Lei nº 5.524, de 05 de novembro de 1968, que dispõe sobre o exercício profissional do técnico industrial e do técnico agrícola de nível médio.

Além da listagem das competências, os referenciais Curriculares estabelecem as Funções - que se referem às cadeias produtivas e Subfunções- que representam as etapas do processo produtivo e as Matrizes de Referência - que constituem as competências e as bases tecnológicas relativas a cada subfunção e viabilizam, inclusive, a certificação de competências prevista na legislação. As funções determinadas são: Planejamento e Projeto, Produção Vegetal, Produção Animal, Produção Agroindustrial e Gestão.

Capítulo 4

Desafios Contemporâneos para a Formação do Técnico em Agropecuária

“O discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua ética é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optamos, na verdade, por um mundo de gente. (...) O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadeza intrínseca”. (Paulo Freire).

“No ambiente tecnológico, a cultura, a política e a economia, se fundem num sistema onipresente que engolfa ou rejeita todas as alternativas. O potencial de produtividade e crescimento desse sistema estabiliza a sociedade e contém o progresso técnico dentro da estrutura de dominação”. (Herbert Marcuse).

“A revolução que a globalização do capitalismo está provocando no mundo agrário transfigura o modo de vida no campo, em suas formas de organização do trabalho e produção, em seus padrões e ideais sócio-culturais, em seus significados políticos. Tudo que é agrário dissolve-se no mercado, no jogo das forças produtivas operando no âmbito da economia, na reprodução ampliada do capital, na dinâmica do capitalismo global”.

(Octavio Ianni).

Após verificarmos, nos dois primeiros capítulos, a trajetória histórica percorrida pelo ensino técnico profissional em nosso país, enfatizando os processos que ocorreram a partir da década de 90, em especial a Reforma da Educação Profissional e, no capítulo anterior, apresentarmos a formatação que foi dada aos currículos de formação de técnicos em agropecuária, verificando as posições diferenciadas sobre o próprio entendimento de currículo, de planejamento, de projeto político-pedagógico, bem como as noções que foram inseridas na proposta da política educacional de formação técnico-profissional e suas implicações na configuração de um perfil desse mesmo profissional, procuraremos examinar, nesse capítulo, alguns dos principais desafios que estão postos na contemporaneidade a qualquer proposta de formação profissional, mas que julgamos estão intrinsecamente vinculados ao nosso objeto de estudo.

Em nosso entendimento não podemos pensar em construir projetos político-pedagógicos, em planejar currículos de formação de técnicos em agropecuária, sem termos como referencial essas questões que julgamos candentes e que, portanto, nos desafiam a melhor entendê-las, interpretá-las e considerá-las como suporte ao delineamento de matrizes curriculares, de programas e metodologias de ensino. Não é nosso objetivo chegar a esse detalhamento, mas nos propomos a traçar um quadro a partir do qual outros estudos e pesquisas possam ser delineados e que, principalmente, nos force a refletir mais detidamente sobre nosso papel como educadores, partícipes da construção de um projeto educativo para uma sociedade emancipada.

È fundamental entendermos que vivemos um mundo pleno de contradições brutais e de violência em todos os níveis, onde há um crescimento simultâneo entre interdependência global e o fosso global, entre miséria e afluência, um mundo plural, com diversidades multiplicadas, culturas, civilizações, modos de ser, agir, pensar, sentir e imaginar que se entrecruzam, fundem-se e antagonizam-se. Ao mesmo tempo em que expressa e deflagra processos de homogeneização, provoca diversidades, fragmentações, antagonismos. Tudo muda, embora pareça que permanece no lugar. O significado e a conotação das coisas, gentes e idéias modificam-se, estranham-se, transfiguram-se (Cf. Ianni, 1997, pp. 34-5). Dentro dessas contradições que configuram a realidade do mundo hoje, dominado pela ideologia neoliberal, a realidade é a de que as forças produtivas se desenvolvem como nunca, mas os benefícios que se poderia esperar desse desenvolvimento chegam cada vez a um menor número de pessoas, aumentando a massa dos não-cidadãos. O declínio da força de trabalho é registrado na indústria, na agricultura e até no setor de serviços. As mudanças tecnológicas ampliaram a produtividade, aumentaram os lucros e diminuíram os empregos (Cf. Rifkin, 1995). De forma bastante enfática Marilena Chauí (1999), afirma que há, na sociedade contemporânea, uma contradição surda entre

“o desenvolvimento tecnológico ou o trabalho morto cristalizado no capital e o trabalho vivo, de tal maneira que o desenvolvimento tecnológico torna inútil e desnecessário o trabalho vivo. Em outras palavras, pela primeira vez na história universal a economia declara que a maioria dos seres humanos é desnecessária e descartável, pois, na economia contemporânea, o trabalho não cria riqueza, os empregos não dão lucro, os desempregados são detritos inúteis e inaproveitáveis”.

Diante desse quadro, neste capítulo pretendemos trazer à discussão três questões que consideramos fundamentais quando pensamos essa formação: a globalização e suas implicações no mundo do trabalho; a técnica, a ciência e a tecnologia diante de um momento de transição paradigmática; e as novas formas de se entender o mundo rural na atualidade, com as múltiplas facetas com que ele se apresenta.

4.1 Os Desafios da Globalização: excluir ou integrar?

Vivemos uma época em que vocábulos como *integração mundial*, *ampliação de mercados*, *flexibilização*, *competitividade*, *avaliação por competências*, são cada vez mais utilizados e servem para dar significado ao ideário da globalização. Realmente estamos, sul e norte, conectados por cabos e satélites, no entanto separados em função da gritante desigualdade de fluxos e níveis de “interconexão”, da difusão de tecnologias, do comércio e das comunicações (fortemente concentrados nos países da OCDE), bem como pelas desigualdades políticas que forçam os Estados mais fracos (ou mais pobres) à aceitação de agendas políticas sobre as quais não tem o menor poder de escolha, participação ou decisão.

De acordo com análises de Saskia Sassen (1994, pp. 10-14, apud Santos, 2002, pp. 30-1), a própria geografia econômica é impactada pelas mudanças que o processo de globalização provoca, ocasionando um estreitamento da geografia global com um enorme crescimento da tríade EUA, Europa Ocidental e Japão, o redirecionamento do investimento estrangeiro que passa a se dirigir para Leste, Sul e Sudeste Asiático, ao invés de para a América Latina como vinha sendo feito já há algumas décadas, além da concentração vertiginosa do poder econômico na mão das multinacionais.

Galvão (1998, pp. 36-88), citando Hurrell e Woods, críticos da globalização, menciona que os mesmos afirmam que ela é, ao mesmo tempo, aberta a escolhas (para os estados mais poderosos) e conformadora/legitimadora do poder dos estados dominantes sobre os mais fracos. Nessa mesma linha de raciocínio reportagem publicada pelo Jornal O Globo, em julho de 1999, sobre os resultados do *Human Development Report*, divulgados pela ONU, com base em dados de 1997, traz à reflexão os significados da globalização, tão proclamada e reverenciada como possibilitadora da **integração mundial** e de **ampliação de mercados**. Na realidade, o que a reportagem apresenta são dados que demonstram uma **ampliação das desigualdades sociais** evidenciando que:

“A quinta parte da população mundial que vive nos países mais ricos tem 86% do Produto Interno Bruto (PIB) mundial, 82% dos mercados de exportação, 68% dos investimentos diretos estrangeiros e 74% das linhas telefônicas. A quinta parte que vive nos países mais pobres tem uma participação de aproximadamente 1% em cada uma dessas categorias”. Um outro dado gritante, apresentado pela reportagem refere-se a que “Os países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) com 19% da população mundial, detém 71% do comércio mundial de bens e serviços, 58% do investimento direto estrangeiro e 91% dos usuários da INTERNET”. Por outro lado, “Aproximadamente 1,3 bilhão de pessoas no mundo não têm acesso à água potável; uma em cada sete crianças em idade de cursar o Primeiro grau está fora da escola; cerca de 840 milhões de pessoas são desnutridas; cerca de 1,3 bilhão de pessoas vive com menos de um dólar por dia”.

Esses dados da ONU, que têm sido divulgados sistematicamente, não têm sofrido grande alteração até a presente data, configurando um quadro perverso de exclusão mundial e de concentração de riqueza, onde os valores dos três maiores bilionários do mundo excedem a soma do produto interno bruto de todos os países menos desenvolvidos do mundo onde vivem 600 milhões de pessoas (Santos, op. cit: 34).

De acordo com o entendimento de Santos (2002) a globalização é um processo muito mais complexo e multifacetado do que a forma como vem sendo tratado pela mídia e até mesmo por parte da literatura especializada. Para ele não existe uma entidade única denominada globalização e sim existem múltiplas globalizações que traduzem feixes de relações sociais, envolvendo múltiplos conflitos. Local e global são fenômenos opostos, porém, interdependentes e que abarcam múltiplas leituras. Globalização é, segundo o autor, uma constelação de diferentes processos de globalização e, em última instância, de diferentes e, por vezes, contraditórias, globalizações (Santos, op. cit, p. 55).

A globalização aparece como a grande resposta ao apelo da homogeneização mundial. No entanto, ainda que ela pretenda uma uniformização cultural, está longe de *homogeneizar* o panorama econômico-social tanto em nível mundial quanto no interior de cada nação. Ao contrário provoca inúmeros processos de fratura ou rompimento no espaço-tempo semelhantes aos gerados pela cadeia taylorista no trabalho industrial (Ortega & López, 1997, p. 172).

A “nova ordem” produtiva exige soluções rápidas. Velocidades cada vez maiores são envolvidas nos processos. As distâncias se encurtam, pessoas se interconectam, o contato constante é fundamental, a *interdependência* é gerada pela flexibilização e especialização do mercado, esse último colocado (ou reverenciado) como a essência do bem e do progresso, e onde todas as coisas passam a ser resolvidas/direcionadas pela sua lógica¹⁴³. A noção de interdependência supõe unidade ou identidades que trazem por traz

¹⁴³ Jameson (1996) faz uma crítica a essa fetichização do mercado, evidenciando que nesta fase do capitalismo um elemento decisivo é a explosão tecnológica moderna e o seu papel como fonte de lucro e de inovação.

uma idéia de igualdade, ou no limite, de complementaridade. Galvão (op. cit, p. 125), ao analisar a globalização, em seu texto *Globalização: arautos, céticos e críticos*, apresenta o pensamento de Barry Jones, para quem a idéia de globalização

“assumiu, na virada da década de 1980 para a atual, boa parte do papel anteriormente desempenhado pelo conceito de interdependência (...) alguma das interpretações mais abrangentes da interdependência transformaram-se, praticamente sem mudança, nas noções contemporâneas de globalização”.
(Jones, 1995, *apud*, Galvão, 1998)

No entanto, Galvão realça, a descontinuidade entre os termos globalização e interdependência, sendo este último anterior ao primeiro. O conceito de interdependência, projetado a partir da guerra fria, traduz-se nas concessões feitas pelos países mais ricos em relação aos mais pobres, em função da competição entre eles; já o de globalização caminha num sentido contrário - as nações mais pobres é que fazem concessões às mais ricas para ter acesso às “benesses” do desenvolvimento. Observa-se então, segundo o autor citado, que há, na realidade, uma dependência de um dos lados dos que participam do processo de interdependência, leia-se dominação.

Na ótica desse autor, os *arautos* da globalização tentam mostrar que na interdependência somos todos iguais, todos têm suas necessidades atendidas, há uma igualdade entre as nações. Já os *céticos*, mesmo os mais conservadores, têm dificuldade de admitir a subordinação do político ao econômico e reagem à idéia de que quanto maior for a interdependência maior será a possibilidade de manter a paz entre as nações (posição assumida pelos arautos). Será sempre necessário um controle de um poder central para evitar as guerras, o que encaminha para a idéia de que sempre haverá uma nação hegemônica regulando as demais.

Referenciando-se aos *críticos* da globalização, Galvão destaca a contribuição de Walerstein¹⁴⁴ (1979), que tem inspirado diferentes análises sobre a globalização na contemporaneidade, com a noção de “economia-mundo”, como forma característica do modo de produção capitalista, destacando que o sistema mundo moderno entrou, a partir de 1967, num período de crise sistêmica que deverá se estender até meados do século XXI . Também analisando o fenômeno da globalização, Octavio Ianni (1995), em sua obra *Teorias da Globalização*, analisando os estudos de Wallerstein e de Fernand Braudel (pesquisadores que combinam o olhar do geógrafo com o do historiador), menciona que o primeiro prefere usar o termo “sistema-mundo”, ao invés de “economia-mundo”, como faz esse último. Utilizando-se de recursos metodológicos muito próximos dos marxistas estruturalistas, Wallertein assim se expressa:

¹⁴⁴ De acordo com Santos (2002), Wallerstein oferece uma das leituras paradigmáticas mais interessantes, demonstrando que o limite máximo de ajustamento e adaptação da expansão econômica mundial, apontando o seu breve esgotamento, sugerindo um período de crise final da qual emergirá um novo paradigma social. A mercadorização extrema da vida social e a extrema polarização quantitativa e social, são responsáveis, segundo ele, por essa situação.

Um sistema mundial é um sistema social, um sistema que possui limites, estrutura, grupos, membros, regras de legitimação e coerência. Sua vida resulta das forças conflitantes que o mantêm unido por tensão e o desagregam, na medida em que cada um dos grupos busca sempre reorganizá-lo em seu benefício. Tem as características de um organismo, na medida em que tem um tempo de vida durante o qual suas características mudam em alguns dos seus aspectos, e permanecem estáveis em outros. Suas estruturas podem definir-se fortes ou débeis em momentos diferentes, em termos da lógica interna de seu funcionamento. (...) O capitalismo tem sido capaz de florescer precisamente porque a economia-mundo continha dentro de seus limites não um, mas múltiplos sistemas políticos". (Wallerstein, 1979, apud Ianni, op. cit, p. 29-9).

Já para Braudel, que produz uma análise historiográfica e geográfica, economia-mundo significa a economia apenas de uma porção do planeta, desde que forme um todo econômico. É uma economia que tem limites geográficos que podem apresentar, de tempos em tempos, alguma ruptura; está submetida a um *pólo*, a um *centro*, representado por uma cidade dominante, outrora Estado-cidade. O novo espaço essencial instaurado pelo capitalismo - o espaço da cidade, sempre existiu, mas apenas no capitalismo ela assumirá uma importância estratégica: exige gente, mão-de-obra para produzir, gerar riqueza. Segundo ele:

"Uma cidade não pode viver se não garantir o seu fornecimento de gente. Atrai pessoas. E as pessoas vão muitas vezes por si até as suas luzes, as suas liberdades reais ou aparentes, os seus salários melhores. Vão também porque, primeiro os campos, depois outras cidades não os querem lá, rejeitam-nas completamente". (Braudel, 1995, p. 449).

No ocidente, as grandes cidades são erguidas apenas a partir do século XVI, como uma necessidade para a estruturação de um sistema fabril. Precisa-se de mão-de-obra instalada próxima ao local de trabalho, bem como de reserva de trabalho que garanta a competição e, portanto, salários mais baixos. O novo espaço criado pela ordem capitalista, em prol da produção, provoca uma nova forma de estar no mundo. Uma nova realidade foi criada **rearrumando** as relações sociais e garantindo a produção.

A expansão urbana, por sua vez, é uma das causas da hibridação cultural, conforme destaca Canclini (2000, p. 285), mencionando que países da América Latina que no começo do século tinham aproximadamente 10% de sua população nas cidades, concentram agora 60 ou 70% nas aglomerações urbanas, o que configura que de sociedades dispersas em milhares de comunidades rurais com culturas tradicionais, locais e homogêneas e, em algumas regiões, com fortes raízes indígenas, com pouca comunicação com o resto da nação, passamos a uma trama majoritariamente urbana, em que se dispõe de uma oferta simbólica heterogênea, renovada por uma constante interação do local com redes nacionais e transnacionais de comunicação.

Na contemporaneidade fala-se de uma "aldeia global" onde parece que a homogeneização e a harmonização são inevitáveis (e a técnica é a sua promotora, via tecnologia da informação). No entanto,

“Essa mundialização da divisão das forças produtivas e dos poderes capitalísticos não é sinônimo de uma homogeneização do mercado, muito pelo contrário. Suas diferenças desiguais não se localizam mais entre o centro e a periferia, mas entre as malhas urbanas superequipadas tecnologicamente, e, sobretudo, informaticamente, e imensas zonas de habitat desenvolvido. É muito característico, por exemplo em Nova Iorque, ver um dos grandes centros de finanças internacional, no ponto extremo de Manhattan, coexistir com verdadeiras zonas de subdesenvolvimento, no Harlem e no South Bronx, sem falar das ruas e dos parques públicos invadidos por mais de 300 mil ‘homeless’ e cerca de um milhão de pessoas amontoadas em lugares superpovoados”. (Guattari, 1992, p. 171).

A desterritorialização não é só econômica, mas social, cultural, política e vai influenciar a subjetividade dos indivíduos, cada vez mais influenciados pela mídia, que cria padrões, costumes, valores, e os impõe, embotando a criatividade e influenciando decisões - em outras palavras - transformando os indivíduos em verdadeiras marionetes.

No que se refere ao mundo rural, o que ocorre com o processo de globalização da economia é bem definido por Ianni (1997, p. 12-13):

“Simultaneamente à nova divisão internacional do trabalho, o que significa um novo impulso no desenvolvimento extensivo e intensivo do capitalismo no mundo, ocorre uma crescente e generalizada transformação nas condições de vida e trabalho no mundo rural. O campo é industrializado e urbanizado, ao mesmo tempo em que se verifica uma crescente migração de indivíduos, famílias e grupos para os centros urbanos, próximos e distantes, nacionais e estrangeiros. A tecnificação, maquinização e quimificação dos processos de trabalho e produção no mundo rural expressam o industrialismo e o urbanismo. (...) ...a globalização do capitalismo está provocando a dissolução do mundo agrário. Isto significa que se reduz ou supera a contradição cidade-campo, o que pode significar que, nos moldes em que se movia até meados do século XX, o mundo agrário deixou de ser um motor decisivo da história”.

Na realidade, as transformações provocadas pela globalização, no campo tecnológico e, sobretudo, no econômico, parecem apontar para o fim do trabalho manual e assalariado, sobretudo na indústria e na agricultura. Pensar uma sociedade em que a demanda por qualificação será cada vez mais acentuada e em que mais pessoas correm o risco de se tornarem mais rapidamente excluídas do mundo do trabalho, é certamente prioridade, principalmente porque a economia-mundo capitalista está permeada de outras economias-mundo menores ou regionais, mas independentemente de qual o seu alcance encontra-se abalada pela base. Os processos de dominação política e de apropriação econômica atravessam fronteiras geográficas, nações e nacionalidades. A maximização da acumulação do capital é traduzida em desenvolvimento intensivo das forças produtivas e das relações de produção. (Cf. Ianni, 1995, p. 34).

Dentre os autores que fazem a crítica à globalização Stephen Gill (Galvão, op. cit, p. 1998), utilizando-se do pensamento Gramsciano, procura demonstrar que há uma hegemonia de um determinado bloco e não, necessariamente, de uma nação. Confirmando os dados do *Human Development Report*, mencionados anteriormente, o poder hoje, em

nível global, está localizado nos aparelhos estatais do G-7 e do capital transnacional. Além deles, incluem-se setores “privilegiados”: firmas envolvidas em comércio exterior e prestação de serviços e profissionais como operadores financeiros, contadores, consultores e outros. Uma contradição apresentada é de que a atual etapa da globalização caracteriza-se por um “neoliberalismo oligopolista”, onde os grandes investidores institucionais e firmas transnacionais dominam o sistema econômico mundial. É a globalização vista como *ideologia* e mascarando a realidade, isto é, justificando as formas de *dominação*.

Outra contradição levantada por Gill (Galvão, op. cit, 1998, p. 139) é a de que paralelamente à difusão da democracia ocorre a penetração intensa das forças de mercado, o que ocasiona uma conformação de governos às demandas dessas forças, ou seja, em alguns casos, as próprias leis dos países são reformuladas para sustentar arranjos neoliberais. O mercado torna-se tirânico e o Estado tende a ser impotente, como bem enfatiza Milton Santos (1997, p. 18). No caso brasileiro, a “ordem do dia”, em meados da década de 90, era a de reformar a Constituição Federal para atender os nossos financiadores internacionais, sob o rótulo da modernização do Estado e de possibilidade de desenvolvimento nacional. Leia-se desenvolvimento de capital privado e especulativo e desemprego, miséria e abandono da população.

Ainda no campo das contradições, observa-se que os documentos oficiais dos organismos internacionais de financiamento apregoam a necessidade de políticas regulatórias e compensatórias (Educação, Saúde, Infra-estrutura, etc.), mas encaminham e apóiam medidas de cortes nas despesas públicas e de redução do papel do Estado. No campo educacional, os documentos internacionais (UNESCO, Banco Mundial) e nacionais (Decretos, Portarias, Pareceres, etc.) apontam a importância de uma educação geral, que possibilite o desenvolvimento das potencialidades criativas do educando e seja amparada na construção da cidadania.

Fala-se na coesão social e na participação democrática; numa educação pluridimensional; na universidade como o lugar da *cultura* e espaço aberto à participação de todos; num ensino que privilegie a capacidade de analisar, de pensar estrategicamente e de responder criativamente a situações novas. Em contrapartida, o que se vê sendo levado à prática é a dissociação cada vez maior entre a *educação para o saber* e a *educação para o trabalho* (entendendo-se a primeira como a que oferece o ensino intelectual, geral, capaz de preparar a elite dirigente e a segunda como a que oferece o trabalho manual, para as classes menos favorecidas); uma dissociação teoria-prática; um desprivilegiamento das manifestações culturais; uma fragmentação do saber; um aligeiramento da formação, enfim, o predomínio da *exclusão*.

A análise sobre o processo de globalização pode, muitas vezes, tender a simplificações, generalizações e conclusões apressadas oferecendo assim um panorama pouco claro sobre a situação em que o mundo se encontra hoje, correndo-se inclusive o risco de incorrer no mesmo discurso de imutabilidade e de falta de outras perspectivas uma vez que pode parecer não haver mais nenhuma outra possibilidade dada. Ao contrário de muitos autores que caem em reducionismos e simplificações, Galvão (op. cit, 1998, p. 150) inclina-se por adotar o entendimento de que:

“a globalização não é um processo monolítico e unidirecional, ao qual países e sociedades se devam ajustar passiva e automaticamente. Continua a existir a possibilidade - e a necessidade - de tomar decisões e escolher caminhos”.

Com esse entendimento, com o qual concordamos, o autor aponta para a necessidade fundamental de definição de um projeto nacional que possibilite aos países menos fortes (caso do Brasil) garantir uma autonomia¹⁴⁵ diante dos países mais fortes, resistindo a pressões para que venham a aderir a arranjos que firam os interesses nacionais. A construção desse projeto nacional passa, necessariamente, pela construção de um projeto nacional de educação, que parta da sociedade e a partir do qual possam ser delineados os contornos e firmados os traços de cada um dos aspectos que compõem o grande painel da educação neste país. Ou seja, os diferentes níveis e modalidades de ensino, com suas peculiaridades e suas interrelações. Segundo ele,

“é fundamental a definição de um projeto nacional, com critérios de prioridades e seletividade no esforço de preservação da maior autonomia possível (onde ceder, onde resistir e/ou buscar mudança). A elaboração de um projeto nacional requer, por sua vez, o envolvimento direto e crescente da sociedade. Em outras palavras, numa era em que o cotidiano do cidadão é cada vez mais afetado pelas negociações conduzidas por seus representantes no exterior, devemos trabalhar para que, no caso do Brasil, e também no de nossos vizinhos, a globalização se faça mais ‘de baixo para cima’, do que ‘de cima para baixo’”. (Galvão, 1998, p. 159).

Analisando as políticas educacionais que vêm sendo implementadas no Brasil entendemos que as mesmas andam na contramão do enunciado formulado no texto supra citado. A construção de um projeto nacional para a educação, construído coletivamente, após a promulgação da Constituição de 88, foi esmagada pela articulação entre as forças conservadoras do legislativo e o aparato do Estado, representado pelo Ministério da Educação, em dois momentos distintos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96) e o Plano Nacional de Educação, editado em 1999, além de toda a legislação complementar foram emitidos “de cima para baixo”, desprezando toda a organização e a discussão empreendida pela sociedade civil organizada.

Ao invés de um processo democrático de mudança, observou-se a exclusão da participação popular, tornando-se assim uma “transformação pelo alto” e uma “revolução passiva”¹⁴⁶, no campo político/legislativo. Ao invés da busca pela autonomia para a construção de um projeto educativo nacional, observa-se a total subserviência às diretrizes dos órgãos financiadores internacionais, cujo receituário é seguido à risca, em especial no que diz respeito à educação profissional e ao ensino superior.

¹⁴⁵ Castoriadis (1982, p. 129), ao analisar a *autonomia* enfatiza que não podemos desejá-la sem desejá-la para todos e sua realização só pode ser concebida plenamente como empreitada coletiva, pois ela é um problema e uma relação social. Por outro lado ele também enfatiza que as instituições podem ser, e o são efetivamente *alienantes* em seu conteúdo específico, enquanto exprimem e sancionam uma estrutura de classe. A economia capitalista é alienante na medida em que é consubstancial à divisão da sociedade em proletários e capitalistas.

¹⁴⁶ Cf. Carlos Nelson Coutinho, em seu livro *Cultura e Sociedade no Brasil: ensaio sobre idéias e formas*, utilizando termos cunhados por Gramsci, ao se referir à intervenção do Estado através da legislação, sem a participação da sociedade civil.

Embora os índices relativos às taxas de matrícula escolar e de alfabetização tenham crescido alguns pontos percentuais no ano de 1998, segundo dados do já mencionado *Human Development Report*, destaca-se que naquele período foi realizada uma grande campanha de mídia para estimular a matrícula escolar, além de medidas como a “aprovação automática” (que mascara o fenômeno da evasão), sem que se tenham notícias sobre o acompanhamento dessas providências.

Atualmente, no “ranking” do Índice de Desenvolvimento Humano - IDH¹⁴⁷, divulgado no Relatório do Desenvolvimento Humano de 2003, pela ONU, o Brasil apresenta-se como 65º colocado na lista que compara a condição de vida de 175 países dos cinco continentes (Cf. O Globo, de 08/07/2003). A reportagem destaca que apesar do Brasil fazer parte das dez nações mais desiguais do mundo, em 26 anos apresentou uma evolução significativa, ganhando 16 posições, passando da 81ª para a 65ª, no quadro mundial. Um dado importante é de que a maior contribuição para essa melhoria na posição do país foi dada pela educação e pelo índice de longevidade (aumentou em oito anos, dos anos 70 até hoje, isto é passou de 59,5 para 67,8 anos, mas ainda apresenta o 110º lugar no “ranking” mundial).

No entanto, o que beneficiou o país, em termos de educação, foi a mudança no cálculo da taxa bruta de matrículas, anteriormente calculada com base em dados coletados pela Unesco. Agora são considerados os dados fornecidos pelos próprios governos, o que fez com que a proporção de alunos matriculados fosse incluída em sua totalidade, sem subtrair, por exemplo, o número de estudantes com mais de 14 anos que ainda não saíram do ensino fundamental. Esses dados mascaram a realidade¹⁴⁸, como já mencionado anteriormente, uma vez que aumenta o número de matrículas, mas não há um real acompanhamento da permanência na escola. Num país que apresenta a nona pior desigualdade de renda do mundo e o décimo oitavo lugar na lista de pobreza das nações, certamente torna-se necessário um maior acompanhamento acerca do número efetivo de crianças e adolescentes que conseguem concluir a educação básica, bem como dos realmente alfabetizados.

No âmbito geral, isto é, dos processos sociais como um todo, percebe-se uma tendência cada vez maior a considerar que o projeto globalizante, segundo a ótica

¹⁴⁷ O IDH foi criado em 1990 pelos economistas Mahbud ul Haq e Amartya Sen (este último Nobel de Economia, em 1998) e se baseia na renda *per capita*, esperança de vida ao nascer, percentual de adultos alfabetizados e a proporção de matrículas nos níveis primário, secundário e universitário. O índice varia de zero a um. Quanto mais próximo de um, maior o desenvolvimento humano.

¹⁴⁸ Observe-se que os dados por nós apresentados no capítulo anterior parecem realmente apontar uma discrepância nesses cálculos uma vez que o relatório “Situação da Adolescência Brasileira”, da UNICEF, de dezembro de 2002 mostra que 5,2% dos adolescentes entre 12 e 17 anos são analfabetos; apenas 11,2% entre 14 e 15 anos concluíram o ensino fundamental e somente 33% deles, entre 15 e 17 anos estão matriculados no ensino médio. Também os dados do Censo Escolar de 2002 que retratam a situação de jovens e adultos que não tiveram acesso à escola (57,64% com mais de 15 anos de idade, têm menos de oito anos de estudo) e do atendimento pelo ensino médio, comparando esses dados com os 14% de analfabetos e os 80% da população com menos de 11 anos de escolaridade, demonstram uma situação bem mais problemática.

neoliberal, é irreversível, inevitável e a ele temos que nos conformar. E assim, formados e conformados, estaremos cada vez mais ausentes e impotentes, passivos a nos perder de nossos atos e, quem sabe pouco a pouco a nos perdermos de nós mesmos. A realidade que nos querem fazer ver parece construída por si só e quem não acompanhar o seu ritmo estará fora do mercado, perdido na solidão da coletividade. É a produção de um discurso que tudo *naturaliza*, a naturalização do processo de exclusão. A esse nível os culpados pela exclusão serão os próprios excluídos. O lucro é a bandeira maior e para ele se dirigem as soluções calculadas, assépticas que o possam maximizar. O mercado opera segundo uma lógica de produção de desigualdades e sua atuação junto às pessoas nos permite entender que:

“O capitalismo se apodera dos seres humanos por coletiva masoquista. Sua alienação por imagens e idéias é apenas um dos aspectos de um sistema geral de servomasoquismo e de seus meios fundamentais de semiotização, tanto individuais quanto coletivos. Os indivíduos são ‘equipados’ de modos de percepção ou de normalização do desejo, da mesma forma que as fábricas, as escolas, os territórios. A ampliação da divisão do trabalho na escala do planeta implica, por parte do capitalismo mundial, não só numa tentativa de integração de todas as categorias sociais às forças produtivas, mas ainda por cima uma recomposição permanente, uma reinvenção desta força coletiva de trabalho. (...) Seu objetivo é de apagar, de neutralizar, senão de suprimir, todas as categorizações sociais fundadas em outra coisa que não sua axiomática de poder e seus imperativos tecnológicos”. (Guattari, 1987, pp. 205-6)

Segundo Castoriadis (1981), toda a sociedade cria um conjunto de necessidades para os seus membros e ensina-lhes que a vida não pode, nem merece ser vivida caso essas necessidades não sejam satisfeitas. Para um muçumano, por exemplo, ir a Meca em peregrinação significa uma necessidade e, para alcançá-la ele economizará durante toda a sua vida. Já o capitalismo e seu processo globalizante se mantém ao colocar como centralidade as “necessidades econômicas”. Um indivíduo fabricado pela cultura capitalista considerará essa peregrinação uma superstição, mas, de outro lado, economizará com a mesma ênfase, para comprar um carro do ano ou adquirir uma televisão a cores, maior do que a que possui. Para ele isso será uma necessidade. (Cf. Castoriadis, op. cit, pp. 20-1).

Essas constatações não nos fazem, no entanto, ser pessimistas ou tender ao alarmismo, adeptos que somos da utopia de uma sociedade edificada com base na ética, superadora da exclusão, da desigualdade, da injustiça. Essa, ao nosso ver, deverá ser uma utopia globalizante, fundada num paradigma holístico e no entendimento de que a humanidade tem o direito a desejar a construção dessa sociedade e, por ela vale lutar¹⁴⁹.

Nesse sentido é preciso entender/perceber o processo de globalização na perspectiva de que a necessidade de contato, de maior diálogo entre nações, blocos, civilizações, é fundamental. Featherstone (1996), ao trabalhar a temática *Localismo, globalismo e identidade cultural*, alerta para essa necessidade e enfatiza que:

¹⁴⁹ Concordamos, nesse sentido, com as afirmações de Boaventura Santos, em seu livro *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*, quando ele coloca a utopia como a solução para superar o vazio que a modernidade, com o deusamento da técnica, nos trouxe. Para ele é necessário “reinventar o futuro, abrir um novo horizonte de possibilidades, cartografado por alternativas radicais às que deixaram de o ser”.

“Trata-se de um espaço dialógico em que há expectativa de discordância, conflito e confronto de perspectivas, e não apenas trabalho conjunto e consenso”. (Featherstone, 1996, p. 10).

Entender a globalização como sendo a possibilidade de *um só lugar* no mundo, unificado e unificador, com uma cultura mundial unificada, pode significar o desconhecimento de que choques culturais¹⁵⁰ são inevitáveis e que, muitas vezes, provocam uma reação de volta ao *localismo*, numa tentativa de redescobrir as particularidades, para fugir da pasteurização, embora alguns campos do conhecimento estejam atingindo um certo grau de homogeneização de procedimentos, práticas de trabalho e culturas organizacionais, provocadas pela desregulação de mercados e fluxos de capital. (Featherstone, op. cit, p. 25).

Tem-se podido observar que um grande contingente humano é levado a *um não lugar* social. Ao tempo em que novos valores são vendidos e precisam ser rapidamente absorvidos, num processo de desculturalização radical, no interior da sociedade capitalista globalizada grassa a fome, a violência, o individualismo, a miséria e a guerra. Isso sustenta a tese de que o processo de globalização é desigual e está longe de atender à perspectiva de “um só lugar”.

Santos (op. cit, p. 63) enfatiza que local e global não são fenômenos opostos, mas interdependentes. Ao mesmo tempo em que fenômenos transnacionais se multiplicam e as relações sociais aparecem como cada vez mais desterritorializadas, novas identidades regionais, nacionais e locais se constituem. Logo, o global e o local são produzidos no interior dos processos de globalização. Em seu entendimento, o que chamamos de globalização é sempre a globalização bem sucedida de um certo localismo: a globalização sempre pressupõe a localização, pois quando determinados discursos e práticas são globalizados é porque outros discursos e práticas foram inseridos em uma posição local, dominada, hierarquicamente inferior.

Buscando um maior entendimento sobre a complexa teia de concepções que a globalização abriga, verificamos que Samuel Huntigton analisa a globalização a partir de uma ênfase na questão da cultura e utilizando-se de um paradigma civilizacional. Entende civilização como:

“... o mais amplo agrupamento cultural de pessoas e o mais abrangente nível de identidade cultural que se verifica entre os homens, excetuando-se aquele que distingue os seres humanos das demais espécies”. (Huntigton, 1994, p. 121).

Para esse autor, as civilizações encaminham-se para um choque cultural porque: são diferentes em seus fundamentos (história, língua, religião, cultura, tradição); o mundo está ficando cada vez menor, à medida que as interações locais estão se perdendo, em função dos processos de modernização econômica e de mudança social, enfraquecendo o Estado-nação como fonte de identidade; há uma duplicidade no que diz respeito ao papel do Ocidente como modelo civilizacional. Embora o ocidente esteja no auge do seu poder, há

¹⁵⁰ Hardt e Negri (2001) também salientam o quanto a globalização e a localização são igualmente regimes de produção da identidade e da diferença, da homogeneidade e da heterogeneidade.

uma crescente busca de retorno às raízes, por parte das civilizações não-ocidentais; as características e diferenças culturais são menos mutáveis e mais difíceis de resolver que as de natureza político-econômica (a religião e a etnia discriminam as pessoas e isso não pode ser mudado); o regionalismo econômico está crescendo e isso facilita a rápida expansão das relações econômicas entre comunidades com a mesma cultura e dificulta entre culturas diferentes.

Huntington defende que, além de ser fundamental ao Ocidente buscar uma maior cooperação e união no seio de sua própria civilização, é importante, e mesmo necessário, compreender profundamente a cultura das demais civilizações. Embora amparado numa visão de superioridade e de busca de predomínio do Ocidente sobre as outras civilizações, ele chega a uma conclusão com a qual concordamos, de que o futuro não reserva uma só civilização, mas um mundo de diferentes civilizações que necessitarão aprender a coexistir entre si.

Essas diferentes civilizações refletem em seu interior aspectos particulares, heterogêneos e híbridos que constituem a produção simbólica (Cf. Canclini, 1990, apud Moreira, 1999, p. 20). Nesse sentido há uma interação entre o moderno (que muitas vezes significa o que vem de fora através dos fluxos de informação do mundo globalizado) e as tradições que permanecem e que se transformam em uma espécie de resistência à homogeneização. Isso gera uma tensão entre os aspectos particularistas e universalistas que constituem e atravessam as identidades locais. A dinâmica cultural constrói uma hibridização entre o culto e o popular, entre o tradicional e o moderno, entre o nacional e o estrangeiro, produzindo uma perspectiva plural que se manifesta em um mercado global.

Para viver e conviver nesse mundo complexo os indivíduos precisam estar preparados para resolver e superar os problemas, para familiarizar-se com as constantes e variadas demandas que surgem no mundo do trabalho, para conhecer os fenômenos e entender as interrelações que existem entre eles, para perceber as tensões e contradições que formam e conformam as manifestações culturais e, por sua vez se refletem nas práticas escolares, enfim para estar presente no mundo como cidadão consciente de suas possibilidades e limitações, e atuar como sujeito de um processo histórico, participe da construção social coletiva. Neste sentido o ensino técnico profissional deveria estar alicerçado numa formação politécnica, preparando o cidadão para uma inserção nesse mundo globalizado.

Nesse mundo de civilizações que se intercomunicam rapidamente e agilizam processos e produtos, globalização poderá significar realmente integração, intercomunicação, interação. Mas, e com muita ênfase, respeito às diferenças, solicitude ante as dificuldades, fraternidade, cooperação. Para esse novo mundo, um novo homem. Ao invés do “homo economicus”, o “homo societas”. Utopia, ilusão? Pode ser. Mas pode ser também a possibilidade em construção. Essa possibilidade nos impele e nos faz continuar na luta, que não é a das frentes de batalha ou dos palanques em praça pública. É a luta do cotidiano, da sala de aula, da vivência em sociedade, do respeito à diferença, do Fazer o que pensamos e acreditamos e que nos torna partícipe de uma esperança: a da vitória do Ser sobre o Ter. Esse é um desafio para a construção de propostas pedagógicas formativas de

técnicos em agropecuária, num contexto em que o aparato legislativo em curso encaminha para um outro sentido. No entanto, a utopia de mudança continua viva.

4.2 Os Desafios da Ciência, da Técnica e da Tecnologia e as Mudanças Paradigmáticas

O desenvolvimento tecnológico atingiu, nos últimos 20 anos, patamares inimagináveis, a ponto de vários autores mencionarem que estamos atravessando uma terceira revolução industrial. Revolução esta que coloca em xeque o próprio trabalho, em especial o trabalho fabril, substituído que será pelo trabalho “criador e limpo”, realizada em parceria com o computador. É esse “novo” trabalho tecnologizado que aparece para desconstruir o trabalhador, sugerindo a necessidade de um novo trabalhador multifacetado, polivalente, capaz de decisões ágeis, de criatividade. Em alguns setores/ramos de trabalho há uma tendência à qualificação especializada enquanto que, em outros, acontece uma desqualificação intensa do operariado, transformando-o em trabalhador precário, informal, temporário. Esse é o quadro de um mundo do trabalho que se complexificou e se tornou significativamente heterogêneo.

Importa considerar que o desenvolvimento tecnológico é fundamental para o avanço das sociedades, mas cumpre não polarizar a visão de que só a partir dele e por ele é que o desenvolvimento social é alcançado. Esse determinismo cientificista, neutro e apologético, é certamente perverso e exclui qualquer possibilidade de resolução das contradições sociais, numa racionalidade que se faz superior, asséptica e independente das diferentes concepções de sociedade e de mundo. A ciência e a técnica são aqui vistas como ideologia - elas em si mesmas se explicam e explicam o mundo (Cf. Heilbroner, 1988, p. 98) e transformam a natureza em objeto servil e submisso ao homem (e à técnica).

Ao enfrentarmos a discussão sobre ciência, técnica e tecnologia não podemos deixar de analisar as contribuições de Thomas Kuhn, um dos mais importantes estudiosos para a compreensão da ciência e do pensamento científico nos últimos cinquenta anos. Kuhn deixa claro que há uma diferença fundamental na forma como a ciência é produzida e de como nós descrevemos a sua produção. A mudança conceitual, paradigmática, constitui a centralidade de sua obra. Na atualidade, as expressões *paradigma*, *ciência normal*, *ciência extraordinária* e *revolução científica*, marcam a presença e a influência dos estudos de Kuhn, em especial no seu livro *A estrutura das revoluções científicas* (1978). Partindo da análise de momentos importantes na história da ciência, ele demonstra que existe uma tensão constante entre a tradição e o surgimento do novo. Para ele,

“a competição entre segmentos da comunidade científica é o único processo histórico que realmente resulta na rejeição de uma teoria ou na adoção de outra”. (Kuhn, 1978, p. 27).

Afirma ainda que só em momentos raros na história acontecem avanços científicos e só quando há uma ruptura com a tradição é que surge o novo. Há o domínio de um pensamento *convergente* e a educação e a escola, com seu autoritarismo, moldam esse pensamento inibindo a transformação, a criação do novo. Essa visão Kuhniana é bem presente no sistema educacional brasileiro, num momento em que se discutem mudanças paradigmáticas emergentes.

Mais especificamente no ensino técnico, onde o mote *“aprender a fazer e fazer para aprender”* (mesmo que sem entender o processo global do que se está fazendo e como se dão as intermediações entre a produção do saber e o fazer pragmático), mais se alicerça com a introdução de propostas modulares de hiperespecializações profissionais, podemos perceber a clareza e a procedência das análises de Thomas Kuhn. Para ele, os cientistas praticam uma *ciência normal*, que seria a “estabilidade” de um paradigma, ou seja, as disciplinas caminham de forma linear e cumulativa e os pesquisadores só as questionam funcionalmente para aprimorá-las, nunca para superá-las. Logo, a ciência normal é praticada por uma comunidade científica que compartilha um matriz disciplinar baseada num estoque partilhado de exemplares. E essa ciência normal faz com que os profissionais, por meio da educação, sejam *treinados* para reproduzi-la *acríticamente*.

A subversão a essa ordem só ocorre em épocas de crise, quando se reconhece que existem anomalias que não podem ser interpretadas naquele campo paradigmático, passando a ameaçá-lo. Aí se inicia uma nova descoberta, que pode se constituir num momento pré-paradigmático. É o momento da reconstrução do paradigma e a possibilidade de uma revolução científica levada a efeito pelo grupo/comunidade que entende e partilha de um mesmo entendimento. Esse é um conceito presente na teoria de Kuhn: *identificar um paradigma é identificar a comunidade de seus praticantes*.

Ao tentar explicar as revoluções científicas, ele faz analogias com as revoluções políticas que se iniciam quando um grupo sente que as instituições existentes não são mais capazes de fazer frente às exigências a aos desafios da funcionalidade equilibrada entre os diferentes setores e segmentos responsáveis pela ordem social. Segundo ele, tanto no desenvolvimento político quanto no científico, o sentimento de funcionamento defeituoso que pode levar à crise, é pré-requisito para a revolução (Kuhn, 1978, p. 126). Os interessados nessa revolução usam técnicas de persuasão de massa e até a força, uma vez que:

“Na escolha de um paradigma, - tanto quanto nas revoluções políticas - não existe critério superior ao consentimento da comunidade relevante. Para descobrir como as revoluções científicas são produzidas, teremos, portanto, que examinar não apenas o impacto da natureza e da lógica, mas igualmente as técnicas de argumentação persuasiva, que são eficazes no interior dos grupos muito especiais que constituem a comunidade dos cientistas”. (Kuhn, op. cit, p. 128).

Esse processo revolucionário de instauração de um novo paradigma pode ser longo e pressupõe um processo de negociação entre os diferentes grupos de cientistas o que faz com que desse modo seja possível, conforme enfatiza Santos,

“a partir de Kuhn, analisar as relações de poder dentro e fora da comunidade científica e assim esclarecer os mecanismos através dos quais se cria consenso científico e se orienta o desenvolvimento da ciência de molde a oferecer sistematicamente certas áreas de investigação e de aplicação, certas metodologias e orientações teóricas, em desfavor de outras”. (Santos, op. cit, p. 137).

Kuhn enfatiza que nas revoluções científicas há uma mudança de concepção de mundo quando muda o paradigma, pois, numa perspectiva relativista, o cientista ao voltar-se para um novo paradigma, vai ter novas percepções acerca do objeto pesquisado, que estará certamente transformado em muitos de seus detalhes (Cf. Kuhn, 1978, p. 157). Enfim, após a revolução há um novo mundo para os homens que acreditaram e buscaram essa mudança.

No caminho da mudança paradigmática, Brüseke aponta para o entendimento da técnica como fruto do social e, inseparavelmente, ligada com a existência social do homem e numa perspectiva interdisciplinar (Cf. Brüseke, 1998, p. 34). Há uma compreensão da técnica para além do artefato, do material e o entendimento de que o homem não está distanciado, mas há uma relação de reciprocidade. Nesse sentido configura-se uma mudança paradigmática no sentido definido por Kuhn, onde a comunidade científica passa a atuar num novo mundo, ela mesma modificada. Essa mudança ocorre porque é percebido o esgotamento da ciência normal, no caso do paradigma disciplinar, compartimentado e fragmentado.

O trabalho de Brüseke faz uma exaustiva análise da técnica, trazendo a contribuição de autores com visões variadas sobre a temática, tais como Heidegger, Leibniz, Gehlen, Horkheimer, Adorno, Marcuse, Habermas, além dos “clássicos” da sociologia”, Marx, Durkheim e Weber. Destacamos alguns aspectos que consideramos importantes para a costura teórica a que nos propusemos.

O trabalho citado evidencia o posicionamento de Habermas, que critica Marcuse por considerá-lo impreciso e com uma possível idéia da *neutralidade da técnica*, o que não consideramos correto, uma vez que *Marcuse* se posiciona claramente com relação a essa questão, quando menciona:

“Em face das particularidades totalitárias dessa sociedade, a noção tradicional de neutralidade da tecnologia, não mais pode ser sustentada. A tecnologia não pode, como tal, ser isolada do uso que lhe é dado: a sociedade tecnológica é um sistema de dominação que já opera no conceito e na elaboração dos técnicos”. (Marcuse, 1964, p. 19).

De outro modo, a acusação que Habermas faz a Marcuse de preservar, como Marx, a *inocência das forças produtivas* se igualaria à aceitação da neutralidade da técnica. Isso, em nosso entendimento, parece um desconhecimento de afirmativas de Marcuse, em sua polêmica com Weber, no Congresso de Sociologia em 1964:

“Não somente a sua utilização, a própria técnica já é dominação metódica, científica, calculada e calculadora. Certos fins e interesses de dominação não

são *a posteriori* e de fora impostos à técnica - eles já estão inseridos na construção do próprio aparelho técnico; a técnica é sempre um produto histórico-societal; nela é projetada o que uma sociedade e os interesses que a dominam pretendem fazer com os homens e com as coisas”. (Marcuse, 1964, p. 127; apud Brüseke, op. cit, p. 31).

Para Marcuse alguns avanços técnicos podem servir para finalidades diferentes (para o bem e para o mal), pois a *política que utiliza a técnica é que a dimensiona*. Numa perspectiva semelhante, Capra (2002: 268), também afirma que a questão principal da atualidade globalizada, não é a técnica e sim a política. Se a técnica se expande sem nenhum controle ela pode gerar transformações na natureza (de forma harmonizada) ou pode reverter (a serviço do capital) em destruição da natureza e alienação do homem. A política permeia as diferentes relações na sociedade industrial de modo que:

“No ambiente tecnológico, a cultura, a política e a economia se fundem num sistema onipresente que engolfa ou rejeita todas as alternativas. O potencial de produtividade e crescimento desse sistema estabiliza a sociedade e contém o progresso técnico dentro da estrutura de dominação. A racionalidade tecnológica ter-se-á tornado racionalidade política”. (Marcuse, 1964, p. 19).

Retomando a contribuição de Capra, observa-se que o principal desafio para o século XXI é o da mudança do sistema de valores que está por trás da economia global, de modo a torná-lo compatível com as exigências da dignidade humana e da sustentabilidade ecológica, o que pretendemos aprofundar no item seguinte deste capítulo.

Aproximando a perspectiva defendida por Marcuse deste nosso estudo sobre o ensino técnico agropecuário, podemos perceber a atualidade de suas observações e análises críticas sobre a sociedade industrial - a que ele chama de sociedade unidimensional. O poder político é legitimado pela ideologia da técnica, através da tecnologia e há uma manipulação das necessidades que vão “conformar” os perfis de formação profissional para servir às necessidades imediatas do mercado de trabalho. Em nome da técnica, do desenvolvimento tecnológico, são moldados programas e projetos de qualificação e/ou requalificação profissional, com promessas de empregabilidade rápida, mas com conseqüente desemprego também rápido, uma vez que a aceleração dos mecanismos tecnológicos é rápida e torna obsoletos conhecimentos apreendidos de forma estratificada e/ou híperespecializada.

Tenta-se passar a técnica como neutra, mas na realidade ela cumpre uma finalidade política de manutenção da sociedade de classes, através da diferenciação do trabalho intelectual do trabalho manual, cada vez mais presente na política educacional. O discurso é o da competitividade para conduzir ao desenvolvimento, ao crescimento e, nesse contexto, fica a impressão de que os meios (no caso, a técnica) tomam o lugar de *valores-fins*, conforme também destaca. Bosi, (1992, p. 373).

Em nosso entendimento, o trabalho de Brüseke é muito importante por trazer à tona as diferentes vertentes sobre a questão da técnica, que confluem para uma preocupação

comum - as conseqüências advindas da técnica na sociedade contemporânea que cada vez mais se complexifica e da própria internacionalização dos mercados, que dependem continuamente das inovações tecnológicas. Ele destaca o esforço de transformar a crítica da técnica moderna em uma ciência, que tenha por finalidade avaliar os impactos das tecnologias, redimensionando a própria relação homem-técnica. Para a compreensão e análise da sociedade, da técnica e da tecnologia não cabe mais uma visão disciplinar, pois

“A técnica moderna, por natureza um ensemble que une dimensões físicas e mecânicas, bióticas e sociais, informacionais e políticas e, como mostram vários autores, até artísticos e estéticos, escapa como objeto da reflexão científica, do pensamento unidisciplinar”. (Brüseke, op. cit, p. 45).

Na análise dessa sociedade complexa contemporânea, em que ainda predomina o paradigma cartesiano, fechado, que conduz a uma visão fragmentadora, compartimentalizada e simplificadora do homem, aparecem os estudos de Edgar Morin, sobretudo o seu texto *“El paradigma perdido: ensayo de bioantropologia”* (1996). Nesse estudo ele aponta para uma nova ciência a *antropologia fundamental*, que se constitui numa síntese entre a biologia e a antropologia, numa visão de complexidade necessária a entender as múltiplas relações sociais e que, como a sociologia da técnica, proposta por Brüseke, vai além da visão disciplinar.

Morin advoga uma releitura, uma ressignificação, integrando os conhecimentos adquiridos em cada uma das ciências (antropologia, antropologia social, antropologia cultural, história, psicologia e ciências sociais), liberando-as de seus esquemas fechados, de suas armaduras que as tornam unidimensionais. É um novo paradigma científico-cultural, contrapondo-se ao paradigma cerrado e que busca ao mesmo tempo os princípios de unidade e de diversidade. É uma reconfiguração geral do saber que prevê uma análise histórica das origens da sociedade e do homem, pois a natureza humana não pode estar desvinculada da história. Do mesmo modo é preciso estabelecer métodos que nos permitam interferir no futuro, mesmo admitindo-se a aleatoriedade de fatos e fenômenos.

O percurso histórico que percorremos nos capítulos anteriores nos faz constatar que o direcionamento que tem sido dado ao ensino técnico profissional apresenta um tensionamento entre o entendimento do papel do técnico e da educação técnica expressa na legislação em vigor e a compreensão que vem sendo construída sobre o papel da ciência, da técnica e da formação profissional. Nesse sentido não ocorreu uma mudança paradigmática, seja no campo da ciência, seja no campo da política. Ocorreu de fato no campo político/legislativo uma “revolução passiva”, que excluiu a participação popular da definição de diretrizes e bases da educação nacional, tornando-se assim uma “transformação pelo alto”¹⁵¹.

Observe-se então que, se de um lado, há todo um questionamento, uma caminhada no sentido de rever o paradigma atual, configurando uma *crise paradigmática*, de outro, há uma forte pressão (expressa nas mudanças legislativas e na estrutura educacional) para

¹⁵¹ Conforme já explicitado, no primeiro capítulo, esses são termos cunhados por Gramsci, que explicam processos de transformação política originários do poder central, sem participação da sociedade civil.

manter a hegemonia do paradigma científico e do paradigma político que atendem à “nova ordem” mundial - a globalização, apenas com uma mudança de roupagem na velha dominação capitalista e na estratificação das relações sociais.

Se nos apoiarmos em Kuhn, temos em mente que a revolução científica é o único caminho para a ciência e que isso inclui novas percepções e mudanças no aparato perceptivo, enfim, mudanças sobre o objeto. No entanto, o que vemos é um discurso que prega o novo numa perspectiva de que o fenômeno da homogeneização é irreversível, mas na realidade o que está presente é o endeusamento (fetichização) da técnica como solução mágica para todos os problemas, bem como a formação de técnicos especialistas que se *conformam* e se submetem aos ditames da hegemonia do capital. A técnica aqui cumpre o papel de servir à política, numa visão produtivista/utilitarista. É o mesmo tecnicismo da época do “milagre econômico”, re-elaborado nos padrões da qualidade total e configurado de acordo com a ética ditada pelo mercado.

Há, nesse sentido, uma manipulação da ciência e da técnica pelos mecanismos de poder, conforme aponta Morin:

“La física atómica há sido manipulada qeurer ciegas e inciertas fuerzas qeurer gobiernan y se disputan nuestras actuales sociedades históricas; la biología será manipulable y manipulada a no tardar. (...) depende qeurer juego qeurer se practica qeurer política y qeurer practica la política”. (Morin, 1996, pp. 246-8).

É o que já expressava Marcuse quando se referia à sociedade industrial onde a ciência e a tecnologia são organizadas para a dominação cada vez mais eficaz do homem e da natureza (Marcuse, op. cit, p. 36).

Entendemos que estamos num momento de transição paradigmática, onde ocorrem tensões entre o paradigma hegemônico e as alternativas que se apresentam como ruptura. A conflitualidade presente nessa transição paradigmática é expressa entre o que Boaventura Santos intitula *aplicação edificante* do conhecimento científico e a mera aplicação técnica. A aplicação edificante é presidida pelo *know-how* ético, sem prescindir das aplicações técnicas. De forma contrária, os partidários da mera aplicação técnica, prescindem do *know-how* ético. Nesse sentido:

“Essa conflitualidade, ao contrário da velha conflitualidade interna (por exemplo, entre marxismo e estrutural-funcionalismo), não é específica das ciências sociais nem sequer terá nelas mais acuidade do que nas ciências naturais. Pelo contrário, nesta fase de transição paradigmática, a sua acuidade será maior nas ciências naturais, mas o fato da nova conflitualidade se jogar entre sentidos sociais (ético ou técnico) revela a prioridade epistemológica das ciências sociais nas lutas científicas (mesmo nas científico-naturais) e na reflexão global sobre a ciência no período de crise de degenerescência do paradigma da ciência moderna e de emergência, apenas entrevista, de um novo paradigma”. (Santos, 1989: 161).

A questão da formação profissional nesse contexto assume um papel destacado, face aos múltiplos desafios que se apresentam na contemporaneidade. Brüseke (2002) menciona que:

“Na medida em que as mercadorias novas integram cada vez mais elementos eletrônicos, sua produção exige uma mão-de-obra capacitada e o seu desenvolvimento, o domínio de tecnologias mais avançadas. (...) Sem investimentos pesados e esforços coordenados na formação básica, profissionalizante e acadêmica, sem uma modernização do próprio empresariado e uma reforma das instituições que lidam diretamente com a produção, não existirá nunca uma integração duradoura nas novas estruturas produtivas da sociedade global”. (Brüseke, 2002, p. 128).

Ao falarmos em formação profissional num mundo globalizado, onde o desenvolvimento tecnológico introduz mudanças revolucionárias no processo produtivo, torna-se necessário refletir a afirmação de Rifkin (1995) de que o mundo se dirige para um declínio inevitável dos níveis de emprego e para uma redução da força de trabalho. Esse declínio da força de trabalho global é registrado na indústria, na agricultura e até no setor de serviços. Segundo esse autor, o setor relacionado ao conhecimento constitui-se em exceção no que se refere à redução do trabalho global, que ele considera como um setor emergente, em franco processo de expansão, incluindo profissionais como educadores, consultores, empreendedores, trabalhadores no setor de informática, etc. É uma minoria que lida com a informação, com o conhecimento. Essa minoria tem que estar preparada para as mudanças aceleradas devendo apresentar, então, polivalência e flexibilidade profissionais. Escolas e cursos deveriam estar, assim, preparados para oferecer uma formação capaz de preparar um profissional multicompetente, e a rever seus perfis profissionais, seus projetos pedagógicos e seus programas de formação, qualificação e requalificação.

Esse ideário, presente na política educacional dos anos 90, traz uma reconfiguração da Teoria do Capital Humano, articulando educação e empregabilidade (Cf. Catani et al, 2001, pp. 71-2). No contexto da competitividade, a educação profissional possui pelo menos dois efeitos seletivos: embora possa partir da boa intenção de oferecer a todos a mesma oportunidade, acaba por privilegiar os melhores, afunilando as chances; barateia a força de trabalho mais especializada, à medida que se torna mais abundante. Assim, se, de um lado, a educação é cada vez mais imprescindível para criar chances na vida e no mercado, esta mesma educação, reduzida a mero conhecimento a serviço da competitividade, é o motor central da redução das chances. (Cf. Demo, 2000, p. 52).

Ao analisarmos especialmente os cursos agrotécnicos, seus estudantes e docentes, as questões da ciência, da técnica e da mudança paradigmática tornam-se bastante complexas. Como pensar a formação desses técnicos em cursos modulares, rápidos e altamente especializados, conforme prevê a Reforma da educação profissional, sem refletir sobre a realidade do campo hoje e suas principais demandas? Essa realidade aponta para a necessidade de articular diferentes formas de organização e desenvolvimento da agricultura em direção à sustentabilidade, para atender ao que é considerado socialmente equitativo, ambientalmente equilibrado e economicamente eficiente e produtivo (Cf. Almeida, 1997, pp. 51-8).

Ora, a sustentabilidade requer um novo estilo de desenvolvimento que não se baseie na cópia de modelos socialmente injustos e ecologicamente inviáveis, bem como que submetam as diretrizes desse desenvolvimento a padrões éticos bem definidos. No entanto, o modelo desenvolvimentista aplicado em nosso país trouxe à contemporaneidade o saldo de uma crise agrária sem precedentes. Uma agricultura bastante vulnerável, a formação de um excedente de mão-de-obra sem destinação conhecida, a redução das oportunidades de emprego motivada pela crescente mecanização, o aumento da urbanização da população empregada na agricultura, transformados em “bóias-frias” e o deslocamento de grandes contingentes de trabalhadores para áreas mais distantes, dotadas de piores terras e menor infra-estrutura. (Cf. Benjamin, 1998, pp. 81 e 151).

Como pensar em alternativas a essas questões? Como resistir e buscar caminhos diferenciados aos da globalização imposta na lógica do capital, “integradora para fora e desintegradora para dentro” (Antunes, 1998, p.153)? Como pensar em uma perspectiva interdisciplinar¹⁵² necessária para que se possa enfrentar o desafio da sustentabilidade, se os arraigados preconceitos positivistas e cientificistas dominam o ensino, tanto no nível superior, quanto no técnico-profissional? Há uma racionalidade técnica ligada aos princípios de controle e certeza e que propugna a neutralidade, num domínio do saber objetivo, determinístico, repetitivo - é a pedagogia dos resultados. Oferece-se uma formação acrítica, descontextualizada e diametralmente oposta aos desafios que a contemporaneidade apresenta e ao que a sociedade como um todo tem o direito de almejar.

Na educação profissional preconizada pela Reforma, técnica e tecnologia são reduzidas a treinamento para habilidades específicas, o que, de acordo com Lima Filho (1998, pp. 12-13), é uma visão que remonta às escolas de ofícios pré-fordistas do início do século, quando ao contrário, se trabalha com o entendimento de que o conhecimento tecnológico é aquele que possibilita a participação do ser humano na sociedade na condição de sujeito e não simplesmente de consumidor, o que pressupõe o domínio de saberes científicos, tecnológicos e culturais.

Em nossa percepção, conforme já anunciávamos ao início desse trabalho (pág. 8-9), para atender aos desafios da sociedade atual globalizada, numa perspectiva emancipadora e não excludente e diante do atual estágio de desenvolvimento científico e tecnológico, a educação escolar deveria estar centrada no princípio educativo da escola unitária, politécnica, tal qual era entendida por Gramsci. Portanto, deveria buscar fundamentar o seu projeto político-pedagógico na noção de trabalho entendido como atividade teórico-prática, responsável pela transformação da ordem natural em ordem social, enquanto expressão da unidade entre cultura geral e vida produtiva (Kuenzer, 1988, p. 124). A escola unitária pretendida por Gramsci, e com a qual nos identificamos, unifica cultura e trabalho e deve ser ativa e articulada ao dinamismo histórico da sociedade em seu processo de desenvolvimento. Segundo ele:

¹⁵² Jalcione Almeida destaca o caráter interdisciplinar da noção de agricultura sustentável enfatizando que áreas do conhecimento como a biologia, ecologia, agronomia, sociologia, economia, entre outras, devem ser integradas para uma maior e melhor compreensão dos sistemas agrícolas. (Almeida, 1997, p. 78).

“a escola unitária, ou de formação humanística (entendido esse termo ‘humanismo’, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa”. (Gramsci, 1981, p. 112).

Ao contrário de uma formação *polivalente*, encaminha-se uma formação *politécnica*, destacando-se a importante diferenciação entre ambas. Ao passo que a polivalência expressa um trabalho mais variado, com possibilidade de administração do tempo por parte do trabalhador, não implicando intelectualização do trabalho, a politécnica representa o domínio da técnica em nível intelectual e a possibilidade de um trabalho flexível com a recomposição das tarefas de forma criativa, requerendo formas de pensamento mais abstratas.

A politecnia supõe um perfil amplo do trabalhador, consciente e capaz de atuar criticamente em atividades de caráter criador e de buscar, com autonomia, os conhecimentos necessários ao seu progressivo aperfeiçoamento. Já a polivalência se apóia no uso cientificista da ciência sujeitando o conhecimento à mera instrumentalização utilitarista e o trabalhador a processos de adaptação definidos por regras prescritas anteriormente (Cf. Machado, 1994, pp. 19-20).

Essa perspectiva de escola unitária centrada no trabalho tem sido aprofundada por diversos estudiosos da educação nacional, como Lucília Machado, Acácia Kuenzer e Gaudêncio Frigotto, dentre outros, e evidenciada como fundamental para uma nova perspectiva de formação técnico-profissional, integrada ao ensino médio, e mesmo para uma nova perspectiva educacional, tal qual a que se pretendeu construir a partir da elaboração da LDBN e do PNE - da sociedade brasileira.

4.3 As Novas Configurações do Rural e o Desafio da Sustentabilidade

Na atualidade, a par das novas formatações propostas pela legislação, o ensino técnico agropecuário encontra-se desafiado pelas novas configurações do próprio mundo rural. As fronteiras antes bastante delimitadas entre o rural e o urbano têm se tornado muito imprecisas, nos últimos anos e configuram uma nova realidade, plena de diversidade¹⁵³.

¹⁵³ Sobre essa questão e suas implicações na caracterização do mundo rural de hoje, vários pesquisadores têm lançado seus olhares em busca de um melhor entendimento da complexa teia de novas relações que se estabelecem, reconfigurando inclusive processos e produtos, criando interdependências e demandando novas conceituações, bem como abrindo novas perspectivas de trabalho. Carneiro (1998) faz uma interessante análise dessa *rurbanização*, problematizando a ruralidade como novas identidades em construção e como produto das novas relações campo-cidade. Segundo ela, ambas encontram-se conformadas por uma revalorização da natureza que, por vários e complexos processos, cria uma urbanidade contemporânea que revaloriza a vida no campo e a produção de alimentos saudáveis. O Laboratório de Pesquisas: DRS registros de novas ruralidades, coordenado pelo Prof. Roberto José Moreira, tem desenvolvido estudos, em bases multidisciplinares, com o objetivo de melhor situar a questão a partir de análises de diferentes realidades. O

Conforme enfatiza Ianni (1997), o mundo agrário está tecido e emaranhado pela atuação de empresas, corporações e conglomerados agroindustriais. Ainda que subsistam e se recriem as mais diversas modalidades de organização do trabalho e produção, muito do que se faz no mundo agrário está subsumido pelo grande capital flutuante pelo mundo afora.

A visão conservadora da agricultura como sinônimo de trabalho na terra - cultivo do solo, colheita e criação de animais, em oposição ao urbano, foi substituída, e, gradativamente, redefinindo a sua compreensão, principalmente em função da modernização dos meios de produção e das complexas relações culturais, sociais e comerciais entre os meios urbano e rural que passaram a ser estabelecidas, redefinindo fronteiras e limites. As mudanças tecnológicas, o avanço no campo científico em áreas centrais, como a química, a genética, a mecanização, a microeletrônica, produziram um forte impacto no meio rural, atingindo desde o processo de produção, passando pela economia e atingindo o meio ambiente e a estrutura social.

Observa-se que, principalmente nos anos 90, o processo de mecanização no campo vem transformando o plantio e a colheita de alguns dos mais tradicionais produtos da agricultura brasileira, como o café, a cana de açúcar e o algodão, enquanto que algumas culturas, como o milho e a soja, vêm sendo produzidas, já há algum tempo de forma semi-industrial, com a utilização de maquinário moderno. Esse processo de incremento da mecanização e de automação das atividades agrícolas se por um lado aumenta a produtividade, por outro lado, tem expulsado do campo cada vez mais trabalhadores, chegando a 2 milhões o número de trabalhadores rurais que deixaram o campo rumo às cidades entre 1994 e 1997, segundo dados do IBGE, conforme destaca Costa Neto (1998, pp. 6-7). Esse autor destaca que a agroindústria brasileira vivia em meados da década de 90 uma situação contraditória, uma vez que a automação e a mecanização encontravam-se concentradas em regiões onde a competição entre os produtos é mais acirrada, como é o caso de algumas áreas do estado de São Paulo, o que não se repete em outras regiões brasileiras. Utilizando-se de análises de José de Souza Martins, evidencia que o a produtividade da agroindústria brasileira entrou em queda livre nos últimos dez anos, haja vista a queda no índice de mecanização, bem como a incapacidade dos produtores agrícolas de elevar, no atual estágio da globalização, a taxa de acumulação do capital agrário nacional e, conseqüentemente, de interromper a crise agrária no país, conduziram à perda do poder de competição dos produtos agrícolas no mercado externo.

Tais análises, associadas a outras que têm sido produzidas sobre o cenário agrícola brasileiro nos anos 90, remetem à necessidade de um processo formativo dos técnicos em agropecuária que lhes dê condições de compreender esses processos e as demandas diferenciadas que passam a se estabelecer a partir das novas configurações do rural, perceber as diferentes possibilidades de intervenção e capacitá-los a atuar como atores privilegiados junto à população das áreas rurais, numa perspectiva de desenvolvimento social.

texto de Moreira, *Ruralidades e globalizações: ensaiando uma interpretação*, publicado em 2002, nos oferece uma contribuição significativa ao entendimento desse mundo rural que a contemporaneidade re-configura, com suas múltiplas facetas, identidades que se expressam de um novo modo, enfim um espaço de sociabilidade mais complexa e não mais um espaço exclusivo das atividades agrícolas.

Segundo Silva e Del Grosi (2001. apud Leite, 2002, p. 06), desde meados dos anos 80 um novo modelo está emergindo no meio rural brasileiro, baseado em três atributos principais: a) uma agricultura moderna baseada em *commodities* e intimamente ligada com as indústrias de processamento; b) a existência de um conjunto de atividades não-agrícolas relacionadas com moradia, lazer, serviços e indústrias não-agrícolas; c) um conjunto de novas atividades agrícolas destinadas a mercados especiais. A pluriatividade e o fazendeiro de tempo parcial caracterizam esse novo rural que agora se configura.

De acordo com Wanderley (2000, p. 89), dois olhares focalizam os processos de industrialização e de urbanização, que estão no centro da dinâmica das sociedades capitalistas modernas. Um primeiro olhar que aponta para o desaparecimento completo das sociedades rurais/camponesas, onde a agricultura é compreendida como um mero campo de aplicação do capital, como qualquer outro setor passível de investimento. Essa perspectiva entende o camponês como um agricultor - referido, não mais a um meio de vida, mas a uma profissão específica. Um segundo olhar, com o qual a autora se identifica, percebe as transformações que são introduzidas pelo processo de modernização da agricultura, pela industrialização e urbanização, redefiniram, mas não anularam as questões relativas à relação campo/cidade, ao lugar do agricultor na sociedade, à importância cultural, social e política da sociedade local, etc.

Analisando o meio rural como um espaço diversificado, a autora destaca três posições que estão presentes hoje na discussão sobre a ruralidade: a que dá prioridade à destinação produtiva do meio rural; a que associa o meio rural a uma melhor qualidade de vida a que pode aspirar o conjunto da sociedade, inclusive, e sobretudo, os habitantes das grandes áreas metropolitanas - o que transforma o espaço rural em espaço de consumo, voltado para atividades relacionadas às funções de residência e de lazer; e uma terceira posição que também situa o espaço rural como um bem coletivo, não só como um local para moradia de boa qualidade, mas como parte integrante do patrimônio ambiental a ser preservado, contra todos os usos predatórios, produtivos ou não (idem, op. cit, p.100). O rural apresenta, assim, múltiplas faces, o que complexifica a própria atividade do agricultor, agora não mais dedicado somente à produção agrícola, mas atendendo a demandas as mais diferenciadas, muitas delas nitidamente imbricadas com o urbano. Segundo a autora citada,

“Do ponto de vista do desempenho profissional, parece evidente, que neste novo contexto, a importância e o significado que os agricultores assumem no meio rural dependem, em grande parte, de duas ordens de fatores: por um lado, sua capacidade de adquirir a competência, cada vez mais complexa, exigida pela própria atividade agrícola e, por outro, sua capacidade de ocupar os espaços não agrícolas que se expandem no meio rural”. (Wanderley, 2000, p. 121)

Essa multifuncionalidade do espaço rural e da própria agricultura é também destacada por Abramovay (2000, p. 9), que afirma a necessidade de se buscar um equilíbrio entre as funções produtivas clássicas do campo que entretêm o mundo rural em sua lógica de oferta e das novas funções dos espaços rurais (residenciais, recreativas e ambientais, etc.), que contribuem para transformá-los em espaços em que se vem consumir.

Um novo quadro se apresenta, redefinindo o espaço rural que deixa de ser sinônimo do agrícola. Como enfatiza José Graziano da Silva (2001) as atividades agropecuárias não explicam mais sozinhas a dinâmica da produção e da ocupação dos espaços no meio rural. Têm crescido as atividades rurais não-agrícolas tais como a moradia, o turismo, o lazer e outros serviços orientados para um público urbano. Ampliam-se as atividades de preservação do meio ambiente, seja como oportunidade de gerar renda, seja como resultado de adequações e exigências legais. Acrescente-se a isso a expansão de pequenos negócios intensivos tais como floricultura, horticultura em estufas e através da hidroponia, criação de pequenos animais, entre outros (Silva 2001, apud Almeida & Bianchini, 2001, p. 6). Esse mesmo autor, em outro texto, salienta que:

“Nos anos 90, a separação entre o rural e o urbano passou a refletir também outras características da chamada ‘modernidade’, ou seja, uma suposta diferença entre uma vida mais agitada e violenta e a sensação de poder desfrutar de momentos de bucolismo. Os espaços mais cobiçados para esse fim têm sido as áreas rurais próximas aos grandes centros urbanos. Por conta dessa proximidade, essas áreas vêm deixando de ser suporte de atividades agrícolas mais tradicionais. Muitas delas estão sendo estocadas, como reserva de valor à espera da chegada de um processo de urbanização obsoleto, no sentido de mal desenvolvido para os padrões atuais de sustentabilidade ambiental. (Silva, 2001, p. 33. grifos do autor).

Sustentabilidade é uma questão colocada na atualidade da discussão sobre as diferentes formas de organização e desenvolvimento da agricultura, e que deve estar na pauta ao discutirmos a formação dos técnicos que vão trabalhar nessa realidade. É importante destacar, no entanto, que o conceito de sustentabilidade não é acabado, como parece ser a impressão gerada a partir do relatório Brundtland (*Nosso Futuro Comum*), publicado em 1987, como texto preparatório para a ECO 92, onde o desenvolvimento sustentável é compreendido como aquele *capaz de garantir as necessidades das gerações futuras*, e abarca uma visão de integração sistêmica entre diferentes níveis da vida social, ou seja, entre a exploração dos recursos naturais, o desenvolvimento tecnológico e a mudança social.

Uma análise aprofundada sobre a questão do conceito de sustentabilidade, é realizada por Moreira (1999), evidenciando que o mesmo apresenta diversas perspectivas impostas por diferentes interesses econômicos e sociais que se expressam na esfera sócio - política. Segundo ele, a ação diferenciada destas diferentes perspectivas cria uma *nebulosa ambientalista* (Moreira, op. cit, p. 247), que esconde diferentes interesses e visões de mundo que estão por detrás das correntes político-sociais, o que viabiliza a existência de conceitos também diferenciados, que são parte componente dos embates político-ideológicos e econômico-sociais de apropriação dos conhecimentos e que estão associados aos diferentes conceitos de natureza, de ser humano e de trabalho produtivo. O autor em pauta destaca que os movimentos ambientalistas contemporâneos podem representar elementos conservadores e progressistas, nacionalistas e globalistas, democráticos e autoritários, integradores e excludentes (op. cit, p. 262).

Falar em sustentabilidade, numa perspectiva democrática e integradora é ir além das questões ecológico-ambientais ou das análises meramente econômicas sobre os impactos e as possibilidades, e enfatizar a preocupação com os problemas sociais e econômicos, com a justiça, a igualdade e o emprego, com a satisfação das necessidades básicas, a solidariedade com as gerações futuras, com o respeito à diversidade cultural, com a preservação do patrimônio histórico, cultural e natural de uma região, bem como entendermos os diferentes processos que estão em jogo, pois, conforme destaca Eticksson,

“...a sustentabilidade conduz da esfera dos requisitos físicos à exigência de que a sociedade global seja uma sociedade justa. Isto tem implicações éticas: uma ética global de sustentabilidade (...) Uma educação ampla, uma ampla participação nas decisões e uma responsabilidade e coerência social são peças valiosas na transição para uma sociedade sustentável”. (Ericksson, 2002, pp. 98-9).

Importa analisarmos a sustentabilidade no quadro institucional do capitalismo de mercado como o faz Stahel, que fundamenta suas análises numa perspectiva de reconstrução política total da sociedade contemporânea. Para ele,

“A atual discussão ambiental, ao não discutir a fundo a própria base do nosso sistema, o mercado, e, mais ainda, ao acreditar que a sustentabilidade pode e deve ser obtida no interior dos mecanismos de mercado, implicitamente acredita no milagre desta redutibilidade, no poder sobrenatural da ‘mão invisível’. (Stahel, 1995, p. 108).

O autor analisa a energia e o tempo e reforça a idéia de uma *entropia* dominando o sistema capitalista. Para ele, a lei da entropia (na termodinâmica) supera o paradigma newtoniano e, utilizando-se dos estudos de Georgescu-Roegen, traz esse conceito de entropia para a análise do processo econômico do sistema industrial capitalista. As idéias apresentadas traduzem um conceito de revolução autônoma das forças produtivas, enquanto ciência e tecnologia. Ele faz uma crítica ao sistema capitalista como sistema insustentável e reafirma uma linha *harbemasiana*, deixando clara a visão da sociedade do não trabalho e a crítica ao pensamento marxista, o que também é feito por Brüseke, que enfatiza o afastamento de Marx da questão da técnica e a sua distinção entre forças produtivas e relações de produção. Segundo ele, o entendimento de Marx sobre o desenvolvimento das forças produtivas como contribuição para a desestruturação e reestruturação permanente da base econômica, levou muitos de seus seguidores a um determinismo tecnológico que identificou o desdobramento das forças produtivas como *causa movens* da sociedade humana. (CF. Brüseke, 1998, p. 36).

Essas críticas a Marx são rechaçadas por Foladori (1997), enfatizando que o materialismo histórico, método adotado por Marx para analisar o capitalismo e seus efeitos sobre a classe operária, possibilitou uma visão além do objeto de estudo. O materialismo histórico baseia-se na conexão entre o processo técnico material e a forma social que assume, e, nesse sentido Marx, em suas formulações, parte de uma união do ser humano com a natureza. Apesar de não ter previsto a magnitude da crise ambiental atual, ele assim se expressava:

“A natureza é o corpo inorgânico do homem: ou seja, a natureza enquanto não é o próprio corpo humano. Que o homem vive da natureza quer dizer que a natureza é o seu corpo, com o qual deve manter-se num processo constante para não morrer. A afirmação de que a vida física e espiritual do homem se acha integrada com a natureza não tem outro sentido que o de que a natureza se acha integrada consigo mesma e que o homem é parte da natureza”. (Marx, 1996 apud Foladori, 1997, p. 145).

Um outro autor que ressalta a afirmação de Marx com relação a que a base da história humana é constituída pelas forças produtivas, Cardoso (1988, p. 48), considera um erro trabalhar a técnica fora do contexto das forças produtivas. Segundo ele, o conceito de forças produtivas serve, em primeiro lugar, para perceber o caráter *dialético* das relações *homem/natureza* e, após analisar a história das técnicas e sublinhar a necessidade de que elas sejam vistas não em si e por si mesmas, mas contextualizadas, ele conclui seu trabalho enfatizando que as forças produtivas não se reduzem às técnicas, incluindo a organização do trabalho e sua divisão social e técnica, além de nelas existir um aspecto subjetivo (conhecimentos, representações, visão de mundo, etc.)

Também Braga (1997), apoiado em Marx, enfatiza que não há possibilidade de deixar de lado as lutas de classes condicionadas pelas relações de produção capitalistas, quando se fala em desenvolvimento da ciência. Para ele:

“reduzir as relações de produção ao desenvolvimento técnico-científico ou ao sistema de trocas, significa ocultar o processo de apropriação do sobretrabalho, fazendo, em última análise, desaparecer a subordinação do trabalho ao capital e suas formas de antagonização”. (Braga, 1997, p. 60).

Braga aponta para o reducionismo economicista presente nas análises de Habermas sobre a obra de Marx, o que produz um obscurecimento da crítica atual. Buscando verificar o debate entre Habermas e Marcuse, o autor identifica que, enquanto Marcuse procura uma *atitude alternativa* em relação à natureza, Habermas chega a considerá-la um *interlocutor passível de interação*. A polêmica entre Habermas e Marcuse, a que nos referimos no item anterior deste capítulo, toma corpo na análise de Braga, que vai desvelando o reducionismo habermasiano, que culmina na visão do fim da sociedade do trabalho e na decadência da luta de classes. Para ele,

“O conceito de forças produtivas designa, em princípio, as relações sociais, econômicas, ideo-lógicas e políticas, na medida em que tais relações intervêm de maneira eficaz na apropriação social da natureza”. (Braga, 1997, p. 75).

Pensar em desenvolvimento sustentável é pensar no *atendimento* às necessidades dos grupos sociais, reconhecendo as diferentes formas de organização e sua articulação com as demandas maiores do conjunto da sociedade, bem como o *entendimento* de que os problemas sócio-ambientais estão situados para além das questões da técnica, e apesar dela e que para enfrentá-los é necessário questionarmos o modelo de sociedade que temos hoje. É fundamental ter consciência da insustentabilidade do modelo da *revolução verde* e dos seus danos, principalmente aos pequenos produtores, bem como os custos ambientais e a degradação dos recursos naturais provocada pelo mesmo.

A riqueza de alternativas torna-se fundamental para enfrentar com novas soluções a crise social e ambiental (Cf. Almeida: 1997, p. 81). Para tal, uma nova ciência, uma nova tecnologia, iluminadas pela *ética*, são imprescindíveis e parece-nos que emergem como possibilidades de superação paradigmática, que só estará instaurada totalmente com a instauração de uma nova sociedade. Nesse período de gestação de uma possibilidade de mudança, ou seja, de crise paradigmática, a questão tecnológica na sustentabilidade da agricultura é imprescindível de ser enfrentada. Diante do esgotamento dos modelos convencionais e da sua impossibilidade de atender às necessidades básicas da população rural, é imprescindível

“Reconhecer que o desenvolvimento tem que ser virado de baixo para cima, de sorte a que um novo conceito tome o seu lugar, significa que estamos sendo chamados a descartar o mito seguro e familiar do desenvolvimento que tem governado nossas mentes. Desenvolvimento sustentável constitui um passo na direção de tal conceito, mas, certamente, não representa o fim da jornada.”.
(Cavalcanti, 2003, p. 171).

Uma alternativa que vem sendo apontada com frequência para a sustentabilidade na agricultura é a *agroecologia*, abordagem que procura utilizar os bens e serviços da natureza da melhor forma possível como insumos funcionais. Ela favorece os processos regenerativos (como reciclagem de nutrientes, fixação de nitrogênio, inimigos naturais de pestes, etc.) nos sistemas produtivos agrícolas, minimizando o uso de insumos que ameacem o meio ambiente e a saúde de produtores e consumidores.

De acordo com Jesus (1998, p. 35) a agroecologia poderia ser definida de várias maneiras: no *stricto sensu*, pode ser definida como a aplicação de conhecimentos Ecológicos no manejo dos Agroecossistemas; no *lato sensu*, pode ser definida como sendo um novo paradigma, ainda em construção, o qual propõe a abordagem sistêmica aos problemas da agricultura, tendo como base filosófica o *holismo*; suas preocupações abarcam os problemas sociais, econômicos, culturais e antropológicos, que afetam a agricultura, dando ainda especial ênfase ao equilíbrio no manejo do ambiente. O autor destaca ainda que há um outro sentido para a agroecologia ligado aos levantamentos agroecológicos, o que se refere a estudos edafoclimáticos, os quais buscam estabelecer relações de adaptabilidade de espécies ou variedades de plantas às diferentes regiões e ou microregiões.

A agroecologia se constrói mobilizando os conhecimentos e habilidades dos agricultores e incorporando os conhecimentos científicos mais avançados trazidos pela ecologia, biologia, etc., conforme menciona Jean Marc von der Weid (In: Silva et al. 2001, pp. 61-2). Esse autor destaca também que já existem exemplos de experiências agroecológicas em várias partes do mundo, inclusive no Brasil, evidenciando que é possível aumentar a produtividade dos cultivos em cerca de 98%, em média. No entanto, a utilização desse sistema exige habilidade do agricultor, e preparo para atender à sua complexidade, uma vez que ela busca explorar a diversidade dos ambientes, buscando soluções específicas para cada situação específica. Logo, são necessários conhecimentos diferenciados, o que:

“...configura um problema complexo para o desenvolvimento agroecológico. Para produzir desenhos de sistemas com base nessa abordagem é necessário um processo de fusão dos conhecimentos dos agricultores com as contribuições científicas a que os técnicos devem aportar. Não só são poucos os técnicos formados em agroecologia como ainda em menor número os preparados para utilizar as abordagens participativas para a geração e difusão de tecnologia, que são as únicas capazes de resolver o problema da especificidade de soluções para cada agricultor de forma viável do ponto de vista do investimento em pesquisa e extensão”. (Silva et al. op. cit, p. 64).

Analisando a presença do enfoque agroecológico em currículos do ensino técnico agropecuário, Curvello et al. (1999, p. 267), partem do reconhecimento de que esse enfoque não tem sido incluído de forma explícita e sistemática nos currículos de formação dos técnicos em agropecuária. O texto aborda as vantagens desse enfoque ser assumido nos currículos, numa perspectiva de entender o trabalho como princípio educativo, de valorizar a cultura na elaboração curricular e da necessidade de utilização de um enfoque interdisciplinar.

Observe-se que essas mudanças que têm sido produzidas no meio rural e as transformações ocorridas na agricultura provocam também mudanças nas expectativas dos estudantes do ensino técnico agropecuário. Carneiro (1999) ao analisar dois ambientes rurais distintos (um no Rio Grande do Sul e outro no Rio de Janeiro), chegou a conclusão de que os jovens rurais têm sido intensamente afetados pelas transformações em curso na agricultura e no meio rural. A conclusão aponta ainda para o entendimento de que o jovem rural percebe a educação como a principal alternativa para um novo padrão de vida, principalmente devido a integração física, econômica, social e cultural entre os meios urbano e rural. A autora realça que o ponto central é que os jovens rurais estão considerando ocupações fora da área agrícola como as melhores alternativas em direção a um melhor padrão de vida, ainda que eles não se enxerguem morando nas cidades.

Estudos que têm sido produzidos nos EUA a partir de 1988 até 2001, e que caminham na mesma linha da análise anterior, são apresentados por Leite et al (2002, p. 6), demonstrando mudanças nos alunos do ensino agrícola naquele país. Segundo esses estudos, os alunos planejam seguir carreiras previamente não associadas à agricultura e almejam oportunidades profissionais que vão além da agricultura local, para os âmbitos nacional e internacional. Destacam ainda que muitos alunos americanos que cursam o ensino agrícola, não possuem origem agrícola ou rural, mas possuem interesse na agricultura como atividade econômica secundária e/ou como uma forma de entender a tecnologia agrícola para aplicá-la a atividades associadas. Tais constatações remetem à necessidade de uma formação que possibilite os estudantes a enfrentar os desafios de uma agricultura e um meio rural em transformação, o que supõe um ensino que supere o aspecto meramente produtivo da agricultura e do aspecto meramente agrícola do meio rural.

Procuramos destacar nessas reflexões sobre a nova identidade do mundo rural, com suas múltiplas facetas e sobre as possibilidades que o desenvolvimento sustentável apresenta, os desafios postos à formação dos técnicos em agropecuária na

contemporaneidade. A pergunta fundamental que se coloca é a de como os currículos dos cursos vão proporcionar uma formação que esteja voltada para o atendimento a essas questões, superando a visão formativa do *agente de produção*, que impera desde 1966, com a institucionalização do modelo *Escola-Fazenda*.

Compreendemos que a globalização e o desenvolvimento tecnológico, com suas implicações e conseqüências no campo do trabalho e das relações de produção, juntamente com essa nova configuração do rural, são o pano de fundo sobre o qual políticas públicas que se estabelecem no cotidiano da escola através dos projetos político-pedagógicos e dos currículos, deveriam estar sendo delineadas. O quadro final vai depender do ideal que anima essas políticas, ou seja, pode significar uma conformação a uma perspectiva de uma racionalidade técnica, unidimensional e aparentemente integradora, ou pode significar uma construção democrática de caráter emancipatório e incluyente.

CAPÍTULO 5

Á Guisa de Conclusão: as novas perspectivas para a Educação Profissional a partir de 2003

A partir de 2003, com a posse do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, eleito a partir de uma ampla aliança de partidos e com uma proposta contra-hegemônica à política instaurada e com um programa de governo¹⁵⁴ do campo democrático e popular, o movimento social organizado passou a acreditar numa possível alteração do quadro educacional do país, já que o programa aponta para alterações substantivas a partir de pressupostos que se coadunam com aqueles defendidos pelo Fórum Nacional em Defesa da

¹⁵⁴ O Programa de Educação do governo Lula denominado *Uma Escola do Tamanho do Brasil*, propõe-se a reverter o processo de municipalização predatória da escola pública, a partir de um novo marco de solidariedade entre os diferentes entes federativos, com vistas a garantir a universalização da educação básica. Está alicerçado em três diretrizes básicas: a) democratização do acesso e garantia de permanência; b) qualidade social da educação; c) instauração do regime de colaboração e da democratização da gestão. Coloca como prioridade a universalização do nível pré-escolar até o nível médio e enfatiza, quanto a este último, que deve incluir todos os trabalhadores. No que se refere à Educação Profissional, considera-a integrante do ensino médio e aponta para a revisão do Decreto 2.208/97, considerando necessária a implementação de uma política nacional de educação profissional, priorizando a alfabetização, a elevação da escolaridade e a formação profissional de 65 milhões de jovens e adultos, especialmente desempregados, chefes de família, mulheres, jovens em busca do primeiro emprego e em situação de risco social, portadores de deficiência e membros de etnias que sofrem discriminação social. Indica dentre as providências a serem tomadas para atingir a esses objetivos a constituição de uma rede pública de educação profissional, incluindo a criação de Centros Públicos de Formação Profissional, a articulação da política nacional de formação profissional com a política nacional de geração de emprego, trabalho e renda, com ênfase na promoção da economia solidária e de micro, pequenos e médios empreendimentos sustentáveis, e o fortalecimento da rede de escolas técnicas federais e CEFETs, disponibilizando-lhes recursos humanos e materiais adequados. (PT, 2002 - disponível em www.pt.org.br).

Escola Pública. Ainda antes da posse, a ANFOPE entregou ao Presidente Lula, documento com a sua posição com relação à formação de professores, totalmente contrária à política que vinha sendo implementada pelo governo FHC. Em fevereiro de 2003 foi realizada em Brasília, no Congresso Nacional, uma reunião entre o Ministro da Educação, seu secretariado e representantes do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Naquela ocasião foram apresentadas as proposições do Fórum, dentre as quais a revogação da legislação referente à Educação Profissional e a imediata abertura de discussões para a construção de uma proposta que atenda aos pressupostos já dimensionados nos Congressos Nacionais de Educação.

Em abril foi realizado, em Brasília, um Seminário de Trabalho: “Reafirmando Proposta para a Educação Brasileira” e, em junho p.p., realizou-se, também em Brasília, o Seminário Nacional de Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas, convocado pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC/MEC e que reuniu dirigentes das instituições federais de ensino técnico profissional do país e alguns educadores com produção teórica na área do ensino técnico profissional. Foi um seminário fechado a participantes convidados e os dados que possuímos foram alcançados no site do MEC, onde inclusive tivemos acesso ao *documento base* que foi distribuído aos participantes.

Pudemos perceber que o Seminário foi organizado em 15 Grupos de Trabalho - GTs, que discutiram variados temas, destacando-se a estrutura e organização da educação profissional: sistema ou rede?; princípios de organização curricular da educação profissional; competências e responsabilidades pela educação profissional; expansão e democratização da educação profissional; e parâmetros e indicadores de educação profissional com qualidade social, cada um dos temas foi coordenado por um educador que produziu um texto problematizador para a discussão do GT. Esses textos, em sua maioria, trazem uma crítica à Reforma e alguns deles apontam a necessária revogação do Decreto 2.208/97.

O *documento base*, oriundo da SEMTEC/MEC, apresenta, considerando as contribuições dos diferentes grupos, instituições e movimentos sociais, produzidas ao longo da década de 90, uma visão crítica da educação profissional¹⁵⁵, e mais que isso, uma crítica contundente a toda a legislação que configurou a reforma dessa modalidade de ensino. Realçando o caráter ideologizante da formação de profissionais, que servia para legitimar o projeto político que estava sendo implementado, o documento menciona que:

“A face mais comprometida dessa prática foi o Plano Nacional de Qualificação Profissional (PANFLOR), que apresentou, inicialmente, a educação profissional como um remédio sine qua non para os males do desemprego, do subemprego, da precarização do trabalho. Enfatizou-se a formação dos trabalhadores no

¹⁵⁵ O documento critica, inclusive, a utilização do termo educação profissional. Segundo ele: “O termo educação profissional operou um amplo processo de ideologização da formação dos trabalhadores. Introduziu uma ambigüidade no que se entende por educação, conduzindo ao reducionismo interpretativo de compreender a educação em seu sentido amplo como formação profissional. Ao discurso ambivalente correspondeu uma prática em termos de política de governo, por intermédio da oferta de cursos modulares, segmentados, com grande variação de carga horária.”.

contexto das transformações produtivas, da nova organização do trabalho e da introdução das novas tecnologias. Transferiu-se para o indivíduo a solitária responsabilidade daquilo que é criação social, a geração das formas de sobrevivência humana. Substituíram-se as políticas de desenvolvimento econômico e social pelas políticas compensatórias ao abandono social a que a população pobre tem sido secularmente relegada no Brasil”.

Analisa o documento que a política que institui a reforma da educação profissional (Decreto 2.208/97, Portaria MEC 646/97), com o apoio do PROEP, desencadeou ações convergentes com as conduzidas pelo PANFLOR¹⁵⁶, sobretudo com o oferecimento da educação profissional de nível básico. Por outro lado, ressalta que ocorreu a redução no número de vagas para o ensino médio nos CEFETs e escolas técnicas e agrotécnicas federais. Reconhece que essas instituições sofreram um desmonte no sistema de ensino integrado que ofereciam e que já havia se consolidado. Menciona que vários dirigentes posicionaram-se no sentido de reconhecer que houve uma imposição autoritária, sem que os mesmos tivessem tido tempo de amadurecer os novos rumos possíveis. Muitos se sujeitaram às exigências do PROEP tendo em vista a vinculação à liberação dos recursos do programa, conforme já mencionamos anteriormente.

O documento do MEC, reconhecendo que há necessidade de maiores e mais precisas informações sobre os resultados que a implantação da reforma tem trazido aos diferentes sistemas¹⁵⁷, bem como sobre a oferta de formação para o trabalho nos sistemas oficiais (federais, estaduais e municipais), no Ministério do Trabalho e no segmento empresarial (sistema S), indica pressupostos gerais e específicos que o governo federal assume, a partir dos princípios instituídos em seu Programa de Governo, e que deverão ser debatidos com os diferentes atores que compõem a área da educação profissional. Como pressupostos gerais são colocados:

- Comprometer-se com a redução das desigualdades sociais existentes no país que se manifestam na distribuição de renda, de bens e serviços, na discriminação de gênero, de cor, de etnia, de acesso à justiça e aos direitos humanos.
- Assumir que o desenvolvimento econômico é fundamental para reduzir as desigualdades extremas, consolidar a democracia e assegurar um mínimo de soberania para o país.

¹⁵⁶ Com relação ao PANFLOR, o atual governo editou a resolução nº 333/2003, do CODEFAT, que estabelece as bases para uma nova política pública de qualificação (PBQ), voltada para uma visão de *construção social*. Faz uma crítica ao PANFLOR, considerando-o uma política desarticulada das demais políticas públicas de trabalho e renda, de educação e de desenvolvimento.. Coloca como um dos principais desafios o fortalecimento do CODEFAT e a integração da PNQ com as demais Políticas Públicas de Trabalho, Emprego e Renda e de Educação e Desenvolvimento. Destaca que a integração da qualificação profissional com as Políticas Públicas de Educação tem como propósito *contrapor-se à separação entre educação básica (fundamental, média e de jovens e adultos) e formação profissional*.

¹⁵⁷ Um dos educadores encarregados da coordenação de GT, Domingos Leite Filho, realça que já existem pesquisas documentais e estudos de caso que constataram a recorrência de experiências e problemas coincidentes ou similares em razão da implantação da Reforma. Aponta a necessidade de detalhar e aprofundar os problemas e as soluções propostas.

- Assumir a educação básica (fundamental e média) como um direito garantido pela oferta pública e gratuita, democratização do acesso e garantia de permanência.
- Comprometer-se com uma escola pública de qualidade, com a democratização da gestão e com a valorização da função docente.

Quanto aos pressupostos específicos da educação profissional que foram apresentados para a reflexão dos participantes do seminário, a SEMTEC destaca:

- Articular educação profissional com a educação básica de características humanísticas e científico-tecnológica ou politécnica, condizente com os requisitos da formação integral do ser humano.
- Articular a educação profissional com o mundo do trabalho.
- Articular a educação profissional com outras políticas públicas, de desenvolvimento, geração de trabalho e renda, educação de jovens e adultos.
- Recuperar o poder normativo da LDB como lei ordinária, particularmente em relação ao ensino médio (arts. 22, 35 e 36) e à educação profissional (arts. 39 a 42).
- Proceder à reestruturação do sistema público de ensino médio técnico e da educação profissional, ouvido (as) professores (as), os dirigentes dos CEFETs,, das escolas técnicas e agrotécnicas federais e estaduais, privadas e comunitárias, submetidos à reforma com base no Decreto 2.208/97 e na Portaria 646/97.
- Formação e valorização dos profissionais da educação profissional.

Convém indagar o sentido do termo “articulação” nesse contexto, uma vez que a política instaurada¹⁵⁸ também o utiliza como princípio - *articulação da educação profissional com o ensino médio* - reforçando a idéia de intercomplementaridade entre ambos. A crítica que é enfatizada no campo dos movimentos organizados da sociedade civil (contra hegemônicos até o governo anterior), é de que ao tratar a educação profissional fora do contexto do sistema de ensino regular¹⁵⁹, como um apêndice organizado de forma totalmente distinta da educação de nível médio (acadêmica), apesar do discurso de articulação, perde-se toda a visão unitária de escola que vinha sendo construída como pressuposto para o ensino médio.

¹⁵⁸ Artigo 40 da LDB e Parecer CNE/CEB, nº 16/99.

¹⁵⁹ Gaudêncio Frigotto, outro educador a coordenar um dos GTs de discussão, menciona em seu texto sobre estrutura e organização da educação profissional, que a reforma ao separar o nível médio e nível técnico significa “voltar atrás no tempo” até os as reformas Capanema nos anos 40 (Saviani, 1998, p. 57) e que para Cunha (1997, p. 21), o Decreto 2.208/97 dá uma volta atrás e, “ao contrário de um avanço da articulação entre educação e democracia, deverá representar o reforço da dualidade escolar, contribuindo para a estamentalização das situações de classe”.

O documento da SEMTEC/MEC apresenta dados do Censo de 2000, e do Censo Escolar de 2002 que retratam a situação de jovens e adultos que não tiveram acesso à escola (57,64% com mais de 15 anos de idade, têm menos de oito anos de estudo) e do atendimento pelo ensino médio, comparando esses dados com os 14% de analfabetos e os 80% da população com menos de 11 anos de escolaridade. Apresenta ainda os dados do relatório “Situação da Adolescência Brasileira”, da UNICEF, de dezembro de 2002 que mostra que 5,2% dos adolescentes entre 12 e 17 anos são analfabetos; apenas 11,2% entre 14 e 15 anos concluíram o ensino fundamental e somente 33% deles, entre 15 e 17 anos estão matriculados no ensino médio. A seguir, o documento coloca em discussão a qualidade dos cursos oferecidos no nível básico, especialmente aqueles promovidos no interior do PANFLOR, cuja carga horária era bastante reduzida e, em sua quase totalidade, desarticulados de uma política integrada à educação básica.

Diante dessa situação considerada bastante grave para o desenvolvimento social da população e do país, o documento aponta para a revisão dos marcos legais (Leis, Decretos e Portarias), de modo a contemplar a educação de jovens e adultos como política pública de educação continuada e a articulação da educação profissional à educação básica de jovens e adultos trabalhadores com a participação conjunta dos Ministérios da Educação e do Trabalho e Emprego, das Secretarias de Trabalho, de Educação e de Ciência e Tecnologia. Essas providências já faziam parte das reivindicações do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública desde o processo de elaboração da LDBN, reforçadas por ocasião da construção do PNE - da Sociedade Brasileira.

Continuando a sua exposição e as proposições que são apresentadas à discussão, o documento da SEMTEC/MEC, faz uma avaliação da política governamental anterior, evidenciando a sua linha de atuação voltada para atenuar as conseqüências da reestruturação produtiva e do desemprego, para a ampliação da destinação de verbas públicas para instituições privadas e para o fomento à privatização de instituições públicas, como CEFETs e escolas técnicas. A desobrigação progressiva do Estado diante de sua responsabilidade para com o ensino profissional causaram profundos impactos não só na rede federal, bem como nos sistemas estaduais. Uma crítica contundente aos instrumentos legais que aprofundaram a antinomia entre formação geral e formação técnica, impedindo a construção de uma educação politécnica, é realçado, assim como a proposta curricular baseada na modularização, sem um plano de formação continuada.

Como proposta para um encaminhamento político e jurídico-normativo é apresentado *o reexame da nomenclatura do “nível básico” da educação profissional, pela confusão que é feita com a educação básica que tem um significado muito mais ampliado; o reexame do nível básico da educação profissional de modo a prevenir o aligeiramento da formação oferecida através de cursos segmentados e de cargas horárias mínimas e insuficientes, de modo a superar a aprendizagem restrita a uma tarefa específica amparada no mito da empregabilidade; a elaboração de planos de formação continuada que organizem os cursos de curta, média e longa duração em módulos seqüenciais e flexíveis, que constituam itinerários formativos correspondentes às diferentes especialidades ou ocupações articulados a uma sistemática de certificação que favoreça a mobilidade e o desenvolvimento profissional.*

Fica entre nós a pergunta: como isso será operacionalizado? Que ações imediatas deverão ser implementadas? A proposta é acabar com a modularização definitivamente, retomando a estrutura anterior dos cursos? O documento não oferece respostas a essas questões, que para nós são fundamentais. Considerando que o governo atual propôs-se a executar uma política educacional condizente com as lutas e proposições oriundas da sociedade civil organizada, que seu Programa de Governo é embasado nos documentos construídos ao longo de 12 anos de disputa eleitoral¹⁶⁰ pelos setores contra-hegemônicos, era de supor que, ao assumir o poder, instaurando uma outra hegemonia, as ações previstas começassem a ser desencadeadas, principalmente porque no próprio PNE - proposta da sociedade brasileira vinham explicitadas diretrizes e metas para cada uma das temáticas por ele contempladas. Embora reconhecendo as dificuldades em se alterar um processo já em curso, entendemos que uma ação consistente no sentido da reversão da estrutura adotada seria o esperado.

Em relação ao modelo de competência adotado pelo Decreto 2.208/97, o documento ressalta que o mesmo surge no quadro da reestruturação produtiva e das novas formas de organização do trabalho, carregado de forte ideologização, onde os interesses da empresa são apresentados como sendo interesses dos trabalhadores. Os tempos da produção capitalista diferem do tempo necessário à formação humana, no entanto a complexificação da base científica e tecnológica do trabalho demanda novas formas de pensar a prática de educar e preparar para o trabalho no âmbito das escolas técnicas. Essa articulação entre os fundamentos científico-tecnológicos do conhecimento teórico e o aprendizado prático ou instrumental, ainda não está equacionada satisfatoriamente, segundo explicita o documento da SEMTEC/MEC. Como subsídio ao amadurecimento desta questão, *reitera* proposições elaboradas em fóruns coletivos, quais sejam:

- Considerando que a educação é um processo de formação social e que a educação de nível médio (e superior) devem preparar para o mundo do trabalho, cumpre distinguir o mundo do trabalho no seu sentido histórico-social, que implica o conhecimento científico-tecnológico mas que se distingue dos fins e objetivos do mercado de trabalho.
- A formação politécnica (científico-tecnológica e histórico-social) deve proporcionar ao jovem educação profissional que o leve a dominar as diferentes modalidades de conhecimentos e práticas requeridas pelas atividades produtivas, a fazer a leitura da realidade econômico-política e das relações de trabalho e a participar ativamente da vida social.
- O significado e a prática da educação tecnológica devem ser objeto de estudo e discussão em profundidade com vistas a gerar procedimentos pedagógicos afins com esta concepção alargada da educação técnica.

¹⁶⁰ Disputas presidenciais de 1989, 1994, 1998 e 2002.

No mesmo sentido de nossa observação anterior sobre as ações de governo, nos indagamos se ainda é necessário tempo para “amadurecer”, para pensar o que já foi pensado, discutido e proposto coletivamente ao longo desses últimos anos, que já está referenciado em inúmeros documentos e que possui o aval de instituições científicas e sindicais¹⁶¹. Como documento de início de gestão esperávamos que refletisse uma atitude mais afirmativa, no sentido de proposição de ações efetivas, embora não descartando as necessárias discussões no seio da comunidade envolvida, já que mudanças substantivas precisam ser encaminhadas, e a participação coletiva para o entendimento de sua abrangência, não pode ser descartada, sob pena de inviabilizar o processo ou de, pior, se transformar em mais uma “transformação pelo alto”, o que não é esperado de um governo democrático e popular.

No que diz respeito à certificação de competências, o documento menciona que esse é um processo em curso nos países europeus e nos EUA desde os anos 80, sendo bem mais recente nos países da América Latina, nos quais foi introduzido por empresários e pelos diferentes governos, estimulados por organismos internacionais, acompanhando os processos de reconversão produtiva, em relação ao desempenho profissional, especialmente em atividades altamente especializadas (solda de navios, de aviões, por exemplo). Por outro lado, a certificação de conhecimentos é mais abrangente e extrapola o âmbito dos interesses mais específicos da empresa que busca, com prioridade, o reconhecimento do padrão de qualidade de seus produtos.

O documento da SEMTEC/MEC reconhece que é necessário desenvolver estudos sobre a certificação profissional e que os conteúdos a serem atribuídos a ela atribuídos devem responder também aos interesses do trabalhador, enquanto expressão de uma relação social. Defende ainda a realização de uma análise crítica do uso generalizado do modelo de competência na educação, porque reduz um processo complexo de formação humana a um de seus aspectos específicos: a demonstração de desempenho considerados úteis e práticos. Novamente aqui nos deparamos com uma visão que consideramos capaz de inviabilizar o movimento de transformação da educação profissional instalada a partir do Decreto 2.208/97, na educação técnica profissional pretendida e já referenciada.

Análises críticas sobre o modelo de competências já foram produzidas e são de excelente qualidade, mostrando a sua inadequação a uma proposta de educação integradora e unitária e, por outro lado, a sua total adequação aos interesses do capitalismo globalizado. Caberia agora, socializar esses estudos rapidamente e analisar as formas mais viáveis de resgatar o conceito de qualificação e de aplicá-lo.

O documento da SEMTEC/MEC faz referência também à questão da gestão democrática da educação profissional e ao seu financiamento, competências e responsabilidades. Assume a defesa da gestão democrática apresentada pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, considerando que a gestão democrática não constitui um fim em si mesma, mas em uma das estratégias de superação do autoritarismo, do individualismo e das desigualdades sociais e propõe a reavaliação dos mecanismos

¹⁶¹ Vide referências anteriores ao posicionamento do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e às próprias Centrais Sindicais, sobretudo CUT e CGT.

autoritários estabelecidos nas escolas e entre as escolas e o governo dentro dos marcos legais e administrativos da Reforma, bem como democratizar o espaço escolar e a cadeia de relações nele estabelecidas.

No que respeita à questão do financiamento, é analisada a legislação e os mecanismos que o governo tem utilizado para se desresponsabilizar de sua função de manutenção da educação; os desvios que foram observados na alocação de recursos para a educação (“contingenciamentos”, vetos presidenciais, etc.) e a atuação do PROEP, que não contemplou a manutenção permanente das atividades educativas das escolas técnicas, o que pode significar a transferência dessa responsabilidade para a iniciativa privada. Propõe então que se proceda ao levantamento das fontes de recursos e de sua utilização e que se dê transparência à sociedade sobre a disponibilidade do montante deles para a educação profissional; o estabelecimento de uma política de gestão democrática dos recursos públicos destinados à educação profissional; a criação de fóruns estaduais de orçamento público nos diversos estados e municípios para avaliar e decidir sobre a aplicação dos recursos; estabelecer mecanismos de acompanhamento da aplicação dos recursos nas diversas instâncias do poder público, nas instituições privadas¹⁶² e comunitárias; enfrentar a privatização do espaço público que opera através de diferentes mecanismos, tais como, fundações, terceirizações, parcerias, introdução de taxas no ensino público, precarização das condições de trabalho; mobilização de esforços para criação de um Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Profissional (FUNDEP) e a promoção de estudos de implantação e implementação de um Comitê Nacional Coordenador de Políticas para a Educação Profissional.

Cabe indagar sobre essa questão: as fontes financiadoras continuam a ser as mesmas? O Banco Mundial continuará a apoiar as ações como o vinha fazendo através do PROEP? E as “fontes externas” tão incentivadas na perspectiva do governo anterior, continuarão a ter o mesmo incentivo?

Consideramos que toda a reflexão e as proposições apresentadas pelo documento da SEMTEC/MEC estão, em sua maioria, alinhadas às diretrizes e metas propostas no Plano Nacional de Educação da Sociedade Brasileira e às análises e proposições de educadores que têm defendido uma educação profissional politécnica. Neste sentido, Frigotto (2003 s. ed.) parte do pressuposto de que as forças sociais que elegeram o atual governo situam-se, em grande parte, no campo da luta ideológico-cultural e das mobilizações democráticas que defenderam um projeto de desenvolvimento nacional popular¹⁶³, o que significa que a contribuição, tanto em termos de crítica, quanto em termos propositivos sobre a estrutura e organização da Educação Profissional apresenta um acúmulo significativo.

¹⁶² Recursos públicos para instituições privadas? Manter-se-á esse tipo de financiamento, totalmente rejeitado no âmbito da sociedade civil organizada e que foi vencida pela força hegemônica então no poder por ocasião da votação da LDBN e do PNE?

¹⁶³ Esse projeto, segundo FIORI (2002) nunca ocupou o poder, mas teve enorme presença no campo da luta ideológico-cultural e das mobilizações democráticas, convivendo e lutando com outros dois projetos durante todo o século XX. Um projeto centrado no liberalismo econômico, que foi o dominante e que se constituiu na base dos oito anos do governo de Fernando Henrique Cardoso e um outro projeto desenvolvimentista conservador.

As indagações que fomos produzindo ao longo da apresentação do documento da SEMTEC/MEC nos trazem uma preocupação central: um governo que tem quatro anos para realizar seu programa, terá condições de reverter um processo instaurado na rede de escolas e que, por força das exigências do PROEP, já vinham implantando o modelo preconizado pelo Decreto 2.208/97, se ainda for instalar um amplo processo de discussão sobre a *concepção* da educação profissional?

A realidade instalada no cenário do ensino técnico profissional é a da implantação da estruturação curricular modularizada, da separação da formação geral da formação profissional, da redução da oferta de vagas para o ensino médio, da oferta de cursos básicos de curtíssima duração, do oferecimento de cursos de treinamento sobre o modelo de competência e sobre avaliação e certificação de competências. Essas são algumas das providências que têm sido implementadas, nas diferentes escolas, muitas delas na “primeira hora”, outras com mais vagar, mas tem sido a prática mais constante a partir de 1998. Com certeza não será fácil reverter o processo, tornando-se necessário estudar medidas que possibilitem um processo de discussão, dessa vez realmente participativo, e que traga à tona a análise dos modelos propostos, evidenciando a filosofia que os conforma e o significado de sua implementação para a população como um todo e para a classe trabalhadora em especial.

É necessário clarificar para a comunidade que compõe cada uma das escolas técnicas (CEFETs, escolas técnicas e agrotécnicas) sobre as falácias da empregabilidade, da flexibilização e da inserção no mercado produtivo que sustentam a política educacional implementada a partir da LDBN. Por outro lado, se a vontade política for a de implementar as propostas construídas coletivamente, sobre as quais já nos detivemos, cumpre trazer a essa mesma comunidade referida, todo o acúmulo teórico e as propostas efetivas, com suas diretrizes e metas. O grande processo de discussão nacional, foi referendado nos quatro Congressos Nacionais de Educação - CONEDs, realizados com ampla representatividade e que legitimaram o PNE da sociedade brasileira. Cumpre uma ação no campo da política educacional para coaduná-la com os reais interesses da sociedade civil organizada.

A Reforma da Educação Profissional, como vimos anteriormente, foi um dos instrumentos de *coerção/regulação* do governo anterior para implementar o seu projeto político. As escolas, representadas pelos seus dirigentes (muita vezes submissos ao poder hegemônico), tiveram que se sujeitar/aderir a ela, sob pena de terem seus recursos cortados e inviabilizada a sua própria sobrevivência. Inovações foram introduzidas, professores foram cooptados a se integrar ao projeto, estudos de realidade, alguns deles sem muita densidade conceitual e metodológica, foram realizados para subsidiar a decisão sobre os novos rumos pedagógicos das escolas, e fato mais sério em meio a todo esse quadro - as diretrizes políticas implementadas incentivaram processos de mudança e reestruturação e até mesmo a desestruturação na rede federal de escolas técnicas, o que traz um quadro bastante complexo à atualidade.

Se toda a base conceitual da Reforma reflete uma concepção de mundo e de sociedade subordinada às diretivas do capital, ao economicismo e às determinações do mercado, distanciando-se dos interesses da sociedade organizada (representada por instituições de variada natureza: sindicais, acadêmico-científicas, etc), bem como

encaminharam para a redução do papel do Estado com o executor dessa política pública, por outro lado, num movimento dual próprio aos processos sociais, as exigências para sua implementação permitiram às escolas uma melhor visão sobre as suas possibilidades em termos de recursos humanos e materiais, uma vez que foram obrigadas a realizar um diagnóstico sobre a sua realidade interna e sobre a realidade circundante (embora nem sempre esse último tenha sido realizado a contento em termos metodológicos).

Os recursos financeiros injetados no sistema também permitiram a expansão da rede física das escolas, com a edificação de laboratórios, salas de aula, espaços esportivos, etc., o que representou uma real melhoria das instalações das escolas. Numa outra dimensão, destaca-se que durante esse processo de implantação da reforma, ocorreram movimentos de resistência que, numa perspectiva *emancipatória*, desenvolveram ações inovadoras, permitindo minimizar os impactos negativos da reforma, em especial o da separação do nível médio da educação básica.

O nosso estudo buscou na história a sustentação para a análise sobre o significado do ensino técnico profissional em nosso país e o percurso percorrido, dos primórdios da colonização até os dias atuais, nos permitiu confirmar o caráter dual que marcou toda essa formação, as marchas e contra-marchas que configuraram o cenário legislativo com relação a essa modalidade formativa e que culminaram na última década com a sua separação dos níveis de ensino formal, reafirmando, em roupagens aparentemente bem mais “aceitáveis” de incorporação da população ao mercado produtivo, a dualidade que marcou a sua história. As perspectivas que agora se antevêm com a proposta recentemente apresentada pelo órgão do governo responsável pela gerência do ensino técnico profissional - a SEMTEC/MEC, nos fazem ter a esperança de ver a utopia de uma educação politécnica, unitária e integradora, permitindo ao ser humano a sua verdadeira emancipação, sendo incorporada como política educacional e levada a efeito no cotidiano da rede escolar.

5. 1 Considerações Finais: em busca da utopia

*“Ver o mundo num grão de areia
e o céu numa flor silvestre.
Conter o infinito na palma de sua mão,
e a eternidade numa hora.”*

(William Blake)

Ao iniciarmos esse estudo nos propusemos a realizar uma análise histórica do ensino técnico agropecuário para verificar a presença da categoria *dualidade estrutural* presente nas políticas públicas para esse nível/modalidade de ensino. Contextualizando cada um dos principais períodos da história da educação brasileira, e verificando um extenso conjunto de documentos oficiais e de contribuições de diferentes teóricos, nos foi possível perceber as marchas e contra-marchas, os avanços e retrocessos, os diferentes discursos utilizados para obter o consenso com relação às medidas governamentais, as ideologias que configuraram as propostas de organização pedagógico-curricular, os

tensionamentos e movimentos contra hegemônicos gestados no seio da sociedade civil. Constatamos que em toda a história do ensino técnico profissional a dualidade estrutural está presente, apresentando apenas nuances diferenciadas de acordo com os mecanismos de busca de *consenso* utilizados pela sociedade política junto à sociedade civil.

Buscamos situar os desafios postos aos cursos de formação profissional na atualidade, procurando destacar as tensões provocadas pelo fenômeno da globalização e suas conseqüências no mundo do trabalho e no cotidiano das sociedades e dos indivíduos, que se vêem, ao mesmo tempo conectados em velocidade espantosa e desconectados em termos de aumento das desigualdades, da miséria, da violência. Evidenciamos os desafios que a evolução da ciência, da técnica e da tecnologia trazem aos processos formativos e o perigo da utilização da técnica como ideologia, sobrepondo-se à emancipação humana.

Tentamos traçar um painel da realidade multifacetada que configura o mundo rural, com aspectos de hibridização cultural, o que traz novas necessidades/possibilidades aos técnicos que nele vão atuar, sobretudo numa perspectiva de sustentabilidade, em suas variadas dimensões e com as demandas que um novo olhar sobre os processos agrícolas trazem à discussão. Chamamos a atenção para a agroecologia como uma possibilidade efetiva de instaurar uma dinâmica que encaminhe para uma perspectiva de sustentabilidade, sobretudo para a pequena produção familiar.

Situando a organização prescrita para a Educação Profissional de Nível Técnico, pela legislação em vigor, mostramos as incoerências do discurso que reconfigura o modelo presente nos anos 70-80, com roupagens apropriadas do discurso crítico, mas que na prática, se constituem em mecanismo de poder para instaurar os pressupostos que o modelo neoliberal incorpora. Ao analisar as questões relativas a currículo e planejamento apresentamos a crítica aos modelos prescritos e indicamos as possibilidades de construção de um novo fazer político-pedagógico, instaurado a partir de uma *praxis* participativa e embasado fortemente numa perspectiva utópica de sociedade, construída democraticamente, e de uma educação politécnica - uma *escola unitária*, capaz de dotar os indivíduos de conhecimentos que lhes permitam estar no mundo como sujeitos de sua própria história e construtores de um projeto de vida digno, solidário, emancipador.

Com relação às hipóteses iniciais que construímos, procuramos ao longo do estudo, ir apresentando situações/fatos capazes de delinear uma resposta às mesmas. Pudemos constatar que durante todo o percurso histórico do ensino técnico profissional as mudanças legislativas que se constituíram em políticas públicas para o setor educacional, foram realizadas “pelo alto”, sem a participação da sociedade civil. A cada um dos períodos históricos competiu uma política alinhada aos interesses hegemônicos, legitimando os princípios do capital.

Na atualidade, a ideologia neoliberal configura, conforma políticas e diretrizes, como instrumento de poder para sua legitimação. Importa destacar que essa direção das políticas estatais não ocorre de forma linear, apresentando nuances diferenciadas ao longo da trajetória histórica. Ora os mecanismos de poder atuam de forma *coercitiva*, ora são metamorfoseados, com a apropriação de discursos das forças de resistência da sociedade civil, na busca de um *consenso*. É legítimo também destacar que, na década de 80-90,

constituiu-se uma grande força de resistência ao modelo neoliberal, com uma articulação no seio da sociedade civil extremamente significativa, com certeza a maior reação em termos de elaboração de idéias e propostas, já ocorrida no cenário da educação nacional. No, entanto, mais uma vez, a reformulação “pelo alto” aconteceu, garantindo a supremacia legal do projeto governamental e das forças conservadoras da nação.

A estruturação curricular que foi recomendada às escolas Agrotécnicas, via documentos legais, configura um modelo de ensino instrumentalizador, acrítico e dissociado da realidade. Essa hipótese inicial se confirma quando verificamos a resignificação de antigos padrões que nortearam o ensino em décadas passadas, como é o caso da Teoria do Capital Humano, que volta com outra roupagem, mas cujo pressuposto central de vinculação da educação ao desenvolvimento econômico pode ser apreendido em vários documentos/propostas de estruturação curricular e organização do ensino. A vinculação da educação profissional ao mercado de trabalho fica explícita, tendo os documentos do MEC uma ligação muito estreita aos encaminhamentos do setor produtivo e dos organismos internacionais de financiamento.

O modelo de competências com o seu processo de certificação organizam-se dentro da ótica de organização capitalista do trabalho. Pudemos observar, a partir de contatos realizados com dirigentes e docentes, que, em muitas escolas, houve apenas um rearranjo nos currículos para formatá-los de acordo com as exigências da Reforma, mas não aconteceram mudanças efetivas na prática pedagógica. É importante destacar que também pudemos observar que essas mesmas exigências serviram, pelo menos, para forçar muitas escolas a realizarem um diagnóstico sobre o seu entorno e sobre a sua própria estrutura e organização, o que é um dado positivo, fazendo parte, e considerado como fundamental, quando se constroem Projetos Político-Pedagógicos, sob a perspectiva do planejamento participativo.

As tensões provocadas por todo o processo de implantação (pelo alto) da Reforma da Educação Profissional, produziram uma fermentação no debate no interior das escolas e, dependendo das concepções e das forças que se colocaram em disputa, geraram mudanças acordes com os objetivos da política governamental, ou seja, produziram uma aceitação por *consenso*, ou mudanças alternativas que, tendo que responder à *coerção* representada pelo sistema *regulador* do Estado, introduziram uma formatação curricular que não alterou substancialmente a formação integral anteriormente oferecida (p. ex. a utilização de matrículas diferenciadas, possibilitando ao aluno cursar o técnico e o médio simultaneamente, mas em horários diferenciados).

De qualquer modo, mesmo com a criação de propostas curriculares inovadoras, como é o caso da formação em agroecologia, temos a convicção de que o esquema implantado pela Reforma não atende, não caminha na perspectiva da construção de uma escola *unitária* propiciando novas relações entre trabalho intelectual e trabalho manual, como enfatiza Gramsci (1982, p. 116), não apenas na escola, mas em toda a vida social, refletindo-se o princípio educativo unitário em todos os organismos da cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo. Não atende a perspectiva formação integral e integradora na qual acreditamos e pela qual lutamos. Uma formação que

possibilite a construção de uma sociedade justa e igualitária, pois só nessa sociedade, temos convicção disso, o amor será trocado por amor,

“...a confiança por confiança, etc. Se alguém desejar apreciar a arte, terá de tornar-se uma pessoa artisticamente educada; se alguém pretende influenciar os outros homens, deve tornar-se um homem que tenha um efeito verdadeiramente estimulante e encorajador sobre os outros homens. Cada uma das relações com o homem - e com a natureza - há de ser uma exteriorização determinada da vida individual real que corresponde ao objeto da vontade”. (Marx, 1985, p. 181).

Quanto à hipótese de que currículos estruturados sob a ótica da indissociabilidade entre teoria e prática e um ensino que privilegia a contextualização e a integração de conhecimentos, numa perspectiva interdisciplinar, e tendo o trabalho como eixo central, possibilita a formação de indivíduos capazes de atuar ativamente para a transformação da sociedade, essa é na realidade, a nossa maior utopia, uma vez que não se conseguiu ainda produzir uma mudança paradigmática efetiva. Estamos vivendo uma época de transição paradigmática e, nesse sentido, convivemos com as tensões entre visões distintas de mundo, de sociedade, de ser humano e, por consequência, de formação.

Assim como convivemos com uma dualidade marcante entre um mundo globalizado, conectado por cabos e satélites que permitem uma interconexão imediata e continuada entre povos e regiões, socializando conhecimentos e descobertas, e temos, por outro lado, um processo desagregador e excludente, um fosso abissal entre Norte e Sul, que marginaliza desse conhecimento parcelas consideráveis da população do planeta e, pior que isso, as marginaliza das próprias condições de sobrevivência.

A produção teórica, nacional e internacional, que trata das questões relativas à escola, seu projeto e seu currículo, seus conteúdos e suas práticas, sob a ótica *emancipatória* - em que pedagógico e político se articulam num clima de investigação crítica e numa atmosfera institucional participativa, já é bastante extensa e oferece uma base científica capaz de alicerçar a instauração de um sistema escolar com essa configuração. As experiências de ações efetivas, em nível escolar ou de alguns governos estaduais e/ou municipais, também têm se apresentado com sucesso, mas ainda são pontuais e não representam uma política definida nesse sentido. Aliás, a política educacional instalada em nosso país nos anos 90, especialmente para o ensino técnico profissional, caminha na contramão dessa perspectiva.

Durante a realização desse estudo, no processo de investigação documental, nos contatos que mantivemos com algumas escolas e na participação em diferentes eventos que discutiram as questões a ele relativas, em vários momentos quase “abandonamos o barco”. Foram momentos de muito questionamento, de muitas decepções diante da irreversibilidade colocada como questão de fundo. Por diversas vezes nos perguntamos: o que estamos fazendo aqui? O que vai adiantar todo esse esforço de cartografar a realidade, o contexto sócio-político, os embates que se manifestaram ao longo dessa trajetória, as expectativas, as frustrações? Qual vai ser a nossa contribuição efetiva? Como poderemos estar influenciando e/ou contribuindo para a instauração de uma outra visão, de uma outra prática

se as diretrizes, os referenciais, as matrizes, já estão sendo implementadas/ instauradas como única verdade possível? Se tudo já está dado, se não há luz no fim do túnel, porque já estamos nele (para alguns, do outro lado), para onde ir?

Foram momentos de angústia, em que tivemos nossas estruturas abaladas, inclusive pelo fato de termos um filho optado por seguir um curso técnico em agropecuária - que futuro lhe está reservado, nos perguntávamos a todo instante. Estruturas abaladas, mas não a nossa ideologia. Diante dos discursos e da tentativa de instaurar o consenso sobre o fim da história, o fim da sociedade do trabalho e a vitória plena do capitalismo, chamamos às falas nossa possibilidade imaginativa e nos colocamos ao lado de Jameson (1997), entendendo que:

“Mesmo depois do ‘fim da história’, ainda parece persistir uma certa curiosidade mais sistêmica do que meramente anedótica: não saber somente o que vai acontecer depois, mas também uma ansiedade mais geral sobre a sorte ou o destino do nosso próprio sistema ou modo de produção - a experiência individual (de tipo pós-moderno) nos quer convencer de que ele tem de ser eterno, enquanto nossa inteligência sugere que essa impressão é, de fato, muito improvável, sem que se chegue, no entanto, a nenhum roteiro plausível para sua desintegração ou substituição. Parece que hoje é mais fácil imaginar a deterioração total da terra e da natureza do que o colapso do capitalismo tardio; e talvez isso possa ser atribuído à debilidade de nossa imaginação”.

Lutando contra essa debilidade imaginativa, muito conveniente às forças que tentam *regular* as mentes e os corações em função de que a hegemonia do capitalismo é o único horizonte possível, procuramos enxergar as perspectivas de mudança no quadro da política educacional que se configuram a partir de agora e que podem significar a retomada da construção da organização estrutural e pedagógica do ensino técnico profissional que vinha sendo desenvolvida anteriormente à promulgação da atual legislação, numa perspectiva de *emancipação*.

Isso nos estimulou e estimula a continuar na nossa função de intelectual, comprometida que somos com o processo de transformação social, a colaborar com o nosso esforço intelectual e com a nossa prática docente para viabilizar novos desenhos para o ensino técnico agropecuário, que possam oferecer uma formação integral a esses jovens que buscam no ensino técnico agropecuário uma possibilidade de acesso ao saber e à cultura, que, por consequência, lhes possibilitará uma atuação profissional mais efetiva em prol do desenvolvimento de uma sociedade sustentável do ponto de vista econômico e social, um entendimento do processo produtivo e do trabalho enquanto atividade humana e práxis social concreta e historicamente determinada. Queremos nos colocar ao lado de Peet (1997), quando enfatiza que:

“Ao invés de ter findado, a moderna história democrática apenas começa. As próximas fronteiras serão as mais importantes: democratizar o trabalho e a família, gerar igualdade de classes, raça, gênero e região, conseguir o controle popular para todos os aspectos da vida política, social, econômica e cultural, com a perspectiva de um futuro plenamente democrático, da consecução de uma

sociedade em que as pessoas coletivamente constroem seu destino, não nos sentimos no fim da história, mas no seu começo”.

Esperamos ter contribuído com a discussão e com as análises sobre o ensino técnico profissional e nos colocamos na perspectiva de continuar esse processo de discussão, uma vez que muito há a fazer, a construir como sujeitos que somos de um processo histórico e que, para continuarmos a sê-los, devemos tomar as tintas e os pincéis para pintar o sonho, a utopia e, com organização coletiva, pegar o barro e o cimento para construir o possível. Esse é o desafio. Cumpre seguir andando, desvendando caminhos, construindo pistas, **in-conformados** que somos. Mas é esse inconformismo que nos anima a perseguir, incessantemente, a utopia. Utopia de uma sociedade justa, fraterna, efetivamente democrática e igualitária e de uma educação unitária e emancipadora.

Tudo o aqui pensado e escrito, partiu de um entendimento sobre o mundo e da partilha com muitos, o que me fez compreender com maior clareza que

EU SOU Ana Maria Dantas Soares,
 desde e para sempre uma aprendiz
 de vida, de gente, de situações...
 Com uma utopia que não é pequena,
 mas que seria muito simples
 se partilhada por todos:
 a de uma sociedade justa e fraterna,
 onde SER fosse sempre maior do que TER,
 onde Universo, natureza e
 Ser humano fossem um só,
 indivisíveis porque plenos.
 E onde AMAR fosse o verbo presente,
 recitado, declinado, vivenciado
 por cada um e por todos
 nessa imensa possibilidade que temos de
 Estar no mundo e sermos LUZ.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Legislação Educacional e outros documentos oficiais

a - Leis, Decretos e Portarias

BRASIL. Decreto-lei nº. 7.566, de 23 de Setembro de 1909.

_____. Decreto nº. 8.319, de 20 de outubro de 1910.

_____. Decreto nº. 8.584, de 01 de março de 1911.

_____. Decreto nº. 12. 893, de 28 de fevereiro de 1918.

_____. Decreto nº. 15.706, de 25 de janeiro de 1919.

_____. Decreto nº. 19.481, de 12 de dezembro de 1930.

_____. Decreto nº. 19.890, de 18 de Abril de 1931.

_____. Decreto nº. 21.241, de 14 de Abril de 1932.

_____. Decreto nº. 24. 115, de 12 de abril de 1934.

_____. Decreto-lei nº. 982, de 23 de dezembro de 1938.

_____. Decreto-lei nº. 1.238, de 2 de Maio de 1939.

_____. Decreto-lei nº. 6.029, de 26 de Julho de 1940.

_____. Decreto-lei nº. 4.048, de 22 de Janeiro de 1942.

_____. Decreto-lei nº. 4.073, de 30 de Janeiro de 1942.

_____. Decreto-lei nº. 4.244, de 09 de Abril de 1942.

_____. Decreto nº. 14.252, de 10 de dezembro de 1943.

_____. Portaria Ministerial nº. 708, de 27 de dezembro de 1943.

_____. Decreto-lei nº. 6.141 de 28 de Dezembro de 1943.

_____. Decreto-lei nº. 8.529, de 02 de Janeiro de 1946.

_____. Decreto-lei nº. 8.530, de 02 Janeiro de 1946.

_____. Decreto-lei nº. 8.621, de 10 de Janeiro de 1946.

_____. Decreto-lei nº. 8.622, de 10 de Janeiro de 1946.

_____. Decreto-lei nº. 9.613, de 20 de Agosto de 1946.

_____. Decreto-lei nº. 22.505, de 22 de janeiro de 1947.

_____. Lei nº. 1.821, de 12 de março de 1953.

_____. Decreto nº. 34.330, de 21 de outubro de 1953.

- _____. Lei nº. 2613, de 23 de setembro de 1955.
- _____. Decreto nº 38.042, de 10 de outubro de 1955.
- _____. Decreto Legislativo nº 20, de 08 de maio de 1956.
- _____. Decreto nº 38. 042, de 10 de outubro de 1956.
- _____. Lei nº. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959.
- _____. Decreto nº. 47.038, de 16 de novembro de 1959.
- _____. Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.
- _____. Lei nº. 4.214, de 02 de março de 1963.
- _____. Lei nº. 4.504, de 30 de novembro de 1964 - Estatuto da Terra.
- _____. Decreto nº 55.890, de 31 de março de 1965.
- _____. Lei nº. 5.540, de 28 de Novembro de 1968.
- _____. Lei nº. 5.692, de 11 de Agosto de 1971.
- _____. Lei nº. 7.044, de 18 de Outubro de 1982.
- _____. Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994.
- _____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.
- _____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.
- _____. Portaria MEC nº 646/97, de 14 de maio de 1997.
- _____. Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997.

b - Acordos, Planos, Programas, Relatórios, Documentos - Base, Pareceres e outros

BRASIL. *Acordo entre o governo dos Estados Unidos do Brasil e o governo dos Estados Unidos da América, para a execução de um Programa de Agricultura e Recursos Naturais*, de 26 de junho de 1953.

_____. *Relatório do Escritório Técnico de Agricultura Brasil - Estados Unidos, ETA*. Rio de Janeiro: ABCAR, 1964.

_____. *Técnicas agrícolas no Ginásio*. Brasília: MEC/DES/CADES, 20 de julho de 1964.

_____. *Emenda ao Acordo par o Programa de Agricultura e Recursos Naturais de 26 de junho de 1953*. Concluído por troca de notas, no Rio de Janeiro, a 31 de dezembro de 1964 e 05 de abril de 1965. (Publicadas no DOU de 12 de maio de 1965).

_____. *Anuário do Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário - INDA*. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura, 1966.

_____. *Acordo entre o governo dos Estados Unidos do Brasil e o governo dos Estados Unidos da América do Norte para a execução de um Programa de Cooperação Agrícola 1965-1968*.

_____. *Tese apresentada pela Diretoria do Ensino Agrícola à 4ª Conferência Nacional de Educação*. Brasília: DEA/MEC, 1969.

_____. *Contrato de empréstimo nº 755 entre a República federativa do Brasil e o BIRD*. Diário Oficial da União, seção 1, parte 1. Brasília, 1971.

_____. *Plano de desenvolvimento do Ensino Agrícola do 2º Grau*. Brasília: MEC/DEM, 1973.

_____. *Manual da Escola-Fazenda*. CENAFOR/MEC/DEM, 1973.

_____. *Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio – PRODEM. Ensino Profissionalizante de 2º grau – Atuação através do PRODEM*. Brasília: MEC/DEM. 1974.

_____. *II Plano Nacional de Desenvolvimento – 1975 a 1979*. Brasília, 1975.

_____. *III Plano Nacional de Desenvolvimento – 1980 a 1985*. Brasília, 1980.

_____. *Educação Agrícola de 2º Grau: Linhas Norteadoras*. Brasília: COAGRI/MEC, 1983.

_____. *O Sistema Escola- Fazenda*. Brasília: COAGRI/MEC, 1984.

_____. *I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República – 1986 a 1989*. Brasília, 1986.

_____. *Exposição de Motivos no. 56 de 24 de Fevereiro de 1986 para a criação do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico*. Brasília: MEC, 1986b.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. *Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade*. Brasília: MCT, 1990

_____. *Linhas Programáticas para a Educação Brasileira, 1993/1994*. Brasília, MEC, 1993.

- _____. *Plano Nacional de Educação para Todos*. Brasília: MEC, 1993.
- _____. *Educação para Todos: a Conferência de Nova Delhi*. Brasília: MEC, 1994.
- _____. *Educação Média e Tecnológica – Fundamentos, Diretrizes e Linhas de Ação*. Brasília, SEMTEC/MEC, Depto. de Políticas Educacionais, 1994.
- _____. *Proposta de novo Modelo Pedagógico e de Formação de Docentes para o Ensino Técnico de nível médio*. Brasília: SEMTEC/MEC, 1994b.
- _____. *Planejamento Político-Estratégico: 1995/1998*. Brasília, 1995a.
- _____. *Educação Profissional: um projeto para o Desenvolvimento sustentado*. Brasília: SEFOR/MTb, 1995b.
- _____. *Política para Educação Profissional*. Brasília, MEC/MTb, 1995c.
- _____. *Exposição de Motivos no. 37 de 4 de Março de 1996 para anteprojeto de Lei que dispõe sobre a Educação Profissional e organização da Rede Federal de Educação Profissional*. Brasília, MEC, 1996.
- _____. *Plano Nacional de Educação Profissional: trabalho e empregabilidade*. Brasília: FAT/SEFOR, 1996b.
- _____. *PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional: orientação às IFETs para preparação do Plano de Implantação da Reforma*. Brasília, SEMTEC/MEC, 1997c.
- _____. *Plano Nacional de Educação – proposta do Executivo ao Congresso Nacional*. Brasília, MEC, 1998.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.
- _____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.
- _____. *Programa de Expansão da Educação Profissional*. Brasília: PROEP, 2000. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/proep.html>>
- _____. *Educação Profissional: Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000b.
- _____. *Seminário Nacional de Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas - Documento base*. SEMTEC/MEC, 2003. Disponível em <<http://www.semtec.mec.gov.br.html>>.

- _____. Conselho Federal de Educação, Parecer nº. 45/1972.
- _____. Conselho Federal de Educação, Parecer nº. 76/1975.
- _____. Conselho Federal de Educação, Resolução nº. 04/1977.
- _____. Conselho Federal de Educação, Resolução nº. 05/1977.
- _____. Conselho Nacional de Educação, Parecer nº 17/1997.
- _____. Conselho Nacional de educação, Parecer nº 15/1998.
- _____. Conselho Nacional de Educação, Resolução nº 03/1998.
- _____. Conselho Nacional de Educação, Parecer nº. 16/1999.
- _____. Conselho Nacional de Educação, Resolução nº. 04/1999.
- _____. Conselho Nacional de Educação, Resolução nº 01/2001.

Livros, Artigos, Dissertações, Teses, Boletins e demais publicações:

ABRAMOVAY, R. *Inter-relações entre as transformações demográficas e a agenda social*. Brasília: NEAD, 2000.

_____. *Paradigmas do capitalismo agrário em questão*. São Paulo: Hucitec, 1992.

ALBUQUERQUE, M. J. R. de. *Os técnicos na produção dos ribeirinhos do Amazonas*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/IESAE, 1984. (Dissertação de Mestrado).

ALMEIDA, J. Da ideologia do progresso à idéia de desenvolvimento (rural) sustentável. *Revista Educação Agrícola Superior*. Brasília: ABEAS, Edição Especial, pp. 51-85, outubro, 1997.

ALMEIDA, L. e BIANCHINI, V. *Métodos de caracterização do meio físico e da ação antrópica: um enfoque sistêmico visando o planejamento*. Sober, 2001.

ALTVATER, E. *O preço da riqueza*. São Paulo: UNESP, 1995.

ALVES, R. *Conversas com quem gosta de ensinar*. Campinas: Papirus, 2000.

AMIN, S. & VERGOPOULOS, K. *A questão agrária e o capitalismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

ANDERSON, P. O fim da história: de Hegel a Fukuyama. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez/Editora UNICAMP, 1998.

_____. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, P. & FRIGOTTO, G. (Orgs.) *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez, Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2001.

APPLE, M. W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

_____. *Política cultural e educação*. São Paulo: Cortez, 2000.

ARELARO, L. R. G. A municipalização do ensino: avaliação preliminar. *Revista Educação Municipal*. São Paulo: Cortez/Undime/Cead, ano 2, n. 4, pp. 67-76, mai. 1989.

ARENDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

ARROYO, M. G. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In:

FERRETTI, C. et alli. *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999.

ASHBY, J. et al. Desenvolvimento agrícola e capital humano: o impacto da educação e da comunicação. In: WERTHEIN, J. & BORDENAVE, J. D. *Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

BANCO MUNDIAL. *Priorities and strategies for education*, 1990.

_____. *Prioridades e estratégias para a educação: estudo setorial do Banco Mundial*, 1995.

_____. *Las lecciones derivadas de la experiencia*. 1995.

BELLEZA, N. Diretrizes para o Ensino Agrícola. In: *Boletim de Educação Rural*. Rio de Janeiro: SEAV, Ministério da Agricultura, 1956.

BENJAMIN, César. et al. *A Opção brasileira*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1998.

BERGER, P. & LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1985.

BIANCHETTI, R. G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

BIANCHINI, W. Estratégias para o desenvolvimento rural. In: José Graziano, Jean Marc e Bianchini debatem: *O Brasil rural precisa de uma estratégia de desenvolvimento*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário/Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável/Núcleo de Estudos Agrários e desenvolvimento Rural, 2001.

BID. Documento de País – Brasil. In: VIANNA JR., Aurélio (Org.). *A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil: análise crítica e documentos inéditos*. Brasília: Instituto de Estudos Sócio-Econômicos (INESC), 1998.

BIONDI, Aloysio. *O Brasil privatizado: um balanço do desmonte do Estado*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1999.

BIRD. *The dividends of Learning*. Washington: The World Bank, 1990.

BIRD. Documento do Banco Mundial de Estratégia de Assistência ao País (*Country Assistance Strategy - CAS*): Relatório no. 16582-BR. In: VIANNA JR., Aurélio (Org.). *A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil: análise crítica e documentos inéditos*. Brasília: Instituto de Estudos Sócio-Econômicos (INESC), 1998.

BOFF, L. *Saber cuidar: ética do humano - compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. *Tempo de transcendência: o ser humano como um projeto infinito*. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

BORON, A. Os “novos leviatãs” e a *polis* democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: SADER, E. & GENTILI, P. (Eds). *Pósneoliberalismo II: que estado para que democracia?* Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

BOSI, A. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. *Razões práticas sobre a teoria da ação*. Campinas: Papyrus, 1997.

BRANDÃO, C. R. *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRAGA, A. M. e S. Ciências agrárias no Brasil: continuidades e rupturas. *Revista Educação Agrícola Superior*. Brasília, DF: ABEAS, 16 (01), 9-20, jan/jun. 1998.

_____. *Educação agrária no Brasil e na UFRGS: continuidades e rupturas*. Porto Alegre, RS: UFRGS. 1999. Tese de Doutorado.

BRAGA, R. *A restauração do capital: um estudo sobre a crise contemporânea*. São Paulo : Xamã, 1997

- BRAUDEL, F. *Escritos sobre a história*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- _____. *A dinâmica do capitalismo*. Lisboa: Editorial teorema, 1986.
- _____. *Civilização, material, economia e capitalismo: séculos XV-XVIII*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- BRUM, A. J. *O desenvolvimento econômico brasileiro*. 16^a Ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- BRÛSEKE, F. J. A crítica da técnica moderna. *Estudos Sociedade e Agricultura*. 1998, nº 10, pp. 5-55, abril de 1998.
- _____. Pressão modernizante, estado territorial e sustentabilidade. In: CAVALCANTI, C. (Org.). *Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e políticas públicas*. São Paulo: Cortez; Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2002.
- _____. O problema do desenvolvimento sustentável. In: CAVALCANTI, C. (Org.) *Desenvolvimento e natureza: estudos para uma sociedade sustentável*. São Paulo: Cortez; Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2003.
- CALAZANS, M. J. C et al. Questões e contradições da educação rural no Brasil. In: WERTHEIN, J. & BORDENAVE, J. D. *Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- CALAZANS, M. J. C. *Os trabalhadores rurais e a sindicalização - uma prática*. Rio de Janeiro, 1983.
- CAMPOS, R. F. A construção do sujeito competente: desvelando as tessituras do modelo pedagógico das competências. In: FILHO, D. L. (org.). *Educação profissional: tendências e desafios*. Documento final do II Seminário sobre a Reforma do Ensino Profissional. Curitiba: SINDOCEFET-PR, 1999.
- CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.
- CAPDEVILLE, G. *O ensino agrícola no Brasil*. Viçosa/MG: UFV, 1991.
- CAPRA, F. *A teia da vida*. Rio de Janeiro: Sextante, 2002
- CAPELATO, M. H. R. *Multidões em cena: propaganda política no varguismo e peronismo*. Campinas: Papyrus, 1998
- CARDOSO, C. F. *Estudos racionalistas: filosofia, ciências naturais e história*. Rio de Janeiro: Campus, 1988.
- CARDOSO, F. H. *Avança Brasil: proposta de governo*. Brasília: s.ed., 1998.

CARNEIRO, M. J. O ideal *rurbano*: campo e cidade no imaginário de jovens rurais. In: Teixeira da Silva, F. C. et al. (Orgs.). *Mundo rural e política: ensaios interdisciplinares*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1998.

_____. Ruralidades: novas identidades em construção. In: *Estudos Sociedade e Agricultura*. 11, outubro de 1998.

_____. Agricultores familiares e pluriatividade: tipologias e políticas. In: *Mundo rural e tempo presente*. Rio de Janeiro: Maud, 1999.

CARNOY, M. *Educação, economia e estado: base e superestrutura, relações e mediações*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

CARVALHO, J. M. de. *A construção da ordem: a elite política imperial e o Teatro de sombras: a política imperial*.

CASTORIADIS Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Relume-Dumará, 1996., C. *Da ecologia à autonomia*. Lisboa: Centelha, 1981.

_____. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTRO, C. de M. et al. *Ensino Técnico – desempenho e custos*. Rio de Janeiro: IPEA/INPES, 1972.

_____. & SOUZA, A. de M. *Mão de Obra industrial no Brasil – mobilidade, treinamento e produtividade*. Rio de Janeiro: IPEA/INPES, 1974.

_____. & SPAGNOLO, F. A ciência e os cientistas agrários no Brasil. *Revista da Associação Brasileira de Educação Agrícola Superior*. Brasília, v. 1, nº 0, pp. 31-40, 1982.

CASTRO, C. de M.. Oficinas mecânicas para formar advogados? *Veja*, São Paulo, n. 1.520, p. 142, nov. 1997.

CATANI, A. M. et al. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. In: *Educação & Sociedade*. Ano XXII, nº 75 (67-83), agosto de 2001.

CAVALCANTI, C. (Org.) *Desenvolvimento e natureza: estudos para uma sociedade sustentável*. São Paulo: Cortez,; Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1995.

CAVALLET, V. J. A formação do engenheiro agrônomo em questão. In: *Revista Educação Agrícola Superior*. 17 (01): 9-17, jan/jun. 1999.

CNI – Confederação Nacional da Indústria. *Educação Básica e Formação Profissional: uma visão dos empresários*. Rio de Janeiro: CNI, (Documento-proposta da CNI à VI Reunião de Presidentes de Organizações Empresariais Ibero-americanas), 1993.

CEPAL. *Equidad y transformación productiva - un enfoque integrado*. Santiago do Chile, 1992.

CEPAL/UNESCO. *Educacyon y conocimiento: eje de la transformación productiva co nel qualidad*. Santiago do Chile, 1992.

CGT. 4º Congresso Nacional da Confederação Geral dos Trabalhadores. *Boletim do DIEESE*. São Paulo, v.15, n. 181, (19-23), abr. 1996.

CHAUÍ, M. Uma ideologia perversa. In: *Folha de São Paulo*. 14 de março de 1999, Caderno Mais.

CORRAGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção? In: TOMMASI, L. D. et al. (orgs). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

COSTA, L. F. C. *O congresso nacional camponês: trabalhadores rurais no processo político brasileiro*. Rio de Janeiro: Universidade Rural; Sociedade do Livro, 1994.

COSTA, L. F. de C. et. al. *Mundo rural e tempo presente*. Rio de Janeiro: Mauad, 1999.

COSTA NETO, C. Reforma Agrária no Brasil: a intervenção do MST e a atualidade do programa de transição. In: *Outubro*. São Paulo, 1998. n.2, (5-19).

COUTINHO, C. N. *A democracia como valor universal e outros ensaios*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

_____. *Gramsci: um estudo sobre o seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

_____. *Cultura e sociedade no Brasil: ensaios sobre idéias e formas*. Belo Horizonte/MG: Oficina dos Livros, 1990.

_____. *Democracia e socialismo: questões de princípio & contexto brasileiro*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 51).

_____. *Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 1996.

CUNHA, L. A. *A política educacional no Brasil e a profissionalização no ensino médio*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

_____. A política educacional e a formação da força de trabalho industrial na era de Vargas. In: *A Revolução de 30: Seminário realizado pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas*, Rio de Janeiro, Setembro de 1980. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1983.

_____. Ensino Médio e Ensino Profissional: Da Fusão à Exclusão. *Tecnologia & Cultura*, Rio de Janeiro, CEFET/RJ, ano 2, n. 2, p. 10-29, jul./dez., 1998.

_____. *O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata*. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2000.

_____. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2000.

CURVELLO, M. A. et al. *Currículo do curso de licenciatura em Ciências Agrícolas: análise crítica e ideologia*. (proposta de monografia, não publicada), 1988.

CURVELLO, M. A. Et al. A presença do enfoque agroecológico no currículo do Curso Técnico Agrícola. In: *Revista Educação Agrícola Superior*. Brasília: ABEAS, v. 17 (02) 16-34, jul/dez, 1999.

CURY, C. R. J. A educação e a primeira Constituinte republicana. In: FÁVERO, Osmar (Org.) *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

CUT. *Diretrizes para uma política de formação profissional da CUT*. São Paulo, maio de 1993.

_____. Relatório do Seminário Nacional sobre Formação Profissional. In: *A formação e os desafios da CUT*. São Paulo, 1996 (mimeo).

_____. Formação Profissional. In: *Resoluções CONCURT*, 5. São Paulo, 1994.

_____. Congresso Nacional da Central Única dos Trabalhadores, 6. *Resoluções e registros*. São Paulo, 1997.

D'ARAÚJO, M. C. (Org.) *As instituições brasileiras da era Vargas*. Rio de Janeiro: EdUERJ; Ed. FGV, 2000.

DAVIES, N. *O FUNDEF e o orçamento da educação: desvendando a caixa preta*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999.

DELORS, J. et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília/DF: MEC; UNESCO, 1998.

DELUIZ, N. *Formação do trabalhador: produtividade e cidadania*. Rio de Janeiro: Sharpe, 1995.

_____. Globalização econômica e os desafios da formação profissional. *Boletim Técnico do SENAC*, nº 22 (2). Rio de Janeiro, mai/ago., 1996.

DEMO, P. *Subsídios para a política e planejamento da educação*. Brasília, 1980.

_____. *Conhecer & aprender:..sabedoria dos limites e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DESAUNIERS, J. B. R. Formação, competência e cidadania. *Educação & Sociedade*, nº 60. Campinas: Papyrus, 1997.

DIEESE. Sindicatos e formação profissional no Brasil. In: *Boletim DIEESE*. São Paulo, n. 137, ano XI, ago. 1992.

DOLL Jr., W. E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DOMINGUES, J. L. et al. A reforma do ensino médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. In: *Educação & Sociedade*. Ano XXI, nº 70 (63-79), abril de 2000.

DREYFUS, R. *A conquista do Estado - ação política e golpe de classe*. Petrópolis: Vozes, 1981

DUGUÉ, E. A gestão das competências: os saberes desvalorizados, o poder ocultado. In: DESAULNIERS, J. *Trabalho & Formação & Competências*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

EISENBERG, A. mentalidade dos fazendeiros no congresso agrícola de 1876. In: LAPA, J. R. do A. *Modos de produção e realidade brasileira* (Org.), Petrópolis: Vozes, 1980

ENGUIITA, M. F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 1989.

_____. *Trabalho, escola e ideologia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

ERIKSSON, K-E. Ciência para o desenvolvimento sustentável. In: CAVALCANTI, C. (Org.). *Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e políticas públicas*. São Paulo: Cortez; Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2002.

ESPELETA, J. & ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1986.

FAZENDA, I. C. *Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio*. São Paulo: Loyola, 1984.

_____. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola, 1993.

FEATHERSTONE, M. Localismo, globalismo e identidade cultural. In: *Sociedade e Estado*. Brasília: UnB. Vol XI, nº 1, pp.9-42, jan/jun, 1996.

FERNANDES, F. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus Editora; Editora da Universidade de São Paulo, 1966.

FERRETTI, C. J. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico. *Educação e Sociedade*, nº 70, Campinas: CEDES, 2000.

FISCHER, T. M. D. et al. *O ensino de graduação e a melhoria curricular: Ciências Agrárias*. Brasília,: ABEAS, 1988.

FOLADORI, G. A questão ambiental em Marx. In: *Crítica marxista*, n. 4, 140-161, 1997.

FONSECA, Celso Suckow. *História do ensino industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: SENAI, 1986.

FONSECA, M. O Banco Mundial: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, P. *Pedagogia da exclusão: crítica ap neoliberalismo em educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

FORQUIN, J. C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 1993.

FORRESTER, V. *O horror econômico*. São Paulo: Editora da UNESP, 1997.

FORÇA SINDICAL. *Um projeto para o Brasil: a proposta da Força Sindical*. São Paulo, 1995.

_____. Congresso Nacional da Força Sindical, 3. *Os novos mercados de trabalho: a educação e a requalificação profissional*. São Paulo, 1997.

_____. IBMDS. *Recursos humanos e formação profissional*. São Paulo, 1992.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. *Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira*. Belo Horizonte, 1997.

_____. Subsídios para análise do Plano Nacional da Educação do Ministério da Educação e do Desporto. *Universidade e Sociedade*. Brasília, ano VIII, nº 16, jun, 1988.

_____. *Caderno do III CONED*. Brasília, novembro, 2000.

FRANCO, M. A. C.. Fábula da Nova República: criação de duzentas escolas técnicas. *Cadernos CEDES*, nº. 20, São Paulo, 1988.

FRANCO, M. L. B. Avaliação e redefinição da política de ensino de 2º grau. *Cadernos CEDES*, nº 20, São Paulo, 1988.

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

FRANCO, M. S. de C. *Homens livres na sociedade escravocrata*. São Paulo: Ática, 1974.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1978.

FREITAG, B. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *A teoria crítica ontem e hoje*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio, *A produtividade da escola improdutivo: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 2ª edição, São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

_____. & FRANCO, Maria A. Ciavatta. *Análise da expansão e melhoria do ensino técnico industrial no Brasil (1984 – 1990)*. Rio de Janeiro: UFF/INEP, 1991.

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

_____. A formação e profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, T. T. da. & GENTILI, P. *Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília/DF: CNTE, 1996a

_____. Cidadania e formação técnico-profissional: desafios neste fim de século. In: SILVA, L. H. et al. (Orgs). *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre/RS: Sulina, 1996b.

_____. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (org.) *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Globalização e Crise do Emprego: Mistificações e Perspectivas da Formação Técnico-Profissional. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, pp. 31-45, maio/ago, 1999.

_____. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, G. & CIAVATTA, M. (Orgs.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis: Vozes, 2001.

FUKUYAMA, F. *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona: Planeta, 1992.

GANDIN, D. *Planejamento como prática educativa*. São Paulo: Loyola, 1983.

_____. *A prática do planejamento participativo*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

GANDIN, D. & GANDIN, L. A. *Temas para um projeto político-pedagógico*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

GALVÃO, M. Globalização: arautos, cétricos e críticos. (primeira parte). *Política externa*. Vol. 6, nº 4, pp.36-88, jun. 1988a.

_____. Globalização: arautos, cétricos e críticos. (segunda parte). *Política externa*. Vol. 7, nº 1, pp. 117-160, ago. 1988b.

GARCIA, P. B. *Educação, modernização ou dependência*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

GENTILI, P. Educar para o Desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. (Org.) *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 1998b.

_____. O conceito de “empregabilidade”. In: *Seminário Nacional sobre avaliação do Planfor – uma política pública de educação profissional em debate*. São Paulo: UNITRABALHO, 1999. (Cadernos UNITRABALHO 2).

GENTILI, P. & SILVA, T. T. (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

GERMANO, J. W. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 1994.

GHIRALDELLI Jr., P. *História da Educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1990.

GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1986.

GOLDBERG, M. A. A. et al. Avaliação de competência no desempenho do papel de orientados educacional. In: *Cadernos de Pesquisa*. Nº 11. Fundação Carlos Chagas. (21-60). São Paulo, dez, 1974.

GOLDMANN, L. *Dialética e Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GONÇALVES, R. Distribuição de riqueza e renda: alternativa para a crise brasileira. In:

LESBAUPIN, I. (Org.). *O desmonte da nação: balanço do Governo FHC*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GONCZI, A. & ATHANASOU, J. Instrumentación de la Educación basada en competencias: perspectivas e la teoría y la práctica en Austrália. In: *Competencia Laboral y Educación basada en Normas de Competencia*. México: Ed. Limuza, 1996.

- GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.
- GOUSDORF, G. Prefácio. In: JAPIASSÚ, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- GORZ, A. *Adeus ao proletariado: para além do socialismo*. Rio de Janeiro: Forense, 1982.
- GRAMSCI, A. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- _____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo: Círculo do Livro, 1981.
- _____. *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- GRINSPUN, M. P. S. Z. (Org.). *Educação tecnológica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1999.
- GROOTINGS, P. Da qualificação à competência: do que estamos a falar? *Revista Européia de Formação Profissional*. Berlin, nº 1, 1994.
- GUATTARI, F. *Caosmose*. Rio de Janeiro,: Editora 34, 1992.
- _____. *Revolução molecular*. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1987.
- HABERMAS, J. *Técnica e ciência como ideologia*. Lisboa: Edições 70, 1973.
- HEILBRONER, R. L. *A natureza e a lógica do capitalismo*. São Paulo: Ática, 1988.
- HELLER, A. *Sociologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Peninsula, (119-120), 1987.
- HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo de competência. In: FERRETTI, C. et al. *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.
- HOBBSBAWM, E. *A era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HORTA, J. S. B. Plano Nacional de Educação: da Tecnoocracia à participação Democrática. In: CURY, C. R. J., HORTA, J. S. B. E BRITO, V. L. A., *Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação*. São Paulo: Ed. Do Brasil, 1997.
- HUNTINGTON, S. P. Choque das civilizações? *Política Externa*. V. 2, nº 4. São Paulo: Paz e Terra, março de 1994.

IANNI, O. *Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

_____. *Teorias da Globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

_____. *A era do globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

IGNÁCIO, Paulo César de Souza. *Da educação tecnológica à formação profissional: a reforma do ensino técnico em questão*. Niterói/RJ: UFF (Dissertação de Mestrado), 1999.

INSTITUTO HERBERT LEVY. *Ensino Fundamental e Competitividade Empresarial - uma proposta para a ação de governo*. São Paulo, 1992.

JAMESON, F. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1996.

_____. *As sementes do tempo*. São Paulo: Ática, 1997.

JAPIASSÚ, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JIMENEZ, M. C. M. El punto de vista pedagógico. In: *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: Ed. Limuza, 1996.

KEMMIS, S. *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata, 1988.

KUENZER, A. Z. *A Educação de 2º grau - O trabalho como princípio educativo*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1988.

_____. *Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

_____. A questão do ensino médio no Brasil: a difícil superação da dualidade estrutural. In: MACHADO, L. R. de S. et al. *Coletânea CBE - Trabalho e Educação*, Campinas, Papyrus, 1994.

_____. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção Questões da nossa época; v. 63).

_____. A reforma do ensino técnico e suas conseqüências. In: LIMA FILHO, D. L. (Org.). *Educação Profissional: Tendências e desafios. Documento Final do II Seminário sobre a Reforma da Educação Profissional*. Curitiba: SINDOCEFET-PR, 1999a.

_____. Educação Profissional: Categorias para uma nova Pedagogia do Trabalho. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 19-29, maio/ago., 1999b.

_____. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. In: *Educação & Sociedade*. Ano XXI, nº 70, (15-39), abril de 2000.

_____. (Org.). *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2001.

KUHN, T. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectivas, 1992.

KURZ, R. *O colapso da modernização: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

LEHER, R. A ideologia da globalização na política de formação profissional brasileira. In: FILHO, D. L. (org.). *Educação profissional: tendências e desafios*. Documento final do II Seminário sobre a Reforma do Ensino Profissional. Curitiba: SINDOCEFET-PR, 1999.

_____. Um novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Outubro*, 1999, n. 3. (19-30).

LEITE, S. C. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA FILHO, D. L. Formação de tecnólogos: lições da experiência, tendências atuais e perspectivas. *Boletim Técnico do SENAC*. Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, set/dez, 1999.

LIMA, J. P. et al. *Clubes agrícolas*. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura. Serviço Nacional de Informação Agrícola, 1949.

LINHARES, M Y. & TEIXEIRA DA SILVA, F. C. *Terra prometida: uma história da questão agrária no Brasil*. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

LOMBARDI, J. C., SAVIANI, D. & SANFELICE, J. L. (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2002.

LOPES, A. C. A organização do conhecimento escolar nos PCN para o ensino médio. In: ROSA, D. E. G. et al. (Orgs.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A., 2002.

MACEDO, E. F. de. Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia dos temas transversais. In: MOREIRA A. F. B. de. *Currículo: políticas e práticas*. Campinas/SP: Papirus, 1999.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. *Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro*. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1982.

_____. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

_____. Politecnicia no ensino de segundo grau. In: MEC/SENEB. *Politecnicia no ensino médio*. Cadernos SENE-5. Brasília/DF: SENE, 1991.

_____. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: MACHADO, L. R. de S. et al. *Coletânea CBE: Trabalho e educação*. Campinas/SP: Papyrus, 1994a.

_____. A educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. et al. *Novas tecnologias, Trabalho e educação*. Petrópolis/Rj: Vozes, 1994b.

MANACORDA, M. A. *História da Educação: da Antigüidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

_____. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 1990;

MANFREDI, S. M. Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. *Educação & Sociedade*. Ano XIX, nº 64/Especial, (13-49), setembro de 1998

MARCUSE, H. *A ideologia da sociedade industrial*. Rio de Janeiro: Zahar, 1964.

MARKET, W. Novos paradigmas do conhecimento e modernos conceitos de produção: implicações para uma nova didática na formação profissional. *Educação & Sociedade*. Campinas, ano 21, nº 72, pp. 177-198, ago. 2000.

MARTINS, L. *Estado capitalista e burocracia no Brasil pós-64*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

MARTINS, J. de S. *O poder do atraso: ensaios de sociologia da história lenta*. São Paulo: HUCITEC, 1994.

MARTINS, M. F. *Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?* Campinas/SP: Autores Associados, 2000.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da Economia Política*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. *O Capital*. São Paulo: Editora Bertrand Brasil, 1976.

MARX, K & ENGELS, Friedrich. Manifesto Comunista. In: COGGIOLA, Osvaldo (Org.). *Manifesto Comunista de Marx e Engels*. São Paulo: Boitempo Editorial, 1998 (Edição especial comemorativa dos 150 anos do Manifesto).

MATTOSO, J. *A desordem do trabalho*. São Paulo: Scritta, 1995.

_____. *O Brasil desempregado: como foram destruídos mais de 3 milhões de empregos nos anos 90*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1999a.

MAYTHEW, J. F. et. Al. *Juventude rural das Américas*. New Jersey, EUA: International Group, Ford Motor Company, 1962.

MEHEDFF, N. G. *Questões críticas da educação brasileira*. MICT/MEC/MCT/MTB, 1995.

_____. *Do “operário padrão” ao cidadão produtivo: o desafio de educar para a empregabilidade*. Brasília; SEFOR, 1996.

MELLO, A. F. de. *Mundialização e política em Gramsci*. São Paulo: Cortez, 1996.

MELLO, G. N. de. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez/Autores associados, 1982.

_____. (Org.). *Escola nova, tecnicismo e educação compensatória*. São Paulo: Loyola, 1987.

_____. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo: Cortez, 1993.

MENDONÇA, S. R. *Estado e economia no Brasil: opções de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

MENDONÇA, S. R. & FONTES, V. M. *História do Brasil recente: 1964-1980*. São Paulo: Editora Ática, 1991.

MENDONÇA, S. R. *Saber e poder no Brasil: o ensino agrícola na primeira república*. Relatório final de pesquisa ao Cnpq. Niterói/RJ, janeiro de 1994.

_____. *Agronomia e poder no Brasil*. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 1998.

MINAYO, M. C. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P. A & JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

MIRANDA, J. C. C. de. O ensino agrícola no Ministério da Agricultura. In; *Boletim dos Cursos de Aperfeiçoamento, especialização e extensão*. Brasil, Rio de Janeiro: CNEPA/Universidade Rural, 1949.

MOREIRA, A. F. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas/SP: Papirus, 1990.

_____. (Org.) *Currículo: questões atuais*. Campinas/SP: Papirus, 1997.

_____. (Org.). *Curículo: políticas e práticas*. Campinas/SP: Papirus, 1999.

MOREIRA, R. J. *Quadro recente da agricultura brasileira: a modernização tecnológica e seus determinantes*. Rio de Janeiro: EIAP/FGV, 1981. (mimeo).

_____. A formação interdisciplinar e o desenvolvimento sustentável. In: *Resumos da X Reunião Brasileira de Manejo e Conservação do Solo e da Água*. Florianópolis/SC: SBCS/EPAGRI, 1984.

_____. Pensamento científico, cultura e Eco-92: alguns significados da questão ambiental. In: *Revista ABRA*. V. 23, nº 1. São Paulo: ABRA, 1993.

_____. *Agricultura familiar: processos sociais e competitividade*. Rio de Janeiro; Mauad; Seropédica, RJ: UFRRJ, Curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, 1999a.

_____. Economia política da sustentabilidade: uma perspectiva neomarxista. In: COSTA, L. F. C. et al. *Mundo rural e tempo presente*. Rio de Janeiro: Mauad, 1999b.

_____. Críticas ambientalistas à revolução verde. *Estudos Sociedade e Agricultura*. N. 15, pp. 39-52. Rio de Janeiro, 2000

_____. Ruralidades e globalizações: ensaiando uma interpretação. In: *CPDA Ruralidades*. Nº 1. setembro de 2002

MORIN, E. *O problema epistemológico da complexidade*. Sintra: Publicações Europa-América, 1996.

_____. *El paradigma perdido: ensayo de bioantropologia*. Barcelona; Ed. Kairós 1996.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez/Brasília-DF/Unesco, 2000.

NEVES, L. M. W. *Educação e Política no Brasil de hoje*. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. *Brasil ano 2000: uma nova divisão de trabalho na educação*. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias, 1997a.

_____. *Ensino Médio, Ensino Técnico e Educação Profissional: delimitando campos*. Niterói: UFF, 1999a. (mimeo).

_____. Educação: um caminhar para o mesmo lugar. In: LESBAUPIN, I. (org.). *O desmonte da nação: balanço do governo FHC*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999b.

_____. (coord.) et al. *Política educacional nos anos 90: determinantes e propostas*. Recife, PE: Editora Universitária da UFPE, 1997b.

NICASTRO, T. A educação e a competitividade. *Preal Informa*. Ano 1, nº 2, jan. 1996.

NOSELLA, P. A Escola brasileira de final de século: um balanço. In: FRIGOTTO, G. (Org.) *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. A modernização da produção e da escola no Brasil – O estigma da relação escravocrata. *Cadernos ANPed*, nº 5, Porto Alegre, 1993.

_____. Educação e cidadania em Antonio Gramsci. In: BUFFA, E. et al. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* São Paulo: Cortez, 1997.

OFFE, C. e LENHARDT, G. Teoria do Estado e política social: tentativas de explicação político-sociológica para as funções e os processos inovadores da política social. In: OFFE, C. *Problemas estruturais do Estado capitalista*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OFFE, C. Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação: contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional. *Educação & Sociedade*. São Paulo (35), 9-59, abr. 1990.

OLIVEIRA, F. de. *A economia da dependência imperfeita*. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

_____. *Os direitos do antivalor: a economia política da hegemonia imperfeita*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, L. M. T. de. *A Licenciatura em Ciências Agrícolas: perfil e contextualizações*. Rio de Janeiro: CPDA/UFRRJ, 1998 (Tese de Mestrado).

ORTEGA, G. U. & LÓPEZ, S. L. D. Globalização e fragmentação. O papel da cultura e da informação. In: SANTOS, M. et.al. *O novo mapa do mundo: fim de século e globalização*. São Paulo: HUCITEC; ANPUR, 1997.

PAIVA, V. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. In: GENTILI, P. & FRIGOTTO, G. (Orgs.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez, 2001.

PAMPLONA, R. M. *A reforma do ensino técnico profissionalizante na 9.394/96: análise de sua implantação no Colégio Técnico da UFRRJ*. Seropédica, 2000. Monografia de Especialização.

PARKERS, D. Competência e contexto - um esboço do panorama britânico. *Revista Européia de Formação Profissional*. Berlin, nº 1, 1994.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. *Programa de governo 2002*. In: www.pt.org.br

PEET, R. Mapa do mundo no fim da história. In: SANTOS, M. *O novo mapa do mundo: fim de século e globalização*. São Paulo: HUCITEC/ANPUR, 1997.

PETEROSI, H. G. *Formação do professor para o ensino técnico*. São Paulo: Loyola, 1994.

- Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. II CONED.* Belo Horizonte/MG, 1997.
- POPKEWITZ, T. S. *Reforma educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- POULANTZAS, N. *O estado, o poder, o socialismo.* Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- PRADO Jr., C. *História econômica do Brasil.* São Paulo: Brasiliense, 1982.
- PUCCI, B. (Org.). *Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt.* Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.
- RAMOS, E. L. *A reforma como paradigma: um estudo de caso na Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde - GO.* Goiânia, 1999. Dissertação de Mestrado.
- RAMOS, Marise Nogueira. *Do ensino técnico à educação tecnológica: (a)-historicidade das políticas públicas dos anos 90.* Niterói, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFF.
- _____. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.
- RIBEIRO, M. L. *História da educação brasileira.* São Paulo: Moraes, 1984.
- RIFKIN, J. *O fim dos empregos: o declínio inevitável dos níveis de emprego e a redução da força global de trabalho.* São Paulo: Makron, 1995.
- RODRIGUES, J. *A educação politécnica no Brasil.* Niterói: EdUFF, 1998a.
- _____. *O Moderno Príncipe Industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria.* Campinas, SP: Autores Associados, 1998b.
- RODRIGUES, N. *Estado, educação e desenvolvimento econômico.* São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.
- ROMANELLI, O. de O. *História da educação no Brasil (1930/1973).* Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- ROPÉ, F. & TANGUY, L. (Orgs.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa.* Campinas/SP: Papyrus, 1997.
- ROSA, J. G. *Grande sertão: veredas.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- SABÓIA, B. A filosofia Gramsciana e a educação. *Em Aberto.* Brasília: MEC, ano 3, nº 45, pp. 47-56, jan/mar, 1990.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SADER, E. & GENTILI, P. *Pós-neoliberalismo II: que estado para que democracia?* Petrópolis/RJ: Vozes; Buenos Aires/Argentina: CLACSO, 1999.

SALLUM JÚNIOR, B. Transição política e crise de estado. In: SOLA, L & PAULANI, L. (Orgs.). *Lições da década de 80*. São Paulo: EDUSP, 1995.

SALUJA, S. La capacitación basada en competencias en el Reino Unido. In: *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: Ed. Limuza, 1996.

SANTOMÉ, J. *Globalização e interdisciplinariedade: o currículo integrado*. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 1994.

SANTOS, B. de S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 1993.

_____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. (Org.) *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, M. *Metamorfose do espaço habitado*. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1999.

SANTOS, M. et al. (Orgs.). *O novo mapa do mundo: fim de século e globalização*. São Paulo: Hucitec/Anpur, 1997.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 4ª ed., Campinas, SP: Autores Associados, 1998a.

_____. *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998b.

_____. *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SCHEIBE, L. Escola média e formação técnica: repensando a relação trabalho-escola. In: *Em Aberto*. Brasília, ano 10, nº 50/51 pp. 35-41, abr/set, 1992.

SERAFIN, A. *O projeto educativo como centro*. Barcelona:Graó, 1987.

SHIROMA, E. O. et alli. Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. *Educação & Sociedade*. Campinas, ano 18, nº 61, pp. 13-35, 1998.

SHIVA, V. *Tomorrow's biodiversity*. Tradução de Eli Lino de Jesus, s.ed. 2002.

SILVA, J. G. da. *A nova dinâmica da agricultura brasileira*. Campinas/SP: UNICAMP, 1996.

_____. Quem precisa de uma estratégia de desenvolvimento? In: José Graziano, Jean Marc e Bianchini debatem: *O Brasil rural precisa de uma estratégia de desenvolvimento*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário/Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável/Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2001.

SILVA, L. H. da & AZEVEDO, J. C. de. (Orgs.). *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

_____ et al. (Orgs.). *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre/RS: Sulina, 1996.

SILVA, P. R. da. Evolução do ensino de ciências agrárias no Brasil na década de 70. *Revista Educação Agrícola Superior*, Brasília, v. 1, nº 1, 45-63, 1983.

SOARES, A. M. D. & OLIVEIRA, L. M. T. de. Formação de Professores para o ensino técnico agrícola de 1º e 2º graus: um desafio. *Revista Educação Agrícola Superior*. Brasília: ABEAS, v. 11, nº 1, 1993.

SOARES, A. M. D. et al. Ensino técnico agropecuário: formação do cidadão X formação profissional. In: *Anais do II Congresso Nacional de Educação*. Belo Horizonte/MG, 1997.

SOARES, A. M. D. A nova LDB e suas implicações no ensino agrícola superior. In: *XXXVII Reunião Anual da ABEAS*. Florianópolis/SC. Outubro de 1997.

_____. Impacto das políticas públicas no ensino técnico e na formação de professores. In: *IX Encontro Nacional de Didática, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado - ENDIPE*. Águas de Lindóia/SP, maio de 1998.

SOARES, A. M. D. et al. Ensino técnico no Brasil os (des) caminhos da profissionalização. In: *Pedagogía 99- Encuentro por la Unidad de los Educadores Latinoamericanos*. Santiago de Cuba, fevereiro de 1999.

SOARES, A. M. D. & TAVARES, M. G. Formação profissional em Ciências Agrárias: as transformações no ensino técnico e seus impactos no ensino superior. In: *Revista Educação Agrícola Superior*. Brasília: ABEAS, v. 17 (01), pp.18-29, 1999.

SOARES, A. M. D. & OLIVEIRA, L. M. T. de. Ensino técnico agropecuário e formação de professores: “novas” perspectivas ou uma velha receita? In: *Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação - História e memória da educação brasileira*. Natal/RN: UFRN, 2002.

SOUZA, D. B. de. et al. Trabalho e educação: *centrais sindicais e reestruturação produtiva no Brasil*. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

SOUZA, M. I. S. de. *Os empresários e a educação: O IPES e a política educacional após 1964*. Petrópolis: Vozes 1981.

SOUZA, P. N. P. de. *LDB e Ensino Superior: estrutura e funcionamento*. São Paulo: Pioneira, 1997.

STAHTEL, A. W. Capitalismo e entropia: os aspectos ideológicos de uma contradição e a busca de alternativas sustentáveis. In: CAVALCANTI, C. (org.). *Desenvolvimento e natureza: estudos para uma sociedade sustentável*. São Paulo: Cortez/Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1995.

STROOBANTS, M. Trabalho e competência: recapitulação crítica das pesquisas sobre saberes. In: DESAUNIERS, J. B. R. (Org.) *Formação & trabalho & competência..* Porto Alegre: EDIPUCRUZ, 1998.

TANGUY, L. Racionalização pedagógica e legitimidade política. In: ROPÉ, F. & TANGUY, L. (Orgs.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas/SP: Papirus, 1997.

TEIXEIRA DA SILVA, *Mutações do trabalho*. Rio de Janeiro: SENAC, 1999.

THERBORN, G. Dialética da modernidade: a teoria crítica e o legado do marxismo do século XX. In: *Dados- revista de ciências sociais*. Rio de Janeiro, Vol. 38, nº 2, pp. 237-275, 1995.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. de et al. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

TORRES, C. A. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

TYLER, R. W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre/RS: Globo, 1975.

VEIGA, J. E. da. *O Brasil precisa de uma estratégia de desenvolvimento*. Brasília: CNDRS/MDA/NEAD, 2001. (Texto provisório para discussão).

VEIGA, I. P. de A. & RESENDE, L. M. G. de. (Orgs.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas/SP: Papirus, 1998.

VEIGA, I. P. de A. & FONSECA, M. (Orgs.). *As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola*. Campinas/SP: Papirus, 2001.

WALLERSTEIN, I. *El moderno sistema mundial.: la agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea no siglo XVI*. México: Siglo Veintiuno Editores, 1984.

_____. *O capitalismo histórico*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

WANDERLEY, M. de N. B. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas - o “rural” como espaço singular e ator coletivo. In: *Estudos Sociedade e Agricultura*. Rio de Janeiro, nº 15, pp. 87-145, outubro de 2000.

WEID, J. M. von der. Qual estratégia para o desenvolvimento rural? In: José Graziano, Jean Marc e Bianchini debatem: *O Brasil rural precisa de uma estratégia de desenvolvimento*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário/Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável/Núcleo de Estudos Agrários e desenvolvimento Rural, 2001.

ZARIFIAN, P. O modelo da competência e suas conseqüências sobre os ofícios profissionais. In: *Seminário Internacional Educação Profissional, trabalho e Competências*. Rio de Janeiro, CIET, 1996.