

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

DISSERTAÇÃO

TRABALHO E EDUCAÇÃO NO CURSO TÉCNICO EM
AGROPECUÁRIA DO CEFET-JANUÁRIA-MG:
ROMPENDO MODELOS DE ENSINO

CLÁUDIO ROBERTO FERREIRA MONT'ALVÃO

2008



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

**TRABALHO E EDUCAÇÃO NO CURSO TÉCNICO EM
AGROPECUÁRIA DO CEFET-JANUÁRIA-MG: ROMPENDO
MODELOS DE ENSINO**

CLÁUDIO ROBERTO FERREIRA MONT'ALVÃO

Sob a orientação do Professor
Canrobert Costa Neto

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

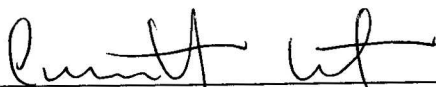
Seropédica, RJ
Fevereiro de 2008

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

CLÁUDIO ROBERTO FERREIRA MONT'ALVÃO

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

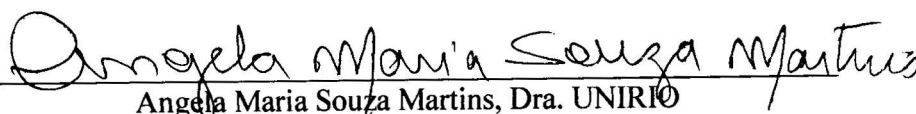
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 25 de fevereiro de 2008.



Canrobert Costa Neto, Dr. UFRRJ



Celia Regina Otranto, Dra. UFRRJ



Angela Maria Souza Martins, Dra. UNIRIO

À minha Mãe Idália Ferreira Mont'Alvão,
À memória do meu Pai Ilceu Longuinhos Mont'Alvão,
Aos meus Irmãos João Ildefonso, Silvia Maria e Thânia Márcia,
A meu amigo de fé, Ademir Batista de Oliveira,

Dedico

AGRADECIMENTOS

À Deus e toda Espiritualidade de Luz pela oportunidade.

Ao meu orientador, professor Canrobert Costa Neto, pela paciência e motivação na orientação deste trabalho.

Ao meu amigo e irmão Ademir Batista de Oliveira, pela força e incentivo constante.

À minha Mãe Idália Ferreira Mont'Alvão, por confiar em mim.

A meu Pai Ilceu Longuinhas Mont'Alvão (in memoriam), que sempre acreditou em mim.

À minha amiga e Supervisora do Cefet-Januária, Suzana Alves Escobar, pelas contribuições.

À amiga Clarice Rodrigues da Silva, pela ajuda.

Aos colegas de Mestrado: Alessandro, Ronaldo, Júlio César, Valkennedy, Paulo César e Terezita, pela amizade e apoio.

Aos Professores Gabriel de Araújo Santos e Sandra Barros Sanchez, pela eficiente coordenação e principalmente pela idéia inovadora, possibilitando esse novo paradigma na construção e democratização do conhecimento.

BIOGRAFIA

Cláudio Roberto Ferreira Mont'Alvão, filho de Ilceu Longuinhos Mont'Alvão (in memoriam) e de Idália Ferreira Mont'Alvão, nasceu em Januária, Minas Gerais, em 18 de junho de 1951.

Em julho de 1979, graduou-se em Medicina Veterinária pela Universidade Federal Fluminense, no Rio de Janeiro.

Em 1984 – Curso de Ciências Agrícolas – Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Lavras-MG.

Em 1987 – Curso de Produção Animal – Ruminantes – Pós-Graduação “Lato Sensu” pela Universidade Federal de Lavras-MG.

Em 1995 – Curso de Didática Aplicada à Educação Tecnológica – Pós-Graduação “Lato Sensu” pelo Cefet-RJ.

Em Julho de 2003 – Mestrado em Gestão Educacional pela Universidade Autônoma de Asunción-Paraguay.

No primeiro semestre de 2006, iniciou o Curso de Mestrado em Educação Profissional Agrícola, no Instituto de Agronomia, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-RJ.

RESUMO

MONT'ALVÃO, Cláudio Roberto Ferreira. **Trabalho e Educação no Curso Técnico em Agropecuária do CEFET-Januária-MG: Rompendo Modelos de Ensino**. 2008. 72 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2008).

O presente trabalho teve todo o embasamento teórico-prático de qual modelo de Sistema de Ensino seria o melhor no que tange a preparação dos alunos do Cefet-Januária, com competência para atuar no mercado de trabalho, no sentido de proporcionar mudanças no quadro em que se encontra atualmente a agropecuária da região, reconhecidamente de subsistência. O trabalho aconteceu de forma bem participativa, onde usamos questionários fechados e entrevistas específicas, envolvendo alunos, ex-alunos, professores e ex-professores que permearam os vários Sistemas de Ensino pelos quais o Cefet-Januária já passou e pelo adotado atualmente. Foi lida uma vasta literatura sobre o tema “Trabalho e Educação”, já que a proposta do nosso trabalho está focada no tema “Trabalho e Educação no Curso Técnico em Agropecuária do Cefet-Januária-MG: Rompendo Modelos de Ensino”. O foco da nossa pesquisa foi sobre qual modelo de ensino seria o melhor para a formação do profissional Técnico em Agropecuária, se o modelo em que o aluno tinha suas aulas práticas usadas também como mão-de-obra barata, voltada para a produção (portanto usadas excessivamente) ou o modelo atual, em que as aulas práticas seriam apenas usadas para o ensino-aprendizagem mas que, na maioria das vezes, não acontece. Esperamos que esse trabalho venha contribuir para a mudança de paradigma necessária para que estejamos realmente formando profissionais competentes e que atendam à necessidade rural da nossa região.

Palavras-Chave: Trabalho – Educação – Mercado de Trabalho – Modelos de Ensino – Educação Agrícola.

ABSTRACT

MONT'ALVÃO, Cláudio Roberto Ferreira. **Work and Education at Technical Course on Agriculture and Cattle Breeding at CEFET-Januária-MG: Breaking Teaching Models.** 2008. 72 p. Dissertation (Máster Science in Agricultural Education). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2008.

This work had all its theoretical-practice basis on which model of teaching system would be the best one, concerning the preparation of students from Cefet-Januária to act with competence at work, to provide changes on the way the agriculture and cattle-breeding of the region – known as a subsistence one – flows. The research was held on a very participative way. Closed questionnaires and specific interviews were used involving students, former students, teachers and former teachers who took part on different teaching systems Cefet-Januária has been through, including the present one. A vast literature about the theme “Work and Education” was read, due to the fact that our research is focused on the theme: “Work and Education on the Technical Course of Agriculture and Cattle-Breeding at Cefet-Januária: Breaking Teaching Models”. The focus of our research was which model of teaching would be best for the formation of the technician on agriculture and cattle-breeding: if the old one, on which the student had the practice working as a cheap productive labour, or the present one, where the practice is almost inexistence. We hope that this work can contribute for necessary changes of paradigm, so as to form competent professionals who can serve the rural demand of our region.

Key Words: Work – Education – Market – Teaching Models – Agricultural Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - UM OLHAR HISTÓRICO SOBRE O ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL	8
CAPÍTULO II - O MODELO ESCOLA-FAZENDA	27
- O MODELO TERCEIRIZADO	34
CAPÍTULO III - HISTÓRIA DO HOJE CEFET-JANUÁRIA	36
- INSERÇÃO REGIONAL	38
- FUNÇÃO SOCIAL (MISSÃO)	39
- FINALIDADES	39
- OBJETIVOS E METAS	39
CAPÍTULO IV - DADOS ESTATÍSTICOS DA PESQUISA DE CAMPO	41
- ENTREVISTAS	62
CONCLUSÃO	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70
ANEXOS	
• ESTRUTURA FUNDIÁRIA DO MUNICÍPIO DE JANUÁRIA-MG	74
• LEI Nº 8.666, DE 21 DE JUNHO DE 1993	75
• DECRETO Nº 2.271, DE 7 DE JULHO DE 1997	82
• INSTRUÇÃO NORMATIVA	85

SIGLAS E ABREVIATURAS

CENAFOR – Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional

MEC – Ministério da Educação

SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica

UEP – Unidade Educativa de Produção

PAO – Programa Agrícola Orientado

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

ESAMV – Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária

ABE – Associação Brasileira de Educação

DEA – Diretoria do Ensino Agrícola

DNPV – Departamento Nacional da Produção Vegetal

ENV – Escola Nacional de Veterinária

DNPA – Departamento Nacional de Produção Animal

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

DEM – Diretoria do Ensino Médio

SENETE - Secretaria Nacional de Educação Tecnológica

EAFJ – Escola Agrotécnica Federal de Januária

PL – Projeto de Lei

COAGRI – Coordenação Nacional do Ensino Agrícola

USAID – United States Agency for International Development

CONTAP – Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso

LPP – Laboratório de Prática e Produção

COOP – Cooperativa Escolar Agrícola

DAP – Diretoria de Assistência ao Pessoal

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

BM – Banco Mundial

DOU – Diário Oficial da União

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ADENE - Agência de Desenvolvimento do Nordeste

EPAMIG – Empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais

EMATER – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural

IEF – Instituto Estadual de Floresta

CODEVASF – Companhia de Desenvolvimento do Vale do São Francisco

CEMIG – Companhia Energética de Minas Gerais

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

MG – Minas Gerais

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

INTRODUÇÃO

O problema que envolve o binômio Trabalho e Educação dentro de uma instituição de ensino foge, com certeza, da normalidade por não serem temas distintos, pois tanto o trabalho quanto a educação ocorrem em uma dupla perspectiva.

O binômio Trabalho e Educação deve funcionar satisfatoriamente, no sentido de proporcionar ao aluno conhecimentos que o deixe preparado para o mundo do trabalho, de maneira que a Educação não deixe de apresentar seu sentido fundamental como formação humana e humanizadora, com base nos valores e práticas éticas e culturalmente mais elevadas e o Trabalho não perca de vista a criatividade e a formação histórica, socialmente produzidas.

Segundo Luiz Antonio Carvalho Franco, “o conhecimento da referida problemática implica em considerá-la como parte integrante e inseparável da sociedade capitalista em movimento, que se desenvolve e se cria através da práxis humana” (CENAFOR,1985).

O que se pretende é analisar a formação do profissional no período em que a aula prática era usada basicamente como trabalho, quais fatores levavam a essa postura por parte da escola, tendo como pano de fundo a política educacional agrícola vigente no país, na época, e a atual postura da escola e seus professores, usando a aula prática como uma ferramenta “didático-pedagógica” de reforço à aprendizagem, dentro desse novo sistema de ensino, com essa nova visão de educação, analisando a formação do profissional de hoje para o mundo do trabalho.

De acordo o documento MEC/SEMTEC-Brasília, 1994, “a filosofia do Sistema Escola-Fazenda adotado pelas Escolas Agrotécnicas antes da Reforma da Educação (Lei nº 9.394 de 20/12/96), é constituído por Unidades Educativas de Produção (UEP) que compreendem a criação de animais de pequeno, médio e grande porte, e culturas temporárias, anuais e permanentes, com sazonalidade diversificada. Nas UEP’s os alunos desenvolvem, no decorrer do ano, Projetos Agrícolas Orientados (PAO) que concorrem de forma efetiva para a sua formação prática.”

De maneira geral, em todas as Escolas Agrotécnicas Federais, a produção resultante do desenvolvimento dos PAO’s nas UEP’s é revertida prioritariamente para o refeitório dos alunos, sendo o eventual excedente comercializado através da Cooperativa-Escola. A renda proveniente dessa comercialização, por sua vez, é aplicada na aquisição de insumos para a própria continuidade dos PAO’s.

Primeiramente, transparece a importância dada pelas Escolas ao fato de contarem com um farto estoque de mão-de-obra para a complementação do número de seus servidores encarregados de tarefas que, na realidade, não apresentam interesse específico para a formação e a qualificação profissional de seus alunos. Em face às dificuldades orçamentárias para se manter um quadro de servidores adequado ao funcionamento da Escola, corre-se o risco de ter distorcida a missão básica de ensino-aprendizagem inerente à Escola, com a utilização indiscriminada dos alunos como mão-de-obra barata para as tarefas rotineiras de manutenção do campus.

Em segundo lugar, transparece também uma posição de acomodação das Escolas em face de uma situação que se corporificou no decorrer do tempo, levando-as a uma dualidade de atuações, atendendo não só à sua missão básica de formação e qualificação de recursos humanos, como também a certa missão assistencialista, de caráter paternalista, cuja origem remonta aos primórdios do ensino técnico em nosso País.

Quanto ao sistema Escola-Fazenda, ficou claro que ele deve visar ao desenvolvimento de habilidades e experiências indispensáveis à fixação dos conhecimentos adquiridos nas aulas “teórico-práticas”, aprofundando e ampliando o horizonte da compreensão das relações que se estabelecem a partir do processo produtivo.

A Fazenda-Escola deve constituir o laboratório específico para o desenvolvimento das práticas agrícolas, onde serão vivenciados os conhecimentos teórico-práticos através de projetos de caráter produtivo, didático, demonstrativo, de melhoramento e experimental nas áreas agrícola, zootécnica e agroindustrial, buscando-se permanentemente o equilíbrio entre a teoria e a prática.

As Unidades Educativas de Produção (UEP) devem funcionar como laboratórios de ensino das disciplinas da parte diversificada, incumbidas do processo produtivo na escola.

A Cooperativa-Escola segundo as Diretrizes de Funcionamento de Escolas Agrotécnicas, é uma instituição de direito privado, com estrutura e estatuto próprios, dirigida e administrada por uma diretoria eleita por assembleia geral e integrada por alunos regularmente matriculados. Tem por objetivos valorizar os princípios de cooperativismo, apoiar a ação educativa da escola, realizar a comercialização da produção e oportunizar o exercício da cidadania através da participação dos associados (alunos) na co-gestão do patrimônio e no desenvolvimento dos projetos orientados.

De acordo com a proposta feita no estudo realizado pela Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional - CENAFOR, a escola-fazenda compõe-se de quatro áreas distintas, que funcionam integradas e perfeitamente interligadas: salas de aulas, laboratórios de práticas e produção, programa agrícola orientado e cooperativa escolar agrícola.

Não é por acaso, portanto, que o “coração” da dinâmica curricular de um sistema escola-fazenda, esteja representado pelos projetos agropecuários.

Há, naturalmente, diversos tipos de projetos. No âmbito das atividades curriculares de um colégio agrícola - escola-fazenda convém distinguir dois tipos fundamentais de projetos: o didático e o de produção agropecuária. O primeiro, como o próprio nome já indica, objetiva basicamente, desenvolver conhecimentos e habilidades de uma ou mais disciplinas do currículo, através da solução de problemas agropecuários específicos, como por exemplo, a classificação dos tipos de solos da região. O segundo tipo de projeto objetiva, principalmente, desenvolver produção agropecuária para o abastecimento da própria escola ou comercialização, também através da solução de problemas agropecuários específicos, como por exemplo, a produção de hortaliças, leite, carne, etc., para consumo do próprio colégio. Ambos os tipos se complementam pela ênfase diferente que dão às finalidades do processo de ensino-aprendizagem e às de produtividade agropecuária.

Mas para entender melhor qualquer sistema de ensino e/ou qualquer projeto que envolva sistema de aprendizagem dentro de um projeto de ensino profissionalizante, de uma maneira especial o agrícola - que é o motivo deste trabalho - precisamos entender um pouco mais sobre a história da educação no Brasil.

Podemos observar, durante toda a história da educação brasileira, os jogos de interesse: o ensino oferecido pelos jesuítas visava, prioritariamente, ao fortalecimento da igreja católica. Com a Independência, privilegiou-se ainda mais a classe alta que comandava a nação. Podemos dizer que no Estado Novo, o ensino era enfatizado como uma forma de justificar o governo, fato que também ocorreu durante a ditadura militar, agravado pelas medidas adotadas pelo tecnicismo, destacando-se que, com o golpe, o ensino nas escolas estimulava a transformação de alunos em patriotas, visando ao desenvolvimento do país. A própria querela anterior à promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional comprova tal situação.

Segundo Gaudêncio Frigotto, (2001, p.146), “O específico da escola não é a preparação profissional imediata. Sua especificidade situa-se ao nível da produção de um conhecimento geral articulado ao treinamento específico efetivado na fábrica ou em outros setores do sistema produtivo”.

Assim, apesar do transcurso histórico destes 500 anos, ainda há muito a evoluir nas questões educacionais brasileiras, que mantêm inconsistência entre a legislação (os ideais registrados nas leis) e a prática (o contexto real). As inovações e reformulações não melhoraram na proporção esperada a qualidade do ensino em todo o território nacional; o ensino básico ainda não recebeu o tratamento desejado/adequado com relação à aplicação das verbas da educação.

Considerando que a maior fonte de recursos internos é consignada à educação por meio dos orçamentos, a necessidade de elaborá-los corretamente é imprescindível, pois da sua execução, controle e avaliação depende a manutenção e o desenvolvimento do ensino público em suas diferentes esferas e também em parte, do ensino ministrado pelas entidades privadas, já que parte dos recursos consignados no orçamento da União é redistribuída para Estados, Municípios e entidades não-públicas e não-estatais (escolas confessionais, filantrópicas e comunitárias).

Considerando a sistemática orçamentária e, também, que os impostos existem para custear serviços gerais, sendo a educação um deles, e mais, que a Lei Federal nº 9.394, de 20/12/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, definiu o que são e o que não são despesas de manutenção e desenvolvimento de ensino, deveria haver um esforço entre Governos Federal, Estadual e Municipal para a alocação de recursos necessários a todos os níveis de ensino, com foco no desenvolvimento profissional de docentes, que é componente central de todo processo de elaboração de conhecimento.

Sendo a educação um direito de todos, sem distinção de raça, credo, classe social ou gênero, para que a totalidade da população seja efetivamente atendida são necessárias ações diversas e de diferentes instituições no sentido da mobilização político-social e na ressignificação dos conteúdos curriculares, para que os mesmos possam fomentar o desenvolvimento de novas mentalidades e mobilizar todos os atores envolvidos numa proposta reflexiva sobre as ações educativas e seus resultados (avaliação). Na realidade a instituição escolar deveria ser um equipamento determinante, com condições de indicar e estabelecer o modelo socioeconômico ao invés de ser definida por ele.

Na verdade, o modelo de sociedade, de desenvolvimento adotado, concentrador de renda, segregacionista, baseado no acúmulo de capital das elites, acabou por influenciar o modelo de ensino e de educação do país. E a educação não tem conseguido influenciar a sociedade como um todo no sentido de transformá-la, pois está condicionada a manter o status quo. Nesse contexto, os planos de educação foram vários e diversas foram as iniciativas colocadas à prova como resultado de esforços de educadores como Francisco Campos, Anísio Teixeira e Darci Ribeiro. No entanto, as políticas implementadas por sucessivos governos, em diferentes esferas de poder, não conseguiram romper com o paradigma da sociedade que vem se reproduzindo ao longo das décadas.

Pode-se constatar que nenhuma reforma ou lei conseguiu alcançar totalmente os verdadeiros fins e objetivos da educação. Esses objetivos transformam-se dinamicamente, sobretudo nos dias atuais, mediante as significativas mudanças que estão acontecendo no mundo contemporâneo e que caracterizam esta sociedade do conhecimento e da informação, que determina novas demandas para o sistema educacional e pressiona a educação a assumir novos papéis, como por exemplo, o de inclusão.

Aí temos que estar atentos para as propostas neoliberais, que segundo Célia Regina Otranto (1999, p.11-18), essas propostas trazem com elas a “crise do fundo público, que por sua vez traz a tendência de perda dos direitos sociais e o conseqüente aumento da exclusão.”

Mas para Gadotti (2000), “a perplexidade e a crise de paradigmas não podem se constituir num álibi para o imobilismo”.

Conforme Morin,

“estamos em uma etapa de grandes mudanças na transição para a Sociedade da Informação, que afetam também à Educação. Temos que repensar seriamente os modelos aprendidos até agora. Ensinar e aprender com tecnologias telemáticas é um desafio que até agora não foi enfrentado com profundidade. Temos feito adaptações do que já conhecíamos. A educação presencial e a distância começa a ser fortemente modificada e todos nós, organizações, professores e alunos somos desafiados a encontrar novos modelos em todas as situações. As tecnologias telemáticas de banda larga, que permitirão ver-nos e ouvir-nos facilmente, colocam em xeque o conceito tradicional de sala de aula, de ensino e de organização dos procedimentos educacionais”. (2005, p.128).

Embora este seja um papel ligado à igualdade e liberdade, a educação acaba por ocupar-se de questões que, mediante as carências da sociedade, cada vez mais ampliam suas responsabilidades para além do ensino acadêmico. E sem a contrapartida da formação inicial e continuada dos professores, nem a valorização da carreira do magistério e da função docente.

Segundo Moraes,

“é preciso educar para uma cidadania global que ensine a viver na mudança e que não queira controlá-la. Compreendendo assim que é impossível desacelerar o mundo, e assim, procurar adaptar a nossa forma de educar às mudanças rápidas e aceleradas presentes no mundo”.

[...] “efetivamente, a escola enquanto instituição que se insere no interior de uma formação social, onde as relações sociais de produção capitalista são dominantes, tende a ser utilizada como uma instância mediadora, nos diferentes níveis, dos interesses do capital. Essa mediação, entretanto, à medida que se efetiva no interior de relações sociais, onde estão em jogo interesses antagônicos, não se dá de forma linear. Por isso é que a gestão da escola adequada aos interesses do capital lhe é historicamente problemática. A escola que interessa à grande maioria dos que a ela têm acesso – ou que gostariam ter – não é a escola requerida pelos interesses do capital. Numa sociedade organicamente montada sobre a discriminação e o privilégio de poucos, não há interesse por uma escolarização que nivela – em quantidade e qualidade – o acesso efetivo do saber”. (1996, p. 179).

Portanto, pesquisar o binômio Trabalho e Educação no Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária-MG (Cefet-Januária), no sentido de fazer um paralelo entre o sistema adotado antes e o adotado agora, depois da reforma da educação pela LDB nº 9.394 de 20/10/96, será uma excelente oportunidade para uma reflexão mais consciente sobre essa forma de ensino que oferecemos aos nossos alunos do Curso Técnico em Agropecuária, uma vez que esse modelo de ensino tem sofrido, em nossa instituição, mudanças consideráveis no decorrer dos anos, devido a fatores os mais diversos possíveis como: leis, decretos, normas e por que não citar, concepções teóricas, baseadas em pesquisadores e cientistas da educação.

Partindo de dados concretos do estudo e observação de todos esses momentos que marcaram o ensino no que hoje se constitui o CEFET-Januária-MG, tentaremos encontrar respostas para uma incógnita: qual o mais adequado modelo de ensino profissionalizante para nossos alunos e que atenda à realidade da nossa região.

O conhecimento de fatores que influenciam a aprendizagem teórico-prática dos nossos alunos, dentro do binômio Trabalho e Educação, pode proporcionar mudança na prática didático-pedagógica dos nossos professores envolvidos no processo e com isso, reverter o quadro de dificuldades que nossos alunos enfrentam no dia-a-dia, onde nem sempre e/ou, na maioria das vezes, a prática não acompanha a teoria ou não se consegue, por qualquer motivo, colocar em prática o fazer pedagógico, onde o aluno deve “fazer para aprender e aprender

para fazer", não perdendo nunca de vista, o mundo do trabalho que encontrará pela frente como profissional. Pois só a teoria, sem a vivência, não constrói o profissional demandado pelo mercado notadamente globalizado. Não podemos esquecer jamais o senso comum, que é o conjunto de valores assimilados espontaneamente, na vivência cotidiana, no entender de Cipriano Carlos Luckesi (1994, p. 29).

Segundo Marise Nogueira Ramos “a educação dos trabalhadores deve enraizar-se no núcleo sadio do senso comum, dele partir com o objetivo de superá-lo” (1995a, p. 2). Já para Santos (2003, p. 2), “a ciência especializada não explica a vida. Esta só adquire sentido ao ser contextualizada através de todos os saberes acumulados, reconhecendo o direito de cada ser humano, qualquer que seja sua verdade, religião, sexo, cultura e raça de existir e habitar este planeta, convivendo e contribuindo, respeitando e sendo respeitado pelas diferenças individuais e grupais”. Maturana (1999, p. 9) nos diz que “a diferença não está no conhecimento possível. A diferença está no conhecimento disponível. E a disponibilidade do conhecimento é determinada pela emoção”.

Junto com a modernização tecnológica do setor produtivo, dever-se-á desenvolver o comportamento cultural do homem do campo, procurando, sempre, ao despertar potencialidades, fazê-lo em sua plenitude, isto é, lembrando que o agente do processo produtivo é o homem. Deve-se, portanto, ter sempre em mente que mais importante que os problemas de adequação tecnológica ou econômica são os de ordem social, e que os fenômenos ou processo econômicos são decorrência dos aspectos de desenvolvimento social.

CAPÍTULO I

UM OLHAR HISTÓRICO SOBRE O ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL

Analisar o contexto educacional brasileiro da atualidade exige a tarefa inicial de recuperação de aspectos da nossa história da educação desde a missão dos jesuítas que aqui aportaram, em 1549 juntamente com o primeiro governador geral, Tomé de Souza, a fim de construirmos um referencial dialógico com a evolução da política educacional no Brasil, recordando que fomos colônia de exploração, povoada com o excedente que a Europa rejeitou e isto ficou fortemente marcado no inconsciente coletivo do nosso povo.

O processo educacional iniciado pelos jesuítas, que perdurou por aproximadamente duzentos anos, dirigia-se prioritariamente à catequização e instrução dos gentios e, para tanto, foram criadas escolas de primeiras letras, que propagavam os ideais católicos. Criaram, também, colégios destinados a formar sacerdotes, bem como preparar para os estudos superiores jovens que não buscavam a vida sacerdotal. Dessa forma, os padres da Companhia de Jesus possuíam total poder no setor educacional, que desde o início esteve voltado para interesses de exploração e enriquecimento de uma minoria, de uma elite carregada de privilégios, em detrimento da maioria da população.

Quando o Marquês de Pombal, em 1759, expulsou os jesuítas de Portugal e de todos os seus domínios, destruiu completamente a organização educacional existente em terras brasileiras. Sua pretensão era tornar laico o ensino, colocando-o a serviço dos interesses civis e políticos da Coroa Portuguesa. No entanto, como não se contava com infra-estrutura e com professores especializados, ficou uma grande lacuna nos serviços educacionais, cuja solução posteriormente encontrada foi instituir aulas régias, avulsas, sustentadas por um novo imposto colonial, o “subsídio literário”. Essas aulas deviam suprir as disciplinas antes oferecidas nos extintos colégios. Através delas, a mesma reduzida parcela da população colonial continuava se preparando para estudos posteriores na Europa.

Sem sistematização, sem frequência definida, sem pessoal docente em quantidade e qualidade suficientes, a instrução no país foi drasticamente limitada, até 1799, quando as licenças para docentes passaram a ser concedidas pelo vice-rei.

Com a vinda de D. João VI para o Brasil, em 1808, houve investimentos no ensino técnico e no superior; foram criadas a Academia da Marinha e a Academia Militar, para atender às necessidades de defesa militar do reino. No entanto, a educação do povo, com estudos primários e médios, ficou esquecida. Durante todo o período colonial houve poucos e localizados avanços educacionais, com a criação de algumas salas e graus de ensino.

Após a independência, em nome dos princípios liberais e democráticos, são redigidos planos visando à nova política no campo da instrução popular, mas, na prática, pouco se concretiza. Com o Ato Adicional de 1834 houve a criação de sistemas paralelos de ensino em cada província, numa tentativa de solucionar questões que eram centralizadas pela coroa anteriormente. Começa-se a ter uma preocupação com o ensino básico, continuando o poder central responsável pelo ensino superior. Tal medida em pouco alterou o quadro do ensino elementar, pois a verba destinada às províncias para custeio da instrução pública era ínfima, insuficiente para fazer frente a tais responsabilidades. Em consequência, algumas raras escolas particulares sediadas na Corte e nas grandes cidades ofereciam ensino primário mais rico e consistente que o ministrado nas escolas públicas.

Foi criada, na cidade do Rio de Janeiro, a inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária, órgão ligado ao Ministério do Império e destinado a fiscalizar e orientar o ensino público e particular nos níveis primário e médio. Mas o panorama geral do ensino elementar continua ruim, e tem como uma das causas a falta de pessoal docente habilitado. Surgiram

então, por iniciativa dos governos provinciais, as primeiras escolas normais das províncias, mas o nível era muito baixo.

Em 1837, visando nortear a iniciativa das províncias, foi criado na Corte o Colégio Pedro II, como estabelecimento modelo dos estudos secundários, pois ainda eram mantidas aulas avulsas e descontextualizadas, ou seja, justaposição de aulas ministradas em liceus, que constituíram os primórdios da elaboração de um currículo em nosso país. Os liceus provinciais, no entanto, não tiveram as mesmas prerrogativas para matrícula em qualquer curso superior, independentemente de novos exames junto às faculdades. Conseqüentemente, seus alunos tinham que se submeter aos exames parcelados dos preparatórios fixados nos estatutos.

O Colégio Pedro II passou a admitir matrículas avulsas e instituiu exames finais por disciplina, equivalentes para fins de matrícula nos cursos superiores, aos exames gerais.

A influência nefasta dos exames parcelados de preparatórios fez-se sentir no próprio colégio padrão, pois muitos alunos apressavam o ingresso nos cursos superiores recorrendo aos exames parcelados. Em 1888 aboliram-se as matrículas avulsas, os exames vagos e a frequência livre no Colégio Pedro II.

A equiparação, ou seja, o reconhecimento dos graus conferidos pelos liceus provinciais que adotassem a estrutura e os planos de estudos do Colégio Pedro II, medida que fora reivindicada em quase todos os projetos de reforma dos últimos anos de Império, veio consagrar e regulamentar a interferência do poder central no ensino secundário provincial. Também era solicitada concessão de auxílio financeiro a escolas erigidas pelos Poderes Provinciais e pela iniciativa particular. Com isso percebe-se que, já àquela época, tendia-se a reconhecer aos Poderes Gerais o direito de fixar diretrizes para a instrução em todo o território nacional.

Na década de 1850, Couto Ferraz reformulou todo o ensino na Corte e a instrução superior no Império, mas não criou Escola Normal na Capital do País, optando por formar professores em exercício, sob a supervisão de mestres experientes.

Apesar das iniciativas de alguns teóricos e magistrados da época, a educação brasileira caminhava muito lentamente e com pouca evolução enquanto política educacional; o ensino elementar era qualitativamente deficiente e quantitativamente precário. O ensino secundário beneficiava apenas diminuta parcela da população que buscava o ensino superior. Foram criadas condições de expansão da rede privada, procurando, dessa forma, suprir as graves lacunas do ensino público provincial. No entanto, o Império legou à República uma tarefa imensa a ser cumprida no setor da instrução pública, agregando-se à mesma a necessidade de instalação do ensino técnico comercial, agrícola e industrial, que praticamente inexistia no Brasil.

Pode-se dizer que, desde o Império, com toda a precariedade dos serviços educativos, já se percebe uma dicotomia no ensino que espelhava a realidade da sociedade, ou seja, ensino propedêutico para as elites e ensino profissional para as classes pobres.

Na República, embora se mantivessem essas dicotomias, o ensino técnico avançou. No geral, a educação continuou refletindo as contradições da sociedade.

O ensino secundário passa a subordinar-se diretamente ao controle da União, através do instrumento da equiparação. A Administração Federal continuou a manter apenas o Colégio Pedro II como estabelecimento de ensino secundário modelo de organização para os equiparados e, até 1930, tal nível de ensino permaneceu praticamente entregue à iniciativa particular.

A instrução primária, a profissional e o ensino normal ficaram inteiramente subordinados à iniciativa e possibilidades econômicas dos estados, da mesma forma que se subordinavam às províncias, no Império. Dada a inexistência de instrução básica comum, considerada necessária à formação da consciência nacional, vários projetos de lei são

elaborados nesse sentido. Por exemplo, em 1890, logo após a Proclamação da República, é criado o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, que durou pouco mais de um ano.

No período da República esboça-se um novo perfil educacional, através de leis, decretos e atos institucionais que estabelecem critérios e diretrizes para o ensino primário, secundário e universitário, além da tentativa de normatizar o ensino agrícola e o industrial que são marcados por finalidades filantrópicas, destinando-se prioritariamente aos órfãos e desvalidos.

Em 1909, através do decreto nº 7.566, de 23 de setembro, são criadas 19 Escolas de Aprendizizes 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 institui:

“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).

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 (somente em 4 de julho de 1947, foi inaugurado o novo e definitivo campus da Universidade Rural, no km 47 da Estrada Rio - São Paulo), 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 Pinheiral, 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).

Segundo Otranto,

O mesmo decreto que criou a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária traçou as regras do ensino agrônomo em todo o país, instituindo-o no interior do Ministério da Agricultura Indústria e Comércio (MAIC). A ESAMV foi, então, vinculada ao MAIC, e não ao Ministério do Interior, ao qual estava ligada a questão da educação em geral. Além de criar a escola como a primeira representante federal do ensino superior agrícola, o referido decreto estabeleceu as regras para o seu funcionamento. Rico em detalhes, dispôs sobre os cursos que a Escola deveria oferecer – o de engenheiro agrônomo e o de médico veterinário (art. 4º) – definindo o tempo de duração de cada um (art. 8º e 12) e a relação anual de todas as cadeiras que lhes integrariam os currículos (art. 9º e 13). Mas as disposições legais não se limitaram à parte pedagógica e englobaram também a área física que deveria fazer parte da Escola. Nele estavam determinadas todas as instalações físicas, incluindo os laboratórios (art. 11 e 14), com detalhamentos para a estruturação de cada um, abrangendo o material

necessário para a organização e operacionalização dos mesmos (art. 15-22). (OTRANTO, 2003, p.31).

A qualificação para exames preparatórios, com estudos irregulares e assistemáticos, bem como a preponderância da finalidade propedêutica sobre a formativa, continua a funcionar como alternativa à escolarização secundária regular, tanto no ensino público como no particular, até a reforma de ensino organizada por João Luiz Alves, em 1925, que instituiu a obrigatoriedade de seriação e aprovação nas matérias de cada ano para promoção ao seguinte, eliminando os exames preparatórios. Houve, entretanto, nova prorrogação de tais exames.

Segundo Soares,

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 (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 regulamentação, 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. (SOARES, 2003, p. 35).

Com essa nova regulamentação os Patronatos são transformados 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.

Nas décadas de 1920 e 1930 surge a idéia de Plano Nacional de Educação, com órgãos específicos tentando criar uma linha de diretrizes curriculares. Em 1924, criou-se a Associação Brasileira de Educação (ABE), contribuindo para a formação de nova consciência educacional, referente ao papel do Estado na educação, à necessidade de expandir a escola pública, à exigência de uma política nacional de educação, com o Poder Central exercendo papel de coordenador, orientador e supletivo na incrementação de ensino em âmbito nacional. Várias dessas idéias consubstanciaram-se em proposições do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, em dispositivos da constituição de 1934.

A Revolução de 1930 caracteriza a passagem progressiva de uma sociedade artesanal, pré-capitalista e agrário-comercial para urbano-industrial, implementando profundas transformações sociais, alterando o “status quo” da mulher, aumentando e diversificando a classe média, formada prioritariamente por pessoas ligadas ao processo produtivo. Tais pessoas buscam o mesmo modelo de escola da elite, visando à conquista de melhores posições na estrutura social. Em consequência, a política educacional não busca ajustar a organização escolar à nova e heterogênea clientela, acarretando altos índices de evasão e repetência.

Em dezembro de 1930, os Patronatos Agrícolas, que haviam passado para o controle do então criado Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio apenas um mês antes, 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). (SOARES, 2003, p. 42).

Com o fim das oligarquias e o esvaziamento do regionalismo, o Estado passa a ter ação mais intervencionista em todos os setores, inclusive na organização do ensino em todo território nacional, criando o Ministério de Educação e Saúde Pública, em 1930, e, em 1931, o Conselho Nacional de Educação, órgão consultivo destinado a assessorar o ministro Francisco Campos, que promoveu a reforma do ensino secundário (Decreto nº 19.890, de 18/04/31), dando a todos os estabelecimentos dessa modalidade a oportunidade de se equipararem ao Colégio Federal Pedro II, superando definitivamente os exames parcelados, estabelecendo currículo seriado, frequência obrigatória, divisão do curso em dois ciclos e ampliação do mesmo para sete anos.

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). (SOARES, 2003, p. 43).

Na gestão do ministro Gustavo Capanema, foi promulgada através do Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, também conhecida como Reforma Capanema. Por essa lei, foram instituídos no ensino secundário um primeiro ciclo de quatro anos de duração, denominado ginásial, e um segundo ciclo de três anos. Esse último ciclo, que na reforma planejada por Francisco Campos apresentava três opções, passou a ter apenas duas, o curso clássico e o científico. Os novos currículos previstos na Lei Orgânica caracterizavam-se pela predominância do enciclopedismo, com valorização da cultura geral e humanística.

Por influência da Segunda Guerra Mundial, a lei instituiu também a educação militar para os alunos do sexo masculino. Reafirmou o caráter facultativo da educação religiosa e o caráter obrigatório da educação moral e cívica, e recomendou ainda que a educação das mulheres fosse feita em estabelecimento distinto daquele onde se educavam os homens.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário permaneceu em vigor até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961.

O Decreto nº 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. (SOARES, 2003, p. 53).

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. Tal lei 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 ginásial, 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, 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 (ministrando as quatro séries do 1º ciclo – ginásial e expedindo o certificado de Mestre Agrícola). As Escolas Agrotécnicas foram transformadas em Colégios Agrícolas (ministrando as três séries do 2º ciclo – colegial e conferindo o diploma de Técnico em Agricultura), e em 1971, a lei 5.692, que dentre outras coisas, consolidou a utilização do Sistema Escola-Fazenda. Essas leis começam a criar um perfil nacional para a educação estimulando a organização de currículos, planejamento e autonomia das escolas.

E mais proximamente, em 1988, com a Constituição Cidadã, inicia-se uma nova etapa, caracterizada pela reorganização do ensino em bases mais democráticas, que culmina, em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, que cria condições para a institucionalização dos Parâmetros Curriculares Nacionais, visando a organizar e direcionar o Plano Nacional de Educação.

Florestan Fernandes que se envolvia 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 a 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).

Na verdade, desde o início, a política educacional demonstra que a aprendizagem, conhecimento, crescimento do indivíduo estão sempre ancorados no que o Estado deseja e impõe. Assim, o poder prevalece e a educação fica em segundo plano.

Se a educação jesuítica, confessional e catequizadora foi a única existente no Brasil durante os dois primeiros séculos de colonização exploradora, os avanços em termos de diferentes linhas pedagógicas não mudaram significativamente a situação da política educacional brasileira, que continua subordinada aos interesses daqueles que a estabelecem. Um real aperfeiçoamento do sistema educacional brasileiro está condicionado a alternativas da política financeira no setor, ou seja, se houver um aumento real de investimentos, conseqüentemente, se apressará a implantação do novo sistema de ensino; caso contrário, se persistirá no mesmo ritmo financeiro e a implantação se prolongará, mantendo a clássica desproporção “entre o que se espera da educação e o que a ela se oferece”.

Nesta direção, procuramos mostrar que quanto mais eficaz e global for o trabalho escolar, na sua tarefa específica de transmissão do conhecimento elaborado e historicamente sistematizado, tanto mais ele significará um instrumento que se volta contra os interesses do capital. O esforço de nivelar por cima é um esforço contra o privilégio – elemento constitutivo da sociedade de classes. Este esforço, objetivamente, se materializa mediante uma direção política e uma qualidade técnica que vinculam o saber que se processa na escola aos interesses da classe trabalhadora. Saber que, historicamente, sempre lhe foi negado, mediante diferentes mecanismos, que vão da seletividade social ao oferecimento de uma escola desqualificada. (FRIGOTTO, 2001, p. 28).

Há na realidade, uma grande diferença entre a teoria e a prática. Na letra da lei está presente a igualdade de oportunidades a todos, indistintamente, mas no dia-a-dia percebe-se a desigualdade no ensino e a falta de acesso de uma grande camada da população a uma educação com a qualidade prevista nos instrumentos legais. Como na época da Companhia de Jesus ou na Era Pombalina, para citar apenas os períodos iniciais, faltam profissionais realmente comprometidos com a missão de educar, faltam investimentos/recursos financeiros internos e externos, públicos e privados para fazer frente às necessidades da educação nacional, falta a opção de toda a sociedade pela educação pública de qualidade, pois a partir de tal opção as reivindicações seriam mais claras e dirigidas.

[...] “Os projetos de educação possíveis no período colonial consideraram, ora a dominação por meio da evangelização do “gentio” e pela homogeneização cultural via religião católica, ora a integração da América portuguesa e de sua população ao Império, como forma de mantê-lo e de fazê-lo render lucros.” [...] “A investigação sobre a educação no período colonial deve, assim, levar em conta a diversidade e as particularidades da sociedade brasileira de então, considerando-se, é claro, suas especificidades regionais. Isso significa colocar no centro da problematização a existência de idéias acerca de uma educação escolar de matriz européia, calçada em seus modelos de civilidade e progresso, em seus preceitos políticos e morais, e sua implantação numa sociedade mestiça, que reia e reelaborava os pressupostos europeizantes, no contexto de práticas culturais híbridas.” (FONSECA, 2002, p. 4).

O desenvolvimento econômico e industrial trouxe exigências novas para a educação escolar, em especial a educação profissionalizante, entre elas, a necessidade de mão-de-obra qualificada. A revolução industrial fez-se sentir, também, no ensino: passou a exigir dele a personalização e a especialização. A formação utilitária tornou-se, assim, imprescindível para qualquer um integrar-se numa sociedade.

“[...] a modernização tecnológica estaria criando, de um lado, uma massa de trabalhadores desqualificados e, de outro, um punhado de trabalhadores superqualificados.” (FERRETTI et al, 1984, 128-37).

No âmbito das Escolas Agrícolas, a partir da promulgação da Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, se consolidou a utilização do Sistema Escola-Fazenda, que havia sido implementado em 1967 e 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, fundamentando 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 (MEC/DEM op. cit, p. 14). A produção era vista como uma finalidade e não como uma consequência do processo de aprendizagem. Fischer et al., 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”. (1988, p. 25-6).

Observe que o sistema Escola-Fazenda 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. Vemos aí a importância da produção dentro do sistema de ensino Escola-Fazenda.

Segundo Soares,

“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”. (2003, p. 242).

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 (1998) 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.

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. (SOARES, 2004, p. 88/89).

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 Nacional de Educação Tecnológica, embasada no pressuposto de que se torna 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, principalmente, pelo papel do capital privado e pela ênfase dada à requalificação dos recursos humanos no setor público e a modernização produtiva no setor agrícola, sempre na perspectiva da formação técnica para o trabalho.

Através da Lei nº 8.948, de dezembro de 1994, foi criado o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, que indicava a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica. Isso 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, 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 Média e 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 à 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).

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 CEFET's, 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 integração com o mercado de trabalho.

A regulamentação da Lei, no que concerne à Educação Profissional, é feita através do Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997, que , nos moldes já contidos no Projeto de Lei (PL) nº 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 obriga 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 S), 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. 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 a egressos do ensino médio e técnico, conferindo Diploma de Tecnólogo.

Podemos observar dois novos termos introduzidos nessa configuração do ensino profissional: módulos e competências. Os módulos que, de acordo com o art. 8º do Decreto em questão, constituem-se no agrupamento de disciplinas e/ou de conteúdos disciplinares e poderão ter um caráter de terminalidade, 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 entre 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.

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. 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.

O Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, substitui o Decreto 2.208/97 e diz em seu § 1º: A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

Atualmente a política educacional vigente, em nosso país acha-se consubstanciada na legislação em vigor pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, número 9.394/96, que estabelece, consoante os preceitos da Constituição Federal e que em seu bojo

institui o Ensino Profissionalizante, com o propósito de integrá-lo ao processo econômico do país. Com a finalidade de atender à classe trabalhadora e ao mundo do trabalho, estão sendo rearticuladas as instituições federais de educação profissionalizante – técnicas – agrotécnicas – CEFET's.

Mas, apesar do espírito da Lei em dar possibilidades a todos, indistintamente, tem-se verificado a elitização do Ensino Técnico no Brasil nos CEFET's, impedindo que tenhamos uma escola democratizada, com acesso e a permanência em igualdade de condições para todos.

[...] a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. (DELORS, 2003, p. 99).

O Centro Federal de Educação Profissional de Januária-MG, por estar inserido neste contexto, enfrenta esta realidade, acrescida de outros fatores metodológicos que contribuem para um atendimento não muito satisfatório aos alunos que apresentam deficiências de aprendizagem.

A preocupação maior sempre foi formar um profissional capaz de produzir com competência “da porteira para dentro”, ou seja, com um perfil tipicamente de empregado. No mundo atual, o profissional precisa ter uma formação muito mais abrangente, atuar com competência dentro de todo o complexo do agronegócio, isto é, “antes da porteira” e depois desta, ou seja, um profissional com ampla visão da problemática agrícola, possuidor de sólidos conhecimentos universalizados, com espírito de livre iniciativa, características empreendedoras, mais capacidade na tomada de decisão, possuidor de enorme responsabilidade ética e social.

A idéia de que a meta precípua da escola não é o ensino dos conteúdos disciplinares, mas sim o desenvolvimento das competências pessoais está, hoje, no centro das atenções. Numa sociedade em que o conhecimento recebe os mais variados tratamentos, dentre eles, ser considerado principal fator de produção, é natural que muitos conceitos transitem entre os universos da Educação e do Trabalho.

Para Lima, (1990)

Hoje a organização do trabalho requer mão-de-obra melhor preparada. [...] Já se tornou evidente que o conhecimento, a capacidade de processar e selecionar informações, a criatividade e a iniciativa constituem matérias-primas vitais para o desenvolvimento e a modernidade” Para garantir a qualificação dessa mão de obra não são mais suficientes cursos rápidos de treinamento ministrados pelas próprias empresas. O domínio de conhecimentos gerais, capacidade de associar fatos, espírito de liderança, saber lidar com variedades de funções, responsabilidade na utilização de equipamentos de alto custo e extremamente sensíveis são valores que não podem ser assimilados em curtos espaços de tempo.

[...] Hoje o mundo da produção exige uma qualidade de mão-de-obra diferenciada, com habilidades que extrapolam a capacidade de repetir determinadas ações, exigindo, portanto uma nova escola.

São portanto, essas transformações no mundo do trabalho que constituem o principal desafio enfrentado pela educação na sociedade contemporânea. O desafio de preparar mão-de-obra altamente qualificada, com capacidade de

iniciativa e criatividade.” “A empresa mudou o jeito de produzir e assim mudou o tipo de trabalhador que ela precisa.

[...] Como a maior riqueza é o capital humano, o investimento não se encontra em máquinas, mas na habilitação do trabalhador. Essa habilitação passa necessariamente pela escola. (p. 3).

Por desnecessário que pareça, convém reiterar que a função fundamental da escola básica é a construção da cidadania e não a formação de especialistas em quaisquer das disciplinas, portanto nenhum conhecimento deveria justificar-se como um fim em si mesmo: as pessoas é que contam, com seus anseios, com a diversidade de seus projetos. E assim como um dado nunca se transforma em informação se não houver uma pessoa que se interesse por ele, que o interprete e lhe atribua um significado, todo o conhecimento do mundo não vale nada, se não estiver a serviço da inteligência, ou seja, dos projetos pessoais. A finalidade básica da Educação é a construção da cidadania, entendida como a construção de uma articulação permanente e consistente entre projetos individuais e coletivos.

Ao pretender-se que todo conhecimento deve estar a serviço das pessoas, de seus projetos, de seus interesses como cidadãos, é fundamental, portanto, uma reconfiguração do conceito do binômio Trabalho e Educação, buscando-se canais adequados para a emergência, em cada pessoa, do conhecimento tácito que subjaz.

Hoje, no entanto, parece cada vez mais claro que tanto a formação escolar básica quanto a formação profissional somente se justificam se ambas concentrarem-se no desenvolvimento das competências pessoais. Tais competências certamente não são desenvolvidas sem que se estude muita Ciência, sem o recurso constante de aparatos tecnológicos, concebidos para servir de meios para a realização de nossos projetos. Não realizamos nossos projetos apenas porque temos vontade de realizá-los: são necessários dados, informações e muito conhecimento.

Com base no exposto a proposta da pesquisa é responder como melhor conciliar o binômio Trabalho e Educação, considerando que o profissional hoje concebido deve ser dotado de uma formação continuada (educação permanente) desenvolvida dentro da atividade profissional, com um contato bem mais vivenciado e íntimo com o seu ambiente de trabalho. Só a teoria sem a vivência não constrói o profissional demandado pela atual conjuntura de mercado notadamente globalizado. Portanto não somente nossa região vive essa realidade, mas todo o mundo. É preciso conciliar teoria e prática para se formar um profissional competente e em condições de assumir seu papel.

Segundo Ramos,

“o trabalho pode ser considerado como princípio educativo em três sentidos diversos, mas articulados entre si: Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção, correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. Num segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Finalmente o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho pedagógico”. (1995, p. 25).

No meu entender, o Cefet-Januária por se localizar em uma região muito carente e, conseqüentemente, de poucas oportunidades de emprego, precisa cumprir um papel na preparação dos seus alunos do Curso Técnico em Agropecuária, no sentido de torná-los agentes de transformação da nossa realidade regional, onde predomina uma agropecuária de

subsistência que clama por mudança no que tange a produção e a produtividade, e aí é que entram nossos profissionais, que devem estar preparados para implementar ações que possam proporcionar essas mudanças. Tal preparo só será adquirido mediante um curso que proporcione a ele vivência e conhecimento teórico-prático, para que possa, juntamente com o homem do campo, colocar em prática seus conhecimentos adquiridos, buscando sempre a melhora das condições de vida do nosso produtor rural.

Através de dados coletados via internet no site: www.seade.gov.br, em 1995, no estado de Minas Gerais, os estabelecimentos com menos de 100 ha. representavam 84% do total de unidades e controlavam 23,5 da área total. Os dados revelam também, através do Senso Agropecuário que 326,6 mil estabelecimentos rurais de Minas Gerais (ou 65,8% do total dos estabelecimentos do Estado) estavam sendo explorados, unicamente pelo responsável e por membros da família, num total de 925.422 pessoas. Assim, é importante destacar a grande relevância da agricultura familiar na agropecuária do Estado.

Também podemos confirmar a afirmação de que temos uma agropecuária de subsistência, com mão de obra basicamente familiar (que é uma das características deste tipo de produção), através do documento fornecido pelo Escritório Local da Emater-Januária-MG, (constante no anexo. p.82), “Estrutura Fundiária do Município de Januária”, onde podemos observar que a grande maioria dos proprietários rurais têm menos de 200 ha. de terra.

Quando falamos sobre Agricultura Familiar, não querendo entrar em detalhes, não somente por não ser o objetivo desse trabalho, mas também por ser esse assunto muito complexo e polêmico.

Mas COSTA NETO nos chama a atenção que:

“a grande questão vai ser a da interpretação das razões da permanência da agricultura familiar no panorama agrário e agrícola das sociedades contemporâneas. A continuidade deste referido tipo de agricultura vem desafiando as mais consolidadas teorias que a consideravam ultrapassadas e, mais do que isso, totalmente inadaptada ao desenvolvimento do capitalismo no campo. Também nos diz COSTA NETO que “nas condições em que se encontra o agricultor familiar, mesmo não possuindo a propriedade real da terra, o capital se apodera da renda fundiária. O estágio que já alcançou a relação capital/propriedade da terra criou um processo de dependência do pequeno produtor ao crédito bancário e aos intermediários, impondo-lhe normas de comercialização altamente favorável ao capital. (1998, p. 118-134).

Para MOREIRA:

“Se em termos práticos, o agricultor familiar estiver imbuído da idéia de que pode vir a desfrutar da renda capitalizada futura, incorporando no preço final da propriedade as transformações introduzidas na sua terra ao longo do tempo, deve-se examinar a possibilidade deste pequeno produtor vir a intensificar a tecnificação, alterando as condições de fertilidade do solo, redefinindo os espaços de localização interna da atividade produtiva etc. Agindo desta maneira, o agricultor familiar estará provocando alterações nos níveis de sustentabilidade socioambiental local. Os novos padrões de sustentabilidade daí decorrentes podem se vincular à utilização ecologicamente adequada dos recursos naturais, paralelamente à garantia econômica básica de reprodução familiar, ou à idéia de preservação ambiental associada a de progresso social, melhoria das condições de vida e possibilidade de reprodução econômica ampliada. (1995a).

Como podemos perceber, tanto Costa Neto (1998) quanto Moreira (1995) nos chama atenção para a importância da agricultura familiar, a qual já se encontra incorporada ao nosso

sistema produtivo, inclusive impondo normas de comercialização já que altera os níveis de sustentabilidade socioambiental, o que melhora a condição de vida desse homem do campo, que passa a buscar orientação técnica, no sentido de melhorar sua produção/produktividade. Com isso a figura do Técnico em Agropecuária para ajuda-lo com sua mão-de-obra especializada, aparece como opção para a realização dessa possibilidade. Atrelado a essa situação, vem a melhora do mercado de trabalho para esse profissional. Percebemos aí portanto o quanto é importante a agricultura familiar na produção de gêneros alimentícios no Brasil, assim como também para a fixação e absorção da mão-de-obra no campo.

CAPÍTULO II

O MODELO ESCOLA-FAZENDA

Em meados da década de 1960, no Brasil, por ocasião da implantação do Modelo Escola-Fazenda no ensino Técnico em Agropecuária, 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 Ensino* (1975), 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).

Essa visão padronizada de currículo está muito ligada à 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. A perspectiva apontada por Tyler dominou os estudos curriculares e ainda hoje tem adeptos, em especial na linha tecnicista que evita a discussão filosófica, política e social sobre o currículo.

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.

A criação da COAGRI (Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário), em 1973, como parte das exigências do programa de financiamento internacional (Ministério da Agricultura/USAID/CONTAP), só sedimenta e refina o citado modelo, considerado fundamental para consolidar o princípio de Trabalho e Educação 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 cada agricultor americano poderia alimentar cerca de 60 pessoas e cada europeu, aproximadamente 12, o agricultor brasileiro alimentaria apenas uma 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. Afirmações 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 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”. (1973. p. 14).

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 (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 pôr 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, 1973. p. 14).

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, está atingindo seu objetivo na medida em que o trabalho dos alunos possibilita a auto-suficiência 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.

O “aprender para fazer e fazer para aprender” se descaracteriza na medida em que os projetos são produzidos pela COAGRI e até os conteúdos programáticos são “empacotados”, restando aos alunos somente o desenvolvimento desses projetos, dentre os mais viáveis economicamente e de maneira estanque, pois são executados por grupo de 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.

Oliveira (1998, p. 115-16), ao analisar a organização do Sistema Escola-Fazenda, caracteriza a prática mecanicista que lhe é inerente e enfatiza que a estrutura organizacional das EAF's 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 três vezes superior à teórica, permanece no campo de produção, realizando tarefas eminentemente manuais.

Outra análise que reforça as anteriores é produzida por Ramos (1995), 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. Respalando-se nessa lógica, o momento histórico carregava a perspectiva de inserção de mais técnicos em um mercado de trabalho supostamente em ascensão”. (RAMOS, 1995a, 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 variadas técnicas de exploração agropecuária. 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 (MEC-COAGRI-DAP, 1978, p.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.

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 (RAMOS, 1995, 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 onde 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 (BRASIL/MEC/COAGRI, 1984; p. 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 fossem 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 o 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. (MEC/SENETE, 1990. p.9).

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 – 146), é no âmbito curricular e pedagógico que se tornam evidentes as fragilidades dos economistas e técnicos do Banco Mundial – BM. A própria noção de currículo restrita a conteúdos e disciplinas, 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, 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.

O modelo de ensino dentro do sistema de Escola-Fazenda foi um modelo que funcionou por algum tempo nas Escolas Agrotécnicas e preconizava com ênfase a atividade laboral, a qual ultrapassava a atividade pedagógica da aula prática, já que tinha também o objetivo de produzir. Portanto, a finalidade de produção estava embutida no modelo.

O MODELO TERCEIRIZADO

Com o advento da terceirização dos serviços nas Escolas Agrotécnicas, fato que aconteceu a partir da Lei N° 8.666, de 21 de junho de 1993, do Decreto 2.271 de 07 de julho de 1997 e da Instrução Normativa N° 18, de 22 de dezembro de 1997, surgiu a possibilidade de que a responsabilidade da produção deixasse de ser do aluno e que a atividade da aula prática passasse a ser somente um momento em que o mesmo realiza os procedimentos para aprender, isto é, não mais tem a responsabilidade da produção.

Mas com isso, o que se notou, no hoje Cefet-Januária, foi uma diminuição acentuada das aulas práticas em detrimento do aumento das aulas teóricas e não somente a diminuição das atividades práticas.

No sentido de fazer uma comparação entre os modelos apregoados nesse trabalho, quero esclarecer que quando falo do Sistema Escola-Fazenda, estou falando de um modelo de ensino profissionalizante adotado em um determinado período pelas então Escolas Agrotécnicas da rede federal de ensino profissionalizante. E aí, esse modelo tinha toda uma filosofia voltada para proporcionar ao jovem estudante, as condições necessárias de estudo-trabalho, afim de que não se estabelecesse defasagem entre os objetivos da escola e os da vida. Nesse sentido, o Sistema Escola-Fazenda era uma estrutura capaz de preparar o jovem 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. Inclusive esse sistema se firmava em premissas pedagógicas e econômicas cujo princípio era expresso no lema: “aprender a fazer e fazer para aprender”. Já com o advento da terceirização do trabalho de campo nas Escolas Agrotécnicas, o aluno deixa de ser responsável pela produção e com isso, perde totalmente o sentido do lema “aprender a fazer e fazer para aprender”, o que reflete no atual sistema de ensino, pois com a Reforma embutida na Lei de Diretrizes e Bases n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, juntamente com esse advento da terceirização, a atividade prática voltada para a produção que era de responsabilidade do aluno, deixou de acontecer e de ser, mas levou atrelado a força da vivência no trabalho. Aí é que, no entender de alguns profissionais ligados ao ensino, a formação dos nossos alunos deixa a desejar para a nossa realidade, e é devido a esses fatores e a essas mudanças que me propus a desenvolver esse trabalho de checar as conseqüências que essa mudança de paradigma proporcionou na formação profissional dos nossos educandos, e sugerir qual o modelo que melhor atende nossos alunos para que tenham uma formação de qualidade, que realmente atenda aos anseios e necessidades do nosso homem do campo.

CAPÍTULO III

HISTÓRIA DO HOJE CEFET-JANUÁRIA

O Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária, ao longo dos seus 47 anos de experiência, passou por uma série de transformações de ordem legal, que muito contribuíram para o aperfeiçoamento do seu fazer pedagógico e/ou técnico administrativo.

A seguir:

- ✓ No dia 04 de outubro de 1960, foi celebrado um convênio entre o Governo Federal e o Governo do Estado de Minas Gerais para instalação de uma Escola Agrícola no município de Januária.
- ✓ No dia 18 de dezembro desse mesmo ano, pela Lei nº 3.853, publicada no Diário Oficial da União (DOU), de 20 de dezembro de 1960, foi criada a Escola Agrotécnica de Januária-MG.
- ✓ Pelo Decreto Federal nº 53.558, de 13 de fevereiro de 1964, este Estabelecimento de Ensino passou a denominar-se Colégio Agrícola de Januária.
- ✓ Pelo Decreto nº 60.731, datado de 19 de maio de 1967, o Colégio Agrícola de Januária, até então subordinado ao Ministério da Agricultura, foi transferido para o Ministério da Educação e Cultura, permanecendo neste Ministério até os dias atuais.
- ✓ Em maio de 1964, iniciaram-se os estudos formais na Escola, sendo matriculada a primeira turma de ginásianos agrícolas, tendo acontecido em 1967, a formatura dos primeiros alunos matriculados como Mestres Agrícolas.
- ✓ Em 17 de novembro de 1967, ocorreram as inscrições e matrículas à 1ª série do Curso Técnico Agrícola – Ramo Agricultura, a nível de 2º grau, tendo suas aulas iniciadas em agosto de 1968. A colação de grau dessa primeira turma aconteceu em 05 de julho de 1971, como Técnico Agrícola.
- ✓ No dia 06 de maio de 1972, cola grau a última turma de ginásianos agrícolas, passando a escola a funcionar somente com o curso Técnico Agrícola.
- ✓ No ano letivo de 1974, a Escola fez uma mudança radical no seu Currículo e Calendário escolar, passando a ministrar, sem prejuízo para os alunos que cursavam a habilitação até então oferecida, o Curso Técnico Agrícola – Habilitação em Agropecuária, situação que perdura até a presente data.
- ✓ Assim, em 03 de julho de 1975, aconteceu a colação de grau da última turma de Técnico Agrícolas – Habilitação em Agricultura.
- ✓ Pela Lei nº 8.731, do dia 16 de novembro de 1993, a Escola conseguiu autonomia didático-pedagógica e administrativa, através de sua autarquização.
- ✓ No ano letivo de 1996, além da tradicional Habilitação em Agropecuária a Escola passou a oferecer uma nova Habilitação, a de Processamento de Dados, em nível de Pós-Segundo Grau, a qual posteriormente passou a denominar-se Técnico em Informática.
- ✓ No ano letivo de 1998, foi implantada a Habilitação de Técnico em Agroindústria.
- ✓ No ano letivo de 2000, foi implantada a Habilitação de Técnico em Enfermagem.
- ✓ No ano letivo de 2001, foram implantadas mais duas Habilitações: Uma na área de Gestão – Técnico em Administração e outra na Área de Meio Ambiente – Técnico em Meio Ambiente.
- ✓ No ano de 2002, pelo Decreto Presidencial de 13 de novembro de 2002, a Escola foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária – CEFET de Januária-MG.

- ✓ Ainda no ano de 2002, pela Portaria nº 3.634 de 19 de dezembro de 2002, foi autorizado o funcionamento do primeiro Curso Superior na Instituição: o Curso Superior de Tecnologia em Irrigação e Drenagem.
- ✓ Pela Resolução do Conselho Diretor do CEFET de Januária-MG nº 003/2005, de 20 de setembro de 2005, foi autorizado o funcionamento do Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e pela Resolução do Conselho Diretor do CEFET de Januária-MG, nº 004/2005 de 20 de setembro de 2005, foi autorizado o funcionamento do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Comercial, com início previsto das aulas para ambos os Cursos, para o ano letivo de 2006.
- ✓ Pela Resolução do Conselho Diretor do CEFET de Januária-MG, nº 010, de 04 de outubro de 2006, foi criado o Curso de Licenciatura em Matemática, que passou a funcionar no ano letivo de 2007.
- ✓ Pela Resolução do Conselho Diretor do CEFET de Januária-MG, nº 011/2006, de 28 de dezembro de 2006, foi criado o Curso de Graduação em Administração de Empresas, que passou a funcionar no ano letivo de 2007.
- ✓ Pela Resolução do Conselho Diretor do CEFET de Januária-MG, nº 001/2007, de 11 de outubro de 2007, foi criado o Curso de Bacharelado em Agronomia, com previsão para funcionar no ano letivo de 2008.

INSERÇÃO REGIONAL DO CEFET-JANUÁRIA-MG

O Município de Januária tem uma área de 7.299 km² e conta com uma população de 63.603 habitantes. Aproximadamente 47% residem na sede e 53% na zona rural (IBGE – 2000). O CEFET está localizado na Mesorregião Norte do estado de Minas Gerais, na zona fisiográfica do Alto Médio São Francisco e mais especificamente na microrregião Sanfranciscana de Januária, composta por 15 municípios que abrangem uma área de 32.380,85 km² e é povoada por 264.842 habitantes. Também está inserida na área mineira do Polígono da Seca – Região Geoeconômica da Agência de Desenvolvimento do Nordeste – ADENE.

A Microrregião Norte de Minas é banhada por uma expressiva rede hidrográfica composta por vários rios perenes, riachos e lagoas, tendo como base o Rio São Francisco que é um facilitador para o desenvolvimento regional.

Os investimentos federal e estadual estão transformando o cenário natural de terras inaproveitadas da região em um espaço de possibilidades para o desenvolvimento social. Os perímetros irrigados dos Projetos Jaíba, Gorutuba, Mocambinho, Estreito e Formoso, indicam as possibilidades de desenvolvimento local requerendo das instituições públicas circunvizinhas a participação com seus acervos de conhecimento e competência para o êxito desses empreendimentos.

O principal suporte econômico do município é a agropecuária e é também o que mais mobiliza força de trabalho. Neste setor, a fruticultura irrigada é a que mais se destaca, devido às condições edafoclimáticas e hídricas da região. A população urbana está direcionada ao setor terciário da economia, uma vez que o secundário ainda é embrionário e incipiente, sendo representado pela agroindústria da cachaça e da mandioca, indústria de cerâmica e da transformação da madeira.

O CEFET se localiza a 6 km da sede do município e ocupa uma área 226,7 hectares, sendo 41,5 hectares dessa área localizados às margens do Rio São Francisco.

O CEFET ministra os Cursos: Proeja-Informática, Proeja-Indígena, Técnicos em Enfermagem e Meio Ambiente, Técnicos em Agropecuária e Informática no sistema integrado ao Ensino Médio, além dos Cursos Superiores de Tecnologia em Irrigação e

Drenagem, Tecnologia em Gestão Comercial, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Licenciatura em Matemática, Graduação em Administração de Empresas, Bacharelado em Agronomia e vários cursos profissionais de nível básico.

A Instituição conta com importantes parceiros formais e/ou informais na região, dentre os quais se destacam o Banco do Nordeste, a EPAMIG, a EMATER, o IEF, a CODEVASF, a CEMIG, o SEBRAE, que muito têm contribuído para o fazer pedagógico deste CEFET.

Desta forma, ao colocar sua infra-estrutura física a serviço de uma educação de qualidade, bem como disponibilizar os recursos humanos necessários, a Instituição, mais uma vez, contribui para o desenvolvimento socioeconômico da região onde está inserida, e atende aos anseios de toda a comunidade regional, por novos conhecimentos.

FUNÇÃO SOCIAL (MISSÃO)

Promover a educação de excelência por meio de ensino, pesquisa e extensão, interagindo pessoas, conhecimento e tecnologia e proporcionando o desenvolvimento da região norte-mineira.

FINALIDADES

Conforme previsto no art. 2º do seu estatuto o CEFET Januária-MG tem por finalidade: formar e qualificar profissionais, no âmbito da educação tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, bem como realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, especialmente de abrangência local e regional, oferecendo mecanismos para a educação continuada.

OBJETIVOS E METAS

O CEFET, observadas a finalidade e as características básicas definidas, respectivamente, nos artigos 2º e 3º do seu estatuto, tem por objetivos:

- ✓ ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, incluídos a iniciação, o aperfeiçoamento e a atualização, em todos os níveis e modalidades de ensino;
- ✓ ministrar educação de jovens e adultos, contemplando os princípios e práticas inerentes à educação profissional e tecnológica;
- ✓ ministrar ensino médio, observada a demanda local e regional e as estratégias de articulação com a educação profissional técnica de nível médio;
- ✓ ministrar educação profissional técnica de nível médio, de forma articulada com o ensino médio, destinada a proporcionar habilitação profissional para os diferentes setores da economia;
- ✓ ministrar ensino superior de graduação e de pós-graduação lato sensu e stricto sensu, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica;
- ✓ ofertar a educação continuada, por diferentes mecanismos, visando à atualização, ao aperfeiçoamento e à especialização de profissionais na área tecnológica;
- ✓ ministrar cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, nas áreas científica e tecnológica;
- ✓ realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções tecnológicas de forma criativa e estendendo seus benefícios à comunidade;
- ✓ estimular a produção cultural, o empreendedorismo, o desenvolvimento científico e tecnológico e o pensamento reflexivo;

- ✓ estimular e apoiar a geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão, identificados com os potenciais de desenvolvimento local e regional;
- ✓ promover a integração com a comunidade, contribuindo para o seu desenvolvimento e melhoria da qualidade de vida, mediante ações interativas que concorram para a transferência e aprimoramento dos benefícios e conquistas auferidos na atividade acadêmica e na pesquisa aplicada.

Esta dissertação utilizou-se de pesquisas qualitativas e quantitativas. Em termos qualitativos, adotamos as entrevistas com roteiro semi-estruturado. A parte quantitativa contou com questionários fechados, tabulados estatisticamente. Os dois tipos de enfoques metodológicos tiveram um caráter complementar, com o objetivo de aferir e confirmar nossos pressupostos de pesquisa.

CAPÍTULO IV

DADOS ESTATÍSTICOS DA PESQUISA DE CAMPO

TOTAL DE PARTICIPANTES: 37

QUESTIONÁRIOS

3.1. Ex-alunos que estudaram no sistema após a reforma da educação, de acordo com a Lei 9.394/96 e estão no mercado de trabalho. Entrevistados: 6

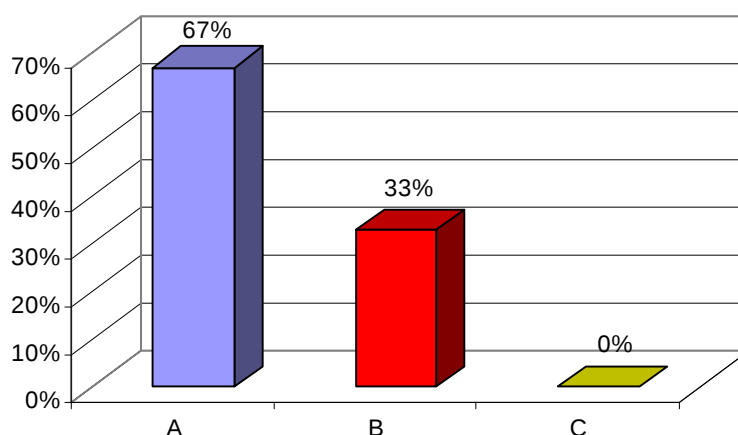
Questão 01

A atividade prática ocorrida na Unidade Educativa de Produção (UEP)

(A) foi suficiente para sua formação profissional .

(B) não foi suficiente para sua formação profissional.

(C) não influenciou na sua formação profissional.



Nesta questão, tivemos a letra A com 67% de escolha e a letra B com 33%. Resultado que indica o quanto é importante a atividade prática na formação do aluno, pois ou essa atividade foi suficiente ou precisava mais de atividade prática para a sua formação profissional.

Questão 02

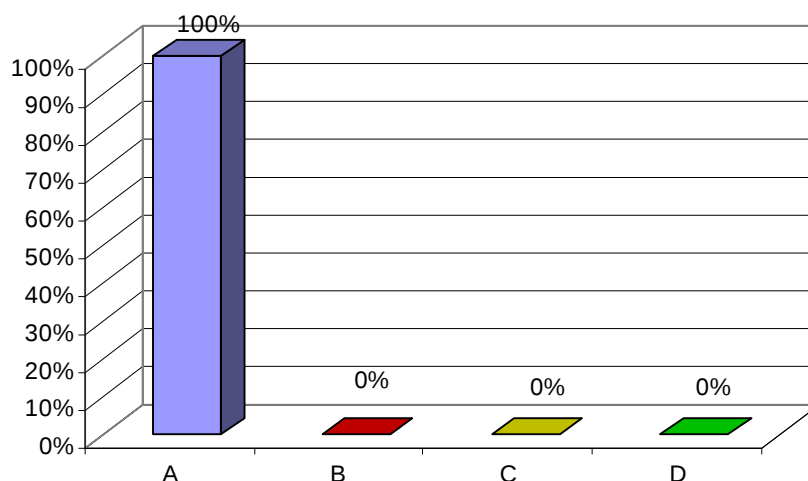
Na sua opinião, o que é necessário para a formação do profissional competente?

(A) Aula prática em que o aluno realiza os procedimentos para aprender.

(B) Aula demonstrativa em que os procedimentos são assistidos.

(C) Somente aula teórica.

(D) Trabalhar no setor produtivo para ter experiência concreta.

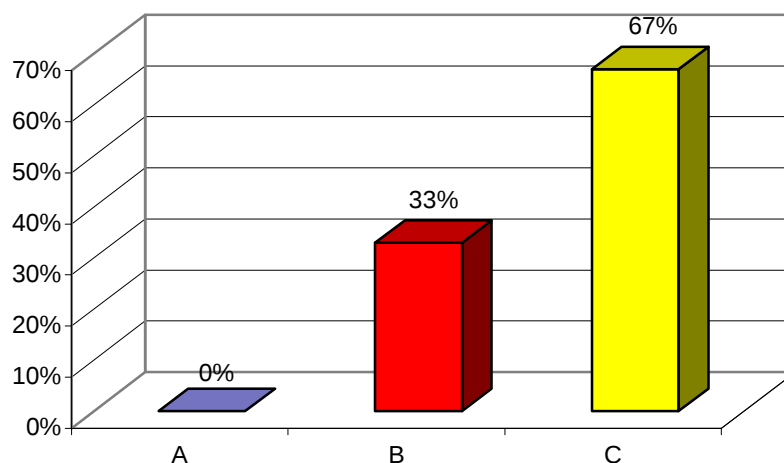


Nesta questão, tivemos 100% de resposta na letra A, o que determina o quanto a aula prática, onde o aluno realiza os procedimentos para aprender é importante na sua formação profissional.

Questão 03

Sua formação como profissional poderia ter sido melhor se

- (A) tivesse tido menos aula prática e mais teoria.
- (B) tivesse tido mais aula prática e menos teoria.
- (C) tivesse tido equilíbrio entre aulas práticas e teóricas.



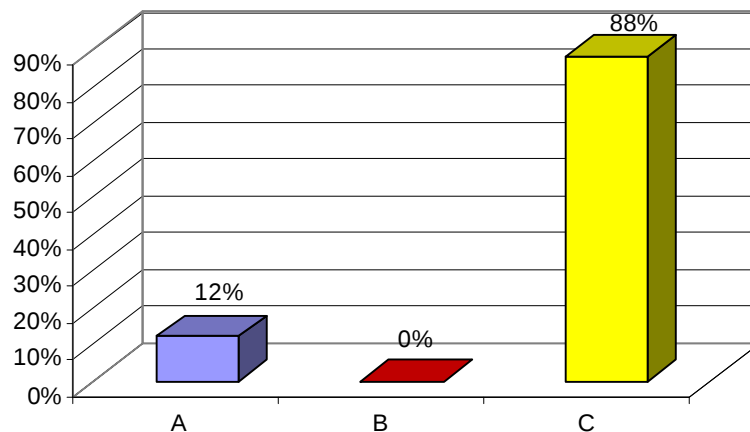
Nesta questão, tivemos 67% das respostas na letra C e 33% na letra B, o que mais uma vez confirma a importância da aula prática na formação profissional do aluno.

3.2. Ex-alunos que estudaram no sistema anterior à reforma da educação, de acordo com a Lei 9.394/96 e estão no mercado de trabalho. Entrevistados: 17

Questão 01

No período que antecedeu à reforma da educação de acordo a Lei 9.394/96, onde o Setor de Produção, hoje chamado de Unidade Educativa de Produção (UEP), exigia que o aluno cumprisse função na produção, isto é, era responsável também pela produção. Na sua opinião, o que era mais importante naquele trabalho?

- (A) Garantir boa produção.
- (B) Melhorar o conhecimento sobre agropecuária.
- (C) Aliar teoria e prática no desenvolvimento da sua formação profissional.

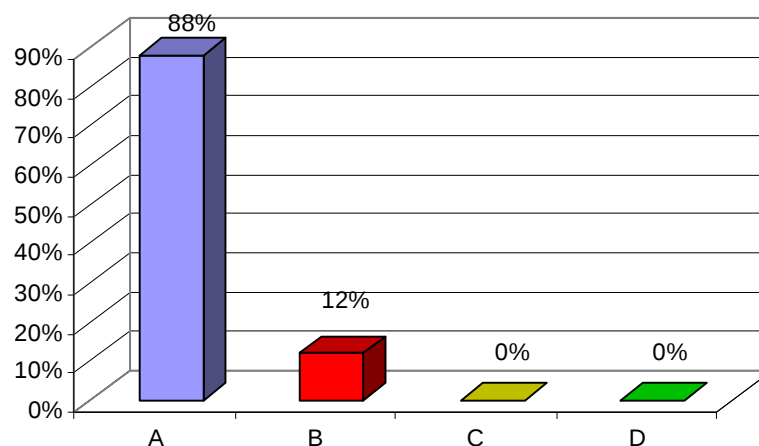


Nesta questão, tivemos 88% de respostas na letra C e 12% na letra A, o que indica a importância de aliar teoria e prática para a formação profissional do aluno.

Questão 02

Sua experiência nas Unidades Educativas de Produção (UEP), antigamente chamada de Setor de Produção,

- (A) facilitou sua atuação na vida profissional.
- (B) facilitou sua atuação na vida acadêmica.
- (C) não influenciou sua formação.
- (D) foi exaustiva e ineficaz

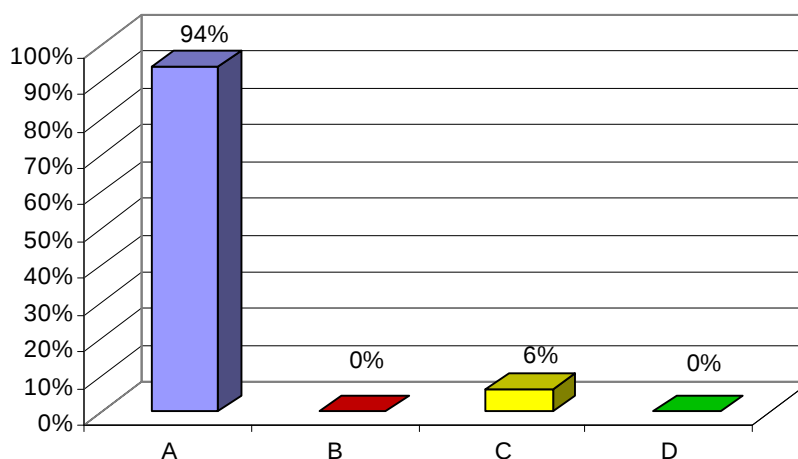


Nesta questão, tivemos 88% de respostas na letra A e 12% na letra B, o que indica a importância da atividade laboral na formação do aluno e do profissional.

Questão 03

Você considera que o trabalho prático desenvolvido nos setores de produção, hoje Unidades Educativas de Produção – UEP, foi

- (A) importante para conquistar lugar no mercado de trabalho.
- (B) excessivo para o aluno.
- (C) servia como mão-de-obra para a instituição.
- (D) sem importância.

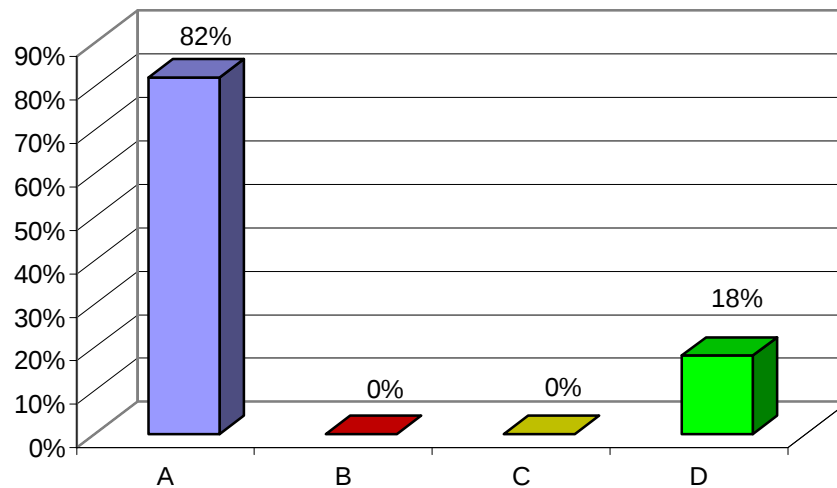


Nesta questão, tivemos 94% de respostas na letra A e 6% na letra C, confirmando o quão importante foi a atividade laboral na vida profissional do aluno.

Questão 04

Na sua opinião, o que é necessário para a formação do profissional competente?

- (A) Aula prática em que o aluno realiza os procedimentos para aprender.
- (B) Aula demonstrativa em que os procedimentos são assistidos.
- (C) Somente aula teórica.
- (D) Trabalhar no setor produtivo para ter experiência concreta.

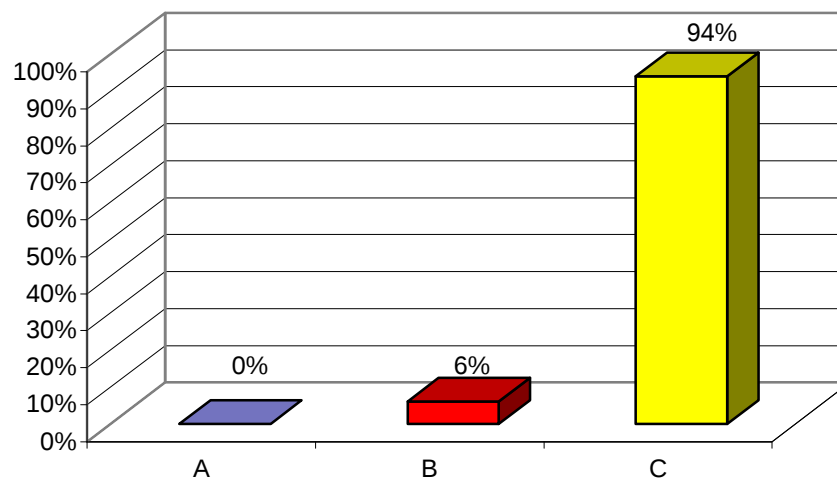


Nesta questão, tivemos 82% de respostas na letra A e 18% na letra D, o que determina a importância da aula prática na aprendizagem do aluno.

Questão 05

Sua formação poderia ter sido melhor se

- (A) tivesse tido menos trabalho e mais teoria.
- (B) tivesse tido mais trabalho e menos teoria.
- (C) tivesse tido equilíbrio entre aulas práticas e teóricas.



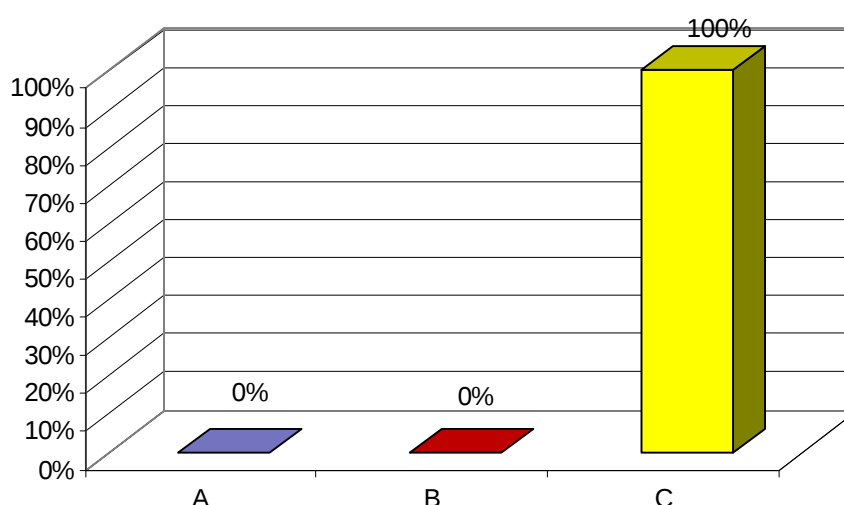
Nesta questão, tivemos 94% de respostas na letra C e 6% na letra B demonstrando a grande importância do equilíbrio entre teoria e prática na formação profissional do aluno.

3.3. Ex-professores que lecionaram no sistema anterior à reforma da educação, de acordo com a Lei 9.394/96. Entrevistados: 4

Questão 01

No período que antecedeu à reforma da educação de acordo com a Lei 9.394/96, em que o Setor de Produção, hoje chamado de Unidade Educativa de Produção (UEP), exigia que o aluno cumprisse função na produção, isto é, era responsável também pela produção. Na sua opinião, o que era mais importante naquele trabalho?

- (A) Garantir boa produção.
- (B) Melhorar o conhecimento sobre agropecuária.
- (C) Aliar teoria e prática no desenvolvimento da sua formação profissional.

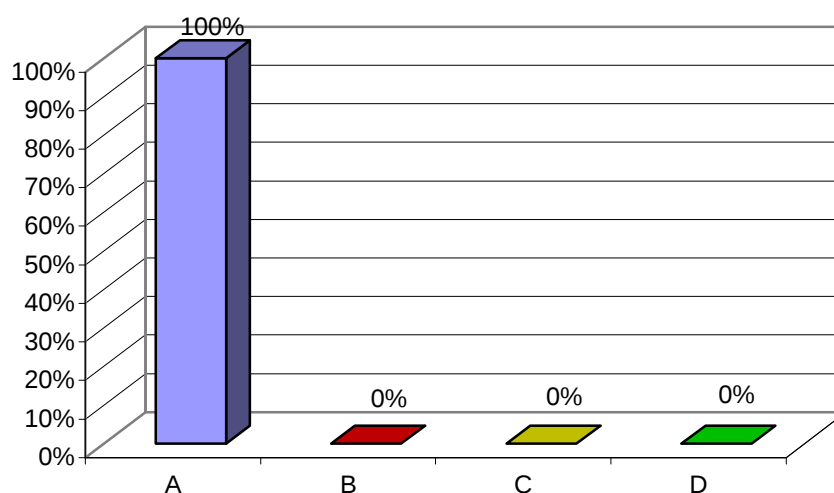


Nesta questão, tivemos 100% de respostas na letra C, o que vem confirmar em mais um segmento pesquisado, a importância de se ter equilíbrio entre teoria e prática para a formação profissional do aluno.

Questão 02

Com a sua vivência em setor de produção, você acha que

- (A) a prática facilitou a atuação profissional dos alunos.
- (B) a prática facilitava a vida acadêmica dos alunos.
- (C) a prática não influenciou na formação profissional dos alunos.
- (D) a prática era exaustiva e ineficaz.

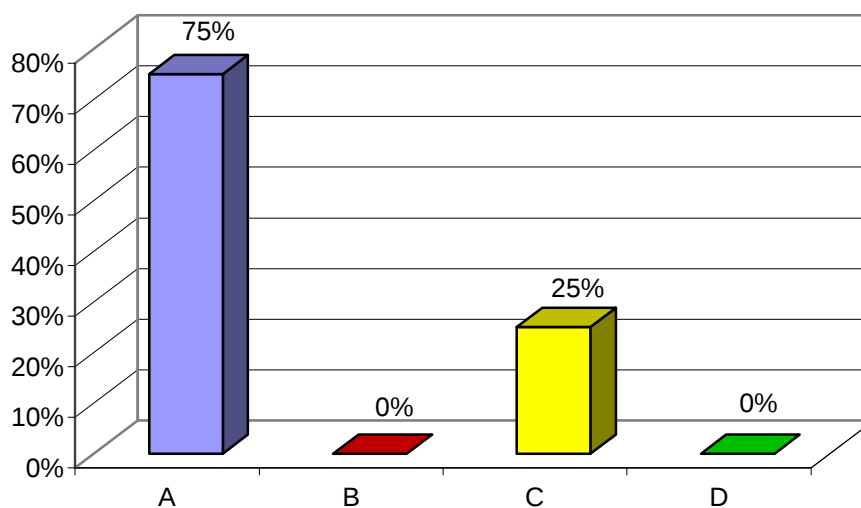


Nesta questão, tivemos 100% de respostas na letra A, o que confirma a prática como o grande elemento facilitador para a formação profissional dos alunos.

Questão 03

Você considera que o trabalho prático desenvolvido nos setores de produção, hoje Unidades Educativas de Produção (UEP), foi

- (A) importante para o aluno conquistar lugar no mercado de trabalho.
- (B) excessivo para o aluno.
- (C) útil como mão-de-obra para a instituição.
- (D) sem importância.

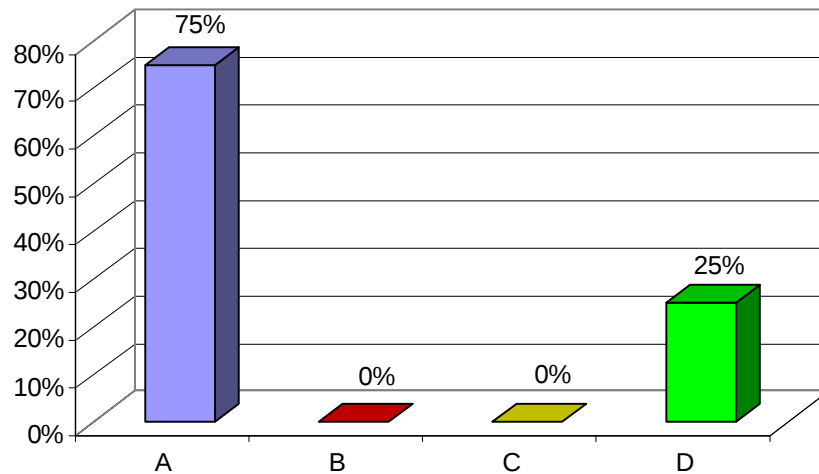


Nesta questão, tivemos 75% de respostas na letra A e 25% na letra C, confirmando a importância da atividade laboral para a vida profissional do aluno.

Questão 04

Na sua opinião, o que é necessário para a formação do profissional competente?

- (A) Aula prática em que o aluno realiza os procedimentos para aprender.
- (B) Aula demonstrativa em que os procedimentos são assistidos.
- (C) Somente aula teórica.
- (D) Trabalhar no setor produtivo para ter experiência concreta.

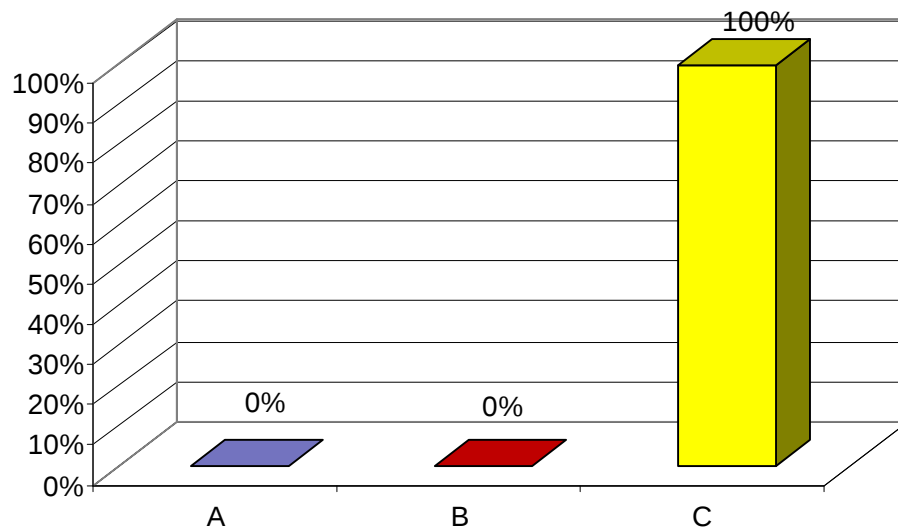


Nesta questão, tivemos 75% de respostas na letra A e 25% na letra D, nos indicando a influência da aula prática na formação profissional do aluno.

Questão 05

A formação do aluno como profissional poderia ter sido melhor se

- (A) tivesse tido menos aula prática e mais teoria.
- (B) tivesse tido mais aula prática e menos teoria.
- (C) tivesse tido equilíbrio entre aulas práticas e teóricas.



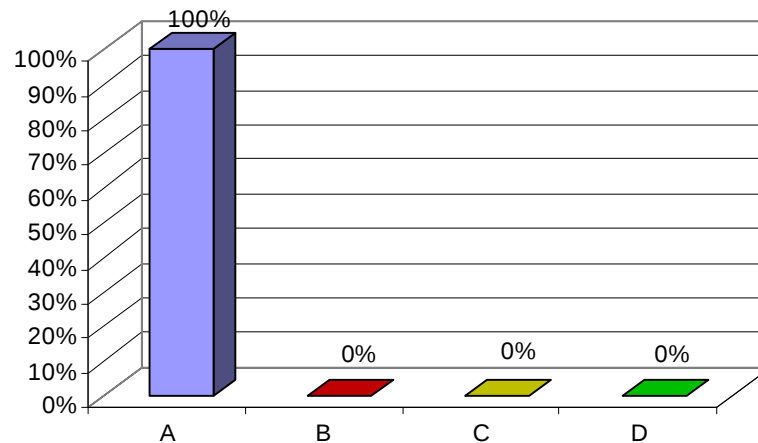
Nesta questão, tivemos 100% de respostas na letra C, o que indica a importância de haver equilíbrio entre teoria e prática na formação profissional do aluno.

3.4. Professores que lecionam no sistema atual, após a reforma da educação, de acordo com a Lei 9.394/96. Entrevistados: 5

Questão 01

Com sua vivência como professor de Unidade Educativa de Produção (UEP), você acha que

- (A) a aula prática facilita a atuação profissional dos alunos.
- (B) a aula prática facilita a vida acadêmica dos alunos.
- (C) a aula prática não influencia na formação profissional dos alunos.
- (D) a aula prática é ineficaz.

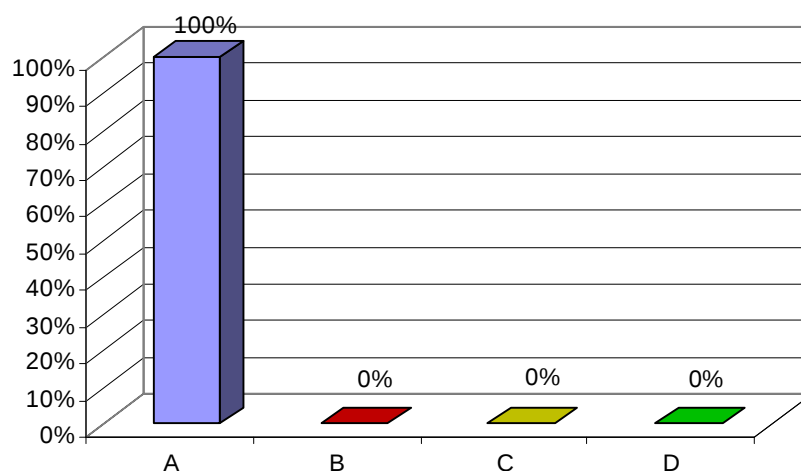


Nesta questão, tivemos 100% de respostas na letra A, o que indica que realmente a aula prática facilita a atuação profissional do aluno.

Questão 02

Na sua opinião, o que é necessário para a formação do profissional competente?

- (A) Aula prática em que o aluno realiza os procedimentos para aprender.
- (B) Aula demonstrativa em que os procedimentos são assistidos.
- (C) Somente aula teórica.
- (D) Trabalhar no setor produtivo para ter experiência concreta.

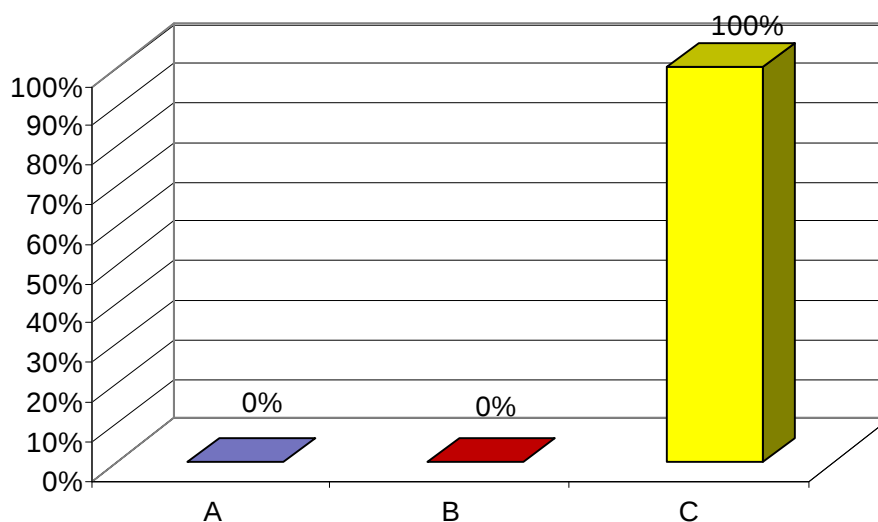


Nesta questão, tivemos 100% de respostas na letra A, o que nos indica como a aula prática é importante para a formação profissional dos alunos.

Questão 03

Na formação do aluno como profissional, você acha que poderia ter sido melhor se

- (A) o aluno tivesse tido menos aula prática e mais teoria.
- (B) o aluno tivesse tido mais aula prática e menos teoria.
- (C) o aluno tivesse tido equilíbrio entre aulas práticas e teóricas.



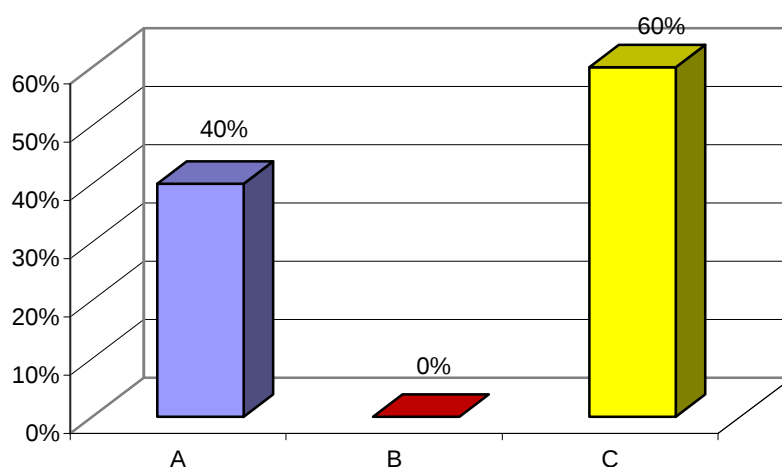
Nesta questão, tivemos 100% de respostas na letra C, numa demonstração da importância de termos equilíbrio entre teoria e prática para a formação profissional dos alunos.

3.5. Professores que lecionaram no sistema anterior à reforma da educação, de acordo com a Lei 9.394/96 e que lecionam hoje, após essa reforma. Entrevistados: 5

Questão 01

No período que antecedeu à reforma da educação de acordo com a Lei 9.394/96, em que o Setor de Produção, hoje chamado de Unidade Educativa de Produção (UEP), exigia que o aluno cumprisse função na produção, isto é, era responsável também pela produção. Na sua opinião, o que era mais importante naquele trabalho?

- (A) Garantir boa produção.
- (B) Melhorar o conhecimento sobre agropecuária.
- (C) Aliar teoria e prática no desenvolvimento da sua formação profissional.

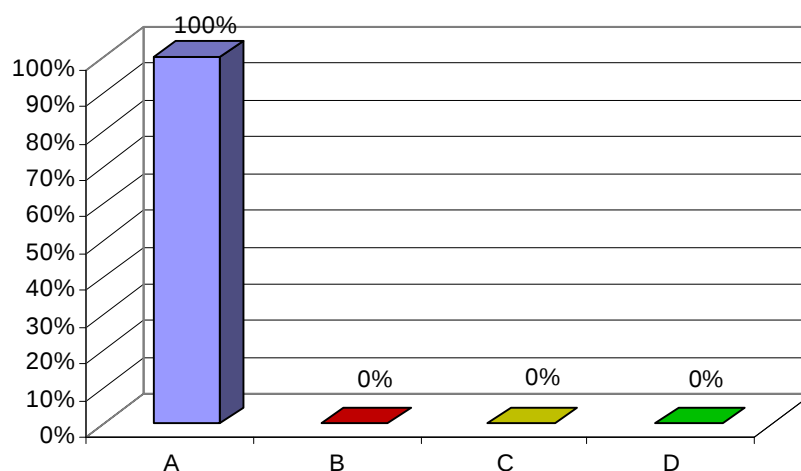


Nesta questão, tivemos 60% de respostas na letra C e 40% na letra A, o que nos indica que mesmo quando o aluno era responsável pela produção, era importante aliar teoria e prática para sua melhor formação profissional.

Questão 02

Na sua opinião, o que é necessário para a formação do profissional competente?

- (A) Aula prática em que o aluno realiza os procedimentos para aprender.
- (B) Aula demonstrativa em que os procedimentos são assistidos.
- (C) Somente aula teórica.
- (D) Trabalhar no setor produtivo para ter experiência concreta.

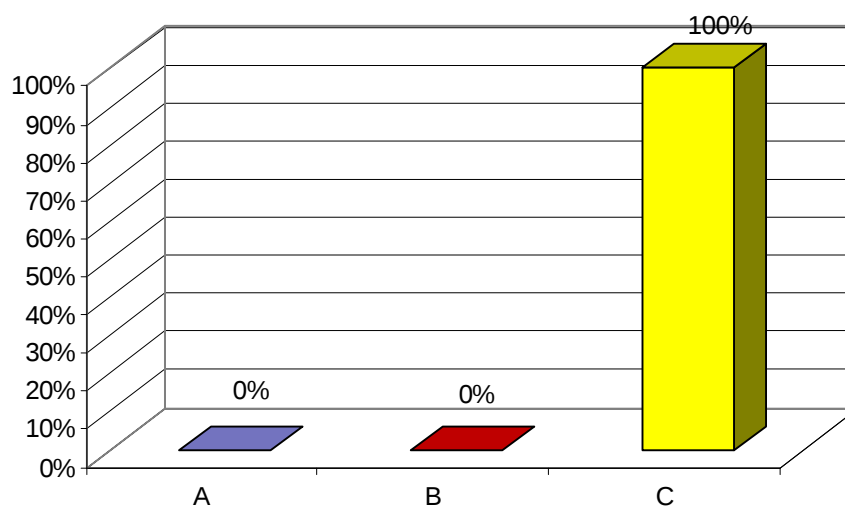


Nesta questão, tivemos 100% de respostas na letra A, onde vemos confirmada a importância da aula prática na formação profissional do aluno.

Questão 03

Você acha que a formação do aluno como profissional poderia ter sido melhor se

- (A) tivesse tido menos aula prática e mais teoria.
- (B) tivesse tido mais aula prática e menos teoria.
- (C) tivesse tido equilíbrio entre aulas práticas e teóricas.

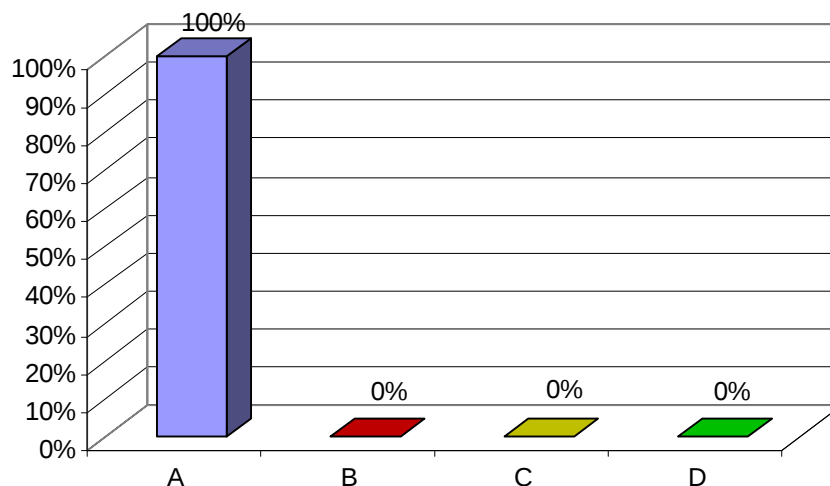


Nesta questão, tivemos 100% de respostas na letra C, o que indica a importância de haver equilíbrio entre teoria e prática para a formação profissional do aluno.

Questão 04

Com sua vivência como professor de Unidade Educativa de Produção (UEP), você acha que

- (A) a aula prática facilita a atuação profissional dos alunos.
- (B) a aula prática facilita a vida acadêmica dos alunos.
- (C) a aula prática não influencia na formação profissional dos alunos.
- (D) a aula prática é ineficaz.

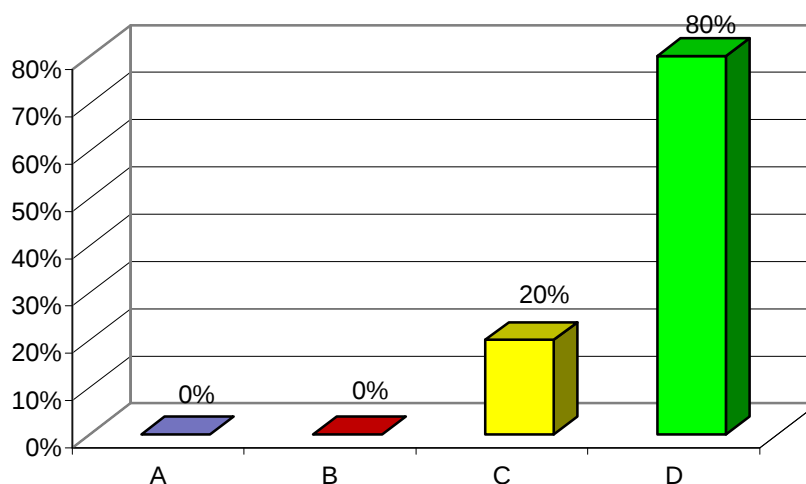


Nesta questão, tivemos 100% de respostas na letra A, o que confirma a importância da aula prática na vida profissional do aluno.

Questão 05

No seu entender como professor que lecionou no sistema anterior à reforma da educação de acordo a Lei 9.394/96 e que leciona hoje, após essa reforma, portanto tem a experiência dos dois sistemas no que tange a aula prática e atividade prática, qual o sistema de ensino é o melhor para a formação do profissional Técnico em Agropecuária?

- (A) O sistema anterior à reforma da educação de acordo com a Lei 9.394/96.
- (B) O atual sistema após a reforma da educação de acordo com a Lei 9.394/96.
- (C) Um sistema mais equilibrado, em que o aluno praticasse mais.
- (D) Um sistema mais equilibrado entre teoria e prática.



Nesta questão, tivemos 80% de respostas na letra D e 20% na letra C, o que indica que o equilíbrio entre teoria e prática é fator primordial na formação profissional do aluno.

ENTREVISTAS

As entrevistas aconteceram usando um representante de todos os segmentos envolvidos nos questionários, portanto foram entrevistadas 5 pessoas, sendo que essas pessoas não foram as mesmas que responderam os questionários.

A pergunta era: Para os alunos, “qual sua opinião sobre o sistema de ensino por ele vivenciado durante sua passagem pela escola, e qual sua opinião sobre a importância desse sistema no que tange sua formação profissional”.

Para os professores e/ou ex-professores: “qual a importância do sistema de ensino oferecido pela Escola na sua época, na formação profissional do aluno e, em sua visão, como essa formação contribuiria para a inserção desse aluno no mercado de trabalho”.

Ex-aluno que estudou no sistema após a reforma da educação, de acordo com a Lei 9.394/96 e está no mercado de trabalho.

Na concepção desse entrevistado, “as atividades realizadas durante as aulas práticas foram importantes na minha formação profissional, mas deveria haver mais equilíbrio entre teoria e prática, pois a teoria sobrepôs muito a prática. Tive muita dificuldade no emprego como Técnico em Agropecuária, pois saí da escola sem ter tido grande parte das práticas inerentes ao curso e isso foi fator limitante nas minhas atividades como Técnico e quase que decisivo na hora que fui para o mercado de trabalho. Portanto na minha visão, as aulas práticas são de suma importância para o Técnico em Agropecuária. O que pude perceber é que parecia que alguns professores não gostavam muito de ministrar aula prática, talvez por ser a aula teórica mais cômoda para ser ministrada, ficava somente dentro da sala de aula. Eram raros os professores que ministravam aulas práticas. Para mim é preciso mudar essa forma de pensar e de atuar dos professores, pois o aluno perde muito com essa postura do professor em priorizar a aula teórica em detrimento da aula prática. É preciso que aja um equilíbrio entre elas”.

O que percebemos nesse depoimento do entrevistado, é que ele, por não ter tido aulas práticas em quantidade suficiente, teve dificuldade no emprego como Técnico em Agropecuária e que quase perdeu a oportunidade obtida devido a isso. Portanto, não tinha a vivência de campo para ocupar o cargo que pleiteava. Relata também que, no seu entender, para alguns professores, é mais cômodo ministrar aula teórica e finaliza indicando que o melhor seria o equilíbrio entre aulas teóricas e práticas.

Se compararmos com o resultado dos questionários, veremos que também nesse caso os alunos entendem que são necessárias aulas práticas, onde eles realizam os procedimentos para aprender, para a sua formação profissional e que a sua formação profissional poderia ter sido melhor se tivessem tido equilíbrio entre aulas práticas e teóricas.

Ex-aluno que estudou no sistema anterior à reforma da educação, de acordo com a Lei 9.394/96 e está no mercado de trabalho.

Para esse entrevistado, “as atividades realizadas nas aulas práticas e mesmo aquelas voltadas para a produção mas que não deixavam de ser práticas, contribuíram de forma significativa para minha formação profissional e para minha inserção no mercado de trabalho. Na Escola trabalhei muito, em algumas vezes não via nenhuma utilidade na atividade prática que estava realizando para a minha formação. Na realidade as aulas práticas eram na verdade

trabalho visando à produção, mas aprendi bastante com isso e foi muito importante para a minha formação, não somente como profissional Técnico em Agropecuária, mas também como cidadão preparado para enfrentar o mundo do trabalho. As atividades práticas me deram muita vivência e segurança como profissional. Os professores passavam a maior parte do tempo com os alunos no campo e eu gostava das práticas. Acredito que se a teoria fosse mais equilibrada com a prática, seria o ideal, mas a aula prática tem que acontecer e em quantidade suficiente para que realmente todos possam praticar e com isso aconteça o aprendizado”.

Na concepção desse entrevistado, tanto as aulas práticas quanto as atividades práticas voltadas para a produção foram importantes e decisivas em sua formação profissional, assim como para sua inserção no mercado de trabalho e que as atividades práticas não somente deram a ele vivência como também segurança como profissional. E mais, que os professores passavam a maior parte do tempo com eles no campo. Sugere que haja mais equilíbrio entre aulas teóricas e práticas.

Também quando comparamos com as respostas dos questionários, observamos que os alunos entendem ser importante aliar teoria e prática no desenvolvimento de sua formação profissional, que a experiência nas UEP's facilitou sua atuação na vida profissional e que o trabalho ali desenvolvido foi importante para conquistar lugar no mercado de trabalho, que a aula prática em que o aluno realiza os procedimentos para aprender é necessária para a sua formação profissional e que sua formação poderia ter sido melhor se tivesse havido equilíbrio entre aulas práticas e teóricas.

Ex-professor que lecionou no sistema anterior à reforma da educação, de acordo com a Lei 9.394/96.

Para o esse entrevistado, “as atividades desenvolvidas durante as aulas práticas eram importantes para a aprendizagem dos alunos, e conseqüentemente, para a sua formação profissional e que as atividades laborais voltadas para a produção também contribuíam para a formação profissional do aluno, uma vez que ratificava experiências concretas do mercado de trabalho. Mas que se houvesse equilíbrio entre teoria e prática nas aulas seria o ideal, pois na realidade, a quantidade de aulas práticas ultrapassava muito a teoria. O que se tinha era realmente trabalho visando à produção. Era realmente usada a mão-de-obra do aluno para a manutenção da produção agropecuária da Escola. Mas a prática é importante e precisa acontecer para que se tenha um profissional com competência. Obviamente sem exageros, com equilíbrio entre teoria e prática, pois ambas são de suma importância na formação do aluno Técnico em Agropecuária”.

Esse entrevistado, como professor, conclui que tanto as aulas práticas quanto as atividades laborais voltadas para a produção, contribuíam para a formação profissional do aluno, pois ratificava experiências concretas do mercado de trabalho, mas afirma que o ideal seria que houvesse equilíbrio entre aulas teóricas e aulas práticas, ou seja, que a prática deve acontecer, mas sem exageros.

Também nos questionários ficou claro que esse segmento entende que aliar teoria e prática no desenvolvimento da formação profissional do aluno era o mais importante nas atividades laborais desse sistema, que a prática facilitou a atuação profissional dos alunos, que o trabalho prático desenvolvido nas UEP's era importante para o aluno conquistar lugar no mercado de trabalho, que a aula prática em que o aluno realiza os procedimentos para aprender é importante para a sua formação profissional e que o equilíbrio entre teoria e prática contribuiria mais para a formação do aluno como profissional.

Professor que leciona no sistema atual, após a reforma da educação, de acordo com a Lei 9.394/96

Na opinião desse entrevistado, “a aula prática é de suma importância na formação profissional do aluno, mas que deve haver um equilíbrio entre teoria e prática. Infelizmente no sistema atual, acontecem poucas práticas, o que com certeza compromete a formação profissional do aluno. Seria muito importante para os alunos que as aulas práticas fossem ministradas usando a estrutura existente nas Unidades Educativas de Produção, mas para isso é preciso que aja, na minha opinião, a presença de um funcionário, técnico efetivo do quadro da Escola, em todas as UEP's da instituição, para facilitar, pois com os funcionários da firma terceirizada fica muito difícil de acontecer essa prática na hora exata e em quantidade que atenda todos os alunos da turma. Os funcionários da firma não estão à disposição do professor e nem têm a sensibilidade voltada para a Educação. Portanto é preciso que aja um entrosamento maior entre escola e firma prestadora de serviço, aí sim teríamos condições de ministrar as aulas práticas necessárias para a formação do profissional Técnico em Agropecuária, competente e em condições de disputar no mercado de trabalho, o seu espaço”.

Esse profissional, professor, conclui que a aula prática é de suma importância na formação profissional do aluno, mas que deve haver equilíbrio entre teoria e prática. Que no sistema atual acontecem poucas práticas, o que, com certeza compromete a formação profissional do aluno. Disse ainda que, no seu entender, a terceirização dificulta o uso das Unidades Educativas de Produção (UEP's) como laboratório de práticas. Que o ideal seria a presença em cada UEP, de um funcionário do quadro de efetivo da escola, pois facilitaria o acontecimento das práticas.

Nos questionários, esse segmento confirma o entendimento da entrevista, pois acha que a aula prática facilita a atuação profissional dos alunos, pois é na aula prática em que o aluno realiza os procedimentos para aprender, sendo esta necessária para a sua formação profissional com competência; que o equilíbrio entre aulas práticas e teóricas é melhor para o aluno como profissional.

Professor que lecionou no sistema anterior à reforma da educação, de acordo com a Lei 9.394/96 e que leciona hoje, após essa reforma.

Na opinião desse entrevistado, “tive a oportunidade de vivenciar as duas situações ou os dois sistemas, e que o aliar teoria e prática, equilibrando-as, seria o ideal para a formação do profissional competente e preparado para o mercado de trabalho. Que as aulas práticas acontecessem realmente com o objetivo de proporcionar ao aluno a realização de procedimentos que realmente contribuíssem para o seu aprendizado. Que tanto o sistema anterior onde os alunos trabalhavam muito, com responsabilidade de produção, como o sistema atual, onde o aluno não tem oportunidade de praticar, deixam a desejar. Portanto, para mim, o ideal é o equilíbrio, mas esse, para acontecer, é preciso um entendimento entre a escola e a empresa responsável pela terceirização, no sentido de que os funcionários da empresa sejam preparados para atender ao professor em suas solicitações quanto ao uso da estrutura de produção para a aula prática, já que a Escola não possui funcionário técnico efetivo em todas as UEP's. Do contrário, fica inviável a aula prática como recurso didático-pedagógico”.

Esse entrevistado conclui que é importante que haja equilíbrio entre aulas teóricas e aulas práticas. Diz ainda que tanto o sistema anterior quanto o atual deixam a desejar. Diz também que é preciso que haja um entendimento entre a escola e a empresa de terceirização para que o professor tenha acesso às atividades práticas de produção para conduzir sua aula

prática com os alunos e que, do contrário, fica inviável a aula prática como recurso didático-pedagógico.

Nos questionários, esse segmento também entende que aliar teoria e prática no desenvolvimento da formação profissional do aluno é muito importante, que o aluno realizar procedimentos para aprender é importante para a sua formação profissional, que o equilíbrio entre aulas práticas e teórica teria contribuído mais para a formação profissional do aluno, que a aula prática facilita a atuação profissional dos alunos e que o sistema melhor para a formação do profissional Técnico em Agropecuária é o sistema onde haja mais equilíbrio entre teoria e prática. O que coincide com a opinião dos entrevistados.

CONCLUSÃO

No trabalho em pauta, propus analisar Sistemas de Educação pelos quais o, hoje, Cefet-Januária já passou, assim como os modelos de ensino profissionalizante que marcaram e marcam época no fazer pedagógico desta Instituição Federal de Ensino, para de posse dos dados de pesquisa junto aos vários segmentos da escola (alunos, ex-alunos, professores e ex-professores), que perpassaram pelos vários Sistemas de Ensino que já tivemos e pelo atual, pudéssemos contribuir na orientação e/ou com sugestões de qual modelo de Sistema de Ensino seria o mais adequado para a formação profissional dos nossos alunos do Curso Técnico em Agropecuária e que atenda à nossa realidade. Portanto, comparar a formação profissional do Técnico em Agropecuária oferecida pelo hoje Cefet-Januária, antes e após a Lei 9.394/96, a fim de investigar se a formação anterior, caracterizada pelo modelo “Escola-Fazenda”, era mais adequada do que o modelo atual, após a homologação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Nas entrevistas - que fazem parte do enfoque metodológico em termos qualitativos do nosso trabalho - observamos que o ex-aluno que estudou no sistema de ensino adotado após a reforma da educação (Lei 9.394/96), alegou dificuldade quando de sua inserção no mercado de trabalho por deficiência de aulas práticas inerentes ao curso.

Já o ex-aluno que estudou no sistema de ensino adotado no período anterior à citada reforma, cita as atividades de aulas práticas como fator decisivo em sua inserção no mercado de trabalho, mas chama a atenção para o excesso de atividades práticas, que na sua concepção visava mais à produção, o que não diminuía a importância em termos de aprendizado profissional.

Quanto ao ex-professor que desenvolveu suas atividades docentes no sistema anterior a essa reforma, ele nos diz o quão importante eram, não só as aulas práticas, mas também as atividades laborais, na formação profissional dos alunos e na sua inserção no mercado de trabalho.

Para o professor que trabalha atualmente, portanto, que trabalha com o sistema de ensino que está em vigor, a aula prática é de suma importância na formação profissional do aluno, mas que essas aulas são em número reduzido e isso compromete essa formação.

No parecer do professor que tem a experiência dos dois sistemas de ensino, isto é, trabalhou antes da citada reforma e trabalha atualmente, após essa reforma, ele nos confirma a importância da aula prática na formação profissional dos alunos do Curso Técnico em Agropecuária.

Portanto, todos os segmentos entrevistados foram unânimes em afirmar a importância da aula prática, como procedimento que realmente contribui para o aprendizado, mas deixaram também bem claro o fator equilíbrio entre teoria e prática como ideal para a formação do técnico e do cidadão.

Também, por parte dos professores envolvidos nas entrevistas, ficou clara a necessidade de um maior entendimento entre a escola e a firma prestadora de serviços (terceirizada), para a viabilização dessas aulas práticas, sem o que se torna inviável que as mesmas aconteçam com a qualidade necessária para a formação do profissional competente e preparado para o mercado de trabalho.

Quanto aos questionários - a parte quantitativa desta pesquisa - estes foram fechados e tabulados estatisticamente e nos confirmam nas respostas das várias perguntas feitas para cada segmento envolvido, que obviamente são os mesmos envolvidos nas entrevistas, a importância das aulas práticas, onde o aluno realiza os procedimentos para aprender, na formação profissional deles e na sua inserção no mercado de trabalho.

Diante dos resultados obtidos, tanto nos questionários quanto nas entrevistas, podemos concluir que o Sistema ideal é aquele que alie aulas teóricas e práticas, em equilíbrio de carga horária, pois aí sim, estaremos formando profissionais competentes e, portanto, preparados para disputar espaço no mercado de trabalho nesse mundo globalizado que vivemos atualmente. Também chegamos à conclusão que com o modelo de gestão existente atualmente, onde todo o serviço de campo está voltado para a produção, mas com mão-de-obra terceirizada, não atendendo às necessidades do ensino como um todo, será impossível termos uma aula prática de qualidade e em quantidade que atenda aos alunos de todas as séries. Necessário se faz que haja um entrosamento entre escola e firma prestadora de serviço no sentido de que esta se sensibilize com a Educação e aí sim, passe a facilitar o acontecer das aulas práticas. Uma outra sugestão seria que tivéssemos em todas as Unidades Educativas de Produção, um funcionário da escola, do quadro efetivo, técnico, para dar suporte aos professores na elaboração e condução das suas aulas práticas.

Já no ponto de vista da realidade da região, de acordo o Escritório Local da Emater-Januária-MG, temos uma Agropecuária de subsistência, onde a agricultura familiar predomina na grande maioria das propriedades que, em geral, são propriedades com menos de 200ha.

Portanto, sem sombra de dúvida, a presença do Técnico em Agropecuária competente e preparado para atuar no campo, junto aos produtores rurais, seria a oportunidade de mudança do quadro em que se encontra a agropecuária na nossa região e, conseqüentemente, um excelente mercado de trabalho para esses profissionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. *Decreto-lei nº 7.566*, de 23 de setembro de 1909.
- _____. *Decreto nº 8.319*, de 20 de outubro de 1910.
- _____. *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 22.380*, de janeiro de 1933.
- _____. *Decreto nº 23.979*, de março de 1934.
- _____. *Decreto Lei nº 4.244*, de 9 de abril de 1942.
- _____. *Decreto nº 22.505*, de 22 de janeiro de 1947.
- _____. *Lei nº 4.024*, de 20 de dezembro de 1961.
- _____. *Lei nº 5.692*, de 11 de agosto de 1971.
- _____. *Plano de desenvolvimento do Ensino Agrícola do 2º Grau*. Brasília: MEC/DEM, 1973.
- _____. *Manual da Escola-Fazenda*. CENAFOR/MEC/DEM, 1973b.
- _____. *Bases para elaboração de currículo pleno para estabelecimentos de ensino agrícola que adotam o sistema escola-fazenda*. Brasília, 1978/79.
- _____. *O Sistema Escola-Fazenda*. Brasília: COAGRI/MEC. Ministério da Educação e Cultura/COAGRI, 1984.
- _____. *Diretrizes de Funcionamento de Escolas Agrotécnicas*. Brasília: MEC/SENETE, 1990. 32 P. (Série Ensino Agrotécnico, 1).
- _____. *Lei nº 8.948*, de 08 de dezembro de 1994.
- _____. *Educação Média e Tecnológica – Fundamentos, Diretrizes e Linhas de Ação*. Brasília, SEMTEC/MEC, Depto. De Políticas Educacionais, 1994b.
- _____. *Secretaria de Educação Média e Tecnológica. O internato nas Escolas Agrotécnicas Federais/MEC/SEMTEC*. Brasília: SEMTEC, 1994c.
- _____. *Planejamento Político-Estratégico: 1995/1998*. Brasília, 1995.
- _____. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. *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.
- _____. *Decreto nº 2.208*, de 17 de abril de 1997.
- _____. *Portaria MEC nº 646/97*, de 14 de maio de 1997.
- _____. *Decreto nº 5.154*, de 23 de julho de 2004.

COSTA Neto, Canrobert. *Estudos Sociedade e Agricultura*. Biblioteca Virtual. Acesso em 10 de abril de 1998: 118-134.

DELORS, J. *Os Quatro Pilares da Educação*. In: DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2 ed. São Paulo: Cortez. 2003.

DEMO, Pedro. *Charme da Exclusão Social*. Campinas: Autores Associados, 1998.

FERNANDES, F. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1966.

FERRETTI, João Celso. ZIBAS, Dagmar, M. L. MADEIRA, Felícia R. FRANCO, Maria P. B (orgs). *Novas Tecnologias, Trabalho e Educação – Um debate multidisciplinar*. 3 ed. São Paulo: Vozes, 1984.

FISCHER, T. M. D. et al. *O ensino de graduação e a melhoria curricular: Ciências Agrárias*. Brasília: ABEAS, 1988.

FONSECA, Thais Nivia de Lima. *História Cultural e história da Educação na América Portuguesa*. Universidade Federal de Minas Gerais. GT: História da Educação/nº02. 26ª Reunião Anual da ANPED, 2003.

FRANCO, Luiz Antonio Carvalho. *Escola, trabalho, mercado de trabalho*. São Paulo: CENAFOR, 1985.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1981.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A Produtividade da Escola Improdutiva*. 6 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

LIMA, Sueli Azevedo de Souza da Cunha. *Exclusão Social e Marginalidade: Um Estudo sobre Educação, Trabalho e Reestruturação Produtiva na Revista Educação e Sociedade nos Anos 90*. Encontro de Pesquisa do Centro Oeste. Uberlândia-MG. EPECO, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. Ed. Cortez, 1994.

MATURANA, Humberto. *Transdisciplinaridade e Cognição*. 1º Encontro Catalisador do CETRANS – Escola do Futuro – USP, Itatiba, São Paulo-Brasil: abril de 1999. In: CETRANS (1º Edição da UNESCO) **Educação e Transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM, 1999.

MEC-SEMTEC-SEBRAE. *Formação Empreendedora na Educação profissional*. **Projeto Integrado de Técnicos Empreendedores**. Outubro, 2000.

MORAES, M.C.B. *O Paradigma Educacional Emergente*. Tese de Doutorado. PUC-SP, 1996.

MOREIRA, Roberto. *Agricultura familiar no capitalismo: formas sociais em mutação*. mimeo, jan 1995.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina. 11 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

OLIVEIRA, L. M. T. de. *A Licenciatura em Ciências Agrícolas: perfil e contextualizações*. Rio de Janeiro: CPDA/UFRRJ, 1998 (Dissertação de Mestrado).

OTRANTO Célia Regina. Série Textos CPDA. nº 10. Setembro/1999, p. 11-18.

_____. *A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e a construção da sua autonomia*. (Tese doutorado em Ciências Sociais). Seropédica, UFRRJ/ICHS, 2003.

RAMOS, Marise Nogueira. *Educação Básica e Educação Profissional: Projetos em Disputa*. MEC-SETEC, 1995.

_____. *Do ensino técnico à educação tecnológica: (a)-historicidade das políticas públicas dos anos 90*. Niterói, Dissertação (Mestrado em Educação). UFF, 1995b.

SANTOS, Akiko. *Didática sob a Ótica do Pensamento Complexo*. Campinas: Editora Sulina, 2003.

SOARES, Ana Maria Dantas. *Política Educacional e Configurações dos Currículos de Formação de Técnicos em Agropecuária, nos anos 90: Regulação ou Emancipação?* (Tese de doutorado). Seropédica, UFRRJ/ICHS, 2003.

TORRES, R. M. *Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial*. In: TOMMASI, L. de et al. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

TYLER, R. W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre/RS: Globo, 1975. Disponível em www.seade.gov.br. Acesso em 25/10/07.

ANEXOS

ESTRUTURA FUNDIÁRIA DO MUNICÍPIO DE JANUÁRIA-MG

Tamanho da Propriedade	Nº de Proprietários	%	Área (ha.)	%
Menos de 1 ha.	269	6	54	0
1 a menos de 2 ha.	237	5	292	0
2 a menos de 5 ha.	821	18	2.465	0
5 a menos de 10 ha.	690	15	4.590	0
10 a menos de 20 ha.	608	13	8.235	1
20 a menos de 50 ha.	773	17	2.361	0
50 a menos de 100 ha.	512	11	35.042	5
100 a menos de 200 ha.	243	5	31.638	5
200 a menos de 500 ha.	112	2	32.826	5
500 a menos de 1000 ha.	37	0	24.486	4
Acima de 1000 ha.	57	1	445.076	75
Total	4.359	100	587.065	100



**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

LEI Nº 8.666, DE 21 DE JUNHO DE 1993

[Texto compilado](#)

Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências.

[Mensagem de veto](#)

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Capítulo I
DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Seção I
Dos Princípios

Art. 1º Esta Lei estabelece normas gerais sobre licitações e contratos administrativos pertinentes a obras, serviços, inclusive de publicidade, compras, alienações e locações no âmbito dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Parágrafo único. Subordinam-se ao regime desta Lei, além dos órgãos da administração direta, os fundos especiais, as autarquias, as fundações públicas, as empresas públicas, as sociedades de economia mista e demais entidades controladas direta ou indiretamente pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

Art. 2º As obras, serviços, inclusive de publicidade, compras, alienações, concessões, permissões e locações da Administração Pública, quando contratadas com terceiros, serão necessariamente precedidas de licitação, ressalvadas as hipóteses previstas nesta Lei.

Parágrafo único. Para os fins desta Lei, considera-se contrato todo e qualquer ajuste entre órgãos ou entidades da Administração Pública e particulares, em que haja um acordo de vontades para a formação de vínculo e a estipulação de obrigações recíprocas, seja qual for a denominação utilizada.

Art. 3º A licitação destina-se a garantir a observância do princípio constitucional da isonomia e a selecionar a proposta mais vantajosa para a Administração e será processada e julgada em estrita conformidade com os princípios básicos da legalidade, da impessoalidade, da moralidade, da igualdade, da publicidade, da probidade administrativa, da vinculação ao instrumento convocatório, do julgamento objetivo e dos que lhes são correlatos.

§ 1º É vedado aos agentes públicos:

I - admitir, prever, incluir ou tolerar, nos atos de convocação, cláusulas ou condições que comprometam, restrinjam ou frustrem o seu caráter competitivo e estabeleçam preferências ou distinções em razão da naturalidade, da sede ou domicílio dos licitantes ou de qualquer outra circunstância impertinente ou irrelevante para o específico objeto do contrato;

II - estabelecer tratamento diferenciado de natureza comercial, legal, trabalhista, previdenciária ou qualquer outra, entre empresas brasileiras e estrangeiras, inclusive no que se refere a moeda, modalidade e local de pagamentos, mesmo quando envolvidos financiamentos de agências internacionais, ressalvado o disposto no parágrafo seguinte e no [art. 3º da Lei nº 8.248, de 23 de outubro de 1991](#).

§ 2º Em igualdade de condições, como critério de desempate, será assegurada preferência, sucessivamente, aos bens e serviços:

I - produzidos ou prestados por empresas brasileiras de capital nacional;

II - produzidos no País;

III - produzidos ou prestados por empresas brasileiras.

IV - produzidos ou prestados por empresas que invistam em pesquisa e no desenvolvimento de tecnologia no País. [\(Incluído pela Lei nº 11.196, de 2005\)](#)

§ 3º A licitação não será sigilosa, sendo públicos e acessíveis ao público os atos de seu procedimento, salvo quanto ao conteúdo das propostas, até a respectiva abertura.

§ 4º [\(Vetado\)](#). [\(Incluído pela Lei nº 8.883, de 1994\)](#)

Art. 4º Todos quantos participem de licitação promovida pelos órgãos ou entidades a que se refere o art. 1º têm direito público subjetivo à fiel observância do pertinente procedimento estabelecido nesta lei, podendo qualquer cidadão acompanhar o seu desenvolvimento, desde que não interfira de modo a perturbar ou impedir a realização dos trabalhos.

Parágrafo único. O procedimento licitatório previsto nesta lei caracteriza ato administrativo formal, seja ele praticado em qualquer esfera da Administração Pública.

Art. 5º Todos os valores, preços e custos utilizados nas licitações terão como expressão monetária a moeda corrente nacional, ressalvado o disposto no art. 42 desta Lei, devendo cada unidade da Administração, no pagamento das obrigações relativas ao fornecimento de bens, locações, realização de obras e prestação de serviços, obedecer, para cada fonte diferenciada de recursos, a estrita ordem cronológica das datas de suas exigibilidades, salvo quando presentes relevantes razões de interesse público e mediante prévia justificativa da autoridade competente, devidamente publicada.

§ 1º Os créditos a que se refere este artigo terão seus valores corrigidos por critérios previstos no ato convocatório e que lhes preservem o valor.

§ 2º A correção de que trata o parágrafo anterior cujo pagamento será feito junto com o principal, correrá à conta das mesmas dotações orçamentárias que atenderam aos créditos a que se referem. [\(Redação dada pela Lei nº 8.883, de 1994\)](#)

§ 3º Observados o disposto no caput, os pagamentos decorrentes de despesas cujos valores não ultrapassem o limite de que trata o inciso II do art. 24, sem prejuízo do que dispõe

seu parágrafo único, deverão ser efetuados no prazo de até 5 (cinco) dias úteis, contados da apresentação da fatura. [\(Incluído pela Lei nº 9.648, de 1998\)](#)

Seção II

Das Definições

Art. 6º Para os fins desta Lei, considera-se:

I - Obra - toda construção, reforma, fabricação, recuperação ou ampliação, realizada por execução direta ou indireta;

II - Serviço - toda atividade destinada a obter determinada utilidade de interesse para a Administração, tais como: demolição, conserto, instalação, montagem, operação, conservação, reparação, adaptação, manutenção, transporte, locação de bens, publicidade, seguro ou trabalhos técnico-profissionais;

III - Compra - toda aquisição remunerada de bens para fornecimento de uma só vez ou parceladamente;

IV - Alienação - toda transferência de domínio de bens a terceiros;

V - Obras, serviços e compras de grande vulto - aquelas cujo valor estimado seja superior a 25 (vinte e cinco) vezes o limite estabelecido na alínea "c" do inciso I do art. 23 desta Lei;

VI - Seguro-Garantia - o seguro que garante o fiel cumprimento das obrigações assumidas por empresas em licitações e contratos;

VII - Execução direta - a que é feita pelos órgãos e entidades da Administração, pelos próprios meios;

VIII - Execução indireta - a que o órgão ou entidade contrata com terceiros sob qualquer dos seguintes regimes: [\(Redação dada pela Lei nº 8.883, de 1994\)](#)

a) empreitada por preço global - quando se contrata a execução da obra ou do serviço por preço certo e total;

b) empreitada por preço unitário - quando se contrata a execução da obra ou do serviço por preço certo de unidades determinadas;

c) [\(Vetado\). \(Redação dada pela Lei nº 8.883, de 1994\)](#)

d) tarefa - quando se ajusta mão-de-obra para pequenos trabalhos por preço certo, com ou sem fornecimento de materiais;

e) empreitada integral - quando se contrata um empreendimento em sua integralidade, compreendendo todas as etapas das obras, serviços e instalações necessárias, sob inteira responsabilidade da contratada até a sua entrega ao contratante em condições de entrada em operação, atendidos os requisitos técnicos e legais para sua utilização em condições de

segurança estrutural e operacional e com as características adequadas às finalidades para que foi contratada;

IX - Projeto Básico - conjunto de elementos necessários e suficientes, com nível de precisão adequado, para caracterizar a obra ou serviço, ou complexo de obras ou serviços objeto da licitação, elaborado com base nas indicações dos estudos técnicos preliminares, que assegurem a viabilidade técnica e o adequado tratamento do impacto ambiental do empreendimento, e que possibilite a avaliação do custo da obra e a definição dos métodos e do prazo de execução, devendo conter os seguintes elementos:

a) desenvolvimento da solução escolhida de forma a fornecer visão global da obra e identificar todos os seus elementos constitutivos com clareza;

b) soluções técnicas globais e localizadas, suficientemente detalhadas, de forma a minimizar a necessidade de reformulação ou de variantes durante as fases de elaboração do projeto executivo e de realização das obras e montagem;

c) identificação dos tipos de serviços a executar e de materiais e equipamentos a incorporar à obra, bem como suas especificações que assegurem os melhores resultados para o empreendimento, sem frustrar o caráter competitivo para a sua execução;

d) informações que possibilitem o estudo e a dedução de métodos construtivos, instalações provisórias e condições organizacionais para a obra, sem frustrar o caráter competitivo para a sua execução;

e) subsídios para montagem do plano de licitação e gestão da obra, compreendendo a sua programação, a estratégia de suprimentos, as normas de fiscalização e outros dados necessários em cada caso;

f) orçamento detalhado do custo global da obra, fundamentado em quantitativos de serviços e fornecimentos propriamente avaliados;

X - Projeto Executivo - o conjunto dos elementos necessários e suficientes à execução completa da obra, de acordo com as normas pertinentes da Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT;

XI - Administração Pública - a administração direta e indireta da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, abrangendo inclusive as entidades com personalidade jurídica de direito privado sob controle do poder público e das fundações por ele instituídas ou mantidas;

XII - Administração - órgão, entidade ou unidade administrativa pela qual a Administração Pública opera e atua concretamente;

XIII - Imprensa Oficial - veículo oficial de divulgação da Administração Pública, sendo para a União o Diário Oficial da União, e, para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, o que for definido nas respectivas leis; [\(Redação dada pela Lei nº 8.883, de 1994\)](#)

XIV - Contratante - é o órgão ou entidade signatária do instrumento contratual;

XV - Contratado - a pessoa física ou jurídica signatária de contrato com a Administração Pública;

XVI - Comissão - comissão, permanente ou especial, criada pela Administração com a função de receber, examinar e julgar todos os documentos e procedimentos relativos às licitações e ao cadastramento de licitantes.

Seção III Das Obras e Serviços

Art. 7º As licitações para a execução de obras e para a prestação de serviços obedecerão ao disposto neste artigo e, em particular, à seguinte seqüência:

I - projeto básico;

II - projeto executivo;

III - execução das obras e serviços.

§ 1º A execução de cada etapa será obrigatoriamente precedida da conclusão e aprovação, pela autoridade competente, dos trabalhos relativos às etapas anteriores, à exceção do projeto executivo, o qual poderá ser desenvolvido concomitantemente com a execução das obras e serviços, desde que também autorizado pela Administração.

§ 2º As obras e os serviços somente poderão ser licitados quando:

I - houver projeto básico aprovado pela autoridade competente e disponível para exame dos interessados em participar do processo licitatório;

II - existir orçamento detalhado em planilhas que expressem a composição de todos os seus custos unitários;

III - houver previsão de recursos orçamentários que assegurem o pagamento das obrigações decorrentes de obras ou serviços a serem executadas no exercício financeiro em curso, de acordo com o respectivo cronograma;

IV - o produto dela esperado estiver contemplado nas metas estabelecidas no Plano Plurianual de que trata o [art. 165 da Constituição Federal](#), quando for o caso.

§ 3º É vedado incluir no objeto da licitação a obtenção de recursos financeiros para sua execução, qualquer que seja a sua origem, exceto nos casos de empreendimentos executados e explorados sob o regime de concessão, nos termos da legislação específica.

§ 4º É vedada, ainda, a inclusão, no objeto da licitação, de fornecimento de materiais e serviços sem previsão de quantidades ou cujos quantitativos não correspondam às previsões reais do projeto básico ou executivo.

§ 5º É vedada a realização de licitação cujo objeto inclua bens e serviços sem similaridade ou de marcas, características e especificações exclusivas, salvo nos casos em que

for tecnicamente justificável, ou ainda quando o fornecimento de tais materiais e serviços for feito sob o regime de administração contratada, previsto e discriminado no ato convocatório.

§ 6º A infringência do disposto neste artigo implica a nulidade dos atos ou contratos realizados e a responsabilidade de quem lhes tenha dado causa.

§ 7º Não será ainda computado como valor da obra ou serviço, para fins de julgamento das propostas de preços, a atualização monetária das obrigações de pagamento, desde a data final de cada período de aferição até a do respectivo pagamento, que será calculada pelos mesmos critérios estabelecidos obrigatoriamente no ato convocatório.

§ 8º Qualquer cidadão poderá requerer à Administração Pública os quantitativos das obras e preços unitários de determinada obra executada.

§ 9º O disposto neste artigo aplica-se também, no que couber, aos casos de dispensa e de inexigibilidade de licitação.

Art. 8º A execução das obras e dos serviços deve programar-se, sempre, em sua totalidade, previstos seus custos atual e final e considerados os prazos de sua execução.

Parágrafo único. É proibido o retardamento imotivado da execução de obra ou serviço, ou de suas parcelas, se existente previsão orçamentária para sua execução total, salvo insuficiência financeira ou comprovado motivo de ordem técnica, justificados em despacho circunstanciado da autoridade a que se refere o art. 26 desta Lei. [\(Redação dada pela Lei nº 8.883, de 1994\)](#)

Art. 9º Não poderá participar, direta ou indiretamente, da licitação ou da execução de obra ou serviço e do fornecimento de bens a eles necessários:

I - o autor do projeto, básico ou executivo, pessoa física ou jurídica;

II - empresa, isoladamente ou em consórcio, responsável pela elaboração do projeto básico ou executivo ou da qual o autor do projeto seja dirigente, gerente, acionista ou detentor de mais de 5% (cinco por cento) do capital com direito a voto ou controlador, responsável técnico ou subcontratado;

III - servidor ou dirigente de órgão ou entidade contratante ou responsável pela licitação.

§ 1º É permitida a participação do autor do projeto ou da empresa a que se refere o inciso II deste artigo, na licitação de obra ou serviço, ou na execução, como consultor ou técnico, nas funções de fiscalização, supervisão ou gerenciamento, exclusivamente a serviço da Administração interessada.

§ 2º O disposto neste artigo não impede a licitação ou contratação de obra ou serviço que inclua a elaboração de projeto executivo como encargo do contratado ou pelo preço previamente fixado pela Administração.

§ 3º Considera-se participação indireta, para fins do disposto neste artigo, a existência de qualquer vínculo de natureza técnica, comercial, econômica, financeira ou trabalhista entre

o autor do projeto, pessoa física ou jurídica, e o licitante ou responsável pelos serviços, fornecimentos e obras, incluindo-se os fornecimentos de bens e serviços a estes necessários.

§ 4º O disposto no parágrafo anterior aplica-se aos membros da comissão de licitação.

Art. 10. As obras e serviços poderão ser executados nas seguintes formas: [\(Redação dada pela Lei nº 8.883, de 1994\)](#)

I - execução direta;

II - execução indireta, nos seguintes regimes: [\(Redação dada pela Lei nº 8.883, de 1994\)](#)

a) empreitada por preço global;

b) empreitada por preço unitário;

c) [\(Vetado\). \(Redação dada pela Lei nº 8.883, de 1994\)](#)

d) tarefa;

e) empreitada integral.

Parágrafo único. [\(Vetado\). \(Redação dada pela Lei nº 8.883, de 1994\)](#)

Art. 11. As obras e serviços destinados aos mesmos fins terão projetos padronizados por tipos, categorias ou classes, exceto quando o projeto-padrão não atender às condições peculiares do local ou às exigências específicas do empreendimento.

Art. 12. Nos projetos básicos e projetos executivos de obras e serviços serão considerados principalmente os seguintes requisitos: [\(Redação dada pela Lei nº 8.883, de 1994\)](#)

I - segurança;

II - funcionalidade e adequação ao interesse público;

III - economia na execução, conservação e operação;

IV - possibilidade de emprego de mão-de-obra, materiais, tecnologia e matérias-primas existentes no local para execução, conservação e operação;

V - facilidade na execução, conservação e operação, sem prejuízo da durabilidade da obra ou do serviço;

VI - adoção das normas técnicas, de saúde e de segurança do trabalho adequadas; [\(Redação dada pela Lei nº 8.883, de 1994\)](#)

VII - impacto ambiental.



**Presidência da República
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

DECRETO Nº 2.271, DE 7 DE JULHO DE 1997.

Dispõe sobre a contratação de serviços pela Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no § 7º do art. 10 do Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967,

DECRETA:

Art . 1º No âmbito da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional poderão ser objeto de execução indireta as atividades materiais acessórias, instrumentais ou complementares aos assuntos que constituem área de competência legal do órgão ou entidade.

§ 1º As atividades de conservação, limpeza, segurança, vigilância, transportes, informática, copeiragem, recepção, reprografia, telecomunicações e manutenção de prédios, equipamentos e instalações serão, de preferência, objeto de execução indireta.

§ 2º Não poderão ser objeto de execução indireta as atividades inerentes às categorias funcionais abrangidas pelo plano de cargos do órgão ou entidade, salvo expressa disposição legal em contrário ou quando se tratar de cargo extinto, total ou parcialmente, no âmbito do quadro geral de pessoal.

Art . 2º A contratação deverá ser precedida e instruída com plano de trabalho aprovado pela autoridade máxima do órgão ou entidade, ou a quem esta delegar competência, e que conterá, no mínimo:

I - justificativa da necessidade dos serviços;

II - relação entre a demanda prevista e a quantidade de serviço a ser contratada;

III - demonstrativo de resultados a serem alcançados em termos de economicidade e de melhor aproveitamento dos recursos humanos, materiais ou financeiros disponíveis.

Art . 3º O objeto da contratação será definido de forma expressa no edital de licitação e no contrato exclusivamente como prestação de serviços.

§ 1º Sempre que a prestação do serviço objeto da contratação puder ser avaliada por determinada unidade quantitativa de serviço prestado, esta deverá estar prevista no edital e no respectivo contrato, e será utilizada como um dos parâmetros de aferição de resultados.

§ 2º Os órgãos e entidades contratantes poderão fixar nos respectivos editais de licitação, o preço máximo que se dispõem a pagar pela realização dos serviços, tendo por base os preços de mercado, inclusive aqueles praticados entre contratantes da iniciativa privada.

Art . 4º É vedada a inclusão de disposições nos instrumentos contratuais que permitam:

I - indexação de preços por índices gerais, setoriais ou que reflitam a variação de custos;

II - caracterização exclusiva do objeto como fornecimento de mão-de-obra;

III - previsão de reembolso de salários pela contratante;

IV - subordinação dos empregados da contratada à administração da contratante;

Art . 5º Os contratos de que trata este Decreto, que tenham por objeto a prestação de serviços executados de forma contínua poderão, desde que previsto no edital, admitir repactuação visando a adequação aos novos preços de mercado, observados o interregno mínimo de um ano e a demonstrarão analítica da variação dos componentes dos custos do contrato, devidamente justificada.

Parágrafo Único. Efetuada a repactuação, o órgão ou entidade divulgará, imediatamente, por intermédio do Sistema Integrado de Administração de Serviços Gerais - SIASG, os novos valores e a variação ocorrida.

Art . 6º A administração indicará um gestor do contrato, que será responsável pelo acompanhamento e fiscalização da sua execução, procedendo ao registro das ocorrências e adotando as providências necessárias ao seu fiel cumprimento, tendo por parâmetro os resultados previstos no contrato.

Art . 7º Os órgãos e entidades contratantes divulgarão ou manterão em local visível e acessível ao público, listagem mensalmente atualizada dos contratos firmados, indicando a contratada, o objeto, valor mensal e quantitativo de empregados envolvidos em cada contrato de prestação de serviços.

Art . 8º O Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado expedirá, quando necessário, normas complementares ao cumprimento do disposto neste Decreto.

Art . 9º As contratações visando à prestação de serviços, efetuadas por empresas públicas, sociedades de economia mista e demais empresas controladas direta ou indiretamente pela União, serão disciplinadas por resoluções do Conselho de Coordenação das Empresas Estatais - CCE.

Art . 10 Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art . 11. Ficam revogados o Decreto nº 2.031, de 11 de outubro de 1996, e o [art. 6º do decreto nº 99.188, de 17 de março de 1990](#), na redação dada pelo Decreto nº 804, de 20 de abril de 1993.

Brasília, 7 de julho de 1997; 176º da Independência e 109º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Pedro Malan

Antonio Kandir

Claudia Maria Costin

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 8.7.1997

MINISTÉRIO DO ORÇAMENTO E GESTÃO SECRETARIA DE ESTADO DA ADMINISTRAÇÃO E DO PATRIMÔNIO O MINISTRO DE ESTADO DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL E REFORMA DO ESTADO, no uso de suas atribuições e considerando o disposto no Decreto n.º 2.271, de 07 de julho de 1997, RESOLVE:

Expedir a presente Instrução Normativa (IN), visando disciplinar a contratação de serviços a serem executados de forma indireta e contínua, celebrados por órgãos ou entidades integrantes do Sistema de Serviços Gerais - SISG.

1. DAS DEFINIÇÕES

1.1. Para os efeitos desta IN são adotadas as seguintes definições:

SERVIÇOS CONTINUADOS são aqueles serviços auxiliares, necessários à Administração para o desempenho de suas atribuições, cuja interrupção possa comprometer a continuidade de suas atividades e cuja contratação deva estender-se por mais de um exercício financeiro.

PLANO DE TRABALHO é o documento aprovado pela autoridade competente, que consigna a necessidade de contratação dos serviços, orientando a caracterização do objeto, evidenciando as vantagens para a Administração e sua economicidade, no que couber, e definindo diretrizes para elaboração dos projetos básicos.

PROJETO BÁSICO é a descrição detalhada do objeto a ser contratado, dos serviços a serem executados, sua frequência e periodicidade, características do pessoal, materiais e equipamentos a serem fornecidos e utilizados, procedimentos a serem seguidos, cuidados, deveres, disciplina, gestão da qualidade, informações a serem prestadas e controles a serem adotados.

1.1.4. UNIDADE DE MEDIDA é o parâmetro adotado para quantificação e contratação dos serviços, devendo refletir, sempre que possível, os produtos e resultados esperados;

1.1.4.1. POSTO DE SERVIÇO é a unidade de medida da prestação de serviços, caracterizado pelo período durante o qual o posto deverá ser guarnecido por pessoas qualificadas para o desempenho das tarefas;

1.1.4.2. ÁREA FÍSICA é a unidade de medida, expressa em metros quadrados de área interna, externa, e outros, segundo as características de cada tipo de serviço.

1.1.5. PLANILHA DE CUSTOS E FORMAÇÃO DE PREÇOS é o documento a ser apresentado pelas proponentes, contendo o detalhamento dos custos que compõem os preços;

CUSTO DO HOMEM-MÊS é o custo unitário total, inclusive encargos, insumos, benefícios e tributos, para cada categoria profissional, jornada de trabalho, tipo de serviço e para cada caso de incidência de adicionais, utilizado para a formação de preços;

1.1.5.1.1. A incidência de adicionais de insalubridade e periculosidade somente será admitida mediante o competente laudo pericial, emitido pela Delegacia Regional do Trabalho - DRT, e para os locais e condições nele determinados.

1.1.5.2. SALÁRIO NORMATIVO é o salário estabelecido para determinadas categorias profissionais, pertinentes à execução do contrato, por acordo, convenção ou dissídio coletivo

de trabalho.

1.1.5.3. INSUMOS são os custos decorrentes de materiais e equipamentos efetivamente utilizados na prestação dos serviços, bem como de benefícios oferecidos aos empregados (tais como vale-transporte, alimentação, seguros de vida e saúde, etc.);

1.1.5.3.1. Somente será admitida a inclusão destes benefícios na composição dos custos, quando efetivamente oferecidos aos empregados.

2. DOS SERVIÇOS

2.1. Deverão constar do Plano de Trabalho para a contratação de serviços, no que couber:

a) Parâmetros cabíveis para medição e(ou) verificação dos resultados, em termos de quantidade e qualidade;

b) Quantificação fundamentada na demanda existente ou prevista, bem como nos resultados esperados;

c) Aproveitamento de servidores do quadro, quando for o caso;

d) Descrição dos bens, equipamentos e instalações que a Administração disponibilizará às contratadas para a execução dos serviços;

e) Critérios de controles e registros a serem adotados.

2.2 Os serviços serão contratados e remunerados pela Unidade de Medida definida no Plano de Trabalho, adequada à aferição de resultados em termos de quantidade e qualidade, conforme a natureza dos serviços.

2.3 Serão elaborados Projetos Básicos para cada contratação, a partir das diretrizes do Plano de Trabalho.

2.4 Serão elaboradas Planilhas de Custo e Formação de Preços, a exemplo daquelas adotadas para vigilância e limpeza, a partir dos seguintes dados:

2.4.1 Valor das remunerações da mão-de-obra das diferentes categorias profissionais envolvidas na prestação dos serviços, definido, sempre que couber, conforme acordo, convenção ou dissídio coletivo de trabalho;

2.4.2 Valor dos encargos sociais e trabalhistas incidentes, com base na legislação;

2.4.3 Custo dos Insumos apurados a partir da experiência do órgão ou entidade, pesquisas junto aos demais órgãos ou entidades, estudos e publicações especializadas, empresas, prestadores de serviços e pesquisas junto ao mercado;

2.4.4 Custos administrativos e lucros, calculados como percentuais aplicados sobre os custos diretos;

2.4.5 Tributos, conforme a legislação;

2.4.6 Produtividades mínimas esperadas para cada categoria profissional, tendo em vista a Unidade de Medida adotada.

2.5. O modelo das Planilhas referidas no subitem 2.4. será fornecido pela Administração a cada processo licitatório, bem como na dispensa ou inexigibilidade, e deverá ser preenchido pelos proponentes, passando a fazer parte integrante do contrato, orientando as repactuações e adições ao contrato.

3. DOS SERVIÇOS DE VIGILÂNCIA

3.1. Deverá constar do Plano de Trabalho para a contratação de serviços de vigilância, a justificativa do número e das características dos Postos de Serviço a serem contratados.

3.2. Deverão constar do Projeto Básico os quantitativos dos diferentes tipos de Posto de Vigilância, que serão contratados por Preço Mensal do Posto;

3.2.1. O Posto de Vigilância adotará uma das seguintes escalas de trabalho:

a) 44 horas semanais diurnas, de segunda a sexta-feira, envolvendo 1 vigilante;

b) 12 horas diurnas, de segunda-feira a domingo, envolvendo 2 vigilantes em turnos de 12 x 36 horas;

c) 12 horas noturnas, de segunda-feira a domingo, envolvendo 2 vigilantes em turnos de 12 x 36 horas;

3.2.1.1. Sempre que possível, o horário de funcionamento dos órgãos e a escala de trabalho dos servidores deverá ser adequada para permitir a contratação de vigilância conforme o disposto acima;

3.2.1.2. Excepcionalmente, desde que devidamente fundamentada e comprovada a vantagem econômica para a Administração, poderão ser caracterizados outros tipos de postos, considerando os acordos, convenções ou dissídios coletivos da categoria.

3.3. Os serviços de vigilância serão executados de acordo com os requisitos do Projeto Básico, constantes do Anexo II, desta IN, que admitirá as adaptações exigidas para atender às necessidades do órgão ou entidade.

3.4. Para cada tipo de Posto de Vigilância, deverá ser apresentado pelas proponentes o respectivo Preço Mensal do Posto, calculado conforme a Planilha de Custos e Formação de Preços, contida no Anexo I, desta IN.

4. DOS SERVIÇOS DE LIMPEZA E CONSERVAÇÃO

4.1 Deverão constar do Plano de Trabalho para contratação dos serviços de limpeza e conservação, justificativa do dimensionamento da área a ser limpa e conservada, das jornadas de trabalho, produtividades e demais características dos serviços.

4.2 Deverão constar do Projeto Básico:

a) Áreas internas, áreas externas, esquadrias externas e fachadas envidraçadas, classificadas segundo as características dos serviços a serem executados, periodicidade, turnos e jornada de trabalho necessários, etc.;

b) Produtividade mínima a ser considerada para cada categoria profissional envolvida, expressa em termos de área física por jornada de trabalho ou relação serventes por encarregado.

4.3. Os serviços serão contratados com base na Área Física a ser limpa, estabelecendo-se o custo por metro quadrado, observadas a peculiaridade, a produtividade, a periodicidade e a frequência de cada tipo de serviço;

4.3.1. Nas condições usuais serão adotados índices de produtividade por servente em jornada de oito horas diárias, não inferiores a:

a) Áreas internas: 550m²;

b) Áreas externas: 1100m²;

c) Esquadrias externas, na face interna ou externa: 200m², observada a periodicidade prevista no Projeto Básico;

d) Fachadas envidraçadas, nos casos previstos no subitem 4.9.: 100m², observada a periodicidade prevista no projeto básico;

e) Áreas hospitalares e assemelhados: 300m²;

4.3.1.1. Nestes casos será adotada a relação de um encarregado para cada trinta serventes, ou fração, podendo ser reduzida a critério da autoridade competente, exceto para o caso previsto na alínea "d", onde será adotado um encarregado para cada quatro serventes;

4.3.1.2. Nos casos em que a Área Física a ser contratada for menor que a estabelecida para a produtividade mínima esta poderá ser considerada para efeito da contratação;

4.3.1.3. Produtividades diferentes poderão ser adotadas, desde que devidamente justificadas e aprovadas pela autoridade competente.

4.4 Caberá ao dirigente do órgão/entidade decidir quanto às áreas que serão objeto de contratação de serviços de limpeza e conservação.

4.5 Os serviços serão executados de acordo com as especificações do Projeto Básico constantes do Anexo IV, desta IN, que admitirá as adaptações exigidas, em especial no caso de áreas hospitalares, para atender às necessidades do órgão ou entidade.

4.6 Para cada tipo de Área Física deverá ser apresentado pelas proponentes o respectivo Preço Mensal Unitário por Metro Quadrado, calculado com base na Planilha de Custos e Formação de Preços, contida no Anexo III desta IN;

4.6.1. O Valor mensal dos serviços em reais por metro quadrado dos serviços será obtido de acordo com o quadro ilustrativo contido no Anexo III-B desta IN.

4.7. O preço do Homem-Mês deverá ser calculado para cada categoria profissional, cada jornada de trabalho e nível de remuneração decorrente de adicionais legais, empregando a correspondente Planilha de Custos e Formação de Preços, contida no Anexo III, desta IN;

4.7.1. O(s) Preço(s) a ser(em) obtido(s) integrará(ão) a composição de preços unitários e globais contida no Anexo III-A, desta IN.

4.8 Considerar-se-á área externa aquela não edificada, integrante do imóvel.

4.9 Considerar-se-á a limpeza de fachadas envidraçadas, externamente, somente para aquelas cujo acesso para limpeza exija equipamento especial, cabendo ao dirigente do órgão/entidade decidir quanto à oportunidade e conveniência desta contratação.

4.10 Nas áreas hospitalares, deverão ser identificadas as respectivas áreas administrativas e as médico-hospitalares, devendo estas últimas se reportarem aos ambientes cirúrgicos, enfermarias, ambulatórios, laboratórios, farmácias e outros que requeiram assepsia similar, para execução dos serviços de limpeza e conservação.

4.11 Admitir-se-á a utilização de equipamentos que propiciam ganhos de produtividade;

4.11.1. Para o julgamento da exequibilidade destas propostas, quando for o caso, esta possibilidade deverá estar prevista no ato convocatório, com o estabelecimento de condições que possam aferi-la.

5. DOS ATOS CONVOCATÓRIOS

5.1. Os atos convocatórios de licitações, e os relativos à dispensa e inexigibilidade, bem como a minuta de contrato, observarão o disposto nesta IN e na legislação pertinente, explicitados em seu texto e adaptados às especificidades de cada caso, de modo a evitar dúvidas e orientar, de forma inequívoca, a elaboração de propostas e os critérios de julgamento.

5.2. Constarão ainda dos atos convocatórios:

5.2.1. O limite máximo aceitável, quando possível, para valor mensal da contratação, de maneira a orientar os licitantes a elaborarem suas propostas dentro dos critérios de aceitabilidade, sendo desclassificadas aquelas com preços superiores ao limite máximo estabelecido;

5.2.2. Os quantitativos de serviços e as Unidades de Medida adotadas;

5.2.3. Os modelos de Planilhas de Custo e Formação de Preços, a serem preenchidos pelas proponentes, quando for o caso, já devidamente adequados aos termos da licitação e de modo a padronizar a apresentação e o julgamento das propostas;

5.2.4. Descrição detalhada dos serviços a serem prestados, conforme o Projeto Básico;

5.2.5. Que os valores das propostas deverão ser expressos em moeda corrente nacional, por Preço Mensal Unitário de cada tipo de serviço, detalhados conforme a Planilha de Custos e Formação de Preços, contendo ainda os valores totais mensal e global da proposta; totalizados ao final, ser for o caso;

5.2.5.1. Os valores das propostas serão obtidos a partir da multiplicação do(s) Preço(s) Mensal(ais) Unitário(s) proposto(s) pelos quantitativos correspondentes, constantes dos atos convocatórios, totalizados ao final, se for o caso;

5.2.6. Vedação a qualquer indexação de preços por índices gerais, setoriais ou que reflitam a variação dos custos;

5.2.7. Que a vigência do contrato limitar-se-á ao exercício financeiro, podendo ser prorrogado por períodos subsequentes de até doze meses, até o limite previsto no ato convocatório, observado o disposto em Lei.

6. DA EXECUÇÃO DOS CONTRATOS

6.1. Caberá ao responsável pela fiscalização do contrato, indicado na forma do Art. 67 da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993:

6.1.1. Solicitar à contratada e seus prepostos, ou obter da Administração, tempestivamente, todas as providências necessárias ao bom andamento dos serviços;

6.1.2. Assegurar-se de que o número de empregados alocados ao serviço pela contratada, é suficiente para o bom desempenho dos serviços;

6.1.3. Documentar as ocorrências havidas, e a frequência dos empregados, em registro próprio, firmado juntamente com o preposto da contratada;

6.1.4. Fiscalizar o cumprimento das obrigações e encargos sociais e trabalhistas pela contratada, compatível com os registros previstos no subitem anterior, no que se refere à execução do contrato;

6.1.5. Emitir pareceres em todos os atos da Administração relativos à execução do contrato, em especial aplicação de sanções, alterações e repactuações do contrato.

6.2. É vedado à Administração e seu representante, exercer poder de mando sobre os empregados da contratada, reportando-se somente aos prepostos e responsáveis por ela indicados..

7. DA REPACTUAÇÃO DOS CONTRATOS

7.1 Será permitida a repactuação do contrato, desde que seja observado o interregno mínimo de um ano, a contar da data da proposta, ou da data do orçamento a que a proposta se referir, ou da data da última repactuação;

7.2. Será adotada como data do orçamento a que a proposta se referir, a data do acordo, convenção, dissídio coletivo de trabalho ou equivalente, que estipular o salário vigente à época da apresentação da proposta, vedada a inclusão, por ocasião da repactuação, de antecipações e de benefícios não previstos originariamente.

7.3. A repactuação será precedida de demonstração analítica do aumento dos custos, de acordo com a Planilha de Custos e Formação de Preços referida no subitem 1.1.5..

8. DO PAGAMENTO

8.1. O prazo de pagamento dos serviços, contado a partir da data final do período de adimplemento de cada parcela, não poderá ser superior a 5 (cinco) dias úteis;

8.1.1. Nos casos de eventuais atrasos de pagamento, o valor devido deverá ser acrescido de encargos moratórios, apurados desde a data acima referida até a data do efetivo pagamento, tendo como base a Taxa Referencial - TR, ou outro índice que venha a substituí-la, calculados pro rata tempore, mediante a aplicação da seguinte fórmula:

$N/30$

$EM = [(1 + TR/100) - 1] \times VP$, onde,

TR = percentual atribuído à Taxa Referencial -TR ;

EM = Encargos moratórios;

VP = Valor da parcela a ser paga;

N = número de dias entre a data prevista para o pagamento e a do efetivo pagamento.

8.2. O pagamento mensal dos serviços somente poderá ser efetuado após comprovação do recolhimento das contribuições sociais (Fundo de Garantia do Tempo de Serviço e Previdência Social), correspondentes ao mês da última competência vencida, compatível com o efetivo declarado, na forma do §4º do Art. 31. da Lei n.º 9.032, de 28 de abril de 1995, e apresentação da Nota Fiscal/Fatura atestada por servidor designado, conforme disposto nos Arts. 67 e 73 da Lei n.º 8.666/93.

9. DAS DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

9.1 A contratação dos serviços obedecerá ao disposto na Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, com a redação dada pela Lei nº 8.883, de 08 de junho de 1994 e pelas Medidas Provisórias nºs 1.531, de 02 de dezembro de 1996, 1.524, de 11 de outubro de 1996 e 1.540, de 18 de dezembro de 1996, ao Decreto nº 2.271, de 07 de julho de 1997 e demais dispositivos desta IN.

9.2 As licitações em andamento e os contratos vigentes deverão ser adequados, no que couber, às disposições desta IN.

9.3 Os casos omissos e as dúvidas suscitadas serão resolvidos pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado - MARE, Órgão Central do Sistema de Serviços Gerais - SISG, por intermédio do Departamento de Serviços Gerais.

9.4. O MARE, por intermédio da Secretaria de Logística e Projetos Especiais, poderá divulgar, para efeitos de referência, valores para a produtividade mínima e os preços delas decorrentes, que poderão ser adotados pelos órgãos ou entidades, bem como, se necessário, expedir Portarias regulamentando a contratação de serviços e estabelecendo critérios e limites máximos de preços a serem pagos pela Administração.

9.5. Para atendimento ao disposto nos itens 5 e 7 desta IN, deverá a proponente/contratada apresentar cópia autenticada do acordo, convenção ou dissídio coletivo de trabalho da categoria pertinente ao objeto do serviço, quando couber.

9.6. Revogam-se a Instrução Normativa nº 13, de 30 de outubro de 1996 e demais disposições em contrário.

9.7. Esta IN entra em vigor na data de sua publicação.

LUIZ CARLOS BRESSER PEREIRA
DOU 29/08/97