

**UFRRJ**

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

**DISSERTAÇÃO**

**As Reformas do Ensino Profissionalizante e suas  
Repercussões no CEFET de Urutaí-GO**

**Leigh Maria de Souza**

**2005**



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

**AS REFORMAS DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE E SUAS  
REPERCUSSÕES NO CEFET DE URUTAÍ-GO**

**LEIGH MARIA DE SOUZA**

*sob a orientação da Professora*  
**Ângela Maria Souza Martins**

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

Seropédica, RJ  
Outubro de 2005

373.246398173

S728r

T

Souza, Leigh Maria de, 1960-

As reformas do ensino profissionalizante e suas repercussões no CEFET de Urutaí-GO / Leigh Maria de Souza. - 2005.

85 f. : il.

Orientador: Ângela Maria Souza Martins.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Agronomia.

Inclui bibliografia.

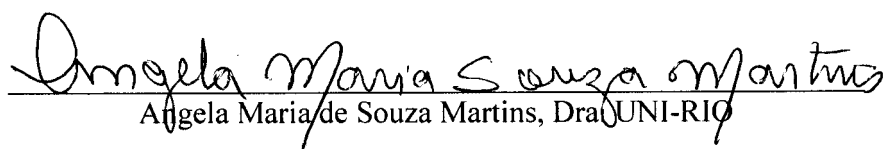
1. Ensino agrícola - Goiás - Teses. 2. Ensino profissional - Goiás - Teses. 3. Reforma do ensino - História - Teses. I. Martins, Ângela Maria Souza. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Instituto de Agronomia. III. Título.

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

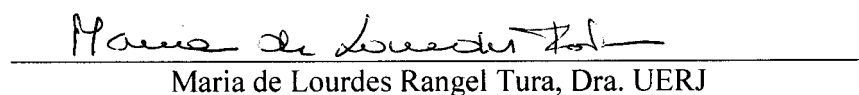
**LEIGH MARIA DE SOUZA**

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: 13/10/2005

  
Angela Maria de Souza Martins, Dra. UNI-RIO

  
Célia Regina Otranto, Dra. UFRRJ

  
Maria de Lourdes Rangel Tura, Dra. UERJ

  
Náilda Marinho da Costa Bonato, Dra. UNI-RIO

À minha mãe Umbelina, em especial e à minha filha  
Anna Luisa, pela compreensão das horas roubadas no  
nosso convívio, pelo apoio e incentivo.

***OFEREÇO***

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus que nos momentos difíceis trouxe a paz, a tranquilidade e, principalmente, o equilíbrio necessário para prosseguir a jornada.

A minha família pelo apoio e incentivo.

Aos professores, em especial à Prof<sup>a</sup>.Dra Ângela, minha orientadora, pela paciência, compreensão, apoio e incentivo.

Ao prof. José Donizete Borges, Diretor-Geral do Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí-GO e ao prof. Aníbal, Diretor de Desenvolvimento Educacional, que nos apoiou, possibilitando a concretização deste mestrado.

Ao prof. Campos pelo incentivo e persistência na realização deste Programa.

Aos professores doutores Gabriel de Araújo Santos, Coordenador Geral do Programa; Sandra Barros Sanchez Coordenadora Substituta e Marcos Bacis Ceddia Coordenador do núcleo de Urutaí que com os seus conhecimentos me permitiram grandes aprendizagens.

Aos amigos, colegas e a todos que colaboraram para a realização deste estudo.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	01
<b>CAPÍTULO 1 - ANÁLISE DAS TRANSFORMAÇÕES OCORRIDAS NA REFORMA DO ENSINO PROFISSIONAL</b>	03
1.1. Introdução	03
1.2. A participação do Banco Mundial no Ensino Profissionalizante	10
<b>CAPÍTULO 2 - A REFORMA DO ENSINO PROFISSIONAL E A GENEALOGIA DO CEFET DE URUTAÍ-GO</b>	16
2.1. Introdução	16
2.2. Do Conceito de Educação Tecnológico à sua Implantação	16
2.3. Histórico da Educação Agrícola – Caso Urutaí-GO	21
2.4. Formação por Competência no Parecer 16/99	33
<b>CAPÍTULO 3 - A IMPLANTAÇÃO DA REFORMA DA EDUCAÇÃO MÉDIA E PROFISSIONAL AGRÍCOLA DO FINAL DA DÉCADA DE 1990 E AS CONSEQÜÊNCIAS DESTA REFORMA NO CEFET DE URUTAÍ-GO</b>	41
3.1. O contexto de Implantação e Reforma do Ensino Médio e Profissional Agrícola	41
3.1.1. O contexto sócio-econômico e cultural da população do campo	44
3.1.2. O trabalhador agrícola no Estado de Goiás	49
3.1.3. O Ensino Médio e Técnico Agrícola no CEFET de Urutaí-GO	53
3.2. A Reforma do Ensino no CEFET de Urutaí-GO	59
3.2.1. As mudanças na Reforma da Reforma, no CEFET de Urutaí-GO	61
3.2.2. As aulas práticas no CEFET de Urutaí-GO, frente à implantação da Reforma	63
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	66
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	69
Anexo I	81
Anexo II	83

## RESUMO

SOUZA, Leigh Maria de. **As Reformas do Ensino Profissionalizante e suas Repercussões no CEFET de Urutaí-GO**. Seropédica: UFRRJ, 2005. 85 p.. (Dissertação, Mestrado em Educação Agrícola).

Neste estudo, faz-se uma análise das Reformas do Ensino Profissionalizante e suas repercussões no CEFET de Urutaí - GO. Para melhor compreensão, fizemos uma retrospectiva das Reformas da Educação, onde esta o Banco Mundial no seu papel de agente colaborador. Damos ênfase a vários acontecimentos, bem como a competência nesse processo de reforma do ensino. A fundamentação teórica se deu em rica e atualizada pesquisa bibliográfica, acrescida da prática e experiência no ensino profissional, em especial, no próprio CEFET de Urutaí - GO, onde faço parte de seu quadro docente há dez anos e tenho contribuído para o desenvolvimento da educação profissional.

**Palavras-Chaves:** ensino agrícola; banco mundial; educação tecnológica.



## **ABSTRACT**

**SOUZA, Leigh Maria de. The Reforms of the Vocational Teaching and your Repercussions in CEFET of Urutaí-GO.** Seropédica: UFRRJ, 2005. 85 p. (Dissertation, Master's degree in Agricultural Education).

In the study, it is made an analysis of the Reforms of the Vocational Teaching and your repercussions in CEFET of Urutaí - GO. For better understanding, we carried a retrospective of the Reforms of the Education, where it places the World Bank in your role of collaborating agent. We stressed at several events, as well as the competence in this teaching reformation process. The theoretical fundamentation is felt in rich and updated bibliographical research, added of the practice and experience in the professional teaching, specially, in the CEFET of Urutaí - GO, which I take part for ten years ago and it have been contributed to the professional education.

**Word-Keys:** Agricultural Education – World Bank – Technological Education

## INTRODUÇÃO

Este trabalho sintetiza uma pesquisa realizada para fins de mestrado na área de Educação Profissional Agrícola e tem como objetivo analisar as repercussões da Reforma da Educação Profissional, que foi empreendida pelo Governo Federal, na Educação Tecnológica ministrada pelo Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET de Urutaí -GO.

Pretende-se focar, especificamente, a influência de novos dispositivos legais sobre os processos de poder e território no currículo, levados a efeito pelas disciplinas escolares de uma escola profissionalizante como o CEFET de Urutaí – GO.

Será tomado como pressuposto básico para as análises o que Gomes (1996) chama de “outro lado da escola”, isto é, de uma escola não formal dentro de uma escola formalizada, mas que, segundo o autor, é também afirmadora de modelos de aprendizagem e de organização institucional.

Sendo assim, este trabalho segue o princípio dos estudos sociológicos sobre a escola que não restringe suas análises ao espaço sacralizado e individualizado da sala de aula, como também, aos determinismos impostos pelos modelos teóricos estruturalistas que vêem os agentes apenas como epifenômenos das estruturas (BOURDIEU, 1983, p.23).

Nessa perspectiva, as reflexões trazidas neste texto nutrem-se dos estudos produzidos no campo da sociologia da educação, mais especificamente, das reflexões advindas das pesquisas que se debruçam sobre a história das disciplinas escolares.

Em termos metodológicos, optou-se pela pesquisa qualitativa, devido à natureza e à peculiaridade da investigação, que procurou responder a questões muito particulares e compreender o universo complexo e multifacetado da instituição escolhida, como lócus da realização da investigação. Decidiu-se trabalhar com o Estudo de Caso por ele permitir uma investigação detalhada e aprofundada que, embora de cunho microsocial, leva em conta determinações mais amplas.

Para a coleta de dados foram utilizadas: a observação, a entrevista semi-estruturada, e a análise documental. A observação direta teve um papel muito importante em várias situações e eventos ao longo do ano de 2003 e 2004: atividades cotidianas da escola, reuniões pedagógicas, fóruns de discussões para implementar novos desenhos curriculares e conselhos de turma dos cursos de Agropecuária, Zootecnia e Agricultura.

As entrevistas foram realizadas com trinta e sete professores que atuam na área de Agropecuária e Ensino Médio; três coordenadores de curso e duas supervisoras. Todos entrevistados trabalham no CEFET de Urutaí-GO. O questionário utilizado na entrevista semi-estruturada teve como objetivo diagnosticar como esses sujeitos perceberam o impacto da Reforma da Educação Profissional realizada no Governo do Fernando Henrique Cardoso.

A análise documental foi desenvolvida utilizando documentos oficiais (Leis, Decretos, Pareceres e Portarias) e documentos oficiais da Instituição: Regimento, Plano Político Pedagógico, Relatórios e Atas de Reuniões (pais, professores, alunos e egressos).

A escolha do tema e do conseqüente objeto deveu-se: à prática e ao interesse em pesquisar na área de Educação Profissional, especialmente Agrícola; à carência de

pesquisas (principalmente de campo) sobre a educação profissional; à histórica preterição do ensino profissional, no âmbito da educação brasileira<sup>1</sup>.

Buscando conferir uma organização didática, este trabalho foi dividido em três partes, que foram fundamentadas numa rica e atualizada pesquisa bibliográfica.

Assim, após a Introdução, tem-se:

Capítulo I – Análise das transformações ocorridas na Reforma do Ensino Profissional – onde é feita uma retrospectiva da educação profissional, frente às reformas, onde é dada ênfase à década de 90.

Capítulo II – A Reforma do Ensino Profissional e a genealogia do CEFET de Urutaí - GO – onde se conceitua educação tecnológica, identificando-se seus pressupostos e princípios, também se procurando traçar uma trajetória sucinta da educação profissional, onde se procede a uma genealogia do CEFET de Urutaí-GO, buscando apreender os desdobramentos no âmbito da educação tecnológica que vinha, tradicionalmente, sendo ministrada pela instituição. Ainda neste capítulo, analisa-se a noção de competência, dentro do Parecer 16/99.

Capítulo III – Análise da implementação da Reforma e as conseqüências na prática educativa do CEFET de Urutaí-GO. Neste capítulo, faz-se uma análise da implementação da reforma nas práticas educativas do CEFET de Urutaí-GO, dando ênfase aos seus principais aspectos.

Finalmente, a última parte do trabalho, tece comentários, sugestões e considerações finais, sobre o objetivo do trabalho e a conclusão a que chegou a autora, frente à Reforma do Ensino Profissional e sua repercussão no CEFET de Urutaí-GO.

---

<sup>1</sup> Só para exemplificar essa afirmação, na “ANPED” ainda não existe um “GT” para a Educação Profissional e, nem mesmo, para o ensino médio.

## CAPÍTULO 1

### ANÁLISE DAS TRANSFORMAÇÕES OCORRIDAS NA REFORMA DO ENSINO PROFISSIONAL

#### 1.1. Introdução

No restrito espaço deste texto não se poderia analisar em profundidade o caráter classista que se encontra na raiz da constituição do ensino profissional em nosso país, sem, contudo retomar alguns aspectos com o objetivo de melhor situar o problema em discussão.

A naturalidade que hoje se lida com a idéia de que a inserção no universo do trabalho pressupõe a passagem por um processo de formação escolar mais dissimula do que explicita a compreensão da relação educação e trabalho. Por isso não se pode esquecer essa relação, quando estamos refletindo sobre os princípios norteadores da práxis de uma instituição de Educação Profissional, no Brasil, hoje, principalmente, em se tratando do Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET.

Constituída no curso de um processo histórico, a relação educação e trabalho é um fenômeno recente, consolidando-se com a Revolução Industrial do século XVIII, a partir da Enciclopédia de Diderot e D’Alembert, onde “aparece pela primeira vez descrito o quadro de ocupações da época – e o que se deveria estudar para exercê-las” (MACHADO,2002,p.151).

É importante destacar, que o tardio estabelecimento da vinculação entre educação e trabalho é perfeitamente compreensível, considerando-se as relações sociais próprias das sociedades antiga e medieval. A esse respeito, assim se expressa Frigotto (1999), nessas sociedades, essa relação “era demarcada por uma apartheid entre aqueles que eram cidadãos e os que eram escravos. O poder era supostamente predestinado e o cultivo do conhecimento era privilégio das classes dominantes” (FRIGOTTO, 1999, p.33).

Por outro lado, é preciso destacar que o vínculo entre trabalho produtivo e educação existe desde a fase inicial do capitalismo, pois este adotou um modelo de produção onde a liberdade de mercado assume valores quase absolutos, baseado em idéias, teorias, símbolos e instituições, entre as quais se destaca a escola, como espaço de produção e reprodução de conhecimentos, atitudes, ideologias e teorias que justificam o novo modo de produção (FRIGOTTO, 1999).

Essa situação estendeu-se até meados do século XX, quando as próprias empresas encarregavam-se de preparar o trabalhador nos chamados treinamentos em serviço.

Nesse contexto, a preocupação predominante era com o máximo de eficiência e rendimento do trabalho, o que levou Frederick Taylor (1856 –1915) a realizar estudos sobre o tempo e até os gestos necessários à execução de cada tarefa para finalizar determinado produto. Introduzidos pela primeira vez nas fábricas de automóveis Ford, os estudos de Taylor ficaram conhecidos como taylorismo ou método taylorista de produção.

Na rotina desse trabalho extremamente especializado, acentuava-se à distância entre o trabalho manual e o intelectual, entre o fazer e o pensar. Retirava-se do trabalhador qualquer possibilidade de intervir no processo de produção e sentir satisfação com sua atividade.

No Brasil, diferentemente da Europa, até mesmo a formação profissional das elites foi um fenômeno tardio. Somente a partir de 1920 instituiu o ensino universitário no país, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro e depois, a partir da década de 1930, com a criação das Universidades de São Paulo e Minas Gerais. O acesso a essas escolas ficava restrito às classes economicamente favorecidas, que almejavam os títulos de doutores e bacharéis. Para a grande massa dos trabalhadores, a educação permaneceu restrita a decisões de caráter assistencialista, ou circunstanciais, uma vez que não havia qualquer política educacional definida.

País de economia baseada na monocultura, mantida pela exportação de produtos agrícolas para as metrópoles, o Brasil tinha um sistema de produção inicialmente dependente de mão-de-obra escrava e, posteriormente, dos colonos imigrantes, circunstâncias que dispensavam qualificação profissional.

A maneira discricionária com que foi tratada a questão da educação profissional no país encontra-se muito bem documentada no Parecer n.º 16/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE).

No curso de extensa análise, o documento do CNE refere-se a um conjunto de medidas governamentais para o ensino profissional, enfatizando justamente o caráter assistencial das políticas para essa modalidade de ensino, cujos propósitos, explicitados nos textos das leis de sua criação, eram “amparar crianças órfãs e abandonadas”, a “diminuição da criminalidade e da vagabundagem”, o favorecimento dos “órfãos e desvalidos da sorte”. (FRIGOTTO, 1999, p.37).

O esforço público no sentido de preparar operários para o exercício profissional só se torna efetivo no período de 1906 a 1910. É quando o ensino profissional passa a ser uma atribuição do Ministério de Indústria e Comércio, consolidando-se uma política de incentivo ao desenvolvimento do ensino industrial, comercial e agrícola.

Na década de 1920, uma série de debates sobre a expansão do ensino profissional, promovida pela Câmara dos Deputados, daria uma nova tônica à questão ao propor a extensão do ensino profissional a ricos e pobres, e não apenas aos “desafortunados”.

Foi, contudo, somente na Constituição de 1937 que se tratou pela primeira vez das escolas vocacionais e pré-vocacionais como dever de Estado, que deveria ser cumprido com a colaboração das indústrias e dos sindicatos econômicos (classes produtoras), aos quais caberia “criar na esfera de sua especialidade escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários e associados” (CARVALHO, 1998, p.52).

A constituição de 1937, ao legislar sobre o Ensino Profissional, o faz de modo a reavivar o preconceito contra o trabalho manual, destinando-o explicitamente às classes menos favorecidas:

O ensino pré-vocacional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhes dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especificidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará

o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público. (BRASIL, Constituição de 10 de novembro de 1937, art. 129).

A década de 1930 pode, realmente, ser tomada como um marco referencial na história da política da educação nacional. Nessa época, iniciava-se o processo de industrialização do país. Com a queda da bolsa de Nova Iorque e a conseqüente crise do café, era necessário o esforço de produzir mais bens de consumo, que eram até então importados. Essa fase, denominada substituição das importações, levou à criação de um maior número de escolas superiores para a formação dos recursos humanos necessários às novas exigências do processo produtivo.

Convém lembrar, a título de informação, que a determinação constitucional de encarar o ensino vocacional e pré-vocacional como dever de Estado (cumprido por empresas e sindicatos) teria favorecido a criação das Leis Orgânicas da Educação Nacional: do Ensino Secundário (1942), do Ensino Comercial (1943); do Ensino Primário, Normal e Agrícola (1946). Paralelamente, foram criados o Senai (1942) e o Senac (1946), visando à formação de profissionais para a indústria e o comércio.

Embora tenham representado um esforço de sistematização da política educacional brasileira, os textos das Leis Orgânicas da Educação Nacional mantêm o caráter dualista da educação ao afirmar como objetivo do Ensino Secundário e Normal: “formar as elites condutoras do país”, cabendo ao Ensino Profissional oferecer “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho” (CARVALHO, 1998, p.53).

Nesse contexto, a linha de ação de instituições como Senac e Senai baseou-se, durante muito tempo, no treinamento das técnicas para preenchimento de postos de trabalho bem definidos, com ênfase na preparação para o fazer, sem preocupação especial com o questionar, propor, criar, avaliar.

Mesmo assim, as décadas de 1930 e 1940 são um período representativo para o desenvolvimento da educação nacional: é quando ela ganha organicidade e oferece condições de expansão de sua oferta. As medidas desse período, contudo, não implicam uma ruptura com a antiga forma dualista de conceber a educação, mantendo o caráter assistencialista da educação profissional.

Na opinião de Carvalho (1998), pode-se dizer que o desenvolvimento da Educação Profissional sempre esteve atrelado à realidade do sistema produtivo e à organização das sociedades do ponto de vista econômico e social. Quando Ciência e Tecnologia caminhavam a passos lentos e até mesmo dissociados das atividades produtivas, o ensino profissional estava voltado para o desenvolvimento de habilidades muito específicas, vinculadas a um determinado ofício.

Nesse cenário, a formação profissional constituía-se unicamente na transferência da técnica dos artesãos, os quais realizavam praticamente todas as tarefas, sem uma expressiva presença de recursos tecnológicos e nenhuma necessidade de Matemática, línguas ou qualquer outra forma de conhecimento formal. A formação geral foi esquecida ou ficou num plano secundário. (MATIAS & FERNANDES, 2004, p.2)

A demanda por operários mais qualificados do ponto de vista de recursos técnicos surge no final do século XIX e início do século XX, cenário em que foram criadas as

escolas de artes e ofícios, onde, prevalecendo ainda o modelo de transferência de técnica do artesão para o aprendiz, foram introduzidos os recursos tecnológicos e uma pequena parcela de conhecimento formalizado.

Porém, é importante ressaltar que uma diferença marcante entre os burgueses e a classe operária, no século XIX, era o fato de que os primeiros jamais deveriam sujar as mãos. Como possuíam papéis sociais diferentes, os dois grupos deveriam ter escolas com funções diferenciadas.

Como se vê, a escola destinada aos burgueses não trabalhava com habilidades manuais, pois as pessoas que atuavam em funções que demandavam maior conhecimento intelectual eram servidas por abundante mão-de-obra com essas habilidades, trabalhadas nas escolas para operários.

Se, na colonização brasileira, já aparece esse preconceito contra o exercício do trabalho, com os jesuítas, revestindo de grande importância os aspectos literários, essa posição foi solidificada com a política de encaminhamento do ensino voltado às atividades manuais para as camadas mais pobres da população, enquanto aos filhos da aristocracia a Escola oferecia ensino tradicional, de cultura humanística e literária. (MATIAS & FERNANDES, 2004, p.3)

Segundo Bonamino (1998), foi somente a partir do fim do Estado Novo, em 1945, com a entrada das massas no cenário político, que se tornou possível a quebra dessa estrutura dual. Uma série de leis, decretos e portarias, de 1950 até 1960, constituíram, na perspectiva da autora, um avanço na tentativa de unificação desses dois segmentos do sistema educacional. Essa unificação, entretanto, só se concretizaria no início do ano 1961, com a LDB “a flexibilização e equiparação legal entre os diferentes ramos do ensino profissional, e entre este e o ensino secundário, para fins de ingresso nos cursos superiores, embora, na prática, continuassem a existir dois tipos de ensino com públicos diferenciados” (BONAMINO, 1998, p. 42)

Das análises de Bonamino (1998), pode-se deduzir que a mais estreita relação entre educação e trabalho é experimentada, no sistema educacional brasileiro, justamente a partir da política instituída no período pós-64. Isso teria acontecido porque ao adotar um modelo de desenvolvimento baseado na associação com o capital internacional o país, a essa época, “embora possuísse um sistema industrial diversificado, equiparável às economias centrais, ainda apresentava certa ineficiência na utilização dos recursos disponíveis e enfrentava obstáculos para a adoção de inovações tecnológicas” (BONAMINO, 1998, p.45)

Por essa razão, difundiu-se, no país, a necessidade de vincular a educação aos planejamentos econômicos globais, como forma de contribuir para o seu desenvolvimento econômico. E, para atingir essa meta, seria necessário adequar a educação às necessidades de qualificação de mão-de-obra demandada pelo mercado de trabalho. Nesse contexto, foram realizadas a Reforma do Ensino Superior (Lei n.º 5.540/68) e, posteriormente, a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (Lei n.º 5.692/71).

As Leis 5.540/68 e 5.692/71, promulgadas num cenário marcado por pressões das camadas médias por educação, representariam uma estratégia governamental no sentido de conter a forte demanda por ensino superior. Nesse sentido, a Lei nº 5.692/71, em nome da necessidade de formação de técnicos de nível médio, atribui ao ensino de 2º grau um caráter de profissionalização compulsória.

Contudo, o objetivo de profissionalização universal e compulsória atribuído ao ensino de 2º grau não apenas deixou de atender aos propósitos estratégicos da Lei nº 5692/71 como também acentuou a crise de identidade característica desse nível de ensino. As resistências à medida foram generalizadas. Houve resistência por parte dos alunos, por não aceitarem de bom grado o acréscimo de disciplinas profissionalizantes em detrimento de outras que, segundo supunham, fossem necessitar no exame vestibular; resistiram os proprietários de escolas privadas, pelo acréscimo de custos que isso representava; e os empresários mostraram-se avessos a receber estagiários em nome da preservação da rotina de produção. Já os professores, especialmente das escolas técnicas federais, temiam pela desvalorização do ensino técnico que ofereciam, em função de outras ofertas descomprometidas com a qualidade que sempre caracterizou essas escolas (CUNHA, 1998, p. 52).

Essas circunstâncias teriam contribuído para a desorganização das escolas públicas de 2º grau, tornando seus currículos um amontoado de disciplinas sem unidade. Desse modo, o ensino de 2º grau já não garantia uma base sólida de conhecimentos gerais, o que, além de comprometer o tão criticado caráter propedêutico desse nível de ensino, não lhe outorgava o status de nível adequado à profissionalização.

O fracasso da profissionalização universal e compulsória do ensino de 2º grau culminou com a promulgação, em 1982, da Lei nº 7.044, que extinguiu a obrigatoriedade da habilitação profissional nesse nível de ensino.

Por sua vez, as reformas educacionais dos anos 70 tiveram inspiração na teoria do capital humano, que creditava à educação o poder quase mágico de favorecer o desenvolvimento das nações e a ascensão social dos indivíduos. Essa teoria, surgida nos Estados Unidos e Inglaterra, nos anos 60, e no Brasil, nos anos 70, foi estruturada no âmbito das teorias do desenvolvimento ou ideologia desenvolvimentista do pós-guerra, como parte da estratégia de hegemonia americana.

Pode-se dizer que a maioria das escolas técnicas federais, não obstante tenham modificado seus currículos e deixado de ministrar disciplinas de caráter mais humanístico, mantiveram em suas propostas educacionais, nas décadas de 70 e 80, a aplicação de conceitos fundamentais das ciências chamadas exatas, especialmente nos cursos voltados à área industrial. Por outro lado, malgrado a inconsistência que sempre marcou as políticas de formação profissional no Brasil, essas instituições, ao lado das escolas do Sistema S<sup>2</sup>, foram as que receberam maiores recursos humanos e equipamentos.

Essa situação levou às escolas federais o reconhecimento da sociedade e do sistema produtivo. Essas escolas passam a ser procuradas, tanto pelo fato de garantirem, por meio de uma educação gratuita, chances de ingresso nos cursos superiores das melhores escolas, como a possibilidade de obtenção de um diploma de nível médio, reconhecido profissionalmente.

---

<sup>2</sup> SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
SESI - Serviço Social da Indústria  
SENAC - Serviço Nacional de aprendizagem comercial  
SESC - Serviço Social do Comércio  
SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola  
SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte  
SEST - Serviço Social do Transporte  
SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio a Micro e Pequenas Empresas  
SESCOOP - Serviço Social das Cooperativas de Prestação de Serviço



Nesse quadro, o Presidente José Sarney decretou a expansão dessa rede, criando mais de duzentas novas escolas, embora muitas delas nunca tenham sido implantadas. (MATIAS & FERNANDES, 2004, p.5)

Sistematicamente criticada por educadores e economistas, a teoria do capital humano influenciou a própria prática educativa. Esta, à guisa de obter resultados mais imediatistas, passou a pautar-se por uma pedagogia fundamentada nos princípios da racionalidade e da eficiência que regem a lógica do mercado, dando ao trabalho escolar um caráter acentuadamente tecnicista, que se materializava em propostas fechadas, restritas a uma aprendizagem para o saber fazer.

Estimulados pelos ares dos movimentos que engendraram a abertura política, os anos 80 foram marcados por um conjunto de medidas educacionais, não estruturais, mas levadas a termo em experiências localizadas em diferentes regiões do país. Aglutinadas em torno da defesa do ensino público de boa qualidade e da democratização da educação, essas experiências voltavam-se para a educação de crianças e jovens das camadas populares, com ênfase na participação dos próprios interessados e das direções das escolas.

Paralelamente à onda de democratização da educação, que se alastrava pelo Terceiro Mundo, a partir do início da década de 80, dava-se o acirramento de uma crise mundial e de seus impactos sobre o conteúdo programático, a divisão, a quantidade do trabalho e a qualificação do trabalhador.

Esse estado de crise se manifestaria na coexistência de uma economia ainda assentada na perspectiva do fordismo – com a preponderância das grandes fábricas, tecnologia pesada de base fixa, decomposição das tarefas, ênfase na gerência do trabalho, treinamento para o posto, ganhos de produtividade e estabilidade no emprego – e a internacionalização produtiva e financeira da economia capitalista, que se desenvolveu concomitantemente a uma radical revolução tecnológica.

A reorganização econômica-política internacional, associada ao uso intensivo de alta tecnologia nas empresas, começa a demandar uma elevada qualificação dos trabalhadores estáveis, de quem se passa a exigir alto grau de abstração, a capacidade de resolver problemas e de trabalhar em equipe. O fato do capital depender de trabalhadores com essas competências justifica-se, em função das novas características do processo produtivo, que está altamente informatizado e conectado por sistemas integrados.

Essa nova situação exige dos trabalhadores a capacidade de leitura de códigos e lógicas complexas, a capacidade de análise para gerir a variabilidade e os imprevistos, além do desenvolvimento da competência para o trabalho em equipe, uma vez que os problemas, devido à conectividade que caracteriza os processos de trabalho, já não atingiam apenas um setor, mas todo o conjunto.

Esse processo, embora se dê em grau e velocidade diferenciados, é uma tendência do sistema sóciopolítico-econômico, criando um cenário extremamente fértil para se pensar em reformas educacionais. Assim, elas se impuseram, e não se fizeram esperar.

A reforma da educação processada no Brasil a partir da Lei nº 9.394/96 por meio dos dispositivos regulamentadores (Decreto nº 2.208/97, Parecer nº 16/99 e Resolução nº 04/99, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação) determina que são dois os níveis da educação nacional: a Educação Básica, que corresponde a Educação Infantil, às oito séries do Ensino Fundamental e as três séries do Ensino Médio, e a

Educação Superior. Quanto a Educação Profissional, tratada em capítulo especial no corpo da Lei, compõe-se de três níveis de ensino: o Básico, o Técnico e o Tecnológico.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, ao disciplinar a educação profissional, desvincula-a do Ensino Médio e abre-lhe o acesso, tanto aos alunos matriculados no ensino fundamental, médio e superior, bem como ao trabalhador em geral, jovem ou adulto. A educação profissional constitui-se numa modalidade de ensino que agrega pessoas de diferentes níveis de escolarização. (MATIAS & FERNANDES, 2004, p. 6).

Os objetivos desses três níveis ficaram assim definidos: o nível básico destina-se à qualificação, a requalificação e a reprofissionalização de trabalhadores, independentemente de escolaridade prévia. A escolaridade prévia necessária à preparação e ao desenvolvimento de competências referentes a algumas ocupações de nível básico será determinada pelas agências educacionais, nos planos de curso das respectivas áreas, observadas as exigências requeridas pelo mercado de trabalho.

O nível técnico destina-se a proporcionar habilitação profissional de Técnico de Nível Médio a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, podendo ser oferecido de forma concomitante ou seqüencial a este. Abrange, também, as respectivas especializações e qualificações técnicas.

O nível tecnológico corresponde a cursos de níveis superiores, destinado à formação essencialmente vinculada à aplicação técnico-científico do conhecimento. Sua especificidade consiste no caráter acentuadamente técnico da formação oferecida, distinguindo-se do bacharelado, que possui caráter mais acadêmico.

Além desses três níveis, a Educação Profissional compreende ainda os chamados cursos complementares: de especialização, aperfeiçoamento, atualização.

Para que esse conjunto de condições pudesse ocorrer, no entanto, seria indispensável estarmos preparados, contando com profissionais de elevada qualificação. Caso contrário, no atual cenário de economia globalizada e nações agrupadas em blocos econômicos, os espaços que não conseguirmos preencher serão ocupados por profissionais oriundos de outros países.

Está sendo preparado um novo perfil do profissional da área tecnológica; Rocha (2001), constata que "no futuro só os mais qualificados terão oportunidade: os que forem capazes de aprender a aprender depois do diploma".

De fato, nossos engenheiros precisam se conscientizar de que a velocidade das mudanças promove rápida obsolescência do conhecimento tecnológico, gerando a necessidade de se transformarem em aprendizes vitalícios. A escola deverá, assim, transcender os limites da academia, ampliando a necessidade de educação para toda a vida profissional.

Como afirma Pirró e Longo (1999, p. 19),

as complexas demandas da sociedade moderna são atendidas por tecnologias crescentemente resultantes da aplicação de conhecimentos científicos. (...) Indivíduos produtivos que não se atualizarem permanentemente poderão tornar-se, subitamente, 'analfabetos tecnológicos', ou seja, tornarem-se inabilitados para os postos de trabalho originalmente ocupados ou outros que tenham sido criados requerendo, normalmente, maior qualificação que os anteriores.

O trabalho de alta qualificação é responsável por agregar alto valor. Essa condição aproxima profissionais dos referenciais preconizados pelos novos modelos de gestão, tornando cada vez mais necessário adotar uma postura de aprendizagem voltada ao conhecimento global (humanístico), que, de acordo com o Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1996), pode favorecer a formação de cidadãos mais atuantes, aptos a desenvolver novas habilidades e capacidades tais como: Aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. São competências indispensáveis para transformar os desafios do nosso tempo em oportunidades.(DELORS, 2000)

Esse processo contínuo de aprendizagem exigirá ainda novos referenciais de relacionamento interpessoal, onde assumem grande importância o apoio na escola, na família e no ambiente profissional, de modo a permitir, ao pessoal da área tecnológica, a assimilação da capacidade de conceituar problemas e soluções. Habert (1998) reafirma que isso deverá ocorrer, através da utilização de aptidões básicas como abstração, raciocínio sistêmico, experimentação e colaboração.

Este tipo de abordagem constituiu, inclusive, o referencial básico do discurso de Bill Clinton em 1998, quando presidente dos Estados Unidos da América, ao proferir a Aula Magna no MIT. Nessa oportunidade afirmou, ao referir-se às ameaças de perder o esforço de modernização de seu país: "é preciso ter certeza de que as conexões em todo o mundo não serão desperdiçadas porque nossas crianças não tenham as habilidades que serão exigidas no Século XXI" (HABERT, 1998, p.71).

As instituições de educação profissional necessitam, assim, introduzir ajustes constantes em seus programas, com a finalidade de preparar profissionais com conhecimentos, habilidades e atitudes que lhes permitam exercer atividades em uma área ocupacional, capazes de resolver problemas de forma autônoma e flexível e preparados para colaborar com as tarefas características do entorno de suas ocupações e na organização do trabalho inerente a mesma.

## **1.2 – A Participação do Banco Mundial no Ensino Profissionalizante**

Embora, no Brasil, os financiamentos do Banco para a educação primária (entendida como as quatro primeiras séries do ensino fundamental) só tenham sido operacionalizados nos anos 80, os estudos conjuntos entre o Ministério da Educação e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD<sup>3</sup> iniciaram-se na metade da década de 70. Até então, os projetos financiados ao Ministério seguiam a linha desenvolvimentista mais tradicional.

O primeiro empréstimo foi concebido no final de 60 na linha do ensino vocacional, considerado como fator direto para o crescimento industrial intensivo. O projeto foi executado, no período de 1971 a 1978, sob a inspiração direta desse enfoque, para assegurar a melhoria e a expansão do ensino técnico de 2º grau, industrial e agrícola (FONSECA, 2003).

---

<sup>3</sup> Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, conhecido como Banco Mundial, é uma instituição financeira internacional criada em 1944, na Conferência de Breton Woods. Seu objetivo inicial foi de financiar os projetos de reconstrução e recuperação dos países atingidos pela 2ª guerra mundial.

O segundo projeto, desenvolvido entre 1974 e 1979 enquadrava-se na linha reformista do Banco, visando à preparação das Secretarias Estaduais de Educação para a modernização do sistema de planejamento e de gestão. Orientava-se para a implantação da reforma educacional profissionalizante de 1971.

No final da década, estudos populacionais realizados internamente pelo Banco ou sob seus auspícios, atribuíam ao nível primário maior capacidade de preparação da população feminina para a aceitação das políticas de planejamento familiar e também para o estímulo à intensificação de sua participação na vida produtiva, especialmente no setor agrícola.

A partir dessa época, o Banco passou a utilizar resultados de estudos demográficos para a definição de suas políticas de crédito junto aos países em desenvolvimento.

Durante a década de 80, o Banco realizou uma profunda reestruturação administrativa, na qual foi definida a política de ajustes econômicos, como base para a implantação do projeto global de desenvolvimento. O financiamento para projetos sociais adquiriu maior importância, enquanto medida compensatória para "proteger os pobres" contra as pressões do ajuste, ou seja, para aliviar as possíveis tensões decorrentes da contenção de despesas públicas na área social (ARAUJO, 1991).

A educação primária passou a ter prioridade nos financiamentos do Banco, inclusive pela sua capacidade de fomentar a diminuição do número de filhos, imprescindível para a noção de sustentabilidade que o Banco incorporou na sua política dos anos 70.

A seqüência dos financiamentos do BIRD ao Ministério da Educação mostra uma adequação dos objetivos dos projetos às diretrizes políticas do Banco. No período que vai de 1980 a 1995, dos quatro projetos executados com o MEC, três foram destinados à melhoria e ao acesso ao ensino primário. É de se notar, também, que a escolha dos municípios beneficiários pautou-se por critérios demográficos, isto é, foram selecionados aqueles municípios cuja taxa de crescimento populacional ultrapassava o limite de 4% ao ano. Este fato já mostrava a influência do BIRD na educação brasileira, ainda que fosse limitada ao âmbito dos seus próprios projetos.

É importante destacar, que a preocupação do Banco Mundial com o ensino profissionalizante remonta há mais de quatro décadas e, em muitos momentos, dentre seus projetos educacionais, esta modalidade gozou de uma maior participação na soma total de recursos a eles destinados. Entre os anos de 1963 e 1976, os investimentos na área de educação profissionalizante chegaram a ocupar o percentual de 62% dos projetos ligados ao setor de educação, crescendo de 6,6 milhões de dólares, em 1963, para 150 milhões em 1976 (IGNÁCIO, 1999, p.41).

Mesmo tendo havido por parte do Banco Mundial uma maior destinação de recursos para a educação primária, em números absolutos a educação profissionalizante manteve-se em alta. O auge ocorreu no ano de 1980, quando chegou ao montante de 845 milhões de dólares e, depois, manteve uma média anual em torno de 500 milhões.

Na opinião de Ignácio (1999), a preocupação do Banco Mundial com a educação profissionalizante justifica-se, dentre outros fatores, pela necessidade das economias em desenvolvimento disporem de uma mão-de-obra flexível, capaz de adequar-se às mudanças ocorridas no mundo do trabalho. Para o Banco Mundial, o investimento na qualificação dos trabalhadores é tão necessário quanto o maior investimento de capitais em áreas fundamentais ao desenvolvimento econômico.

Para que as economias em desenvolvimento atingissem um maior nível de competitividade no cenário internacional, o Banco Mundial recomendou ações que conjugassem esforços de vários setores da sociedade no processo de qualificação profissional. Deveria haver uma participação do poder público e da iniciativa privada no desenvolvimento de melhores estratégias que garantam aos trabalhadores maior aptidão para acompanharem as mudanças atuais.

Mas, mesmo admitindo a importância da educação profissional, o Banco Mundial ressaltou que só em situações nas quais os indivíduos não pudessem financiar o seu próprio treinamento, caberia ao Estado intervir, garantindo a formação dos mesmos. Outro caso no qual se admitia a necessidade de intervenção do Estado referia-se às situações nas quais a própria iniciativa privada não tinha condições de atender às demandas existentes. Em sendo assim, o Estado deveria colaborar com a iniciativa privada, garantindo as condições para que a mesma pudesse oferecer uma formação eficiente aos aprendizes.

O terceiro caso, que se justificava a intervenção do poder público vinha da necessária garantia de uma nova formação aos trabalhadores desempregados, em virtude das mudanças ocorridas na economia. Nesse, era preciso que o Estado fosse eficiente, para que os trabalhadores pudessem encontrar um novo emprego.

Assim, entre estas ações, o Banco Mundial destacou uma política de criação de novos empregos, de apoio ao trabalho autônomo, um sistema de informação para que os trabalhadores pudessem localizar um novo emprego e um programa de renda paralelo à procura de um novo trabalho. Por serem programas custosos para o Estado, recomendava-se que o processo de treinamento tivesse a menor duração possível permitindo, em breve espaço de tempo, uma nova colocação do trabalhador no mercado de trabalho.

Convém destacar, que o Banco Mundial entendeu que a preocupação com a educação profissionalizante não descartava a necessidade da melhoria da qualidade da educação secundária. Ele considerava que os alunos com melhor formação secundária dispunham de melhores condições para receberem treinamento e competirem no mercado de trabalho (KUENZER, 2001).

Para o Banco Mundial, o maior investimento em educação primária e secundária geraria benefícios à sociedade, produzindo um aumento da produtividade do sistema econômico, além de permitir, aos setores economicamente em desvantagem, um maior acesso a novos treinamentos para, futuramente, desenvolverem uma atividade econômica (KUENZER, 2001).

Embora a educação primária e secundária tenha grande importância, de acordo com o Banco Mundial, a educação profissionalizante não deve estar articulada a esses segmentos de ensino, porque o Banco Mundial considera que os resultados da educação profissionalizante podem ser muito melhores se esta não estiver sendo ministrada nos espaços de educação formal. Para ele, a educação profissionalizante necessita de um modelo flexível e, sendo ministrada em instituições que detenham certa autonomia, poderá direcionar suas atividades considerando o movimento econômico.

A recomendação de que o ensino profissionalizante deixe de ser ministrado durante o ensino secundário objetiva diminuir os custos na educação. De acordo com o Banco Mundial, os projetos de educação profissionalizante mostraram-se economicamente deficientes em comparação ao ensino geral. Além deste aspecto, colocou-se contrariamente à manutenção das escolas profissionalizantes de ensino secundário, por entender que o ensino de cunho mais específico deva ficar a cargo do ensino superior.

Contudo, admitiu a possibilidade desta formação específica realizar-se em cursos pós-secundários (MIDDLETON, 1993).

Contrário à existência de escolas secundárias profissionalizantes, o Banco Mundial recomendou às mesmas tornarem-se centros informais de educação profissional ou instituições secundárias de educação geral (MIDDLETON, 1993).

Embora sua posição seja, em larga medida, de apoio às iniciativas que visem privatizar a educação profissionalizante, o Banco Mundial reconhece que em países pobres e pequenos não é possível deixar por conta da iniciativa privada esta responsabilidade, sendo ainda necessário que o Estado se responsabilize pela mesma (MIDDLETON, 1993).

Para o Banco Mundial, o melhor avaliador e orientador dos recursos humanos para o desenvolvimento econômico, é o próprio empresariado. Argumenta ser obsoleta a intervenção estatal na formação profissionalizante, em virtude de direcionar seu processo de formação alheio as necessidades reais do mercado. Dessa forma, a melhor maneira de estimular e garantir que a formação de recursos humanos seja apropriada aos interesses do empresariado é assegurar-lhes o controle da formação de novos trabalhadores.

Deixando mais explícita a sua posição contrária à intervenção estatal na formação profissionalizante e, ao mesmo tempo, tornando claro que o Estado deve selecionar as áreas da educação nas quais deve atuar, o Banco Mundial elegeu o ensino primário como o momento da vida escolar a ser privilegiado, por ele proporcionar a aquisição dos conteúdos básicos à elevação do status social dos indivíduos em estado de pobreza (CORAGGIO, 2003).

Na educação primária, geralmente faz sentido o ensino público e gratuito, para fazer avançar a sociedade em geral e dar cobertura aos pobres. Contudo, para a maioria dos demais programas de recursos humanos, via de regra não se justifica o ensino gratuito. Especialmente na área de treinamento, os governos devem concentrar-se mais no financiamento e menos na produção. A intervenção governamental seja qual for a sua forma, deve evitar o favorecimento de alguns privilegiados. A prioridade mais alta deve ser dada ao investimento na população infantil, porque a sua saúde, nutrição e educação básica constituem os alicerces do futuro de uma nação. (Banco Mundial, 1995)

Se por um lado tal proposta representa um processo de diminuição do investimento estatal na educação, por outro, expressa a própria aceitação, por parte do Banco, da incapacidade da educação de produzir um retorno econômico e social àquelas nações que direcionaram forte atenção para este ramo do ensino. No Brasil, por exemplo, ficou evidente que as mudanças provocadas pela Lei 5692/71 não produziram, em momento algum, benefício para os estudantes que passaram a ter uma formação especializada, em detrimento de uma formação mais geral. Muito pelo contrário, como destacou Saviani (1985) aumentou ainda mais a diferença entre a qualidade da escola pública e da escola particular.

Entretanto, esta constatação não deveria levar a uma retirada dessa modalidade do ensino da responsabilidade estatal. Faz-se necessário, como já foi demonstrado por vários estudos que analisam a relação educação e trabalho Kuenzer (1988); Zibas (1993) Frigotto (1989); Franco (1989), entre outros, repensar o ensino de nível médio garantindo, no seu interior, a articulação entre o saber prático e o saber teórico.

Se a tentativa de descentralizar a gestão educacional é um dos mecanismos próprios à melhoria da qualidade da educação e vem encontrando ampla aceitação no interior dos países latino-americanos, absorção não inferior pode ser percebida nas

políticas para o ensino médio profissionalizante. Segundo Lauglo (1997), o Banco Mundial, ao rejeitar a idéia de uma formação especializada no ensino médio e apontar como saída um maior envolvimento da iniciativa privada, impõe para algumas nações o desmonte de experiências que historicamente vêm tendo um bom desempenho.

Nesse sentido, toda a discussão referente ao avanço do neoliberalismo e da participação do Banco Mundial na educação expressa, na prática, a compreensão de que a condução das políticas educacionais orientadas por esta instituição, de modo algum aponta para a construção de uma nova realidade educacional nos países em desenvolvimento. Muito pelo contrário, o que se vislumbra para um futuro não muito distante é que outros países, como o Brasil, acentuem mais ainda a situação negativa das suas realidades educacionais.

Embora, neste item dediquemos nossa atenção às ações do Banco Mundial, é necessário destacar a importância que o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) vem tendo na implementação das reformas educacionais no interior da América Latina. Neste sentido, cremos ser importante fazer alguns registros do proposto por essa instituição para a educação profissional.

Ainda que o BID não goze de um prestígio semelhante ao Banco Mundial, não podemos deixar de reconhecer que, por sua íntima vinculação com este, tem uma expressiva intervenção na atual política educacional brasileira.

Principal financiador do PROEP<sup>4</sup>, o BID ressalta como primeira condição para que as políticas de capacitação profissional logrem resultado o fato de o Estado articulá-las às políticas de criação de empregos, uma vez que a capacitação profissional deve estar intimamente vinculada ao atendimento das demandas do mercado. Para ele, além da capacitação profissional não gerar emprego, sua validação só tem sentido se os egressos de cursos de capacitação ingressarem no mercado, fato que só pode ser concretizado com a existência de uma oferta de empregos.

Para o Banco Interamericano, ainda que se reconheça a existência de experiências tradicionais e de qualidade na formação profissional na América Latina - destacando-se o Sistema S no Brasil -, o momento atual impõe a necessidade de muitas destas instituições reformulem-se para atender às novas exigências do mercado de trabalho. Dessa forma, o Banco recomenda que os seus financiamentos de política devem direcionar-se para reformas nos sistemas de capacitação profissional existentes, principalmente se forem observadas as distorções tanto no que se refere aos custos para a manutenção do sistema, como sua adequação às novas exigências do setor produtivo. Este seu posicionamento pode ser expresso quando faz referência à educação profissional brasileira.

Como se vê, durante as décadas de 60 e 70, a educação profissional foi privilegiada pelo Banco Mundial, tendo sido as escolas técnicas federais e as escolas agrotécnicas diretamente financiadas por ele. O Banco Interamericano agiu da mesma forma. Entretanto, ambas as instituições, ao deslocarem sua preocupação da área de ensino

---

<sup>4</sup> O Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP busca, precisamente, a ampla democratização da oferta da educação vinculada ao setor produtivo. Para tanto, conceitua a Educação Profissional na perspectiva do Art. 22 da nova LDB, que diz que a educação básica tem por finalidade assegurar, ao educando, a formação comum indispensável para o exercício da cidadania. Esta formação comum tem como características o domínio do conhecimento básico e a capacidade de aprender a aprender, o que supõe, evidentemente, a capacidade de saber pensar.

profissionalizante, apontaram para a necessidade das atividades de qualificação profissional serem, na maioria dos casos, pagas pelos indivíduos ou que saíssem do raio de atuação direta do poder público, ainda que este assumisse sua coordenação.

A separação entre ensino secundário e formação profissionalizante - remetendo para a atividade pós-secundária à formação profissional - passa a ser para o BID o princípio norteador de suas políticas na área de qualificação profissional.

Em resumo, pode-se dizer, que o Banco Mundial tem assistido o setor educacional brasileiro, na forma de cooperação técnica e financeira para o desenvolvimento da educação de base. Essa assistência foi realizada por meio de seis projetos de cofinanciamento desenvolvidos no âmbito do Ministério da Educação, nas três últimas décadas. Durante esse período, o Banco ampliou suas funções para além da assistência técnica e financeira propriamente ditas, passando a elaborar políticas para os setores a serem financiados, entre eles, a educação.

Além de alguns exemplos históricos ressaltados ao longo deste estudo, é oportuno mencionar que, em recentes depoimentos públicos, o Banco Mundial volta a privilegiar a área social com promessas de incremento de créditos. Como esse fato ocorre em meio a uma crise econômica que ameaçou o final do século, vale questionar se não se trata de outra ação para aliviar tensões entre os países mais vulneráveis.

Pode-se dizer, que Banco Mundial - embora destaque a sua importância para a formação de uma mão-de-obra adequada à nova realidade do setor produtivo - não aceita que o Estado tenha uma intervenção acentuada nesta área. De acordo com suas proposições, a iniciativa privada mostra-se muito mais competente para realizar a qualificação de futuros trabalhadores. Neste sentido, defende que o Estado só atue em situações nas quais a iniciativa privada não consiga fazê-lo. A importância da iniciativa privada na educação profissional justifica-se, segundo o Banco Mundial, pela incapacidade das instituições públicas de acompanharem, com eficiência, as modificações no mundo do trabalho. No seu entender, a educação profissional, para ser eficiente, necessita de uma nova institucionalidade que garanta sua maior flexibilização, fato este que não ocorre quando a mesma está subordinada às instituições estatais. Por conta disso, defende que a educação profissional seja ministrada em separado da educação formal.

Esperamos que, ao resgatarmos as idéias do Banco Interamericano e do Banco Mundial sobre o conteúdo, objetivos e financiamento das políticas de qualificação profissional nos países sob sua jurisdição, em especial no Brasil, tenhamos proporcionado uma melhor explicitação de sua participação e contribuição na política educacional brasileira, em especial, no ensino profissionalizante. Esse destaque foi preciso, para melhor compreensão dos fatos que sucederam a participação do Banco Mundial no ensino profissionalizante brasileiro e sua repercussão no ensino médio e técnico agrícola, como será visto no próximo capítulo, onde se discorrerá sobre o impacto da reforma do ensino profissional implantada pelo Decreto 2.208/97 e legislação complementar no CEFET de Urutaí - GO.



## **CAPÍTULO 2**

### **A REFORMA DO ENSINO PROFISSIONAL E O CEFET DE URUTAÍ –GO**

#### **2.1. Introdução**

No mundo do trabalho, as mudanças que ocorrem configuram um novo regime de acumulação, flexível e se materializa na relação entre concentração crescente do capital e geração igualmente crescente da exclusão, através da mundialização do capital, da reestruturação produtiva e do neoliberalismo. Essas mudanças trouxeram profundas conseqüências para a educação, em especial, para a profissionalizante, como veremos a seguir.

Nesse estudo, teremos como eixo condutor a mudança das finalidades do ensino profissionalizante, para, a partir daí, introduzir as categorias conteúdo, método, avaliação e função, na análise da educação tecnológica em Urutaí –Go

#### **2.2 – Do conceito de Educação Tecnológica à sua implantação**

Para melhor compreensão, algumas definições se fazem necessárias, dentre elas, discutir Educação Tecnológica. Segundo Oliveira (2003), conceituar educação tecnológica é uma tarefa um pouco difícil, pois, trata-se de um tema novo, polêmico, pouco pesquisado, mas que, mesmo assim, vem recebendo interpretações muito diferenciadas.

O conceito de Educação Tecnológica ainda é muito polêmico; isso talvez se deva, ao fato dessa educação, enquanto conhecimento teórico e prático, necessitar de ser mais discutida e analisada, na perspectiva de se construir uma conceituação que consiga contemplar a multiplicidade de sentidos, presente nessa área do saber.

Grinspun (1999), reforça o exposto acima, enfatizando a dificuldade de se conceituar educação tecnológica que, para ela, pode ser concebida, tanto como um importante aspecto a ser contemplado pelo ensino técnico-profissional, quanto como um dos mecanismos e procedimentos, conseqüentes da denominada Revolução Técnico-Científica, que vem causando impactos nos campos societário e produtivo e, especialmente, na educação.

Como se vê, o conceito de educação tecnológica de Grinspun não faz referência à dimensão que, geralmente, vem sendo utilizada pelos gestores das políticas públicas e que se consubstancia em uma perspectiva voltada para a verticalização, isto é, de conferir às instituições, a prerrogativa de ministrar curso superior.

Ainda na opinião de Oliveira (2000, p. 42-43), o conceito de educação tecnológica vai muito além da formação técnica, que se reduz a simples treinamento, e se relaciona a uma dada concepção de educação e de tecnologia.

[...]a educação tecnológica envolveria, entre outros, o compromisso com o domínio, por parte do trabalhador, dos processos físicos e organizacionais ligados aos arranjos materiais e sociais e do conhecimento aplicado e aplicável pelo domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos, próprios de um determinado ramo de atividade humana [...] a concepção de educação

tecnológica integraria, de forma democrática, a educação geral e a formação profissional, enquanto direito do cidadão, em um projeto construído coletivamente pela escola, envolvendo a flexibilização na oferta de programas, que habilitassem o exercício profissional vocacionado dos alunos, a partir das demandas sociais devidamente identificadas.

Biagini (2000, p. 34-35), outra pesquisadora de CEFET/MG, afirma:

[...] a concepção de educação tecnológica que privilegiamos, toma como referência os preceitos de Marx a respeito da omnilateralidade: um homem completo não simplesmente se adapta ao movimento transformador do processo de produção, mas também constrói e reconstrói sua historicidade na sociedade [...] o ensino tecnológico, consiste na articulação entre ensino intelectual e trabalho manual, no sentido de estabelecer a unidade entre escola e o mundo do trabalho.

Por sua vez, a comunidade dos CEFETs vem há décadas, procurando construir coletivamente, um conceito de educação tecnológica, crítico e comprometido com os interesses não só do mercado, mas principalmente da sociedade.

Finalmente, buscando-se uma maior compreensão do conceito de Educação Tecnológica transcreve-se um depoimento que sintetiza a concepção privilegiada pelo CEFET de Urutaí-GO:

[...] Aqui no nosso CEFET, e também em outros, há décadas, vimos conseguindo um ensino de qualidade que tinha o reconhecimento da sociedade e dos empregadores. Esse ensino fundava-se em uma sólida base geral, assentada no núcleo sócio-político, científico e tecnológico e num ensino profissional de qualidade. A meta era formar o cidadão consciente, participativo e o trabalhador competente, capaz de se engajar com competência no setor produtivo. Contudo, isso vem sendo destruído depois da reforma; em seu lugar, está sendo priorizado um ensino técnico aligeirado, pontual e voltado para o mercado. (Coordenador de Curso)

O conceito de educação tecnológica que foi elaborado coletivamente pela comunidade dos CEFETs embasa-se em princípios fundados na tradição marxiana e gramsciniana. (OLIVEIRA, 2003, p.23)

Sobre Marx, procurou-se resgatar os pressupostos: trabalho como princípio educativo, politecnia, isto é, formação técnica ampla; articulação entre teoria e prática; formação omnilateral do homem, que busca formar o “homem novo”, que reúne em si tanto habilidades manuais, quanto intelectuais, tanto capacidade produtiva, quanto possibilidade de fruição, harmonizando tempo de trabalho e tempo livre. (MARX & ENGELS, 1983, p.65).

Já com relação à teoria gramsciana, busca-se contemplar, sobretudo, os princípios de: escola unitária, que vincula o ato educativo a ação política e também a questão da produção e do trabalho; antiespontaneísmo e uma educação baseada na disciplina; uma educação baseada na cultura, na qual o trabalho é a categoria fundamental. (GRAMSCI, 1989, p.89)

No âmbito do Governo Federal, a expressão “Educação Tecnológica” passa a ser empregada, sobretudo, a partir de 1978, através da Lei 6.545/78 que transforma três

Escolas Técnicas Federais – Paraná, Rio de Janeiro e Minas Gerais – em Centros Federais de Educação Tecnológica. Percebe-se, no referido documento, que o conceito de Educação Tecnológica expressa uma verticalização, pois as três instituições mencionadas anteriormente poderiam implantar o ensino superior.

Em síntese, o conceito de educação tecnológica se vincula: à referida articulação entre ensino médio e profissional e, ainda, aos princípios ligados à omnilateralidade da forma humana; à interlocução entre a formação para a cidadania e a capacitação profissional; a uma visão de tecnologia que ultrapasse o reducionismo da sua aplicação prática, consciência teórico-conceitual integrada a uma prática efetiva e eficiente e ao ensino profissionalizante de nível superior.

É importante destacar que apesar de possuir curso superior, a identidade e a tradição dos CEFETs centram-se no ensino técnico de nível médio. E, é pela continuidade desse ensino que a comunidade dos CEFETs vem lutando, desde a vigência do decreto nº 2.208/97, que determinou e regulamentou a Reforma do Ensino Profissional.

Em 1993, criou-se o Sistema Nacional de Educação Tecnológica que, visava integrar o país no processo de desenvolvimento mundial e no uso das denominadas novas tecnologias, com a exigência da renovação da escola, para que esta assumisse o papel de transformadora da realidade econômica e social do país e, com o intuito de efetivar a verticalização, acrescentou-se, ao conceito de educação tecnológica, uma visão redentora, funcionalista, que resgata princípios da Teoria do Capital Humano.

Antes de entrar no âmbito mais específico da reforma da educação profissional, cabe lembrar que as reformas educacionais realizadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso estão inseridas num contexto sociopolítico mais amplo. Sendo assim, a reforma da educação profissional não pode ser analisada de forma isolada do conjunto das reformas educacionais em curso no País, já que ela também se insere no contexto de orientações neoliberais impostas pelo Banco Mundial e implementadas pelo atual governo, estabelecendo, assim, um modelo de educação para os países periféricos.

Ao discutir as orientações neoliberais, Sacristan (1996, p. 58) aponta que essas buscam submeter à escola aos ditames do mercado de trabalho, evidenciando apenas seu atraso, sua crise e sua inércia frente à mobilidade da sociedade. Para o autor:

Hoje uma das críticas mais frequentes ao sistema educacional, feita a partir dos interesses dominantes, é a de seu desajuste em relação ao sistema de mercado. Os poderes públicos, tanto quanto os interesses privados, ajustam adequadamente o sistema escolar às suas exigências. Quanto mais escasso for o mercado de trabalho, menos se aceitará que a educação faça outra coisa que não seja preparar para esse mercado. Quanto mais restrições forem impostas pela crise, mais ajustes serão reclamados. São pressões que afetam em desigual medida os diferentes níveis escolares, mas se tornam uma realidade para todo o conjunto de difusão do conhecimento.

Foi no contexto da crise do emprego, da restrição orçamentária e da adesão ao ideário educacional imposto pelo Banco Mundial que, em março de 1996, o governo FHC encaminhou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei 1603/96, com o objetivo de implantar a reforma da educação profissional. Essa reforma buscou, entre outros objetivos, transformar os CEFETs, as escolas técnicas e agrotécnicas em instituições de formação apressada e barata, pela oferta de cursos modulares superficiais, e desvinculadas da

formação geral, reforçando a disparidade entre o saber e o fazer, ou seja, perpetuando a divisão da escola profissionalizante para os pobres e a escola propedêutica para os ricos. Após um amplo processo de participação e discussão, efetuado em espaços políticos múltiplos, o projeto original do governo foi quase que totalmente rejeitado pela sociedade e pela comunidade escolar.

O governo, de forma autoritária, desconsiderou o parecer final do relator e acabou impondo a sua reforma por força do Decreto nº 2208/97, complementado pela Portaria 646/97, preservando quase todo o ideário do PL 1603/96 e, junto, a um conjunto de medidas no sentido de conquistar a adesão das Instituições Federais. Entre as formas de coerção, a mais contundente e a que surtiu maior efeito foi aquela que condicionou o envio de verbas à adesão ao Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP).

Tal programa tinha como princípio norteador a eliminação gradativa do ensino médio das escolas da rede federal de educação tecnológica. Dessa forma, o envio de verbas desse programa estava sensivelmente condicionado à adesão da instituição ao ideário contido no Decreto nº 2208/97. Atendendo orientação da Portaria 646/97 o CEFET de Urutaí-GO, resolveu diminuir drasticamente, no exame seletivo, o número de vagas para o ensino médio em 50% do total de vagas oferecidas.<sup>5</sup>

Essas modificações, feitas abruptamente, num tempo desconexo daquele da vida institucional do CEFET de Urutaí-GO, atuando sobre pontos nevrálgicos de sua organização pedagógica e disciplinar, impuseram, por exemplo, a coexistência do ensino médio a três modalidades de ensino técnico com característica, organização e lógica diferenciada. Essa nova realidade de ensino acabou criando no CEFET- Urutaí -GO, uma crise institucional sem precedentes, onde durante quase 20 anos vinha-se ministrando, basicamente, o ensino profissionalizante integrado ao ensino médio.

Soma-se aos fatos relatados acima a diminuição drástica de vagas para o ensino médio e o aumento significativo do número de alunos dos cursos profissionalizantes de todos os tipos e modalidades. Tal fato desestabilizou a organização espaço/tempo da instituição, pois desarticulou a relação já equilibrada entre o contingente de professores, alunos, disciplinas, tempos e espaços do CEFET de Urutaí-GO. Tal descompasso provocou o aumento do número de cancelamento de aulas, a impossibilidade de determinadas matérias serem ministradas na sua totalidade, a falta de professores, a escassez de ferramentas e material para o ensino nas Unidades Educativas de Produção - UEPs e a diminuição da carga horária de algumas disciplinas consideradas básicas para a aprendizagem das habilidades e dos saberes necessários à prática profissional.

É importante destacar, que as políticas do Banco Mundial (BIRD) adotadas para a América Latina têm contribuído para uma baixa qualidade do ensino profissionalizante no Brasil, tendo em vista que o ensino está voltado para atender a demanda do mundo globalizado. Em plena era do desemprego surge a apologia a empregabilidade.

Outro ponto que merece destaque é a exigência feita aos professores, de que precisariam flexibilizar, adequar os currículos para atender a demanda do mercado de trabalho. A formação profissional feita hoje nos CEFETs visa, sobretudo, a flexibilidade e adequação às necessidades das empresas. Diante disso, o novo trabalhador precisa adquirir

---

<sup>5</sup> Cabe lembrar que, por força da Portaria 646/97, cujo art. 3º diz que “As instituições federais de educação tecnológica ficam autorizadas a manter o ensino médio, com matrícula independente da educação profissional, oferecendo o máximo de 50% do total de vagas oferecidas para os cursos regulares em 1997, observando o disposto na Lei nº 9394/96”.

a habilidade de aprender a aprender, além de iniciativa, liderança, criatividade e empreendedorismo. Porém, a capacitação dos professores tem sido restringida. As dificuldades, que o profissional da área de educação enfrenta para realizar cursos de mestrado e doutorado, são inúmeras: desde o corte das bolsas de estudo até a dificuldade de conseguir liberação das atividades como docente. Cursos de curta duração “capacitam” grande número de professores em programas nacionais sem respeitar as especificidades locais. Obviamente a qualidade dos profissionais de ensino vai piorando assim como a educação no Brasil.

Ao mesmo tempo há redução das verbas, inviabilizando a pesquisa e tornando o país cada vez mais cliente dos países desenvolvidos. Castra-se a possibilidade de desenvolvimento tecnológico e as patentes vão ficando cada vez mais raras - as soluções tecnológicas são importadas e parte das pesquisas desenvolvidas não tem continuidade e vão perdendo o valor científico.

Na tentativa de melhorar o ensino técnico veio a reforma do ensino profissionalizante em estudo: os CEFETs passam a ministrar cursos em módulos com o objetivo de tornarem-se ágeis, para acompanhar as mudanças tecnológicas. Diante desse cenário, questiona-se: Que profissionais estamos formando? Qual a qualidade dos cursos oferecidos? E a cidadania? E o poder transformador da escola? A escola, no meu entender é um lugar para produção e sistematização do conhecimento. Como tudo isso pode ser atendido em um módulo? Palavras, como requalificar e treinar, estão cada vez mais presentes. Mas para quem está excluído do mercado o acesso a “re-qualificação” torna-se impossível. O que fazer com essas pessoas? Cada vez mais, os menos privilegiados vão se marginalizando.

Esclarecido o conceito de Educação Tecnológica, construído no âmbito do CEFET de Urutaí GO, que é o de uma formação completa, da inteiração do saber com o fazer, ou melhor, a unidade entre o ensino voltado à satisfação das necessidades permanentes do processo produtivo que enseja a formação do indivíduo como sujeito do seu próprio destino histórico. Passa-se a historiar, de forma sucinta, a trajetória do ensino profissional, mostrando sua preterização, avanços, recuos, até a instauração da referida Educação Tecnológica, no âmbito dos CEFETs.

O ensino profissional só pode ser analisado, em sua correlação com o ensino médio, ao qual se vincula/desvincula, ao longo da história da educação brasileira.

O ensino médio tem oscilado quanto à sua definição e objetivos, mas, tradicionalmente, vem se constituindo como acadêmico, no sentido de proporcionar uma “*formação desinteressada*”, que confere uma “*educação de adorno*”, de caráter propedêutico, voltado para o ensino superior, e visando atender aos interesses das classes mais favorecidas. Por seu lado, a educação profissional, quase sempre foi marginalizada, estigmatizada<sup>6</sup> destinada às classes sociais mais carentes, assumindo tanto um sentido assistencialista, moralista e de preparação para um ofício, quanto um caráter pragmático, de atendimento aos interesses restritos do setor produtivo.

Passa-se, agora, a explicitar os principais desdobramentos da Reforma no CEFET e, mais especificamente, na Educação Tecnológica por ele ministrada, em especial, em Urutaí-Go. Para uma melhor compreensão, será feita uma retrospectiva da educação

---

<sup>6</sup> A herança colonial escravista, de mais de 3 séculos, contribuiu para a estigmatização do trabalho físico, manual e, conseqüentemente, do ensino profissional.

agrícola no Brasil, visando com isso, situá-la no contexto histórico brasileiro no qual se insere.

### **2.3 – Histórico da Educação Agrícola – Caso Urutaí – GO**

A construção e definição do que hoje chamamos de ensino médio, assim como do ensino profissionalizante, decorre de uma trajetória histórica complexa. A compreensão desta trajetória requer buscar na história da educação brasileira as origens e funções do ensino médio – modalidade de ensino intermediária entre o ensino fundamental e o ensino superior – e do ensino profissionalizante em suas várias modalidades, entre elas o ensino agrícola.

A compreensão da atual reforma do ensino técnico definido a partir da Lei n. 9.394/96 e legislação complementar, e a manutenção da estrutura dual do sistema educacional brasileiro requer entender como essa estrutura e a educação profissional se desenvolveram historicamente no Brasil. Os modelos pedagógicos constituem-se a partir de mudanças que ocorrem no mundo do trabalho e das relações sociais, posto que as classes responsáveis pelas funções essenciais no mundo da produção precisam formar adequadamente seus intelectuais. Esta compreensão só é possível a partir das relações que se estabelecem entre trabalho e educação nas diferentes etapas do desenvolvimento das forças produtivas.

Para fazer essa análise das relações entre educação e trabalho bem como das funções das redes de ensino, realizo, num primeiro momento, uma breve reconstrução histórica do ensino médio e profissional no Brasil, onde as reformas educacionais corroboraram para a construção da dualidade estrutural do sistema educacional profissional no Brasil.

O ensino agrícola iniciou-se em 1812, quando D. João, Príncipe Regente, em sua Carta Régia de 25 de junho de 1812, orienta a criação de um curso de Agricultura na Bahia, onde se aplicassem “conhecimentos agrônômicos”. Surge assim a primeira escola agrícola do Brasil, criada em 23/06/1875. A Imperial Escola da Bahia situava-se no Engenho São Bento. (FERREIRA, 2002, p.19).

A República não trouxe alterações significativas para a estrutura social do Brasil. Enquanto novo regime de organização política acabou por referendar, na primeira constituição republicana de 1891, a mesma organização descentralizada de ensino herdada do período imperial. Levando-se em consideração as diferenças entre o que se estabelecia na lei e o que determinava a realidade concreta, Romanelli (1982, p. 41) apresenta o real quadro que se estabeleceu naquele período:

[...] à União cabia criar e controlar a instrução superior em toda a Nação, bem como criar e controlar o ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os níveis no Distrito Federal, e aos Estados cabia criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional, que na época, compreendia principalmente as escolas normais, para moças, e as escolas técnicas para rapazes.

O resultado foi que decorreram ações na área educacional completamente independentes e mesmo díspares entre União e Estados, gerando a impossibilidade de se construir, nos tempos iniciais da República, um sistema educacional único. Até 1906 o ensino agrícola estava diretamente ligado à presidência da República. A partir deste ano, a Lei n. 1.606, de 29 de dezembro de 1906, conhecida como Lei Peçanha, regulamentada

pelo Decreto n. 7.566/09, subordinou o ensino agrícola ao então Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

O Decreto n. 7.566 do Presidente Nilo Peçanha, de 23 de setembro de 1909, cria, em quase todos os estados, escolas de aprendizes artífices, marcando o início da atuação direta do governo federal na área da formação profissional. Assim reza o seu texto original:

O presidente da República dos Estados Unidos do Brasil, em execução da lei n. 1.606 de 29 de dezembro de 1906, considerando que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do governo da República formar cidadãos úteis a nação. (FERREIRA, 2002, p.20).

Pelo texto do Decreto deduz-se que este representou uma medida mais no sentido de combater os problemas sociais decorrentes da urbanização crescente e menos para a formação de mão de obra qualificada, mesmo porque o desenvolvimento industrial no momento era incipiente. Em 1909, o governo cria dezenove escolas de artes e ofícios nas diferentes unidades da federação, que se articulavam com os demais graus de ensino e destinava-se à classe operária, enquanto o ensino propedêutico e intelectual era destinado à classe dominante. Sobre elas Acácia Kuenzer afirma:

Estas escolas, antes de pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. Assim, na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva mobilizadora da formação do caráter pelo trabalho. (1999, p. 122).

A primeira regulamentação oficial do ensino agrícola ocorreu, de fato, com o Decreto n. 8.319, de 20 de outubro de 1910, que denominou esse ensino de “agronômico”. O seu texto menciona o ensino agrícola, de agronomia, de zootecnia, de indústrias rurais e de medicina veterinária. O regime era de internato e a metodologia de ensino adotada tinha como base o ensino teórico-prático, ou seja, aulas teóricas, seguidas de trabalhos práticos desenvolvidos em espaços específicos, de tal forma que a prática do trabalho era imprescindível para o aprendizado. (RODRIGUES, 1999, p.60-61).

Esse Decreto criou a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (ESAMV), hoje Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, depois de percorrer um longo caminho e sofrer grandes transformações. A ESAMV foi, então, vinculada ao Ministério da Agricultura Indústria e Comércio (MAIC), e não ao Ministério do Interior, ao qual estava ligada a questão da educação em geral. Além de criar a escola como a primeira representante federal do ensino superior agrícola, o referido decreto estabeleceu as regras para o seu funcionamento. (OTRANTO, 2003, p.31).

O Decreto n. 12.893 de 28/02/1918 cria os patronatos agrícolas com o objetivo principal de atender preferencialmente menores desfavorecidos da sorte, aos quais seriam dados os cursos primários e profissionais. (FERREIRA, 2002, p.22).

Na década de 1930, ocorreu outra fase de organização administrativa e regulamentação do ensino agrícola, que foi desmembrado do Departamento Nacional de Produção Vegetal, do Ministério da Agricultura, através do Decreto-lei n. 982, de 23 de dezembro de 1938. Este decreto cria a Superintendência do Ensino Agrícola (SEA), a qual teve sua denominação alterada para Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV-MA), pelo Decreto-lei n. 2.832, de 04 de novembro de 1940. Sob a vigência dessa lei foi criada a Instituição Agrícola de Urutaí através da lei n 1.923 de julho de 1953, com a denominação de Escola Agrícola de Urutaí, que iniciou suas atividades em março de 1956, nas instalações da antiga Fazenda Modelo, oferecendo o curso de Iniciação Agrícola e de Mestre Agrícola. Competia a Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário: orientar e fiscalizar o ensino agrícola e seus diferentes graus; fiscalizar o exercício das profissões de agronomia e veterinária; ministrar o ensino médio elementar de agricultura; promover a educação direta das populações rurais e realizar estudos e pesquisas educacionais aplicadas à agricultura. (BRASIL. Educação Agrícola. Linhas Norteadoras, 1984).

A Constituição de 1937, ao legislar sobre o ensino profissional, o fez de modo a reavivar o preconceito contra o trabalho manual, destinando-o explicitamente às classes menos favorecidas. Do ponto de vista político, a questão era tensionada por concepções diferentes, expressas, por duas vertentes. Uma defendendo que o ensino profissional deveria submeter-se ao controle do Estado, enquanto a outra defendia os cursos profissionais junto às fábricas e aos locais de trabalho, com o argumento de redução de custos para a União. Isso, somado a fatores conjunturais, conforme afirma Cunha, propiciaram a organização do ensino profissional através das Leis Orgânicas do Ensino Industrial, Comercial e Agrícola. (CUNHA, 1977, p.97-99).

De fato, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola institucionalizou esse ensino de grau elementar e médio destacando-se, dentre outras, algumas inovações. Uma delas foi a classificação dos estabelecimentos de ensino agrícola:

- Escolas de iniciação agrícola, que ministravam as 1ª e 2ª séries do 1º ciclo, fornecendo o certificado de operário agrícola;
- Escolas agrícolas, que ministravam as quatro séries do 1º ciclo, fornecendo o certificado de mestre agrícola;
- Escolas agrotécnicas, onde eram ministradas as quatro séries do 1º ciclo e as três séries do 2º ciclo, atribuindo aos concluintes os diplomas de técnico em agricultura, horticultura, zootecnia, práticas veterinárias, indústrias agrícolas, laticínios e mecânica agrícola (BRASIL, Lei Orgânica do Ensino Agrícola 1946).

Esta lei ainda recomendou que os cursos do ensino agrícola para mulheres fossem dados em estabelecimentos de ensino de frequência exclusivamente feminina; instituiu a orientação educacional e profissional; criou curso de aperfeiçoamento para técnicos agrícolas. Definiu, ainda, diretrizes de formação para professores e administradores de estabelecimentos de ensino agrícola, com o oferecimento de cursos na área pedagógica sobre: Magistério de Economia Doméstica Rural, Didática do Ensino Agrícola e



Administração Agrícola. Todos os cursos profissionalizantes, da área primária da economia, passaram a ter a duração de 07 anos, tal como no curso secundário, onde eram ministradas as quatro séries do 1º ciclo e os três do 2º ciclo, porém, sem igual equivalência para ingresso na universidade, exceto para os cursos de agronomia e veterinária. (BRASIL. Educação Agrícola. Linhas Norteadoras, 1984)

É bom ressaltar, ainda, que a partir da década de 40 o paradigma central que orientou o ensino profissionalizante como um todo foi o mesmo que orientou o ensino industrial, trazendo para o ensino agrícola uma nova perspectiva, a da tecnificação da produção.

Neste período também o sistema de ensino profissionalizante passou a ser complementado por um sistema privado de formação para o trabalho, mantido pela Confederação Nacional da Indústria, que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), a partir de 1942, e pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), mantido pela Confederação Nacional do Comércio, a partir de 1946. Assim, combinam-se a iniciativa pública e a privada para atender a demandas bem definidas decorrentes da divisão social e técnica do trabalho organizado e gerido pelo paradigma taylorista-fordista como resposta ao crescente desenvolvimento industrial que passa a exigir mão de obra qualificada.

Na década de 40, as alternativas destinadas à formação de trabalhadores passaram a ter a seguinte estrutura: curso primário seguido pelo curso ginásial de formação exclusiva para o mundo do trabalho, com as modalidades: normal, técnico industrial, técnico comercial e técnico agrícola. Estas modalidades eram voltadas para as demandas de um processo produtivo no qual as atividades relacionadas aos setores primário, secundário e terciário eram incipientes, e não davam acesso ao ensino superior.

O ensino médio permanece até hoje sem alterar o seu caráter propedêutico. Ao contrário, as diversas reformas pelas quais passou reforçaram este seu caráter. Desempenhando as funções formativa e propedêutica, o ensino médio inicia os filhos da elite no domínio dos conteúdos necessários ao prosseguimento dos estudos em nível superior, ao mesmo tempo em que reforça significativamente sua socialização familiar levando-os ao desenvolvimento de valores de disciplina, respeito às tradições e civilidade.

A dualidade entre o ensino profissional e o ensino médio revela o caráter elitista do sistema educacional brasileiro. Sobre esse caráter elitista Acácia Kuenzer (1988, p. 12) faz a seguinte afirmação:

Se a divisão social e técnica do trabalho é a condição indispensável para a constituição do modo capitalista de produção, à medida que rompendo a unidade entre teoria e prática, prepara diferentemente os homens para que atuem em posições hierarquicamente e tecnicamente diferenciadas no sistema produtivo, deve-se admitir como decorrência natural deste princípio a constituição de sistemas de educação marcados pela dualidade estrutural. No Brasil, a constituição do sistema de ensino não se deu de outra forma.

Historicamente a organização escolar, no Brasil, cindiu-se em duas trajetórias escolares específicas, dirigidas a clientelas diferenciadas na sociedade. Em uma delas, o ensino primário seguido por um ensino secundário, complementado por um ensino superior, este sim, de caráter profissional, era destinada a uma parcela minoritária da população, aquela que atuaria nas posições hierárquicas superiores.

A segunda trajetória possível, diz respeito àquela que se constituiu como sendo de preparo e qualificação profissionais diretamente articulada ao trabalho, marcada por finalidade específica: preparar os pobres, marginalizados e desvalidos da sorte, através de cursos com duração e intensidade variáveis, desde os cursos de aprendizagem até os cursos técnicos, de tal forma que possibilitasse que aquela clientela atuasse no sistema produtivo através de um sistema educacional que disseminasse minimamente, através da escola, os códigos formais necessários à sua inserção no trabalho. Este segundo sistema era paralelo ao sistema regular de ensino, sendo estanque a este, sem uma articulação entre ambos, de forma tal que não se permitia alterações mais substanciais na estrutura social classista como um todo.

Na década de 1950, aconteceram algumas tentativas para quebrar, efetivamente, esse caráter dual do sistema de ensino, tanto no sentido de garantir a equivalência entre os dois tipos de ensino como no de atenuar o caráter específico de cada um. Inicialmente, a equivalência foi assegurada pela possibilidade dos alunos do primeiro ciclo de qualquer ramo terem acesso ao segundo ciclo secundário (Lei n. 1.076/50), e depois pela igualdade de acesso ao vestibular (Lei n. 1.821/53). Como os cursos eram muito diferentes, tratou-se de uma formulação para efeitos formais. Era uma legislação conciliatória.

De fato, com a Lei n. 1.076, de 31 de março de 1950, surgem as primeiras iniciativas do Ministério da Educação no sentido de tornarem os cursos profissionais equivalentes ao curso secundário, mas esta concessão é facultada apenas aos concluintes do 1º ciclo profissional que quisessem ingressar no ciclo colegial secundário. O aluno interessado deveria, para isto, completar as disciplinas que faltassem em seu currículo.

A Lei n. 1.821/53, regulamentada pelo Decreto 34.330, de 21 de outubro de 1953, estende a equivalência ao 2º ciclo, permitindo-se aos egressos dos cursos técnicos o acesso a qualquer curso superior. Há, entretanto, uma ressalva, conferindo a esta equivalência um caráter limitado. Os concluintes dos cursos profissionais só podiam submeter-se aos exames vestibulares desde que aprovados em exames de complementação, ou seja, em exame das matérias dos cursos secundários que não figurem em seus cursos de origem. Além disso, a grande diferença de conteúdo entre os diversos ramos de ensino contribuía para que esta equivalência fosse uma equivalência formal e não real.

Essas primeiras tentativas de articulação entre as diferentes modalidades de ensino acadêmico e profissionalizante reafirmam o princípio de que o acesso ao nível superior se dá pelo domínio de conteúdos gerais, saberes de classe, os únicos socialmente reconhecidos como válidos para a formação daqueles que desempenharão as funções de dirigentes. Portanto, não se reconhece como ciência o saber próprio de um campo específico de trabalho, devendo o candidato ao ensino superior provar competência em línguas, ciências, filosofia e artes. (KUENZER, 1999).

Mesmo levando em conta que a integração era parcial, condicionada ainda por uma série de mecanismos restritivos, próprios da lógica que ainda regia o ensino profissionalizante como um todo, a nova legislação sinalizava com um rompimento com a idéia de um ensino agrícola assistencialista e corretivo.

O processo de organização do sistema educacional brasileiro vai culminar em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024/61 (LDBEN), que se constituiu como a primeira lei global de educação do país. Através do Decreto 53.558, de 13 de fevereiro de 1964, a Escola Agrícola de Urutaí teve sua

denominação alterada para Ginásio Agrícola de Urutaí, ministrando as quatro séries do 1º ciclo (ginásial).

Abordando a dimensão profissionalizante presente nas discussões educacionais, é importante considerar o que é colocado por Franco (1985, p.11):

A formação técnico-profissional não surge do nada, não é obra do acaso e tampouco pode ser compreendida isoladamente. Isto porque a formação técnico-profissional surge e se desenvolve *pari passu* com as exigências concretas postas pelo desenvolvimento histórico-social e, neste sentido, surge como uma tentativa de dar resposta a problemas específicos colocados pela sociedade. Esta constatação implica em reconhecer que a formação técnico-profissional não pode ser compreendida isolada e independente das transformações histórico-sociais mais abrangentes.

Nesse sentido, a modalidade técnico-profissional manteve-se sem mudança significativa em relação ao que era antes da Lei n. 4.024/61: um ensino com marcada predominância do caráter profissionalizante, apenas temperado por certa dose de educação geral diluída.

Mas, é com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 que se reconhece, pela primeira vez, a completa articulação do ensino profissional com o sistema regular de ensino, estabelecendo-se a plena equivalência entre os cursos propedêuticos e profissionalizantes. O desenvolvimento crescente dos setores secundário e terciário ocorrido no mundo do trabalho conduziu ao reconhecimento da legitimidade de outros saberes, que não só os de cunho acadêmico.

Quanto ao ensino agrícola, este esteve subordinado ao Ministério da Agricultura até 1967. Neste ano, pelo Decreto n. 60.731, de 19 de maio de 1967, a SEAV, do Ministério da Agricultura, foi transferida para a jurisdição do Ministério da Educação e Cultura, com a denominação de Diretoria do Ensino Agrícola (DEA). A ela competia: “Coordenar, dirigir, orientar e fiscalizar o ensino da agricultura e indústrias rurais nos seus diferentes graus e especialidades, promovendo o seu desenvolvimento no país”.

A atuação da DEA orientou-se no sentido de reformular a filosofia do ensino agrícola, sendo implantada, então, a metodologia do sistema escola-fazenda, que se baseou no princípio “aprender a fazer, fazer para aprender”.

A DEA funcionou até 1970, quando foi extinta e substituída pelo Departamento de Ensino Médio (DEM), que absorveu as diretorias do Ensino Agrícola, Industrial, Comercial e Secundário (BRASIL. MEC. COAGRI. LINHAS NORTEADORAS, 1984).

Para realizar essa tarefa foi criada em 1973, através do Decreto n. 72434 de 09 de julho de 1973, a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI). O Decreto de sua criação estabelece quanto às finalidades e condições de sustentação financeira:

Art. 1º - Fica instituída a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola – COAGRI – no Ministério da Educação e Cultura, que terá por finalidade proporcionar, nos termos deste Decreto, assistência técnica e financeira a estabelecimentos especializados em ensino agrícola.

Art. 2º - É assegurada, [...] autonomia administrativa e financeira a COAGRI, que disporá, [...] de um fundo de natureza contábil.

O Decreto n. 76.436, de 14 de outubro de 1976, fixou suas competências e alterou seu nome para Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário – COAGRI. O desempenho da economia brasileira justificava a ênfase atribuída ao setor agrícola, seja pelas vantagens econômicas que oferecia, seja pela tradicional forma de evitar o êxodo rural.

O Ginásio Agrícola de Urutaí, transformou-se em Escola Agrotécnica Federal de Urutaí em 21 de dezembro de 1977, conforme a portaria nº 32, foi autorizado a funcionar o Curso Técnico em Agropecuária em nível de segundo grau ( Decreto n. 83.935 de 4/10/1979).

Como órgão da administração direta com a finalidade de proporcionar assistência técnica e financeira a estabelecimentos especializados em ensino agrícola, a COAGRI iniciou suas atividades em 1976 e, em sua breve existência, passou por significativas transformações na administração e manutenção de uma rede de 33 escolas agrotécnicas federais.

Para a implantação do Sistema Escola Fazenda, procedeu-se a uma fase de reconstrução administrativa das escolas da rede COAGRI, na qual, pela magnitude das metas e planos traçados de acordos internacionais, celebrados com o Banco Mundial – BIRD. (SIQUEIRA, 1987, p.101).

Além de coordenar a rede federal de escolas agrotécnicas, a COAGRI competia prestar assistência financeira e cooperação técnica às unidades da federação, visando contribuir para o aperfeiçoamento do ensino agrícola em suas diversas modalidades e para o desenvolvimento das comunidades rurais entorno das escolas agrícolas. Com a extinção da COAGRI, em 1986, termina a fase de um tratamento diferenciado da legislação em relação ao ensino agrícola que passa a seguir uma legislação geral do ensino no país, sendo criada a Secretaria de Ensino de Segundo Grau (SESG), que passa a coordenar o ensino agrícola.

Em 1990, é criada a Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SENETE), com a incumbência de traçar as diretrizes e as políticas para o desenvolvimento da educação profissional nos níveis técnico e tecnológico. Posteriormente, a Lei n. 8.490, de 19 de novembro de 1992, transforma a SENETE em Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), com objetivo de promover o desenvolvimento e a melhoria do ensino médio no país, e ainda a implementação da educação profissional, propondo políticas e diretrizes para a área.

A lei nº 8.731, de novembro 1993, transformou a Escola Agrotécnica Federal de Urutaí em autarquia federal vinculada a SEMTEC. Recentemente, em agosto de 2002, a Escola Agrotécnica Federal de Urutaí transformou-se no Centro Federal de Educação Tecnológica, com a denominação de Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí-GO oferecendo cursos técnicos de nível médio e tecnológico.

Em 2004 houve uma reestruturação do Ministério da Educação anunciada pelo ministro Tarso Genro, que resultou entre outras medidas, na criação da Secretária de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), que substitui a Secretária de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), com a missão de expandir a educação profissional de forma a atender às necessidades de formação do trabalhador e ampliar o acesso às novas tecnologias.

Ao fazermos uma retrospectiva da história do CEFET de Urutaí-GO no contexto do Sistema Escola-Fazenda procuraremos explicitar como se desenvolveu o ensino

agrícola nessa Instituição. Nesse trabalho entende-se por ensino agrícola a educação que corresponde às séries finais do ensino fundamental ou ensino médio que forma ao mesmo tempo um trabalhador qualificado para as atividades agropecuárias ou técnica agrícola. Em consequência, o ensino agrícola significa uma proposta de integrar o ensino regular a uma qualificação profissional, embora essa integração não seja, às vezes, mais do que uma mera justaposição.

A função de qualificar trabalhadores rurais coloca as instituições do ensino agrícola ante a exigência de assumir atividades produtivas, visando que seus alunos “aprendam fazendo” o que constitui um princípio metodológico universalmente aceito. Assim, a institucionalização do ensino agrícola implica um problema: como evitar a separação entre as atividades produtivas e as educativas e que uma dessas não subordine a outra? Nos parágrafos seguintes faremos algumas reflexões sobre os contextos das escolas agrícolas e analisaremos as três funções, que o Sistema Escola-Fazenda considera que corresponde a missão de uma instituição de ensino agrícola: educar, produzir e promover o desenvolvimento da comunidade onde está inserida.

Na integração estudo/trabalho, as atividades produtivas desenvolvidas no Sistema Escola-Fazenda apresentam-se, às vezes, como uma “prática” mais ou menos simulada, que objetiva facilitar a compreensão dos conteúdos desenvolvidos nas aulas teóricas. O trabalho transforma-se em mera ilustração didática, um exemplo ou recurso para um discurso teórico.

É importante destacar, que em alguns casos, o trabalho aparece como situação de aprendizagem, na qual se integram: teoria e prática, mas dissociado das atividades de programação e avaliação, essa prática, muitas vezes, esvaziada da capacidade de auto dirigir-se, e auto-avaliar-se, transforma-se em simples “adestramento”.

O modelo Escola-Fazenda como estratégia educacional para o ensino agrícola, significa constituir uma empresa média ou grande que: “Deverá funcionar como laboratório de prática e produção com finalidade didática e de automanutenção do estabelecimento cujo processo de ensino-aprendizagem baseia-se no princípio “aprender a fazer e fazer para aprender” (MADURO et al., 1980, p.6).

Porém, organizar uma fazenda e administrá-la implica uma série de exigências quanto à capitalização e modernização, comercialização dos produtos e emprego de mão-de-obra, exigências essas que poderão gerar contradições com as necessidades educativas de uma população alvo constituída majoritariamente por pequenos proprietários, meeiros, lavradores, posseiros ou arrendatários. Neste contexto, pode se tornar sem efeito ou até ocasionar prejuízos, enquanto em contextos agrícolas com avançado processo de concentração e industrialização pode ser adequada e útil.

Uma escola agrícola deve “educar”. Na verdade, essa é a função mais específica de uma Instituição educativa, e pode definir-se como a “formalização” em diversos graus de processos de aprendizagem. “Formalização” significa que a escola assume a tarefa de planejar, coordenar e avaliar experiências de aprendizagem, que implica na tomada de decisões sobre educadores e educandos, conteúdos e técnicas fundamentadas em uma determinada concepção de educação e perfil do egresso que a escola se propõe atingir.

Uma escola agrícola deve ser produtiva, o que implica propor que funcione como uma empresa, planejando e executando um processo de produção completo, com a finalidade de contribuir para as aprendizagens técnico-profissionais dos alunos, como recurso indispensável para “aprender fazendo”, ou financiar parcial ou totalmente o

empreendimento educacional. Essas finalidades aparecem às vezes associadas, se atribuído diferente peso a cada uma delas. Algumas escolas organizaram cooperativas de alunos, nas quais se incorporaram alguns professores.

A escola agrícola deve promover o desenvolvimento comunitário o que significa constituir em espaço onde a comunidade passa tomar consciência de sua situação e organizar-se para enfrentá-la. Implica que a escola assuma a responsabilidade de promover e mobilizar a própria comunidade para que ela mesma empreenda a busca das formas de organização que lhes permitirão ter acesso aos recursos necessários para seu desenvolvimento autônomo.

No CEFET de Urutaí-GO o Sistema Escola - Fazenda esteve presente como metodologia de ensino agrícola desde sua implantação em 1967, até antes da reforma da educação profissional, como mostra o objetivo da escola em documento de 1996. “Das 360 horas dedicadas ao estágio, 200 horas são cumpridas fora da escola e 160 horas serão cumpridas dentro da escola com supervisão direta, em atividades de monitoria, realizadas principalmente nas unidades educativas de produção-UEP’s e na cooperativa escola sob a coordenação direta do professor responsável pela UEP, ou professor orientador da cooperativa -escola”. (Regimento da Escola).

Com a implantação da Reforma da Educação Profissional do governo Fernando Henrique Cardoso alguns problemas foram evidenciados dentre eles destacam-se:

a) Diminuição das vagas para o ensino médio: em 1998, o CEFET, devido a Portaria 646/97, teve 50% das vagas, para o ensino médio, eliminadas e só um pequeno número foi admitido alegando-se que, com os alunos advindos da Concomitância Externa e do Pós-médio, não haveria condições de receber o número de alunos para as vagas realmente oferecidas.

b) Situação orçamentário - financeira e a carreira docente; o orçamento do CEFET, tem sido o mesmo, há mais de cinco anos, apesar do número de alunos ter aumentado, devido à implementação da Concomitância Externa, do Pós-médio e novos cursos. Todos os setores da instituição têm reclamado da falta de recursos, sobretudo, o SAE (Serviço de Assistência do Educando) que não tem tido condições de atender aos inúmeros pedidos de Bolsa (alimentação, transporte, material escolar); segundo informações, muitos alunos têm se evadido, por não terem como se deslocar, de uma escola para a outra.

Quanto à carreira docente, no CEFET de Urutaí-GO, apesar das dificuldades foi realizado um programa de qualificação em convênio com a Universidade Rural do Rio de Janeiro do qual participaram vinte e um professores no curso de mestrado em Educação Profissional Agrícola. Esses professores continuaram a desempenhar suas atividades como docentes, porém com carga horária reduzida. Para suprir essa defasagem foram contratados novos docentes e funcionários pela Consolidação das Leis do Trabalho (professores substitutos) e, estritamente, nos limites estipulados pela SEMTEC.

c) Perfil do Aluno do CEFET: o Governo Federal lançou mão do argumento, entre outros, de que os alunos dos CEFET's seriam originários das camadas média alta e alta, tentando justificar a Reforma. Contudo, a pesquisa realizada no CEFET de Urutaí-Go demonstrou, através de um levantamento feito, compreendendo o período entre 1995/2003, que: a grande maioria dos alunos, mesmo antes da Reforma, é proveniente de

escolas públicas; a renda familiar média gira em torno de quatro salários mínimos.<sup>7</sup> São dados que reforçam o que já foi demonstrado por outras pesquisas realizadas em CEFETs.

D'Avilla (1988) que pesquisou o CEFET/ES, mostrou que é “*numericamente expressivo o contingente de aluno, proveniente de camadas média baixa e baixa da sociedade*”.

Ferreira (1990), em pesquisa empreendida no CEFET/SP, chegou a resultados, muito semelhantes, aos de D'Avilla.

Segundo uma técnica do Núcleo de Apóio ao Estudante “*NAE*”:

[...] o aluno do CEFET em sua maioria expressiva, sempre foi da classe média baixa e baixa com exceções insignificantes. O que ocorre, também é que alunos, netos, filhos de ex-alunos do CEFET vêm estudar aqui, preservando a tradição e eles têm um amor muito grande pela instituição. Agora, a grande maioria dos alunos tem pais com situação precária e baixo nível de escolaridade. O que vem acontecendo, após a Reforma, é que com a baixa do ensino, os alunos que estão vindo, continuam sendo de escolas públicas, mas de escolas piores, periféricas. (NAE – Entrevista citado por FERREIRA, 1990, p.6).

d) Evasão Escolar. A evasão escolar e, em número um pouco mais reduzido, a repetência e o trancamento de matrícula<sup>8</sup>, têm sido grandes problemas para a instituição.

Os dados que deveriam ter sido levantados e analisados pelo “*NAE*”, em algumas unidades, foram coletados e analisados pela própria Diretoria de Ensino que, apesar de muitas solicitações, não os tornou disponíveis. Contudo, as informações do NAE, dos Coordenadores de Cursos e de professores indicam um percentual entre 30 a 50% de evasão, nos diferentes Cursos.

No início de 2000, em um *Encontro de Cursos do CEFET de Urutaí-GO*<sup>9</sup>, foram indicadas as principais causas da evasão: dificuldade dos alunos em acompanhar as disciplinas dos Cursos Profissionais; falta de um maior interesse de alguns professores, para ajudar os alunos nas suas defasagens; frustração da expectativa dos alunos quanto aos Cursos Técnicos; dificuldades de conciliar horários entre os dois cursos, feitos em escolas diferentes; problemas financeiros.

A maior incidência da evasão tem ocorrido nos Cursos de Concomitância Externa e Pós-médio, principalmente pelo fato dos seus alunos não possuírem base técnico-científica, sócio-histórica e lingüística, para acompanhar as disciplinas técnicas e, assim, acabam se evadindo. Também na Concomitância Interna, a evasão vem ocorrendo, devido ao fato da carga horária do ensino médio estar muito pesada e os alunos não estarem conseguindo conciliar os dois cursos e assim, acabam se evadindo do Técnico<sup>10</sup>.

Segundo uma aluna entrevistada: “Eu não tava” agüentando os dois cursos. “Tava” ficando zoadada de tanto estudar; por isso larguei o Técnico, pois é o Médio que vale; é ele

---

<sup>7</sup> Os dados trabalhados foram fornecidos pelo CGAE (Coordenação Geral de Assistência ao Educando) que, a cada ano, traça o perfil do aluno novato.

<sup>8</sup> Não se pode esquecer, que esses são problemas muito interligados.

<sup>9</sup> Relatório dos encontros dos cursos de Agropecuária, Agricultura e Zootecnia.

<sup>10</sup> Essa situação tem gerado discussão, pois para alguns, não é legal cursar só o médio em uma instituição tradicionalmente de ensino profissional; além disso, considera-se que a identidade da instituição fica ameaçada.

que dá diploma.”(Aluna do Ensino Médio e Profissionalizante – Entrevista concedida em 16/10/2003).

O “*Relatório Espelho de Dados*”, que foi elaborado pelo CEFET - MG (que já tinha essa preocupação), retrata a evasão e o trancamento de matrícula na instituição, que foi feito para ser enviado a SEMTEC; nele, é freqüente, o emprego da expressão “*Aluno Reintegrado*”. Contudo, descobriu-se que não se trata de aluno que volta ao CEFET, mas de alunos recém-admitidos. Assim, periodicamente, quando a evasão aumenta, são admitidos novos alunos, que constam, indevidamente, como “*reintegrados*”.

e) Novos Planos de Curso. Segundo determinação da SEMTEC (Res. 04/99), deve-se proceder à elaboração dos novos Planos, para que os Cursos Técnicos integrem o Cadastro Nacional. Esses Planos devem ser elaborados tendo em vista: as necessidades do setor produtivo; a modularização do ensino e currículo organizado através de competências, bases tecnológicas e habilidades.

A orientação para a elaboração dos Planos é de cunho tecnicista, resgatando termos como: *input*, *out-put*, *feedback*, eficácia, eficiência, insumos, estratégias, módulos, e priorizando uma organização fragmentada, esquadrihada que retorna aos objetivos operacionais, às estratégias instrucionais, com uma “*roupagem nova*”.

De acordo com Frigotto (1996), quando o sistema de Escolas Técnicas Federais (ETFs) avançava significativamente no processo interno de democratização, de gestão e da estruturação de projetos políticos pedagógicos que buscavam a perspectiva de uma educação unitária, surgiu o projeto do MEC direcionado num sentido diametralmente contrário: o da modulação fragmentária, do dualismo e, sobretudo, de um anacrônico reducionismo da formação técnica. (FRIGOTTO 1996, p.156).

Com essa política educacional, além de aumentar significativamente o risco de privatização das escolas técnicas, busca-se submeter estas instituições aos valores e interesses advindos da sociabilidade operada pelo mercado.

Na realização da eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, existia a expectativa de que novos caminhos seriam tomados, em especial, as concepções oriundas dos movimentos sociais, sindicatos docentes e da comunidade educacional, das elaborações teóricas do campo do trabalho e da educação. Aspirava-se, também, a políticas públicas comprometidas com a construção de um sistema nacional de educação que integraria todos os níveis e modalidades de educação na perspectiva de sua universalização.

O Governo Lula, por meio de vários decretos, programas e projetos de lei<sup>11</sup> resgatados das propostas de governos anteriores, revestidos de uma nova significação, estabeleceu a continuidade de uma política para essa modalidade de ensino.

O Decreto de nº 5.154, do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, publicado no dia 26 de julho de 2004 no "Diário Oficial" da União, regulamentando quatro artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996.

Esse Decreto antevê uma interação entre o ensino médio e o ensino técnico de nível médio com áreas profissionalizantes, articulando ambos, oportunizando aos educandos que concluem os cursos, além de um certificado de ensino médio, também

---

<sup>11</sup> Decreto nº 5154 de julho de 2004  
Decreto nº5205 de 14 de setembro de 2004 e Portaria interministerial nº3185 de 7 de outubro de 2004  
Decreto nº5224 de 1º de outubro de 2004  
Decreto nº5225 de 1º de outubro de 2004  
Lei nº 4183/04 – em tramitação na câmara federal.



qualificação e ou habilitação de técnico nas áreas de sua opção, disputando assim uma vaga no mercado de trabalho, facilitando assim a sua sobrevivência.

O Decreto de nº 5.154, do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, propicia a todos os alunos, de escolas públicas e ou particulares, a frequência concomitante do ensino médio e do ensino técnico em nível médio de caráter profissionalizante, através de uma mesma matriz curricular, o que poderá ocorrer na mesma escola. Com isso os estudos serão feitos de uma maneira mais rápida, fácil e objetiva, criando uma articulação entre os dois ensinos, com o objetivo de inserir o educando no direito ao exercício de sua cidadania, através da promoção de sua formação profissional. O aluno poderá, então, fazer um só curso e obter um certificado com nível médio-técnico.

O que caracteriza esse Decreto é a liberdade que é dada às escolas em escolher o modelo que irá ser adotado. Não há obrigatoriedade em seguir este novo modelo de articulação e integração do ensino médio e ensino técnico em uma mesma grade curricular. Poder-se-á seguir o modelo que antes já era adotado e manter a dualidade.

Assim, cada escola definirá se quer vincular ou manter independente o ensino médio e o ensino técnico de nível médio. O educando poderá resolver se quer cursar só o ensino médio (habilitando ao prosseguimento de estudos) ou se quer cursar o ensino médio e técnico na mesma escola dentro de uma só grade curricular, se em escolas distintas e em grades diferentes ou, então, cursar o ensino técnico após o término do ensino médio.

Já a partir de 2005, poderá ser implantado esse novo modelo, e as escolas que assim optarem terão que adequar seus planos de curso, ou então criarem novos cursos baseados nessa alternativa de articulação entre o ensino médio e o ensino técnico em nível médio.

A nova modalidade de ensino está prevista no parágrafo 2º do artigo 36 da LDB 9394/96, resgatando o que foi extinto em 1997 pelo Decreto nº 2.208: “*o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas*”.

Essa articulação e integração entre o ensino médio e o técnico de nível médio deverão seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais do Conselho Nacional de Educação e as normas dos sistemas de ensino e também o projeto pedagógico de cada Instituição de Ensino.

A educação profissional prevista no Decreto de nº 5.154 (Anexo 1) será desenvolvida, através de cursos e programas, em três planos: formação inicial e continuada de trabalhadores; educação profissional de nível médio; e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. A competência de oferta do ensino médio é dos Estados e cabe aos mesmos aderir ou não a essa nova proposta e alternativa especificada no Decreto nº 5154 e fazer acordos com o Ministério da Educação para implantar a nova alternativa de articulação entre o ensino médio e o ensino técnico de nível médio. Até o final deste ano, o Ministério pretende divulgar as diretrizes curriculares da nova modalidade de ensino (MEC, 2004).

A integração não está contemplada no Decreto nº5154/04 como princípio, mas como estratégia, uma possibilidade que poderá ser concretizada ou não, dependendo da correlação de forças sociais em disputa.

### 2.3 – A Formação por Competência no Parecer 16/99

O Parecer 16/99 propôs uma mudança no paradigma tradicional do Ensino Profissionalizante que já está em voga em alguns países industrializados e começa sentir-se também nos países da América Latina. Trata-se da introdução do conceito de competência profissional, segundo o qual, cada trabalhador, em função das características do trabalho a ser realizado em sua ocupação, deverá possuir, além das qualificações técnicas específicas necessárias para realizar o trabalho ter atingido um nível de competências profissionais.

A Reforma da Educação Profissionalizante do Governo Fernando Henrique Cardoso teve uma trajetória marcante, onde as irradiações das formulações que constituem a chamada Pedagogia das Competências, em especial, nas políticas públicas brasileiras de educação profissional, se fizeram necessárias, como se verá também neste item.

Procuramos alcançar tal intento por meio do estudo dos documentos que visam definir as novas regulamentações, as diretrizes operacionais e os parâmetros curriculares para essa modalidade educacional em nível nacional.

Como sabemos, o conjunto de normas e diretrizes para a educação profissional emanadas do Parecer 16/99 se coloca na perspectiva de enfrentamento de alguns problemas observados na educação profissional praticada no Brasil. Tais problemas podem ser assim elencados: falta de sintonia com a realidade; o histórico dualismo entre educação profissional e ensino médio, como aquela voltada unicamente para o fazer; a má qualidade da formação dos técnicos de nível médio; e a orientação assistencialista e economicista da educação profissional.

O conceito de competência vem recebendo diferentes significados, às vezes contraditórios e nem sempre suficientemente claros para orientar a prática pedagógica das escolas. Para os efeitos deste Parecer, entende-se por “competência profissional a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL, CNE, 1999).

Esse conceito de competência amplia a responsabilidade das instituições de ensino na organização dos currículos de educação profissional, à medida que exige a inclusão, entre outros, de novos conteúdos, de novas formas de organização do trabalho, de incorporação dos conhecimentos que são adquiridos na prática, de metodologias que propiciem o desenvolvimento de capacidades para resolver problemas novos, comunicar idéias, tomar decisões, ter iniciativa, ser criativo e ter autonomia intelectual, num contexto de respeito às regras de convivência democrática (TANGUY, 1997, p. 53).

O Parecer 16/99 é colocado como conjunto de diretrizes que também visa a enfrentar o histórico dualismo da educação no Brasil entre formação profissional e educação geral, “produto da sociedade dividida entre elites condutoras e a maioria da população” (Brasil, CNE, 1999). Para isso, define que um tipo de formação não dicotômica possa ser construído pelo uso de competências comuns das áreas na educação profissional.

Busca-se, assim, uma qualificação não restrita aos postos de trabalho, mas voltada para áreas profissionais. Tal idéia assemelha-se à idéia de áreas ocupacionais, defendida em documento da CINTERFOR (1999), que restringe a ampliação da qualificação às diferentes funções de um mesmo contexto ocupacional.

No Parecer também se coloca como meta a “alteração radical da educação profissional brasileira, improvisada e de má qualidade”, “herdada da profissionalização universal e compulsória instituída pela Lei Federal nº 5.692/71”, que tinha carga horária reduzida para a educação geral e que teria criado uma falsa ilusão no imaginário das camadas populares de melhoria da empregabilidade (BRASIL, CNE,1999).

O Parecer é colocado, então, na perspectiva de direcionar práticas de educação profissional de qualidade e que promovam a equidade. Resgata-se da LDB, a referência para uma educação que congregue padrão de qualidade com a idéia de equidade<sup>12</sup> (SAVIANI, 1998, p.45).

Por fim, o Parecer se propõe a superar uma concepção de educação profissional assistencialista e economicista, voltada unicamente ao atendimento imediato das demandas do mercado de trabalho. Defende-se, para isso, que a garantia da elevação da educação geral dos trabalhadores deva ser capaz de assegurar um tipo de formação pautada no atendimento das demandas dos indivíduos, da sociedade e do mercado através de uma organização curricular flexível, pautada na idéia de competências por áreas.

A explicitação das finalidades que devem nortear a educação profissional contidas no parecer 16/99 deixa nítida a sua aproximação às finalidades da Pedagogia das Competências, apresentadas por seus divulgadores e que a definem como capaz de elevar o nível de qualificação dos trabalhadores, desenvolver uma educação de tipo integral, promover o desenvolvimento da autonomia e da participação dos trabalhadores na vida das empresas, desenvolver uma capacidade real de trabalho e conjugar interesses de empresários e trabalhadores (ARAÚJO, 2001, p.32).

A estética da sensibilidade, princípio orientador da educação profissional afirma valores estéticos que devem ter como parâmetros o respeito ao “Ethos profissional”. Deve significar a valorização do trabalho bem feito, relacionando-se com os conceitos de qualidade e de respeito ao cliente. Assume-se que a incorporação desse princípio se apresenta como respeito pelo outro e como elemento imprescindível do desenvolvimento pleno da cidadania. (BRASIL,CNE,1999).

No documento que estabelece as diretrizes para a educação profissional, define-se competência como capacidade pessoal de articular autonomamente os saberes (saber, saber-fazer, saber-ser e saber-conviver) inerentes a situações concretas de trabalho. É “um saber operativo, dinâmico e flexível, capaz de guiar desempenhos num mundo do trabalho em constante mutação e permanente desenvolvimento” (BRASIL,CNE, 1999).

Associa-se, a noção de competência, a uma estética da sensibilidade, a uma ética da identidade, e a uma política de igualdade, referências axiológicas que devem orientar a organização pedagógica e curricular da educação profissional e todas as situações práticas de aprendizagem.

A política da igualdade coloca-se como um valor que deve direcionar a educação profissional no sentido da universalização dos direitos básicos de cidadania e da redução das desigualdades. A idéia de laboralidade é assim colocada como indicador de eficiência

---

9 Saviani chama a atenção para o fato de as políticas educativas hoje predominantes nos países Latino-Americanos estarem substituindo a noção de igualdade pela de equidade. Para este autor, o recurso ao termo equidade é feito para justificar as desigualdades. Para Saviani, o conceito de equidade funda-se em razões utilitárias próprias do neopragmatismo, filosofia dominante nesses tempos neoliberais (SAVIANI, Dermeval. **Equidade e qualidade em educação: equidade ou igualdade.** Santiago/Chile. 1998. Texto de Exposição feita no IV Congresso IberoAmericano de História de la Educación Latinoamericana.

e de construção da igualdade. Entende-se que a educação profissional se for eficaz para aumentar a laboralidade, contribui para a inserção bem-sucedida no mercado de trabalho, ainda que não tenha poder, por si só, para gerar emprego (BRASIL, CNE, 1999).

Considera-se, portanto, que a educação profissional é determinante para a universalização do trabalho, através do desenvolvimento da laboralidade, sendo este o principal eixo da política da igualdade.

A ética da identidade, colocada como valor que deve promover a identificação do indivíduo com seu trabalho, requer, ainda, o desenvolvimento da solidariedade e da responsabilidade do trabalhador, ao lado do respeito às regras. Sob uma visão estóica do trabalho, acredita-se que esta ética seja capaz de gerar recompensas subjetivas a quem trabalha com qualidade e assim promover a cidadania.

A perspectiva de uma “nova” educação profissional, pautada na noção de competência, nos moldes como está colocada no Parecer 16/99, é associada, portanto, à possibilidade de gerar qualidade no trabalho e respeito ao outro, por meio da estética da sensibilidade, da redução das desigualdades, do estabelecimento da democracia e da melhoria da vida, através do desenvolvimento da laboralidade dos indivíduos, o que pode levar a promover satisfações subjetivas e a cidadania, fruto do trabalho bem-feito e da identificação do indivíduo com seu trabalho.

Aproxima-se das finalidades assumidas internacionalmente pelos divulgadores da Pedagogia das Competências que, de forma otimista, propagam que estas abordagens apresentam possibilidades de contribuição para o desenvolvimento das capacidades humanas, o progresso econômico, a redução das desigualdades, o fortalecimento da democracia e a felicidade dos trabalhadores (ARAÚJO, 2001, p.28).

Com relação às orientações para o desenvolvimento de competências, duas estratégias se destacam e constituem a espinha dorsal da educação profissional proposta pelo CNE:

a) A separação e articulação entre educação profissional e ensino médio.

A superação da educação profissional improvisada e de má qualidade deve ser conseguida, segundo o Parecer, através de um movimento de separação e articulação entre educação profissional e ensino médio, que possibilitaria eliminar a “pseudo-integração que nem preparava para a continuidade de estudos nem para o mercado de trabalho” (BRASIL, CNE, 1999).

Acreditando em uma vinculação obrigatória entre educação profissional e ensino médio, são definidas as finalidades diferenciadas para essas modalidades de ensino. Desta forma, cabe ao ensino médio, no contexto da profissionalização, a preparação básica para o trabalho, entendida como etapa de desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, desenvolvendo a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos de trabalho e a capacidade de adaptação dos educandos (BRASIL, CNE, 1999).

O Parecer defende, portanto, que é no ensino médio que o educando se aprimora como pessoa humana, desenvolve a sua autonomia intelectual e seu pensamento crítico, bem como compreende os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, que dão suporte para a educação profissional específica.

Segundo o Parecer 16/99 cabe à educação profissional de nível técnico, “destinada a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio”, o desenvolvimento das competências específicas, referentes às habilitações, e das

competências por áreas, “necessárias à formação de técnicos de nível médio inseridos em uma sociedade em mutação e ao desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”.

b) A articulação entre ensino médio e educação profissional

Segundo o Parecer, a articulação entre ensino médio e educação profissional deve ser compreendida como uma intercomplementariedade que mantém a identidade de ambas as modalidades de ensino. Apóia-se na pressuposição da existência de uma comunhão de finalidades e na possibilidade de ações planejadas e combinadas entre o ensino médio e o ensino técnico.

Acredita que a articulação entre ensino médio e educação profissional possa ser garantida por uma base comum axiológica e pedagógica, de tal forma que ambas as modalidades comunguem dos mesmos valores e de um conjunto de competências comuns a serem ensinadas e aprendidas tanto na educação básica quanto na profissional (BRASIL,CNE,1999).

Pode-se apreender das considerações anteriores que, sendo a formação geral, assegurada pela educação básica, aquela que forma a pessoa humana, desenvolve a autonomia intelectual e o pensamento crítico, que assegura a posse dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, resta à educação profissional, fase complementar àquela, preparar o indivíduo para o trabalho específico demandado pelas empresas.

Se considerarmos que, segundo o Parecer 16/99, “são as competências diretamente concernentes ao requerido pelas respectivas qualificações ou habilitações profissionais” que determinam a identidade do ensino técnico, também podemos apontar que, apesar do discurso contrário, a reforma do Governo Fernando Henrique Cardoso, da educação profissional dá claras indicações de reafirmação do histórico dualismo entre educação geral e profissional, pois assegura ao ensino médio a função de formação do pensamento científico e ao ensino técnico a profissionalização específica.

Concordamos com Ferretti (1999, p.6), quando diz:

No nosso entender, a reforma reproduziu a dualidade histórica do ensino brasileiro entre educação geral e profissional, posto que, diferentemente do que afirma o documento, não apenas teremos a continuidade de uma educação profissional dirigida aos que têm baixa escolaridade e inserção social desfavorável, como também a teremos como paliativo ao desemprego gerado pelas mesmas circunstâncias históricas e paradigma produtivo que levam o MEC a pautar a educação pelo “modelo de competência”. E a teremos, como sempre, também assistencialista, contrariando o documento. A “educação profissional básica” é a expressão disso.

Pode-se dizer que a solução para a má qualidade da educação profissional está na elevação da formação cultural os técnicos, que deve ser assegurada pela garantia de educação básica igual para todos e do desenvolvimento de competências básicas, competências profissionais gerais e de competências profissionais específicas de cada habilitação.

Diante disso, as competências básicas são entendidas como aquelas que constituem a preparação básica para qualquer tipo de trabalho, como a autonomia intelectual, o pensamento crítico e a compreensão sobre os fundamentos científicos e tecnológicos em que está envolvida a produção. Devem ser desenvolvidas pela educação básica que

garantiria, assim, uma sólida educação geral, capacitando os cidadãos para uma aprendizagem autônoma e contínua.

Por sua vez, as competências gerais, comuns aos técnicos de cada área, são compreendidas como conhecimentos e atributos humanos vinculados à idéia de polivalência e que devem permitir aos técnicos o trânsito sobre diversos serviços e setores de uma mesma área profissional e, para tal, devem ser desenvolvidas tanto pelo ensino médio como pela educação profissional.

Já, as competências específicas determinariam a identidade da profissionalização e seriam determinadas pelas habilitações profissionais e desenvolvidas exclusivamente durante a educação profissional, vedando-se a inclusão de conteúdos e disciplinas próprias do ensino médio na educação profissional. Entretanto, o contrário é admitido: o ensino médio pode utilizar até 25% de sua carga horária para o desenvolvimento de competências gerais.

Parte-se, assim, de uma idéia de complementação entre ensino médio e educação profissional, defendendo-se que a soma das partes, formação geral ampla e educação profissional estreita, pode formar técnicos competentes e críticos. Mas basta que se faça a soma de partes para que se desenvolva a compreensão ampla sobre os fenômenos da realidade em geral e dos processos de trabalho em particular. Desconsidera-se ainda a necessidade do estabelecimento de relações entre os temas específicos entre si e com aspectos gerais da realidade, como meio da compreensão dialética dos fenômenos, de sua interdependência e de sua historicidade (PISTRAK, 1981).

Consta no Parecer, como princípio específico orientador da educação profissional, a idéia de que o atendimento às demandas do mercado de trabalho, da sociedade e dos indivíduos pode ser atingido através de uma educação profissional pautada no desenvolvimento da laboralidade.

O Parecer busca, assim, estruturar um tipo de formação profissional que desenvolva a capacidade do técnico manter-se em atividade produtiva e geradora de renda em contextos socioeconômicos cambiantes e instáveis, transitando entre variadas atividades produtivas (BRASIL, CNE, 1999).

A idéia de competência para a laboralidade implica, para as instituições de educação profissional, a organização de programas que inclua conteúdos e meios que favoreçam o desenvolvimento de capacidades para resolver problemas, tomar decisões e ter iniciativa e a autonomia intelectual.

No Parecer 16/99, critica-se a legislação anterior que definia currículos mínimos padronizados, com matérias obrigatórias, desdobradas e tratados como disciplinas e propõe a contextualização da educação profissional e o seu “ajuste” à nova realidade do mundo do trabalho através da flexibilização curricular, abrindo possibilidades dos planos serem erigidos com base em disciplinas, etapas ou módulos, em atividades nucleadoras, projetos, metodologias e na gestão dos currículos.

Como se vê, o Parecer 16/99, do CNE, estabelece as orientações e os princípios específicos que devem orientar a organização da educação profissional.

Esse Parecer também vê educação profissional sob uma ótica individualista, tratando o indivíduo abstratamente, considerando-o isolado, apartado de suas condições sociais e históricas.

A flexibilização da educação profissional exigiria, ainda segundo o texto legal, um tratamento interdisciplinar dos programas formativos, como forma de integração dos

estudos de diferentes campos que serão mobilizados, tendo em vista as competências a desenvolver nos cursos (BRASIL,CNE,1999).

Apesar de não indicar a sua obrigatoriedade, o Parecer propõe a utilização da metodologia de módulos como estratégia de flexibilização curricular da educação profissional de modo a permitir que a educação profissional atenda às mutáveis demandas das empresas, da sociedade e dos indivíduos. Desta forma, abre-se a possibilidade de variação da duração dos cursos de educação profissional, tendo em vista o perfil profissional de conclusão que se pretende, as competências constituídas no ensino médio e as competências adquiridas por outras formas. Garante, no entanto, uma carga horária mínima definida para cada qualificação ou habilitação (BRASIL,CNE,1999).

Ferretti (1999) questiona a concepção implícita da estrutura modular, que toma o conhecimento como o resultado do somatório de várias habilitações específicas, como procedimento eficaz para formar os profissionais polivalentes sofisticados que o documento propõe, na medida em que o conhecimento orgânico que essa formação exige parece pouco compatível com tal concepção.

Tanguy (1997a), também alerta para a possibilidade de perda de sentido dos conteúdos quando considerados a partir, apenas, das necessidades imediatas de seu uso e organizados em módulos independentes.

A contextualização das competências deve ser assegurada ainda, segundo o Parecer 16/99, pelo uso de uma metodologia prática, considerando-se o aspecto prático como a marca da educação profissional, que deve constituir e organizar os currículos, inclusive na forma de estágio supervisionado a ser realizado em empresas e outras instituições (TANGUY, 1997, p. 55).

Coloca-se sob a responsabilidade das instituições de ensino a difícil identificação das demandas da sociedade, do mercado de trabalho e dos indivíduos, mas não é feita nenhuma sugestão de instrumentos ou de metodologias para tal, desconsiderando a falta de experiência e conhecimentos institucionais para isso, e nem são feitas indicações quanto ao necessário aporte de recursos e equipamentos que pudessem permitir às escolas assegurar “uma formação que respondesse a essas demandas” conforme explicitado no Parecer.

Quanto ao papel dos docentes, o Parecer indica a necessidade de sua permanente adequação a essa nova configuração da educação profissional de nível técnico através de ações continuadas de formação que devem ser pautadas por competências diretamente voltadas para o ensino de uma profissão.

Dessa forma, o Parecer define uma lista de competências necessárias, tais como conhecimento das filosofias, conhecimento e aplicação de diferentes formas didáticas, consciência crítica e ética e flexibilidade frente às mudanças, entre outras, mas também não faz indicações quanto às condições materiais ou salariais que pudessem assegurar a qualidade do trabalho docente.

Com relação à aproximação com as tendências internacionais de desenvolvimento de competências a lógica da reforma da educação profissional evidencia a existência de consonância entre o que está contido nos seus documentos normatizadores e o que pode ser identificado internacionalmente como pedagogia das competências.

Uma primeira e significativa aproximação refere-se ao fato de que a educação profissional defendida pelos documentos da reforma da educação profissional no Brasil tem forte inspiração individualista e pragmatista.

Mesmo que se faça um alerta para que se evitem os modismos e as denominações de cursos com finalidades exclusivamente mercadológicas e para que a escola evite responder a apelos circunstanciais e imediatistas, os documentos da reforma da educação profissional utilizam-se do mesmo referencial pragmatista verificado nas tendências internacionais de desenvolvimento de competências (ARAÚJO, 2001).

O pragmatismo pode ser verificado na perspectiva normativa de ajuste da educação profissional à realidade dada, sob o discurso de sua contextualização.

Segundo Ferretti (1999), de forma implícita, o Parecer 16/99 subordina a educação aos interesses da produção, pela via do “modelo de competências”, impondo limites à educação profissional demarcados pelas formas possíveis de desenvolvimento econômico. Para este autor, ainda que o discurso se refira à cidadania em geral, o que subsiste é a imagem daquela cujos limites são dados pelos interesses da produção.

Tal como os filósofos pragmáticos Dewey (1936) e Rorty (1997) proclamam, a reforma da educação profissional do Governo Fernando Henrique Cardoso não compromete o seu projeto pedagógico com “utopias políticas remotas” e tem na realidade dada o ponto de partida para as práticas pedagógicas, prendendo-se ao imediato, embora o negue, e favorecendo processos de ajustamento dos indivíduos às diversas situações que estes têm que enfrentar durante suas vidas, não se propondo a transformação da realidade, mas apenas pretende o seu aperfeiçoamento.

O Parecer se omite quanto ao papel político da educação profissional e caminha no sentido da aceitação da realidade social tal como ela se apresenta e da defesa do ajustamento da educação e dos homens às exigências dos setores produtivos.

Assim, de acordo com os documentos da reforma da educação profissional, a resolução de todos os problemas da educação profissional apresentados parece se encontrar apenas nas modificações de caráter eminentemente didático-pedagógico.

Considera-se mesmo, evidenciando um “novo entusiasmo pela educação”, que a educação possui força suficiente para promover a redução das desigualdades sociais. Recorremos a Pistrak (1981) para reafirmar a impossibilidade das escolas corrigirem as injustiças do regime social por “meios intelectuais”. Para esse autor, a obra cultural da escola não pode ser efetivada sem que esteja ligada ao trabalho geral de transformação social.

Na perspectiva pragmatista com a qual a reforma da educação profissional é operada, considera-se a formação profissional de um modo utilitarista, de modo que os conhecimentos, as habilidades e as atitudes a serem desenvolvidos devam ser definidos pela sua utilidade para o desenvolvimento de capacidades de trabalho requeridas pelo mercado de trabalho. Assim, o desenvolvimento de competências específicas é a marca da educação profissional defendida.

Considerando o homem descontextualizado, observa as diferenças entre os homens apenas do ponto de vista individual, negando-se a perspectiva de classe como mediação definidora das identidades dos sujeitos. Sob o discurso do respeito aos indivíduos e ao mercado, propõe-se a promoção de trajetórias profissionais individuais.

Segundo Ferretti (1999), o Parecer 16/99 dá um tratamento à qualificação profissional que privilegia o enfoque psicológico em detrimento do social. Assim, a qualificação é entendida como conjunto de atributos individuais resultantes da escolarização geral e/ou profissional e das experiências de trabalho, e desconsideram-se as pesquisas que enfatizam um sentido mais ampliado da qualificação e que a definem,



também, pela “correlação de forças que envolvem grupos de trabalhadores em disputas internas ao seu coletivo ou que mobilizam esse mesmo coletivo ou grupos específicos nos embates com a empresa” ( p.2).

O Parecer 16/99 procura favorecer a construção de trajetórias profissionais individuais apresentando uma política de igualdade que reforça o individualismo e resgata a meritocracia. Para isso, pressupõe condições iguais de desenvolvimento de competências e de realização do trabalho e ratifica a competição interpessoal no coletivo dos trabalhadores, como se pode ver: “A política da igualdade impõe à educação profissional a constituição de valores de mérito, competência e qualidade de resultados para balizar a competição no mercado de trabalho” (BRASIL, 1999, p.21).

Segundo Machado (1996), desconsidera-se, assim, que as capacidades e aptidões humanas são fenômenos históricos decorrentes de relações sociais definidas, ou seja, desconsideram-se as condições reais de produção das diferenças, tomando-as como fenômeno particular, indiferente à vida social e à história, metafisicamente. Na verdade as qualidades das pessoas não seriam estritamente pessoais, mas expressão da divisão do trabalho.

Em outro momento, Machado (1996), ao analisar o Parecer CEB/CNE 15/98 e verificar as implicações da reforma do ensino médio, pautada na noção de competência, constata que...

o reconhecimento e a avaliação das competências, fundamentados em processos de negociação individualizada, contribuiriam para moldar uma certa concepção de sujeito e de autonomia, voltada para o desenvolvimento da capacidade adaptativa e para enfraquecer a solidariedade informada pelos interesses coletivos como consequência do aumento da competição entre os indivíduo. (MACHADO, 1998, p.84).

Para Ferretti (1999), questionando o Modelo de Competências que referencia o Parecer, afirma que: “na verdade, o modelo trabalha sobre o suposto de que tudo no campo profissional se torna responsabilidade individual”.(FERRETTI, 1999, p.6). Tal enfoque tende a obscurecer o fato de que a definição, certificação e valorização das competências é uma questão política e histórica, uma vez que envolve interesses distintos e antagônicos entre capital e trabalho.

## CAPÍTULO 3

### A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DA EDUCAÇÃO MÉDIA E PROFISSIONAL AGRÍCOLA DO FINAL DA DÉCADA DE 1990 E AS CONSEQUÊNCIAS DESSA REFORMA NO CEFET DE URUTAÍ - GO

Para melhor compreensão, da reforma da Educação Média e Profissional Agrícola, daremos ênfase aos seus principais aspectos, iniciando por sua implantação, como será visto neste capítulo.

#### 3.1 - O contexto de implantação da reforma do Ensino Médio e Profissional Agrícola

Diferentemente do período da primeira revolução industrial, quando aconteceu a transferência de funções manuais para as máquinas, o que agora está ocorrendo é a transferência das próprias operações intelectuais para as máquinas (SAVIANI, 2000).

De fato, essa transição entre os séculos XX e XXI vem marcada por profundas mudanças nos planos econômico, social, ético, político, cultural e educacional. Para muitos, trata-se de uma crise do processo civilizatório.

A terceira Revolução Industrial<sup>13</sup>, marca dos últimos trinta anos, caracteriza-se por uma acelerada transformação no campo tecnológico com consequência, não só no mercado de bens de serviço e de consumo, como, também no modo de organização dos trabalhadores, no modo de produção e na qualificação necessária dos novos trabalhadores e nas relações sociais. Esta fase é, marcada, segundo Schaff (1995), por uma tríade revolucionária: A microeletrônica, a microbiologia e a energia nuclear, o que nos levará, segundo o autor, a um grande desenvolvimento da humanidade, mas que tornará necessário também – alerta Schaff – que estejamos atentos aos perigos que este desenvolvimento poderá trazer, dependendo de como se utiliza esse conhecimento científico-tecnológico, bem como as repercussões na esfera social.

A terceira revolução, a da tecnologia da informação mostra, segundo Schaff, que nesta revolução as capacidades intelectuais do homem são ampliadas e inclusive substituídas por autômatos que eliminam o trabalho humano na produção e nos serviços. Adverte o autor: “É evidente que a solução do problema não consiste em proibir o progresso – o que como já dissemos seria puramente utópico – mas em estabelecer medidas sociais profiláticas que se oponham às consequências sociais negativas” (SHAFF, 1995, p.24).

As novas tecnologias microeletrônicas, associadas à informática, possibilitam ao capital romper com as fronteiras nacionais, globalizando-se de forma violenta e excludente, sem precedentes. O capital financeiro especulativo dilapida os fundos públicos

---

<sup>13</sup> Por *revolução industrial* compreende-se o rompimento com as antigas bases científicas da produção que provoquem significativas mudanças na economia, na organização do trabalho e nas relações sociais. O conceito de *revolução industrial* não é aceito sem polêmicas. A caracterização da revolução industrial feita por Adam Schaff (1995) expressa os novos paradigmas da produção material no final do século XX e início do século XXI, e compreende a combinação de três elementos: a revolução microbiológica, a revolução microeletrônica e a revolução energética.

nacionais, em particular as economias do Hemisfério Sul, onde os países pagam juros mensais que equivalem aos juros anuais dos países centrais.

Conforme Frigotto (2002), essa nova base científica-técnica assentada, sobretudo, na microeletrônica e incorporada ao processo produtivo, permite que as economias cresçam, aumentem a produtividade, diminuindo o número de postos de trabalho. O desemprego estrutural, na atualidade, demarca não apenas o aumento do exército de reserva, mas em especial, o excedente de trabalhadores, ou seja, a não necessidade, para a produção, de milhões de trabalhadores. Sob a vigência de relações de propriedade privada, isto significa aumento da miséria, da fome e da barbárie social.

No plano ético político, o ideário neoliberal impõe-se estabelecendo uma “nova era do mercado” como a única via possível da sociabilidade humana. Reafirma-se a ética utilitarista e individualista do liberalismo conservador. Justifica-se a exclusão e a desigualdade como elementos necessários à competitividade. Busca-se firmar uma consciência alienada de que os vencedores ou os incluídos devem-no a seu esforço e competência. Os excluídos ou os miseráveis do mundo pagam o preço de sua incompetência ou de suas escolhas.

O aumento do desemprego estrutural e a precarização do trabalho constitui-se num dos problemas políticos e psicossociais mais agudos da história humana e, ao mesmo tempo, explicita uma das contradições mais profundas da atualidade (GENTILLE, 1995). A classe trabalhadora que sempre lutou pela redução da jornada de trabalho e liberação do tempo livre empenha-se, hoje, para manter-se empregada, mesmo às custas da perda de direitos conquistados.

Com a mudança qualitativa da base técnica do processo produtivo e das formas de organização do trabalho, a classe empresarial tem demandado um trabalhador com nova qualificação, capaz de realizar a reconversão tecnológica. O papel exigido para a escola é o de ser promotora de formas de ensino mais eficientes de formação de especialistas com habilidades e competências mais conceituais e abstratas, requeridas pelas grandes empresas.

Segundo Frigotto (2001), no plano econômico os conceitos-chave do trabalho criados a partir do novo tipo de organização industrial são: flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência, competitividade e qualidade total. No plano da formação humana tem-se a pedagogia da qualidade, polivalência e formação abstrata.

A demanda dos setores empresariais e de seus representantes por trabalhadores com novas qualificações, de modo a permitir ao país efetuar a reconversão tecnológica e torná-lo mais competitivo na concorrência intercapitalista vem revestida dos traços principais da Teoria do Capital Humano: aumento da produtividade marginal com o acréscimo do fator educação entendida como capacitação; possibilidade de ascensão social e melhoria da qualidade de vida da população mediante o investimento individual que redunde em desenvolvimento e bem-estar social – pontos que serão garantidos no terreno do livre mercado.

Alguns aspectos são demonstrativos da nova materialidade em que se insere essa súbita valorização da escolaridade do trabalhador. As políticas educacionais implementadas sob a égide do capital humano, tanto as que pretendiam promover o acesso à escola para toda a população, como as de alfabetização de adultos, de programas compensatórios, de expansão e diversificação do ensino superior, de alguma forma conseguiram que a reflexão sobre a desigualdade social e educacional envolvesse uma

vasta audiência que transcendeu os limites do próprio Estado. Assim, o investimento em educação por parte do Estado, além de permitir que a escola exercesse seu papel de homogeneização ideológica, constituía-se, também, na tentativa de investimento na produtividade marginal.

Com a reação neoliberal as políticas educacionais aparecem, agora, fundamentadas na concepção de que o investimento no *fator educacional* não deve ser feito pelo fundo público (do qual o Estado é o gerenciador), mas pelo indivíduo ou pelo mercado. Se o Estado o fizer, deve ser no sentido de atender às demandas do mercado.

Partindo do ideário liberal que pressupõe que os indivíduos não devem ter “igualdade de condição” e sim “igualdade de oportunidades”, o mercado é quem pode distinguir as pessoas a partir de suas capacidades, atitudes, talentos e méritos. Nesta linha de pensamento, a escola deve adequar-se às exigências do mercado sob pena de sua falência absoluta. É nesse sentido que o ensino público e de massa torna-se inadequado à nova divisão técnica do trabalho e às novas demandas cognitivas colocadas pelas transformações produtivas (FRIGOTTO, 2002).

Ora, o processo de democratização deve ser entendido em dois níveis: um mais amplo – o das condições – e o das oportunidades, que está vinculado às possibilidades de entrada e permanência do aluno no sistema de ensino.

É importante destacar, que democratizar as condições é possibilitar maior equidade social, econômica e política, de modo que todos os cidadãos possam usufruir seus direitos com dignidade. Nesse aspecto, a educação por si só não tem como mudar as condições de emprego, salário e bem estar social em geral, colaborando apenas indiretamente para que tais mudanças ocorram.

Quanto às oportunidades, democratizá-las significa possibilitar aos alunos o acesso ao acervo cultural produzido pela humanidade. A democratização de oportunidades pressupõe a democratização das condições. Ocorre, no entanto, que a sociedade brasileira é, no contexto atual, marcada por profundas desigualdades sociais. O modelo de desenvolvimento adotado aponta para o agravamento dessa situação, o que compromete qualquer proposta de democratização das oportunidades educacionais (CURY, 1982).

O teor ideológico embutido nas palavras de ordem da nova realidade produtiva – *flexibilidade funcional, criatividade, autonomia de decisões, capacidade de trabalhar em equipe, capacidade de exercer múltiplos papéis etc.*, – são uma reelaboração e redefinição das próprias formas de representação e significação social, de modo que os elementos centrais do projeto neoliberal são construídos mediante

[...] a transformação do espaço de discussão política em estratégias de convencimento publicitário; a celebração da suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição à ineficiência e ao desperdício dos serviços públicos; a redefinição da cidadania pela qual o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor. (SILVA, 1994, p.15).

Isso demonstra que a ofensiva neoliberal não é somente a luta em torno da distribuição de recursos materiais e entre visões alternativas de sociedade, mas, sobretudo, uma luta para criar as próprias categorias, noções e termos através dos quais se podem nomear a sociedade e o mundo. A profundidade dessa questão vai muito além, pois ela se

insere na totalidade conceitual de visão de mundo e explicação da realidade, que tem formulado um novo modelo de organização social – *a sociedade do conhecimento*<sup>14</sup>.

O que distingue, na verdade, a construção original da Teoria do Capital Humano da nova Sociedade do Conhecimento é o tecido teórico a partir do qual se tem formulado uma concepção de mundo baseada na substituição do trabalho – como categoria fundamental das relações sociais – pelo conhecimento.

Neste contexto, os processos educativos e formativos passam por uma ressignificação no campo das concepções e das políticas, onde se estreita, ainda mais, a compreensão do educativo, do formativo e da qualificação, desvinculando-os da dimensão ontológica do trabalho e da produção, reduzindo-os ao economicismo do emprego e, agora, da empregabilidade.

Com efeito, no início da crise do modo de regulação social fordista (anos 50-60) a educação formal e a qualificação profissional apareciam como formadores de capital humano. Esse conceito engendrava uma perspectiva integradora vinculada à tese do pleno emprego. A ideologia da época difundia que o desenvolvimento aconteceria nos países subdesenvolvidos a partir do investimento no capital humano, e garantiria aos indivíduos melhores empregos, maior produtividade e, por essa via, mobilidade e ascensão social.

Hoje a educação formal e a qualificação são situadas como elementos de competitividade, reestruturação produtiva e da empregabilidade. Este deslocamento esconde uma metamorfose na sociabilidade capitalista e no campo do conteúdo educativo. O fundo público garante apenas um patamar mínimo de escolaridade ou de subsídio aos mais pobres. A educação e a qualificação transladaram, assim, da política pública para a assistência ou filantropia como estratégia de alívio da pobreza, conforme o Banco Mundial.

No plano ideológico desloca-se a responsabilidade social para o plano individual. Já não há políticas de emprego e renda dentro do projeto de desenvolvimento social, mas indivíduos que devem adquirir competências ou habilidades nos campos cognitivo, técnico, de gestão, bem como desenvolver atitudes para se tornarem competitivos e empregáveis. Os desempregados devem buscar “requalificação” e “reconversão profissional” para se tornarem empregáveis ou criarem o auto-emprego no mercado informal ou na economia de sobrevivência.(FRIGOTO, 2002, p.15)

### **3.1.1 - O contexto sócio-econômico e cultural da população do campo**

No que se refere ao trabalhador do campo<sup>15</sup>, compreender a sua posição neste contexto das sociedades capitalistas pressupõe compreender as suas condições de vida e

---

<sup>14</sup> “A tese da *Sociedade do Conhecimento* é de autoria de Alvin Toffler, que pressupõe o fim das classes sociais e do proletariado, sendo este substituído pelo cognitariado. Frigotto (2001) explica que Toffler deduz o fim da divisão do trabalho e das próprias classes sociais, em decorrência das mudanças do conteúdo e reorganização do processo de trabalho, motivadas pela introdução de uma nova base técnica constituída fundamentalmente pela microeletrônica associada à informatização – que exige uma força de trabalho que se ocupa mais com a cabeça do que com os braços e força muscular”. (TOFFER, 1983, apud FRIGOTTO, 2001, p. 143).

<sup>15</sup> Em Goiás pode-se considerar população do campo: além dos pequenos agricultores rurais, os trabalhadores rurais sem terra, os desempregados das grandes cidades como Goiânia, Anápolis, Rio Verde e Jataí que migraram do campo

trabalho, seu sistema de valores, seus mecanismos de educação e de auto-educação, seu comportamento e as pressões destas classes na definição das políticas mais globais do país.

Nesta perspectiva, o estudo das relações entre educação e trabalho, nas últimas décadas do século XIX, contribui para a compreensão de como ocorreu a inserção da economia brasileira no padrão da divisão internacional do trabalho, bem como a transformação das relações internas de produção e de trabalho.

A dimensão política do processo educativo acompanha o processo histórico mais global. Partindo do pressuposto de que o processo de transição da economia capitalista, no período dominado pela agroexportação cafeeira não é apenas uma transição econômica, seu êxito depende do redimensionamento do universo cultural tanto das classes subalternas como das dominantes.

As transformações da época não atuam apenas sobre as relações de trabalho – trabalho escravo versus trabalho assalariado – mas sobre a totalidade dos valores relativos ao trabalho, disciplina, lazer, organização da vida cotidiana.

Lembramos, aqui, que o desenvolvimento econômico é também um desenvolvimento cultural. Para que ocorra entram em jogo relações econômicas, sistemas de poder e, também, sistemas culturais, religiosos e sociais que condicionam o exercício da hegemonia na sociedade, na política e nas relações de produção. É, pois, importante identificar quais eram os problemas que as classes dominantes se colocavam para submeter à classe subalterna as relações de produção e de trabalho que se constituíam, na época.

Essa classe era composta de camadas heterogêneas, de trabalhadores nativos, libertos, acostumados à disciplina brutal do trabalho escravo, e que deveriam ser reeducados na disciplina do trabalho livre. Era composta, ainda, de pequenos agricultores, posseiros, situados nas fronteiras agrícolas, acostumados ao trabalho de subsistência. E era reforçada com o trabalhador imigrante vindo da Europa, em sua maioria de origem camponesa, trazendo uma longa experiência e cultura de liberdade e autonomia.

As lideranças políticas e a oligarquia viam com temor essa cultura da classe subalterna e precisavam reeducá-la para as novas relações de trabalho, através de uma série de medidas – entre elas a instrução elementar – com o principal objetivo de converter os braços disponíveis em força de trabalho. Este objetivo impunha a necessidade e os limites da expansão da instrução elementar e do ensino agrícola e técnico. É preciso ressaltar que esse intento das classes dominantes de reeducar as classes subalternas para seu projeto sócio-econômico e político não se deu de modo linear e pacífico:

A classe subalterna não é apenas vítima de um projeto de ideologização tentado pelas classes dominantes, ela é agente histórico, constrói a própria história e se faz a si mesma muito mais do que é feita fora. Vemos a história do período como resultado do confronto entre classes por mais heterogêneas que elas sejam confronto que se dá inclusive ao nível de hegemonia e contra-hegemonia cultural. O homem do campo tem seus valores sobre o tempo, o lazer e o trabalho, o que condiciona qualquer projeto de reeducação para os novos valores requeridos pelas novas relações de trabalho. Neste sentido trata-se de um

---

para a cidade; os bóias-frias que trabalham na região do corte de cana em Itaberaí, Inhumas, Jataí, Rio Verde e Catalão, isto é, em grande parte do Estado estes já foram substituídos pela mecanização tecnológica existente principalmente no setor agro-exportador; os peões que são agregados e assalariados das fazendas; os arrendatários de terra; os assentados dos projetos de assentamentos de Reforma Agrária.

processo conflituoso que traspassa a política de instrução elementar e do ensino técnico e agrícola. (ARROYO, 1983, p.20).

Já no século XX, as diversas reformas ocorridas desde 1906 para o ensino agrícola, todas elas elaboradas na perspectiva da exploração capitalista, recolocam idênticas propostas para o meio rural. Nelas foi reservado para a educação rural o papel central de conter a migração, fixar o homem ao campo e aumentar a produtividade da mão de obra através do ensino de destrezas e habilidades adequadas às novas técnicas de produção e trabalho rural.

Nesta perspectiva, a partir do final dos anos de 1980, entra em cena a reforma educativa neoliberal que se encontra em andamento. Com ela busca-se flexibilizar e diversificar a organização das escolas e o trabalho pedagógico, assim como as formas de investimento. Prevalece a busca pela produtividade guiada pelo princípio de racionalidade, que se traduz no empenho em se atingir o máximo de resultados com o mínimo de dispêndio.

Para esse fim, o Estado, agindo em consonância com os interesses dominantes, transfere responsabilidades, sobretudo no que se refere ao financiamento dos serviços educativos, mas concentram em suas mãos as formas de avaliação institucional. Assim, também na educação, aperfeiçoam-se os mecanismos de controle, inserindo-a no processo mais geral de gerenciamento das crises no interesse da manutenção da ordem vigente (SAVIANI, 2002).

A reforma do ensino, do final da década de 1990, como vimos, ocorreu sob a orientação do Banco Mundial, que desenvolve um programa de alcance mundial propondo, induzindo e orientando a reforma dos sistemas de ensino dos níveis Básico e Superior. Tendo-se em conta, naturalmente, as peculiaridades sociais e as tradições de cada país, o Banco Mundial tem sido o agente principal na definição do caráter “economicista”, “privatista” e “tecnocrático” das reformas educacionais em curso na maioria dos países onde atua.

As premissas adotadas nesta reforma abandonam os valores e os ideais humanísticos de cultura universal e pensamento crítico, e implementam diretrizes, práticas, valores e ideais pragmáticos, instrumentais, mercantis. Tudo o que diz respeito à educação passa a ser considerado uma esfera lucrativa de aplicação do capital, de tal modo que a instituição de ensino passa a ser organizada e administrada segundo a lógica da empresa.

A educação agrícola também é pensada dentro desta lógica e, para organizá-la, urge que se analise o contexto que envolve aqueles que a procuram. Neste sentido, é necessário refletir sobre como acontece a inserção do meio rural na sociedade para avaliar as condições sociais, econômicas e culturais do homem do campo e as condições em que ocorre a sua educação.

Os dados divulgados pelo Censo Demográfico 2000 mostram que, apesar da intensa urbanização ocorrida nas últimas décadas, cerca de um quinto da população do país encontra-se na zona rural. Os cerca de 32 milhões de pessoas que residem na área rural encontram-se em desvantagem em relação aos que residem na área urbana, no que se refere à escolaridade e frequência à escola, dentre outros fatores. Os índices de analfabetismo do Brasil, que já são bastante elevados, são ainda mais preocupantes na área rural.

No que se refere ao ensino médio, adotando a taxa de escolarização bruta<sup>16</sup> como uma aproximação da capacidade instalada, observa-se, aqui, que o atendimento nesse nível de ensino está bem menor que a demanda em potencial definida pela população em idade adequada para esse nível de ensino, como se vê na Tabela 1. (Anexo II).

Na área rural, existe oferta, apenas, para o atendimento de 4,5% dos jovens de 15 a 17 anos, como se vê na Tabela 2. (Anexo II).

Esses dados são importantes indicadores da desigualdade social existente entre as zonas rural e urbana e mostram a necessidade de ações efetivas para reduzir essa disparidade. A educação, isoladamente, pode não resolver os problemas do campo e da sociedade, mas é um dos caminhos para ajudar na construção de uma agricultura alternativa, sustentável e familiar, que significa realizar a inclusão dos excluídos no seio da sociedade. Por isso, não se pode separar a educação dos problemas reais da realidade do camponês, alerta o educador Paulo Freire numa entrevista onde fala que sem educação não pode haver reforma agrária no Brasil.

É difícil lutar em favor da natureza, da ética universal do ser humano, como eu a chamo. Só que a história não se faz ao lado de sua vida nem da minha. Às vezes nem em cem anos, só em duzentos. Eu me vejo muito e faço questão de trabalhar numa dimensão histórica em que me perco como indivíduo... A dimensão histórica do meu, do nosso devir, é fundamental para nós. Não é fácil fazer isso... Eles, os Sem Terra, sabem que a educação sozinha não faria a Reforma Agrária. Mas eles sabem que sem educação também não se faz Reforma Agrária.[...] O MST não terá a presença que tem se não soubesse disso...<sup>17</sup>

No atual modelo de desenvolvimento da agricultura são produzidas tecnologias para ampliar cada vez mais a relação de dominação entre a agricultura capitalista e a agricultura familiar. Esses são modelos distintos de organização do trabalho e, evidentemente, possuem interesses políticos e econômicos diferentes. Os grandes institutos de pesquisas estão voltados para a produção da agricultura de exportação, ou seja, a concepção de tecnologia agrícola que atende à agricultura capitalista.

Na década de 90, a política agrícola do governo priorizou a agricultura capitalista patronal baseada na monocultura exportadora. Em contra partida, marginalizou a agricultura familiar destinada à subsistência e ao mercado local, mesmo que o discurso demonstrasse que havia ações propositivas como a criação da SAF (Secretaria da Agricultura Familiar) órgão ligado ao MDA (Ministério do Desenvolvimento Agrário). Considerando a leitura dos tempos, percebe-se ainda em nossos dias onde a esperança venceu o medo, a ampliação da relação de dominação entre agricultura patronal e agricultura familiar que possuem interesses distintos. (NASCIMENTO, 2003).

Ainda que a agricultura familiar seja reconhecida pela sua produtividade e resistência histórica na sociedade moderna, não se investe em tecnologia voltada para esta modalidade de produção agrícola que, por isso, precisa ser construída, e o seu desenvolvimento precisa de uma educação de qualidade para o meio rural.

---

<sup>16</sup> Relação entre a matrícula total em determinado nível de ensino e a população residente na faixa etária aconselhável para esse mesmo nível de ensino.

<sup>17</sup> Entrevista concedida a Ethan Bronstein em 16 de abril de 1997, e divulgada pelo jornal Folha de São Paulo em 04/05/97. In: CALDART, Roseli Salette. Educação em Movimento. Formação de educadoras e educadores do MST. Petrópolis, vazes, 1997. pp.179-180



Fazendo um recorte da realidade goiana das propriedades rurais é possível perceber que na maioria delas ocorre o gerenciamento familiar. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Estado de Goiás, no que se refere à condição do responsável pela exploração da terra, ver Tabela 3 (Anexo II), verifica-se que, em 1995, 67,2% da área e 81,6% dos estabelecimentos eram dirigidos pelos proprietários. A participação do número e da área de estabelecimentos geridos por administradores era de 7,3% e 28,5%, respectivamente.

O Censo Agropecuário revela que 326,6 mil estabelecimentos rurais de Goiás (65,8% dos estabelecimentos do Estado) estavam sendo explorados, em 31 de dezembro de 1995, unicamente pelo responsável e por membros da família, num total de 925.422 pessoas. Apenas 170 mil estabelecimentos declararam ter contratado mão-de-obra, num total de 1.074.624 pessoas, representando 53,8% da totalidade do pessoal ocupado.

Assim, é importante destacar a grande relevância da agricultura familiar no Estado. Todavia, a estrutura de distribuição de estabelecimentos agropecuários mostra-se concentrada. Em 1995, os estabelecimentos com menos de 100 ha representavam 84% do total de unidades e controlavam 23,5% da área total. No outro extremo, os estabelecimentos com 1000 ha ou mais eram apenas 1% do total, mas controlavam 28,6% da área, ver Tabela 4 (Anexo II).

No Brasil, entretanto, a expansão do capitalismo (mecanização, tecnologia e a substituição do trabalho humano) na área rural determinou, em alguns setores da agricultura, um processo profundo de modernização que gerou uma migração rural para a cidade de trinta milhões de pessoas, entre 1960-1980, sendo que dezesseis milhões migraram somente na década de setenta que incham as grandes e médias cidades do país e o Estado de Goiás não é exceção. A lógica do mercado gerou, no meio rural, três conseqüências drásticas e desiguais: concentração da propriedade e da renda com altos índices de desemprego e intensificação da violência e dominação do urbano sobre o rural. (NASCIMENTO, 2003).

O impacto social desta brusca migração do campo para a cidade gerou concentração urbana acompanhada de desemprego e violência. O impacto econômico observado, neste período, ocorreu com a implantação do parque industrial brasileiro. A partir da década de 90 há uma mudança na direção desse movimento. O censo de 1991 registrou que o aumento da população das metrópoles e das cidades médias foi determinado por um crescimento moderado.

Por outro lado, observa-se um processo de migração no sentido das metrópoles para as cidades médias e pequenas. A razão é a interiorização da indústria. Esse fenômeno vem sendo registrado desde a década de oitenta, e vem crescendo com a busca de novos espaços, estruturas e condições político-econômicas para a instalação de novas indústrias. Em Goiás, esse fenômeno é uma realidade que vem se concretizando, acompanhado por desenvolvimento tecnológico e científico.

Na agricultura, as transformações tecnológicas crescentes possibilitaram a combinação do desenvolvimento agroindustrial e do cooperativismo. Todavia, essa transformação privilegiou, principalmente, a agricultura capitalista em detrimento da agricultura familiar.

A modernização da agricultura capitalista, como nos demais setores da economia, neste modelo, determinou, de forma contraditória e simultânea, o aumento da produtividade e do desemprego. Os dados demográficos da zona rural refletem o estado de

miserabilidade do trabalhador expulso do seu meio de trabalho, revelado nos indicadores sociais pesquisados pelo IBGE. “O Brasil está entre os pouquíssimos países do mundo que têm em suas estatísticas trabalhadores sem renda - um eufemismo para trabalho escravo”(CHIAVENATO,1997, p.93). Esse fato conduziu ao aumento do número de trabalhadores sem terra, que engrossaram os movimentos sociais na luta pela terra e pela reforma agrária.

De fato, desde a década de oitenta os conflitos por terra aumentaram em todo o território nacional. O surgimento dos movimentos sociais e as ocupações de terra recolocaram no cenário político a questão agrária.

Nas últimas décadas, diversos movimentos sociais, entre eles, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) conquistou mais de sete milhões de hectares, assentando milhares de famílias. Para o Brasil, com muita terra e a possibilidade de desenvolvimento da agricultura familiar, de geração de renda, de emprego, não há como evitar essa condição, que é tão reivindicada pela população que vive e constrói essa luta.<sup>18</sup>

O desenvolvimento da agricultura familiar é uma forma concreta de valorização da vida no campo e uma questão estrutural do próprio capitalismo que, não conseguindo proletarizar a todos, precisa oportunizar alternativas de trabalho aos agricultores familiares para que deixem de ser desempregados, sem terra etc. De fato, a agricultura familiar se constitui num setor importante para o desenvolvimento econômico gerando emprego, renda e segurança. A compreensão dessa realidade, moldada internacionalmente pelo modo de produção capitalista, permite agir sobre e dentro dela, transformando-a na busca da construção de alternativas sociais mais condizentes com a vida dos cidadãos.

Esse é, sem dúvida, o espaço que a educação deve ocupar, se constituindo num instrumento promotor da elevação do nível cultural da população que, neste novo patamar, poderá empreender uma ação transformadora da realidade social. Nesse processo transformador das relações sociais, uma condição se apresenta à educação como necessária, a saber: a integração do saber com o fazer, ou melhor, a unidade do ensino com o processo produtivo e, ao mesmo tempo, comprometido com a formação do indivíduo como sujeito de seu próprio destino histórico.

### **3.1.2 - O trabalhador agrícola no Estado de Goiás**

As transformações ocorridas na agricultura brasileira a partir do desenvolvimento do capitalismo suscitam questionamentos no que se refere à formação profissional dos trabalhadores rurais. Todavia, a formação profissional está longe de ser um problema de cuja solução depende o aumento da produção agropecuária e a melhoria das condições de trabalho e vida da população engajada em tal produção. Segundo Frigotto (2001, p. 222):

As novas tecnologias, aplicadas à produção agrícola, permitem a organismos como a FAO afirmarem que há hoje, a capacidade de produzir alimentos em abundância para 12 bilhões de pessoas. Isto se choca brutalmente com uma realidade em que mais de três bilhões, dos seis bilhões de habitantes do planeta, vivem em níveis lamentáveis de subnutrição. O exemplo da fome do nordeste brasileiro equipara-se a regiões bem amplas da África.

---

<sup>18</sup> A autora se propõe analisar o MST e a ocupação da escola em duas etapas: a trajetória da questão escolar no MST, posteriormente a ocupação da escola na formação do Sem Terra.

Neste contexto do desenvolvimento tecnológico e das relações sociais de produção que correspondem às condições históricas, materiais e sociais de acumulação do capital é possível pensar e questionar a qualificação para o trabalho no campo, bem como refletir sobre as propostas e ações institucionalizadas de educação para o trabalho no meio rural.

Trata-se de definir como a formação profissional se articula com o processo de criação e reposição das condições sociais de produção na agricultura, de integração e/ou subordinação dos trabalhadores rurais à estrutura de classes e de poder, e, enfim, o processo de sua incorporação ao sistema hegemônico de valores e representações (GRZYBOWSKI, 1983, p. 21).

Refletindo um pouco sobre o Estado de Goiás, podemos dizer que a sua estrutura agrária é bastante diversificada quanto ao tipo de produção: agrícola e pecuária. No que se refere ao tamanho das empresas, coexistem pequenas, médias e grandes propriedades rurais, onde as primeiras atuam, basicamente, no regime de trabalho familiar e as demais contam com profissionais assalariados, com formação profissional variando do nível superior até a ausência de qualificação profissional via sistema escolar.

Entre esses trabalhadores há os assalariados permanentes e os temporários, sobretudo nas propriedades que se dedicam à produção agrícola, onde há uma necessidade maior de pessoal no período da safra.

Nas relações entre capital e trabalho, é necessário ressaltar a total dependência dos trabalhadores rurais, para a reprodução de sua renda monetária auferida com o trabalho assalariado. Considerar, ainda, de um lado, a expulsão de grande parte dos trabalhadores do interior das fazendas e seu empobrecimento, dificultando a produção complementar de subsistência que as antigas relações de moradia permitiam. De outro, como na região os fazendeiros detêm o controle da oferta de empregos rurais e as possibilidades de trabalho em outras atividades não são muito diversificados para o trabalhador sem qualificação profissional específica, os assalariados acabam aceitando as condições de trabalho vigentes, que quase sempre lhes são desfavoráveis.

Ser trabalhador rural é, para a grande maioria, submeter-se à instabilidade do emprego e a um ganho diário variável. Tal situação deve ser analisada no contexto criado pela correlação de forças entre os agentes sociais envolvidos. Neste sentido, a transação mercantil de compra e venda da força de trabalho entre fazendeiros e trabalhadores é marcada pela situação social e histórica específica em que se estabelece tal relação.

A força e o poder dos fazendeiros decorrem não só porque detêm o controle da oferta de um percentual significativo de empregos, mas também do peso que têm na estrutura econômica da região. Ao integrarem os trabalhadores assalariados na produção que organizam, os fazendeiros fazem valer um código particular autoritário e arbitrário. A vigência desse código nas relações amplia a extração da mais-valia, obriga os trabalhadores a aceitar as condições patronais impostas, aumenta os lucros e a acumulação do capital.

Tais práticas são reforçadas pela proliferação da intermediação nas relações de compra e venda da força de trabalho. As firmas empreiteiras de mão-de-obra e empreiteiros individuais, além de facilitar o aliciamento dos trabalhadores – que vivem hoje em sua maior parte longe dos locais de trabalho – e de adequar a oferta e demanda de emprego segundo os picos das necessidades das atividades rurais, facilitam a descaracterização das relações de trabalho e aumentam os níveis de exploração do trabalhador.

A pouca força social dos trabalhadores face ao poder e às práticas patronais deve ser vista no contexto de uma estrutura de classes e de poder mais ampla – a da sociedade brasileira – totalmente desfavorável aos trabalhadores. Por outro lado, essa situação dos trabalhadores decorre, também, do excesso de mão-de-obra no mercado de trabalho regional, que os obrigam a concorrer entre si para obter emprego no campo e/ou na cidade, e as mudanças constantes de fazendas, de companheiros de trabalho e de patrões.

Esta sucinta caracterização do mercado de trabalho na produção agropastoril no Estado de Goiás, permite compreender como se segmentam os trabalhadores quando se assalariam. Na produção agropastoril, embora a maioria dos trabalhadores seja proletária, se reproduzem categorias distintas de trabalho assalariado, submetido a diferentes formas de exploração: os efetivos, os clandestinos e os contratados. São categorias criadas no confronto entre trabalho e capital que foram incorporadas à prática.

Essas categorias demonstram a situação de proletariado dos trabalhadores rurais e denunciam as condições a que são submetidos. Ao mesmo tempo, os patrões forçam os trabalhadores a uma barganha social em torno de seus direitos e a ceder uma parcela maior de trabalho não pago.

Na organização social da produção agrícola e do funcionamento do mercado de trabalho, a formação profissional é determinada pelas condições sociais concretas em que trabalhadores vendem sua força de trabalho e participam do processo produtivo organizado pelo capital.

Neste contexto, o técnico agrícola atua ora como intermediário entre o fazendeiro e os trabalhadores braçais e, aí, ele assume o papel de gerente da propriedade rural, sendo também, na maioria das vezes, responsável pela execução de grande parte das atividades, ora é contratado como trabalhador braçal.

Nas pequenas propriedades, dificilmente ocorre a relação de trabalho com o técnico agrícola, mas quando acontece ela supõe a responsabilidade por todas as atividades, como é de praxe nas propriedades onde prevalece o regime familiar.

As grandes propriedades rurais empregam trabalhadores braçais e profissionais de nível superior, que realizam pesquisas, desenvolvem tecnologias de ponta, gerenciam processos. É pequeno o número de empresas que contratam o profissional técnico agrícola para atuar no campo intermediário que se situa entre o campo dos trabalhadores braçais e o dos profissionais mais qualificados, a exemplo do que ocorre na indústria, e que serviu de modelo para a organização do curso técnico agrícola, a partir da década de 40.

Segundo Rodrigues (1999), somente a partir dos anos 40, por ocasião de um intenso movimento de urbanização e industrialização, é que foi dada uma maior ênfase e organização ao sistema de ensino profissionalizante. Frente a isto, e à época da edição das leis orgânicas o paradigma central que norteou a organização do ensino agrícola foi o do ensino industrial. Pela Lei n. 5.524/68 verifica-se que a despeito da mesma ter regulamentado o exercício da profissão dos técnicos industrial e agrícola de nível médio em oito artigos, somente um se referiu ao técnico agrícola quando menciona que “esta lei será aplicável, no que couber, aos técnicos agrícolas de nível médio”. Ainda, no final da década de 60, o paradigma ainda era fornecido pelo ensino industrial.

Vianna (1970, p.23) ao caracterizar a atividade do técnico industrial diz:

[...] o técnico industrial contribui, nas tarefas do seu nível de formação, para que os projetos estejam preparados e especificados nas melhores condições de

execução, para que o regime de produção obedeça às normas fixadas pela direção superior e para que a qualidade dos produtos seja adequadamente controlada.

Daí depreende-se que o técnico industrial é um profissional que, dentro da empresa, assume as funções de coordenar e supervisionar, controlando diretamente o trabalho daqueles que se encontram em tarefas de execução, ou seja, em atividades imediatamente produtivas. Seu trabalho e a orientação que recebe para exercer este papel são controlados e traçados segundo diretrizes superiores. Em termos hierárquicos, pode-se dizer que o técnico se encontra numa posição intermediária, servindo de porta-voz e decodificador das mensagens e determinações provenientes da direção da empresa.

Analisando as atividades de um técnico industrial verifica-se a delimitação de um campo de trabalho especializado, que resulta de uma economia com um processo produtivo que determina a divisão do trabalho com um alto nível de fracionamento. Devido a este fracionamento, nem os operários dão conta de tarefas que não sejam aquelas delimitadas para a execução, nem tampouco se justifica admitir um engenheiro para exercer funções que não exigem este grau de qualificação. O técnico industrial é, portanto, um funcionário intermediário que, na coordenação e supervisão de equipes, contorna o problema criado pela parcelização do trabalho decorrente da divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, e pela divisão entre o planejamento e a execução.

Neste sentido, não é necessário que o técnico seja capaz de executar com perfeição e perícia os trabalhos próprios do operário. Como intermediário, é necessário apenas que ele saiba a maneira correta de executar uma tarefa, como contribuir para o aumento da produtividade etc., para poder avaliar o trabalho dos seus subordinados e orientá-los naquilo que julgar necessário. Assim, cabe ao técnico industrial dominar elementos do trabalho manual e do trabalho intelectual e contribuir de modo eficaz na aplicação dos conhecimentos científicos, tecnológicos e administrativos.

No que se refere ao técnico agrícola, o papel que esse profissional vem desempenhando não tem essa configuração social descrita em relação ao técnico industrial. Diante disso, como pensar a organização da escola que proporciona a sua formação e, mais ainda, como pensar a própria formação desse profissional? As mudanças sócio-econômico-culturais que vêm ocorrendo nas últimas décadas colocam um desafio a mais no repensar da formação e atuação do técnico agrícola.

Nas sociedades capitalistas industriais a escola técnica foi criada para legitimar os papéis funcionais que compõem a estrutura da fábrica. Como a estrutura fabril se organizou com os operários, um quadro intermediário e o alto comando, a escola de técnicos deu legitimidade aos postos intermediários.

Segundo De Masi (2000), a partir da revolução industrial a sociedade tomou a fábrica e suas necessidades como parâmetros para organização de todos os setores sociais. Assim, o ensino técnico agrícola foi moldado conforme o ensino industrial, ainda que na propriedade rural não ocorra a estratificação presente na fábrica.

Nesse sentido, deparamos com algumas incongruências no ensino agrícola que, ao ser desenvolvido tal como o ensino industrial acaba preparando profissionais para os quais não há uma correspondência social no mundo do trabalho, a exemplo do ensino industrial. Com isso, os seus egressos acabam assumindo funções de nível superior – na gerência das empresas rurais –, ou se submetem a subempregos, realizando o trabalho que deveria ser

feito por aqueles que não têm sua escolaridade. Para repensar a educação profissional agrícola urge considerar esses elementos analisados.

### **3.1.3 - O ensino médio e técnico agrícola no CEFET de Urutaí-GO**

O projeto de reforma do ensino instituído pelos instrumentos normativos da LDBEN (Portaria n. 646/97, Decreto n. 2.208) acabou por configurar um desenho de ensino médio que separa a formação acadêmica da educação profissional, aproximando-se muito mais dos interesses imediatos dos empresários e das recomendações dos órgãos internacionais do que das perspectivas democratizantes inerentes aos projetos defendidos pelas entidades da sociedade civil.

Para estruturar uma diretriz própria das instituições federais de educação tecnológica, a SEMTEC elaborou um Modelo Pedagógico para o ensino técnico de nível médio comum a essas instituições. A Secretaria fundamentou a adequação do Modelo Pedagógico em análises sobre a realidade do ensino técnico de nível médio. Nesse sentido, considerou que:

[...] a partir da promulgação da Lei n. 5692/71, a implantação do ensino profissionalizante trouxe, como conseqüência, uma mudança de enfoque dos cursos técnicos até então oferecidos pelas escolas técnicas federais, passando eles a constituir cursos profissionalizantes de 2º grau à medida em que deixaram de lado sua identidade como cursos especializados destinados a atender demandas específicas do sistema produtivo [...]. A proposta de reestruturação do Modelo Pedagógico para o ensino técnico de nível médio propõe alterações que visam resgatar a identidade das ETF e EAF (BRASIL, MEC, 1994, p.8).

O resgate dessa identidade, segundo a SEMTEC, deve se realizar com modificações na estrutura básica do curso, no conteúdo curricular, nas habilitações, no estágio curricular, na duração do curso, na forma de ingresso e na possibilidade de continuidade de estudos.

As habilitações oferecidas devem corresponder às exigências decorrentes da dinâmica do mercado, enquanto o estágio supervisionado tem, além do seu objetivo curricular, o papel de permitir a “[...] adaptação psicológica e social do estudante às condições em que desempenhará suas futuras atividades profissionais”. (BRASIL, MEC, 1994, p. 13).

A estrutura básica do curso deve garantir a especialização do técnico, reduzindo a ênfase na parte propedêutica, bem como assegurar a permanência do profissional no mercado de trabalho, mediante o atendimento da demanda do sistema produtivo. Quanto ao conteúdo curricular, o mesmo será construído com disciplinas de base científica e de base tecnológica, as primeiras devem ser instrumentais para a segunda.

Essas peculiaridades correspondem às condições para que as características básicas das instituições federais de educação tecnológica sejam efetivadas, quais sejam,

- [...] perfil institucional específico voltado para a educação tecnológica em seus vários níveis, diferenciando-os do ensino médio ou do ensino superior acadêmico;
- atuação como agente de desenvolvimento, dentro de seu raio de influência, nas áreas de abrangência;

- promoção de condições para a formação do técnico de nível médio em estreita articulação com o setor produtivo, não só para o atendimento de necessidades de mão de obra das empresas de maior porte, mas também, de forma destacada, para o desempenho de atividades profissionais como empreendedor, em empresas de pequeno e médio porte. (BRASIL, MEC, 1994, p.22).

Com base nessas diretrizes, algumas reuniões ocorreram em abril de 1995, na Escola Agrotécnica Federal de Urutaí-GO, para discutir a adaptação da organização pedagógica das Escolas Agrotécnicas Federais a essa nova realidade. Neste primeiro momento estiveram presentes às essas reuniões as EAFS de: Inconfidentes (MG), Manaus (AM), Cuiabá (MT), São Vicente do Sul (RS) e Uberaba (MG).

Segundo Bernardes Lindoso, consultor especial do MEC para a reforma da educação profissional, essas escolas passaram a receber atenção especial porque foram consideradas pilotos.

O processo da reforma nestas escolas começou, portanto, antes da promulgação e regulamentação da LDBEN. Nesse período, que vai do início do ano de 1995 até a aprovação dos Referenciais Curriculares Nacionais (RCN), que ocorreu em outubro de 1999, a orientação do MEC às escolas técnicas da rede federal se restringia à proposta de desvincular o ensino propedêutico da formação profissional, com a conseqüente eliminação do ensino médio no âmbito das escolas técnicas e agrotécnicas.

No CEFET de Urutaí-GO o processo de implantação dessas mudanças preconizadas pelo MEC teve início em 1996. Neste ano, iniciou-se o processo de desdobramento do Curso Técnico em Agropecuária nas seguintes habilitações técnicas: Zootecnia, Agricultura e Agroindústria e Infra-Estrutura Rural.

A decisão por manter o Curso Técnico em Agropecuária e as demais habilitações de: Agricultura, Zootecnia e Agroindústria e Infra-Estrutura Rural estava em consonância com uma concepção capitalista de agricultura, além de cometer o equívoco ao propor a criação de cursos profissionalizantes *stricto sensu*, em contraposição à concepção de educação básica e unitária, o que revalidou a dualidade formal do sistema educacional ao estabelecer a formação técnica como objeto de um outro sistema, o de educação tecnológica.

A mudança propôs, portanto, uma especialização estreita obtida por meio de um conjunto de módulos de forma fragmentada e sem organicidade entre si. Mas como num curso especializado dentro de uma mesma área, podemos delimitar a sua especificidade para jovens que estão no início da sua formação profissional? É o caso, por exemplo, da Habilitação Técnica em Zootecnia que, especificamente, trata da criação, reprodução, manejo etc. de criações. Ora, nas criações um aspecto fundamental a considerar é a alimentação. Como falar de criações sem falar de pastagens, milho, cana etc. Como falar dessas culturas sem falar em solo, clima, adubação, irrigação, variedade das culturas, enfim, aspectos específicos da agricultura?

A habilitação técnica em Agropecuária de cunho mais geral se identifica com os interesses do pequeno produtor que desenvolve uma agricultura familiar. No Brasil, o desenvolvimento da agricultura familiar, de geração de renda e de emprego é uma necessidade e responde às reivindicações de grande parte da população que vive no campo. (Cf. dados apresentados no item 3.1.2, que justificam a manutenção da habilitação em Agropecuária).

A construção de uma política que viabilize a reforma agrária e o desenvolvimento da agricultura familiar é uma forma concreta de valorização da vida no campo. É necessário ressaltar que nem a indústria e nem a agroindústria vão gerar trabalho para toda a população. Esta é uma questão estrutural da própria lógica do capitalismo que, não conseguindo proletarizar a todos, deve recriar os agricultores familiares como uma alternativa que amenize os conflitos no campo. Talvez, por isso, a maioria das escolas agrotécnicas manteve a habilitação em Agropecuária. Seguindo essa tendência, esta habilitação foi mantida no CEFET de Uruaí-GO.

Em 1998, o ensino técnico e ensino médio foram separados (Portaria n. 646/97), e o ensino técnico passou a ser ofertado, também, na modalidade pós-médio em Agricultura e Zootecnia (Tabela 5). (anexo).

Para os cursos da área de agropecuária, ofertados de forma concomitante ao ensino médio, as cento e sessenta vagas foram totalmente preenchidas. Nos cursos exclusivamente técnicos, a procura foi menor, ocorrendo um grande número de evasão.

A partir de 2000 o processo seletivo passa a ocorrer de forma diferenciada, de acordo com a habilitação. Mais uma vez, os cursos concomitantes ao ensino médio tiveram suas vagas preenchidas, com uma média de dois candidatos por vaga. Nos cursos pós-médios, concorreram 11 e 19 candidatos para as modalidades Agricultura e Zootecnia, respectivamente. No decorrer do curso, os dezenove alunos da modalidade Zootecnia reduziram-se para onze, e dos onze matriculados na modalidade Agricultura restaram apenas dois alunos.

A evasão é uma ocorrência comum nos cursos técnicos pós-médio, e acontece porque muitos alunos que já cursaram o ensino médio neles se matriculam aguardando uma possibilidade de trabalho ou o ingresso no ensino superior. Já nos cursos técnicos concomitantes ao ensino médio, a evasão é menor, pois os alunos são bem jovens, quase sempre estão na faixa de idade entre 15 e 16 anos e, talvez por isso, permanecem até o final do curso.

Os dados apresentados revelam que a demanda para os cursos agrícolas existe, todavia ela não tem o perfil definido pelo MEC. Naquele momento, em 2000, encerrar o ensino médio da escola levaria ao caos, também, os cursos da área agrícola. A questão seguinte ajudou a refletir sobre a situação: O que fazer? Atender à política educacional atrelada às exigências do BIRD ou ir ao encontro das demandas da realidade social onde se insere a escola?

É difícil compreender essa iniciativa de restabelecer a dualidade estrutural entre ensino médio e técnico, num momento em que até as demandas de qualificação e profissionalização, em sua maioria, reforçam a tendência para a incorporação de uma sólida formação escolar básica. Algumas pesquisas realizadas sobre essa questão (Chauí, 1999; Kuenzer, 1998) apontam que uma resposta para essa indagação tem a ver com a perspectiva de redução de custos. O custo do aluno do ensino profissionalizante é muito maior do que o custo do aluno do ensino médio regular.

Assim, a separação das redes de ensino permitiria, por um lado, que a democratização do acesso fosse mediante um ensino regular de natureza generalista, o que é bem menos dispendioso para o Estado do que um ensino médio de caráter profissionalizante; por outro, enseja a possibilidade de construção de parcerias com a iniciativa privada, para a manutenção e a ampliação da rede de educação profissional.



O desdobramento dos dois tipos de ensino determina o seu funcionamento ancorado em premissas distintas, ou seja, o ensino médio com uma perspectiva de preparação para a continuidade de estudos em nível universitário, e o profissionalizante voltado à lógica do mercado.

O ensino médio de formação mais generalista funciona, também, como um freio para o ingresso no mercado formal de trabalho, atuando como um mecanismo “compensatório” e regulador de tensões sociais, já que os empregos, que exigem maior qualificação técnica, tendem a ficarem restritos a reduzida parcela da população, em decorrência dos processos, em curso, de reorganização do setor produtivo.

Chauí (1999), ao explicar a lógica geral da reforma do Estado brasileiro deixa transparecer a veracidade dessas premissas subjacentes à estratégia de restabelecimento da dualidade estrutural do ensino no Brasil:

A Reforma do Estado Brasileiro pretende modernizar as atividades estatais, redefinidas e distribuídas em setores, um dos quais é designado Setor dos Serviços Não Exclusivos do Estado, isto é, aqueles que podem ser realizados por instituições não estatais, na qualidade de prestadores de serviços. O Estado pode prover tais serviços, mas não os executa diretamente nem executa uma política reguladora dessa prestação. Nesses serviços estão incluídas a educação, a saúde, a cultura e as utilidades públicas entendidas como “organizações sociais” prestadoras de serviços que celebram “contratos de gestão” com o Estado. [...] A reforma tem um pressuposto ideológico básico: o mercado é portador de racionalidade sociopolítica e agente principal do bem-estar da República. Esse pressuposto leva a colocar direitos sociais (como a saúde, a educação e a cultura) no setor de serviços definidos pelo mercado. Dessa maneira, a Reforma encolhe o espaço público democrático dos direitos e amplia o espaço privado não só ali onde seria previsível – nas atividades ligadas à produção econômica – mas também onde não é admissível – no campo dos direitos sociais conquistados.

Também Kuenzer (1999, p.45) aponta que o Decreto 2.208/97 foi orientado por motivação financeira:

A racionalidade financeira determinada pela tríade que vem orientando as políticas públicas 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 empreendidas. 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 do 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.

O desenvolvimento das sociedades contemporâneas modernas, a partir das pressões pela democratização das relações sociais e do avanço científico e tecnológico, põe em crise a divisão estabelecida entre funções instrumentais e intelectual. Quanto mais avança o desenvolvimento científico e tecnológico, mais introduz uma contradição na relação entre educação do trabalhador e processo produtivo: quanto mais simples se tornam às atividades práticas no fazer, mais complexas se tornam no gerenciamento e na manutenção. Ou seja, o trabalho se simplifica na medida em que se complexifica a ciência;

como decorrência, ao se exigir menos qualificação do trabalhador, mais ele se distancia da compreensão e do domínio das tarefas que executa<sup>19</sup>.

Hoje, o capital, para se ampliar, precisa de trabalhadores capazes de desempenhar sua parte no acordo social imposto pela relação de trabalho, através do cumprimento dos seus deveres e, ao mesmo tempo, capazes de incorporar as mudanças tecnológicas, sem causar estrangulamento à produção. Para tanto, a mera educação profissional já não é suficiente. Por isso, o próprio capital reconhece que os trabalhadores em geral precisam ter acesso à cultura sob todas as suas formas, para o que é indispensável uma sólida educação básica. Há, pois, que se construir uma escola que relacione cultura e produção.

Nesta perspectiva, se deve adequar a capacidade de trabalhar tecnicamente e intelectualmente, por meio de uma educação básica e sólida, sobre a qual será construída a formação profissional adequada, de modo que permita ao homem, cidadão e trabalhador, participar ativamente do processo de construção social.

Por outro lado há que se considerar que a sociedade brasileira é marcada por grandes contrastes. Ao lado da tecnologia de ponta há o artesanal; junto com o cidadão privilegiado convive o marginal; em paralelo à opulência existe a miséria. No setor agrícola não é diferente. Empresas rurais altamente tecnificadas, com recursos e implementos sofisticados coexistem ao lado de pequenas propriedades rurais com desempenho arcaico e rudimentar. Ao lado de poderosas agroindústrias convivem indústrias de fundo de quintal que atuam, ainda, em moldes artesanais.

Uma pesquisa realizada antes da implantação da reforma do ensino agrícola, com empresários e trabalhadores envolvidos no setor da agropecuária, ao levantar as necessidades da área quanto à formação do técnico com perfil mais generalista e/ou mais especialista que melhor corresponderia àquelas necessidades, constatou que: 51% dos entrevistados opinaram que um perfil mais generalista (formação em Agropecuária) atenderia melhor à demanda do mercado, enquanto 49% apontam para a necessidade de especialização. Esse resultado reflete a realidade social brasileira no setor agrícola.

Para a pequena e média propriedade rural, o profissional mais generalista corresponde melhor às suas necessidades de diversificar as atividades para garantir a própria sobrevivência da empresa. Já para os grandes proprietários, mesmo que haja diversificação de áreas de atuação, o volume da produção justifica uma mão de obra mais especializada por setor de produção.

Entre os alunos e as suas famílias também há uma expectativa quanto a essa formação mais geral, já que a maioria deles vem de pequenas e médias propriedades<sup>20</sup>. Até a recente reforma do ensino técnico, a grande maioria das escolas agrotécnicas oferecia exclusivamente a habilitação técnica em agropecuária.

Com relação ao desdobramento dos cursos em ensino médio e técnico ocorreram algumas disfunções. O ensino médio é pré-requisito para a conclusão do ensino técnico. Na área agrícola, o CEFET de Urutai-GO continuou ofertando os dois de forma concomitante, como já foi dito anteriormente.

---

<sup>19</sup> Helena Hirata analisa as recentes tendências do debate em sociologia e em economia do trabalho sobre a evolução das qualificações e da divisão social do trabalho conseqüente às mudanças tecnológica e organizacionais na empresa, mudanças que configuram hoje a emergência de um novo paradigma produtivo, considerado alternativo ao fordismo. (1998, p. 134).

<sup>20</sup>Relatórios: Reuniões de pais e dos egressos.

Todavia, diante de alguma dificuldade os alunos saem da escola e buscam, na cidade, alternativa mais fácil para cumprir essa exigência. Uma alternativa escolhida por eles é matricular-se em escolas que trabalham com o programa “EJA – Educação Jovens e Adultos”, que realiza o ensino médio em um ano e meio, com promoção automática. Cursar disciplinas avulsas no ensino supletivo constitui-se em alternativa buscada pelos alunos que se encontram em dificuldades de aprendizagem: em menos de um mês os alunos fazem provas que correspondem ao ensino médio naquele conteúdo específico.

Dessa forma, ocorre um índice muito alto de evasão no curso médio, e um prejuízo para os alunos que, sem terem pré-requisitos mínimos, acabam tendo muita dificuldade para acompanhar o ensino técnico, o que tem provocado um alto índice de reprovação e, muitas vezes, a evasão do alunado.

Essa situação não é exclusiva do CEFET de Urutaí-GO. No “II Encontro de Cursos do CEFET” ocorrido em Belo Horizonte, em 2000, uma pesquisa realizada com os participantes deste encontro constatou que a evasão e repetência nesses cursos estão relacionadas aos seguintes motivos:

- dificuldade de acompanhar as disciplinas dos cursos técnicos profissionais;
- falta de um maior interesse de alguns professores para procurar reduzir as defasagens apresentadas pelos alunos;
- frustração da expectativa dos alunos quanto aos cursos técnicos;
- dificuldade na concomitância externa, de conciliar os horários do curso médio com os do técnico;
- problemas financeiros.

Em síntese, a situação vivenciada pelo CEFET de Urutaí-GO em termos de evasão e repetência nos cursos da área agrícola e do ensino médio é muito séria e não é exclusiva.

No nosso entender, a extinção da integração entre educação geral e educação profissional comprometeu a qualidade do trabalho realizado pela escola. Essa integração se constituía em um dos fatores responsáveis pela qualidade do ensino tecnológico, pois procurava garantir uma sólida formação geral que se definia como pré ou co-requisito para uma educação profissional de qualidade.

Segundo Borges (2003), a preocupação excessiva com o mercado de trabalho também compromete a qualidade da educação profissional que deve formar o trabalhador para atuar no setor produtivo sem, contudo, negligenciar a formação do cidadão, do sujeito ético-histórico, compromissado com sua inserção e engajamento social.

A adoção de um sistema modular de ensino levou a escola técnica a conferir competências precoces, parciais, e sem a necessária fundamentação teórica. O currículo por competências, ao valorizar o “saber-fazer” acaba propiciando uma formação fragmentada em detrimento de uma real qualificação do trabalhador.

Na opinião da autora, a análise desta problemática conduz a uma pergunta: A implantação dos cursos tecnológicos pode significar o fim dos cursos técnicos? Acredito que não, porque como milhares de brasileiros não têm acesso nem ao ensino médio, o ensino superior ainda é um privilégio de poucos.<sup>21</sup>

Por outro lado, num projeto social de desenvolvimento comprometido com a melhoria das condições de vida das pessoas e a inserção da agricultura familiar neste

---

<sup>21</sup> BORGES, Elisabete Ferreira. A reforma da Educação profissional no Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba (MG). 2003. (Dissertação de Mestrado), p. 140.

projeto é fundamental e caracteriza a área de atuação de nível técnico, mas não fica restrito a isso. A produção agrícola atual tem um papel relevante na economia nacional. O domínio de tecnologias de ponta inseridas na revolução tecnológica que caracteriza o setor produtivo também está presente no setor da agropecuária.

Hoje, é imprescindível não só a manutenção dos índices de produtividade alcançados, mas, principalmente, continuar melhorando os mesmos, garantindo o contínuo crescimento da produção agrícola no país. Nas duas situações a formação de profissionais nos dois níveis é necessária.

No atual governo, do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, havia a expectativa de um projeto nacional de desenvolvimento social comprometido com a justiça social, com a distribuição de renda e com a inserção no mesmo de brasileiros e brasileiras que ainda não usufruem os benefícios gerados pelo próprio desenvolvimento.

Um evento significativo promovido pelo MEC, em junho de 2003, em Brasília foi o “Seminário de Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas”. Durante o evento discutiu-se sobre o papel da educação profissional nesse projeto de desenvolvimento do país. Partindo do pressuposto de que o Estado tem um papel decisivo na indução do desenvolvimento econômico e social, com especial destaque para a sua atuação nas áreas da educação, da ciência e da tecnologia, constata-se que com o desenvolvimento científico e tecnológico a educação profissional passa a ter um papel estratégico para o desenvolvimento do país.

Os debates propiciaram o entendimento de que é preciso buscar um novo ordenamento econômico, político e educacional que seja capaz de contribuir efetivamente na orientação do enfrentamento da vulnerabilidade a que estão expostos o país e parcelas significativas da sociedade brasileira.

Segundo Borges (2003), nessa perspectiva, a definição de uma política nacional de educação profissional e tecnológica, além do compromisso de atendimento ao direito subjetivo de cada um ao acesso aos conhecimentos que permitam o desenvolvimento do seu potencial para a atividade do trabalho, tem como horizonte os aportes que podem indicar as prementes necessidades econômicas, tecnológicas, sociais, políticas e culturais do desenvolvimento do país.<sup>22</sup>(p.141)

### **3.2 - A Reforma do Ensino no CEFET de Urutaí -GO**

Antes de entrar no âmbito mais específico da reforma da educação profissional, em especial em Urutaí - Go, importante se faz, lembrar que as reformas educacionais realizadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) estão inseridas num contexto sociopolítico mais amplo. Sendo assim, a reforma da educação profissional não pode ser analisada de forma isolada do conjunto das reformas educacionais em curso no País, já que ela também se insere no contexto de orientações neoliberais impostas pelo Banco Mundial e implementadas pelo então governo, estabelecendo, assim, um modelo de educação para os países periféricos.

Para melhor compreensão, apresentamos uma breve retrospectiva, dos principais fatos que marcaram a época da Reforma do Ensino Profissional, e sua repercussão no

---

<sup>22</sup> BORGES, op. Cit. 141.

CEFET de Urutaí - GO, conforme será visto a seguir e que se constitui o objetivo da nossa pesquisa.

1994 · Um curso técnico integrado ao Ensino Médio, 360 alunos. Internato - Sistema Escola-Fazenda, alunos integrados ao processo produtivo nas Unidades educativas de Produção (UEPs); Manutenção do Sistema feito por alunos conforme metodologia própria; Entrada e saída regular; Carga horária curricular acima de 4000 horas e Subutilização da Infra-estrutura física;

1995 · Implantação do Curso Técnico em Processamento de Dados em turno noturno, integrado ao Ensino Médio, duração de 04 anos; Ampliação do atendimento (vagas); Demanda significativa pelo Curso noturno; Primeiras reuniões sobre redefinição dos modelos metodológicos na Escola-fazenda; Prenúncio da Reforma; Necessidade de contratação de professores de Informática; Funcionamento da Escola em três turnos, com o mesmo número de servidores; Otimização de espaços físicos.

1996 · Promulgação da LDB; Implantação de Cursos Técnicos experimentais, com a anuência e estímulo da SEMTEC; Urutaí como piloto para o Brasil; Delegação de Grupo de Trabalho nacional para viabilização das reformas; Conflito interno, despreparo docente para as mudanças.

1997 · Modularização dos Cursos técnicos: Convivência de dois modelos curriculares; Curso técnico de 02 anos desvinculado do Ensino Médio; Redução de carga horária; Redução de participação do aluno nas UEPs; Participação de equipe do CEFET em Oficinas em todo o Brasil para elaboração dos Referenciais Curriculares Nacionais; Promulgação do Decreto nº 2.208/97 e Portaria 646; Cisão entre ensino médio e técnico; Estímulo ao pós-médio; Exigência de extinção do Ensino Médio em médio prazo; Matrículas distintas; Efetivação dos cursos técnicos em sub-áreas; Promessas de contratação de pessoal; Críticas ao modelo implantado; Ausência de uma política de capacitação de recursos humanos; Confusão ideológica e conceitual; Desestímulo e descaracterização do Sistema Escola-Fazenda; Cobrança por ampliação de vagas;

1998/99 · Oficinas pedagógicas; Implantação do Curso Superior de tecnologia em Irrigação e Drenagem; Redução do internato; Estímulo à concomitância externa visando redução de custos; Extinção dos Cursos Integrados; Intensa desconfiguração do Sistema Escola-Fazenda, com tentativa de preservação de seus elementos basilares (Cooperativa, UEPs, etc); Redução de participação de alunos na implantação e manutenção de projetos agropecuários; Aumento da demanda por cursos específicos; Extinção de cursos e Dificuldades de Operacionalização da concomitância externa.

2000 - Regularização dos Cursos pela SEMTEC, Fim do prazo para adequações curriculares, realização do Cadastro Nacional de Cursos Técnicos; Os cursos técnicos passam a ter duração de 1,5 ano, totalmente desvinculado do Ensino Médio; Participação do aluno nas UEPs só dentro dos módulos maiores; Exigência de saídas intermediárias como mecanismo flexibilizador dos currículos; Evasão; Desestímulo à participação do professor nas UEPs.; Gratificação por Incentivo à docência privilegiando número de aulas e alunos atendidos em detrimento da qualidade; Aquisição de equipamentos e construções novas financiadas pelo PROEP;

2002 - Transformação em CEFET; Primeira alteração curricular substancial dos cursos técnicos sem alterar carga horária exigida em função das Diretrizes Curriculares nacionais;

2003 - Implantação do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas de Informação; Participação limitada do aluno na manutenção dos projetos; Aumento da oferta sem otimização da infra-estrutura; Sobrecarga docente em função dos Cursos Superiores; Não contratação de professores efetivos para implementação das mudanças propostas pela Reforma.

2004 - Nova Gestão; Realização do Fórum sobre Qualidade de Ensino; Oficinas de Trabalho e discussão sobre uma nova proposta curricular; Promulgação do decreto nº 5154 substitutivo ao 2208/97, permitindo a reconfiguração curricular; Busca de modelos que revitalizem as UEPs que levem a participação do aluno nas atividades de manutenção de projetos; Avaliação do Impacto da Reforma da Educação Profissional no âmbito do CEFET; Redesenho de modelos curriculares para implantação em 2005, objetivando corrigir as distorções da relação teoria-prática;

2005 - Implantação dos desenhos curriculares (em vigor).

Como se viu na breve retrospectiva, algumas características da metodologia Sistema Escola-Fazenda, sistema adotado até 1996, ajudam a entender porque, muitas vezes, a Reforma da Educação Profissional foi entendida como restritiva ao acesso do aluno nas Unidades Educativas de Produção (UEPs), um dos pilares do Sistema.

Na integração estudo/trabalho, as atividades produtivas desenvolvidas no Sistema Escola-Fazenda<sup>23</sup> apresentavam-se, às vezes, como uma “prática” mais ou menos simulada, que objetivava facilitar a compreensão dos conteúdos desenvolvidos nas aulas teóricas. O trabalho transformava-se em mera ilustração didática, um exemplo ou recurso para um discurso teórico. Em alguns casos, o trabalho aparecia como situação de aprendizagem, na qual se integrava teoria e prática, mas dissociado das atividades de programação e avaliação, essa prática, muitas vezes, esvaziada da capacidade de auto dirigir-se, e auto-avaliar-se, transformava-se em simples “adestramento”.

O conceito de que uma escola agrícola deve ser produtiva, implica propor que a mesma funcione como uma empresa, planejando e executando um processo de produção completo, com a finalidade de contribuir para as aprendizagens técnico-profissionais dos alunos, como recurso indispensável para “aprender fazendo”, ou financiar parcial ou totalmente o empreendimento educacional. Essas finalidades aparecem às vezes associadas, se atribuído diferente peso a cada uma delas. Algumas escolas organizaram cooperativas de alunos, nas quais se incorporaram alguns professores.

### **3.2.1 – As mudanças na Reforma da Reforma, no CEFET de Urutaí-O**

O Decreto nº 5.154/2004<sup>24</sup> devolve às Instituições a liberdade de escolher o modelo que irá ser adotado. Não há obrigatoriedade em seguir o modelo de articulação e integração do ensino médio e ensino técnico em uma mesma grade curricular. Poder-se-á seguir o modelo que antes já era adotado, isto é, consolidado pela Reforma, onde ela obteve êxito.

Com o Decreto nº 5.154/2004, passaram a vigorar cinco formas de concretização da articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio:

---

<sup>23</sup> Escola-Fazenda – obedece ao princípio “aprender a fazer e fazer para aprender”, que dá ao aluno, a oportunidade de vivenciar os problemas da sua futura atividade profissional.

<sup>24</sup> Decreto nº 5.154/2004 definiu orientações para a organização da educação profissional no Brasil e instituiu a possibilidade de integrar o ensino médio ao ensino técnico.

integrada; subseqüente; concomitante na mesma instituição; concomitante em instituições distintas; e concomitante em instituições distintas, com convênio de intercomplementariedade.

Também com o Decreto nº 5.154/2004, muitas discussões foram feitas, dentre elas, o parecer do Prof. Francisco Aparecido Cordão aprovado por unanimidade pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), motivado por consulta da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC/MEC, sobre a aplicabilidade do Decreto nº 5.154/2004 que definiu orientações para a organização da educação profissional no Brasil e instituiu a possibilidade de integrar o ensino médio ao ensino técnico.

No parecer, o Prof. Cordão foi bem claro, quando disse, que o ensino médio integrado ao técnico será composto por disciplinas que unam conteúdos do currículo médio e da habilitação técnica em todo o curso, sem separar fases ou partes distintas. “Um curso assim seria a forma concomitante travestida de integrada”, explica Cordão, observando que a separação seria “um retrocesso pedagógico, reforçando a dicotomia entre a teoria e a prática”.

Cordão disse, ainda, que os alunos não estariam freqüentando dois cursos, mas “um só, com projeto pedagógico, proposta curricular e matrícula única”. Pelo parecer, a carga horária mínima do ensino médio integrado ao técnico será de três mil horas, para habilitações técnicas com o mínimo de 800 horas; de 3.100 horas, para habilitações com o mínimo de mil horas; e de 3.200 horas, para habilitações com 1.200 horas.

A integralização do currículo deve ser no prazo mínimo de três anos. O conselheiro observa que este prazo pode ser dilatado para quatro ou cinco anos, ou mais, “dependerá do projeto pedagógico de cada escola”. Cada instituição poderá optar por implantar o modelo de articulação entre ensino médio e técnico. Caberá a cada escola “decidir pela forma que melhor se coadune com sua proposta político-pedagógica”.

Segundo Cordão, os alunos poderão receber certificados para qualificações técnicas no curso médio e técnico integrado, mas só terão o diploma global após concluir todas as disciplinas. “É um único curso, com duas finalidades complementares. Nos termos do projeto da escola que oferecer essa forma de profissionalização, garantindo que os componentes curriculares das duas finalidades sejam oferecidos, simultaneamente, desde o início até a conclusão. É imprescindível que os candidatos, na forma integrada, sejam informados e orientados sobre seu planejamento, inclusive quanto às condições de realização do curso e quanto às certificações a serem expedidas”, afirma o conselheiro.

No CEFET de Urutaí-GO, no entanto, tão logo se promulgou o Decreto e até mesmo antes dele, iniciou-se um intenso debate sobre o retorno ou não do “integrado”. Após uma avaliação criteriosa dos ganhos e prejuízos da Reforma, a partir de várias oficinas de trabalho consultando alunos, ex-alunos, empregadores, comunidade optou-se por redesenhar um modelo curricular que:

- 1) Resgata a presença do aluno nas Unidades Educativas de produção, acompanhando e vivenciando os projetos agropecuários;
- 2) Amplia a carga horária;
- 3) Contemple uma base comum que instrumentalize o aluno para o desenvolvimento dos módulos subseqüentes;
- 4) Priorize a eliminação da dicotomia teoria-prática integrando conceitos à efetiva operacionalização de aulas práticas, não dissociadas;

5) Dose as bases tecnológicas (conteúdos) e estenda a duração do módulo no semestre visando permitir ao aluno o tempo não só para vivência de ciclos de produção como também para desenvolvimento das competências.

Dentro desta nova concepção curricular, já implantada em 2005, os Cursos Técnicos em Agricultura e Zootecnia passam a ter a duração de 02 anos e o Curso Técnico em Agropecuária 03 anos, articulados, mas não integrados ao Ensino Médio. O aluno retorna ao campo, obedecendo a uma escala mensal, nas Unidades de Olericultura, Culturas Anuais, Fruticultura, Mecanização Agrícola, Jardinagem, Avicultura, Suinocultura, Bovinocultura, Cunicultura, Apicultura, Piscicultura, entre outras. Os primeiros resultados são animadores. Devidamente instruídos sobre os contornos curriculares da nova proposta, os alunos estão obedecendo às escalas e participando ativamente da implantação dos projetos agropecuários.

Como se vê, o CEFET de Urutaí-GO vem há décadas, procurando construir coletivamente, um conceito de educação tecnológica, crítico e comprometido com os interesses não só do mercado, mas principalmente da sociedade. A despeito de já oferecer cursos superiores, a identidade e a tradição dos CEFETs centram-se no ensino técnico de nível médio. E, é pela continuidade desse ensino que a comunidade dos CEFETs vem lutando, desde a vigência do decreto nº 2.208/97, que determinou e regulamentou a Reforma do Ensino Profissional, preconizada pela Lei Nº 9394/96 (Leis de Diretrizes e Bases).

### **3.2.2-As Aulas Práticas no CEFET de Urutaí -GO, frente à implantação da Reforma.**

Existem dois conceitos de “prática” que permeia a prática pedagógica agrícola. O primeiro deles se refere às UEP’s por se constituírem, dentro da concepção metodológica do Sistema Escola-Fazenda, o laboratório específico para o desenvolvimento das práticas agrícolas se tornou o ambiente onde eram vivenciados os conhecimentos teórico-práticos, através dos projetos de caráter produtivo, didático, demonstrativo, melhoramento e experimental. A presença contínua do aluno neste “laboratório” permitia vivenciar os ciclos das culturas, os tratamentos culturais, o manejo dos animais domésticos, dentre outros. Como se tratava de um número reduzido de alunos, 25% do atual, e num período de três anos, praticamente todos alunos tinham a oportunidade de, num momento ou em outro, vivenciar uma prática produtiva.

Outro conceito de “prática” se refere às atividades demonstrativas e/ou experimentais que acontecem dentro das unidades curriculares. De fato, com o advento da reforma, houve uma diminuição desses eventos. Apesar de continuarem acontecendo porque os processos produtivos, ainda que em menor escala, continuaram a fazer parte do dia-a-dia da Escola (as atividades da Escola se diversificaram), o aumento significativo de alunos aliado à menor duração do curso e a não expansão dos espaços e da infra-estrutura de recursos humanos para a execução das atividades, obviamente causaram um impacto negativo sobre a realização desses eventos.

Considerando ainda que, num curso modular, o aluno nem sempre está disponível para acompanhamento de situações práticas de campo, a possibilidade do aluno estar presente na realização da prática dentro do módulo reduz drasticamente. Algumas unidades curriculares foram mais prejudicadas. As Unidades agrícolas foram as menos prejudicadas, uma vez que o dinamismo das atividades e a extensão dos ciclos das



culturas permitem maior interface com os módulos. As unidades zootécnicas foram as que tiveram maior impacto negativo. Atualmente, por exemplo, por questões ambientais ou de saúde dos animais, os alunos não podem freqüentar criatórios, o que dificulta o processo de complementação das práticas com visitas técnicas. A realização de dias de campo, a observação de aspectos culturais, a expansão das áreas agricultáveis são componentes de reforço do contato do aluno com as práticas agrícolas.

No CEFET de Urutaí GO, as Unidades onde menos houve condições de ministrar práticas com alunos, devido a questões já explicitadas foram: avicultura, suinocultura e bovinocultura. No Curso técnico em Agroindústria, por exemplo, “houve uma intensificação das práticas, o que pode ser facilmente constatado pelo volume de atividades ali desenvolvidas. A carga horária dos módulos é extensa, as turmas são pequenas e a infra-estrutura específica e aglomerada. Em se tratando dessa sub-área, a Reforma só trouxe benefícios à formação profissional” (coordenador de curso – entrevista concedida em 18/11/03).

Anualmente os docentes fazem um levantamento das “práticas possíveis”. Em 2004 a demanda por “aulas práticas” de Avicultura, Suinocultura e Bovinocultura por parte dos alunos foi alta, chegando a acontecer reuniões específicas para tratar do assunto. Obviamente, por se tratar de cursos modulares e nem sempre ser possível dar um tratamento linear às unidades de produção, algumas turmas forma menos atendidas que outras.

Todavia isto está longe de ser um comportamento institucional padrão. O setor de Avicultura, por exemplo, carece de uma reestruturação para melhor atender as demandas didáticas e de produção, nos moldes da que está ocorrendo hoje na Suinocultura. Com relação às práticas agrícolas houve um incremento devido ao funcionamento do Pivô Central<sup>25</sup>, o redimensionamento do setor de Fruticultura e atividades de pesquisa a campo.

Enfim, com o tratamento amplo que foi dado à questão curricular que resultou em um novo modelo recém implantado, espera-se corrigir distorções emergidas durante a implantação da Reforma da Educação profissional, não só no que se refere às práticas de campo, mas a todo o arcabouço teórico, resgatando assim o “espírito” do sistema Escola-Fazenda, pelo menos no que se refere a vivência profissional.

Uma questão que merece comentário é a pressão exercida por pais, Conselhos de Menores e Ministério Público no que se refere ao “uso da mão de obra” de alunos (notadamente menores) em trabalhos de campo. Dentro desta ótica, com a implantação dos novos desenhos curriculares, procurou-se dar uma conotação didático-pedagógica às atividades laborais de manutenção de projetos agropecuários, isto é, a realização de atividades que não estejam vinculadas ao manejo de culturas e animais recebem um caráter restritivo e até proibitivo. De mais a mais, o tempo de permanência do aluno na UEP neste novo modelo é de, no máximo 04 horas por semana.

No entanto, precisa-se ter o cuidado com o retorno a conceitos e práticas”do fazer para aprender e aprender para fazer” que pareciam suplantadas pela Reforma, para que eles não se caracterizem como uma nostalgia, talvez motivada pela insegurança de

---

<sup>25</sup> Um sistema de movimentação circular, autopropulsado a energia hidráulica ou elétrica, usado em regiões com potencial de água subterrânea, acoplados diretamente a poços tubulares que possibilita a irrigação de uma área circular de 25 a 120ha dependendo da sua dimensão.

permanência dos modelos mais recentes e a pela expectativa de um possível retorno aos antigos referenciais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo desenvolvido nessa dissertação se deteve no âmbito da educação formal e buscou identificar os elementos constitutivos da política de educação profissional de nível médio no Brasil, dando ênfase ao Ensino Profissionalizante ministrado no CEFET de Urutaí - GO.

Observou-se, a princípio, uma dicotomia latente na metodologia adotada até o início da reforma, da década de 1990, provocando propostas pedagógicas caracterizadas, de um lado, por um academicismo vazio e, de outro, por uma profissionalização estreita. Enquanto o primeiro não conseguia incorporar os princípios elementares da ciência contemporânea, o segundo se caracterizava, quando muito, por ensinar os educandos a internalizarem a execução de algumas atividades sem o aprendizado dos princípios científicos e metodológicos que as constituem. Esta constatação se coaduna com a observação de Kuenzer (1988).

O estudo possibilitou ainda a análise dos processos de formação do trabalhador no contexto das sociedades capitalistas e suas relações com as múltiplas formas que toma o trabalho coletivo e o modo como o homem age e se modifica ao se constituir como parte desse trabalho. Algumas reflexões elaboradas no decorrer do estudo deixam claro que essa tarefa enfrenta desafios diferentes, dependendo do ponto de vista do qual se faz a análise, se a partir da ótica do capital, ou do trabalho. O posicionamento sob o primeiro aspecto tem sido firme por parte dos capitalistas. O mesmo, porém, parece não ocorrer por parte da classe trabalhadora.

Nessa transição de séculos, a reestruturação produtiva esteve instaurando transformações sociais importantes, dentre as quais, o dilema fundamental do desemprego e a questão da precarização do trabalho, produzindo exclusão e desigualdade social. Nesse sentido, se os problemas públicos, como o desemprego, oriundo da estrutura social é vivenciado como problema individual, ele dificulta a ação coletiva e, por conseguinte, as propostas de mudança na estrutura social. Sob esta ótica, foi possível constatar que, no CEFET de Urutaí-GO, o ensino integrado constituído por formação geral e formação profissional, já consolidado na instituição, pareceu sofrer um processo de desmonte. Isto em parte se deu pela certeza, por parte da comunidade acadêmica, que a profissionalização que ocorre nos cursos técnicos não deve reduzir-se, apenas, ao preparo imediato para um trabalho específico, nem ser resultado da formação pelo trabalho, mas deve ter uma amplitude maior de socialização competente para a participação na vida social.

Foi possível constatar que trabalhar os cursos técnicos numa perspectiva mais ampla do que o mero adestramento para os postos de trabalho foi e continua sendo o grande desafio do CEFET de Urutaí-GO. A integração da educação profissional com a educação geral é essencial, isto é, um ensino médio, onde a politecnia seja a base da formação atende ao pressuposto da integração. No plano pedagógico, essa integração se traduz na articulação da pedagogia escolar com a pedagogia do cotidiano, rompendo com a compartimentalização artificial das disciplinas e integrando-as, e ainda, com as questões e desafios concretos suscitados pela atividade laboral. Dessa forma, fica evidente a defesa da escola unitária de Gramsci, a qual rompe com a dicotomia existente desde a origem da educação média entre ensino geral propedêutico e o ensino profissionalizante.

A reflexão sobre o sentido ontológico do trabalho e sobre concepções de educação pode contribuir na definição de alternativas educacionais mais efetivas no que se refere ao processo de formação dos educandos para o trabalho e para o exercício da cidadania. Nesse sentido, na perspectiva do ensino técnico agrícola, a manutenção do ensino médio concomitante ao ensino técnico agrícola, de certa forma, minimiza os aspectos levantados anteriormente e responde aos anseios da demanda própria desses cursos. É preciso considerar, ainda, que a possibilidade de extinção do curso médio do CEFET de Urutaí-GO colocava em crise o próprio ensino técnico agrícola.

É possível concluir que, a princípio, a habilitação técnica em Agropecuária ganhou relevância em relação às especializações propostas pela reforma do ensino técnico, por propiciar uma visão mais abrangente da área produtiva. Pelo menos como formação inicial do técnico agrícola, essa modalidade constitui-se na opção mais concorrida e mais demandada. As outras modalidades, a saber, Zootecnia, Agricultura e Agroindústria e mesmo a Agropecuária remodelada, organizadas de forma modular possibilitam um processo de formação permanente com entradas intermediárias, o que pareceu ter se constituído um fator positivo, uma vez que, contrariando todas as previsões, esse modelo consolidou-se mesmo após a oportunidade de retornar ao modelo original.

Sabe-se que uma proposta para o ensino técnico agrícola na perspectiva do desenvolvimento de competências e habilidades deve ocorrer num ambiente onde a aprendizagem acontece em diálogo com as experiências e a história de vida de cada sujeito. O pensar e o aprender têm a ver com o modo de ser de cada sujeito. Pensar é agir sobre o objeto do conhecimento e poder transformá-lo e o fundamental é estimular o exercício reflexivo, a pesquisa dos significados e dos significantes que dão sentido à prática de cada profissional, de forma a desencadear a ação-reflexão-ação dos sujeitos envolvidos nas atividades práticas do dia-a-dia.

Dessa forma, o profissional da área agrícola necessita de sensibilidade para identificar problemas, de discernimento para percebê-los e de originalidade para liberar-se de formas convencionais e experimentar novas respostas alternativas. Por isso, a reflexão atua, ao mesmo tempo, como recurso de desenvolvimento do pensamento e da ação: o profissional identifica situações singulares, processa informações sobre elas, elabora o diagnóstico e toma decisões sobre as necessárias intervenções. Esses conceitos expressam o desejo da maioria daqueles que estão na educação profissional e parece se constituir uma consciência comum.

Uma questão que parece relevante que é, freqüentemente, citada como “vantagem” da reforma foi à possibilidade de discutir os próprios desenhos curriculares, o que não acontecia no período anterior a legislação de protagonizou a reforma.

Alguns questionamentos, entretanto, parecem não confirmar a idéia de desmonte, como alardeado pelos estudiosos do assunto: Por que, na oportunidade de retornar ao modelo integrado, as Instituições se mostram resistentes, considerando como ganho o modelo adotado? O incremento nas vagas e a diversificação da oferta de cursos, tangendo a potencialização dos recursos físicos e a eliminação da subutilização da infra-estrutura, não representariam, na prática, o maior acesso da população à profissionalização e se constituiria um ganho?

Como a presente dissertação buscou identificar a clientela de um segmento do CEFET, a dos cursos da área agrícola, procurando estabelecer algumas inferências entre essa demanda identificada e a natureza das habilitações escolhidas, delineando o perfil da

demanda desses cursos, os resultados obtidos, a despeito da teorização emblemática que fomentou as discussões acadêmicas, parece não corroborar a idéia de que a reforma tenha sido um retrocesso e sim uma possibilidade de discutir as antigas praticas e, via de regra, permitir às instituições uma reconfiguração de suas ações pedagógicas e de formação profissional.

Dessa forma, buscar na escola os fundamentos para elaborarem-se os alicerces da vida profissional implica numa compreensão clara do papel que essa escola deve desempenhar frente a esses alunos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVATER, E. *Globalização, novas fronteiras e a questão democrática*. Revista Democracia Viva. Rio de Janeiro: IBASE; Editora Moderna, n. 2, p. 7-19, fev. 1998.

ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO BRASIL - 1996. Rio de Janeiro: IBGE, 1997.

ARAÚJO, Ronaldo M. de L. *Desenvolvimento de competências profissionais: as incoerências de um discurso*. Tese de Doutorado. Belo Horizonte:FAC/UFMG,2001.

ARAÚJO, A. *O governo brasileiro, o BIRD e o BID: cooperação e confronto*. Brasília (IPA/131), 1991.

ARROYO, Miguel G. *Educação para Novas Relações de Trabalho no Campo*. In: Seminário Educação no Meio Rural, 1982. Ijuí. *Anais*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1983. p.15-20.

ARROYO, Miguel G. Escola, cidadania e participação no campo. *Em Aberto*, Brasília, ano1, n.9, p.1-6, set., 1982.

ARROYO, Miguel G. Na carona da burguesia. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.3, p.17-23, jun., 1986.

ARROYO, Miguel G. O direito do trabalhador à educação. In: FRIGOTTO, G. (Org.). *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1987.

ARROYO, Miguel G. *Trabalho Educação e Teoria Psicológica*. In: FRIGOTTO, G. (Org.). *Educação e Crise do Trabalho: Perspectiva de Final de Século*. Campinas: Papyrus, 2002.

BANCO MUNDIAL. *Relatório sobre o desenvolvimento mundial: o trabalhador e o processo de integração mundial*. Washington, 1995. p. 46-47.

BIAGINI, J. *Modos de fazer o ensino técnico: os sentidos dados pelos professores à prática de formação profissional da área técnica de ensino médio*. São Paulo, PUC/SP, 2000, Dissertação de Mestrado.

BID. *Formação Profissional y Técnica: uma estratégia para el BID*. Washington, 1999.

BONAMINO, ALICIA M. C de. *A educação profissional no contexto da educação nacional*. Petrópolis:Vozes.1998

BONAMINO, Alicia M. C. de. *O sistema nacional de avaliação da educação básica: referências, agentes e arranjos institucionais e instrumentais*: Rio de Janeiro; 2000. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

BRASIL. Constituição(1937). Constituição da República Federativa do Brasil,DF: Senado,1937

BRASIL. Decreto-lei n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. *Cria as escolas de aprendizes e artífices*. Mimeografado.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Decreto Federal n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei Federal n. 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Educação Profissional: Legislação Básica*. Brasília, DF: SEMTEC, 2001.

BRASIL. Decreto Federal n. 2.406, de 27 de novembro de 1997. Regulamenta a Lei Federal n. 8.948/94 (trata de Centros de Educação Tecnológica). *Educação Profissional: Legislação Básica*. Brasília, DF: SEMTEC, 2001.

BRASIL. Decreto n. 12.893, de 28 de fevereiro de 1918. *Cria os patronatos agrícolas*. Mimeografado.

BRASIL. Decreto n. 60.731, de 19 de maio de 1967. *Educação Agrícola – 2º Grau: Linhas Norteadoras*. MEC, COAGRI, Brasília, 1984.

BRASIL. Decreto n. 60.731, de 19 de maio de 1967. Transfere a Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação com a denominação de Diretoria do Ensino Agrícola. IN: *Educação Agrícola. Linhas Norteadoras*. Brasília: COAGRI, 1984.

BRASIL. Decreto n. 72.434, de 09 de setembro de 1973. Cria a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola. IN: Legislação Brasileira do Ensino do Segundo Grau. *Coletânea dos atos federais*. Brasília: DEM, 1978.

BRASIL. Decreto n. 76.436, de 14 de outubro de 1976. Altera o decreto n. 72.434, de 09 de setembro de 1973. IN: Legislação Brasileira do Ensino do Segundo Grau. *Coletânea dos atos federais*. Brasília: DEM, 1978.

BRASIL. Decreto n. 90.922, de 06 de fevereiro de 1985. Regulamenta a Lei n. 5.524, de 05 de novembro de 1968 que dispõe sobre o exercício da profissão de técnico industrial de nível médio. *Documenta n. 264*. Brasília, 1985.

BRASIL. Decreto n. 93.613, de 24 de novembro de 1986. Extingue a Coordenadoria Nacional de Ensino Agrícola e cria a Secretaria de Ensino de Segundo Grau. *Diário Oficial da União*, de 11 de maio de 1990.

BRASIL. Decreto n. 99.244, de 10 de maio de 1990. Cria a Secretaria Nacional de Educação Tecnológica. IN: *Legislação Básica*. Brasília, DF: SENETE, 1990.

BRASIL. Decreto-lei n. 2.832, de 04 de novembro de 1940. Altera a denominação da Superintendência do Ensino Agrícola para Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário. IN: *Educação Agrícola. Linhas norteadoras*. Brasília: COAGRI, 1984.

BRASIL. Decreto-lei n. 9.613, de 20 de outubro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Estabelece a organização do ensino agrícola em todos os níveis. Ministério da Agricultura. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*.v. .IX, n. 24, RJ, 1946.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *A profissionalização do ensino na lei n. 5692/71*; trabalho apresentado pelo INEP à Reunião conjunta do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais de Educação. Brasília, 1982.

BRASIL. Lei Federal n. 8.948, de 08 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. *Educação Profissional: Legislação Básica*. Brasília, DF: SEMTEC, 2001.

BRASIL. Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. IN: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 3. ed. revista. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Coleção AEC*. Rio de Janeiro, Livraria Agir, 1968.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e de 2º Graus e dá outras providências. IN: *Legislação Brasileira do Ensino do Segundo Grau. Coletânea dos atos federais*.Brasília: DEM, 1978.

BRASIL. Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982. *Alteram dispositivos da Lei n. 5.692/71 referentes à profissionalização do ensino de 2º grau*. Mimeografado.

BRASIL. Lei n. 8.490, de 10 de novembro de 1992. Transforma a Secretaria Nacional de Ensino Tecnológico em Secretaria do Ensino Médio e Tecnológico. *Diário Oficial da União*, de 20 de novembro de 1992.

BRASIL. MEC. *Educação Média e Tecnológica – Fundamentos, Diretrizes e Linhas de Ação*. Brasília, SEMTEC – Departamento de Políticas Educacionais.1994.

BRASIL. Medida Provisória n. 1.651-42, de 07 de abril de 1998. *Educação Profissional. Legislação Básica*, 2 ed. Brasília, DF:SEMTEC, 1998



BRASIL. Ministério da Educação. *Educação do Campo: cultivando um Brasil melhor*. Caderno de Subsídios. Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio; bases legais*, 1999.

BRASIL. Ministério do Trabalho. Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. *Educação Profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado*. Brasília: SEFOR, 1995.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 16/99 de 05 de outubro de 1999. *Trata de diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Educação Profissional: Legislação Básica*. Brasília, DF: SEMTEC, 2001.

BRASIL. Portaria MEC n. 1.005, de 10 de setembro de 1997. Implementa o Programa de Reforma da Educação Profissional – PROEP. *Educação Profissional: Legislação Básica*. Brasília, DF: SEMTEC, 2001.

BRASIL. Portaria MEC n. 1.647, de 25 de novembro de 1999. Dispõe sobre o credenciamento de centros de educação tecnológica e a autorização de cursos de nível tecnológico da educação profissional. *Educação Profissional: Legislação Básica*. Brasília, DF: SEMTEC, 2001.

BRASIL. Portaria MEC n. 2.267, de 19 de dezembro de 1997. Estabelece diretrizes para a elaboração do projeto institucional para a implantação de novos CEFETs. *Educação Profissional: Legislação Básica*. Brasília, DF: SEMTEC, 2001.

BRASIL. Portaria MEC n. 646 de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal n. 9.394/96 e no Decreto Federal n. 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). *Educação Profissional: Legislação Básica*. Brasília, DF: SEMTEC, 2001.

BRASIL. *Proposta de Reestruturação do Modelo Pedagógico do Ensino Agrícola Brasileiro*. Brasília, DF: SENETE, 1994.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 04/99 de 05 de outubro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. *Educação Profissional: Legislação Básica*. Brasília, DF: SEMTEC, 2001.

BRASIL. *Seminário Nacional de Gestão Estadual da Educação Profissional*. Belo Horizonte: SEMTEC, 2003.

BRASIL. *Seminário sobre a Educação Profissional. Concepções, Experiências, Problemas e Propostas. Anais*. Brasília, DF: SEMTEC, 2003.

- BRASIL. Parecer CNE/CEB n.17/97 de 03 de dezembro de 1997. *Estabelece as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional. Educação Profissional: Legislação Básica*. Brasília, DF: SEMTEC, 2001.
- BRASIL. Decreto n. 5.154 de 26 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da outras providências*. Brasília, DF, 2004.
- BORGES, Elisabete Ferreira. *A Reforma da Educação Profissional no Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba (MG)*. 2003. (Dissertação de Mestrado).
- BOURDIEU, P. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1983.
- CALDART, Roseli Salette. *Educação em Movimento. Formação de educadoras e educadores do MST*. Petrópolis, vazes, 1997. pp.179-180
- CARVALHO, Celso do P. F. de. *Trabalho, Educação e qualificação Profissional: um estudo sobre o Telecurso 2000*. Dissertação de Mestrado, PUCSP, 1998.
- CARVALHO, Olgamir Francisco de. *Educação e formação profissional: trabalho e tempo livre*. Brasília: Plano Editora, 2003.
- CHAUI, Marilena. *A Universidade Operacional*. Folha de São Paulo, 9 de maio de 1999
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.(BRASIL). Câmara de Educação Básica. Parecer 16/99, aprovado em 05 de outubro de 1999. Documenta, Brasília, n.457,p.3-73. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para educação, 1999.
- CORAGGIO, José L. *Proposta do Banco Mundial para a educação: Sentido Oculto ou Problemas de Concepção?* In: DE TOMMASI, L.; WARDE, São Paulo: Cortez, 2003.
- CHIAVENATO, Julio J. O Grito da Terra. In: KUPSTAS, Márcia (org). *Violência em Debate*. São Paulo: Moderna, 1997.
- CUNHA, Luiz Antonio. *Ensino Médio e Ensino Profissional: da fusão à exclusão*. Tecnologia e cultura, Rio de Janeiro, RJ. Ano 2, p.10-29 jul/dez, 1998.
- CUNHA, Luiz Antonio. *Política educacional no Brasil: A profissionalização no Ensino Médio*. 2. ed. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. et al. A profissionalização do ensino médio na Lei n. 5.692/71. Reunião Conjunta do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais de Educação, 18, 1982, Brasília: INEP/MEC, 1982.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n.27, p. 73-84, jul., 1998.

CURY, Carlos Roberto *Jamil*. *Políticas atuais para o ensino médio e a educação profissional de nível técnico: problemas e perspectivas*. In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Maria. *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano Editora, 2002. p.15-31.

D'AVILLA, J. L. P. *Trajetória escolar: Investimento familiar e determinação de classe*. Educação e Sociedade: CEDES, n. 62, 1998.

DELORS, Jacques. *Educação: Um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo, Editora Cortez, 2000.

DE MASI, Domenico. *O futuro do trabalho: fadiga e ócio na sociedade pós-industrial*. Tradução de Yadir A. Figueiredo. 5. ed. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília, DF: Ed. da UnB, 2000.

DEWEY, J. *Democracia e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1936.

FERREIRA, Carlos E, M. Educação é responsabilidade de todos. In. *Revista da Indústria* São Paulo, Ano II, n 5, 1990, Jan./mar.

FERREIRA, Eurípedes Ronaldo Ananias. *O ensino técnico profissional agrícola de nível médio: o sistema escola fazenda da Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário*. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002.

FERRETTI, Celso João et al. (Org). *Novas Tecnologias, trabalho e educação*. Um debate multidisciplinar. Petrópolis,RJ: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. *Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90*. Educação & Sociedade, Campinas, n. 59, p.253, ago. 1998.

\_\_\_\_\_. *Comentários sobre o documento: Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de nível técnico MEC/CNE*. [S.:l: s.n.] 1999. Texto. p. 6.

\_\_\_\_\_. (org). *Trabalho, Formação e Currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999.

FONSECA, Marília. *O Financiamento do Banco Mundial à Educação Brasileira: vinte anos de cooperação internacional*. In: TOMMASI, L. De; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez Ed./Ação Educativa/PUC-SP, 2003. p. 229- 249.

FRANCO, Creso; BONAMINO, Alicia M. C. *Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do Saeb*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 108, p. 101-132. nov. 1999.

FRANCO, Maria Ciavatta. *Qualificação, formação ou educação profissional? Pensando além da semântica*. Contexto e Educação: Unijuí, ano 13, n. 51, p. 67-86, jul./set. 1998.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Possibilidades e limites do trabalho enquanto princípio educativo*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 68, p. 29-37, fev. 1989.

\_\_\_\_\_. *Introduzindo a problemática do ensino técnico agrícola e um pouco de sua história*. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, DF: v. 68, n. 158, p. 41-64, 1987.

FRANCO, Luiz Antônio Carvalho; SAUERBRONN, Sidnei. *Breve histórico da formação profissional no Brasil*. São Paulo: MEC/Cenafor, 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. (Coleção estudos culturais em educação).

\_\_\_\_\_. *Trabalho, Educação e Tecnologia*. In: SILVA, T. Tadeu. *Educação Trabalho e Prática, social*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.p.254 – 253.

\_\_\_\_\_. *A educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural*. In: HERON DA SILVA, Luiz. *A escola cidadã no contexto da globalização*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p.218-238.

\_\_\_\_\_. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica social e capitalista*. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. *Os delírios da razão. Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional*. In: GENTILI, Pablo (Org.) *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p.77-108. (Coleção estudos culturais em educação).

\_\_\_\_\_. *Trabalho, educação e tecnologia*. In: SILVA, T. Tadeu. *Trabalho, educação e prática social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

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

\_\_\_\_\_. *Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século*. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2002.

GOMES, Rui. *Teses para uma agenda de estudo da escola*. In: O estudo da escola.(org): BARROSO, João. Porto: Editora Porto, 1996.

GRAMSCI, A. *A corrupção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GRINSPUN, Mírian P. S. Zippino.(org) *Educação Tecnológica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1999.

GRUPO DE TRABALHO DE POLÍTICA EDUCAÇÃO – GTPE/ANDES-SN.Caderno de Debates do SINDOCEFET-PR Curitiba, Abril/2005.

GRZYBOWSKI, Cândido. Cursos Face ao Aprendizado no Trabalho e na Vida. *Seminário Educação no Meio Rural*, 1982, Ijuí. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1983. p.21-30,

HABERT, A. *Educação continuada a distância no desenvolvimento profissional de engenheiros*, in: Dissertação de Mestrado apresentada na Escola Politécnica da USP – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

HIRATA, Helena. *Da polarização das qualificações ao modelo da competência*. In:FERRETI, João C. et al.(Org)Novas Tecnologias, trabalho educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: vozes, 1998, 4ed P.128-142.

IGNACIO, P. C. de S. *Da Educação Tecnológica à formação profissional:a reforma do ensino técnico em questão*.Dissertação(mestrado em educação).Niterói: UFF, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. *Planejamento e Educação no Brasil*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. *A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 20, p.365-384, jul./set. 1998.

\_\_\_\_\_. *Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século*. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1998. p. 55-75.

\_\_\_\_\_. *Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão*. Brasília: INEP, 1987.

\_\_\_\_\_. *Ensino de 2º Grau: o trabalho como princípio educativo*. São Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. *Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção Questões da nossa Época; v. 63).

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. 4. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1995.

LAUGLO, Jon. *Críticas às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação*. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 100, p. 15-39, mar. 1997.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. *Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro*. 2 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção Educação Contemporânea).

MACHADO, L. R. de S. *Qualificação do Trabalho e Relações Sociais*. In: FIDALGO, Fernando Selmar (Org.). *Gestão do trabalho e formação do trabalhador*. Belo Horizonte/MG: Movimento de Cultura Marxista. 1996. p. 114.

MACHADO, L. R. de S. *O modelo de competências e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio*. *Revista Trabalho e Educação*, Belo Horizonte: NETE / FAE / UFMG, n. 4, ago./ dez, 1998. p. 84.

MACHADO, Nílson J. *Sobre a Idéia de Competência*. In: PERRENOUD, Philippe et al. *As Competências para ensinar no século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2002 p. 138 – 155.

MADURO, Célia P. et al. *Atuação da COAGRI para o desenvolvimento do ensino no setor primário da economia*. Brasília, 1980. Separata da Revista Educação, nº 01.

MARX, K.; ENGELS, F. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Moraes, 1983.

MATIAS, Carlos R. & FERNANDES, Carmem M. A falha da Reforma. *Revista Sinergia*. Vol.5, n.2 (jul/dez.), CEFET – SP, 2004.

MIDDLETON, John. *Vocational education and training*. 3. ed. Washington: World Bank, 1993. World Bank Discussion papers, n. 51. John Middleton é avaliador senior na Divisão de Educação e Emprego do Banco Mundial.

NASCIMENTO, Claudemiro G. *Educação do Campo e Escola Família agrícola de Goiás: o caminhar da teimosia de um movimento social educativo*. Curitiba: *Revista Diálogo Educacional*, nº 8 (jan/abr.), PUC-PR, 2003.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. *Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o ensino médio. Diferença entre formação técnica e formação tecnológica*. *Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES, n. 70, abril, 2000.

\_\_\_\_\_. *Políticas Públicas para o Ensino Profissional: o processo de desmantelamento dos CEFETS*. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

OTRONTA, Célia Regina. *A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e a Construção de sua Autonomia*. Tese (Doutorado) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2003.

PARO, Vitor Henrique. *Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica*. In: FERRETI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SALES, Maria Rita N. (Orgs.). *Trabalho, Formação e Currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999. p.101-120.

PIRRÓ E LONGO, W. *O Ensino na Rede Virtual*, in: *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 04/07/99.

PISTRAK. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo: Brasiliense. 1981.

RIBAS, Clarilton C. *Educação, ética e gênero no toyotismo*. In: AUED, Bernadete Wrublevski (Org.). *Educação para o (des) emprego*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

ROCHA, Ari. A. *Ensino à Distância: início de uma revolução educacional*, in: *Jornal Tribuna do Norte*, Natal, 30/10/2001

RODRIGUES, Ângelo Constâncio. *A Educação Profissional Agrícola de Nível Médio: o sistema escola-fazenda na gestão da Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário – COAGRI (1973-1986)*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil; 1930/1973*. Petrópolis: Vozes, 1982.

ROPÉ, Françoise. *"Dos saberes às competências"*. In: ROPÉ & TANGUY. *Saberes e competências*. Campinas, Papirus, 1997, pp.69-102.

RORTY, R. *Educação sem Dogma. Filosofia, Sociedade e Educação*. Marília: Unesp, ano 1, nº 1. 1997.

SACRISTAN, J. G. *Escolarização e cultura: a dupla determinação*. In: SILVA, Luiz Eron (Org.). *Restruturação curricular: novos mapas culturais novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996, p. 58-74.

SAVIANI, Dermeval *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara: onze teses sobre educação e política*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 1985.

\_\_\_\_\_. *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

\_\_\_\_\_. *O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias*. In: FERRETI, Celso João et al. *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p.147-164.

\_\_\_\_\_. *Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção Educação Contemporânea).

\_\_\_\_\_. *Transformação do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação*. In: LOMBARDI, José Claudinei et al. *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 13-26.

SCHAFF, Adam. *História e verdade*. Tradução de Maria Paula Duarte; revisão Carlos Roberto F. Nogueira. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995. (Ensino Superior).

\_\_\_\_\_. *Sociedade Informática*. As Conseqüências sociais da 2º Revolução Industrial São Paulo. Brasiliense/ UNESP 1995.

SILVA FILHO, Horácio Penteadó. *"O empresariado e a educação"*. In: Ferretti et al.(Org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 2ª ed. Petrópolis, Vozes, 1994, pp. 87-92.

SILVA, José G. da. (Coord) *Estrutura Agrária e Produção de Subsistência na Agricultura Brasileira*. São Paulo, Hucitec, 1978.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Trabalho, Educação e Prática Social: por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

\_\_\_\_\_. *"A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia."* In: GENTILLI, Pablo A. A. & SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação – visões críticas*. 3ª ed. Petrópolis, Vozes, 1994, pp. 9-29.

SIQUEIRA, Ângela. C. *Proposta, conteúdos e metodologia de ensino agrotécnico: que interesses articulam ou reforçam?* Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1987.

TANGUY, Lucie e Françoise Ropé (Org.). *Racionalização Pedagógica e Legitimidade Política*. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Orgs.). *Saberes e competência: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus. 1997a.

\_\_\_\_\_. *Saberes e Competências: O uso de tais noções na escola e na empresa*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos e equipe do ILA-PUC/RS sob a supervisão de Julieta B. R. Desaulniers. Campinas, SP: Papirus, 1997b.



TAYLOR, F.W. *Princípios de Administração Científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 1979.

TORRES, Rosa Maria. *Tendências da formação docente nos anos 90*. In: WARDE, M. J. (Org.) *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PUC-SP, 2003. p. 173-191.

\_\_\_\_\_. *Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial*. In: TOMMASI, L. De; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez Ed./Ação Educativa/PUC-SP, 2003. p. 125-194.

TIRIBA, Lia Vargas. *Economia popular e produção de uma nova cultura do trabalho: contradições e desafios frente à crise do trabalho assalariado*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século*. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2002. p. 189-216.

TOFFLER, Alvin. *A terceira onda: a morte do industrialismo e o nascimento de uma nova civilização*. Tradução de João Távora. 24 ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

VIANNA, Agnelo Correa. *Educação técnica*. Brasília: MEC, DEI, 1970

ZIBAS, Dagmar. *A função social do ensino médio na América Latina: é sempre possível o consenso?* *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 85, p. 26-32, mai. 1993.

## **Anexo I**

### **DECRETO Nº 5.154 DE 23 DE JULHO DE 2004**

Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, DECRETA:

Art. 1º A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

- I - formação inicial e continuada de trabalhadores;
- II - educação profissional técnica de nível médio; e
- III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Art. 2º A educação profissional observará as seguintes premissas:

- I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;
- II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia.

Art. 3º Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1º, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

§ 1º Para fins do disposto no caput considera-se itinerário formativo o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos.

§ 2º Os cursos mencionados no caput articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho.

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei no 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

- I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;
- II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

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

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

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

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

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

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

§ 2º Na hipótese prevista no inciso I do § 1º, a instituição de ensino deverá, observados o inciso I do art. 24 da Lei no 9.394, de 1996, e as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas.

Art. 5º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne aos objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 6º Os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, incluirão saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento.

§ 1º Para fins do disposto no caput considera-se etapa com terminalidade a conclusão intermediária de cursos de educação profissional técnica de nível médio ou de cursos de educação profissional tecnológica de graduação que caracterize uma qualificação para o trabalho, claramente definida e com identidade própria.

§ 2º As etapas com terminalidade deverão estar articuladas entre si, compondo os itinerários formativos e os respectivos perfis profissionais de conclusão.

Art. 7º Os cursos de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação conduzem à diplomação após sua conclusão com aproveitamento.

Parágrafo único. Para a obtenção do diploma de técnico de nível médio, o aluno deverá concluir seus estudos de educação profissional técnica de nível médio e de ensino médio.

Art. 8º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 9º Revoga-se o Decreto no 2.208, de 17 de abril de 1997.

Brasília, 23 de julho de 2004; 183º da Independência e 116º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

**Anexo II**

TABELA 1

**Taxas de escolarização bruta e líquida e taxa de atendimento – Brasil e Grandes Regiões – 2000.**

Regiões Geográficas	Ensino Médio		Taxa de Atendimento
	Taxa de Escolarização		15 a 17 anos
	Bruta	Líquida	
Brasil	76,6	33,3	83
Norte	61,5	17	76,4
Nordeste	56,7	16,7	82,4
Sudeste	93,4	45,6	85,5
Sul	82,6	47,1	81,1
Centro-Oeste	79	33	84,1
MEC/INEP - 2000			

TABELA 2

**Taxa de escolarização bruta no ensino médio e localização – Brasil – 2000.**

Localização	Taxa de Escolarização Bruta
	Ensino Médio
Total	76,6
Urbana	95,1
Rural	4,5
Fonte: IBGE e MEC/INEP- 2000	

**TABELA 3**  
**Estabelecimentos Rurais e a Condição do Produtor, em Goiás, em 1995.**

<b>Número e Área dos Estabelecimentos, segundo a Condição do Produtor</b>				
<b>Estado de Goiás</b>				
<b>1995</b>				
<b>Condição do Produtor</b>	<b>Área (ha)</b>		<b>Estabelecimentos</b>	
	<b>Hectares</b>	<b>%</b>	<b>Número</b>	<b>%</b>
Total	40.811.660	100	496.677	100
Proprietário	27.422.113	67,2	405.175	81,6
Arrendatário	1.140.205	2,8	30.383	6,1
Ocupante	629.890	1,5	24.992	5
Administrador	11.619.357	28,5	36.122	7,3
Sem declaração	95	0	5	0

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Censo Agropecuário 1995.

TABELA 4  
Estabelecimentos Rurais por Área, em Goiás, em 1995.

Número e Área dos Estabelecimentos por Grupos de Área Total				
Estado de Goiás				
1995				
Grupos de Área Total	Área (ha)		Estabelecimentos	
	Hectares	%	Número	%
Total	40.811.660	100	496.677	100
Menos de 10 hectares	750.810	1,8	169.638	34,2
10 a menos de 100 hectares	8.848.486	21,7	246.286	49,6
100 a menos de 1.000 hectares	19.546.848	47,9	75.805	15,3
1.000 a menos de 10.000 hectares	9.066.140	22,2	4.397	0,9
10.000 e mais hectares	2.599.376	6,4	132	0
Sem declaração	-	-	419	0,1

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Censo Agropecuário – 1995.

TABELA 5  
Demanda e Matrícula para os Cursos Pós-Médio de Agricultura e de Zootecnia no CEFET de Urutai-GO, 1998 a 2000

CURSOS:	AGRICULTURA			ZOOTECNIA		
	Anos	Vagas	Candidatos	Matrícula	Vagas	Candidatos
1998	30	0	0	30	8	8
1999	30	11	11	30	19	19
2000	30	9	9	30	20	20

Fonte: Coordenadoria de Registro Escolar do CEFET de Urutai-GO, 2000.