

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

DISSERTAÇÃO

AS “REFORMAS” DO ENSINO
PROFISSIONALIZANTE DE 1996 A 2006 NA ESCOLA
AGROTÉCNICA FEDERAL DE CRATO CEARÁ:
Acomodação à Legislação ou Consciência da Prática?

TERESINHA DE SOUSA FEITOSA

Seropédica / RJ
Março de 2010



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

**AS “REFORMAS” DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE DE 1996 A
2006 NA ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE CRATO CEARÁ:
Acomodação à Legislação ou Consciência da Prática?
TERESINHA DE SOUSA FEITOSA**

Sob a Orientação da
Prof. Dra. Célia Regina Otranto

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

**Seropédica / RJ
Março de 2010**

630.710981

F311r Feitosa, Teresinha de Sousa, 1966-.

T As "reformas" do ensino
profissionalizante de 1996 a 2006 na
Escola Agrotécnica Federal de Crato
Ceará: acomodação à legislação ou
consciência da prática? / Teresinha de
Sousa Feitosa - 2010.

89 f.: il.

Orientador: Celia Regina Otranto.

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

Bibliografia: f. 65-68.

1. Ensino agrícola - Brasil - Teses.
2. Ensino técnico - Brasil - Teses. 3.
Educação - Avaliação - Teses. I.
Otranto, Célia Regina, 1947-. II.
Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Programa de Pós-Graduação em
Educação Agrícola. III. Título.

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

TERESINHA DE SOUSA FEITOSA

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 02 de março de 2010.



Celia Regina Otranto, Dra. UFRRJ



José dos Santos, Dr. UFRRJ



Aparecida de Fátima Tiradentes dos Santos, Dra. FIOCRUZ

Ao meu pai Cazuza (in memoriam) pelo amor e dedicação incondicional à família.

Ao meu avô Major (in memoriam) pelo exemplo de sabedoria e discernimento que nos destes.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela presença constante em minha vida.

A minha mãe, pelo exemplo de coragem e determinação.

Ao meu irmão, pelo incentivo e disponibilidade em todos os momentos.

A minha sobrinha/filha, que soube superar a saudade nos momentos de distância.

A minha orientadora, Célia Regina Otranto pela dedicação e apoio na realização deste trabalho.

Ao núcleo gestor do Instituto Federal do Ceará – Campus Crato (IFCE – Campus Crato), por investir na formação dos profissionais do seu quadro servidores.

A coordenação do PPGEA/UFRRJ, pela acolhida.

Aos meus colegas do mestrado, pela amizade.

Aos meus amigos do IFCE- Campus Crato, especialmente os professores e equipe pedagógica que participaram deste estudo.

A todos os professores do mestrado pela contribuição na realização de um sonho.

“O Decreto 2.208/97 separa o que nunca foi unido e o 5.154/04 pensa que uni facilmente o que sempre foi separado”

RESUMO

FEITOSA, Teresinha de Sousa. As “reformas” do ensino profissionalizante de 1996 a 2006 na Escola Agrotécnica Federal de Crato Ceará: acomodação à legislação ou consciência da prática?. 2010. 89.p Dissertação (Curso de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da UFRRJ.

A Dissertação apresenta resultados de uma pesquisa que teve como objetivo investigar como foram implantadas – no âmbito da Escola Agrotécnica Federal de Crato-CE – as reformas do ensino profissionalizante ocorridas no período de 1996 a 2006, buscando detectar o que as fundamentou: a prática consciente movida pela apropriação conceitual ou simplesmente acomodação à legislação. No referencial teórico destacamos o histórico da educação profissional no Brasil, do período colonial aos dias atuais, dando ênfase às reformas ocorridas no período em estudo, à dualidade predominante em todos os momentos da história da educação brasileira e à imposição das políticas para a educação profissional. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram questionários aplicados aos docentes e equipe pedagógica, e análise documental dos planos didáticos do Curso Técnico em Agropecuária. A partir da análise dos dados comprovou-se que as reformas curriculares realizadas na instituição pesquisada ocorreram, predominantemente, com fundamento na obediência à legislação, em detrimento da apropriação conceitual pelos docentes e equipe pedagógica responsável pelas mudanças e, por esse motivo, nunca atingiram plenamente seus objetivos. Tomando como referência tal constatação conclui-se que qualquer reforma educacional, para obter êxito, deva ser antecedida de ampla discussão com os envolvidos no processo, a fim de que seus propósitos fiquem claros e não se constitua, somente, em mais uma imposição legal. Acredita-se que para se chegar à almejada escola unitária, de formação geral, que requer educadores conscientes formadores de homens/trabalhadores livres é preciso, primeiramente, informar e conscientizar os docentes da importância social e política dessa escola. Indo mais além, é necessário conscientizar a sociedade, para que possa, de forma ativa e organizada, exigir uma escola única para todos, como elemento constitutivo de uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: Educação Profissional; Reforma; Ensino Técnico; Escola Unitária.

ABSTRACT

FEITOSA, Teressinha de Sousa. **The "reforms" of vocational education from 1996 to 2006 Agrotechnical Federal School from Crato, State of Ceara: accommodation to legislation or awareness of the practice?**. 2010. 89.p Dissertation (Master Course) - Post-Graduate Education in Agricultural UFRRJ.

The lecture presents results of a survey that aimed to investigate how they were implemented - in the Agrotechnical Federal School from Crato - CE - reforms of vocational education in the period from 1996 to 2006, seeking to detect what were the basis: the conscious practice driven by conceptual appropriation or simply accommodation to legislation. In the theoretical highlight we emphasize the history of professional education in Brazil, from the colonial period to the present day, focusing on reforms that occurred during the study period, to the duality prevalent at all times in the history of Brazilian education and the imposition of policies for professional education. The research instruments used were questionnaires to teachers and pedagogical team, and documentary analysis of the teaching of the Technical Course in Agriculture. From the analysis of the data it was proved that the curriculum reforms undertaken in the research institution were primarily based in obeying the legislation at the expense of conceptual appropriation by teachers and pedagogical staff responsible for the changes and, therefore, never fully achieved goals. Compared with such a finding, we conclude that any educational reform to succeed, must be preceded by extensive discussions with those involved in the process, so that its purposes are clear and does not constitute, only one more legal imposition. It is believed that to reach the desired unified school, general education, which requires sensible educators shapers of free man / workers, it is necessary, first, to inform and educate the teachers of the social and political importance of this school. Going further, it is necessary that society must acquire knowledge about, so that it can, in an active and organized way, require a unified school for all, as a constitutive element of a more just and equal society.

Key words: Professional Education, Reform, Technical Education; Unified School.

LISTA DE SIGLAS

BIRD	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNCT	Cadastro Nacional de Cursos Técnicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
COAGRI	Coordenação do Ensino Agrícola
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAFCrato-CE	Escola Agrotécnica Federal do Crato- Ceará
ESAMV	Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Ministério da Agricultura
MAIC	Ministério da Agricultura Indústria e Comércio
MEC	Ministério da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PAO	Práticas Agrícolas Orientadas
PRENEM	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino
PROEP	Programa de Reforma da Educação Profissional
SEAVE	Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENETE	Secretaria Nacional de Educação Tecnológica
SESG	Secretaria do Ensino de 2º Grau
UTFPR	Universidade Tecnológica do Paraná

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 01 – Matriz Curricular do Curso Téc. em Agropecuária ofertado de 1994 a 1997	35
Tabela 02 – Matriz Curricular Ensino Médio 1998.....	37
Tabela 03 – Matriz Curricular do curso Técnico em Agropecuária - 1998.....	38
Tabela 04 - Técnico em Agrop.com habilitação em Agricultura - 2001	40
Tabela 05 - Técnico em Agrop. c/ habilitação em Pecuária/ 2001	41

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Tempo de Atuação dos Docentes no Ens. Profissionalizante.....	45
Gráfico 02 – Considera que participou da reforma implantada pelo 2.208/97.....	46
Gráfico 03 – Participação em eventos de formação sofre as “reformas” da EPT.	47
Gráfico 04 – Compreensão dos conceitos de Competência e Habilidade	48
Gráfico 05 – Qualidade do Curso Técnico em Agropecuária a partir do Decreto 2.208/97 ...	50
Gráfico 06 – Re-integração dos cursos técnicos a partir do 5.154/04	51
Gráfico 07 – Compreensão dos conceitos que amparam o Decreto	52
Gráfico 08 – Integração do Curso Téc. em Agropecuária ao Ensino Médio.....	53

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 01 – Conceito de Competência	48
Quadro 02 – Paradigma em Superação e Paradigma em Implantação.....	49
Quadro 03 – Definição(em uma palavra) das reformas do ensino profissionalizante	54

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
O Problema	1
Metodologia.....	2
Objetivos.....	3
Objetivo Geral	3
Objetivos Específicos.....	3
1. CAPÍTULO I HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL.....	5
1.1. A Percepção de Trabalho e Educação no Brasil - Colônia.	5
1.2. O Império e as Legislações para os “Desvalidos da Sorte”.....	6
1.3. O Período Republicano e a Criação das Primeiras Escolas da Rede Federal de Educação Profissional: O Caminho da Dualidade.	7
1.3.1. A Reforma Francisco Campos	8
1.3.2. A Reforma Capanema	9
1.3.3. As Leis de Equivalência.....	11
1.3.4. A Educação Profissional no Brasil: da 4024/61 a 9.394/96.....	11
2. CAPÍTULO II “AS REFORMAS” DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE 1996 A 2006: POLÍTICA PÚBLICA, PRINCÍPIOS E CONCEITOS.....	19
2.1. O Decreto 2.208/97 e a Formação por Competência	21
2.1.1. O Currículo por Competência: da Teoria à Prática	22
2.2. O Decreto 5.154/04 e a Busca pela Escola Unitária.....	25
2.2.1. A Luta que se Transformou em Decreto	27
2.2.2. A “re-integração” da Educação Profissional ao Ensino Médio e a perspectiva de um currículo baseado na Politecnia: Conceitos e Avanços Possíveis.....	28
3. CAPÍTULO III RESULTADOS E DISCUSSÕES – AS REFORMAS DA EPT NA EAFCRATO-CE: UM OLHAR SOBRE O CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA.....	322
3.1. Histórico e Caracterização da Escola Agrotécnica Federal do Crato-CE/EAFCRATO-CE	322
3.1.1. As Reformas da Educação Profissional na EAFCRATO-CE: Perspectiva Histórica e a Prevalência do Contraditório.....	344
3.1.2. A Percepção dos docentes sobre as “reformas” na EAFCRATO-CE: Apropriação Conceitual.	455
3.2. Breve Análise Comparativa entre os Decretos 2.208/97 e 5.154/04.....	544
3.3. Planos de Cursos e o Modelo Curricular adotado na Escola Agrotécnica Federal do Crato-CE após a implantação do Decreto 5.154/04.....	555
CONSIDERAÇÕES FINAIS: A REALIDADE E A BUSCA PELA ESCOLA DO TRABALHADOR.....	611
BIBLIOGRAFIA	655
ANEXOS	69

INTRODUÇÃO

O Problema

Nas últimas décadas o país vivenciou inúmeras mudanças no cenário educacional. Entre as principais, destacam-se as “reformas” da educação profissional (1996 a 2006), implantadas pelos Decretos 2.208/97 e 5.154/04, que obrigaram as instituições federais de ensino técnico e tecnológico a promover algumas adaptações em seus currículos, nem sempre bem aceitas por parte dos docentes. A reforma implementada pelo Decreto 2.208/97, foi considerada por muitos educadores como uma imposição, pois contrariava os interesses da sociedade civil que, de forma organizada, há muito exigia a implementação de um modelo de educação que tivesse o trabalho como princípio educativo, voltada para a formação integral.

Os cursos técnicos com seus antigos currículos dito integrados, quando bem estruturados, e isso acontecia principalmente nas instituições públicas com tradição na educação profissional, pareciam estar cumprindo o papel de favorecer a formação do cidadão produtivo, garantindo a possibilidade de continuidade de estudos e sua inserção no mundo social através da formação profissional. No entanto, a partir da LDB 9.394/96 e especialmente do Decreto 2.208/97 instituiu-se a ruptura entre a educação profissional e o ensino de formação geral nos cursos técnicos profissionalizantes. O curso profissionalizante passou a ter organização curricular independente do ensino médio, o que veio a reafirmar a dualidade estrutural existente entre o ensino profissional e o de formação geral. Nesse momento, teve início uma reação no interior das Instituições Federais de Educação Tecnológica, pois a grande maioria dos docentes não aceitava a reforma, a partir do entendimento de que o curso ficaria fragmentado e aligeirado. No entanto, por força de lei, as escolas foram obrigadas a implantar o que determinava o decreto federal, sob pena de ficarem excluídas das políticas do Ministério da Educação, em especial a política de financiamento.

Este estudo parte do pressuposto de que a reforma foi implantada sem que, de forma geral, as escolas recebessem as orientações devidas, uma vez que não foi possível perceber, num primeiro momento, por parte dos educadores/professores, uma apropriação conceitual de seus fundamentos. Acredita-se que, na prática, a reforma ocorreu da seguinte forma: as mesmas disciplinas que compunham o ensino integrado e seriado foram organizadas em módulos semestrais e oferecidas segundo as orientações da pedagogia das competências, sem um maior aprofundamento dos conceitos de competência e habilidade que as fundamentam.

O mesmo pode ter ocorrido com as mudanças estabelecidas pelo Decreto 5.154/04, mas agora numa versão teoricamente contrária ao modelo das “competências” do Decreto 2.208/97. O novo instrumento legal abriu a possibilidade de integração dos ensinos médio e técnico, visando a formação geral do cidadão, amparado, principalmente, no conceito de politécnica, ou seja, a educação de nível médio deveria dar conta de formar o ser humano integralmente unindo ciência, cultura e tecnologia, favorecendo assim o desenvolvimento amplo de potencialidades. A legislação de 2004 instituiu no âmbito das Instituições Federais de Educação Técnica e Tecnológica uma nova reforma, porém, mais uma vez, acredita-se que faltaram esclarecimentos aos docentes responsáveis por essas mudanças, pois não se investiu na capacitação do educador, que passou a entender que a norma recém criada constituía-se num retorno ao regime integrado anterior. E, nesse sentido, as mesmas disciplinas que haviam sido separadas foram agrupadas em um novo desenho curricular seriado.

Essa primeira percepção de que as escolas agiram mecanicamente, sem consciência real das mudanças que estavam sendo propostas, motivou a presente pesquisa. Para

desenvolvê-la, elegemos a Escola Agrotécnica Federal de Crato-CE¹, buscando compreender como foram implantadas as reformas do ensino profissionalizante ocorridas no período de 1996 a 2006, a fim de detectar se as reformulações foram fundamentadas, na prática, pelos princípios norteadores das reformas, ou se limitaram a reorganizações curriculares em obediência aos marcos legais. Pretendeu-se, ainda, avaliar o nível de apropriação dos princípios da reforma pelos docentes e técnicos envolvidos e analisar, comparativamente, as reformas curriculares advindas com os Decretos 2.208/97 e 5.154/04.

A pesquisa buscou responder às seguintes questões: a) As reformas da educação profissional no período de 1996 a 2006 implementadas na Escola Agrotécnica Federal de Crato – CE visavam somente a adaptação à legislação ou foram acompanhadas da consciência da prática? b) Analisando comparativamente, que aspectos semelhantes e contraditórios podem ser observados na implementação das “reformas” a partir dos Decretos 2.208/97 e 5.154/04? c) A partir do Decreto 5.154/04, que prática curricular ocorreu na escola Agrotécnica Federal de Crato-CE: retorno ao modelo curricular da Lei 5.692/71, ou implantação de um novo modelo que buscasse uma aproximação com a proposta de escola unitária?

A opção pelo recorte temporal de 1996 a 2006 deu-se pelo fato de haver ocorrido neste período mudanças significativas e reações de entidades representativas dos docentes, que configuraram a falta de consenso em relação às reformas impostas, com sérias repercussões nas escolas técnicas e agrotécnicas de todo país.

Portanto o nosso problema foi o de evidenciar os elementos que subsidiaram a construção dos currículos na Escola Agrotécnica Federal do Crato-CE, no período de 1996 a 2006: Acomodação à legislação ou consciência da prática na busca de uma escola unitária?

Partimos da hipótese de que as reformas implementadas na referida escola foram conduzidas, muito mais, por acomodação à legislação do que pela consciência da prática dos envolvidos no processo.

Espera-se, ao final desse trabalho, ter apresentado respostas claras para as questões ora apresentadas e assim contribuir com as reflexões acerca da apropriação dos princípios e conceitos que referenciam o desenho curricular como elemento fundamental para o alcance da escola unitária.

Metodologia

O método investigativo utilizado neste trabalho foi o da pesquisa de campo qualitativa.

O fato de reconhecer as limitações da pesquisa qualitativa e, ainda, que a inserção direta do pesquisador pode comprometer a objetividade científica de sua análise, tomamos todos os cuidados necessários para que essa limitação interferisse o menos possível no processo interpretativo.

Foram considerados como sujeitos da pesquisa, professores do curso Técnico em Agropecuária que estiveram na Escola Agrotécnica Federal do Crato Ceará-EAFCrato-CE no período 1996 a 2006 e vivenciaram as “reformas” da educação profissional, bem como a equipe pedagógica.

Os instrumentos de coleta para este estudo de caso foram: questionário e análise dos planos de curso do Curso Técnico em Agropecuária. Foram analisados 2 (dois) planos de curso, referentes ao período de abrangência da pesquisa. O questionário, aplicado a 25 (vinte e cinco) professores, 72,2% do quadro atual, teve como objetivo verificar se os princípios dos

¹ A partir de dezembro de 2008 a Escola Agrotécnica Federal de Crato –CE passou a denominar-se Campus Crato do Instituto Federal do Ceará com base na Lei 11.892.

Decretos n.ºs 2.208/97 e 5.154/04 foram por eles apropriados e como isso se refletiu no cotidiano escolar. Já o questionário para 3 (três) componentes da equipe pedagógica, 100% do total, visava verificar de que forma eles consideram que foram incorporados nos textos dos planos de curso das diferentes disciplinas os princípios do “modelo de competência” e da “politecnia” trazidos pelos Decretos n.º 2.208/97 e 5.154/04, respectivamente.

A análise dos planos de curso foi realizada através de um estudo detalhado, objetivando observar os pressupostos teóricos e os conceitos ali contidos, com o propósito de investigar se eles assimilaram, ou não, em seus textos, os princípios estabelecidos por cada um dos decretos. Em relação ao Decreto 2.208/97 foram observados, principalmente, os indicadores de que a pedagogia das competências foi praticada, no que diz respeito aos processos metodológicos e avaliativos. Em se tratando do Decreto 5.154/04, a análise empreendida foi no sentido de avaliar a existência ou não de diálogo entre as disciplinas de formação geral e as de formação profissional e, ainda, se existiu a busca por uma práxis pedagógica pautada pelos princípios da escola unitária.

O presente texto foi estruturado em três capítulos. No primeiro capítulo foi feita uma revisão de literatura, envolvendo um breve histórico da educação profissional no Brasil, a fim de subsidiar reflexões referentes à dualidade estrutural, presente no sistema educacional brasileiro. O histórico passa por diversos períodos. No período colonial a tentativa é de perceber qual a relação existente entre trabalho e educação. No império, o destaque é para a legislação direcionada aos “Desvalidos da Sorte” como instrumento de confirmação da dupla função do ensino: aos pobres, o ensino para o exercício de atividades manuais e, aos ricos, o ensino da cultura e das artes visando à formação de intelectuais. No período republicano foi dada ênfase às reformas Francisco Campos, Capanema e as leis de equivalência da educação profissional bem como as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

No segundo capítulo, pretendeu-se aprofundar estudo a respeito das políticas educacionais implantadas no período de 1996 a 2006, buscando entender princípios e conceitos, com ênfase nos Decretos 2.208/97 e 5.154/04. Buscou-se, ainda evidenciar o contexto histórico e contraditório no qual as reformas foram estabelecidas, bem como a disputa entre a sociedade civil e governo na concepção e implementação das mesmas.

O terceiro e último capítulo, é referente ao estudo de caso realizado na Escola Agrotécnica Federal de Crato-CE. Neste capítulo são apresentados o histórico e a análise sobre a implementação das reformas na EAF Crato-CE enfatizando as contradições, avanços, descaminhos e consequências para o curso Técnico em Agropecuária.

Objetivos

Objetivo Geral

Investigar como foram implantadas – no âmbito da Escola Agrotécnica Federal de Crato-CE – as reformas do ensino profissionalizante ocorridas no período de 1996 a 2006.

Objetivos Específicos

- Avaliar o nível de apropriação dos princípios da reforma pelos docentes e técnicos envolvidos;
- Analisar comparativamente as reformas curriculares na Escola Agrotécnica Federal de Crato-CE, advindas dos decretos 2.208/97 e 5.154/04;

- Identificar se a prática curricular ocorrida na escola Agrotécnica Federal de Crato-CE, a partir do Decreto n.º 5.154/04, foi um retorno ao modelo da Lei n.º 5.692/61 ou implantação de um novo modelo curricular que se aproximasse da proposta da escola unitária.

1. CAPÍTULO I

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

As reformas educacionais que ocorreram no Brasil, em especial as relacionadas à educação profissional, trazem em sua essência a dicotomia entre formação geral e formação profissional. A concepção dualista sempre esteve presente na educação brasileira, separando a educação profissional do ensino de formação geral, desde as primeiras iniciativas de profissionalização. Inicialmente destinado às pessoas com alguma deficiência e posteriormente aos “desvalidos da sorte”, o ensino profissionalizante era entendido como dádiva, uma possibilidade de inserção dos mais pobres na sociedade, como força de trabalho (SOARES, 2003, p. 22).

1.1. A Percepção de Trabalho e Educação no Brasil - Colônia.

Ainda no período colonial já se percebia uma divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, pois os ofícios eram passados de pai para filho fazendo com que os filhos dos trabalhadores fossem sempre trabalhadores braçais, a exemplo dos pais. O trabalho manual era desprezado, pois, segundo Cunha (*apud SOARES, 2003, p.23*) era “destinado aos escravos (índios e africanos), essa característica ‘contaminava’ todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos”. Portanto, a classe trabalhadora, formada por índios dominados, negros e uma pequena parcela de trabalhadores livres e seus filhos era submetida a aprendizados profissionais não formais. Esse aprendizado constituía-se de “práticas educativas informais de qualificação *no e para* o trabalho”. (MANFREDI, 2002, p.67)

Portanto, a educação profissional desenvolvida nesse período não tinha o propósito de formar uma base de conhecimentos tecnológicos articulados com outros saberes. Inicialmente, a qualificação era voltada única e exclusivamente para a formação de mão de obra, ou seja, força de trabalho que assegurasse o alto índice de produtividade dos senhores de engenho. Posteriormente, devido ao surgimento de centros urbanos, formados pela expansão açucareira e pelas atividades de extração de minerais, são demandadas novas especializações para atender ao novo consumidor de diversos produtos artesanais.

(...) Essa população urbana criou um mercado consumidor para os mais diversos produtos artesanais e utensílios domésticos, o que gerou a necessidade do trabalho especializado dos diversos artesãos: sapateiros, ferreiros, carpinteiros, pedreiros e outros. Também sediados nos núcleos urbanos mais importantes estavam os colégios religiosos, em particular os dos jesuítas, com seus quadros próprios de artesãos para as atividades internas de construção, manutenção e prestação de serviços variados (CUNHA, 2000a, p. 27).

Na primeira fase do período colonial, o ensino esteve sob o comando e a responsabilidade dos Jesuítas. Em princípio, o plano dos jesuítas era catequizar os índios e filhos de colonos ensinando-lhes o português e a doutrina cristã. Segundo Soares (2003), era a chamada escola de ler e escrever. De acordo com a mesma autora,

Após esses primeiros ensinamentos havia o oferecimento, em caráter opcional, do ensino de canto orfeônico e de música instrumental, e, logo em seguida uma bifurcação, onde de um lado oferecia-se o aprendizado profissional e agrícola e, de outro, aula de gramática e viagem de estudos à Europa (SOARES, 2003, p. 24).

O aprendizado agrícola era dirigido aos índios e filhos de colonos que não tinham condições de arcar com os custos dos estudos na Europa. O filho primogênito dos senhores deveria cuidar dos negócios da família, mas, os outros que deveriam assumir cargos mais elevados da sociedade brasileira, tinham aulas de gramática, oratória, línguas estrangeiras, filosofia sendo assim preparados para continuarem seus estudos na Universidade de Coimbra (referência na área de direito) e, também em Montpellier, França para os que pretendiam cursar medicina.

Por mais de dois séculos (1549-1759), os jesuítas, que educavam para a fé, foram os mentores da educação brasileira, tendo a Companhia de Jesus, ordem que os abrigava, sido expulsa pelo marquês de Pombal, o então primeiro-ministro de Portugal, Sebastião José de Carvalho. Com isso, o modelo educacional brasileiro já consolidado sofreu uma ruptura, ou seja, a educação jesuítica deixou de existir e em seu lugar foram colocadas aulas régias particulares, sem nenhuma organização e direcionadas, apenas, à elite.

Desde então, é notável e duradoura a existência da dicotomia entre formação para o trabalho manual e intelectual. O legado escravocrata no Brasil nos conduz a representação de que o trabalho que exige esforço físico e manual é considerado um trabalho desqualificado.

1.2. O Império e as Legislações para os “Desvalidos da Sorte”

No período imperial surgem as primeiras legislações sobre os “desvalidos da sorte” e várias iniciativas são implementadas preservando a estrutura dual. Eram considerados desvalidos da sorte, crianças órfãos e pobres oriundos, principalmente da zona rural. Para essa clientela, continuava sendo oferecida a educação profissional, ou seja, o ensino de um ofício manual que desse ao mesmo uma ocupação.

Com o objetivo de disciplinar as crianças para o exercício da mão de obra, várias instituições foram criadas. Em 1804, por exemplo, é criada a casa Pia de São José que posteriormente passa a se chamar Colégio dos Órfãos de São José. Essa instituição recolhia crianças pobres, órfãs e desvalidas e ensinava-lhes um ofício.

A família real trouxe inovações, como a criação do Jardim Botânico, Academia Real Militar, Academia Real de Marinha, Imprensa Régia, Biblioteca Pública, dentre outros, além dos cursos superiores para a elite e profissionais para os mais pobres. Em relação ao ensino agrícola, que nos interessa mais diretamente, em 1812, D. João VI criou o primeiro curso de agricultura no Horto Real da Bahia e, na sua inauguração, fez menção à necessidade de divulgar que os “bons princípios da agricultura” deveriam ser estendidos ao povo de forma mais sistematizada, para desenvolver a agricultura brasileira.

(...) sendo uma das artes que exigem maior número de conhecimentos diversos, não tem sido até agora ensinada pública e gratuitamente, mas antes aprendida por simples rotina, do que provém o seu tão vagaroso progresso e melhoramento (CAPDEVILLE, *apud* SOARES, 2003, p. 27).

Nas décadas de 1840 e 1850 houve uma evolução na educação profissional do país. Segundo Franco, (*apud* PAMPLONA, 2008, p. 10), várias escolas profissionais foram

construídas e inauguradas, “... uma em cada capital das seguintes províncias: Pará (1840), Maranhão (1842), São Paulo (1844), Piauí (1849), Alagoas (1854), Ceará (1856), Sergipe (1856), Amazonas (1858), Rio Grande do Norte (1859) e Paraíba (1865)”.

Em 1848, surge a escola de agricultura na fazenda nacional da lagoa Rodrigo de Freitas que deveria contemplar a teoria e prática, ou seja, de certa forma, uma tentativa oficial de unir o pensar e o agir. Em 1875, é fundada a escola agrícola da Bahia que era dividida em dois graus: um formava operário e o outro agrônomo, engenheiros e veterinários. Essa escola marca o início do ensino agrícola superior no Brasil (SOARES, 2003, P. 29).

Outro momento importante em se tratando de educação profissional agrícola refere-se ao Congresso Agrícola de 1878, que dentre as questões a serem discutidas estava a seguinte:

(...) poder-se-á esperar que os ingênuos, filhos de escravas, constituam um elemento de trabalho livre e permanente na grande propriedade? No caso contrário, quais os meios para organizar o trabalho agrícola? (Cf. EISENBER, 1980, p. 177, *apud* SOARES, 2003, p.27-28).

Apesar do trabalho dos menores em questão, denominados de ingênuos, não ter sido aprovado pela maioria das pessoas que participavam do Congresso de 1878, não se pode minimizar, aqui, a desvalorização atribuída ao ensino agrícola, pois, segundo Soares (2003, p.28) “os que o aprovaram tinham em mente o oferecimento da educação agrícola, confirmando-a como a destinada aos despossuídos”

Em 1888, após a abolição, surgem regras, muito rígidas, para conter a ociosidade dos mendigos e vagabundos e, entre elas, o trabalho agrícola como instrumento de punição nos estabelecimentos correcionais (SOARES, 2003, P. 28).

1.3. O Período Republicano e a Criação das Primeiras Escolas da Rede Federal de Educação Profissional: O Caminho da Dualidade.

O período que corresponde à primeira república (1889 a 1930) foi marcado por grandes mudanças econômicas e sociais no cenário nacional. Em consequência de fatores como abolição dos escravos e a imigração, se intensifica o processo de urbanização e industrialização e surge um novo modelo de sociedade. Nesse novo modelo de sociedade, o trabalho deixa de ser escravista e passa a ser assalariado. Esses fatos, o novo modelo de sociedade e de organização do trabalho, trouxeram consigo novos investimentos no setor industrial e consequentemente a utilização de novos aparatos tecnológicos. Uma outra qualificação profissional tornou-se necessária e, por isso, a percepção da educação e em especial da educação profissional passou por uma renovação.

Sobre esse assunto, Manfredi acrescenta:

(...) poucas e acanhadas instituições dedicadas ao ensino compulsório de ofícios artesanais e manufatureiros cederam lugar a verdadeiras redes de escolas, por iniciativas de governos estaduais, do governo federal e de outros protagonistas: a Igreja Católica, trabalhadores organizados em associações de mútuo socorro ou de natureza sindical, os quais contribuíram com algumas iniciativas pontuais e membros da elite cafeeira. (MANFREDI, 2002, p. 79-80).

No entanto, essa nova percepção de educação, em alguns casos, restringiu-se, em princípio, a simples troca de nomenclatura das antigas instituições para os desvalidos. Um exemplo disso foi a renomeação do Asilo dos Meninos Desvalidos, no Distrito Federal, para Instituto Profissional João Alfredo (op. cit., p. 85).

Sobre a educação profissional pública federal, é possível traçar uma linha do tempo do que hoje chamamos de rede federal de educação tecnológica. Em 1909, o presidente Nilo Peçanha assinou o Decreto 7.566 que tinha como finalidade formar mão de obra para a indústria o que reafirmava a condição de menos favorecidos àqueles a quem se destinava a educação profissional.

(...) 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 ignorante, escola do vício e do crime... (DECRETO 7.566/1909).

Esse mesmo Decreto, criou 19 “Escolas de Aprendizes de Artífices”, uma em cada unidade da federação com exceção do Distrito Federal e Rio Grande do Sul. As novas escolas de aprendizes eram destinadas a formação de operários e contra-mestres, através de ensino prático e conhecimentos técnicos (MANFREDI, 2002, p 83). No ano de 1910, houve a inauguração e funcionamento das 19 escolas criadas pelo Decreto 7.566/1909.

Ainda em 1910, o mesmo presidente – Nilo Peçanha – assina o Decreto 8.319, criando a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária, primeira representante federal do ensino agrícola superior, que deu origem à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. “O mesmo decreto que criou a Escola, traçou as regras do ensino agrônômico em todo país, instituindo-o no interior do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC), que tinha como titular o ministro Rodolfo Nogueira da Rocha Miranda” (OTRANTO, 2003, p.31).

Nos anos seguintes, vários fatos importantes ocorreram e merecem ser citados. Segundo Soares (2003), em 1918 foram criados, pelo Decreto 12.893 de 28 de fevereiro, os Patronatos Agrícolas com a finalidade de oferecer instrução cívica associada a práticas de agricultura, zootecnia e veterinária; Em 1920, foi criado o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico com o objetivo de reorganizar as Escolas de Aprendizes de Ofícios; Em 1925, uma nova reforma, a de Rocha Vaz reafirma o caráter dualista da educação profissional.

A década de 1930 foi marcada por intensas disputas no campo ideológico da educação. Destaca-se nesse período o movimento dos “pioneiros da educação” em 1932, que escreveu e fez circular no território nacional o documento intitulado: *A Reconstrução Educacional no Brasil: ao povo e ao governo*. Os principais temas que sustentavam o debate a época eram o do ensino laico e gratuito, a co-educação e o Plano Nacional de Educação.

1.3.1. A Reforma Francisco Campos

Em 1931 através do Decreto 19.890 de 18 de abril é implementada a Reforma Francisco Campos. Considerada de caráter elitista, inclusive com cobrança de taxa de inscrição, exames rígidos, e acesso ao ensino superior apenas para quem cursasse o ensino secundário. A referida reforma não avança no que se refere à educação profissional (ROMANELLI, 2005).

No entanto, algumas vantagens podem ser consideradas. Segundo Cavalcante (2009): “A criação do Conselho Nacional de Educação, reorganização da Universidade do Rio de Janeiro, organização do Ensino Secundário, Regulamentação da Profissão de Contador e estruturação do Ensino Comercial”, foram importantes contribuições da Reforma.

Em 1934, é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e com isso é instituída a Inspeção do Ensino Profissional Técnico que posteriormente passa a se chamar Superintendência do Ensino Profissional. Esse órgão tinha a função de supervisionar as Escolas de Aprendizes de Artífices. É importante ressaltar, porém que a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (ESAMV) continuou vinculada ao Ministério da

Agricultura. Em 1937, a Lei nº 378 transforma as Escolas de Aprendizes de Artífices em Liceus Profissionais.

1.3.2. A Reforma Capanema

Nas décadas de 1930 e 1940, sob o regime ditatorial de Getúlio Vargas as legislações tinham o papel de garantir a configuração da nova ordem. No campo da educação, de 1937 a 1946, a reforma Capanema foi implementada por força de lei. As Leis Orgânicas do Ensino, instituídas através de Decretos-lei contemplavam o ensino secundário, industrial, comercial, agrícola, normal e primário. Segundo Romanelli (2005), na gestão de Gustavo Capanema, enquanto ministro da educação e saúde pública, o país estava sob a presidência de Getúlio Vargas e foram promulgados três decretos-lei:

I – Decreto-lei nº 4.073 de 30 de janeiro de 1942 – Lei Orgânica do Ensino Industrial que:

(...) estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial que é o ramo de ensino, de grau secundário, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca.(Decreto-lei 4.073/42)²

II – Decreto-lei nº 4.244 de 09 de abril de 1942 – Lei Orgânica do Ensino Secundário que tem como finalidades:

1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes. 2. Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística. 3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial.(Decreto-lei 4.244/42)

III – Decreto-lei nº 6.141 de 28 de dezembro de 1943 – Lei Orgânica do Ensino Comercial que tem como finalidades:

1. Formar profissionais aptos ao exercício de atividades específicas no comércio e bem assim de funções auxiliares de caráter administrativo nos negócios públicos e privados. 2. Dar a candidatos ao exercício da mais simples ou correntes atividades no comércio e na administração uma sumária preparação profissional. 3. Aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas de profissionais diplomados na forma desta lei. (Decreto-lei 6.141/43)

Após a queda de Vargas e já no governo provisório de José Linhares a reforma teve continuidade sob a responsabilidade do ministro da educação Raul Leitão da Cunha e mais dois decretos-lei foram promulgados.

I – Decreto-lei nº 8.529 de 02 de janeiro de 1946 – Lei Orgânica do Ensino Primário que tem como finalidades:

a) proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e a engrandeçam, dentro de elevado espírito de Naturalidade humana; b)

² A citação das finalidades de cada Decreto-lei é para dar destaque à estrutura dual que sempre esteve presente na educação.

oferecer de modo especial, às crianças de sete a doze anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade; c) elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação no trabalho. (Decreto 8.529/46)

II – Decreto-lei nº 8.530 de 02 de janeiro de 1946 – Lei Orgânica do Ensino Normal que tem como finalidades:

1. Prover à formação do pessoal docente necessário às escolas primárias.
2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas.
3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância. (Decreto 8.530/46).

O Decreto-lei 9.613 de 20 de agosto de 1946, que cria a Lei Orgânica do Ensino agrícola foi o último a ser publicado. Entre suas principais finalidades estão:

1. Formar profissionais aptos às diferentes modalidades de trabalhos agrícolas.
2. Dar a trabalhadores agrícolas jovens e adultos não diplomados uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e produtividade.
3. Aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas de trabalhadores agrícolas diplomados. (Decreto 9.613/46).

Analizando, ainda que superficialmente, esses marcos legais e principalmente suas finalidades, é possível perceber duas concepções de escola na educação brasileira: a escola do pobre e a escola do rico. Os decretos-lei, com finalidades explicitamente intencionadas deixam claro a quem se destina a educação profissional e a educação de caráter geral.

Segundo Manfredi (2002, p. 99), os cursos técnicos, considerados como ramos do ensino médio tinham a finalidade de:

(...) formar uma força de trabalho específica para os setores de produção e da burocracia: o ensino agrícola para o setor primário; o ensino industrial para o setor secundário; o ensino comercial para o setor terciário; o ensino normal para a formação de professores para o ensino primário.

O acesso ao ensino superior para os egressos dos cursos técnicos profissionalizante, só seria possível em cursos diretamente relacionados com os cursos concluídos no nível técnico. A legislação ao permitir esse acesso assegura “(...) ao portador do diploma conferido...(...) a *possibilidade* (grifo nosso) de ingressar em estabelecimentos de ensino superior...” (Decreto-lei 4.073/42, 6.141/43 e 9.613/46,). A exceção do acesso ao ensino superior se dá no ensino normal, onde a lei orgânica deste ramo assegura “Aos alunos que concluírem o segundo ciclo de ensino normal será, assegurado o direito de ingresso em cursos da faculdade de filosofia, ressalvadas, em cada caso, as exigências peculiares à matrícula”. Não se trata de uma equiparação com o ensino secundário, mas, percebe-se maior valor ao assegurar um direito e não apenas uma possibilidade. (Decreto-lei 8.530/46).

Já a Lei Orgânica do Ensino Secundário, por suas próprias finalidades não deixa dúvida que está pensada para a elite, ou seja, pensada para formar os dirigentes da nação. Esta percepção está posta no artigo 1º, item três do Decreto-lei nº 4.244 de 09 de abril de 1942: “Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial”. Fica, portanto, configurada na reforma Capanema a permanência da dualidade entre educação profissional e educação geral. A primeira formaria os comandados e a segunda os comandantes.

Vale ressaltar, ainda, que de 1941 a 1946 são criados o SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e o SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, que se tornaram instituições importantes na educação profissional brasileira, oferecendo, dentre outros, cursos de capacitação inicial e em serviço.

Em 1943, a ESAMV (Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária), que desde 1934, era considerada “escola padrão nacional” para os cursos superiores de agricultura e medicina veterinária adquire o *status* de universidade e se transforma na Universidade Rural. Continuou, porém, vinculada ao Ministério da Agricultura, somente passando para o Ministério da Educação em 1967 (OTRANTO, 2003).

1.3.3. As Leis de Equivalência

Em 1950, a Lei 1.076, primeira lei de equivalência, assegura matrícula aos alunos concluintes dos cursos do 1º ciclo agrícola, industrial e comercial, nos cursos clássico e científico do ensino secundário. Era o primeiro passo, embora ainda tímido, em relação à almejada equivalência entre os cursos profissional e de formação geral.

Em 1953, a Lei 1.821, de 12 de março, uma das leis de equivalência, concede o direito aos egressos de cursos técnicos comercial, industrial e agrícola de ingressar em qualquer curso superior. É importante destacar a exclusão do curso normal, que ainda ficou restrito à Faculdade de Filosofia.

Art 2º Terá direito à matrícula na primeira série de qualquer curso superior o candidato que, além de atender à exigência comum do exame vestibular e às peculiares a cada caso, houver concluído:

(...)

(...)

III - um dos cursos técnicos do ensino comercial, industrial ou agrícola, com a duração mínima de três anos; (cf. Lei 1.821/53)

Essas Leis de Equivalência, apesar de parecerem apresentar um avanço em relação o acesso ao ensino superior, na verdade não significavam tal feito. A exigência de “exame das disciplinas que bastem para completar o curso secundário” tornava-se obstáculo, quase intransponível, para os candidatos egressos dos cursos técnicos, uma vez que exigia dos alunos que prestassem exames no Colégio Pedro II das disciplinas não cursadas do ginásio secundário. Com isso, mais uma vez, as classes menos favorecidas ficaram à margem do ensino superior, pois, era a essa classe que se destinava o ensino profissionalizante, do qual pertenciam os cursos técnicos. Prestar exames de disciplinas que nunca haviam estudado se constituiu em mais um limitador social para o acesso dos menos favorecidos ao curso superior. A equivalência só foi realmente concretizada com a Lei 4024/61 (LDB).

1.3.4. A Educação Profissional no Brasil: da 4024/61 a 9.394/96

Prevista pela Constituição de 1934 e após 13 anos em trâmite no Congresso Nacional (1948-1961), foi publicada em 20 de dezembro de 1961 a Lei **4.024** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com ela o ensino técnico passa a ter maior destaque, tornando-se equivalente ao ensino secundário no que diz respeito ao acesso ao ensino superior. A partir da 4.024/61 o egresso dos cursos profissionalizantes – industrial, comercial, agrícola e normal

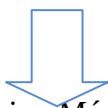
– passaram a ter o direito de, mediante vestibular, ingressar em qualquer curso de ensino superior.

Segundo Pamplona:

(...) a lei ousou flexibilizar, dando a possibilidade de acesso ao nível superior aos alunos oriundos de quaisquer dos ramos de ensino, atingindo-se, assim a equivalência formal sem necessidade de exames complementares (2008, pág.21).

A estrutura da educação brasileira na Lei 4.024/61 se apresenta da seguinte forma:

Ensino Primário : dividido em educação pré-primária, ofertada para crianças de até sete anos de idade e ensino primário “obrigatório” a partir dos sete anos.



Ensino Médio: estruturado em dois ciclos, o primeiro com duração de quatro séries anuais e o segundo de três séries anuais abrange “...cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário”. No ramo técnico estão incluídos os cursos agrícola, industrial e comercial.



Ensino Superior: que “tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário”.

No entanto, apresentando as contradições políticas, sociais e econômicas existentes à época, a LDB de 1961, não atendia ao discurso recorrente dos educadores progressistas em pauta desde a década de 30. Apesar de representar um avanço não fica garantida a superação da dualidade, já que foram mantidas as duas redes de ensino (KUENZER, 2007). Contudo, é preciso reconhecer que foi uma vitória. Como bem destacava Anísio Teixeira, “*meia vitória, mas vitória*”.

Em 11 de agosto de 1971, foi publicada uma nova lei fixando diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau. Esse instrumento legal substituiu a equivalência, prevista pela 4.024/61, entre o curso técnico e o secundário pela articulação compulsória entre os graus de ensino determinando que todas as escolas ofereçam aos estudantes oportunidades de profissionalização. Pode-se dizer que essa foi uma tentativa, pelo menos em se tratando dos marcos legais, de eliminar a dualidade entre ensino propedêutico e educação profissional. Segundo Kuenzer (2007, p. 21) existem pelo menos dois avanços,

Em primeiro lugar, (...) é um avanço a incorporação da dimensão “qualificação para o trabalho” como parte integrante do desenvolvimento individual e social e, portanto, como objetivo geral do ensino do ensino de 1º e 2º graus.

Em segundo, constitui-se um avanço significativo o texto da lei não incorporar a dualidade estrutural, colocando, mesmo que seja como meta de longo alcance, uma escola que não tenha proposta diferenciada para jovens que vão desempenhar funções distintas na hierarquia do trabalho coletivo, a partir de sua origem de classe; ou seja, admite um espaço para que a escola passe a dar a sua contribuição, ainda que relativa, para que a dualidade estrutural vá sendo historicamente superada, pelo menos determinando 8

anos de escolaridade obrigatória para todos, e oferecendo um modelo que incorpora e supera o sentido da equivalência da legislação anterior, posto que não postula apenas a equivalência de ramos distintos, mas estabelece um único ramo – profissionalizante – para todos (que consigam furar o bloqueio da seletividade).

Porém, a perspectiva dual na educação permaneceu mesmo porque, conforme Romanelli (2005) é impossível conceber uma efetiva qualificação para o trabalho numa sociedade que não o valorize, bem como não é possível educar para uma prática consciente da cidadania num meio social que não tem a participação como princípio democrático, o que verdadeiramente ocorria no Brasil no período da ditadura militar, quando a Lei 5692/71 entrou em vigor.

Kuenzer (2007, p.21) ressalta, no entanto, que a referida lei “supera a dualidade estrutural enquanto modelo pedagógico de organização da escola quando estabelece um sistema de via única para todos”(KUENZER, 2007, p.21).

Com relação à estrutura, o ensino de forma geral e, em especial, o ensino profissionalizante, tomaram a seguinte forma: Ensino Fundamental – 8 anos de caráter obrigatório; Ensino Médio – contempla a formação básica com duração de 1 a 2 anos e formação profissionalizante, também com duração de 1 a 2 anos. O ensino médio passa a ter a função tanto de preparar para o acesso ao ensino superior como para o exercício de uma profissão no mercado de trabalho. Segundo Manfredi (2002, p.106), “eram mantidos, em paralelo, cursos puramente profissionalizantes que eram direcionados exclusivamente para o mercado de trabalho”.

Em se tratando de organização curricular a 5.692/71 institui que os currículos do ensino de 1º e 2º graus deveriam ter um núcleo comum, obrigatório para o território nacional, e uma parte diversificada “...para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos”. Ao Conselho Federal de Educação caberia definir as matérias do núcleo comum, inclusive, definindo os objetivos e a amplitude das mesmas e o mínimo a ser exigido em cada habilitação ou conjunto de habilitações afins. As matérias da parte diversificada seriam relacionadas pelo Conselho de Educação competente e selecionadas, pelos estabelecimentos de ensino, as que mais se adequassem à realidade local e regional.

Com a finalidade de tornar mais evidente a forma como foram organizados os currículos plenos de 1º e 2º graus, cita-se Romaneli (2005).

Resumindo, o currículo pleno de ensino de 1º e 2º graus passa a ser composto de uma parte de educação geral e outra de formação especial. A educação geral deve fornecer uma base comum de conhecimentos e será dominante no ensino de 1º grau. A formação especial visa no ensino de 1º grau à sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, sendo incluída nas séries finais desse nível, em caráter não dominante, e, no 2º grau, visa à habilitação profissional, sendo até dominante nesse nível. Dessa forma, a educação geral definirá a continuidade, e a formação especial, a terminalidade. Da parte de educação geral, passa a ser fixado um núcleo comum para todos os níveis e para todo o território nacional, em caráter obrigatório (p. 240).

O que se percebe é que a integração obrigatória, ou melhor, profissionalização compulsória, prevista pela 5.692/71 entre o ensino profissionalizante e o de formação geral em todas as escolas brasileiras, não logrou êxito, por três fatores principais. O primeiro, porque foi implantada da noite para o dia, em escolas de todo território nacional, em

condições tão díspares quanto às disparidades regionais brasileiras. O segundo porque não havia professores formados para ministrar aulas das disciplinas profissionalizantes, em todas as escolas e, nem mesmo, escolas de formação em número suficiente para fazer frente à demanda. A maioria das escolas de segundo grau do país ainda contava com professores leigos. O terceiro diz respeito aos laboratórios indispensáveis às aulas de grande parte das disciplinas profissionalizantes, que não foram implantados juntamente com a integração obrigatória. O ensino integrado, então, era o melhor para as escolas técnicas e agrotécnicas, mas representou uma enorme dificuldade nas demais escolas de segundo grau brasileiras, ou seja, cada estabelecimento de ensino continuou fazendo o que sempre fez: as escolas profissionalizantes formando com qualidade, profissionais para o exercício da profissão e as escolas da elite, burlando a lei, formavam para o vestibular e conseqüentemente para o acesso ao curso de nível superior. As mais prejudicadas no processo foram as escolas públicas do ensino de primeiro e segundo graus. Sem professores qualificados para o exercício da educação profissional, sem laboratórios, sendo obrigadas a reduzir consideravelmente as disciplinas de educação geral a fim de oferecer, no mesmo espaço de tempo dois tipos de ensino que, separadamente, ocupavam uma carga horária bem maior, viu a qualidade da educação, com raríssimas exceções, cair drasticamente.

Sobre esse assunto Kuenzer (2001a, p.16-17) afirma que:

Do ponto de vista da prática concreta, no entanto, pouca coisa mudou, em função de inúmeros fatores estruturais e conjunturais que impediram que a almejada homogeneidade ocorresse. Na verdade, o que se pretendeu foi resolver no interior da escola, através da homogeneidade, a divisão entre trabalho intelectual e manual e as diferenças de classe que estão postas na sociedade, o que significa no mínimo ingenuidade. As condições desiguais de acesso à escola, aliadas à falta de vontade política para assegurar as condições financeiras necessárias à viabilização da nova proposta, à falta de professores qualificados, às dificuldades metodológicas de articulação entre teoria e prática e ao desinteresse do capital em ampliar e regulamentar as carreiras de nível técnico, acabaram por impedir a efetivação da proposta. Desta forma persiste a diversidade como a principal característica do ensino de 2º grau; continuam a existir vários tipos de escola de 2º grau, com distintos níveis de qualidade. As escolas que, antes da Lei 5692/71, ministravam cursos profissionalizantes de qualidade, continuam a fazê-lo, basicamente, nas áreas de ensino técnico industrial, agropecuário, comercial e de formação de professores para as primeiras séries do 1º grau. As escolas que preparavam os filhos da burguesia e da pequena burguesia para o vestibular continuam a fazê-lo usando artifícios para esconder seu caráter propedêutico sob uma falsa proposta profissionalizante.

O Parecer 45/72 do Conselho Federal de Educação reafirma as orientações da Lei 5.692/71. Porém, ao fixar o “mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional” direciona o ensino profissionalizante para as especializações, apesar de reconhecer que uma formação baseada na cultura geral, permite melhor adaptação às novas tecnologias que uma formação baseada na especialização.

Em detrimento desta concepção de formação baseada na cultura geral o parecer 45/72 apresenta um leque de múltiplas habilitações que dificulta a integração entre os elementos da formação geral e formação profissional. Sobre esse assunto Kuenzer (2007, p. 22) ressalta que:

“(...) Parecer 45/72 oferece um cardápio numeroso e variado de habilitações plenas e parciais que se estruturam a partir não do domínio científico-tecnológico sólido, mas da especialização estreita, a ser obtida por meio de

um conjunto de disciplinas que acabam por produzir em grande parte os currículos anteriores do curso científico na parte do núcleo comum, ao qual se somam, sem se integrar, disciplinas de formação especial sob a forma de fragmentos que não guardam organicidade entre si. A suposta integração entre teoria, geral e específica, e trabalho far-se-ia no estágio, como momento posterior ao processo de aprendizagem, e deslocado deste, em que a síntese far-se-á automaticamente”.

Ainda que apresentando contradições de cunho ideológico e pedagógico, mas também pontos comuns, principalmente, em relação à exigência de um único curso de ensino médio (cultura geral e formação profissional), as determinações da 5.692/71 e do 45/72 se tornavam inviáveis visto que buscavam unir aprendizagem intelectual e manual num país que, historicamente, sempre valorizou as atividades de concepção e desqualificou as de execução.

A Lei da Reforma de 1971, por várias razões, e principalmente pelo fato de conceitualmente não se adaptar à sociedade da época, fracassou e pôs fim ao sonho do combate à escola dual. Por este motivo, entre outros, foi encomendado pelo Ministro da Educação e Cultura, Ney Braga, ao Conselho Federal de Educação, um estudo da situação que culminou com a publicação do Parecer 76/75 confirmando o já anunciado fracasso da lei.

O Parecer 76/75, em seus argumentos indicava que haveria falhas de interpretação da Lei 5.692/71, destacando o que o relator, chamou de “equivoco e perplexidades”. Ainda de acordo com Kuenzer (2007, p. 23-24),

O equívoco reside de que toda escola de 2º grau deve se transformar em escola técnica quando não há recursos materiais, financeiros e humanos. Para o relator, a Lei 5.692/71 propunha que o *ensino*, e não a escola devia ser profissionalizante, o que significa congregar todos os recursos disponíveis em escolas, empresas e comunidades, na linha de modalidades interinstitucionais articuladas a uma base comum.

O referido parecer, promoveu uma flexibilização na imposição promovida pela 5.692/71, permitindo que o ensino profissionalizante fosse ofertado de diversas formas. Foram definidas habilitações básicas referentes a determinadas áreas profissionais estabelecendo com isso, um terceiro nível de habilitação. Esta nova habilitação não preparava para o exercício de uma ocupação, mas sim se destinava a oferecer, prioritariamente, conhecimento tecnológico básico e amplo de uma determinada área, uma vez que estes podiam transformar-se em diversas ocupações afins e poderiam ser complementadas já no exercício de uma ocupação nos postos de trabalho.

Outra mudança implementada foi com relação à carga horária de disciplinas de caráter geral da educação básica. Estas poderiam ser aumentadas, reafirmando e valorizando a oferta de cursos com características propedêuticas como via principal de acesso ao ensino superior e fragilizando o já sofrido ensino profissionalizante direcionando-o para o acesso ao mercado de trabalho. O postulado da profissionalização compulsória chegava ao fim.

Este instrumento legal, o Parecer 76/75, nos parece reformar a reforma. Esta foi a forma que o Estado encontrou de mascarar os danos de uma legislação fracassada, bem como justificar o não cumprimento de seu papel de responsável pela infra-estrutura necessária à implementação de uma profissionalização real.

A Lei 7.044, que altera dispositivos da 5.692/71 referente ao ensino profissionalizante só veio a ser publicada em 1982. Portanto, por pouco mais de uma década a profissionalização compulsória ou a intenção dela, prevaleceu. Como já indicava o parecer 76/75, a nova lei substituiu o termo “qualificação profissional” por “preparação para o trabalho”. Essa mudança na lei desobrigava as escolas de oferecer uma profissionalização real. Diante do fracasso da

compulsoriedade da profissionalização, principalmente nas escolas públicas de primeiro e segundo graus, a lei também direcionou às escolas a opção por continuar ou não oferecendo o ensino profissionalizante. Aquelas que já contassem com professores qualificados para tal e laboratórios, puderam continuar oferecendo ensino médio e profissional juntos, já as que ainda enfrentavam dificuldades para cumprir a lei, poderiam se transformar em escolas “de educação geral”, ou seja, retornar ao que eram, anteriormente à Lei 5.692/71. Os currículos das escolas que optaram pela mudança – a maioria – passaram a dar ênfase à formação geral, retomando, portanto, o modelo da escola humanística tradicional que tinha como objetivo a formação dos dirigentes, que por sua vez não executariam atividades instrumentais na divisão do trabalho em nossa sociedade.

Kuenzer (2007, p.25) acrescenta que a lei 7.044/82, “(...) acabou por se constituir em um novo arranjo conservador, reafirmando a escola como o espaço para os já incluídos nos benefícios da produção e do consumo de bens materiais e culturais”. No entanto, cabe destacar que as escolas públicas do ensino de primeiro e segundo graus – excetuando-se aqui as escolas que já ofereciam o ensino profissionalizante antes da Lei 5692/71 – não tiveram outra saída, pois por falta de recursos materiais e humanos, já não conseguiam oferecer nem o ensino propedêutico, nem o profissionalizante. O maior problema é que, no retorno, 12 ou 13 anos depois, não contavam mais com as mesmas condições anteriores.

Com o fracasso da Lei 5.692/71 renasce o discurso em torno do ensino de 2.º grau. Num exemplo de resistência, as escolas técnicas e agrotécnicas federais continuaram ofertando seus cursos nos moldes da Lei 5.692/71 e no parecer 45/72, mas de forma melhorada e com carga horária muito superior ao estabelecido pela legislação, o que garantiu, durante 25 anos, até a promulgação da Lei 9.394/96, qualidade e eficiência ao ensino ministrado pelas mesmas. No entanto, vale destacar que isso ocorreu porque as escolas acima citadas tinham as condições indispensáveis ao êxito da proposta: professores qualificados, bons laboratórios e ensino em tempo integral. Porém, até a publicação da Lei 9.394/96 – segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, um longo e conturbado caminho foi percorrido que será sinteticamente apresentado a seguir, tomando por base estudos de Otranto (1996).

Em 1988, após a promulgação da constituição, refletindo os anseios da sociedade a educação brasileira era discutida em diversos e variados eventos. O resultado desse movimento deu origem a um Projeto de Lei que foi encaminhado ao então deputado Otávio Eliseo, que concordou em dar entrada no Congresso Nacional, via Câmara dos Deputados. O projeto assumiu o número 1.258/88, e propunha uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. A Comissão de Educação da Câmara, no exercício do seu dever, realizou a partir de então 40 audiências públicas para discutir o projeto do deputado Otávio Eliseo (OTRANTO, 1996, p.9).

Respectivamente em agosto de 1989 e fevereiro de 1990 o deputado Jorge Hage, relator do Projeto, apresentou substitutivos que incorporavam, além de projetos parlamentares e emendas, as discussões realizadas nas audiências públicas, bem como sugestões da sociedade civil. O segundo substitutivo só foi ao Plenário da Câmara em 1991. Nessa ocasião recebeu 1.263 emendas e continuou assegurando os anseios da sociedade (op. cit.,)

Em 1992 o projeto que representava os anseios da sociedade civil organizada e que tramitava democraticamente na Câmara dos Deputados sofreu seu primeiro, e talvez, decisivo ataque.

Em 1992, começou a ser comandado, por parlamentares ligados ao governo do então presidente, Fernando Collor, um processo de obstrução ao Projeto de LDB que tramitava, democraticamente, na Câmara dos Deputados. O Senador Darcy Ribeiro, junto com o então Senador Marco Maciel e, com a

aprovação do MEC, apresentou um novo Projeto de LDB, no Senado Federal, desconsiderando o trâmite do Projeto original, na Câmara dos Deputados. (OTRANTO, 1996, p.9)

Segundo a mesma autora, em 1993, já tendo dado entrada no Senado Federal o Projeto de Lei da Câmara recebe o nº 101/93 e é iniciado o processo de audiências públicas e de acolhimento de emendas pelo seu relator no Senado, senador Cid Sabóia. O relator conseguiu aprovação do parecer em novembro de 1994, que foi incluído na Ordem do Dia do Senado em 30 de janeiro de 1995.

O ano de 1995, no entanto, trazia uma novidade para o povo brasileiro: assumiu a presidência do Brasil Fernando Henrique Cardoso. Ao novo presidente, nitidamente neoliberal, não interessava uma LDB que dava ênfase à escola pública e a ela destinava os recursos públicos. Não interessava também que o Estado garantisse tantos direitos aos professores. Dentro da visão neoliberal a educação é vista como uma mercadoria e não como um direito do cidadão e dever do estado, como estava definido no Projeto de Lei que agora tramitava no Senado.

O neoliberalismo se caracteriza pela política do Estado mínimo e as diretrizes da nova LDB iam, exatamente, no sentido contrário: o Estado deveria garantir a educação pública e gratuita em todos os níveis e modalidades. As diferenças de visão de educação e sociedade fizeram com que um esquema fosse montado para a obstrução de seu trâmite. Em 30 de janeiro de 1995 não houve “quorum” para a votação no Plenário do Senado. O substitutivo retorna à Comissão de Constituição e Justiça, por onde já havia passado e, inexplicavelmente, é considerado inconstitucional. O presidente dessa Comissão era o Senador Darcy Ribeiro, que na época acumulava também a presidência da Comissão de Educação (OTRANTO, 1996, p.10.).

Darcy Ribeiro tinha interesse direto na obstrução do trâmite da LDB que tinha vindo da Câmara, porque havia apresentado um outro projeto ao Senado, em conjunto com o senador Marco Maciel. Com o novo governo, Darcy acumula todas as condições necessárias para resgatar o seu projeto, muito mais identificado com as propostas neo-liberais de Fernando Henrique, com o apoio de Marco Maciel, agora vice-presidente da república.

O Senador Darcy Ribeiro, então, retira de discussão o Substitutivo Cid Sabóia e apresenta uma nova proposta de LDB para o país, de sua autoria, sem qualquer consulta anterior a nenhuma instância representativa dos educadores. Para isto ele se utilizou do PL 45/91, de iniciativa do Deputado Florestan Fernandes, que trata da concessão de bolsas de estudo para os programas de Mestrado e Doutorado, já em trâmite no Senado Federal e, a ele, apensou o seu Projeto de LDB, numa questionável manobra regimental. (OTRANTO, 1996, p.10)

Apesar dos protestos de educadores e alguns parlamentares, alegando a falta de respeito ao projeto anteriormente em discussão e questionando o favorecimento a um projeto recém elaborado, nada conseguiu deter o trâmite do Projeto Darcy Ribeiro que, por contar com todo o apoio do MEC, ficou conhecido pelos educadores por projeto Darcy/MEC

A sociedade e, principalmente, os organismos sociais que de forma organizada participaram, ativamente, das discussões e construção do projeto popular da LDB assistiram atônitos a este estranho e desigual embate. De um, lado um projeto, amplamente discutido, que representava o coletivo e de outro um projeto individual e pouco discutido. O individual suplanta o coletivo, frustrando as esperanças de muitos cidadãos brasileiros, que esperavam, depois de tanto tempo de ditadura, poderem participar democraticamente da definição dos

caminhos da educação brasileira. A esperança morreu em 20 de dezembro de 1996 quando o projeto Darcy/MEC se transformou na nova LDB – Lei 9394/96 – denominada, posteriormente, de Lei Darcy Ribeiro.

Como era uma lei minimalista em muitos aspectos, como convém ao mercado, precisou de várias regulamentações para complementá-la, principalmente na educação profissional, tema que chegou a ser omissa em vários pontos. Tentando suprir os hiatos da lei, na década de 1990, vários outros instrumentos legais foram publicados, tais como: o Decreto 2.208/97, a Portaria 646/97, o Parecer 16/99 e a Resolução 04/99, que instituíram a reforma da educação profissional que será tratada nos capítulos seguintes, ressaltando os principais momentos e principalmente a publicação e revogação do Decreto 2.208/97 e a publicação do Decreto 5.154/04.

2. CAPÍTULO II

“AS REFORMAS” DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE 1996 A 2006: POLÍTICA PÚBLICA, PRINCÍPIOS E CONCEITOS

No período em análise neste capítulo, o processo de globalização se apresenta de forma violenta e perversa e conduz à supressão de milhares de postos de trabalho. É encabeçado pelas novas tecnologias que promovem o rompimento dos limites nacionais através da livre circulação do capital. Segundo Frigotto (2002), a microeletrônica aliada ao processo de produção promove o crescimento e o aumento da produtividade das economias ao mesmo tempo em que reduz os postos de trabalho.

A humanidade depara-se, portanto com problemas de ordem política e social gerados pelo “desemprego estrutural e a precarização do trabalho” conforme Gentili (1995). O capital, por conta da mudança qualitativa da base técnica do processo produtivo exige um novo perfil de trabalhador, mais qualificado e eficientemente capaz de desenvolver o papel de operador das novas tecnologias.

Dessa forma passa a ser exigido da escola a formação de especialistas que sejam habilidosos e competentes na compreensão e abstração de conceitos de modo a tornarem-se aptos para as novas ocupações do mercado de trabalho. Sendo assim a educação e em especial a educação profissional re-significa suas concepções e promove políticas de qualificação imediata afastando-se do sentido ontológico do trabalho enquanto processo produtivo.

“As reformas” da Educação profissional ocorridas, no Brasil, no período de 1996 a 2006 ocorreram nesse panorama mundial, ou seja, a necessidade de reestruturação econômica dos países emergentes, por recomendação do Banco Mundial. Vale ressaltar que os incentivos do referido Banco eram extremamente atrativos, ao governo, uma vez que “disponibilizava” recursos financeiros, através do Programa de Reforma da Educação Profissional-PROEP, para arcar com boa parte dos custos e garantiam a reforma do ensino profissionalizante carente, há muito tempo, de re-significação (SOARES, 2003).

Ainda que reconhecida e buscada pela sociedade brasileira, representada por grupos organizados, a reforma da educação profissional implantada na década de 1990, foi fruto de disputa entre esses grupos e o governo. Os embates ocorreram no plano político-ideológico, pois a sociedade reivindicava uma reforma conceitual, e o governo defendia uma reforma operacional, nos moldes dos ditames da nova ordem de mercado agenciada pelo Banco Mundial.

O projeto que representava as entidades educacionais, articuladas a partir do Fórum Mundial em Defesa pela Escola Pública, defendia a criação de uma nova escola.

A nova escola, por meio de uma concepção articulada e integrada de Sistema Nacional de Educação, tal como prevê a LDB, será inicialmente de cultura geral única para todos, de modo que generalize uma sólida base comum de conhecimentos básicos, nos níveis elementar e médio, só após o que se passará à formação profissional especializada. O conteúdo a ser ensinado não terá finalidades práticas imediatas, devendo ser basicamente formativo, ainda que tome como ponto de partida o movimento concreto da realidade social (KUENZER, *apud* MANFREDI, 2002, p. 120).

Essa nova escola deveria ser única para todos independente da classe social em que cada um estivesse inserido, e seria constituída por dois níveis: elementar e secundário, visando a “formação da auto-disciplina intelectual e da autonomia moral”, comportamentos considerados indispensáveis ao “homem omnilateral”, e a formação teórico científica e tecnológica necessária à especialização posterior (Ibid.).

No entanto, organismos internacionais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT) indicavam que o ensino técnico brasileiro era “ineficiente, ineficaz e custoso em relação às suas finalidades” (RAMOS, 2002a, p. 403). Historicamente o Brasil sofreu interferências dessas instituições, no que diz respeito à definição de políticas educacionais, e dessa vez não foi diferente.

Segundo Ramos (op.cit, p. 403), as razões indicadas pelos organismos internacionais e acatadas pelo governo brasileiro, foram:

- a) a educação secundária profissionalizante de qualidade atraía os filhos de classes mais favorecidas, em detrimento dos filhos das classes trabalhadoras;
- b) alunos com esse perfil, em vez de se deterem no mercado de trabalho, acabavam se dirigindo às universidades;
- c) a educação profissional não deveria ocupar-se com a formação geral do educando, responsabilidade exclusiva da educação básica.

Com base nas orientações dos organismos internacionais, acima apresentadas, o governo de Fernando Henrique Cardoso dá início à discussão do “*Planejamento Político-Estratégico da Educação 1995-1998*”, onde já indicava a intenção de implementar uma reforma no ensino profissionalizante alegando que a rede de escolas federais que compreendia as Escolas Técnicas, os CEFETs, as Escolas Agrotécnicas e os Colégios Vinculados às Universidades Federais apresentavam “problemas e distorções”, tais como: operação a custos elevados, em comparação com outras escolas da rede pública estadual; oferta de vagas em número limitado; distorção na composição social de seu alunado pela dificuldade de acesso de alunos trabalhadores e de baixa renda; cursos de duração muito longa e que não atendiam às demandas dos setores produtivos; e disposição da maioria de seus egressos de prosseguimento dos estudos no ensino superior, desviando-se do ingresso imediato no mercado de trabalho (BRASIL/MEC, 1995).

Com isso o projeto de reforma do ensino profissionalizante do governo, o PL 1.603/96, foi encaminhado ao Congresso Nacional objetivando fazer alterações no ensino técnico, instituindo um sistema separado para o ensino profissionalizante nos níveis básico técnico e tecnológico alinhando-se assim ao então projeto de LDB de Darcy Ribeiro, hoje Lei nº 9.394/96, que apresenta o ensino profissionalizante fora do sistema regular de ensino. Esse projeto constituía-se então em um contraponto ao projeto da sociedade civil uma vez que sugeria a separação e conseqüente fragmentação da formação geral do cidadão, indicando uma educação profissional que apenas profissionalizava e não formava bases consistentes do conhecimento geral que poderia subsidiar o avanço em outros ramos da vida produtiva.

Tendo sido o PL 1.603/96, severamente criticado e rejeitado pela sociedade civil, houve nessa época, grande discussão em torno da re-significação da educação profissional. Apesar do encaminhamento ao Congresso Nacional do PL 1.603/96, nos espaços acadêmicos a educação profissional era entendida de forma ampla, na direção da articulação com o ensino médio e conseqüentemente da formação de um cidadão com um nível de conhecimento capaz de torná-lo intelectualmente livre e socialmente produtivo.

Percebendo que seria derrotado no Congresso Nacional, o governo, num ato de força e demonstração de poder, retirou o PL 1.603/96, em fevereiro de 1997, e baixou, em 17 de abril

de 1997, o Decreto 2.208/97 que expressava claramente a proibição de integração entre Ensino Médio e Educação Profissional.

2.1. O Decreto 2.208/97 e a Formação por Competência

O Decreto 2.208/97 regulamenta os artigos 39 a 42 da Lei nº. 9.394/96, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quais sejam:

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e a tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional.

Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionadas a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.

O marco legal de 1997, ao regulamentar os artigos da LDB, estabeleceu, conforme previsto no PL 1.603/96, que a educação profissional deveria ser desenvolvida em três níveis: básico, técnico e tecnológico. Cada nível se destinava a uma ação específica e a um público com características diferenciadas, conforme apresenta Soares (2003, p.119),

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), ligados a uma determinada especialidade, dentro de uma área do conhecimento, que poderá corresponder a um módulo do nível técnico.

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

nível superior). A concomitância, quando existir, poderá ser interna ou externa à instituição que esteja oferecendo o nível técnico.

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

Ainda, destacando pontos essenciais do Decreto 2.208/97 que sustentaram a política nele contida, observe-se o art. 5.º do referido decreto: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este.” Isso significava que, a partir de então, estava proibida a integração entre a formação geral e profissional nos cursos técnicos, o que, de certa forma, contribuiu para instituir o “Sistema Nacional de Educação Profissional em paralelo ao Sistema Nacional de Educação” (KUENZER, 2000, p.24).

Pode-se perceber, portanto, que predominou nos textos legais uma clara proibição da articulação integrada. A proibição de integração e a obrigatoriedade da desvinculação entre a educação geral e a profissional privilegiaram uma formação restrita e direcionada para ocupações no mercado de trabalho. Com a implementação dessa concepção, na contramão da formação integral, houve um afastamento da formação amparada no conceito de politécnica que, segundo Machado (*apud* SOARES, 2003, p. 193),

(...) supõe um perfil amplo do trabalhador, consciente e capaz de atuar criticamente em atividades de caráter criador e de buscar com autonomia, os conhecimentos necessários ao seu progressivo aperfeiçoamento.

Uma vez configuradas a separação conceitual e operacional entre educação geral e educação profissional, duas vertentes distintas de educação foram “re”-criadas. Uma direcionada para a formação de cunho mais geral com direito a acesso ao nível superior e outra de formação estritamente profissional e sem direito a acesso ao nível superior. Assim, a educação assume de forma mais direta, a dualidade histórica existente entre educação geral e educação profissional.

Vários educadores que vinham trabalhando pela implantação de uma escola integrada e tecendo críticas ao Projeto de Lei 1603/96, que antecedeu o Decreto 2208/97, na expectativa de que com a promulgação da LDB e a nova regulamentação da educação profissional, ele estaria superado, foram pegos de surpresa e não esconderam a decepção.

(...) o Decreto n.º 2.208, editado pelo Presidente da República e a Portaria do Ministério da Educação n.º 646, de 14 de maio de 1997, que regulamentou o decreto para a rede federal de educação tecnológica, incorporaram todos os pontos do projeto de lei anterior (1.603/96) e radicalizou a separação entre o ensino médio e a educação profissional (SIMÕES, 2006, p.14).

2.1.1. O Currículo por Competência: da Teoria à Prática

Definida a nova estrutura do ensino técnico o passo seguinte foi a reforma curricular. Na tentativa declarada de superar a versão conteudista atribuída aos currículos implantados pela Lei nº 5.692/71, nessa etapa da reforma foi introduzida a noção de competência como principal elemento estruturante dos currículos dos cursos técnicos. O Ministério de Educação com a participação de representantes das instituições federais de ensino realizou vários

encontros onde foi produzido material relativo à matriz referencial de competências que deveriam ser desenvolvidas nas várias áreas e etapas da educação profissional. Esse material, mais tarde encaminhado a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação deu origem às Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino técnico.

A primeira determinação sobre organização curricular está posta no Decreto 2.208/97. Segundo o artigo 5º do referido decreto, “A educação profissional de nível técnico terá organização própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este”. As orientações sobre o novo currículo continuam no artigo 8º onde indica que os mesmos “...serão estruturados em disciplinas, que poderão ser agrupados sob a forma de módulos”.

Outro instrumento regulamentador da reforma, a Portaria Ministerial 646/97 direcionada às escolas da rede federal de ensino, reafirmou a condição da organização curricular estabelecida pelo Decreto 2.208/97. Entre outros ditames, a referida portaria determinava que as escolas da rede fossem obrigadas a implantar o disposto nos artigos 39 a 42 da Lei 9.394/96 e no Decreto 2.208/97 o que, na maioria, das escolas não ocorreu em princípio, pois faltava clareza nas orientações advindas da Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC/MEC. No entanto, essa posição das escolas não se sustentou por muito tempo. O PROEP – Programa de Reforma da Educação Profissional, financiado (principalmente)³ pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) impunha regras rígidas e só destinava recursos às escolas que implementassem a reforma.

A despeito da vigência do Decreto 2.208 desde 1997 e da “obrigatoriedade” da implementação da reforma na rede federal pela Portaria 646 também de 1997, as orientações sobre a nova realidade curricular só viriam com o Parecer n.º 16/99, Resolução n.º 04/99, e os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, em 2000.

A partir dos instrumentos normativos de 1997 e em face da exigência da elevação do nível de escolaridade e qualificação dos trabalhadores para atender à nova ordem do avanço tecnológico, os cursos técnicos passaram a obedecer aos novos modelos para a organização curricular, inclusive institucionalizando a estrutura modular e a formação baseada em *competências*, porém sem uma definição (conceitual) oficial sobre a mesma. Todavia, de acordo com Ramos (2002a, p. 404),

(...) Um currículo baseado em competência parte da análise do processo de trabalho, da qual se constrói uma matriz referencial a ser transposta pedagogicamente para uma organização modular, adotando-se uma abordagem metodológica baseada em projetos ou resolução de problemas.

Sendo assim, Beger (1998, p. 6, *apud* RAMOS, 2002b, p.148) aponta as principais etapas de construção curricular baseada em competência apregoadas pela então Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC):

a) análise do processo de trabalho; b) construção de uma matriz referencial de competências; e c) elaboração de um projeto pedagógico e dos respectivos planos de curso, mediante a transposição didática da matriz referencial de competência, adotando-se a organização curricular modular e

³ O volume de recursos do PROEP era da ordem de 500 milhões. Destes, 50% eram mantidos pelo governo, sendo 25% do Ministério da Educação e 25% recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT, do Ministério do Trabalho e Emprego. O restante, ou seja, 50% era empréstimo do Banco Interamericano de Desenvolvimento.

uma abordagem metodológica baseada em projetos ou resolução de problemas.

Em 1999 foram publicados o Parecer n.º 16 e a Resolução nº 04. O referido parecer preconizava que a independência entre o ensino médio e o ensino técnico seria vantajosa para o aluno, que teria “mais flexibilidade na escolha de seu itinerário de educação profissional, não ficando preso à rigidez de uma habilitação profissional vinculada a um ensino médio de três ou quatro anos” Acrescentava, ainda, que seria também vantajoso para as instituições de ensino técnico que poderiam, “permanentemente, com maior versatilidade, avaliar e atualizar os seus currículos”. (BRASÍLIA, 2005 – 6ª edição Parecer 16/99, p.29)

O Parecer nº 16 definiu, ainda, o conceito de competência que deveria referenciar a organização curricular a partir de então, qual seja: “...capacidade de articular, mobilizar, e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessário para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”.(BRASÍLIA, 2005, Parecer 16/99, p.40)

Os novos currículos⁴ passaram a ser organizados por módulos, tendo como referência teórica a pedagogia das competências. Considerando que o modelo das competências é focado na lógica do mercado de trabalho que requer um profissional qualificado, a organização curricular por módulos atendia a esse preceito, pois a cada módulo cursado o trabalhador poderia ser certificado⁵ e encaminhado para o exercício profissional. Esse aligeiramento na “formação”, promovido pela organização curricular modular e a pedagogia das competências que davam o norte à educação profissional, acabava por submeter essa educação a interesses diferentes dos da classe trabalhadora, conforme destaca Ramos (2002b, p. 284),

(...) Sob as novas relações de produção haveria, então, a tendência de se configurar uma profissionalidade de tipo liberal. Esta se baseia no princípio da adaptabilidade individual do sujeito às mudanças sócio-ecnômicas do capitalismo tardio. (...).

A separação entre o ensino médio e o ensino técnico, defendida pelo Parecer 16/99, na verdade enfatiza a idéia de dois sistemas de educação. Um sistema para formar os que pretendem ingressar no ensino superior e outro para os que precisam ingressar no mercado de trabalho. Os currículos elaborados e executados nos moldes do modelo pedagógico das competências, na educação profissional, confirmam a idéia reducionista de formação do trabalhador:

(...) a noção de competência é limitada em relação à perspectiva de formação humana, da mesma forma como a ideologia que busca conferir legitimidade aos novos padrões de acumulação do capital e de relações sociais tem seu limite na construção de uma concepção de mundo transformadora (RAMOS, 2002b, p. 304).

Sendo assim, torna-se claro a serviço de quem e de que sociedade está a pedagogia das competências e/ou os currículos estruturados por ela. Segundo Ramos, a formação do profissional contemporâneo, nessa perspectiva, tem a função de integrá-lo e sujeitá-lo às

⁴ A partir de então com uma definição oficial de competência.

⁵ A certificação a cada módulo poderia ser concedida desde que o conjunto de habilidades e competências construída representasse uma ocupação no mercado de trabalho.

relações sociais de produção, que se apresentam sob novas caracterizações nos diversos espaços da sociedade.

(...) a pedagogia das competências é um meio de construção dessa profissionalidade e a forma pela qual a educação reconstitui, na contemporaneidade, sua função integradora do sujeitos às relações sociais de produção reconfiguradas pelo plano econômico – pela reestruturação produtiva –, no plano político – pelo neoliberalismo – e no plano cultural – pela pós-modernidade. Dito de outra forma, a pedagogia das competências é, na contemporaneidade, a pedagogia da Sociedade do Conhecimento, da Sociedade Pós-Industrial ou da Sociedade Pós-Moderna.. (RAMOS, 2002b, p. 273)

Houve resistência a esse modelo das competências, tanto das escolas, enquanto instituições formadoras, como da sociedade civil organizada. No caso das escolas, a falta de apropriação conceitual aliada à resistência produziu currículos, na maioria das vezes, ineficientes no que diz respeito à representação do novo conceito que indicava, entre outras, a interdisciplinaridade como ação pedagógica necessária. Isso ocorreu em muitas escolas, pois a organização modular predominante foi aquela de agrupamento de disciplinas ou conteúdos, havendo interdependência entre os módulos, ou seja, a seqüência típica de um curso seriado foi modificada sem, entretanto, se perder, na prática pedagógica, a referência disciplinar conteudista e individualizada que caracterizava a primeira. O velho tornou-se novo sem deixar de ser velho, ou seja, as matrizes até apresentavam um novo desenho curricular, mas na prática tudo ocorria conforme as orientações anteriores, ou seja, planejamento individual e aulas isoladas.

Porém, além da simples resistência, acredita-se que a falta de orientação e formação, por parte do MEC, aos docentes e equipe pedagógica, sobre os conceitos de base da reforma dificultaram a apropriação dos princípios da mesma e podem ter influenciado na “montagem dos currículos” a partir do Decreto 2.208/97.

2.2. O Decreto 5.154/04 e a Busca pela Escola Unitária

Em 2002, com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, renasce a esperança de um novo rumo para a educação no país e em especial para a educação profissional. Por ser o candidato eleito um militante pela democracia e por uma política de valorização do trabalhador entendia-se que o governo estabeleceria uma política educacional nacional que garantisse a formação integral desse trabalhador. A nova política deveria re-significar os conceitos de homem, sociedade, trabalho e educação que sustentavam as reformas educacionais e em especial a educação profissional implementadas na década de 1990 através da LDB 9.394/96 e do Decreto 2.208/97.

Porém, não havia sinalização de que o governo faria uma mudança estrutural que garantisse espaço para a escola unitária, não a escola unitária como defendida por Gramsci, que...

(...) significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo. (GRAMSCI 1968, p. 125).

Diante do impasse, muitos intelectuais que não concordavam com os conceitos e princípios da reforma implantada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, manifestaram-se insatisfeitos com o rumo dado pelo então governo de Luiz Inácio às políticas educacionais e o discurso sobre um novo modelo de escola foi fortalecido. Buscava-se, naquele momento, encontrar um caminho que promovesse avanços no campo da educação entre as contradições nas quais se encontrava o país.

(...) é possível trabalhar dentro das contradições do governo que possam impulsionar um avanço no sentido de mudanças estruturais que apontem, no mínimo, mais realisticamente, o efetivo compromisso com um projeto nacional popular de massa (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005a, p. 26).

A partir desse entendimento é que foram construídas, com a participação, inclusive, dos autores citados, várias versões de minuta de um novo decreto que regulamentasse os artigos da LDB sobre a educação profissional, propondo a mudança almejada pela sociedade que se configurava na busca pela escola unitária. No entanto, apesar de todo empenho e estudos realizados envolvendo a sociedade civil, as aspirações e desejos ali apontadas vieram a se transformar no Decreto 5.154/04⁶, que atendeu, somente, a uma parte das reivindicações, como veremos a seguir.

Dentre os documentos produzidos destaca-se o intitulado “*Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica*” elaborado pelo MEC/SEMTEC em 2003, com participação dos educadores e intelectuais. O dito documento passa a exigir:

(...) a formação de caráter técnico-científico e sócio-histórico; a articulação entre os sistemas de ensino, as agências formadoras e o mundo do trabalho; o reconhecimento do saber que o trabalhador adquire no exercício da profissão, estabelecendo mecanismos para a sua aceitação na escola e no trabalho, oferecendo-lhe, assim, condições de continuidade dos estudos, bem como de certificação formal (p. 11).

O texto do documento aponta claramente para uma educação que tome o rumo da escola unitária. Também sobre a escola unitária Frigotto, ressalta:

(...) é na luta pela construção de uma sociedade assentada no industrialismo de novo tipo, orgânico e unitário, que rompa com o taylorismo, fordismo e sua versão pós-moderna, o toyotismo, que ganha sentido a luta por uma escola básica de 1.º e 2.º graus unitária. Esta é a formação técnico-profissional de novo tipo que necessitamos defender e construir neste fim de século na sociedade brasileira. (1996, p. 139).

A escola unitária, como já foi dito, já tinha sido, defendida por Gramsci (1968, p. 118), nos seguintes termos:

(...) escola única inicial, de cultura geral, humanista, formativa, que equilibra equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente, (tecnicamente e industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de

⁶ A história do Decreto 5.154 será tratada no item seguinte

repetidas experiências de orientação profissional passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo.

Como fruto de esforços conjugados de pensadores, sociedade organizada e governo, e defendendo uma escola que tentasse superar a dualidade, é publicado em 23 de julho de 2004 o Decreto 5.154⁷. Apesar de estar implementando mudanças na educação, mais uma vez por Decreto, segundo Frigotto, *et alli*.(2005a, p. 27) o novo instrumento legal deve ser interpretado como “um ganho político e, também, como sinalização de mudanças pelos que não querem se identificar com o *status quo*, ou será apropriado pelo conservadorismo, pelos interesses definidos pelo mercado”.

2.2.1. A Luta que se Transformou em Decreto

Desde o advento da publicação do decreto 2.208/97, os setores da sociedade que se manifestaram contrários as suas determinações e exigiam a sua revogação deram início a um verdadeiro embate contra as forças políticas que o sustentavam.

O espaço histórico de construção das idéias que levaram a revogação do decreto 2.208/97 e publicação do Decreto 5.154/04 está segundo Frigotto, *et alli* (2005a, p.22) “nas lutas sociais do dos anos de 1980, pela redemocratização do país”. Em se tratando de concepção de educação as diretrizes emanadas do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, em ação anterior à promulgação da LDB, merecem destaque, pois defendiam “...um sistema público e gratuito de educação, que deveria tomar forma no capítulo sobre educação na constituinte e em uma nova Lei de Diretrizes de Bases da Educação”. No entanto o esperado não ocorreu. A LDB⁸ publicada em 1996, porém, não representava os interesses da sociedade democraticamente construídos, conforme relatado anteriormente.

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso nenhuma mudança na educação foi implementada visando contemplar os interesses da sociedade civil organizada em suas instâncias representativas. Pelo contrário, no referido governo as mudanças no campo da educação obedeceram ao modelo ditado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD) que exigia uma reforma focada nas demandas do mercado de trabalho e, portanto uma formação profissional aligeirada que produzisse mão de obra qualificada com o mínimo de custo. Essas determinações estavam na contramão das propostas elaboradas pela sociedade brasileira.

Como já mencionado, com a eleição do presidente Lula novas expectativas são levantadas e, mais confiantes, vários educadores que elaboraram as críticas ao governo anterior, entre eles Gaudêncio Frigotto, Marise Ramos e outros, participaram, ativamente, dos eventos que ocorreram no novo governo. Esses eventos, tais como os seminários do “Ensino Médio: Construção Política” e “Educação Profissional: Concepções Experiências e Propostas”, realizado em 2003, tinham como objetivo a superação da dualidade entre formação geral e formação profissional em voga no sistema educacional brasileiro desde sempre, porém reafirmada de forma perversa e intencional pelo Decreto 2.208/97.

Durante a realização dos referidos eventos, todas as contribuições recebidas foram consideradas, analisadas e encaminhadas tanto que segundo Frigotto, *et alli* (2005a, p.23 e 24),

⁷ Até o momento de sua publicação, o Decreto 5.154/04 era entendido com um “dispositivo transitório”.

⁸ O histórico da publicação da LDB de 1996 encontra-se apresentado, em detalhes, no item 1.3.4 deste trabalho.

(...) três posições se evidenciaram nesse debate. Uma primeira posição expressa em três documentos defendia a idéia ou tese de que cabe apenas revogar o Decreto n. 2.208/97 e pautar a elaboração da política de Ensino Médio e Educação Profissional, de uma parte pelo fato de a LDB em vigor (Lei n. 9.394/96) contemplar as mudanças que estão sendo propostas e, de outra por se entender que tentar efetivar mudanças por decreto significa dar continuidade ao método impositivo do governo anterior. Uma segunda posição é expressa, mais diretamente, por um documento que se posiciona pela manutenção do atual Decreto n. 2.208/97 e outros documentos que indiretamente desejariam que as alterações fossem mínimas. Por fim, uma terceira posição, que consta de um número mais significativo de documentos, direta ou indiretamente partilha da idéia da revogação do Decreto 2.208/97 e da promulgação de um novo decreto.

Ressalte-se que conforme se pode observar, os três posicionamentos citados acima são diferentes, sendo que o primeiro, formado por setores progressistas da sociedade organizada e o segundo, formado pelos setores conservadoristas, são opostos em sua essência. O embate político entre esses dois pontos de vistas, ou seja, os que desejavam revogar e os que desejavam manter o Decreto 2.208/97, são representações das disputas travadas “...ao longo do processo da constituinte e da definição da nova LDB...”(Ibid.)

Para efetivar o posicionamento do primeiro grupo seria necessário enviar um projeto de lei sobre a educação profissional ao Congresso Nacional e isso, além de tempo, demandaria uma sociedade organizada politicamente para que, numa queda de braço com as forças conservadoras existentes no Congresso, saísse vitoriosa. Naquele momento não se percebia uma organização política da sociedade com essa força de enfrentamento.

Pelas razões acima expostas e percebendo que o atual governo movimentava-se em uma “democracia restrita”⁹, o grupo que sustentava o primeiro posicionamento, sem afastar-se de suas convicções teóricas resolveu subsidiar o terceiro posicionamento, ou seja, lutar pela revogação do Decreto 2.208/97 e pela publicação de um novo decreto que garantisse minimamente uma proposta de educação profissional que integrasse ciência, cultura, humanismo e tecnologia. A proposta também deveria ter o trabalho como princípio educativo e a formação politécnica como principal objetivo.

Foi nesse contexto que de setembro de 2003 a abril de 2004 foram elaboradas sete versões de minuta de decreto que deram origem ao Decreto 5.154 publicado em 23 de julho de 2004.

2.2.2. A “re-integração” da Educação Profissional ao Ensino Médio e a perspectiva de um currículo baseado na Politécnica: Conceitos e Avanços Possíveis

Com a publicação do Decreto 5.154/04 uma nova realidade se estabelece para a educação e em especial para a educação profissional. Ainda que no plano teórico, segundo Frigotto, *et alli* (2005, p.37), o que se pretende com o novo decreto...

(...) é a consolidação da base unitária do ensino, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas.

⁹ - Expressão utilizada no texto: A Gênese do Decreto n. 5.154/04: um debate no contexto controverso da democracia restrita de autoria de Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos (2005).

A partir do novo marco legal, a educação profissional técnica de nível médio passou a poder articular-se com o ensino médio, inclusive, de forma integrada. Segundo o artigo 4º do Decreto 5.154/04,

§ 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; (grifos nossos)

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 - **subseqüente**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

Antes de qualquer consideração a respeito dos conceitos que embasam a oferta de cursos com currículos integrados, é necessário entender qual o sentido que se dá ao termo integrar, na perspectiva da formação integral e politécnica. Segundo Ciavatta (2005, p. 84), o termo é remetido, “...ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos”.

Portanto, a perspectiva da oferta de cursos, que mantenham a educação profissional integrada ao ensino médio requer uma organização curricular embasada em eixos articuladores, quais sejam: o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia.

Entender o trabalho como princípio educativo significa compreendê-lo como categoria ontológica, ou seja, algo inerente ao homem. Através do trabalho o ser humano é capaz de produzir e transformar a sua existência. Segundo Saviani (2003, p. 132-133).

(...) o que caracteriza a realidade humana é exatamente o trabalho. O homem se constitui como tal à medida que necessita produzir continuamente sua própria existência. É o que diferencia o homem dos animais: os animais têm sua existência garantida pela natureza e, por conseqüência, eles se adaptam à natureza. O homem tem de fazer o contrário: ele se constitui no momento em que necessita adaptar a natureza a si, não sendo mais suficiente adaptar-se à natureza. Ajustar a natureza às necessidades, às finalidades humanas, é o que se faz pelo trabalho. Trabalhar não é outra coisa senão agir sobre a natureza e transformá-la.

Portanto, fica evidente que o trabalho como princípio educativo não se restringe ao aprender a fazer fazendo. Antes de tudo é um “princípio ético-político e histórico”, pois se constitui ao mesmo tempo em um direito e um dever à medida que por ele

se estabelece as relações de produção que organizam a sociedade. De acordo com Saviani (2007, p.154):

(...) a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico.

A inclusão na organização curricular do trabalho como princípio educativo significa oferecer oportunidades de construir conhecimentos sobre as relações de trabalho que ocorrem nos processos produtivos em geral e em especial no processo produtivo da referida área profissional. A observância do trabalho como princípio educativo nos currículos integrados e ainda dos eixos integradores, ciência, cultura e tecnologia conduzem a uma formação politécnica. Conforme Saviani (2003, p. 140):

Politecnia, literalmente, significaria múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas, e daí o risco de se entender esse conceito como a totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, autonomamente consideradas. (...) A noção de politecnia não tem nada a ver com esse tipo de visão. Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna.

O Decreto 5.154/04 mantém os níveis de educação profissional do 2.208/97, mas autoriza a integração da educação básica à educação profissional como forma de viabilizar a escola unitária e politécnica. No entanto, os conceitos de: formação integral; trabalho com princípio educativo; e politecnia, que são princípios norteadores da essência do Decreto 5.154/04, não estão presentes nos documentos que o regulamentam, quais sejam, o Parecer 39/04 e Resolução 01/05 ambos do Conselho Nacional de Educação.

Considerando que o Parecer e a Resolução citados não revogam, pelo contrário confirmam como válidos, o Parecer 16/99, Resolução 04/99 e os referenciais curriculares anteriormente editados, que referendaram o Decreto 2.208/97, conclui-se que os novos cursos integrados têm que utilizar nos seus planos de cursos oficiais, elementos didáticos e metodológicos pensados para o modelo das competências. Ou isso ou assumir a responsabilidade de duas possíveis opções¹⁰. A primeira seria construir currículos referenciados no modelo das competências e promover uma prática de integração disciplinar e

¹⁰ - Essas opções são representadas no plano político ideológico.

formação integral não condizente com tal modelo. A segunda seria construir currículos “livres” do modelo das competências e, portanto integrados nas dimensões teórica e prática.

A fim de explicitar melhor as possibilidades reais¹¹ de organização curricular a partir do 5.154/04, cabe destacar que, uma dessas possibilidades seria continuar a estruturar o currículo da forma indicada pelo Decreto 2.208/97, uma vez que a nova norma manteve o oferecimento dos cursos profissionalizantes de forma concomitante ou subsequente ao ensino médio. Além disso, abriu a possibilidade de ofertar cursos modulados e estruturados por competências. Essa prática, mesmo que pouco assimilada, conceitualmente, pela maioria dos educadores das Instituições Federais de Educação Profissional, está respaldada teoricamente pelo Parecer 16/99, Resolução 04/99 e pelos parâmetros curriculares nacionais. Outra possibilidade importaria em re-editar o curso integrado da Lei 5.692/71, do qual muitos educadores sentiam nostalgia, porém, agora, sem o Parecer 45/72, para orientar e respaldar tal opção. E por fim mais uma possibilidade seria elaborar um currículo integrado com base nos princípios da escola única e da politécnica, como defendem Frigotto, Ciavatta, Ramos, Gramsci e tantos outros educadores. No entanto, o Parecer nº. 39/2004 e a Resolução nº. 1/05 que tratam, respectivamente da aplicação e da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio segundo as disposições do Decreto nº. 5.154/2004, não indicavam um novo referencial teórico que conduzisse a construção de currículos integrados. Pelo contrário o Parecer 39/04 mantinha as orientações previstas nos Pareceres 15/98 e 16/99 e nas Resoluções 3/98 e 4/99,

Na hipótese do estabelecimento de ensino utilizar a forma integrada o mesmo deverá “assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas (§ 2º do artigo 4º do Decreto 5.154/04), deverá observar tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para o Ensino Médio pelo Parecer CNE/CEB 15/98 e Resolução 3/98, quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para a Educação Profissional Técnica de nível médio pelo Parecer CNE/CEB 16/99 e Resolução 4/99,(...). (Parecer 39/04, p. 7).

Ressalte-se que, especialmente o Parecer 16/99 e a Resolução 4/99, foram dois dispositivos legais publicados para tratar e instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais à luz do Decreto 2.208/97. Se esses eram considerados, agora, os referenciais para os currículos integrados ficava ainda mais difícil, ou mesmo inviável, as práticas pedagógicas inter e transdisciplinares que permitissem um diálogo entre os elementos curriculares, no sentido de garantir uma formação cultural, humanística e profissional que representasse uma mudança, se não estrutural, ao menos conceitual, na educação profissional e tecnológica.

O que, provavelmente, pode ter ocorrido, foi uma junção das disciplinas do ensino médio e da educação profissional afastando-se do conceito de formação integral e consequentemente do verdadeiro significado da integração.

No entanto, para estabelecer a diferença entre uma e outra opção, seria necessário que os docentes das instituições profissionais, reais elaboradores dos currículos escolares, conhecessem os princípios que as regem. Partimos, então para investigar os conhecimentos e ações dos docentes, na prática, na Escola Agrotécnica Federal do Crato – Ceará.

¹¹ - São possibilidades reais diante da falta de novos documentos oficiais (pareceres, resoluções e referências) que efetivamente orientem a construção de currículos integrados.

3. CAPÍTULO III

RESULTADOS E DISCUSSÕES – AS REFORMAS DA EPT NA EAFCRATO-CE: UM OLHAR SOBRE O CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA.

Os resultados e discussões apresentadas nesse estudo referem-se, as reformas implementadas na Escola Agrotécnica Federal do Crato-CE, em especial, no curso Técnico em Agropecuária, no período de 1996 a 2006.

A opção pelo referido curso se dá, pelo fato, de ser este o único curso técnico oferecido de forma concomitante ou integrado ao ensino médio, formas estas que foram objeto dos decretos 2.208/97 e 5.154/04, respectivamente, na implantação das reformas ocorridas no período de 1996 a 2006.

Ressalte-se, porém, que os outros cursos não deixaram de ser mencionados, uma vez que fazem parte do processo histórico da oferta de cursos profissionalizante da Escola Agrotécnica Federal do Crato-CE.

3.1. Histórico e Caracterização da Escola Agrotécnica Federal do Crato-CE/EAFCRATO-CE

Tomando como referência o que consta no PDI, a Escola Agrotécnica Federal de Crato foi criada a partir de um convênio celebrado entre a União e Município do Crato. A fundação da escola teve por base o Decreto Federal nº 22.470, de 20 de janeiro de 1947, que estabeleceu novas normas para o Ensino Agrícola no Brasil, assim como os dispositivos do Decreto-Lei 9.613 de 20 de agosto de 1946.

Aos dez dias do mês de abril de 1954, presentes na Secretaria de Educação de Estado dos Negócios da Agricultura, o Doutor João Cleofas, Ministro de Estado por parte do Governo Federal e o Doutor Antônio de Alencar Araripe, Deputado Federal, representando o Município do Crato, assinaram o termo de acordo para a instalação da Escola, que, inicialmente, pertenceria à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura - SEAVE/MA.

Através da Portaria n.º 375, de 20 de abril de 1955, do Ministro do Estado dos Negócios da Agricultura, foi instalado o curso rápido de Tratorista do Crato, tendo em vista o programa de trabalho aprovado pelo então Presidente da República, Café Filho, constante da exposição de motivos nº 49, de 19 de janeiro de 1955, de acordo com a Lei 1.489, de 10 de dezembro de 1951.

Pelo Decreto 53.558 de 13 de fevereiro de 1964, do Presidente da República João Goulart e do Ministro da Agricultura Osvaldo Lima Filho, ocorreu a mudança de denominação da Escola Agrotécnica do Crato para Colégio Agrícola de Crato, baseado na Lei 4.024 de 1961 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Por intermédio do Decreto 60.731, de 19 de maio de 1967, o Colégio Agrícola de Crato foi transferido do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação e Cultura. A SEAVE por sua vez foi transformada em Diretoria do Ensino Médio.

O Decreto 73.434 de 9 de junho de 1973, criou a Coordenação Nacional de Ensino Agrícola. Posteriormente, o Decreto 76.436 de 14 de outubro de 1975, transformou a

Coordenação Nacional de Ensino Agrícola em Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário, órgão ao qual passou a pertencer o Colégio Agrícola de Crato.

Pelo Decreto 83.935 de 04 de setembro de 1979, passou a denominar-se Escola Agrotécnica Federal de Crato - subordinada à Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário.

O Decreto 93.613, de 21 de novembro de 1986, extinguiu a Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário e, em conformidade com o Artigo 4º, foi criada a Secretaria de Ensino de 2º Grau – SESG. A Portaria nº. 833 de 01 de dezembro de 1986, do Ministério da Educação, resolve vincular as Escolas Agrotécnicas do Sistema Federal à Secretaria de Ensino de 2º Grau - SESG.

Com a extinção da SESG pelo Decreto 99.180, de 15 de março de 1990, publicado no Diário Oficial da União na mesma data, foi criada a Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SENETE), órgão vinculado diretamente ao MEC. A referida Secretaria propiciou mudanças, procurando uma nova sistemática de trabalho que contribuísse para a valorização das atividades no âmbito do Ensino Agropecuário.¹²

Dessa forma sempre que o órgão, do Ministério da Educação, responsável pela educação profissional sofria alterações em sua denominação novos programas eram implementados. Em Resumo, as principais mudanças foram: a) a extinção da COAGRI, em 1986, e criação da Secretaria de Ensino de Segundo Grau – SESG; b) a transformação, no ano de 1990, em Secretaria Nacional de Educação Tecnológica – SENETE; c) a mudança de denominação, em 1992, para Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC; d) por último, em 2004, tornou-se a Secretaria de Educação Profissional Tecnológica – SETEC.

Sob a responsabilidade da ainda SEMTEC, a EAF-CE, assim como outras instituições federais de educação profissional, foi submetida à reforma ditada pelo Decreto 2.208/97.

Em 29 de dezembro de 2008, com a Lei 11.892, a Rede de Educação Profissional Científica e Tecnológica foi re-configurada e passou a constituir-se de quatro grupos de instituições federais:

- I – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais;
- II – Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR;
- III – Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG;
- IV – Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

De acordo com o que dispõe a referida lei sobre os Institutos Federais, estes são organizados em campi. Estes são vinculados a uma Reitoria e cada campus tem um Diretor Geral que juntamente com o Reitor e Pró-Reitores formam o Conselho de Dirigentes que desempenha função consultiva.

O principal conselho da estrutura organizacional dos Institutos Federais denomina-se Conselho Superior e tem função consultiva e deliberativa sendo formado por:

(...) representantes dos docentes, dos estudantes, dos servidores técnico-administrativos, dos egressos da instituição, da sociedade civil, do Ministério da Educação e do Colégio de Dirigentes do Instituto Federal, assegurando-se a representação paritária dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica. (Lei 11.892/08, art.10º, § 3º).

¹² Texto extraído de: www.eafcrato.gov.br

A partir da Lei 11.892/08 e já subordinada a SETEC, a EAFCRATO-CE foi submetida a uma transformação, na qual perde a sua identidade enquanto autarquia e passa a integrar uma nova instituição conforme o artigo 5º, item VIII:

Ficam criados os seguintes Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: (...) VIII - Instituto Federal do Ceará, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Crato e de Iguatu;

Portanto, hoje, a antiga Escola Agrotécnica Federal do Crato- CE, denomina-se Campus Crato do Instituto Federal do Ceará. No entanto, como essa mudança está fora do nosso período de estudo, não cabe fazermos aqui uma análise mais detalhada desse processo. Sua referência cumpre somente o papel de trazer o histórico da Escola até os dias atuais. Voltemos, portanto, à Instituição quando ela era ainda denominada Escola Agrotécnica Federal do Crato.

As terras que compreendem a Escola Agrotécnica Federal do Crato foram adquiridas em três etapas: a primeira parte, a mais antiga, foi doada pela Prefeitura Municipal de Crato, através do Prefeito Ossian de Alencar Araripe, por imposição da Lei 328 de 24 de março de 1955, que determinava a doação de um terreno ao Ministério da Agricultura. A escritura de compra e venda e doação é datada de 28 de março de 1955, e foi registrada no 2º Tabelionato da Comarca de Crato, sob nº 8.055. A segunda parte foi doada por Francisco Gonçalves Pinheiro e esposa. Escritura de doação datada de 29 de janeiro de 1969, registrada sob o nº 14.712 no registro de imóveis do Cartório do 2º Tabelionato. A terceira parte, a mais recente, foi doada pela Prefeitura Municipal de Crato - através do Prefeito Pedro Felício Cavalcante - de acordo com a Lei 9.028 de 14 de fevereiro de 1976. Esta doação ocorreu mediante solicitação feita pelo (Programa de Expansão e Melhoria do Ensino-PREMEM. A Área total das três partes é de 146,64 ha.

Localizada ao sopé da Chapada do Araripe, na CE 292, rodovia que liga os municípios de Crato e Nova Olinda, o município do Crato, é geograficamente localizado no cariri cearense (sul do Ceará) a uma longitude W. Gr. 39°25' e uma latitude S. 7°14' e uma altitude de 442 metros, dispondo de um clima suave. Sua temperatura oscila entre: máxima de 32°, mínima de 22 e média de 27.

O solo da Escola é acidentado, com parte pedregosa, areno-argilosa constituindo-se por potizólico vermelho e amarelo e latossolo. A pluviosidade média anual é de 800mm e nos curso anos mais invernosos 1.000mm. A vegetação é constituída por matas, capoeiras o que bem caracteriza a transição entre a vegetação encontrada no semi-árido e Floresta do Araripe.¹³

No período em análise (1996-2006), dada a implantação de novos cursos e suspensão da oferta de outros, a escola contava, a cada ano, com um número diversificado de cursos

3.1.1. As Reformas da Educação Profissional na EAFCRATO-CE: Perspectiva Histórica e a Prevalência do Contraditório.

A proposta de reforma da educação profissional implantada a partir dos atos regulatórios da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e legislação complementar (Decreto 2.208/97 e Portaria Ministerial 646/97) instituiu um modelo de ensino que atendia prioritariamente aos interesses dos empresários, demandados pelo desenvolvimento

¹³ Texto extraído de: www.eafcrato.gov.br

tecnológico e pelas políticas educacionais dos Organismos Internacionais, para América Latina, conforme destacam Soares (2003), Frigoto *et alli* (2005a), Kuenzer (2007), entre outros.

A Escola Agrotécnica Federal de Crato-CE não representou uma exceção. A instituição, assim como outras da Rede Federal de Educação Tecnológica, foi submetida a todas as etapas das reformas estabelecidas pelos Decretos Federais 2.208/97 e 5.154/04, apesar dos confrontos internos e da rejeição ao modelo imposto pelo decreto de 1997.

A referida escola ofereceu até 1997 o curso Técnico em Agropecuária integrado, baseado no modelo determinado pela 5.692/71 conforme matrizes curriculares transcritas abaixo.

Tabela 01 – Matriz Curricular do Curso Téc. em Agropecuária ofertado de 1994 a 1997

MATERIAS	EDUCAÇÃO GERAL					FORMAÇÃO PROFISSIONAL				
	NÚCLEO COMUM	SÉRIES			TOT AL	DISCIPLINAS	SÉRIES			TOT AL DE HO
		1ª	2ª	3ª			1ª	2ª	3ª	
PORTUGUÊS	Língua Portuguesa Literatura Brasileira	3 1	2 1	2 1	210 90	Redação e Expressão		-	2	-
LINGUA ESTRANG. MODERNA	Inglês	-	2	-	60	Sociologia e Extensão Rural	-	-	2	60
						Administração e Economia Rural	-	-	2	60
MATEMÁTICA	Matemática	3	3	3	270	Des. e Topografia	-	4	-	120
						Cooperativismo	1	-	-	30
						Agricultura I	8	-	-	240
						Agricultura II	-	6	-	180
						Agricultura III	-	-	8	240
						Zootecnia I	8	-	-	240
						Zootecnia II	-	6	-	180
						Zootecnia III	-	-	8	240
						Irrigação e Drenagem	-	-	3	90
						Constr. e Instalações	-	-	3	90
						Mecanização Agrícola	-	2	-	60
						Indústrias Rurais	-	2	-	60
ESTUDOS SOCIAIS	Filosofia	-	2	-	60					
	Geografia	2	-	-	60					
	História	2	-	-	60					
CIÊNCIAS	Física	1	2	2	150					
	Química	2	3	-	150					
	Biologia	2	3	-	150					
Art. 7º da Lei 5.692/71	Educação Física	3	3	3	270	Estágio Supervisionado	-	-	-	360
	Educação Artística	1	-	-	30					
	Programa de Saúde	2	-	-	60					
	Ensino Religioso	1	-	-	30					
NÚCLEO COMUM		23	21	11	1.560	PARTE DIVERSIFICADA	17	20	28	2.310
TOTAL GERAL										3.870

O curso, assim estruturado, era disponibilizado para quatro turmas ingressantes e sempre foi muito valorizado e considerado referência na educação da região do cariri cearense por proporcionar, ao mesmo tempo, a conclusão do 2º grau (hoje ensino médio) e do curso

profissionalizante. A conclusão do curso permitia que o aluno egresso continuasse seus estudos no nível superior ou ingressasse no mercado de trabalho com uma profissão definida.

Vale ressaltar que mesmo sendo um curso de valor reconhecido pela comunidade, e elaborado a partir de um desenho curricular que possibilitava a integração entre os diversos elementos do conhecimento de cada disciplina, havia questões de ordem prática que precisavam ser resolvidas. Um dos pontos mais conflitantes eram as Práticas Agrícolas Orientadas (PAO). As PAO, como eram comumente chamadas, eram realizadas, na maioria das vezes e/ou do tempo, desvinculadas das orientações teóricas de sala de aula. Um exemplo disso é o fato de que eram incluídas como práticas agrícolas orientadas, serviços de limpeza de calçamentos, banheiros, dentre outros.

Portanto havia, naquele momento, a necessidade de uma revisão do fazer pedagógico desses cursos o que não significava a mudança radical e arbitrária a qual o ensino profissionalizante foi submetido na década de 1990.

A partir de 1996 com a LDB (Lei 9.394/96) e principalmente de 1997, com o Decreto 2.208, começou um verdadeiro embate na EAFCrato-CE. De um lado o núcleo gestor, que defendia os interesses do governo e, portanto, a implementação do Decreto 2.208/97 e, de outro, os professores e os técnicos do departamento pedagógico, que questionavam a eficiência da mudança, sob a alegação de que o curso ficaria fragmentado e que ocorreria um empobrecimento tanto do ensino médio quanto da formação profissional. O grupo que questionava a mudança reconhecia a imperativa necessidade de repensar o curso oferecido pela escola, porém, não nos moldes impostos pelos marcos legais.

Ainda que, naquele momento, não tivessem a clareza do real significado das transformações pelas quais passaria o ensino profissionalizante e nem dos conceitos nela contidos, o principal motivo dos que se manifestaram contrários era a convicção de que a formação integral de cunho humanística seria sacrificada. Essa convicção encontrava sustento no fato de que as orientações recebidas por parte dos responsáveis pela implantação da reforma davam conta de que as disciplinas de formação geral seriam instrumentalizadas, ou seja, deveriam ser incluídas nos conteúdos das disciplinas profissionalizantes, visto que o ensino médio deveria extinguir-se nas escolas da rede federal de educação profissional.

Reuniões com discussões acaloradas foram realizadas e o consenso não foi estabelecido. O grupo que protestava contra a extinção do ensino médio não aceitava encaminhar documentos oficiais ao Ministério da Educação se comprometendo com a desativação do mesmo conforme previa o texto “*Critérios para Habilitação de ifet’s¹⁴ ao PROEP*” (1998?), item 4 “Os indicadores de elegibilidade básica...” letra b) “estratégias para a desativação gradativa do ensino acadêmico na escola, com indicação quantitativa, ano a ano, de matrículas no propedêutico e no técnico”.

Momentos conflituosos, de disputas acirradas, tornaram-se rotineiros. No entanto, diante do plano estratégico do Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP), que exigia a separação entre médio e o técnico, o segundo grupo perdeu força perante as manobras de financiamento ditadas pelo referido programa e a EAFCrato-CE a partir de 1998 começou a oferecer os cursos nos ditames do 2.208/97.

Em 1998, na ausência dos princípios filosóficos e operacionais editados apenas em 1999, mas cumprindo a exigência da separação da educação profissional da última etapa da educação básica, o curso Técnico em Agropecuária foi separado do ensino Médio e ambos passaram a ser oferecidos conforme tabelas 02 e 03.

¹⁴ A sigla IFET’s, nos textos do PROEP, significava Instituições Federais de Educação Tecnológica.

Tabela 02 – Matriz Curricular Ensino Médio 1998.

1º	LINGUAGEM, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS							
	DISCIPLINA	1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		C.H.TOTAL
	LÍNGUA PORTUGUESA	03	120	03	120	03	120	360
	ARTE E EDUCAÇÃO	01	40	01	40	01	40	120
	EDUCAÇÃO FÍSICA	03	120	03	120	03	120	360
	FUND. DE INFORMÁTICA	01	40	01	40	01	40	120
	SUBTOTAL	08	320	08	320	08	320	960

2º	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS							
	DISCIPLINA	1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		C.H.TOTAL
	HISTÓRIA *	01	40	01	40	01	40	120
	GEOGRAFIA	01	40	01	40	01	40	120
	FUND. DA SOCIOLOGIA	-	-	-	-	01	40	40
	FUND. DA FILOSOFIA **	-	-	-	-	01	40	40
	SUBTOTAL	02	80	02	80	04	160	320

3º	CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS							
	DISCIPLINA	1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		C.H.TOTAL
	QUÍMICA	02	80	02	80	02	80	240
	FÍSICA	02	80	02	80	02	80	240
	BIOLOGIA	02	80	02	80	02	80	240
	MATEMÁTICA	03	120	03	120	03	120	360
	SUBTOTAL	09	360	09	360	09	360	1080

4º	PROJETOS							
	PROJETOS	1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		C.H.TOTAL
I	LÍNGUA INGLESA	01	40	01	40	01	40	120
II	LITERATURA DE CORDEL	01	40	01	40	01	40	120
III	SAÚDE E ESPORTE	01	40	01	40	01	40	120
IV	DIREITO, POLÍTICA E CIDADANIA	01	40	01	40	01	40	120
V	MEIO AMBIENTE	01	40	01	40	01	40	120
VI	CULTURA ARTÍSTICA	01	40	01	40	01	40	120
VII	ORIENTAÇÃO SEXUAL	01	40	01	40	01	40	120
VIII	RELACIONES HUMANAS	01	40	01	40	01	40	120
IX	CAMPANHAS EDUCATIVAS	01	40	01	40	01	40	120
X	ARTE GRÁFICA	01	40	01	40	01	40	120
XI	FRANÇÊS	01	40	01	40	01	40	120
XII	ESPANHOL	01	40	01	40	01	40	120
	SUBTOTAL	01	40	01	40	01	40	120

TOTAL GERAL NÚCLEO COMUM E PROJETOS		20	800	20	800	22	880	2480
--	--	-----------	------------	-----------	------------	-----------	------------	-------------

Obs: Os alunos da 1ª, 2ª e 3ª séries terão aulas de inglês obrigatoriamente e poderão inscrever-se em mais de 01 projeto.

Os Projetos de I e V terão prioridade, pois representam complementação da C.H. do Núcleo Comum.

Os Projetos de VI a XII, podem ser realizados com a C. H. igual, inferior ou superior a 40 horas e deverão ser computados fora da carga horária mínima.

* Antropologia. ** Psicologia

Tabela 03 – Matriz Curricular do curso Técnico em Agropecuária - 1998

MODULO I	DISCIPLINAS	C. HORÁRIA	C. HOR. SEMANAL	TEORICA	PRÁTICA
OLERICULTURA JARDINAGEM E PAISAGISMO	Olericultura	170	10	05	05
	Manejo/Conservação do Solo	51	03	02	01
	Man. Int. Praq. Doenças e Planta daninhas	51	03	02	01
	Jardinagem e Paisagismo	68	04	02	02
	SUB-TOTAL	340	20	11	09
MODULO II	DISCIPLINAS	C. HORÁRIA	C. HOR. SEMANAL	TEORICO	PRÁTICO
PEQUENOS ANIMAIS	Avicultura	170	10	05	05
	Piscicultura	51	03	02	01
	Apicultura/Minhocultura	51	03	02	01
	Adm. e Economia Rural	34	02	02	-
	Projetos Agrícolas	34	02	02	-
	SUB-TOTAL	340	20	13	07
MODULO III	DISCIPLINAS	C. HORÁRIA	C. HOR. SEMANAL	TEORICO	PRÁTICO
CULTURAS ANUAIS	Culturas Anuais	170	10	05	05
	Topografia	85	05	03	02
	Mecanização Agrícola	85	05	03	02
	SUB-TOTAL	340	20	11	09
MODULO IV	DISCIPLINAS	C. HORÁRIA	C. HOR. SEMANAL	TEORICO	PRÁTICO
MÉDIOS ANIMAIS	Suínocultura	136	08	04	04
	Ovino/Caprinocultura	102	06	04	02
	Const. e Instal. Rurais	68	04	03	01
	Rel. Humanas Trabalho	34	02	02	-
	SUBTOTAL	340	20	13	07
MODULO V	DISCIPLINAS	C. HORÁRIA	C. HOR. SEMANAL	TEORICO	PRÁTICO
FRUTICULTURA E IRRIGAÇÃO	Fruticultura	170	10	05	05
	Silvicultura	34	02	01	01
	Irrigação e Drenagem	85	05	03	02
	Info. Aplicada à Agric.	51	03	01	02
	SUB-TOTAL	340	20	10	10
MODULO VI	DISCIPLINAS	C. HORÁRIA	C. HOR. SEMANAL	TEORICO	PRÁTICO
GRANDES ANIMAIS E AGROINDÚSTRIA	Bovinocultura	136	08	04	04
	Agroindústria	170	10	04	06
	Sociologia	34	02	02	-
	SUB-TOTAL	340	20	10	10
TOTAL DOS MODULOS					2040
TOTAL ESTAGIO					360
TOTAL GERAL					2400

Como se pode perceber preservou-se a carga horária e as disciplinas do curso anterior à reforma introduzida pelo Decreto 2.208/97 e, *apenas*, separou o ensino médio do profissionalizante distribuindo a carga horária do segundo em seis módulos, correspondentes ao tempo de duração do ensino médio. O número de turmas ingressante também foi o mesmo do ano anterior. O quesito redução da oferta de vagas para o ensino médio preconizado pelo PROEP não foi atendido. A partir do ano de 1998, o aluno passou a ter duas matrículas, ou seja, o mesmo aluno cursava o ensino médio e, de forma concomitante, o ensino profissionalizante. Dessa maneira o aluno permanecia na escola em tempo integral, em regime de semi-internato (dois turnos) e de internato (dois turnos e moradia). Essa foi a forma que a escola encontrou de obedecer as determinações legais e, ao mesmo tempo, garantir uma educação com o mínimo de fragmentação possível e ao mesmo tempo evitar uma formação profissional limitada ao adestramento e/ou a polivalência.

Em 1999 e 2000, por orientação da SEMTEC/MEC que deveria diversificar a oferta de cursos para melhor atender as demandas do mercado, o curso técnico em agropecuária foi desmembrado. Os cursos oferecidos em 1999 foram: Técnico em Agropecuária com nova proposta curricular (ANEXO 01); Técnico em Agroindústria (ANEXO 02); Técnico em

Agricultura (ANEXO 03) e por último o curso Técnico em Zootecnia (ANEXO 04). Ou seja, o curso Técnico em Agropecuária foi mantido, porém com nova configuração e três novos cursos, na mesma área, foram implantados. A partir desse momento os cursos profissionalizantes passaram a ter a duração de dois anos.

Para atender às novas orientações da SEMTEC, uma nova matriz curricular para o ensino médio foi elaborada (Anexo 05). Nessa nova matriz foram incluídas, na área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, disciplinas relacionadas à formação profissional. As disciplinas incluídas tinham o propósito de oferecer aos alunos, os conhecimentos básicos e gerais da área profissional. Como a escola havia resistido em relação à redução na oferta do ensino médio, o ingresso dos alunos deu-se da seguinte forma: todos os alunos eram matriculados no primeiro ano do ensino médio e a partir do segundo ano faziam opção por um dos quatro cursos profissionalizantes, sendo este último cursado concomitantemente ao primeiro. O diferencial é que a partir desse momento, como havia duas matrículas, a escola passou a receber alunos que já tinham cursado o ensino médio para cursar apenas o ensino profissionalizante. É interessante destacar que, embora esses alunos cursassem apenas os cursos profissionalizantes, o que configurava um curso pós-médio, as aulas para eles não eram separadas dos outros alunos, ou seja, no horário das aulas a turma tornava-se maior, pois a ela juntavam-se os “alunos dos módulos”¹⁵.

Numa demonstração de falta de clareza conceitual e até mesmo estrutural sobre a reforma, a SEMTEC constantemente, no período de 1997 a 2000, sugeria novas formas de organização curricular denominados de currículos experimentais baseado no artigo 6º, parágrafo 1º do Decreto 2.208/97 “§ 1º - Poderão ser implantados currículos experimentais, não contemplados nas diretrizes curriculares nacionais, desde que previamente aprovados pelo sistema de ensino competente”.

Até o ano 2000 a SEMTEC havia atribuído aos Conselhos Diretores das escolas a responsabilidade de aprovar os currículos experimentais mesmo porque as Diretrizes Curriculares Nacionais só seriam publicadas no final desse mesmo ano.

Com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais, a partir do ano 2000, os currículos dos cursos profissionalizantes sofreram novas alterações. Pelas orientações recebidas da SEMTEC, as disciplinas de caráter profissionalizante deveriam ser excluídas da matriz do ensino médio e incluídas nas matrizes do ensino profissionalizante. Portanto a matriz do ensino médio implantada em 1998 (TABELA 01, pag. 53) foi resgatada e os cursos profissionalizantes voltaram a ter três anos de duração. Inicialmente foram ofertados os cursos técnicos em Agropecuária (ANEXO 06), Agroindústria (ANEXO 07), Agricultura (ANEXO 08) e Zootecnia (ANEXO 09). No entanto, havia uma rejeição por parte dos alunos aos cursos de Agroindústria e Agricultura. A rejeição era fruto da falta de infra-estrutura necessária no que diz respeito a unidades produtivas/laboratórios para a realização das aulas práticas e, portanto os alunos neles matriculados foram distribuídos, de acordo com a opção de cada um, para os cursos de Agropecuária e Zootecnia.

Também, em 2000, foi implantado o curso pós-médio de técnico em Informática (ANEXO 10). A inclusão desse curso na instituição causou polêmica, não relacionada a assuntos do ensino médio, mas por ser um curso de uma área sem nenhuma relação com a área de atuação da escola, no caso agropecuária. Porém, como era de interesse da SEMTEC/MEC a diversificação na oferta dos cursos profissionalizantes, a escola foi beneficiada com dois laboratórios de informática e com subsídios para encaminhar os professores para cursos de formação, em nível de especialização na área de informática. O

¹⁵ Denominação dada aos alunos que ingressavam na escola e cursavam apenas os módulos relacionados à habilitação profissional.

referido curso é ofertado até hoje tendo sido a última concorrência de 5.30, 4.30 e 5.50 alunos por vaga respectivamente para os turnos manhã, tarde e noite.

Até ser exigido, pela então SEMTEC/MEC, em 2000, que a carga horária dos cursos profissionalizantes se aproximasse do mínimo previsto para a área de agropecuária, de acordo com a Resolução nº 04/99, a escola optou por estender, o máximo possível, a duração desses cursos para tentar viabilizar o mínimo de articulação necessária com o ensino médio. Os cursos com carga horária aproximada do mínimo previsto na referida resolução foram ofertados a partir de 2001.

Também em 2001, por mudança no rumo das orientações da SEMTEC/MEC, na qual os cursos deveriam conduzir a uma habilitação devendo, no entanto, garantir uma base de formação geral da área, os cursos sofreram mais uma vez alteração. Diante da exigência da elaboração de planos de curso para serem inseridos no Cadastro Nacional de Cursos Técnicos – CNCT a EAFC-CE reestruturou as unidades produtivas da área de agricultura e passou a oferecer, apenas, dois cursos na área de agropecuária. Os novos cursos foram assim denominados: Técnico em Agropecuária com habilitação em Agricultura (Tabela 04) e Técnico em Agropecuária com habilitação em Pecuária (TABELA 05), ambos com duração de um ano e meio.

Tabela 04 - Técnico em Agrop.com habilitação em Agricultura - 2001

MÓDULO	ÉLEMENTOS CURRICULARES	DURAÇÃO
I	Módulo Introdutório: Fundamentos da Agropecuária	
	Extensão Rural	40
	Legislação Agrária e Trabalhista (L.A.T)	20
	Segurança no Trabalho	20
	Cooperativismo	40
	Agroecologia e Impacto Ambiental	40
	Agricultura Geral	80
	Zootecnia Geral	80
	Fundamentos da Agroindústria	80
	Duração Total do Módulo	400H
II	Qualificação Técnica Profissional: Produção Vegetal Olerícola e Anuais	
	Olericultura	80
	Culturas Anuais	80
	Vivericultura	40
	Defensivo Agrícola	40
	Conservação do Solo	40
	Desenho e Topografia	40
	Mecanização Agrícola	40
	Propagação de Plantas	40

	Duração Total do Módulo	400H
III	Qualificação Técnica Profissional: Produção Vegetal Frutícula e Informática Aplicada	
	Administração e Economia Rural (A.E.R.)	40
	Silvicultura	40
	Manejo Integrado de Pragas	40
	Fruticultura	80
	Irrigação e Drenagem	60
	Projetos Técnicos	60
	Informática Aplicada	40
	Construção e Instalação Rural (C.I.R)	40
	Duração Total do Módulo	400H
	Total dos Módulos	1200H
	Total Estágio Supervisionado	120H
	Total Geral do Curso	1320H

Tabela 05 - Técnico em Agrop. c/ habilitação em Pecuária/ 2001

MÓDULO	ÉLEMENTOS CURRICULARES	DURAÇÃO
I	Módulo Introdutório: Fundamentos da Agropecuária	
	Extensão Rural	40
	Legislação Agrária e Trabalhista (L.A.T)	20
	Segurança no Trabalho	20
	Cooperativismo	40
	Agroecologia e Impacto Ambiental	40
	Agricultura Geral	80
	Zootecnia Geral	80
	Fundamentos da Agroindústria	80
	Duração Total do Módulo	400H
	Qualificação Técnica Profissional: Produção Animal	
	Animais de Pequeno Porte	80
	Animais de Médio Porte	80
	Animais de Grande Porte	80

II	Nutrição Animal	40
	Sanidade Animal	40
	Agrostologia	40
	Mecanização Agrícola	40
	Duração Total do Módulo	400H
III	Qualificação Técnica Profissional: Gestão, Serviços e informática Aplicada	
	Administração e Economia Rural (A.E.R.)	40
	Projetos Técnicos	60
	Irrigação e Drenagem	60
	Construção e Instalação Rural (C.I.R)	40
	Inspeção Animal	40
	Tecnologia do Leite	60
	Tecnologia da Carne	60
	Informática Aplicada	40
	Duração Total do Módulo	400H
	Total dos Módulos	1200H
	Total Estágio Supervisionado	120H
	Total Geral do Curso	1320H

Ainda que obedecendo aos critérios da separação da educação profissional e do ensino médio e da aproximação com a carga horária mínima, a escola, estrategicamente, organizou os cursos ofertados a partir de 2001, de forma que permitisse ao estudante frequentar os dois cursos profissionalizantes, concomitante ao ensino médio.

O curso Técnico em Agropecuária com habilitação em Agricultura e o Técnico em Agropecuária com habilitação em Pecuária foram ofertados até o ano de 2005 formando as últimas turmas em 2007.

Considerando o histórico da implementação de novos cursos de 1998 a 2001 e o direito que o aluno tem de concluir o curso que iniciou, é possível perceber uma variedade, assustadora, de matrizes curriculares em vigor ao mesmo tempo. Por exemplo: Nos cursos de Agropecuária, em 2001, tinha-se a seguinte situação: O 3º ano, com quatro turmas, concluindo as matrizes iniciadas em 1999. Lembre-se que cada turma tinha uma matriz específica, ou seja, Técnico em Agropecuária, em Agroindústria, em Agricultura e em Zootecnia; O 2º ano, com quatro turmas, cursando as matrizes implementadas em 2000. Nesse ano duas turmas faziam Técnico em Agropecuária e duas, Técnico em Zootecnia. E por fim, o 1º ano, com quatro turmas, cursando as matrizes iniciadas em 2001, ou seja, duas turmas em Técnico em Agropecuária com habilitação em Agricultura e duas em Técnico em Agropecuária com habilitação em Pecuária.

Pelo relato acima percebe-se que, no mesmo ano, ou seja, em 2001, a escola trabalhava com 08 (oito) matrizes curriculares diferentes na mesma área. Esse fato ocorreu com as matrizes elaboradas até o ano de 2000. Essa situação só ganhou estabilidade com a publicação dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico no final de 2000 o que pôs fim aos currículos experimentais.

Mas, a diversidade na oferta de cursos nas mais diferentes áreas, ainda era recomendada e em 2001a escola que já ministrava cursos nas áreas de Agropecuária e Informática passa também a oferecer curso na área de Turismo e Hospitalidade. O curso Técnico em Turismo e Hospitalidade (ANEXO 11) foi ofertado somente para duas turmas por diversas razões, entre elas, a falta de infra-estrutura física adequada ao desenvolvimento das competências exigidas pelo curso e a não contratação de professores com formação específica na área.

A partir de 2004 com a publicação do Decreto 5.154/04 as discussões foram retomadas e, dessa vez, não houve resistência em aceitar uma nova reformulação curricular, provavelmente, devido ao efeito simbólico construído com as reformas anteriores. Portanto, com apoio da maioria, da comunidade escolar, o curso Técnico em Agropecuária foi “re-integrado” a partir de 2006. Porém, da mesma forma que não houve resistência para a integração do curso, também não houve, por parte da maioria, nenhum interesse em entender os motivos da revogação do Decreto 2.208/97 e sua substituição pelo Decreto 5.154/04. Vale ressaltar, porém, que a comunidade escolar não *decidiu* pelo curso integrado ela simplesmente apoiou por uma razão muito simples: nunca aceitou a separação entre o ensino profissionalizante e o ensino médio.

O curso integrado ganhou uma organização curricular única na qual se *juntou*, na mesma matriz, as disciplinas do ensino médio e do curso técnico em Agropecuária conforme tabela abaixo.

TabelaA 06 – Técnico em Agropecuária de Nível Médio- 2006 (matriz integrada)

MATRIZ CURRICULAR 2006											
EDUCAÇÃO GERAL						EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA					
ÁREA	DISCIPLINA	SÉRIES			TOTAL DE AULAS	ÁREA	DISCIPLINAS	SÉRIES			TOTAL DE AULAS
		1ª	2ª	3ª				1ª	2ª	3ª	
Linguagens, códigos e suas tecnologias	Língua portuguesa	03	03	03	360	Infra-estrutura	Agroecologia	01	-	-	40
	Arte e Educação	01	01	-	80		Projetos Técnicos	-	-	01	40
	Educação Física	02	02	02	240		A. E. R.	-	-	01	40
	Fund. Informática	01	01	-	80		Cooperativismo	01	-	-	40
	Língua Inglesa	01	01	01	120		Topografia	-	04	-	160
							Mecanização Agrícola	02	-	-	80
							Irrigação e Drenagem	-	-	02	80
							C. I. R.	-	-	02	80
SUBTOTAL		08	08	06	880	SUBTOTAL		04	04	06	560
ciências humanas e suas tecnologias	História	01	01	02	160	Agricultura	Olericultura	06	-	-	240
	Geografia	01	01	02	160		Culturas Anuais	-	07	-	280
	Sociologia	-	-	01	40		Fruticultura	-	-	06	240
	Filosofia	-	-	01	40		Silvicultura	-	-	01	40
							Manejo Int. e Pragas	02	-	-	80
							Extensão Rural	-	-	01	40
							Conservação do solo	-	01	-	40
SUBTOTAL		02	02	06	400	SUBTOTAL		08	08	08	960
Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias	Química	02	02	02	240	Zootecnia	Avicultura	04	-	-	160
	Física	02	02	02	240		Piscicultura	02	-	-	80
	Biologia	02	02	02	240		Apicultura	02	-	-	80
	Matemática	04	04	03	440		Suínocultura	-	06	-	240
							Qvinocaprinocultura	-	02	-	80
							Bovinocultura	-	-	06	240
							Equinocultura	-	-	02	80
							Manejo e pastagem	-	01	-	40
SUBTOTAL		10	10	09	1160	SUBTOTAL		08	09	08	1000
TOTAL		20	20	21	2440	TOTAL		20	21	22	2520
ESTÁGIO SUPERVISIONADO								320			
TOTAL GERAL: 5.280											

Apesar do decreto que autoriza a oferta de cursos profissionalizantes integrados ao ensino médio ter sido publicado em 2004, a EAFCrato somente “re-integrou” o curso profissionalizante ao ensino médio em 2006 pois, havia uma expectativa de que fossem publicados novo parecer, nova resolução e novos referenciais curriculares condizentes com os princípios da formação integral preconizado no novo decreto.

Quando publicados o parecer 39/04 e a resolução 01/05 que orientam sobre a aplicação do decreto 5.154/04, não revogaram o Parecer nº16 e a Resolução nº 04, ambos de 1999 e que referenciaram o decreto 2.208/97. Também os referenciais curriculares, publicados em 2000, não sofreram nenhuma alteração, continuaram valendo aqueles elaborados para o Decreto 2.208/97 e, portanto, embasados no modelo da formação por competência.

Observando a matriz curricular do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio percebe-se, pela própria distribuição das disciplinas, que a formação geral e formação profissional estão juntas na mesma matriz, mas não apresentam indicação de integração entre as mesmas. As áreas estão separadas, uma de cada lado da matriz. Cada área com seu bloco de disciplinas apresentam-se de forma isolada. Se no plano teórico as indicações são de falta de integração entre o ensino médio e a educação profissional, no plano prático e operacional esses indicadores se confirmam.

As aulas continuaram sendo ministradas de forma fragmentada. As tentativas de integração foram mínimas e não faziam parte da rotina de formação do curso. Cada professor, em seu horário específico, preocupava-se, quase sempre, em dar conta dos seus conteúdos, das suas avaliações sem relacionar os conhecimentos da sua disciplina com as demais que compunham a matriz do curso nem tampouco com o perfil de formação e o campo de atuação do mesmo.

A oferta do curso técnico integrado ao ensino médio na EAFCrato-CE, deu-se de um modo bem particular. Diante da rejeição da comunidade escolar pelos cursos modulados, e do incentivo¹⁶ do governo para que as instituições oferecessem cursos integrados, mesmo sem os novos referenciais curriculares, a EAFCrato elaborou uma nova matriz curricular e, após aprovação no Conselho Diretor, passou a ofertar o curso. No entanto, com o entendimento de que não seria coerente elaborar um plano de curso voltado para a formação integral baseado em um referencial por competência não foi elaborado, a princípio, o plano de curso do integrado.

O referido plano encontra-se em processo de elaboração, desde 2008, mediante avaliação dos últimos quatro anos em que o curso integrado foi ofertado bem como para atender as novas exigências administrativas após a ifetização. Esse tema será tratado, com mais detalhes, adiante quando da análise dos planos de cursos.

Com a integração do curso Técnico em Agropecuária ao Ensino Médio, os alunos que já haviam concluído a última etapa da educação básica ficariam prejudicados, pois para freqüentar o curso técnico teriam que repetir o ensino médio. Para atender a essa clientela a EAFCrato implantou, em 2007, o Técnico em Agropecuária Subseqüente ao ensino médio (ANEXO 12). A duração desse curso é de um ano sendo que o aluno freqüenta as aulas nos turnos da manhã e tarde.

¹⁶ Alguns entendem o incentivo do governo para oferta de cursos integrados como um ato impositivo uma vez que essa opção ficou vinculada ao orçamento das instituições. O valor destinado ao aluno do curso integrado é maior que o valor do aluno de cursos concomitantes.

3.1.2. A Percepção dos docentes sobre as “reformas” na EAFCRATO-CE: Apropriação Conceitual.

As discussões apresentadas neste item referem-se à análise dos resultados dos questionários aplicados no período de fevereiro a abril de 2009 a 72.2% dos docentes e 100% da equipe pedagógica. Para cada grupo, docentes (ANEXO 13) e equipe pedagógica (ANEXO 14), foram aplicados questionários diferentes buscando aproximar-se, o máximo possível, das atribuições que lhes são inerentes no exercício da profissão.

Como primeiro ponto do questionário dos professores, foi-lhes indagado sobre o tempo em atuam no ensino profissionalizante. O interesse dessa indagação é para comprovar se o professor esteve presente na instituição durante o período a que este estudo se aplica. Vejamos o gráfico a seguir.

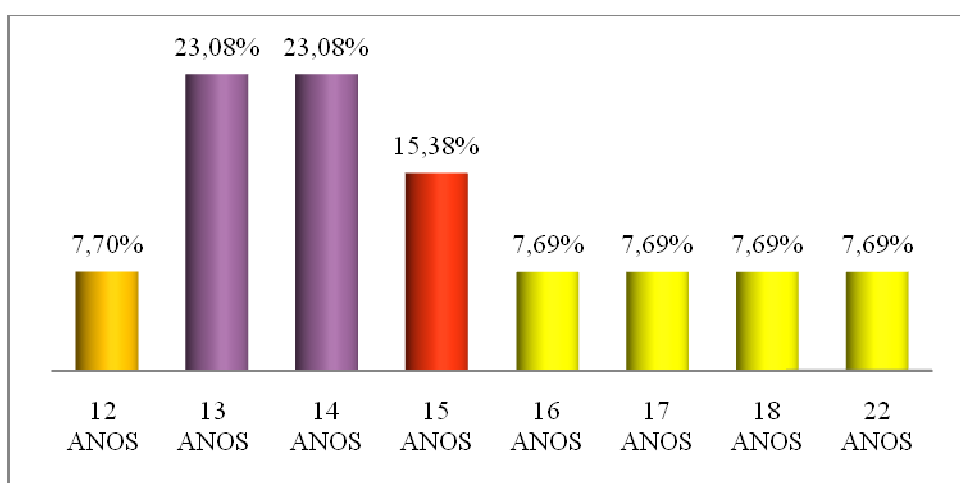


Gráfico 01 – Tempo de Atuação dos Docentes no Ens. Profissionalizante

Conforme é possível observar, o tempo de atuação dos professores pesquisados está entre 12 e 22 anos, sendo que a maioria está entre 13 e 15. O tempo pesquisado neste estudo corresponde ao período de 1996 a 2006 estando, portanto, os professores, com exceção de 01(um), qualificados como atores participantes das “reformas” do ensino profissionalizante ocorridas na EAFCrato-CE no período em estudo.

No entanto, ao serem indagados se haviam participado da reforma implantada pelo Decreto 2.208/97, 30,77% dos professores responderam que não. Veja o gráfico.

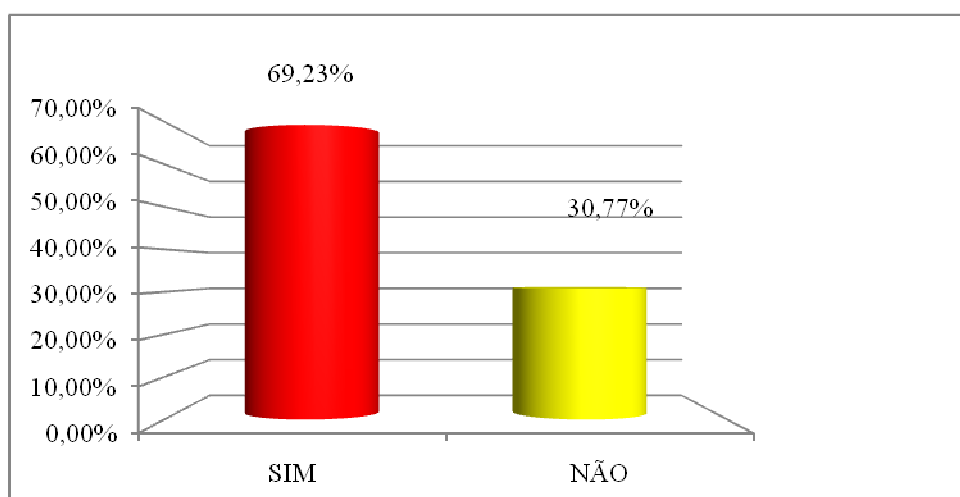


Gráfico 02 – Considera que participou da reforma implantada pelo 2.208/97

Diante desse fato pode-se perceber que não há, por parte de um número considerável de docentes, uma consciência da condição de sujeitos do processo quando da implantação da reforma, apesar de terem sido seus principais executores no que diz respeito à formação do técnico. É provável que esse posicionamento esteja relacionado ao ato de "não pertencimento" por não reconhecerem a reforma como decorrente de construção coletiva.

A equipe pedagógica, bem como grande parte dos docentes, além de não reconhecerem a reforma como construção coletiva ainda a caracteriza como um ato impositivo. Entende-se por ato impositivo, neste caso, o fato, de um governo neoliberal, aliado a entidades internacionais, implantar, sem nenhum tipo de consulta mais consistente aos envolvidos no processo, uma reforma educacional baseada na redução de custos e no princípio da equidade, segundo sua própria compreensão desse conceito. Os mecanismos de controle aplicados pelo governo à educação profissional têm servido, através dos tempos, muito mais para selecionar através de tratamento diferenciado, os privilegiados que terão acesso ao nível superior e os que serão vítimas das demandas de mercado e a ele serão submetidos.

Essa perspectiva da "racionalidade financeira" está presente na essência do Decreto 2.208/97, tendo sido este o principal instrumento de força na obrigatoriedade da reforma da educação profissional nos anos de 1990. Sobre o assunto Kuenzer (1999, p. 45) acrescenta que:

A racionalidade financeira determinada pela tríade quem vem orientando as políticas educacionais, principalmente a educação profissional: BID, Banco Mundial e FMI, que prega o acatamento ao princípio da racionalidade financeira como premissa básica para as reformas que vêm sendo implementadas. Assim toma-se por base não a universalização, a igualdade, a gratuidade da educação em todos os níveis, mas o princípio da equidade, que pressupõe o tratamento diferenciado, tanto dos indivíduos, quanto das demandas de mercado. O Estado, nessa perspectiva, só se compromete com o financiamento do ensino fundamental, procurando conter o acesso aos níveis superiores, notoriamente, dos alunos oriundos das camadas menos favorecidas.

Em relação à reforma implantada pelo 2.208/97 a racionalização financeira foi considerada não apenas na oferta aligeirada dos novos cursos, mas também em relação a uma política de formação/atualização dos docentes gestores e equipe pedagógica. No gráfico 03 (três) podemos observar que 84,62% dos docentes, dizem não ter participado de nenhum evento de formação no qual fossem tratados os princípios e conceitos, subjacentes ao novo modelo de ensino.

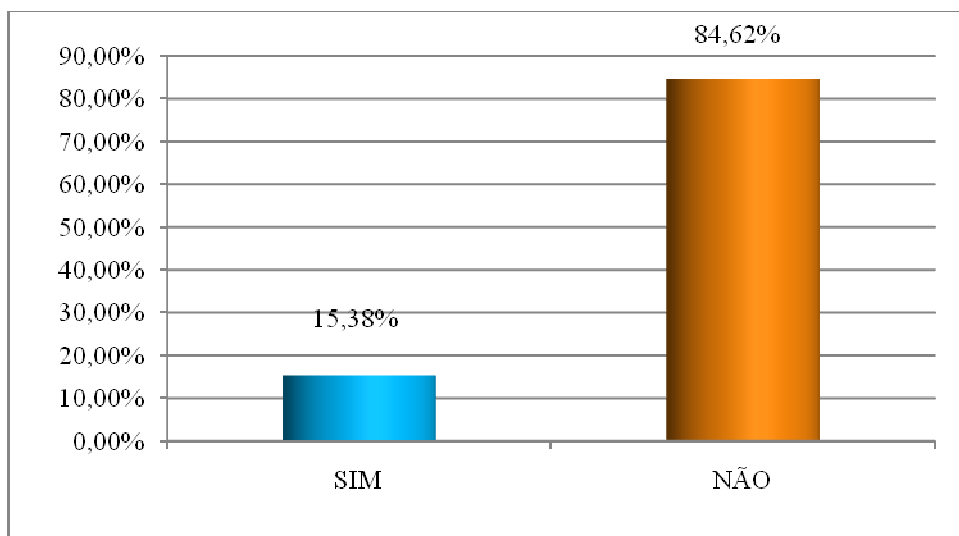


Gráfico 03 – Participação em eventos de formação sofre as “reformas” da EPT.

Considerando que, a partir da reforma do 2.208/97 foram introduzidos novos conceitos no cotidiano escolar, a questão da formação passa a ser um grave problema. Os principais conceitos estruturantes dos novos cursos são *competência* e *habilidade*. Segundo a Resolução 04/99 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico em seu Art. 6º competência é “(...) a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”.

Ainda tratando de documentos oficiais os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (2000) referem-se à competência da seguinte forma.

As competências enquanto ações e operações mentais articulam os conhecimentos (o saber, as informações articuladas operatorialmente), as Habilidades (psicomotoras, ou seja, o saber fazer elaborado cognitivamente e sócio-afetivamente) e os valores e atitudes (o saber ser, as predisposições para decisões e ações, construídas a partir de referenciais estéticos, políticos e éticos) constituídos de forma articulada e mobilizados em realizações profissionais com padrões de qualidade requeridos, normal ou distintivamente, das produções de uma área profissional (BRASIL, 2000 p.10).

O quadro a seguir, transcrito, representa o conceito acima descrito.

Quadro 01 – Conceito de Competência



Fonte: MEC/SEMTEC. RCN da Educação Profissional de Nível Técnico (2000:11).

Com base nos conceitos apresentados acima, em especial os citados nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, 53,84% dos docentes afirmaram demonstrar compreensão dos mesmos. Veja o gráfico abaixo:

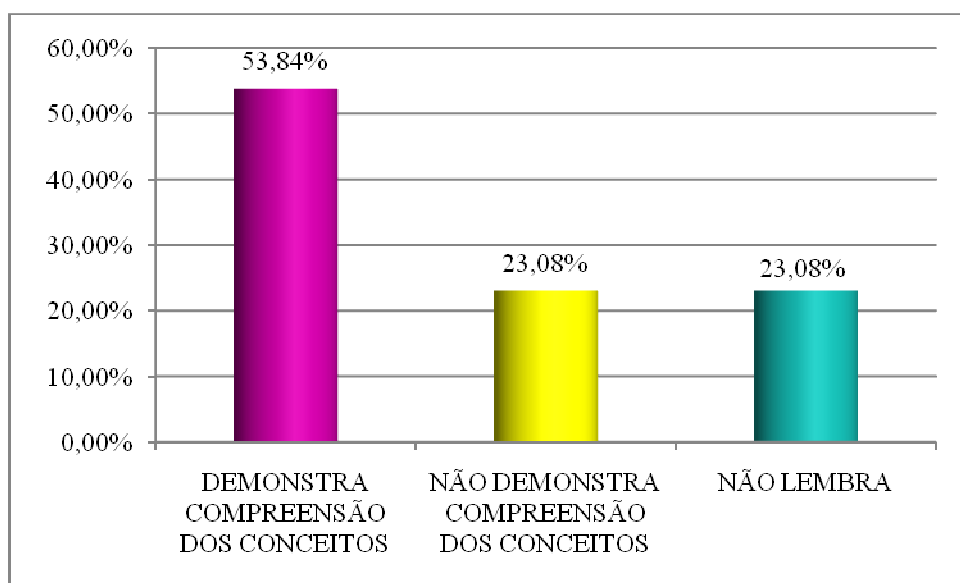


Gráfico 04 – Compreensão dos conceitos de Competência e Habilidade

No entanto, ao analisar as respostas dos 53,84% dos docentes que demonstraram compreensão dos conceitos de competência e habilidade verifica-se que destes 71,43% têm uma concepção restrita relacionando-os, apenas, ao saber (competência) e ao saber fazer (habilidade). Com isso é possível perceber que a grande maioria dos docentes não se apropriou, conceitualmente, dos princípios da reforma implementada pelo 2.208/97.

Essa afirmação está amparada em Kuenzer (2002, p.8), para quem a noção de competência abarca a mobilidade transdisciplinar dos conhecimentos construídos historicamente e a capacidade de transferi-los para novas situações.

(...) a capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos de vida e laborais vivenciados ao longo das histórias de vida (...) vinculada à idéia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo-os para novas situações; supõe, portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos.

Na verdade, o conceito de competência não se apresenta de forma clara nos documentos oficiais o que dificulta ou mesmo inviabiliza a sua real compreensão. Por outro lado, o que parece ter ocorrido é uma apropriação do conceito de competência como verdadeiramente era a intenção da política educacional, ou seja, o domínio da técnica para atender as demandas do mercado de trabalho. Para esta concepção restrita e mercadológica de formação profissional o saber e o saber fazer seriam suficientes. Porém, como dito anteriormente, o conceito de competência não se mostra com clareza, pelo contrário, é apresentado sob o disfarce de estabelecer uma mudança paradigmática para os novos tempos de avanço tecnológico.

O paradigma a ser superado seria aquele que dava ênfase aos conteúdos e o novo seria a construção de competências pelo aluno enquanto ser aprendiz. O quadro abaixo demonstra, na versão oficial, o que se entendia por mudança paradigmática.

Quadro 02 – Paradigma em Superação e Paradigma em Implantação.

PARADIGMA EM SUPERAÇÃO	PARADIGMA EM IMPLANTAÇÃO
Foco nos CONTEÚDOS a serem ensinados.	Foco nas COMPETÊNCIAS a serem desenvolvidas / nos SABERES (saber, saber fazer e saber ser) a serem construídos.
Curriculo como fim , como conjunto regulamentado de disciplinas.	Curriculo como conjunto integrado e articulado de situações-meio , pedagogicamente concebidas e organizadas para promover aprendizagens profissionais significativas.
Alvo do controle oficial: cumprimento do Currículo.	Alvo do controle oficial: geração das Competências Profissionais Gerais.

Fonte: MEC/SEMTEC. RCN da Educação Profissional de Nível Técnico (2000:11).

Os novos paradigmas, “*vindos do alto*”, sem debate no interior da escola¹⁷, foram institucionalizados sem que, na maioria dos casos, os educadores soubessem como inseri-los no seu fazer pedagógico. Isso ocorreu, principalmente, em relação a questões do tipo: como ensinar e avaliar por competência? Diante de tal situação, a absoluta maioria dos docentes considerou que a qualidade do ensino profissionalizante, em especial do curso técnico em Agropecuária, ministrado a partir desse paradigma (modelo das competências) piorou. Veja o gráfico a seguir.

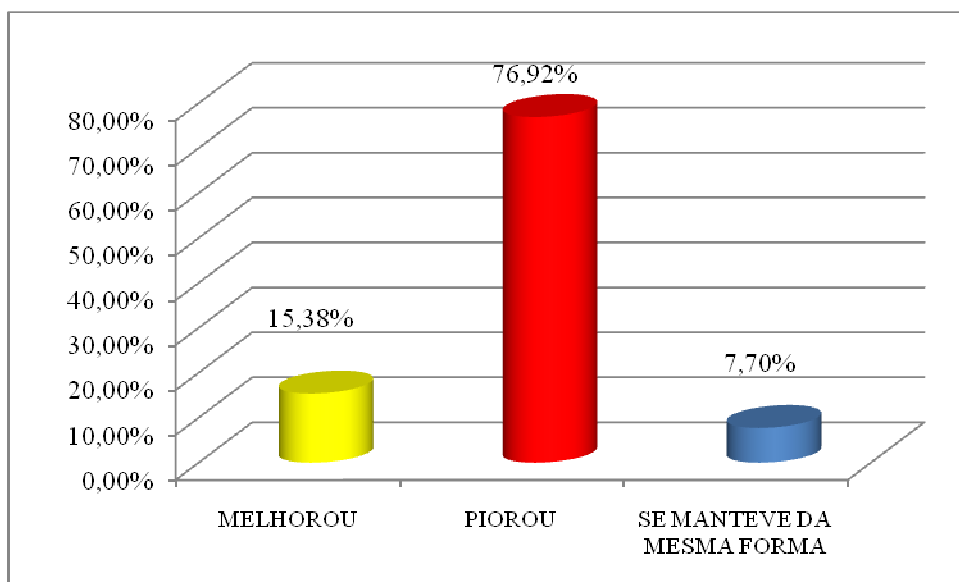


Gráfico 05 – Qualidade do Curso Técnico em Agropecuária a partir do Decreto 2.208/97

Entre as causas apontadas, pelos docentes, para essa significativa piora no curso Técnico em Agropecuária estão as seguintes: a separação entre ensino médio e educação profissional fragmentou e enfraqueceu o ensino; a carga horária da educação profissional ficou muito reduzida; o ensino ficou profissionalizante demais; os conteúdos do ensino médio que serviam de base para o curso profissionalizante foram alijados do currículo; o curso técnico tornou-se desinteressante tendo o aluno dado preferência ao ensino médio; a aprendizagem no curso técnico tornou-se teórica; o curso perdeu a identidade.

Já os que perceberam melhoria no curso argumentam que: as aulas práticas ficaram mais direcionadas e que a reforma tornou o professor mais flexível no planejamento das aulas. A flexibilidade apontada acima se refere ao fato de que o professor precisou abandonar aquele plano/cópia e procurar novas formas e estratégias de ensino ainda que, simplesmente, para dar conta de atender o que determinava a legislação.

Em relação às mudanças implementadas pelo Decreto 5.154/04, apesar de terem sido fruto de uma luta acirrada entre os interesses da sociedade civil progressista e da sociedade conservadora, foram consideradas, pela quase totalidade dos docentes, também como um ato

¹⁷ A educação profissional está concebida sob um paradigma pedagógico que, embora novo do ponto de vista da sua incorporação oficial, já há algum tempo freqüenta e inspira muitos discursos e estudos, sem estar, ainda, presente de forma significativa na real prática educacional. (...) o foco central da educação profissional transfere-se dos conteúdos para as competências. (Cf. MEC/SEMTEC, Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, 2000).

impositivo emanado dos dispositivos legais bem como em obediência as políticas do governo. Veja o gráfico abaixo.

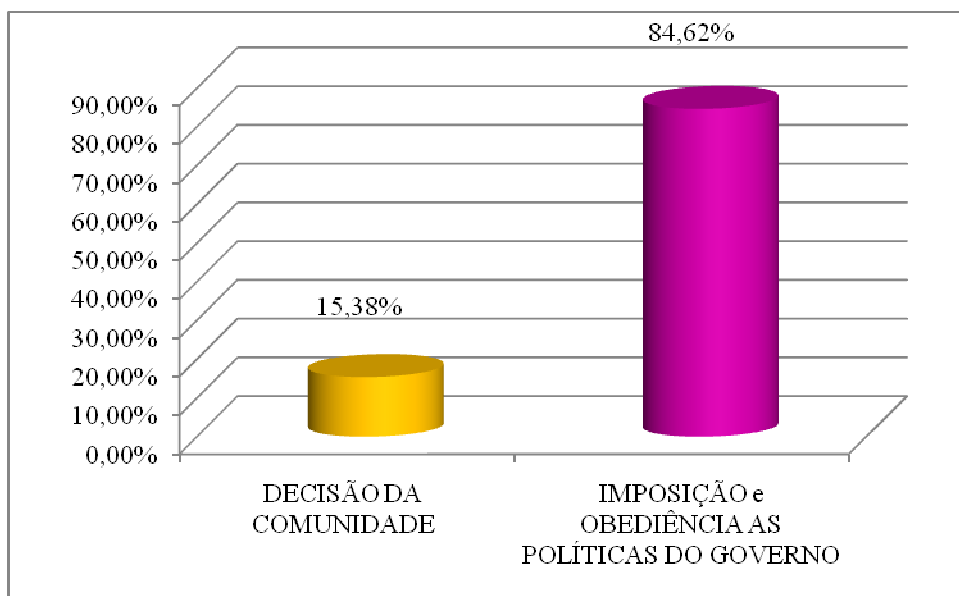


Gráfico 06 – Re-integração dos cursos técnicos a partir do 5.154/04

A primeira vista, parece contraditório o fato de 84,62% dos docentes considerarem um ato impositivo a re-integração do ensino médio a educação profissional uma vez que 76,92% deles consideraram que os cursos técnicos perderam a qualidade e até a identidade quando foram desvinculados e modularizados.

No entanto, esse entendimento da re-integração como ato impositivo refere-se ao fato das mudanças terem sido implementadas, mais uma vez, por decreto. Sobre essa polêmica, Frigotto, *et. alli* (2005, p.24) entendem que:

(...) mudar por um decreto, ainda que diverso na concepção, no conteúdo e no método, mantém, na forma, uma contradição. Por isto, no plano político da correlação de interesses, é preciso avançar. Disto se deriva a importância de se compreender o conteúdo do novo decreto como uma orientação muito mais indicativa do que imperativa.

Entende-se que essa orientação indicativa sugerida pelos autores em relação ao Decreto 5.154/04, tenha sido apropriada pelo governo uma vez que não obrigava de início, as escolas à re-integrarem seus cursos. Porém, essa orientação indicativa, perde a essência de sua concepção original diante do atrelamento da oferta de cursos integrados ao orçamento destinado a cada instituição. Ou seja, o governo não obrigava, mas se as escolas não fizessem o que estava estipulado no decreto, seriam penalizadas financeiramente.

Acrescente-se a esta perspectiva impositiva do Decreto 5.154/04 a regulamentação feita as Diretrizes Curriculares Nacionais pelo Conselho Nacional de Educação através da Resolução 01/05. A resolução de 2005 mantém as Resoluções 03/98 e 04/99 que estabelecem as diretrizes para o ensino médio e profissionalizante respectivamente. Essas últimas foram elaboradas para introduzir o modelo da pedagogia das competências, implantado no ensino profissionalizante pelo Decreto 2.208/97.

Ora, os conceitos que sustentaram a luta pelo Decreto 5.154/04 são originalmente opostos. O decreto de 1997 baseia-se explicitamente na formação profissional com foco mercadológico devendo, portanto, no plano pedagógico, as ações serem direcionadas para construção de competências específicas que conduzissem ao exercício eficiente e eficaz de uma ocupação no mercado de trabalho, ou seja, para a formação de um técnico especializado. Já o decreto de 2004 toma por fundamento o princípio da politecnia que, ao contrário da formação por competência, busca a formação integral do cidadão. Segundo Frigotto, *et. alli* (2005, p.35 e 36),

(...) o ideário da politecnia buscava e busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados para uma formação ampla e integral.

Diante de tamanha contradição em manter as diretrizes do 2.208/97 para o 5.154/04, os mesmos autores nos advertem que (...) tanto o conteúdo do novo decreto, quanto e, especialmente, a regulamentação feita às DCNs pelo Conselho Nacional de Educação, podem resultar em avanços pífios ou retrocessos (*idem*, p. 14).

Foi nessa conjuntura que ocorreu a reintegração dos cursos na EAFCRATO-CE. Considerando esse cenário contraditório e a falta de políticas de formação para a apropriação dos novos conceitos, a maioria dos docentes não lembra ou não demonstra compreensão dos conceitos balizadores do Decreto 5.154/04 conforme o gráfico 07.

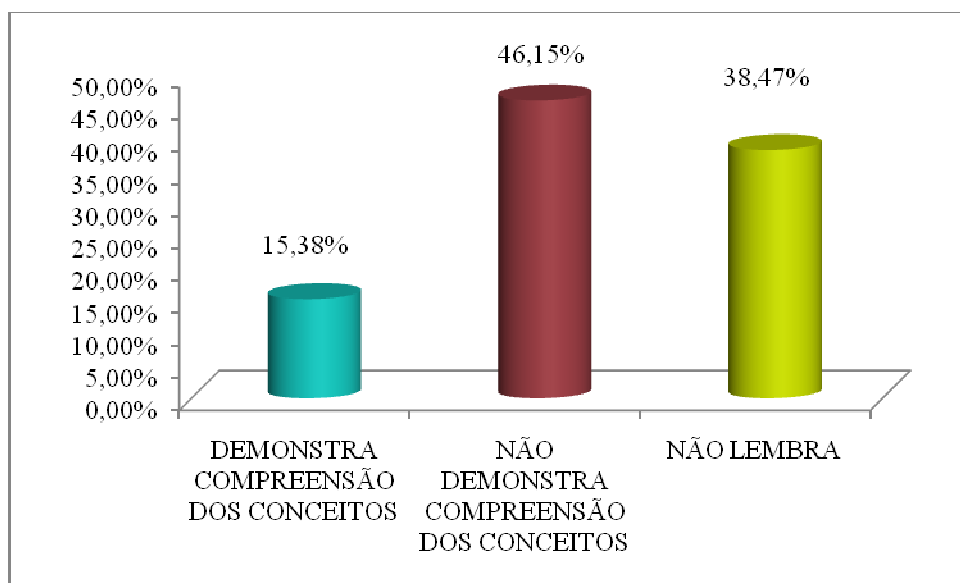


Gráfico 07 – Compreensão dos conceitos que amparam o Decreto

Por esta mesma razão a organização curricular dos cursos integrados não reflete o princípio da integração referenciado no conceito de politecnia. 61,54% dos docentes consideram que, a matriz¹⁸ dos novos cursos integrados representa, apenas, a junção das matrizes do ensino médio e do curso profissionalizante (gráfico 08).

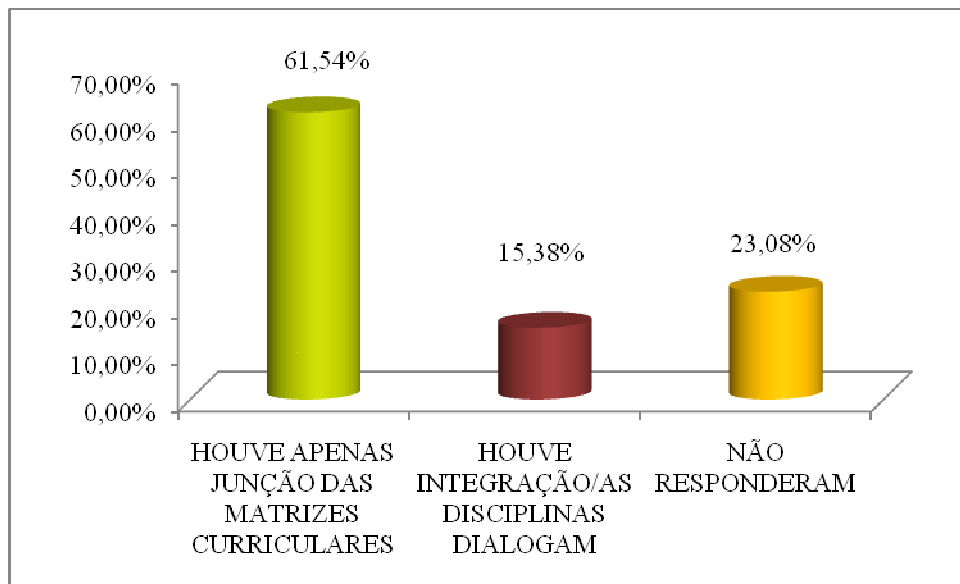


Gráfico 08 – Integração do Curso Téc. em Agropecuária ao Ensino Médio

Analisando a matriz curricular do curso integrado ofertado na EAFCrato –CE pode-se concluir que a maioria dos docentes têm razão ao perceber e criticar sua incoerência aos princípios da educação integrada. Não se observa nenhuma indicação de que as disciplinas ali contidas dialogam entre si. A organização curricular aponta para uma sobreposição de disciplinas e segundo Ramos (*apud* , 2005, p.122),

(...) a sobreposição de disciplinas consideradas de formação geral e de formação específica ao longo de um curso não é o mesmo que integração, assim como não o é a adição de um ano de estudos profissionais a três de ensino médio (a chamada estrutura 3+1). A integração exige que a integração entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura.

Considerando que o conhecimento não é algo pronto e acabado e que o percurso do ensino integrado está sendo construído recomenda-se um estudo constante e dedicado aos princípios da formação integral e um cuidado para que, por nostalgia, não se retorne ao modelo do “aprender para fazer e fazer para aprender”¹⁹. Deve-se, ainda, buscar estratégias pedagógicas/eixos articuladores que mesmo diante de um currículo elaborado por competência e habilidade se garantam práticas transdisciplinares que percorram todo o processo formativo dos cursos profissionalizantes. Essas estratégias podem ser desenvolvidas através de palestras, oficinas e workshops, nos quais o aluno tenha acesso aos conhecimentos

¹⁸ A matriz do curso integrado consta neste trabalho no item 3.1.

¹⁹ Lema do modelo escola-fazenda implantado nas escolas de educação profissional do Brasil e, em especial, no ensino agrícola, a partir de 1966, pelo acordo MEC/USAID.

que propiciem, ao mesmo tempo, o entendimento do processo de produção de forma geral e em específico de sua área de formação profissional.

3.2. Breve Análise Comparativa entre os Decretos 2.208/97 e 5.154/04.

Por tudo que já foi exposto, nos itens anteriores, sobre os Decretos 2.208/97 e 5.154/04 pode-se afirmar que a principal semelhança entre eles trata-se da *forma* com ambos implantaram reformas no campo da educação: por meio de dispositivos legais construídos fora da escola com o objetivo de impor uma política educacional. Sobre a semelhança entre o 2.208/97 e o 5.154/04, as palavras de um dos professores que fizeram parte deste estudo, definem bem a forma como os docentes os vêem: (PROF. 07): “*Ambos são originados fora do ambiente da escola e têm cunho essencialmente político*”. O mesmo professor também destaca o aspecto contraditório das reformas: “*o Decreto 2.208/97 separa o que nunca foi unido e o 5.154/04 pensa que uni facilmente o que sempre foi separado*”.

Deve-se acrescentar a estes pontos, semelhantes e contraditórios, a falta de uma política de formação pedagógica, nas reformas implementadas pelos decretos acima mencionados, posterior à publicação, para que todos os atores envolvidos com a educação básica e profissional pudessem apropriar-se dos conceitos que sustentaram cada reforma e assim desenvolverem uma prática consciente.

Esse distanciamento dos princípios norteadores dos documentos legais não ocorreu apenas com o Decreto n.º 2.208/97, mas também com o Decreto n.º 5.154/04. Assim, como o conceito de competência não foi apropriado pela maioria dos educadores, também não foi o de politécnica, escola unitária ou qualquer outro conceito que referencie o Decreto n.º 5.154/04.

Em questão aberta, solicitado aos docentes que definissem, com uma palavra, as reformas do ensino profissionalizante ocorridas no período de 1996 e 2006 referente aos Decretos 2.208/97 e 5.154/04 as principais definições foram as apresentadas no quadro abaixo.

Quadro 03– Definição(em uma palavra) das reformas do ensino profissionalizante

DECRETO 2.208/97	DECRETO 5.154/04
Imposição	Imposição
Desastre	Desajuste
Profissionalização	Integração
De-formação	Bon senso
Catástrofe	Re-integração
Fragmentação	Ilusão
Decepção	Contra-reformas
Modularização	Corretiva
Contra-reformas	Continuidade

De acordo com o quadro acima pode-se perceber, que apesar de apresentarem como aspecto semelhante a *forma* impositiva de implantação da reforma pelos dois decretos, ao 2.208/97 é atribuído maior número de definições com caráter pejorativo. Pode-se perceber,

também, que em relação ao 5.154/04, há uma esperança de superação dos conceitos anteriormente aplicados e uma perspectiva de continuidade.

Por outro lado a pergunta permanece. Qual a principal diferença entre os dois decretos? Concordando com Frigotto *et alli* (2005a) a diferença está na concepção e no conteúdo. Enquanto um está centrado na formação profissional fragmentada e de caráter mercadológico o outro se fundamenta na perspectiva da formação integral e consolidação da base unitária do ensino médio como garantia de formação geral sólida e possibilidade de formação profissional específica. Pena que, na prática, não foi consolidada a expectativa relacionada ao segundo.

3.3. Planos de Cursos e o Modelo Curricular adotado na Escola Agrotécnica Federal do Crato-CE após a implantação do Decreto 5.154/04.

A análise foi feita, apenas, nos planos de curso da área de Agropecuária por ser a única a oferecer curso técnico de nível médio que contemplasse o período relacionado ao recorte histórico desse estudo. Foram analisados os seguintes planos de curso Técnico em Agropecuária com habilitação em Agricultura e Técnico em Agropecuária com habilitação em Pecuária, que foram elaborados e implantados a partir de 2001, após a publicação dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico.

A educação profissional proposta pela reforma implementada pelo Decreto 2.208/97, que regulamentava os artigos da LDB de 39 a 41 e pela Portaria Ministerial nº 646 (para a rede federal de educação tecnológica), trouxe mudanças estruturais no tocante à organização curricular. O artigo 5º do referido decreto assim determinava: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (grifo do autor).

Ainda sobre a organização dos currículos dos cursos técnicos o decreto de 97 estabeleceu o seguinte:

Art. 6º - A formulação dos currículos plenos dos cursos do ensino técnico obedecerá ao seguinte:

I - o Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação, estabelecerá diretrizes curriculares nacionais, constantes de carga horária mínima do curso, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas, por área profissional.

II - os órgãos normativos do respectivo sistema de ensino complementarão as diretrizes definidas no âmbito nacional e estabelecerão seus currículos básicos, onde constarão as disciplinas e cargas horárias mínimas obrigatórias, conteúdos básicos, habilidades e competências, por área profissional;

III - o currículo básico, referido no inciso anterior, não poderá ultrapassar setenta por cento da carga horária mínima obrigatória, ficando reservado um percentual mínimo de trinta por cento para que os estabelecimentos de ensino, independente de autorização prévia, elejam disciplinas, conteúdos, habilidades e competências específicas da sua organização curricular.

Reafirmando a separação curricular obrigatória entre educação profissional e ensino médio a Resolução nº 04/99, definiu que:

Art. 8º A organização curricular, consubstanciada no plano de curso, é prerrogativa e responsabilidade de cada escola.

§ 1º O perfil profissional de conclusão define a identidade do curso.

§ 2º Os cursos poderão ser estruturados em etapas ou módulos:

I - com terminalidade correspondente a qualificações profissionais de nível técnico identificadas no mercado de trabalho;

I - sem terminalidade, objetivando estudos subsequentes. (grifo do autor).

Os cursos técnicos de nível médio oferecidos até o ano 2000 na EAFCrato-CE, eram de caráter experimental, conforme o artigo 12 da Resolução nº 04/99 e seguiam as orientações emanadas do Decreto 2.208/97 e da Resolução 04/99, exceto no que se referia as habilidades e competências prevista nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico que só foram publicados no final do ano 2000. Portanto, para eles, não foram elaborados planos de curso.

No período em que ainda não havia os referenciais curriculares, a organização dos cursos na EAFCrato-CE, deu-se da seguinte forma: a equipe pedagógica e os docentes elaboraram a matriz curricular, obedecendo a ordem de separação entre o ensino médio e a educação profissional, bem como a estruturação em módulos. No entanto, a matriz era baseada nos conteúdos ministrados no curso técnico do modelo da Lei 5.692/71 e do Parecer 45/72, ou seja, as disciplinas do antigo curso eram organizadas em módulos semestrais. Em alguns casos, a disciplina era desmembrada como, por exemplo: a disciplina de Zootecnia I, que estuda animais de pequeno porte, foi dividida em, Avicultura, Apicultura, Piscicultura; a de Zootecnia II, que envolve o estudo de animais de médio porte, foi dividida em Suinocultura e Ovinocaprinocultura e assim ocorreu com todas as disciplinas que representavam as grandes culturas da área de Agropecuária.

Em termos de conteúdo, metodologia e avaliação da aprendizagem, tudo continuou como antes. Só existia diferença em relação à carga horária das disciplinas, que sofreram redução para poderem ser acomodadas no tempo de um semestre e não mais de um ano.

Em 2001, após, várias, experiências de organização curricular de caráter experimental, foram oferecidos cursos elaborados conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico. A partir desse momento os cursos disponibilizados na área de Agropecuária foram os de Técnico em Agropecuária com habilitação em Agricultura e Técnico em Agropecuária com habilitação em Pecuária. Os dois cursos seguiram a mesma formatação no que diz respeito a estrutura da matriz curricular e limite de carga horária diferenciando-se apenas no que era específico de cada área, ou seja, a habilitação em Agricultura voltada para a área agrícola e a habilitação em Pecuária voltado para a área de Zootecnia.

Segundo a equipe pedagógica da EAFCrato-CE, a partir de 2001, todos os planos de curso, inclusive os dos cursos da área de Agropecuária, foram elaborados obedecendo, rigorosamente, o estabelecido pela Resolução 04/99 em seu 10.º artigo, no que diz respeito a não excluir nenhum item ali determinado. Veja a descrição do conteúdo do referido artigo, transcrita da introdução dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (2000, p.20).

- **Justificativa e objetivos** do curso, de maneira a estabelecer a relação deste com demanda específica claramente identificada;
- **Requisitos de acesso** ou de entrada, ou seja, a explicitação das competências e bases que os candidatos ao curso deverão ter constituído previamente;
- **Perfil profissional de conclusão** representado pelo conjunto das competências profissionais gerais do técnico da área e das competências específicas da habilitação oferecida;

- **Organização curricular**, representada pela identificação e desenho dos componentes pedagógicos - blocos de competências, disciplinas de suporte, etapas, módulos ou conjuntos de situações de aprendizagem - em um ou mais percursos de qualificação e habilitação;
- **CrITÉrios de aproveitamento de conhecimentos e experiÉncias anteriores**, envolvendo a explicitação dos procedimentos e instrumentos para verificação e reconhecimento de competências adquiridas no trabalho ou em outros meios informais, bem como em outros cursos que não as tenham certificado, de forma a diferenciar ou individualizar o percurso de formação;
- **Instalações e equipamentos**, ou seja, a descrição de ambientes e a indicação de equipamentos e ferramentas efetivamente disponíveis para o desenvolvimento do curso;
- **Pessoal docente e técnico**, incluindo a composição do quadro e o perfil de seus integrantes fixos e temporários;
- **CrITÉrios de avaliação**, entendida como verificação contínua e efetiva da apropriação de competências, incluindo a definição de processos e instrumentos;
- **Certificados e diplomas** - identificação dos documentos que comprovarão as competências desenvolvidas pelo concluinte de cada etapa do percurso de formação. Na conclusão de etapa ou módulo com terminalidade ocupacional, o documento será o certificado da respectiva qualificação profissional. Na conclusão do processo de habilitação, o documento será o diploma de técnico a ela correspondente.

Nos planos dos cursos Técnico em Agropecuária com habilitação em Agricultura e Técnico em Agropecuária com habilitação em Pecuária., além dos itens previstos no artigo acima mencionado, foram incluídos outros como: Caracterização da região do cariri (onde se localiza a EAFCrato-CE) destacando municípios que a compõem, microregiões de desenvolvimento, recursos hídricos e aspectos econômicos; Caracterização da EAFCrato-CE e o plano de estágio.

De acordo com a análise dos planos e o questionário aplicado à equipe pedagógica, a EAFCrato-CE, em cumprimento às recomendações da SEMTEC/MEC e dos instrumentos legais em vigor, os cursos foram organizados em módulos com caráter de terminalidade, com desenho curricular flexível, e matriz de referência de acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais da área de Agropecuária.

O módulo com caráter de terminalidade significava que o conjunto de disciplinas que o integram representa uma ocupação no mundo do trabalho. Por esta razão, o aluno ao concluir o módulo recebia um certificado de qualificação o que o tornaria apto a exercer as atividades no campo profissional, relacionadas às competências desenvolvidas naquela etapa pedagógica.

O desenho curricular flexível refere-se, também, à estrutura modular. A flexibilidade consiste em construir módulos com terminalidade e, portanto sem pré-requisitos entre si. Isto significa que o aluno poderia construir seu itinerário formativo, inclusive em instituições de ensino distintas conforme o § 3º do Art.8º do Decreto 2.208/97,

Nos currículos organizados em módulos, para obtenção de habilitação, estes poderão ser cursados em diferentes instituições credenciadas pelos sistemas federal e estaduais, desde que o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não exceda cinco anos.

Como se sabe, o princípio norteador da organização curricular dos cursos baseados no Decreto 2.208/97 é o princípio da pedagogia das competências reconhecido, na educação profissional, como modelo submisso às demandas de mercado e por isso distanciado da formação integral do aluno e defensor de uma formação aligeirada e restrita destinada ao exercício de uma profissão. Os conceitos dessa pedagogia estão expressos nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico.

Porém, como esses conceitos não eram objeto de discussões e debates nas escolas antes da reforma da década de 1990 e, a partir de então, tornaram-se modelos, inclusive rompendo paradigmas, a aplicabilidade dos referenciais, no caso da EAFCrato-CE, ficou quase, que exclusivamente, de cunho formal. Em outras palavras eles (os referenciais) eram muito citados, às vezes, até transcritos para os planos de curso e pouco praticados. Eram muito citados por que o plano de curso tinha que estar de acordo com as normas legais para que o diploma de técnico tivesse validade e, também, para que os financiamentos fossem garantidos. Porém, eram pouco praticados, uma vez que a comunidade escolar em especial os docentes não haviam se apropriado dos conceitos e, conseqüentemente, não sabiam como trabalhar com eles.

Nesse sentido o que se percebe é que a prática pedagógica não correspondia ao que estava determinado nos planos de curso, ou seja, o modelo das competências não era, em sua essência, praticado pelos docentes, pois a metodologia utilizada e os processos avaliativos continuaram os mesmos.

Está claro, nessa análise dos planos de curso, que a EAFCrato-CE organizou os currículos baseados no Decreto 2.208/97 em obediência aos marcos legais. Porém, segundo a equipe pedagógica e também de acordo com a análise dos planos, alguns cuidados foram tomados para que, mesmo obedecendo à lei, os alunos não fossem submetidos a uma formação profissional restrita, especializada demais e totalmente distanciada da formação de cunho geral.

O primeiro cuidado adotado pela escola foi de somente trabalhar com a concomitância interna, ou seja, os dois cursos seriam desenvolvidos na mesma escola. Esse procedimento garantia que o aluno, ao freqüentar o curso profissionalizante, também cursasse o ensino médio em uma instituição com experiência em formação profissional integrada, o que facilitava a articulação entre os dois cursos. O segundo cuidado foi o de oferecer um curso profissionalizante estruturado com carga horária em torno de 1.200 horas, pois desta forma o aluno enquanto freqüentava o ensino médio que tem carga horária de no mínimo 2.400 horas, cursava os dois cursos da área profissionalizante (Técnico em Agricultura e Pecuária) e garantia o acesso ao conhecimento geral da área de Agropecuária. O terceiro cuidado foi o de organizar módulos abrangentes, relacionados a uma cultura e não a uma disciplina, como ocorreu em muitas escolas.

Em relação ao plano do curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, a situação foi um pouco diferente. Como havia a perspectiva de caráter transitório do Decreto 5.154/04, a equipe pedagógica entendeu ser necessário ter um pouco de tolerância e não integrar os cursos imediatamente, mesmo porque não havia, naquele momento, novas diretrizes curriculares condizentes com os conceitos indicativos do referido decreto. A transitoriedade do Decreto 5.154/04 refere-se ao fato de que sua publicação, apenas, garantiria liberdade às instituições de oferecerem cursos integrados, mas que seriam necessárias discussões e decisões sérias e comprometidas no sentido de estabelecer novos princípios e diretrizes para a educação profissional. Segundo Frigotto *et alli* (2005a, p. 30), “O que se pretendia era a (re)construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe”.

Por esta razão, ou seja, a falta de novas diretrizes o curso só foi integrado em 2006 e mesmo assim sem contar com novas diretrizes que até o momento, não foram publicadas

pelos menos não da forma como deveria, pois o Parecer 39/04 CNE/CEB e a Resolução 01/2005 reafirmam como válidas as diretrizes estabelecidas, anteriormente, para o Decreto 2.208/97 e não “incorporam os pressupostos da integração”²⁰. Veja o que diz o referido Parecer:

As Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação tanto para o Ensino Médio quanto para a Educação Profissional de nível técnico, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais gerais definidas pelo mesmo Conselho para “a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia” continuam perfeitamente válidas após a edição do Decreto nº 5.154/2004. As Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação não deverão ser substituídas (p. 3).

A Resolução 01/2005, que atualiza as diretrizes para o ensino médio e educação profissional estabelece em seu artigo 8º que “Ficam mantidas as Resoluções CNE/CEB nos 3/98 e 4/99, com as alterações introduzidas por esta resolução”.

Sendo assim, em 2006, com matriz aprovada pelo Conselho Diretor da Instituição, a escola passou a oferecer o curso integrado, porém sem a construção do plano de curso pelas razões expostas anteriormente. As aulas, até hoje, são ministradas baseadas nos planos das disciplinas elaborados por cada professor. Os planos das disciplinas são encaminhados à coordenação de ensino e sua execução é acompanhada pela supervisão pedagógica.

Ressalte-se que o fato de não elaborar o plano do curso integrado é decorrente da ausência de diretrizes curriculares que o fundamentem, e não ao fato de simplesmente se recusar a fazê-lo o que poderia demonstrar, além de desorganização, irresponsabilidade do setor competente.

No entanto, a partir de 2008 e mais intensamente em 2009, começou a ser pensada uma forma de construir o plano de curso do Técnico em Agropecuária Integrado, que atenda as recomendações do 5.154/04 e de seus atos regulamentadores, mas que acima de tudo garanta uma formação geral ampla na qual se relacionem conhecimentos gerais e específicos durante a formação do educando amparada nos eixos do trabalho, da ciência e da cultura. (FRIGOTTO *et alli*, 2005a, p. 122).

O plano elaborado nesse momento de contradição no qual se admite a necessidade de construí-lo e não se concebe o modelo das competências, presente nos instrumentos legais, como capaz de referenciá-lo deverá ser elaborado com base no desenho curricular proposto por Ramos (in Frigotto *et alli*. 2005a, p. 122 e 123), qual seja:

1. Problematizar fenômenos – fatos e situações significativas e relevantes para compreendermos o mundo em que vivemos, bem como processos tecnológicos da área profissional para a qual se pretende formar -, como objetivos de conhecimento, buscando compreendê-los em múltiplas perspectivas: tecnológica, econômica, histórica, ambiental, social, cultural etc.
2. Explicitar teorias e conceitos fundamentais para a compreensão do(s) objeto(s) estudado(s) nas múltiplas perspectiva em que foi problematizada e localizá-los nos respectivos campos da ciência (áreas do conhecimento, disciplinas científicas e/ou profissionais),

²⁰ Ramos *apud* Frigotto et alli (2005, p. 125).

- identificando suas relações com outros conceitos do mesmo campo (disciplinaridade) e de campos distintos do saber (interdisciplinaridade).
3. Situar os conceitos como conhecimentos de formação e específica, tendo como referência a base científica dos conceitos e sua apropriação tecnológica, social e cultural.
 4. A partir dessa localização e das múltiplas relações, organizar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas, visando corresponder, nas escolhas, e nas realizações, ao pressuposto da totalidade do real como síntese de múltiplas determinações.

Espera-se que esse novo olhar sobre o curso Técnico em Agropecuária Integrado garanta, não só novas apropriações conceituais, mas principalmente um novo fazer pedagógico baseado na reflexão teórico-prática que resulte em novas formas de perceber e praticar procedimentos metodológicos e avaliativos que conduzam à formação tecnológica integral do educando colocando-se dessa forma em oposição ao que hoje se pratica no referido curso.

Considerando tudo que foi exposto sobre o curso implantado na EAFCrato-CE, em 2006, após o Decreto 5.154/04, em itens anteriores, percebe-se que o modelo curricular adotado aproxima-se bem mais do modelo curricular da 5.692/71 do que de um modelo curricular de formação integrada que busque uma aproximação com a escola unitária de educadores conscientes e formadora de homens livres conforme enfatiza Nozella (2007, p. 150),

(...) o educador não pode jamais perder de vista o horizonte de liberdade plena, concreta e imanente como objetivo fundamental da educação. (...) Aos educadores, porém, compete abrir os canais educacionais mais adequados para que todos sejam cada vez mais livres.

Espera-se, portanto, que esses novos caminhos a serem percorridos na elaboração do plano de curso do Técnico em Agropecuária Integrado possam garantir uma, efetiva, formação integral que tenha como fundamento a busca pela liberdade através do trabalho como princípio educativo e assim contribuir para uma formação profissional/tecnológica voltada para a compreensão e transformação dos processos produtivos e não, apenas, para ocupação de postos de trabalho demandados pelo mundo capitalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A REALIDADE E A BUSCA PELA ESCOLA DO TRABALHADOR

A proposta de trabalho contida neste estudo refere-se à análise das “reformas” do ensino profissionalizante ocorridas no período de 1996 a 2006, na Escola Agrotécnica Federal do Crato-CE, a fim de detectar se as mesmas foram fundamentadas, na prática, pelos princípios norteadores das reformas, ou se limitaram a reorganizações curriculares em obediência aos marcos legais. O texto destacou a educação profissional nos principais períodos históricos da educação brasileira, que subsidiaram análises posteriores dos questionários aplicados e dos planos do curso Técnico em Agropecuária. Os subsídios oferecidos por diversos autores nos permitiram perceber as idas e vindas, as perdas e os ganhos pelos quais foi submetido o ensino profissionalizante em nosso país.

Percebe-se, em princípio, que a tão comentada dualidade no sistema educacional brasileiro é confirmada em todos os momentos da história da educação profissional e, em particular, na reforma implantada pelo Decreto 2.208/97. Evidencia-se também, que as políticas públicas no campo da educação foram pensadas fora do ambiente escolar e jamais respeitaram as contribuições apresentadas pela sociedade civil.

Analisando, especificamente, as reformas realizadas no período de 1996 a 2006 na EAFCrato-CE, tanto a implementada pelo Decreto 2.208/97 quanto pelo Decreto 5.154/04, constata-se que as mesmas foram efetivadas em obediência aos dispositivos legais que as regulamentaram sem que os atores envolvidos no processo educativo se apropriassem dos seus princípios e conceitos e consequentemente, tivessem consciência de uma prática inovadora.

A falta de apropriação conceitual dos princípios norteadores das “reformas” deveu-se a ausência de uma política de formação (cursos de qualificação) consistente, pelo MEC, direcionada aos docentes e técnicos responsáveis pela organização, execução e avaliação dos novos cursos. Essa falta de consciência com relação ao amparo teórico é percebida na forma de organização curricular bem como, no que diz respeito às estratégias metodológicas e avaliativas, pois apesar dos princípios teóricos indicarem um novo olhar sobre estes aspectos do processo de ensino-aprendizagem, as atitudes relacionadas a eles continuaram as mesmas.

Ou seja, as mesmas disciplinas foram reorganizadas no novo desenho curricular e os métodos de ensino e avaliação continuaram sendo praticados como antes.

Sendo assim, os cursos implantados no período estudado não representaram mudança no sentido de uma ação consciente na busca pela escola de formação integral, mas uma adaptação aos ditames dos marcos legais.

A reforma implantada pelo Decreto 2.208/97, orientada e financiada por organismos internacionais trouxe em sua concepção o modelo de ensino profissionalizante centrado na pedagogia das competências que, em linhas gerais visa formar o trabalhador para o exercício de uma ocupação no mercado de trabalho demandada pelas exigências do estado capitalista, portanto, do alargamento do capital através do aumento da produtividade industrial.

Sobre a educação profissional fundamentada na ótica do capital, Souza (2002, p. 57) nos diz que a mesma,

(...) baseia-se na distinção entre formação para o trabalho manual para a grande massa de trabalhadores e formação para o trabalho intelectual para uma elite privilegiada. No entanto, para ambas parcelas da força de trabalho, a formação profissional a constituição de um novo tipo de cidadão, voltado para o mercado, quer como sujeito empreendedor, quer simplesmente como

sujeito de consumo. Nessa perspectiva, a formação profissional vem atender aos mecanismos sociais e políticos da reprodução das relações sociais fundadas na estrutura de dominação de classe.

No caso da EAFCrato-CE percebe-se que a não apropriação dos conceitos que referenciam o Decreto 2.208/97 e consequentemente a não consciência da prática, minimizaram o efeito destruidor do referido decreto, principalmente em relação aos quesitos fragmentação dos conteúdos e carga horária dos cursos.

Sobre a fragmentação, a escola não chegou ao ponto de modularizar por disciplina (sub-função). Ela modularizou por cultura (função). Isso pode ser observado na estrutura das matrizes curriculares dos cursos da área de Agropecuária com habilitação em agricultura e Pecuária implantadas em 2001. Veja o exemplo da estrutura do curso Técnico em Agropecuária com habilitação em Pecuária: MÓDULO INTRODUTÓRIO – Fundamentos da Agropecuária; MÓDULO II – Produção Animal e MÓDULO III – Gestão, serviços e informática aplicada.

Em relação à carga horária, apesar dos cursos oferecidos de 2001 a 2005 terem sua carga horária aproximada da mínima sugerida, a estratégia da escola foi distribuir, os cursos de Técnico em Agropecuária com habilitação em Pecuária(1.320h/a) e habilitação em Agricultura(1.320h/a) simultaneamente ao ensino médio na concomitância interna, ou seja, enquanto o aluno cursava o ensino médio cursava também os dois cursos da educação profissional.

Essa foi a forma que a escola encontrou de garantir uma formação mais geral da área de Agropecuária e uma certa re-integração dos ensinos médio e técnico, mesmo que segundo Ramos (2006, p. 294),

A tentativa de (re) integrar o os ensinos Médio e Técnico pela chamada “concomitância interna” gerou um outro conjunto de problemas, entre os quais a dupla jornada escolar dos estudantes e a sobrecarga de estudos devido ao paralelismo dos cursos, que se mantiveram muito mais isolados do que articulados entre si.

Com isso, não se pretende defender a reforma implantada pelo Decreto 2.208/97, pois a mesma foi decretada, imposta e submetida à lógica de mercado o que não aponta para um avanço no campo educacional, mas destacar eventuais atitudes e procedimentos adotados pela escola que possam ter sido determinantes para a não desqualificação total da formação profissional na área de Agropecuária.

Já em relação aos princípios e conceitos referentes ao Decreto 5.154/04, a falta de apropriação parece ser totalmente maléfica, dificultando e até inviabilizando a conquista da escola unitária. Entre os docentes da EAFCrato-ce, 46,15% não demonstraram compreensão dos princípios e conceitos que sustentaram o referido decreto e 38,47% não responderam dizendo não lembrar-se dos mesmos. Se esses índices forem somados, considerando que quem não lembra é porque não se apropriou, 84,62% dos docentes não assimilaram, ainda, os conceitos de politécnica, trabalho como princípio educativo, escola unitária e tantos outros essenciais para uma prática consciente que conduza formação ampla e integral do cidadão.

Considerando que a forma de superação da fragmentação estabelecida pela reforma anterior, sugerida pelo decreto de 2004 foi a re-integração dos cursos de formação geral e formação profissional e analisando a matriz curricular do curso implantado a partir de 2006, fica claro, mais uma vez, que os conceitos mencionados no item anterior não foram apropriados e por esta razão não houve uma prática consciente quando da re-integração dos cursos.

Ao observar a matriz curricular do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, percebe-se que as disciplinas foram agrupadas em um novo desenho curricular. No entanto, permaneceram conceitualmente separadas, uma vez que cada grupo de disciplinas (de formação geral e profissional) ficou isolado e distribuído em espaços marcados e definidos para cada um. A impressão que se tem, é que ali estão, de um lado, a escola humanista, e, de outro, a escola tecnicista, com proposições e objetivos distintos e por isso mesmo sem nenhuma relação dialógica entre elas, o que caracteriza muito mais a simultaneidade do que a integração. Essa falta de integração o que caracteriza a simultaneidade deu-se por conta da falta de novas diretrizes que indiquem uma nova concepção pedagógica, conforme aponta Ramos (2005, p. 125).

A demonstração de que não há qualquer nova concepção pedagógica neste Parecer²¹ é a compreensão de que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio deva ser oferecida *simultaneamente* e ao longo do Ensino Médio. A proposta de integração distingue-se de *simultaneidade*

Além disso, é comum ouvir entre os docentes, no cotidiano escolar, a expressão “disciplinas de humanas” referindo-se a formação geral e “disciplinas técnicas” referindo-se a formação profissional, como forma de justificar o distanciamento entre elas. Até porque nas escolas de educação profissional e no caso desse estudo na EAFCrato-CE percebe-se uma tendência na qual as “disciplinas técnicas” tentam exercer domínio sobre as disciplinas de formação geral e que as primeiras, em alguns casos restringem-se ao *repasso de uma técnica* o que caracteriza uma visão tecnicista de educação.

No entanto, não há espaço na proposta de escola unitária, sugerida pelo Decreto 5.154/04, para o tecnicismo, pois segundo Santos (2002b, p. 61),

A proposta de escola unitária resgata o potencial educativo da escola humanista tradicional, em confronto com a necessidade de um novo tipo de escola mais interessada, para propor uma escola mais técnica – e não uma escola tecnicista –, menos tradicional e mais orgânica ao mundo industrial moderno, baseada em princípios científicos e tecnológicos e que se constitua num espaço de síntese entre a prática e a teoria, entre o trabalho manual e o intelectual.

Pelas razões mencionadas, percebe-se que, por si só, o Decreto 5.154/04 não produziu as mudanças necessárias à implementação *efetiva* de uma educação profissional pautada no modelo da politécnica e da formação de homens livres. Este estudo mostra que é, imperativo que a sociedade volte a se organizar em torno desse assunto e exija à elaboração e publicação de referenciais políticos, filosóficos e pedagógicos que dêem real sustentação à elaboração de currículos que integrem a educação profissional técnica de nível médio ao ensino médio.

Caso contrário, mesmo que o Decreto 5.154/04 não obrigue a integração dos cursos técnicos com o curso médio, por razões de acomodação poderá prevalecer, na maioria das escolas, uma tendência à re-edição do modelo integrado anterior (Lei 5.692/71) por ser uma prática já conhecida ou a concomitância por estar mais alinhada com as diretrizes estabelecidas pelo Decreto 2.208/97.

Entende-se que as tendências mencionadas acima poderão ocorrer não só por falta de Pareceres, Resoluções e Diretrizes Curriculares, ou seja, de definição oficial de conceitos

²¹ Refere-se ao parecer 39/04 CNE/CEB, que dispõe sobre a aplicação do Decreto 5.154/2004 na educação profissional técnica de nível médio e no ensino médio.

condizentes com o princípio da escola unitária, como também pela necessidade de um plano estratégico de discussão com os docentes e corpo técnico das instituições que os levem a conceber, apropriar-se e aplicar tais princípios.

Analisando, comparativamente, as reformas implementadas pelos Decretos 2.208/97 e 5.154/04 pode-se perceber pontos semelhantes entre eles: ambos promoveram mudanças no campo da educação profissional de nível médio através de atos legais e a política de formação dos educadores não foi suficientemente capaz de fazer com que eles se apropriassem dos conceitos balizadores dos referidos decretos. No entanto, este estudo destaca que é preciso enfatizar a principal diferença entre os dois decretos: o primeiro apresentava proibição de integração dos ensinos médio e técnico e o segundo oferece possibilidades para essa integração.

Diante da possibilidade de integração dos ensinos mencionados acima indicada pelo Decreto 5.154/04, a EAFC-CE passou a oferecer curso Técnico em Agropecuária Integrado ao ensino Médio. Porém, percebe-se que a prática curricular ocorrida após a integração do ensino médio ao técnico se assemelha em muito com o modelo da 5.692/71 com aulas isoladas e conteúdos sem diálogo entre si e principalmente com lugar estabelecido para as disciplinas de formação geral e de formação técnica, ou seja, conservando a dualidade entre o pensar e o fazer.

Ressalte-se, porém que o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio na EAFCrato-CE está sendo reavaliado e reconstruído no sentido de torná-lo o mais coerente possível com a proposta de escola unitária na qual o trabalho manual e intelectual sejam incorporados com valores equivalentes a ponto de, segundo Ciavatta (2005, p.84) “ (...) formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos”.

Espera-se com este trabalho contribuir com as discussões sobre educação profissional de nível técnico na tentativa de que a escola unitária seja, um dia, alcançada e que a sociedade se torne um espaço de todos, onde homens livres e emancipados possam conviver com dignidade e sabedoria.

BIBLIOGRAFIA

BORBA, M. C A. Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática. **Anais da 27ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, MG, 21-24 Nov. 2004, em CD Rom.**

BRASIL - **Decreto nº 19.890/31.** Dispõe sobre a organização do ensino secundário, 18 de abril de 1931.

_____. **Decreto-Lei N. 4.073/42 - Lei orgânica do ensino industrial.**

_____. **Decreto-Lei N. 4.244/42 - Lei orgânica do ensino secundário.**

_____. **Decreto-Lei N. 6.141/43 - Lei Orgânica do Ensino Comercial.**

_____. **Decreto-Lei N. 8.530/46 - Lei Orgânica do Ensino Normal.**

_____. **Decreto- Lei N.8.529/46 - Lei Orgânica do Ensino Primário.**

_____. **Decreto-Lei N. 9.613/46 – Lei Orgânica do ensino Agrícola.**

_____. **Lei 1.821/53.** Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores.

_____. **Lei 4.024/61.** Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Lei 5.692/71.** Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1.º e 2.º graus e dá outras providências, 11 de agosto de 1971.

_____. **Lei 9.394/96.** Estabelece as diretrizes da educação nacional, 20 de dezembro de 1996.

_____. **Decreto nº 2.208/97.** Regulamenta o parágrafo 2.º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 17 de abril de 1997.

_____. **Crítérios para Habilitação de IFET's ao PROEP.** Brasília, mimeo, 1998?

_____. **Decreto nº 5.154/04.** Regulamenta o parágrafo 2.º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 23 de julho de 2004.

_____. MEC/SEMTEC. “Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica”. Brasília, 2003a. Conselho Federal de Educação. **Parecer 45/72.** Câmara de Ensino de 1.º e 2.º graus. Fixa os mínimos a serem exigidos em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins no ensino de 2.º grau.

_____. Ministério da Educação. **Educação Profissional: referências curriculares para a educação profissional de nível técnico.** Brasília: MEC, 2000.

_____. MEC/SEMTEC. **Educação Profissional “concepções, experiências, problemas e propostas.”** Brasília: MEC/SEMTEC, 2003b.

_____. CEB/CNE, **Parecer n.º 16/99**. Trata das diretrizes nacionais para a educação profissional de nível técnico.

_____. **Resolução n.º 04/99**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico.

_____. **Parecer n.º 39/2004**. Aplicação do Decreto n.º 5.154/2004 da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e no Ensino Médio.

_____. Ministério da Educação. **Educação Profissional e Tecnológica – Legislação Básica**. Brasília: MEC, 2005.

_____. **Resolução n.º 01/05**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto n.º 5.154/2004.

_____. **Lei Nº 11.892/08**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

CAVALCANTE, Leonardo. **Para além da educação**. 2009. Disponível em <http://educacaopublica.rj.gov.br/suavoz/0002.html> acessado em 15 de julho de 2009.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In _____, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise, (orgs). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 83-105.

CUNHA, Luiz Antonio. O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata. São Paulo: Ed. Unesp; Brasília: Flacso, 2000a.

DUARTE, Rosália. “Entrevistas em Pesquisa Qualitativa”. **Revista Educar**. Curitiba: Editora da UFPR, n. 24, p. 213- 225, 2004.

_____. “Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o Trabalho de Campo”. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, março/2002.

FERRETTI, Celso, J. “A Reforma do Ensino Técnico da Década de 1990: entre a proposta e prática”. **Revista Trabalho e Educação**, vol. 17, n. 1 – jan/abr. – 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Cidadania e Formação Técnico Profissional: desafios neste fim de século**. In SILVA, Luiz Heron da, AZEVEDO, José Clóvis de e Santos, Edmilson Santos dos (Orgs.) **Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais**. Porto Alegre: Salina, 1996. _____, Gaudêncio (org.). **Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. (Coleção estudos culturais em educação).

_____, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise, (orgs). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005a.

_____. Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise, “**A Política de Educação Profissional no Governo Lula: Um percurso Histórico Controvertido**”. **Cadernos CEDES**. Campinas , vol, 26 n. 92, Especial – Out. 2005b.

_____, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (orgs). **A formação do Cidadão Produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 372 p.: il.

GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública. A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In, GENTILI, Pablo (Org.) **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 4ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 228-252. (Coleção estudos Culturais em Educação)

KUENZER, Acácia Zeneida. **Planejamento e Educação no Brasil**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____, Acácia Zeneida. **O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito**. Campinas: Educação e Sociedade v. 21 nº. 70, 2000.

_____, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º Grau – O Trabalho Como Princípio Educativo**. 4ed. São Paulo: Cortez. 2001a.

_____. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola. Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v28 n.2, p.2-11, mai./ago. 2002.

_____, Acácia Zeneida. **Ensino Médio – Construindo uma proposta para os que Vivem do trabalho**. 4ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____, Acácia Zeneida. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do estado neoliberal** (4 ed.) São Paulo: Cortez, 2007. – (Coleção Questões da Nossa Época).

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politecnia, Escola Unitária e Trabalho**. São Paulo: Cortez. 1989.

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

MARTINS, Heloísa Helena T. S. **Metodologia Qualitativa de Pesquisa**.. São Paulo, v. 30, Educação e Pesquisa (Volume 30), n. 2, p. 289- 300, maio/agosto. 2004.

MORAIS, Raimundo Nonato. **A Cooperativa Escola na Formação do Técnico em Agropecuária: Modelo de Conservação ou Processo de Transformação**. Projeto de Dissertação de Mestrado, PPGEA/UFRRJ, Seropédica-RJ, ano.

NOSELLA, Paolo. **Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica**. *Rev. Bras. Educ.*, Abr 2007, vol.12, no.34, p.137-151.

OTRANTO, Celia Regina. **A Nova LDB da Educação Nacional: seu trâmite no Congresso e as principais propostas de mudança**. *Revista Universidade Rural - Série Ciências Humanas* - Vol.18, Nº 1-2, dezembro/1996, p.9-16.

_____, Celia Regina. **A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e a construção da sua autonomia**. Tese de Doutorado. UFRRJ/CPDA, Seropédica, RJ, 2003

PAMPLONA, Ronaldo Mendes. **As relações entre o Estado e a Escola: um estudo sobre o desenvolvimento da educação profissional de nível médio no Brasil**. Dissertação de Mestrado. UFRRJ/PPGEA, Seropédica, RJ, 2008.

RAMOS. “A Educação Profissional pela Pedagogia das Competências e a Superfície dos Documentos Oficiais”. **Cadernos Cedes**. Campinas, vol. 23, n. 80, 2002a.

_____, Marise. **A Pedagogia das Competências: Autonomia ou Adaptação**. São Paulo: Cortez, 2002b.

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

_____. **A reforma do ensino médio técnico nas instituições federais de educação tecnológica: da legislação aos fatos**. In Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (orgs). **A formação do Cidadão Produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 372 p.: il.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930 a 1973)**. 29ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos. **A escola Unitária em Gramsci**. 2009. Disponível em <http://www.unig.br/fael/nep/artigo> acessado em 22 de setembro de 2009.

SAVIANI, Dermeval. **O choque teórico da politécnica**. 2003. Disponível em 16 de janeiro de 2010 no site <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br>

_____. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. *Rev. Bras. Educ.*, Abr 2007, vol.12, no.34, p.152-165.

SIMÕES, Carlos Artexes. **Educação Tecnológica: Significado e Legislação no Brasil**. CEFET/QUÍMICA, Rio de Janeiro, RJ, mimeo, 2006.

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. UFRRJ/CPDA, Seropédica, RJ – 2003.

SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil: anos 90**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. (Coleção educação contemporânea).

VAN ZANTEN, Agnes. “Comprender y Hacerse Comprender: como reforzar la legitimidad interna y externa de los estudios cualitativos”. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 2, p. 301-313, maio/agosto, 2004.

WERLANG, Canrobert Kumpfer. **Educação Profissional e Tecnológica e as Mudanças na Legislação**. Colégio Agrícola da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, mimeo, 2006.

ANEXOS

ANEXO 01

MATRIZ CURRICULAR AGROPECUARIA/1999

MODULO I GESTÃO E PLANEJAMENTO	1ª SEM.	2ª SEM.	3ª SEM.	4ª SEM.	CHT
ZOOT. E AGRICULTURARA GERAL	2				34
ADMINISTRAÇÃO E ECONOMIA RURAL	3				51
COOPERATIVISMO	1				17
LEGISLAÇÃO AGR. E TRABALHISTA	1				17
EXTENSÃO RURAL	2				34
AGROECOLOGIA	2				34
RELAÇÕES HUMANAS	2				34
PROJETOS	2				34
ACOMPANHAMENTO DE PROJETOS	5				85
TOTAL DO MODULO	20				340
MODULO II AGRICULTURA					
OLERICULTURA		3			51
CULTURAS ANUAIS		3			51
FRUTICULTURA		3			51
IRRIGAÇÃO E DRENAGEM		3			51
CONSERVAÇÃO DO SOLO		2			34
MECANIZAÇÃO AGRICOLA		1			17
ACOMPANHAMENTO DE PROJETOS		5			85
TOTAL DO MODULO		20			340
MODULO III ZOOTECNIA					
ANIMAIS DE PEQUENO PORTE			3		51
ANIMAIS DE MEDIO PORTE			3		51
ANIMAIS DE GRANDE PORTE			3		51
CONSTRUÇÃO E INSTALAÇÃO RURAL			2		34
DESENHO E TOPOGRAFIA			3		51
MANEJO DE PASTAGEM			1		17
ACOMPANHAMENTO DE PROJETOS			5		85
TOTAL DO MODULO			20		340
MODULO IV AGROINDUSTRIA E INFORMATICA APLICADA AGROPECUARIA					
PROCESSAMENTO DA PROD. VEGETAL				4	68
PROCESSAMENTO DA PROD. ANIMAL				4	68
FUND. DA NUTRIÇÃO HUMANA				2	34
TECNOLOGIAS ALTERNATIVAS				2	34
INFORMATICA APLICADA				3	51
ACOMPANHAMENTO DE PROJETOS				5	85
TOTAL DO MODULO				20	340

TOTAL CARGA HORARIO DOS MODULOS: 1.360

ESTAGIO SUPERVISIONADO : 360

TOTAL DO CURSO: 1.720

ANEXO 02

MATRIZ CURRICULAR - AGROINDÚSTRIA /1999

MODULO I GESTÃO E PLANEJAMENTO	1ª SEM.	2ª SEM.	3ª SEM.	4ª SEM.	CHT
FUNDAMENTO DE AGROINDÚSTRIA	2				34
ADMINISTRAÇÃO E ECONOMIA RURAL	3				51
COOPERATIVISMO	2				17
LEGISLAÇÃO AGR. E TRABALHISTA	1				17
EXTENSÃO RURAL	2				34
AGROECOLOGIA	2				34
RELAÇÕES HUMANAS	2				34
PROJETOS	2				34
ACOMPANHAMENTO DE PROJETOS	5				85
TOTAL DO MODULO	20				340
MODULO II PROCESSAMENTO VEGETAL					
TECNO. DOS FRUTOS E HORTALÍCAS		5			85
TECNO. DAS MASSAS ALIMENTARES		4			68
CONTROLE SANIT. NA AGROINDÚST.		2			34
MICROBIOLOGIA DOS ALIMENTOS		2			34
QUÍMICA DOS ALIMENTOS		1			17
CONS. E EMB. DE PROD. AGROPEC.		1			17
ACOMPANHAMENTO DE PROJETOS		5			85
TOTAL DO MODULO		20			340
MODULO III PROCESSAMENTO ANIMAL E INFORMÁTICA APLICADA A AGROIND.					
TECNOLOGIA DA CARNE			5		85
TECNOLOGIA DO LEITE			5		85
INSPEÇÃO SANITÁRIA			2		34
INFORMÁTICA APLICADA			3		51
ACOMPANHAMENTO DE PROJETOS			5		85
TOTAL DO MODULO			20		340
MODULO IV PROCESSAMENTO ALTERNATIVO					
TECNOLOGIA ALTERNATIVA				5	85
FUNDAMENTOS DA NUTR. HUMANA				4	68
PROC. DE PROD. P/ ALIMEN. ANIMAL				2	34
TECNO. E PROC. DE PROD. DE LIMPEZA				3	51
ORG. E NOR. DE FUNC. DA AGROIND.				1	17
ACOMPANHAMENTO DE PROJETOS				5	85
TOTAL DO MODULO				20	340

TOTAL CARGA HORARIO DOS MODULOS: 1.360

ESTÁGIO SUPERVISIONADO : 360

TOTAL DO CURSO: 1.720

ANEXO 03

MATRIZ CURRICULAR – AGRICULTURA/1999

MODULO I GESTÃO E PLANEJAMENTO	1º SEM.	2º SEM.	3º SEM.	4º SEM.	CHT
AGRICULTURA GERAL	2				34
ADMINISTRAÇÃO E ECONOMIA RURAL	3				51
COOPERATIVISMO	1				17
LEGISLAÇÃO AGR. E TRABALHISTA	1				17
EXTENSÃO RURAL	2				34
AGROECOLOGIA	2				34
RELAÇÕES HUMANAS	2				34
PROJETOS	2				34
ACOMPANHAMENTOS DE PROJETOS	5				85
TOTAL DO MODULO	20				340
MODULO II OLERICULTURA E JARDINAGEM					
OLERICULTURA		6			102
MANEJO E CONS. DO SOLO		2			34
MANEJO INTEGRADO DE PRAGAS		2			34
JARDINAGEM E PAISAGISMO		1			17
DESENHO E TOPOGRAFIA		4			68
ACOMPANHAMENTO DE PROJETOS		5			85
TOTAL DO MODULO		20			340
MODULO III CULTURAS ANUAIS, DEFENSIVOS E INFORMATICA APLICADA A AGR.					
CULTURAS ANUAIS			6		102
MACANIZAÇÃO AGRICOLA			2		34
DEFENSIVOS AGRICOLAS			2		34
INFORMATICA APLICADA			3		51
PREV. DE ACIDENTES E N. DE SAUDE			2		34
ACOMPANHAMENTO DE PROJETOS			5		85
TOTAL DO MODULO			20		340
MODULO IV FRUTICULTURA E IRRIGAÇÃO					
FRUTICULTURA				6	102
IRRIGAÇÃO E DRENAGEM				4	68
CONSTRUÇÃO E INSTALAÇÃO RURAL				2	34
SILVICULTURA				1	17
VIVERICULTURA				2	34
ACOMPANHAMENTO DE PROJETOS				5	85
TOTAL DO MODULO				20	340

TOTAL CARGA HORARIA DOS MODULOS: 1.360

ESTÁGIO SUPERVISIONADO : 360

TOTAL DO CURSO: 1.720

ANEXO 04

MATRIZ CURRICULAR – ZOOTECNIA/1999					
MODULO I GESTÃO E PLANEJAMENTO	1º SEM.	2º SEM.	3º SEM.	4º SEM.	CHT
ZOOTECNIA GERAL	2				34
ADMINISTRAÇÃO E ECONOMIA RURAL	3				51
COOPERATIVISMO	1				17
LEGISLAÇÃO AGR. E TRABALHISTA	1				17
EXTENSÃO RURAL	2				34
AGROECOLOGIA	2				34
RELACIONES HUMANAS	2				34
PROJETOS	2				34
ACOMPANHAMENTO DE PROJETOS	5				85
TOTAL DO MODULO	20				340
MODULO II ANIMAIS DE PEQUENO PORTE					
AVICULTURA		5			85
AQUICULTURA		3			51
CUNICULTURA		1			17
APICULTURA E MINHOCULTURA		2			34
DESENHO E TOPOGRAFIA		4			68
ACOMPANHAMENTO DE PROJETOS		5			85
TOTAL DO MODULO		20			340
MODULO III ANIMAIS DE MEDIO PORTE					
SUINOCULTURA			6		102
OVINOCULTURA E CAPRINOCULTURA			4		68
CONSTR. E INSTALAÇÕES RURAL			2		34
AGROSTROLOGIA			2		34
SANIDADE ANIMAL			1		17
ACOMPANHAMENTO DE PROJETOS			5		85
TOTAL DO MODULO			20		340
MODULO IV ANIMAIS DE GRANDE PORTE E INFORMATICA APLICADA					
BOVINOCULTURA				6	102
MANEJO DE PASTAGEM				2	34
NUTRIÇÃO ANIMAL				2	34
INFORMATICA APLICADA				3	51
EQUINOCULTURA				2	34
ACOMPANHAMENTO DE PROJETOS				5	85
TOTAL DO MODULO				20	340

TOTAL CARGA HORÁRIO DOS MÓDULOS: 1.360

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: 360

TOTAL DO CURSO: 1.720

ANEXO 05

MATRIZ CURRICULAR / ENSINO MEDIO / 34 SEMANAS / 200 DIAS LETIVOS
1999

AREA	DISCIPLINA	1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		C.H TOTAL
		CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	
LINGUAGENS CODIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	LINGUA PORTUGUESA	4	136	4	136	4	136	408
	LINGUA EST. MODERNO	1	34	2	68	1	34	136
	ARTES - EDUCAÇÃO	1	34	1	34	1	34	102
	EDUCAÇÃO FÍSICA	3	102	3	102	3	102	306
	FUND. INFORMÁTICA	-	-	-	-	2	68	68
	SUBTOTAL	9	306	10	340	11	374	1.020
=====	=====	==	==	==	==	==	==	=====
CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	HISTÓRIA	2	68	2	68	-	-	136
	GEOGRAFIA	2	68	2	68	-	-	136
	FUND. DA SOCIOLOGIA	-	-	-	-	2	68	68
	FUND. DA FILOSOFIA	-	-	-	-	2	68	68
	SUBTOTAL	4	136	4	136	4	136	408
=====	=====	==	==	==	==	==	==	=====
CIÊNCIAS DA NATUREZA MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	QUÍMICA	2	68	2	68	2	68	204
	FÍSICA	2	68	2	68	2	68	204
	BIOLOGIA	2	68	3	102	3	102	272
	MATEMÁTICA	3	102	3	102	3	102	306
	SUBTOTAL	9	306	10	340	10	340	986
	ZOOTECNIA GERAL	4	136	-	-	-	-	136
	AGRICULTURA GERAL	4	136	-	-	-	-	136
	FUND. DE AGROINDUST	4	136	-	-	-	-	136
	LEGISL. TRABALHISTA	1	34	-	-	-	-	34
	COOPERATIVISMO	2	68	-	-	-	-	68
	SUBTOTAL	15	510	-	-	-	-	510
TOTAL	GERAL.....	37	1258	24	816	25	850	2.924

LEGENDA: CHS - Carga Horária Semanal
CHA - Carga Horária Anual

ANEXO 06

CURSO: TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA (34 SEMANAS)/2000

MÓDULO I - BÁSICO

DISCIPLINAS	C.H. SEMANAL	C.H. TOTAL
ZOOTECNIA GERAL	04	68
AGRICULTURA GERAL	04	68
EXTENSÃO RURAL	03	51
AGROECOLOGIA	02	34
DEFENSIVOS AGRÍCOLAS	02	34
TOTAL AULAS	15	255

MÓDULO II - GESTÃO E PLANEJAMENTO

DISCIPLINAS	C.H. SEMANAL	C.H. TOTAL
ADMINISTRAÇÃO E ECON. RURAL	04	68
COOPERATIVISMO	02	34
LEG. AGRÁRIA TRABALHISTA	02	34
RELAÇÕES HUMANAS	01	17
PROJETOS	02	34
REDAÇÃO TÉCNICA I	03	51
TOTAL AULAS	14	238

MÓDULO III - AGRICULTURA

DISCIPLINAS	C.H. SEMANAL	C.H. TOTAL
OLERICULTURA	03	51
CULTURAS ANUAIS	03	51
FRUTICULTURA	03	51
IRRIGAÇÃO E DRENAGEM	03	51
CONSERVAÇÃO DO SOLO	02	34
MECANIZAÇÃO AGRÍCOLA	01	17
TOTAL AULAS	15	255

MÓDULO IV - AGROINDÚSTRIA E INFORMÁTICA APLICADA A AGROPECUÁRIA

DISCIPLINAS	C.H. SEMANAL	C.H. TOTAL
PROC. DA PRODUÇÃO VEGETAL	04	68
PROC. DA PRODUÇÃO ANIMAL	04	68
FUND. DA NUTRIÇÃO HUMANA	02	34
TECNOLOGIAS ALTERNATIVAS	02	34
INFO. APLICADA AGROPECUÁRIA	03	51
TOTAL AULAS	15	255

MÓDULO V - ZOOTECNIA

DISCIPLINAS	C.H. SEMANAL	C.H. TOTAL
ANIMAIS DE PEQUENO PORTE	03	51
ANIMAIS DE MÉDIO PORTE	03	51
ANIMAIS DE GRANDE PORTE	03	51
CONST. E INSTALAÇÃO RURAL	02	34
DESENHO E TOPOGRAFIA	03	51
MANEJO E PASTAGEM	01	17
TOTAL AULAS	15	255

MÓDULO VI - PROJETOS

DISCIPLINAS	C.H. SEMANAL	C.H. TOTAL
METODOLOGIA CIENTÍFICA	03	51
REDAÇÃO TÉCNICA II	02	34
PESQUISA	03	51
PROJETOS TÉCNICOS	06	102
TOTAL AULAS	14	238

CARGA HORÁRIA TOTAL: 1.496
 ESTÁGIO SUPERVISIONADO: 240
TOTAL GERAL: 1.736

ANEXO 07

CURSO: TÉCNICO EM AGROINDÚSTRIA (34 SEMANAS)/2000

MÓDULO I – BÁSICO

DISCIPLINAS	C.H. SEMANAL	C.H. TOTAL
FUND. DE AGROINDÚSTRIA	08	136
EXTENSÃO RURAL	03	51
AGROECOLOGIA	02	34
DEFENSIVOS AGRÍCOLAS	02	34
TOTAL AULAS	15	255

MÓDULO II – GESTÃO E PLANEJAMENTO

DISCIPLINAS	C.H. SEMANAL	C.H. TOTAL
ADMINISTRAÇÃO E ECON. RURAL	04	68
COOPERATIVISMO	02	34
LEG. AGRÁRIA TRABALHISTA	02	34
RELAÇÕES HUMANAS	01	17
PROJETOS	02	34
REDAÇÃO TÉCNICA I	03	51
TOTAL AULAS	14	238

MÓDULO III – PROCESSAMENTO VEGETAL

DISCIPLINAS	C.H. SEMANAL	C.H. TOTAL
TECNOL. FRUTAS E HORTALIÇAS	03	51
TECNOL. MASSAS ALIMENTARES	04	68
CONTROLE SANIT. NA AGROIND.	02	34
MICROBIOLOGIA DOS ALIMENTOS	02	34
QUÍMICA DOS ALIMENTOS	01	17
CONS. E EMBAL. DE PROD. AGROP.	01	17
TOTAL AULAS	15	255

MÓDULO IV – PROCESSAMENTO ANIMAL E INFOMÁTICA APLICADA A AGROINDÚSTRIA

DISCIPLINAS	C.H. SEMANAL	C.H. TOTAL
TECNOLOGIA DA CARNE	03	51
TECNOLOGIA DO LEITE	03	51
INSPEÇÃO SANITÁRIA	02	34
INFO. APLICADA AGROINDÚSTRIA	03	51
TOTAL AULAS	15	255

MÓDULO V – PROCESSAMENTO ALTERNATIVO

DISCIPLINAS	C.H. SEMANAL	C.H. TOTAL
TECNOLOGIA ALTERNATIVA	03	51
FUND. DA NUTRIÇÃO HUMANA	04	68
PROC. DE PRODUTOS PARA ALIMENTAÇÃO ANIMAL	02	34
TECNO. E PROC. DE PRODUTO DE LIMPEZA	03	51
ORG. E NORMA DE FUNC. DA AGROINDÚSTRIA	01	17
TOTAL AULAS	15	255

MÓDULO VI – PROJETOS

DISCIPLINAS	C.H. SEMANAL	C.H. TOTAL
METODOLOGIA CIENTÍFICA	03	51
REDAÇÃO TÉCNICA II	02	34
PESQUISA	03	51
PROJETOS TÉCNICOS	06	102
TOTAL AULAS	14	238

CARGA HORÁRIA TOTAL: 1.496
 ESTÁGIO SUPERVISIONADO: 240
 TOTAL GERAL: 1.736

ANEXO 08

CURSO: TÉCNICO EM AGRICULTURA (34 SEMANAS)/2000

MÓDULO I - BÁSICO

DISCIPLINAS	C.H. SEMANAL	C.H. TOTAL
AGRICULTURA GERAL	08	136
EXTENSÃO RURAL	03	51
AGROECOLOGIA	02	34
DEFENSIVOS AGRÍCOLAS	02	34
TOTAL AULAS	15	255

MÓDULO II - GESTÃO

DISCIPLINAS	C.H. SEMANAL	C.H. TOTAL
ADMINISTRAÇÃO E ECON. RURAL	04	68
COOPERATIVISMO	02	34
LEG. AGRÁRIA TRABALHISTA	02	34
RELAÇÕES HUMANAS	01	17
PROJETOS	02	34
REDAÇÃO TÉCNICA I	03	51
TOTAL AULAS	14	238

MÓDULO III - OLERICULTURA E JARDINAGEM

DISCIPLINAS	C.H. SEMANAL	C.H. TOTAL
OLERICULTURA	06	102
MANEJO E CONS. DO SOLO	02	34
MANEJO INTEGRADO DE PRAGAS	02	34
JARDINAGEM E PAISAGISMO	01	17
DESENHO E TOPOGRAFIA	04	68
TOTAL AULAS	15	255

MÓDULO IV - CULTURAS ANUAIS, DEFENSIVOS AGRÍCOLAS E INFORMÁTICA APLICADA A AGRICULTURA

DISCIPLINAS	C.H. SEMANAL	C.H. TOTAL
CULTURAS ANUAIS	06	102
MECANIZAÇÃO AGRÍCOLA	02	34
FITOSSANIDADE	02	34
INFO. APLICADA AGRICULTURA	03	51
PREVENÇÃO DE ACIDENTES E NOÇÕES DE SAÚDE	02	34
TOTAL AULAS	15	255

MÓDULO V - FRUTICULTURA E IRRIGAÇÃO

DISCIPLINAS	C.H. SEMANAL	C.H. TOTAL
FRUTICULTURA	06	102
IRRIGAÇÃO E DRENAGEM	04	68
CONST. E INST. RURAL	02	34
SILVICULTURA	01	17
VIVERICULTURA	02	34
TOTAL AULAS	15	255

MÓDULO VI - PROJETOS

DISCIPLINAS	C.H. SEMANAL	C.H. TOTAL
METODOLOGIA CIENTÍFICA	03	51
REDAÇÃO TÉCNICA II	02	34
PESQUISA	03	51
PROJETOS TÉCNICOS	06	102
TOTAL AULAS	14	238

CARGA HORÁRIA TOTAL: 1.496
 ESTÁGIO SUPERVISIONADO: 240
TOTAL GERAL: 1.736

ANEXO 09

CURSO: TÉCNICO EM ZOOTECNIA (34 SEMANAS)/2000

MÓDULO I - BÁSICO

DISCIPLINAS	C.H. SEMANAL	C.H. TOTAL
ZOOTECNIA GERAL	08	136
EXTENSÃO RURAL	03	51
AGROECOLOGIA	02	34
DEFENSIVOS AGRÍCOLAS	02	34
TOTAL AULAS	15	255

MÓDULO II - GESTÃO E PLANEJAMENTO

DISCIPLINAS	C.H. SEMANAL	C.H. TOTAL
ADMINISTRAÇÃO E ECON. RURAL	04	68
COOPERATIVISMO	02	34
LEG. AGRÁRIA TRABALHISTA	02	34
RELAÇÕES HUMANAS	01	17
PROJETOS	02	34
REDAÇÃO TÉCNICA I	03	51
TOTAL AULAS	14	238

MÓDULO III - ANIMAIS DE PEQUENO PORTE

DISCIPLINAS	C.H. SEMANAL	C.H. TOTAL
AVICULTURA	05	85
AQUICULTURA	03	51
CUNICULTURA	01	17
APIICULTURA E MINHOCULTURA	02	34
DESENHO TOPOGRÁFICO	04	68
TOTAL AULAS	15	255

MÓDULO IV - ANIMAIS DE MÉDIO PORTE

DISCIPLINAS	C.H. SEMANAL	C.H. TOTAL
SUINOCULTURA	06	102
OVINOCULTURA E CAPRINOCULTURA	04	68
NUTRIÇÃO ANIMAL	02	34
AGROSTOLOGIA	02	34
SANIDADE ANIMAL	01	17
TOTAL AULAS	15	255

MÓDULO V - ANIMAIS DE GRANDE PORTE E INFORMÁTICA APLICADA A ZOOTECNIA

DISCIPLINAS	C.H. SEMANAL	C.H. TOTAL
BOVINOCULTURA	06	102
MANEJO DE PASTAGEM	02	34
CONST. E INSTALAÇÃO RURAL	02	34
INFO. APLICADA ZOOTECNIA	03	51
EQUINOCULTURA	02	34
TOTAL AULAS	15	255

MÓDULO VI - PROJETOS

DISCIPLINAS	C.H. SEMANAL	C.H. TOTAL
METODOLOGIA CIENTÍFICA	03	51
REDAÇÃO TÉCNICA II	02	34
PESQUISA	03	51
PROJETOS TÉCNICOS	06	102
TOTAL AULAS	14	238

CARGA HORÁRIA TOTAL: 1.496
 ESTÁGIO SUPERVISIONADO: 240
 TOTAL GERAL: 1.736

ANEXO 10

TÉCNICO EM INFORMÁTICA/2000

MÓDULO	ÉLEMENTOS CURRICULARES	DURAÇÃO
I	Introdução a Informática	48H
II	Qualificação Técnica Profissional: Operador de Microcomputadores	
	Montagem e Manutenção de Computadores	32H
	Sistemas Operacionais	48H
	Editores de Texto	48H
	Planilhas Eletrônicas	48H
	Banco de Dados	48H
	Computação Gráfica	48H
	Português Técnico	32H
	Gestão e Qualidade	16H
	Projetos Interdisciplinares	40H
	Duração Total do Módulo	360H
III	Qualificação Técnica Profissional: Programador de Microcomputadores	
	Algoritmos e Técnicas de Programação	48H
	Estrutura de Dados	32H
	Introdução a Análise de Sistemas	48H
	Programação Orientada a Objetos	64H
	Linguagem de programação	64H
	Organização de Empresas	32H
	Inglês instrumental I	32H
	Projetos Interdisciplinares	40H
	Duração Total do Módulo	360H
IV	Qualificação Técnica Profissional: Instalador e Administrador de Redes Locais e Remotas	
	Linguagem de Programação para Internet	48H
	Comunicação de Dados	48H
	UNIX	48H
	Administração de Redes de Computadores	48H
	Internet	48H

	Arquitetura de Redes de Computadores	32H
	Inglês Instrumental II	32H
	Relações Interpessoais	32H
	Projetos Interdisciplinares	40H
	Duração Total do Módulo	376H
	Total dos Módulos	1144H
	Total Estágio Supervisionado	100H
	Total Geral do Curso	1244H

ANEXO 11

TÉCNICO EM TURISMO E HOSPITALIDADE

MÓDULO	ÉLEMENTOS CURRICULARES	C.HORÁRIA	C.HORÁRIA
		TOTAL	SEMANAL
I	Qualificação Técnica Profissional: Marketing e Organização de Eventos		
	Teoria e Técnica do Turismo	32	02
	Geografia Aplicada ao Turismo Regional	48	03
	Historia e Cultura Aplic. Turismo Regional	48	03
	Lingua Estrangeira I: Inglês Aplic Turismo	48	03
	Português Aplicado ao Turismo	48	03
	Arte e Museologia	16	01
	Organização de Eventos	48	03
	Marketing Turístico	32	02
	Carga Horária Total do Módulo	320	20
II	Qualificação Técnica Profissional: Agenciamento, Planejamento e Guiamento Turístico		
	Técnicas Operacionais de Ag. de Viagem	48	03
	Planejamento e Organização Turística	32	02
	Lingua Estrangeira II: Espanhol	48	03
	Turismo e Meio Ambiente	48	03
	Animação Turística	32	02
	Planej. Viagens e Guia de Turismo	48	03
	Língua Estrangeira III: Inglês	32	02
	Rel. Interpessoais	32	02
	Carga Horária Total do Módulo	320	20
III	Qualificação Técnica Profissional: Gestão, Eventos e Serviços de Hospitalidade e Alimentos		
	Administração dos Meios de Hospedagem	48	03
	Matemática Financeira e Estatística	32	02
	Org. Empresas: Gestão e Qualidade	48	03
	Téc. Vendas dos Produtos e Serviços	48	03

	Alimentos e Bebidas	48	03
	Língua Estrangeira IV: Inglês	48	03
	Fundamentos de Informática	48	03
	Carga Horária Total do Módulo	320	20
	Total dos Módulos	960	
	Total Estágio Supervisionado	100	
	Total Geral do Curso	1060	

ANEXO 12

TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA SUBSEQUENTE – 2007

MÓDULOS	DISCIPLINAS	C/H SEMANAL	C/H TOTAL
MÓDULO I: OLERICULTURA	Olericultura	06	120
	Mecanização Agrícola	02	40
	Man. Int. Prag. Doenças	02	40
	Cooperativismo	02	40
	SUB-TOTAL	12	240
MÓDULO II: PEQUENOS ANIMAIS	Avicultura	06	120
	Piscicultura	02	40
	Apicultura e Minhocultura	02	40
	Agroecologia	02	40
	SUB-TOTAL	12	240
MÓDULO III: CULTURAS ANUAIS	Culturas Anuais	04	80
	Topografia	04	80
	Manejo e Conservação do Solo	02	40
	Projetos Agrícolas	02	40
	SUB-TOTAL	12	240
MÓDULO IV: MÉDIOS ANIMAIS	Suinocultura	04	80
	Ovinocaprinocultura	04	80
	Const. e Instal. Rurais	02	40
	Rel. Humanas Trabalho	02	40
	SUBTOTAL	12	240
MÓDULO V: FRUTICULTURA E IRRIGAÇÃO	Fruticultura	04	80
	Silvicultura / Vivericultura	02	40
	Irrigação e Drenagem	04	80
	Adm. e Economia Rural	02	40
	SUB-TOTAL	12	240
MÓDULO VI: GRANDES ANIMAIS E AGROINDÚSTRIA	Bovinocultura	06	120
	Agroindústria	04	80
	Sociologia e Extensão Rural	02	40
	SUB-TOTAL	12	240
TOTAL DE AULA DOS MÓDULOS:			1.440
ESTÁGIO SUPERVISIONADO:			240
TOTAL GERAL:			1.680

ANEXO 13

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE AGRONOMIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

ALUNA: Teresinha de Sousa Feitosa MATRÍCULA: 200813150028-7

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Este questionário é instrumento de pesquisa do projeto AS “REFORMAS” DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE, NO PERÍODO DE 1996 A 2006, NA ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DO CRATO-CE: Acomodação à Legislação ou consciência da prática? O referido projeto está sendo desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola (PPGEA) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

A aplicação deste instrumento visa garantir fidelidade nos argumentos conclusivos da pesquisa em questão.

IDENTIFICAÇÃO

NOME(optativo): _____

FORMAÇÃO

CURSO SUPERIOR: _____

ESPECIALIZAÇÃO: _____

MESTRADO: _____

DOUTORADO: _____

PÓS-DOUTORADO: _____

CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: _____

OUTROS _____

ÁREA DE ATUAÇÃO

() docente () técnico/setor produtivo () técnico/setor pedagógico

1ª – A quanto tempo você atua no ensino profissionalizante?

2ª – Você participou da reforma do ensino profissionalizante implantada pelo Decreto 2.208/97?

() sim () não

3ª – Você participou de algum evento de formação que garantisse a aplicabilidade dos princípios e conceitos da reforma?

() sim () não

Em caso de sim, qual?_____

4ª – A reforma implementada pelo referido Decreto é baseada no conceito de competências e habilidades. Como você definiria esses conceitos?

5ª – De que forma você considera que a reforma foi implementada em sua escola?

() Imposição da legislação (Decreto 2.208/97)

() Decisão da comunidade escolar.

6ª - De que maneira foram elaborados os planos de curso?

() Pela equipe pedagógica.

() Pelos docentes equipe pedagógica.

() Por toda comunidade escolar.

7ª - A estrutura curricular imposta pelo 2.208/97 separou o ensino profissionalizante do ensino médio e modularizou o ensino profissionalizante. Qual a sua opinião a respeito desse fato?

8ª- A partir do 2.208/97, você considera que a qualidade do curso Técnico em Agropecuária melhorou, piorou ou se manteve da mesma forma? Justifique.

9ª - Qual a sua maior dificuldade na execução e/ou acompanhamento da aulas?_____

10ª – O Decreto 5.154/04 criou novas possibilidades de reformulação dos cursos técnicos de nível médio. Entre elas, a possibilidade de “re-integração” do ensino profissionalizante com o

ensino médio. Tendo ocorrido a reintegração na sua escola, como você considera que ocorreu?

() Por decisão da comunidade escolar.

() Por imposição da lei e obediência as políticas do governo que estimulavam a reintegração.

11ª – Você é capaz de lembrar que conceitos educacionais sustentam o Decreto 5.154/04?

12ª – Como você considera que ocorreu a integração dos cursos Técnico em Agropecuária e Ensino Médio?

() Apenas juntou as matrizes curriculares dos dois cursos.

() A estratégia de integração dos cursos, garante a comunicação entre os elementos curriculares.

13ª – Analisando comparativamente as “reformas” advindas dos Decretos 2.208/97 e 5.154/04, que aspectos semelhantes e contraditórios podem ser observados?

14ª – Você considera que existiram fatores externos ao fazer pedagógico, que tenham influenciado no resultado da implantação das reformas, no caso da Escola Agrotécnica Federal do Crato-CE? Quais?

15ª – Como você definiria, em uma palavra, as reformas do ensino profissionalizante ocorridas no período de 1996 a 2006, referentes aos seguintes atos legais?

A partir do Decreto 2.208/97_____

A partir do decreto 5.154/04_____

Crato-CE, 29 de janeiro de 2009

ANEXO 14

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE AGRONOMIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

ALUNA: Teresinha de Sousa Feitosa MATRÍCULA: 200813150028-7

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – Equipe Pedagógica

Este questionário é instrumento de pesquisa do projeto “**As Reformas do Ensino Profissionalizante no Período de 1996 a 2006, na Escola Agrotécnica Federal de Crato - CE: acomodação à legislação ou consciência da prática?**” O referido projeto está sendo desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola (PPGEA) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro(UFRRJ).

A aplicação deste instrumento visa o levantamento de informações para subsidiar análises e conclusões da pesquisa.

IDENTIFICAÇÃO

NOME (optativo):_____

FORMAÇÃO

CURSO SUPERIOR:_____

ESPECIALIZAÇÃO:_____

MESTRADO:_____

DOUTORADO:_____

CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA:_____

OUTROS_____

1ª – Há quanto tempo você atua no ensino profissionalizante?

2ª – Você participou da reforma do ensino profissionalizante implantada pelos Decretos 2.208/97 e 5.154/04?

☐ sim ☐ não

3ª - Você considera que os princípios do “modelo das competências” influenciaram a elaboração dos planos de curso e/ou desenhos curriculares a partir do Decreto 2.208/97?

☐ sim ☐ não

4ª - Considerando que os princípios do “modelo das competências” deveriam sustentar os planos de cursos e/ou desenhos curriculares elaborados a partir do Decreto 2.208/97, marque sim “S” ou não “N” nos espaços onde você considera que os princípios foram ou não evidenciados.

☐ no referencial teórico.

☐ nos conceitos de avaliação e aproveitamento de competências anteriores.

☐ na matriz de referência (competência, habilidade e base tecnológica) concebida a partir das diretrizes curriculares do Ministério da Educação.

☐ na organização dos elementos curriculares na matriz curricular.

☐ na organização dos horários de aula.

☐ na execução das aulas práticas.

☐ outros.

Especifique: _____

5ª – Caso tenha marcado “N” em alguma das alternativas da questão anterior, justifique.

6ª – O Decreto 5.154/04 permitiu a reintegração dos cursos de educação profissional ao ensino médio. Que referencial teórico deveria respaldar os novos cursos integrados?

7ª - A sua escola reintegrou os cursos?

☐ sim ☐ não

8ª – Em caso afirmativo, como isso aconteceu?

() foram elaborados novos planos de curso.

() foram elaboradas, apenas, novas matrizes curriculares.

9ª – No caso de não terem sido elaborados novos planos de curso, qual a justificativa? _____

10ª – O princípio que sustenta o Decreto 5.154/04 é o da politecnia, ou seja, o da escola unitária que conta de desenvolver no aprendiz conhecimentos articulados da cultura, ciência e tecnologia. Esse princípio é percebido na organização curricular e nas práticas pedagógicas do curso integrado? De que forma?

11ª Descreva como ocorreram ou ocorrem as práticas curriculares implementadas a partir dos Decretos 2.208/97 e 5.154/04.

12ª – Você considera que existiram fatores externos ao fazer pedagógico, que tenham influenciado no resultado da implantação das reformas, no caso da Escola Agrotécnica Federal do Crato-CE? Quais?

13ª – Como você definiria, em uma palavra, as reformas do ensino profissionalizante ocorridas no período de 1996 a 2006, referentes aos seguintes atos legais?

A partir do Decreto 2.208/97 _____

A partir do decreto 5.154/04 _____

Crato-CE, 18 de fevereiro de 2009