

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

DISSERTAÇÃO

A AUTARQUIZAÇÃO DAS ESCOLAS
AGROTÉCNICAS FEDERAIS E O PROCESSO DE
GESTÃO: UM ESTUDO DE CASO

Carlos Henrique Costa Nazareno

2005



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

A AUTARQUIZAÇÃO DAS ESCOLAS AGROTÉCNICAS
FEDERAIS E O PROCESSO DE GESTÃO: UM ESTUDO DE CASO

CARLOS HENRIQUE COSTA NAZARENO

Sob a Orientação da Professora

Sandra Barros Sanchez

e coorientação do Professor

Eurípedes Ronaldo Ananias Ferreira

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
Dezembro de 2005

379.81

N335a

T

Nazareno, Carlos Henrique Costa, 1948-

A autarquiaização das Escolas Agrotécnicas Federais e o processo de gestão: um estudo de caso / Carlos Henrique Costa Nazareno. - 2005.

106 f. : il.

Orientador: Sandra Barros Sanchez.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Agronomia.

Bibliografia: f. 81-86.

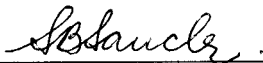
1. Educação e Estado - Brasil - Teses.
2. Escolas - Organização e administração - Brasil - Teses.
3. Escolas - Descentralização - Brasil - Teses.
4. Ensino profissional - Brasil - História - Teses.
5. Ensino agrícola - Brasil - Teses.
6. Autarquias - Brasil - Teses. I. Sanchez, Sandra Barros. II. Universidade 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

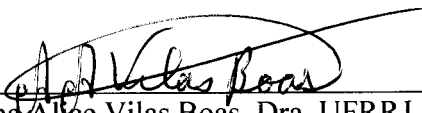
CARLOS HENRIQUE COSTA NAZARENO

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.

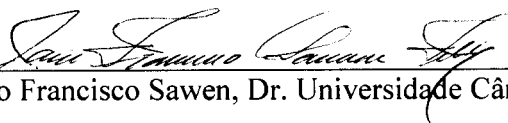
Dissertação Aprovada em: 20/12/2005.



Sandra Barros Sanchez, Dra. UFRRJ



Ana Alice Vilas Boas, Dra. UFRRJ



João Francisco Sawen, Dr. Universidade Cândido Mendes

AGRADECIMENTOS

À Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia,
cenário deste trabalho,

Ao Prof. Firmino e à Prof^a. Dra. Deborah Santesso,
da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia, pelo
apoio,

À Ângela, minha esposa, pelo otimismo e incentivo
em todas as decisões de minha vida.

SUMÁRIO

	Resumo	
	Abstract	
	Introdução	1
	1. Problema de Pesquisa.....	1
	2. Objetivos.	2
	3. Estrutura da Dissertação.....	2
Capítulo 1	O processo da construção da autonomia no ensino profissional ..	4
Capítulo 2	O processo histórico da gestão no ensino profissional	11
	2.1 Retrospectiva histórica do ensino profissional agrícola	11
	2.1.1 Do Império às Leis de Diretrizes e Bases da Educação	11
	2.1.2 As Leis de Diretrizes e Bases da Educação	14
	2.1.3 A questão da competência na nova LDB	21
	2.1.4 Os princípios da educação profissional	22
Capítulo 3	A pesquisa.....	27
	3.1 Os locais pesquisados	27
	3.2 O universo da pesquisa.....	28
	4.2.1 A metodologia utilizada e coleta de dados	29
Capítulo 4	Resultados e discussão	31
	4.1 A gestão do ensino profissional antes e após a autarquização	31
	Gestão administrativa	31
	A- Escolha dos dirigentes	31
	B- Autonomia do gestor quanto a realização de concurso público, nomeações e sindicâncias administrativas	37
	B.1- Realização de concurso público.....	37
	B.2- Nomeações	40
	B.3- Sindicâncias administrativas	41
	Gestão orçamentária e financeira.....	45
	Gestão pedagógica.....	54
	A- Separação do ensino médio	62
	B- Cursos e número de alunos	63
	C- Currículo pleno	63
	Considerações Finais	75
	Referência bibliográfica	81
	Anexos	87
	Anexo I – Questionário	88
	Anexo II – Respostas verbais transcritas	92
	Anexo III – Resultado estatístico	103

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1.	Autonomia da Instituição quanto à escolha do dirigente da escola	31
QUADRO 2.	Autonomia da Instituição quanto à realização de concursos públicos	38
QUADRO 3.	Autonomia da Instituição quanto às nomeações dos aprovados em concurso público	40
QUADRO 4.	Autonomia da Instituição para instalar sindicâncias administrativas	41
QUADRO 5.	Autonomia da Instituição quanto à gestão orçamentária	45
QUADRO 6.	Autonomia do gestor quanto à terceirização de mão-de-obra.....	47
QUADRO 7.	Autonomia do gestor quanto às compras	47
QUADRO 8.	Autonomia do gestor quanto aos investimentos	48
QUADRO 9.	Autonomia da Escola quanto à implantação de novos cursos	55
QUADRO 10.	Autonomia para flexibilidade da matriz curricular	55
QUADRO 11.	Autonomia para certificações e diplomações	56
QUADRO 12.	Autonomia quanto ao número de alunos na escola	56

LISTA DE ABREVIACÕES

art.	- Artigo
CEB	- Câmara de Educação Básica
CEFET	- Centro Federal de Educação Tecnológica
COAGRI	- Coordenação Nacional do Ensino Agrícola (Lei nº 5.692/71) Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário (Decreto nº 76.436/75)
EAF	- Escolas Agrotécnicas Federais
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	- Ministério da Educação
SEMTEC	- Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENETE	- Secretaria Nacional de Educação Tecnológica
SETEC	- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UEP	- Unidades Educativas de Produção
UFRRJ	- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNED	- Unidade de Ensino Descentralizada

RESUMO

NAZARENO, Carlos Henrique Costa. **A autarquização das Escolas Agrotécnicas Federais e o processo de gestão: um estudo de caso.** Seropédica: UFRRJ, 2005. 107 p. (Dissertação, Mestrado em Educação Agrícola).

Este trabalho foi realizado nas Escolas Agrotécnicas Federais de Urutaí-GO, Uberaba-MG e Uberlândia-MG, tendo esta última como referencial, com o objetivo de analisar o processo de gestão em dois momentos históricos: antes e após a Lei nº 8.731, de 16 de novembro de 1993, que as transformou em Autarquias Federais. Iniciado em julho de 2004, esse trabalho constou de uma abordagem metodológica de estudo de caso, por meio da aplicação de questionários e entrevistas com gestores ou ex-gestores, das três instituições de ensino que, executavam atos de gestão nos dois momentos, com o intuito de responder ao questionamento básico. O referencial teórico concentrou-se em duas vertentes: uma sobre o processo da construção da autonomia no Ensino Profissional, cerne da pesquisa, e a outra traz à luz o conhecimento sobre a Gestão no Ensino Profissional, numa retrospectiva histórica, desde o Império até o advento da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e suas regulamentações. A pesquisa apoiou-se no estudo do processo de Gestão do Ensino Profissional antes e após a autarquização, dentro dos aspectos: autonomia de gestão administrativa, envolvendo análise da forma de escolha do dirigente máximo da escola, realização de concursos públicos, nomeações e sindicâncias; autonomia de gestão orçamentária e financeira, envolvendo o próprio orçamento e a capacidade do dirigente em praticar atos de gestão financeira, como terceirização de mão-de-obra, compras e investimentos; autonomia de gestão pedagógica, concentrando-se nas principais decisões na órbita pedagógica, quais sejam, implantação ou transformação de cursos, flexibilidade de currículos, número de alunos, e certificações e diplomações. A transformação das Escolas Agrotécnicas em Autarquias Federais e, posteriormente a implantação da nova LDB, tirou delas o estigma de escolas padronizadas, enquanto submetidas a uma única política e diretriz financeira e pedagógica, emanada de escalões superiores, e deu-lhes autonomia limitada do ponto de vista administrativo, ampla autonomia do ponto de vista pedagógico, e autonomia interna limitada sob o aspecto orçamentário e financeiro. Em que pese toda a autonomia de gestão conquistada, ela está subordinada à vontade do Estado, por conta do teto orçamentário estabelecido e pela Lei de Diretrizes Orçamentárias. Em vista do que foi analisado neste trabalho, conclui-se que a transformação das Escolas Agrotécnicas em Autarquias Federais não lhes proporcionou a autonomia com que sonhavam.

Palavras-chave: autarquização, autonomia de gestão, educação agrícola.

ABSTRACT

NAZARENO, Carlos Henrique Costa. **The Process of Becoming an Autarchy in Federal Agricultural Schools and the Process of Management: a Study Case.** Seropédica, UFRRJ, 2005. 107 p. (Dissertation of Master Degree in Agricultural Education).

This study was carried out in the Federal School of Urutai-GO, Federal School of Uberaba-MG and Federal School of Uberlândia-MG. It has the last school mentioned as reference with the purpose of analyzing the management process in two different historical moments: before and after Law number 8.731 of November 16th of 1993, which turned the schools into Federal Autarchies. Beginning in July of 2004, this assignment has the methodological approach of study case in which was applied questionnaires and it was carried out interviews with the principals and the former-principals of the three teaching institution. The interviewed people were in charge of management in the two different moments with the purpose of answering the basic question of this research. The theoretical framework is based on two areas: the process of building the autonomy in the professional teaching, main point of the research, and in the light of knowledge about management, in a historical retrospective from Empire until the new LDB (Directive Law of Educational Basis) by the law number 9.394 of December 20th of 1996 and its regulations. The research was based on the study of the process of professional teaching management before and after being autarchies, touching the following aspects: autonomy of administrative management, concerning the analysis of the choice of the school principal, performance of public contexts, appointment and inquiry; autonomy of the budget and financial management, involving its own budget and the capacity of the principal of practicing acts of financial management, such as private workmanship, buying and investment; autonomy of pedagogical management, concerning the main decisions of the pedagogical orbit, such as establishment or transformation of courses, flexibility of curricula, number of students and the act of certifying and the act of graduating. The transformation of Agricultural Schools into Federal Autarchies and, afterwards, the implementation of the new LDB, has taken out of them the stigma of standard schools as they were while they were submitted to an only policy and financial and pedagogical directives. These directives came from superior steps and these same directives have given limited autonomy when it does to the administrative autonomy and full autonomy when it does to the pedagogical area and internal limited autonomy when it does to budget and financial area. Concerning the whole autonomy of the reached management, it was under the State when it does to the budget established and under Law of Budget Directives. When it does to what was analysed it can be concluded that the transformation of Federal Agricultural Schools into an autarchy has not accomplished the autonomy these same schools dreamed of.

Key-words: management autonomy, autarchy (process), agricultural education.

INTRODUÇÃO

1. PROBLEMA DE PESQUISA

As Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) e os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) pertencem à Rede Federal de Ensino Profissional comandada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC (Decreto nº 5.159 de 28/07/2004) do Ministério da Educação (MEC). Todas as Escolas Agrotécnicas, incluindo algumas que receberam credenciamento posterior e se transformaram em Centros Federais, foram transformadas em autarquias vinculadas ao MEC pela Lei nº 8.731, de 16/11/1993. A Lei interrompe um ciclo de diretriz administrativa e pedagógica baseado na dependência direta, para outro ciclo de gestão consubstanciada na própria condição das autarquias recém criadas.

Ao transformá-las em autarquias, o governo o fez com a justificativa de que as Escolas Agrotécnicas Federais doravante iriam desenvolver suas atividades dentro de princípios democráticos no sentido de construir e gerir sua própria autonomia (parágrafo único, do art. 1º, Lei nº 8.731) e que isso significaria a implementação de Gestão Participativa no âmbito do Ensino Profissional, com conseqüente melhoria da qualidade do ensino, incorporando os princípios fundamentais da eficiente preparação para o mundo do trabalho e para a construção da identidade político-profissional e, preparo para o exercício da cidadania.

A Lei nº 8.731 estabelece um divisor de momentos de gestão: um primeiro momento, quando as escolas pertenciam à administração direta, e um segundo momento, quando conquistaram a condição de instituições vinculadas, com o direito explicitado em Lei à autonomia didática e disciplinar, além de peculiaridades próprias das autarquias, atribuídas pela Constituição Federal¹.

No exercício do cargo de Diretor-Geral da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia, durante três mandatos consecutivos (12/92 a 10/2004), este autor vivenciou os dois momentos de gestão, com uma pequena experiência antes da autarquização e após, com um enorme esforço para a reorganização estrutural da Escola, dentro dos novos ditames legais, sem dúvida uma árdua tarefa no sentido de conduzi-la sem a

¹ - Neste trabalho, todas as citações sobre a Constituição Federal dizem respeito à Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 2004c).

maioria das amarras até então impostas pelo governo central. A responsabilidade maior pelos destinos da Escola nos deixou com profundas indagações sobre o verdadeiro significado da palavra autonomia, da forma como imaginávamos ou como interpretava o governo.

Portanto, o objetivo da pesquisa foi fazer uma análise do processo de gestão em três Instituições Federais de Ensino Profissional, em especial na Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia, para responder o seguinte questionamento: A autarquização proporcionou a tão sonhada autonomia para as Escolas Agrotécnicas Federais?

2 - OBJETIVOS

2.1 - OBJETIVO GERAL

Análise do processo de gestão em três Instituições Federais de Ensino Profissional, em especial da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia.

2.2 - OBJETIVO ESPECÍFICO

Análise do processo de gestão em três Instituições Federais de Ensino, em especial na Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia, em dois momentos históricos: Antes e depois da autarquização. Análise crítica sobre a autonomia no processo decisório da organização administrativa e pedagógica e da relação da escola com o mundo do trabalho.

3. ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

No Capítulo 1, fez-se uma abordagem teórica sobre o Processo de Construção da Autonomia no Ensino Profissional, considerado o cerne do problema. Desde o significado até a definição legal citada nas leis que dispõem sobre a autonomia das Universidades (incluídas neste estudo por serem instituições federais de ensino), Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), e ainda, consultando referências de juristas e cientistas políticos que se manifestaram sobre o tema, procurou-se trazer à tona este assunto objeto de discussão nacional, em especial no meio acadêmico.

No Capítulo 2, discorre-se sobre o Processo Histórico da Gestão no Ensino Profissional, com uma viagem no tempo, numa retrospectiva histórica do Ensino Profissional Agrícola, a partir de 1875, até a entrada em vigor da última Lei de

Diretrizes e Bases da Educação, através da Lei nº 9.394, de 1996, e suas regulamentações (Decretos, Pareceres e Portarias) expedidas até o ano de 2005. Finalmente são feitos comentários sobre a Questão da Competência na nova LDB, uma vez que as Diretrizes Nacionais estão centradas neste conceito e, discorre-se de forma sucinta, sobre os princípios da Educação Profissional: articulação da Educação Profissional com o ensino médio, competências para a laboralidade, identidade dos perfis profissionais, atualização permanente dos cursos e currículos e autonomia profissional.

No Capítulo 3 está a pesquisa propriamente dita, desde a referência aos locais pesquisados (Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia-MG, Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba-MG e Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí-GO), universo e metodologia de pesquisa. Apresenta-se e analisa-se os dados que no cap. 4, mostram a interpretação dos questionários aplicados nas três Instituições Federais de Ensino Profissional, sob o ponto de vista da Gestão do Ensino Profissional antes e depois da autarquização, conforme imaginou-se no projeto de pesquisa apresentado à professora orientadora da UFRRJ. A escolha dos locais pesquisados foi em virtude de serem as instituições mais próximas, e estarem localizadas numa região agropecuária muito semelhante (Triângulo Mineiro e Sudoeste Goiano). A metodologia utilizada foi a aplicação de questionário abrangendo questões de múltipla escolha e avaliações gravadas dos entrevistados sobre os diversos temas constantes do questionário.

Nas Considerações Finais estão as referências conclusivas do presente trabalho, abstraídas da análise dos questionários aplicados e o referencial teórico sobre a Autonomia de Gestão do Ensino Profissional nas áreas administrativa, orçamentária e financeira, e pedagógica. Encerra-se com a referência bibliográfica, que serviu de base teórica para as idéias e ações aqui desenvolvidas.

CAPÍTULO 1 – O PROCESSO DA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NO ENSINO PROFISSIONAL

Antes de entrar no mérito do Processo de Gestão do Ensino Profissional, antes e depois da transformação das Escolas Agrotécnicas Federais em Autarquias Federais, cabe aqui fazer uma breve análise do objetivo principal buscado pelo governo, ao fazê-las entes autárquicos – dar-lhes autonomia. Mas o que significa autonomia? O que um ente autárquico dispõe de autonomia para cumprir sua missão?

A palavra ‘autonomia’ vem do grego (auto = próprio e nomia = lei) e significa lei própria. No famoso Dicionário Aurélio (FERREIRA, p. 163) diz que autonomia é: “1. *Faculdade de se governar por si mesmo. 2. Direito ou faculdade de se reger (uma nação) por leis próprias. 3. Liberdade ou independência moral ou intelectual*”. Segundo ANDRADE et al. (2004), o conceito de autonomia define um tipo de organização de sistemas em que há auto-referência, isto é, sistemas com luz própria, que se determinam a partir da sua própria dinâmica de funcionamento. Torna-se imperativo que se conheça o que são entes autárquicos.

Entes autárquicos são as autarquias. Segundo o Dicionário Aurélio (FERREIRA, p. 162) é: “5. *Entidade autônoma, auxiliar e descentralizada da administração pública, sujeita à fiscalização e tutela do Estado, com patrimônio constituído de recursos próprios, e cujo fim executar serviços de caráter estatal ou interessantes à coletividade*”. DI PIETRO (2000, p. 355) define autarquia como “*a pessoa jurídica de direito público, criada por lei, com capacidade de auto-administração, para o desempenho de serviço público descentralizado, mediante controle administrativo exercido nos limites da lei*”. A autora destaca ainda as características implícitas na definição: 1. criação por lei; 2. personalidade jurídica pública; 3. capacidade de auto-administração; 4. especialização dos fins ou atividades; 5. sujeição a controle ou tutela. A Constituição Federal, nos art. 37, inc. XIX, XXII, § 8º; art. 70 e 71, disciplina a criação de autarquias bem como sua autonomia gerencial, orçamentária e financeira, e também dispõe de sua fiscalização e controle contábil, financeiro, orçamentário, operacional e patrimonial.

À luz das definições legais e observações de autores aqui suscitadas sobre autarquias e antes de abstrair-se para o caso em tela, ou seja, para o caso específico das Autarquias Federais de Ensino e, em especial para as de Ensino Profissional, resta saber se, como entes autárquicos, lhes atribuíram também a autonomia, na verdadeira acepção da palavra, no seu exato significado.

DI PIETRO (2000, p. 355) alerta para esta situação quando diz

Não é demais repetir que se deve evitar o termo autonomia, em relação às autarquias, porque estas não têm o poder de criar o próprio direito, mas apenas a capacidade de se auto-administrar a respeito das matérias específicas que lhes foram destinadas pela pessoa pública política que lhes deu vida.

Entenda-se por pessoa pública política a União, o Estado ou o Município, estes sim, com o poder de criar o próprio direito dentro de suas respectivas esferas de atuação, fixadas pela Constituição Federal.

Assim torna-se necessário discorrer, frente aos dispositivos legais, o processo de autonomia, iniciando pela Universidade, CEFETs e até as EAFs, os dois últimos voltados ao Ensino Profissional.

A Constituição Federal de 1988 não trata de forma específica do Ensino Profissional (este é tratado pela Lei nº 9.394 de 20/12/1996), mas dispõe sobre a autonomia nas Universidades no art. 207, enquanto a Lei nº 6.545 de 30/06/1978 dispõe sobre a autonomia nos Centros Federais de Educação Tecnológica, e a Lei nº 8.731 de 16/11/1993, trata da autonomia das Escolas Agrotécnicas Federais (BRASIL, 1978; 1996; 2003g). Para as Universidades, o art. 207 da Constituição Federal diz: *“As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”*.

Para os CEFET, o § 1º do art. 1º da Lei nº 6.545 de 30/06/1978 diz:

Os Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata este artigo são autarquias de regime especial, nos termos do artigo 4º da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar, regendo-se por esta Lei, seus Estatutos e Regimentos (BRASIL, 1978).

O Decreto nº 5.224 de 1º/10/2004, que dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências, no art. 1º repete a Lei no que se refere a *“autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático pedagógica e disciplinar”* (BRASIL, 2004b).

Para as EAF, o parágrafo único do art. 1º da Lei nº 8.731, de 16/11/1993 diz: *“Além da autonomia que lhes é própria como entes autárquicos, as Escolas Agrotécnicas Federais terão, ainda, autonomia didática e disciplinar”* (BRASIL, 2003g).

Vê-se portanto, que a legislação, para Universidades, Centro Federais e Escolas Agrotécnicas Federais, trata de alguns tipos de autonomia, sobre as quais torna-se mister fazer comentários separados:

- **Autonomia didático-científico-pedagógica:** Englobou-se todas as referências a área pedagógica porque são comuns, ou seja, são citadas para os três sistemas. Percebe-se claramente que Universidades, CEFETs e EAFs têm plena liberdade para definir currículos, abrir e fechar cursos, embora somente as Universidades têm autonomia em relação a órgãos externos como os Conselhos de Educação e congêneres, ou mesmo presa à exigência de currículo mínimo, como é o caso dos CEFETs e EAFs. Para estes não se pode falar em autonomia plena, uma vez que o dispositivo legal (Decreto nº 5.154 de 23/07/2004) impõe-lhes a restrição de observar as diretrizes do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2005n).

- **Autonomia administrativa:** Para as Universidades e CEFETs este princípio supõe uma liberdade de organização interna à maneira que lhes convier, incluindo estatutos, definição de sistemas de promoção, níveis salariais, etc. E mais todo um conjunto de normas internas editadas e com base nos ditames legais. A autonomia administrativa fica restrita quando seu elemento mais importante, que é a política de pessoal, está afeto ou subordinado ao Ministério do Planejamento, fora da hierarquia normal que se espera para Universidades e CEFETs. Para as EAFs, nesse sentido, a Lei nº 8.731 de 16/11/1993, que as transformou em Autarquias, não faz referência a autonomia administrativa (BRASIL, 2003g). Por analogia, o grau de autonomia semelhante aos CEFETs é concedido em razão da condição de autarquia.

Portanto, Autonomia Administrativa deve ser entendida como o direito de elaborar normas próprias de organização interna e de administração de recursos humanos e materiais. No tocante a recursos humanos há restrição inclusive na escolha

de seus dirigentes. Na verdade, a instituição participa do processo de escolha, cabendo a nomeação ao Ministro da Educação, se CEFET ou EAF, ou ao Presidente da República, se Universidade.

- **Autonomia financeira e patrimonial:** Significaria que, uma vez estabelecido o teto orçamentário, as instituições tivessem plena liberdade para gastar os recursos onde lhes aprouvesse. Sobre este princípio existem graves restrições impostas pela própria Constituição Federal, quando no art. 207 fala em autonomia de gestão financeira e patrimonial, e não de autonomia financeira e patrimonial, que são duas coisas diferentes. A Autonomia pressupõe liberdade plena para fazer alocar os recursos de que as instituições precisam dentro de seus planejamentos estratégicos, e a Autonomia de Gestão significa liberdade para gastar o que dispõe o teto orçamentário. E esta liberdade deixa de ser plena quando a instituição está sujeita a um teto estabelecido pela autoridade monetária e de planejamento, fora do alcance do Ministério da Educação. Esta é uma das diferenças mais marcantes e, por causa dela, a Autonomia Financeira deixa de existir. Por que a lei não fala em Autonomia Orçamentária? Exatamente porque orçamento é uma autorização para dispor de recursos financeiros, e ele está também subordinado a outras vontades, outras diretrizes abrigadas noutros centros do poder federal, longe do Ministério da Educação. A Lei nº 6.545, de 30/06/1978, que criou os primeiros CEFETs, lhes concede Autonomia Financeira e Patrimonial (BRASIL, 1978). Deve ser entendido, conforme o preceito constitucional, como Autonomia de Gestão. A Lei nº 8.731, de 16/11/1993, não concede nem a Autonomia de Gestão Financeira para as Escolas Agrotécnicas Federais (BRASIL, 2003g). Quem o faz é a condição de autarquia. A Autonomia Patrimonial significa que as instituições podem constituir patrimônio próprio, ter, segundo SCHWARTZMAN (2004) liberdade para obter renda de vários tipos, e utilizar destes recursos como melhor lhes convenha.

- **Autonomia disciplinar:** Concedida aos CEFETs e EAFs pelas leis que os criaram. Trata-se também de uma autonomia restrita, em virtude da Lei

nº 8.112, de 11/12/1990 (Regime Jurídico Único). O art. 141 da referida Lei diz:

As penalidades disciplinares serão aplicadas: I – pelo Presidente da República, pelos Presidentes das Casas do Poder Legislativo e dos Tribunais Federais e pelo Procurador-Geral da República, quando se tratar de demissão e cassação de aposentadoria ou disponibilidade de servidor vinculado ao respectivo órgão ou entidade; II – Pelas autoridades administrativas de hierarquia imediatamente inferior àquelas mencionadas no inciso anterior quando se tratar de suspensão superior a 30 (trinta) dias; III – pelo chefe de repartição e outras autoridades na forma dos respectivos regimentos ou regulamentos, nos casos de advertência ou de suspensão de até 30 (trinta) dias... Como se percebe, a autonomia que o chefe de repartição tem, no caso o diretor, é para resolver pendências que resultem em penas disciplinares com suspensão igual ou inferior a 30 (trinta) dias. Acima disso é com o Ministro da Educação ou com o Presidente da República (BRASIL, 1990).

Algumas abordagens bastante esclarecedoras sobre a questão da Autonomia Universitária, muito válidas para as Instituições Federais de Educação Profissional, feitas por juristas e cientistas políticos.

Dallari (1993, p. 287-288) afirma que:

No caso em exame, o que se deve fazer é: primeiramente, abandonar a idéia de que autonomia possa significar liberdade ilimitada; em segundo lugar, verificar quais os limites da autonomia.

(...)

Numa escala decrescente temos, em primeiro lugar, a soberania, que é um atributo do Estado brasileiro em suas relações internacionais e que, no plano interno, pertence ao povo. Deriva ou repousa na soberania o poder de elaborar uma Constituição. Não há poder maior do que o derivado da soberania.

Imediatamente abaixo está o conceito de autonomia política, traduzido pela capacidade de elaborar suas próprias leis, que a Constituição confere à União, aos Estados e aos Municípios. O poder correspondente a esse conceito não é absoluto, posto que as leis elaboradas por cada uma das pessoas jurídicas de capacidade política, devem guardar conformidade com a Constituição.

Num terceiro nível, temos o conceito de independência. Independentemente são os Poderes (ou os ramos do Poder) de cada pessoa jurídica de capacidade política, que são o Executivo, o Legislativo e o Judiciário. Cada um desses poderes edita normas relativas ao seu funcionamento interno, mas todos eles estão subordinados à lei (em sentido estrito) e à Constituição. A liberdade de que desfrutam não é ilimitada, mas, sim, condicionada, restrita.

Num quarto nível em escala decrescente, temos a autonomia administrativa, que é um atributo conferida a certos órgãos ou entidades, cujo significado é o seguinte: a) como todo e qualquer órgão ou entidade da Administração Pública, devem funcionar debaixo da lei, na forma da lei, nos limites da lei; b) diferentemente dos demais órgãos (desprovidos de autonomia) são imunes ao poder hierárquico. Ou seja, quem tem autonomia, vai -se reger por normas internas editadas com base na lei e dentro do limites da lei. A autoridade administrativa pode e deve cuidar para que tais normas não desbordem dos limites da lei (daí o poder de aprovar ou homologar certas normas – não todas – conforme o que estiver disposto em lei), mas a autoridade administrativa não pode interferir em atos internos da entidade autônoma, não podendo, por exemplo, avocar processos, dar ordens a subordinados ou lhes aplicar sanções.

Em síntese, a autonomia administrativa é uma margem de liberdade que pode ser conferida ou pela lei, ou excepcionalmente (caso da Universidade e do

Ministério Público) pela Constituição, mas sempre, de qualquer forma, significando uma faculdade ou um poder de tomar decisões em nível infralegal, abaixo da lei, em conformidade com a lei.

O art. 207 da Constituição Federal confere à universidade autonomia didático-científica, administrativa e de gestão patrimonial e financeira. Todas elas devem ser exercidas na forma da lei. A universidade não pode dispor livremente (ao seu exclusivo critério) sobre estrutura curricular, mas pode dispor sobre isso desde que o faça de acordo com a lei. A universidade, ela mesma, vai gerir seu orçamento e seu patrimônio, mas, na forma e de acordo com a legislação pertinente. Da mesma forma, a autonomia administrativa vai permitir uma liberdade de atuação abaixo da lei, pois o art. 207 deve ser interpretado em conformidade com outros dispositivos constitucionais, maxime com o art. 37, no qual cabe destacar o princípio da legalidade.

Em resumo: a universidade não é nem soberana, nem independente, mas, sim, apenas autônoma. Entretanto, dado que a Constituição não conferiu capacidade política à universidade (não lhe deu o status de como os Estados e Municípios) tal autonomia não pode ser política, mas, sim, meramente administrativa.

(...)

Cabe assim assinalar, ainda, que o princípio da legalidade afeta diferentemente os particulares e as entidades da Administração Pública: enquanto os particulares podem fazer tudo aquilo que a lei não proíbe, a Administração somente pode fazer o que a lei determina.

A autonomia administrativa, portanto, por definição é sempre dependente da lei.

Costa (1989, p. 131-132), manifesta um entendimento que é acolhido e seguido da doutrina nacional no que corresponde à interpretação do art. 207 da Constituição Federal.

(...) De princípio impõe-se salientar que, sendo as Universidades Públicas antes da Administração Pública, estão obrigatoriamente submissas aos princípios da legalidade, da impessoalidade, da moralidade, da publicidade, assim com às prescrições dos incs. I a XXI do art. 37 da Constituição Federal.

(...) nada pode o administrador universitário empreender, se não houver permissibilidade legal (...)

em segundo lugar, não é permitido se olvidar que as Universidades Públicas, compondo a Administração Pública, são unidades do Poder Executivo. E esse poder é exercido pelo Presidente da República, com o auxílio direto dos Ministros de Estado, a teor do que estatui o art. 76 da Constituição.

Nunca é demais lembrar que o Presidente da República, no Brasil, exerce, além da Chefia do Estado, a Chefia do Governo, e como tal, consoante lição de Maurice Duverger (in *Instituciones Políticas y Derecho Constitucional*, 5º Ed., Ariel, p.557), ‘... dirige la política general y asegura la coordinación de todos los órganos de gobierno y administración.’

Logo, não é plausível se pensar num órgão da Administração Pública, do Poder Executivo, portanto, que fuja integralmente à autoridade do seu dirigente maior, no caso, o Presidente da República.

(...)

Até mesmo os atos de provimento e de extinção de todos os cargos públicos, portanto, dos cargos das Universidades Públicas, são da competência do Presidente da República.

(...)

O Ministro da Educação é outra autoridade a quem a Constituição confere poder de orientar, coordenar e supervisionar as atividades das Universidades Públicas.

(...)

Podemos ainda acrescentar outros limites à autonomia das Universidades Públicas. Criação, transformação, e extinção de cargos, empregos e funções públicas federais, por exemplo, são matérias disciplinadas somente por lei federal, como também o são a criação, estruturação e atribuições dos Ministérios e órgãos da Administração Pública Federal. É o que prescrevem os incs. X e XI do art. 48 da Constituição.

(...)

A rigor, a autonomia universitária principia a ter limites no próprio texto do art. 207. Na verdade, no momento em que o dispositivo confere autonomia administrativa e didático-científica, mas no tocante ao patrimônio e às finanças, diz que ela se prende apenas à gestão, está já aí suprimindo parte dessa autonomia. É como se estivesse dando com uma mão e retirando com outra, pois não se concebe autonomia administrativa despida de poder de disposição sobre o patrimônio, como também não é concreta uma autonomia administrativa, sem que acompanhada da financeira.

Nesse sentido, temos o exemplo clássico do Poder Judiciário, esfacelado em seu desempenho, exatamente porque, embora autônomo e independente, tinha suas finanças controladas pelo Poder Executivo (grifos acrescentados).

Cabe aqui também a advertência de BASTOS & MARTINS, em *Comentários à Constituição do Brasil*:

É de bom alvitre advertir que, apesar de nossa Carta Maior conceder autonomia às universidades, cabe ao Poder Público fiscalizar o ensino que nelas está sendo ministrado, pois a fiscalização é um dever e uma tarefa pedagógica do próprio Estado. A autonomia encontra os seus limites na legislação do Estado, que tem o poder e o dever de inspecionar o modo pelo qual estão sendo utilizados os recursos financeiros a ela concedidos e de que maneira está sendo exercida a sua política pedagógica. O Estado é quem financia as Universidades Públicas. Todo e qualquer ato jurídico advindo da Administração Pública está sujeito a um controle jurisdicional, que tem como objetivo verificar se o ato praticado está em conformidade com a lei da qual emana ou à qual está subordinado. Há uma convivência harmônica entre o princípio da autonomia universitária e os poderes de controle do Estado, pois ambos se complementam em nosso ordenamento jurídico (BASTOS & MARTINS, 1988, p. 488).

É oportuno citar ainda o Parecer nº 413/99, item 15, da lavra do Dr. Ivan Maciel de Andrade, Consultor-Geral do Estado do Rio Grande do Norte, exarado em 07/04/99, sobre *questões constitucionais legais*:

No tocante à autonomia de gestão financeira e patrimonial, verifica-se, desde logo, como acentuou GIUSEPPI DA COSTA, 'que ela se prende apenas à gestão', o que significa que o texto constitucional (CF, art. 207), 'está, já aí, suprimindo parte dessa autonomia. É como se estivesse dando com uma mão e retirando com outra, pois não se concebe autonomia administrativa despida de poder de disposição sobre patrimônio, como também não é concreta uma autonomia administrativa, sem que acompanhada da financeira' (RDP, nº 91, pág. 132). Do exame das atribuições elencadas no § 1º do art. 54 da Lei Federal nº 9.394/96, depreende-se que essa autonomia diz respeito realmente à gestão financeira e patrimonial, não correspondendo, assim, propriamente a uma autonomia financeira e patrimonial que, por enquanto, não passa talvez de 'uma palavra de ordem', uma importante bandeira de luta da classe acadêmica do País, como demonstra VALDEMAR SGUISSARDI no brilhante estudo sobre "Autonomia Universitária e Mudanças no Ensino Superior – Da Polissemia do Conceito às Controvérsias de sua Aplicação (ANDRADE, 1988, p. 8).

CAPÍTULO 2 – O PROCESSO HISTÓRICO DA GESTÃO NO ENSINO PROFISSIONAL

2.1 RETROSPECTIVA HISTÓRICA DO ENSINO PROFISSIONAL AGRÍCOLA

Esta retrospectiva envolve comentários sobre a educação profissional na época do império, passando pelas LDBs até chegar às novas competências da última LDB.

2.1.1 Do Império às Leis de Diretrizes e Bases da Educação

Segundo SAVIANI (1997) e FERREIRA (2002) o ensino agrícola regular no Brasil surgiu com a criação da Imperial Escola Agrícola da Bahia, em 23/06/1875, escola voltada para a formação de agrônomos. Em seguida, ainda no período imperial, foram criadas outras escolas (Pelotas-RS, Piracicaba-SP e Lavras-MG) que também iniciaram a formação de veterinários. Já no início da República, essas escolas foram transformadas em Liceus de Agronomia e Veterinária. Talvez, em virtude de sustentar a economia cafeeira, base da riqueza nacional na primeira fase republicana, surgiram iniciativas voltadas para a formação de profissionais para a agricultura, assim como instituições de pesquisa e experimentação agrícola, serviços oficiais para a agricultura e até escolas estaduais e privadas.

A redução e posterior proibição do trabalho escravo levou os produtores a aumentar a área de cultivo do café, em detrimento de outras lavouras, por uma questão de economia de escala e por isso tornar-se-ia importante o emprego de novas técnicas de cultivo e insumos, que aumentasse a produtividade dos cafezais.

Ainda de acordo com os autores, a idéia do emprego de tecnologia como mola propulsora do aumento da produtividade, redução de mão-de-obra e geração de riquezas, foi responsável por acordos internacionais proporcionando a vinda de técnicos estrangeiros (americanos e alemães) com o intuito de prestar consultorias para modernizar o setor agrícola brasileiro.

No início do século, através da Lei Peçanha, regulamentada pelo Decreto nº 1.606 (29/12/1906), o ensino agrícola foi subordinado ao Ministério da Agricultura,

Indústria e Comércio, que em 1909, pelo Decreto nº 7.566 (23/09/1909), criou nas capitais, Escolas de Aprendizizes e Artífices, gratuitas, com o objetivo de ministrar o Ensino Profissional Primário.

O presidente da República dos Estados Unidos do Brasil, em execução da Lei nº 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 trabalhos 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 à nação (FERREIRA, 2002, p. 19).

Decreta:

Art. 2º. Nas Escolas de Aprendizizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operários e contra-mestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretenderem aprender um ofício, havendo para isso até o número de cinco oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possíveis, as especialidades das indústrias locais.

Art. 6º. Serão admitidos os indivíduos que o requererem dentro do prazo marcado para matrícula e que possuírem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna:

- a) idade de 10 anos no mínimo e de 13 anos no máximo;
- b) não sofrer o candidato moléstia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilite para o aprendizado de ofício;

§ 1º. A prova desses requisitos se fará por meio de certidão ou atestado passado por autoridade competente;

§ 2º. A prova de ser o candidato destituído de recursos será feita por atestado de pessoas idôneas, a juízo do diretor, que poderá dispensá-la quando conhecer pessoalmente as condições do requerente a matrícula (FERREIRA, 2002, p. 19-20).

Os considerandos da Lei deixam claro seu caráter discriminatório, quando se refere às “classes proletárias” ou aos “desfavorecidos da fortuna”, numa alusão de que, sendo inferiores e ignorantes, podem estar perto do ócio e crime e, portanto, dignos de alguma boa ação governamental.

O Decreto nº 80.919 de 20/10/1910, regulamentou o Ensino Agrícola e permitiu que o mesmo fosse planejado, com a criação de novos cursos. No período de 1910 a 1930, foram criados 17 novas Escolas Agrícolas. A interação de estudos teóricos com o ensino prático surgiu deste Decreto, que, para completar o aprendizado, introduziu a figura da fazenda experimental. Em 28/02/1918 criou-se os Patronatos Agrícolas com o Decreto nº 12.893 (BRASIL, 2005a) que, segundo FERREIRA:

... surgiram com o objetivo principal de atender preferencialmente os menores desfavorecidos da sorte, aos quais seriam dados os cursos primário e profissional. Segundo Siqueira, a criação desses patronatos agrícolas surgiu vinculada ao regime de colonato pois, no próprio Decreto de criação, prevê posse de um lote de terras, em determinado núcleo colonial, livre de despesas e mais a quantia de duzentos mil reis para os alunos que concluíssem o curso profissional com aproveitamento. Assim sendo, o ensino agrícola cumpria a função de manter o homem no campo, oferecer mão-de-obra especializada e aumentar a produção de alimentos (FERREIRA, 2002, p. 22).

O Estado retirou dos Patronatos o caráter assistencialista, dando-lhes objetivos voltados apenas para a formação ‘primária, média e profissional’. Em 1938, através do Decreto nº 982 (23/12/1938), o ensino agrícola passou a ter departamento próprio no Ministério da Agricultura (Superintendência de Ensino Agrícola) e, em 1940, através do Decreto-Lei nº 2.832 (04/11/1940), criou-se a Superintendência de Ensino Agrícola e Veterinário, uma substituição da Superintendência anterior, acrescentando o ensino veterinário (BRASIL, 2005b; 2005c). A nova Superintendência tinha a competência de:

... orientar e fiscalizar o ensino agrícola em 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, aplicados à agricultura (BRASIL, 2005c).

O Decreto-Lei nº 9.613, de 20/08/1946, regulamentou o ensino agrícola de nível médio e foi chamado de Lei Orgânica do Ensino Agrícola (BRASIL, 2005d). Segundo FRANCO (1994, p. 68), com base no dispositivo legal:

- ... os estabelecimentos de ensino agrícola foram classificados em:
- escolas de iniciação agrícola que ministravam as primeiras e segundas séries do 1º ciclo (ginasial) entregando ao concluinte o certificado de operário agrícola;
 - escolas agrícolas, que ministravam as quatro séries do 1º ciclo (ginasial), fornecendo ao concluinte o certificado de mestre agrícola;
 - escolas agrotécnicas, onde eram ministradas as quatro séries do 1º ciclo (ginasial) e as três séries do 2º ciclo (colegial), atribuindo aos concluintes os diplomas de técnico em agricultura, horticultura, zootecnia, práticas veterinárias, indústrias agrícolas, laticínios e mecânica agrícola.

Vale a pena comentar os artigos 51, 52 e 73 da Lei Orgânica do Ensino Agrícola: o art. 51 garante igualdade de ingresso no ensino agrícola para homens e mulheres, mas, em seguida o art. 52 estabelece “*prescrições especiais*”, ressalvas que, ao obedecê-las, as mulheres eram consideradas entes frágeis ou, segundo a 5ª prescrição, seres destinados à inferioridade pois, seria necessário “ *cursos de continuação de economia rural doméstica para ensino rápido e prático dos comuns*”

misteres de vida doméstica rural”, um ensino apenas superficial, já que iriam para afazeres domésticos.

O art. 73 estabelece no inc. I, o sistema de gratuidade nos estabelecimentos de ensino agrícola, hoje objeto de inúmeras demandas judiciais, uma vez que as atuais Escolas Agrotécnicas Federais interpretam a gratuidade referida na Lei, como restrita ao ensino, enquanto o Ministério Público Federal vê a norma legal de forma abrangente, ou seja, tudo dentro do estabelecimento federal deve ser gratuito, incluindo a moradia e refeições, se ele propôs a oferecer tais serviços, como bem registra o item 2 do art. 61: *“Funcionarão os estabelecimentos de ensino agrícola com o regime de internato, e bem assim, para os alunos residentes nas proximidades, com o regime de semi-internato e de externato”*.

Para o Ministério Público, a interpretação é clara: Se a escola oferece ensino gratuito e dentro dela há acomodações para alunos, mesmo aquelas em regime de internato, a gratuidade as atinge.

2.1.2 As Leis de Diretrizes e Bases da Educação - LDB

O termo Diretrizes e Bases é anterior à primeira LDB. Tem origem na Constituição de 1934, quando a União, ao fixar as ‘Diretrizes da Educação Nacional’, tomou para si a competência privativa de organizar a Educação Nacional. Na Constituição do Estado Novo, promulgada em 1937, os termos ‘Diretrizes e Bases’ aparecem de forma isolada no art. 15, quando a União também evoca para si a competência privativa da organização da Educação. É na Constituição de 1946 que os dois termos aparecem associados na competência da União. Como consequência, foi constituída uma comissão para elaborar o primeiro Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sancionado como Lei nº 4.024 de 20/12/1961, portanto 15 anos após a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola (BRASIL, 2005f). Era um projeto com tendência descentralizadora e constituiu-se, segundo Franco (1994), em importante marco para a organização do sistema educacional brasileiro.

Mesmo tendo restabelecida a tendência centralizadora pela emendas apresentadas, o texto legal refletiu posições conciliatórias das partes envolvidas e, flexível, tornou possível ao aluno uma vez concluído qualquer ramo do ensino médio, alcançasse também qualquer carreira superior através do vestibular (FRANCO, 1994, p. 69).

Flexibilizou ainda as transferências entre cursos ou ramos de cursos. O art. 47 da Lei nº 4.024 de 20/12/1961 dividiu os cursos técnicos de grau médio em industrial,

agrícola e comercial, e o art. 49 os dividiu em dois ciclos: ginásial, com duração de 4 anos e o colegial, com um mínimo de 3 anos (BRASIL, 2005f). Em decorrência, o Decreto nº 53.558 de 13/02/1964, transformou as Escolas de Iniciação Agrícola e Escolas Agrícolas em ‘Ginásios Agrícolas’ e as Escolas Agrotécnicas em ‘Colégios Agrícolas’, estes últimos formando Técnicos em Agricultura. A primeira LDB, segundo Franco (1994), era uma resposta do Estado à crescente demanda da iniciativa pública e privada:

Condizente com o modelo desenvolvimentista adotado pelo governo, na década de 1960, essas escolas procuraram se ajustar às demandas decorrentes do surgimento de grandes empresas e de conglomerados industriais voltados para o desenvolvimento de tecnologias agrícolas, em que se multiplicavam espaços ocupacionais tanto no setor público quanto no privado. Durante esse período a atuação do MEC orientou-se no sentido de reformular a filosofia do ensino agrícola, sendo implantada, então, a metodologia do Sistema Escola-Fazenda, baseada no princípio ‘aprender fazendo’ (FRANCO, 1994, p. 70).

Em suma, a primeira LDB sepultou uma velha dualidade entre ‘ensino para elites’ e ensino para ‘desvalidos da sorte’, como reza o Parecer CNE/CEB nº 16: *“Todos os ramos e modalidades de ensino passaram a ser equivalentes, para fins de continuidade de estudos em níveis subseqüentes”*. Sem dúvida, a primeira LDB (Lei nº 4.024 de 20/12/1961), representou um grande salto.

Em 11/08/1971 (dia do estudante) foi promulgada a Lei nº 5.692, nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que alterou a denominação anterior de ensino primário e médio, para primeiro e segundo grau, mas permanecendo as diretrizes da organização escolar brasileira da Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 2003a; 2005f). Do ponto de vista do ensino agrícola, a nova Lei pretendeu transformar o 2º grau em profissionalizante, onde se definiu também uma nova política para o Ensino Técnico Agrícola, cujo processo se completa com o Decreto nº 72.434 de 09/07/1973 que cria a COAGRI (Coordenação Nacional do Ensino Agrícola), com a finalidade definida no art. 1º de *‘proporcionar nos termos deste Decreto, assistência técnica e financeira a estabelecimentos especializados em ensino agrícola’*. Era um órgão vinculado ao Departamento de Ensino Médio do MEC. O Decreto nº 76.436 de 14/10/1975 deu nova denominação à COAGRI - Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário, e estabeleceu como subordinados todos os estabelecimentos de Ensino Agrícola e os Colégios de Economia Doméstica. Vale ressaltar a nomenclatura utilizada pelo Decreto nº 72.434, art. 4º ao referir-se aos estabelecimentos como ‘unidades vinculadas’,

enquanto o Decreto nº 76.436 os trata, no art. 3º, como ‘subordinados’ (BRASIL, 2003b; 2003c).

Saviani (1997), a propósito da nova LDB (1971), diz que ela surgiu em decorrência da necessidade de ajustamento da organização do ensino ao novo Quadro político redesenhado pela revolução de 1964.

Enfim a LDB de 1971 pareceu efetivar-se como uma válvula de escape para a crescente demanda de estudantes ávidos por um curso superior e, que por diversas razões, não poderiam alcançá-lo. A Lei lhes vislumbrava um horizonte profissional num hiato de tempo relativamente curto, derivando-o, após o 2º grau profissionalizante, para o mercado de trabalho, aliviando as pressões por vagas na Universidade e, ao mesmo tempo, tal mão-de-obra especializada de forma precoce, iria contribuir com o emprego de novas tecnologias no campo, aumentando a produção e produtividade da agropecuária, condição buscada pela nova ordem política brasileira. A COAGRI, para acentuar ainda mais o aspecto de fixação da prática agrícola nas Escolas, nacionalizou o Sistema Escola-Fazenda criado originariamente no Estado de São Paulo, no início da década de 70.

O Sistema Escola-Fazenda era fundamentado segundo o Manual Escola-Fazenda, de 1973:

... desenvolvimento das habilidades, destrezas e experiências indispensáveis à fixação dos conhecimentos adquiridos nas aulas teóricas. É uma escola dinâmica que educa integralmente, porque familiariza o educando com atividades semelhantes às que terá de enfrentar na vida real, em sua vivência com os problemas da agropecuária, conscientizando-o ainda de suas responsabilidades e possibilidades. Portanto, a esse sistema aplica-se adequadamente o princípio “aprender a fazer e fazer para aprender (FERREIRA, 2002, p. 32).

Eram objetivos do Sistema Escola-Fazenda (FERREIRA, 2002, p. 32):

- a – Proporcionar melhor formação profissional aos educandos, dando-lhes vivência com os problemas reais dos trabalhos agropecuários;
- b – Despertar o interesse pela agropecuária;
- c – Levar os estudantes a se convencerem de que a agropecuária é uma indústria de produção;
- d – Oferecer aos estudantes as oportunidades de iniciarem e se estabelecerem, progressivamente, num negócio agropecuário;
- e – Ampliar o raio de ação educativa do estabelecimento, proporcionando aos agricultores circunvizinhos e aos jovens rurícolas conhecimento das técnicas agropecuárias recomendáveis;
- f – Despertar no educando o espírito de cooperação e auxílio mútuo.

O Sistema Escola-Fazenda era composto de quatro áreas interligadas: salas de aula, laboratórios de práticas e produção, programa agrícola orientado e cooperativa

escolar agrícola. Este sistema perdurou quase totalmente até a extinção da COAGRI em 1986 (Decreto nº 93.613, de 21/11/1986) e, de forma parcial, até o advento da Lei nº 9.394 de 20/12/1996, pois, em 1985, com a vigência das ‘Diretrizes de Funcionamento de uma Escola Agrotécnica Federal’², o Sistema Escola-Fazenda era composto de salas de aula, unidades educativas de produção (em substituição aos laboratórios de prática e produção) e a cooperativa-escola. À estrutura fundamental do sistema, agregavam-se ainda a monitoria, o estágio supervisionado e os órgãos colegiados (BRASIL, 1996; 2003d). Ainda, pelo manual elaborado em 1985, vale a pena lembrar os objetivos das Escolas Agrotécnicas Federais:

- a – Preparar o jovem para atuar conscientemente como cidadão;
- b – Ministrar o ensino de 2º grau profissionalizante na forma regular, nas habilitações de agropecuária, agricultura, enologia e economia doméstica;
- c – Atuar como centro de desenvolvimento rural apoiando as atividades de educação comunitária e básica, colaborando para o crescimento da agropecuária local e regional;
- d – Prestar cooperação técnica ao ensino agrícola dos sistemas estadual, municipal e particular.

Com extinção da COAGRI em 1986 e a criação da SESG, também pelo mesmo Decreto, esta passou a coordenar o ensino agrícola no país. A partir daí o Sistema Escola-Fazenda, marca registrada do ensino agrícola, ficou em ‘estado de letargia’, como bem definiu FERREIRA (2002), até o advento da nova LDB (Lei nº 9.394/96).

Neste intervalo, vale a pena citar que a SESG, através do Decreto nº 99.244, de 10/05/1990, passou a denominar-se Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SENETE), e esta, através da Lei nº 8.490 de 10/11/1992, transformou-se na Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), com os mesmos objetivos de suas duas últimas antecessoras, sobrevivendo até 2004, quando, pelo Decreto nº 5.159 de 28/07/2004, passou a denominar-se Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), de acordo com a nova estrutura organizacional definida no art. 14 (BRASIL, 1997b; 2003e; 2004a):

- I – planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da política de educação profissional e tecnológica;

² O nome Escola Agrotécnica Federal foi dado aos estabelecimentos de ensino agrícola pelo Decreto nº 83.935, de 04/09/1979.

- II – desenvolver, implantar e acompanhar a política de formação inicial e continuada para profissionais da educação tecnológica;
- III – promover o desenvolvimento da educação profissional e tecnológica em consonância com as políticas públicas e em articulação com os diversos agentes sociais envolvidos;
- IV – definir e implantar política de financiamento permanente para a educação profissional e tecnológica;
- V – instituir mecanismos e espaços de controle social que garantam gestão democrática, transparente e eficaz no âmbito da política e dos recursos destinados à educação profissional e tecnológica;
- VI – fortalecer a rede pública federal de educação profissional e tecnológica, buscando a adequada disponibilidade orçamentária e financeira para a sua efetiva manutenção e expansão;
- VII – promover e realizar pesquisas e estudos de políticas estratégicas, objetivando o desenvolvimento da educação profissional e tecnológica;
- VIII – desenvolver novos modelos de gestão e parcerias público-privadas, na perspectiva da unificação, otimização e expansão da educação profissional e tecnológica;
- IX – estabelecer estratégias que proporcionem maior visibilidade e reconhecimento social da educação profissional e tecnológica;
- X – apoiar técnica e financeiramente o desenvolvimento da educação profissional e tecnológica dos sistemas de ensino, nos diferentes níveis de governo;
- XI – estabelecer mecanismos de articulação e integração com os sistemas de ensino, os setores produtivos e demais agentes sociais no que diz respeito à demanda quantitativa e qualitativa de profissionais, no âmbito da educação profissional e tecnológica;
- XII – zelar pelo cumprimento da legislação educacional no âmbito da educação profissional e tecnológica;
- XIII – credenciar e recredenciar os centros de educação tecnológica privados, bem como autorizar, reconhecer e renovar o reconhecimento de seus cursos superiores de tecnologia;
- XIV – supervisionar as atividades desenvolvidas pelas Escolas Agrotécnicas Federais, pelas Escolas Técnicas Federais e pelos Centros Federais de Educação Tecnológica;
- XV – apoiar as atividades do Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica;
- XVI – promover a articulação e integração da educação profissional e tecnológica com as demais políticas públicas de desenvolvimento sustentável; e
- XVII – estabelecer diretrizes para as ações de expansão, supervisão e avaliação da educação profissional e tecnológica em consonância com o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2004a).

A título de observação, a transformação da SEMTEC (Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico) em SETEC (Secretaria de Ensino Profissional e Tecnológico) seguiu uma linha de raciocínio lógico, que era a separação entre o Ensino Médio e o Ensino Profissional, obedecendo aos ditames na nova LDB, surgida pela Lei nº 9.394 de 20/12/1996, objeto dos comentários e observações a seguir (BRASIL, 1996).

Todavia, foi sob a diretriz da SEMTEC, que entrou em vigor a Lei nº 9.394 (1996), a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Não cabe aqui tecer considerações sobre os antecedentes da nova Lei, mas sim sobre a que veio, quais foram

os objetivos perseguidos para a Educação Nacional, incluindo aí, é claro, o Ensino Profissional, pois, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 16/99:

Após o ensino médio, a rigor, tudo é educação profissional. Nesse contexto, tanto o ensino técnico e tecnológico quanto os cursos sequenciais por campo de saber e os demais cursos de graduação devem ser considerados como cursos de educação profissional. A diferença fica por conta do nível de exigência das competências e da qualificação dos egressos, da densidade do currículo e respectiva carga horária (BRASIL-MEC, 2004b).

A Constituição Federal, no art. 227, caput, coloca a Educação Profissional como direito do cidadão à educação e ao trabalho:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização ...

A LDB de 1996, no art. 36, § 2º, permite a preparação do aluno, após o atendimento à formação geral, para o exercício de profissões técnicas.

Entende o legislador que a formação geral aprimora o aluno como pessoa humana, desenvolve nele autonomia intelectual e pensamento crítico e permite que o mesmo compreenda os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, dando-lhe a bagagem necessária para internalizar-se no contexto da Educação Profissional.

A propósito, segundo o Parecer CNE/CEB nº 15/98, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a nova LDB “*busca conciliar humanismo e tecnologia, conhecimentos dos princípios científicos que presidem a produção moderna e exercício da cidadania plena, formação ética e autonomia intelectual*” e inspira-se sob três pilares fundamentais: a Estética da Sensibilidade, a Política da Igualdade e a Ética da Identidade.

Estética da Sensibilidade – Representa o estímulo à criatividade, ao espírito inventivo e à curiosidade pelo desconhecido, o imprevisível. É um substituto da repetição e padronização, figuras hegemônicas da era da revolução industrial.

Política da Igualdade – É o conhecimento e compreensão pelo aluno do verdadeiro Estado de Direito, típico dos Estados democráticos, que permite a busca da equidade, combatendo ao mesmo tempo todas as formas de preconceito e discriminação social.

Ética da Identidade – Através dela cria-se condições para que as identidades se constituam pelo desenvolvimento da sensibilidade e pelo reconhecimento do direito à igualdade, a fim de que suas condutas sejam orientadas por valores que respondam às exigências do seu tempo (BRASIL-MEC, 2005b).

Há também, digno de nota da LDB/96, diretrizes a serem observadas na gestão, na organização curricular e na prática pedagógica do ensino médio:

- a – Identidade, diversidade, autonomia;
- b – Currículo voltado para as competências básicas;
- c – Interdisciplinaridade;
- d – Contextualização;
- e – Importância da Escola;
- f – Base Nacional Comum e Parte Diversificada; e
- g – Formação Geral e Preparação Básica para o Trabalho.

A Educação Profissional, porque também é educação, rege-se pelos princípios gerais explicitados na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, e por princípios específicos que lhe são peculiares, os quais serão comentados oportunamente. Na nova LDB (Lei nº 9.394 de 20/12/1996), a Educação Profissional é tratada em capítulo próprio englobando os art. 39 a 42:

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

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

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

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

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

Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade (BRASIL, 1996).

Os artigos que tratam da Educação Profissional (39 a 42) foram regulamentados pelo Decreto nº 2.208, de 17/04/1997 e pela Portaria nº 646, de 14/05/1997 (BRASIL, 1997a; BRASIL-MEC, 1998). A Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação fixou diretrizes curriculares para a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio, formação de professores na modalidade normal em nível médio e, em relação à Educação Profissional, a CEB já se pronunciou sobre o assunto através do Parecer CNE/CEB nº 05/97 (07/05/1997), pelo Parecer CNE/CEB nº 17/97 (03/12/1997) e, por último, pelo Parecer CNE/CEB nº 16/99 (05/10/1999), o qual servirá doravante de principal referência, uma vez que estabelece as mais novas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional de nível técnico até o

advento de legislação mais recente (Decreto nº 5.154 de 23/07/2004 e Resolução nº 1 de 03/02/2005), cujos comentários serão feitos neste trabalho (BRASIL, 2005n; BRASIL-MEC, 2004b; 2005a). Assim, as diretrizes emanadas do Parecer CNE/CEB nº 16/99 caracterizam-se:

como um conjunto articulado de princípios, critérios, definição de competências profissionais gerais do técnico por área profissional e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento da educação profissional de nível técnico (BRASIL-MEC, 2004b).

Neste contexto, vale ressaltar que se torna relevante considerar a questão das competências na nova LDB frente ao novo mercado globalizado que se apresenta na atualidade.

2.1.3 A questão da competência na nova LDB

Segundo SAVIANI (1996), com a nova organização do trabalho no mundo globalizado de hoje, procura-se uma intervenção criadora por parte do trabalhador. Ele tem de sair do âmbito da repetitividade, da mera execução, para o acompanhamento e ajuste dos equipamentos e também para administrar os imprevistos. Assim o trabalho manual desenvolvido deve ter acrescido o componente intelectual que lhe permita lidar com situações inusitadas ou não previstas. O trabalhador deve ser competente, responsável e flexível, ou seja, saber lidar com uma variedade de funções, saber integrar-se a diferentes formas de agregação e mobilização de trabalhos e ter plena consciência de que está lidando com equipamentos sensíveis e de alto custo. Se de um lado é necessário ter abertura, criatividade, motivação, iniciativa, curiosidade, vontade de aprender e de buscar soluções, de outro, deve-se demonstrar cooperação, responsabilidade, organização, equilíbrio, disciplina, concentração e assiduidade. Tudo isso, para o desenvolvimento da capacidade de inovar, de produzir novos conhecimentos e soluções tecnológicas adequadas às necessidades sociais, o que exige muito mais do sistema educacional.

Em função da contínua e profunda mudança no mundo do trabalho, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico estão centradas no conceito de competência por área.

Do técnico será exigida tanto uma escolaridade básica sólida, quanto uma educação profissional mais ampla e polivalente. A revolução tecnológica e o processo de reorganização do trabalho demandam uma completa revisão dos currículos, tanto da educação básica quanto da educação profissional, uma vez que é exigido dos trabalhadores, em doses crescentes, maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e resolução de problemas (BRASIL-MEC, 2004b).

A nova LDB (1996) preconizou a separação entre Educação Profissional e Ensino Médio, além de uma rearticulação curricular, com o intuito de resolver dois problemas: eliminar a ‘pseudo-integração’ que nem preparava para a continuidade dos estudos nem para o mercado de trabalho, e direcionar para a Educação Profissional a vocação e missão das escolas técnicas e instituições especializadas, de modo que essa articulação sinalize às escolas médias quais as competências gerais que as escolas técnicas esperam que os alunos levem do ensino médio, como prevê o Decreto nº 2.208 de 17/04/1997:

Art. 5º A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este.

Parágrafo Único. As disciplinas de caráter profissionalizante, cursadas na parte diversificada do ensino médio, até o limite de 25% do total da carga horária mínima deste nível de ensino, poderão ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional, que eventualmente venha a ser cursada, independente de exames específicos (BRASIL, 1997a).

Portanto, a Educação Profissional de Nível Técnico terá duração distinta, mesmo com uma carga horária definida para cada qualificação ou habilitação, dependendo:

- do perfil profissional de conclusão que se pretende e das competências exigidas, segundo projeto pedagógico da escola;
- das competências constituídas no ensino médio; e
- das competências adquiridas por outras formas, inclusive no trabalho.

2.1.4 Os princípios da Educação Profissional

Os princípios fundamentais da Educação Nacional estão consagrados no art. 206 da Constituição Federal (com nova redação dada pela Emenda Constitucional de 1998) e no art. 3º da nova LDB:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII – garantia de padrão de qualidade.

O art. 3º da Lei nº 9.394 de 20/12/1996, especifica com mais detalhes:

- Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 - III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
 - IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
 - V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 - VII – valorização do profissional da educação escolar;
 - VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
 - IX – garantia de padrão de qualidade;
 - X – valorização da experiência extra-escolar;
 - XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996).

Assim, a Educação Profissional que é educação, é gerida também pelos princípios constitucionais e da nova LDB³. Mas, têm princípios que lhe são peculiares, os quais serão, agora objeto de comentários:

- Articulação da educação profissional com o ensino médio

Prevista no art. 40 da nova LDB “*A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho*”, a articulação significa uma intercomplementaridade do ensino médio e do ensino técnico com a manutenção da identidade própria de ambos.

- Competências para a laboralidade

O parecer CNE/CEB nº 16/99 define competência como “*à 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*”. Assim, ainda, segundo o Parecer, “*alguém tem competência profissional quando constitui, articula e mobiliza valores, conhecimentos e habilidades para a resolução de problemas não só rotineiros, mas também inusitados em seu campo de atuação profissional*”. Num mundo cada vez mais globalizado, o conceito de competência definido pela LDB amplia a responsabilidade das instituições de ensino na organização dos currículos, que devem ser sempre reavaliados, suprimindo-se conteúdos obsoletos ou acrescentando-se conteúdos novos que venham refletir as

³ A partir deste momento, será considerada a “nova LDB” a Lei nº 9.394 de 20/12/1996.

mudanças na organização do trabalho, nas novas tecnologias que importem em novos conhecimentos incorporados para facilitar o desenvolvimento da capacidade de enfrentar o desconhecido. Ter iniciativa e ser criativo importa muito no mundo de hoje (BRASIL-MEC, 2004b).

- Identidade dos perfis profissionais

A construção de qualquer currículo do Ensino Profissional deve levar em conta a realidade estabelecida pelo mercado de trabalho dentro da sociedade, pois de nada adianta um currículo desvinculado da necessidade do mercado onde o futuro profissional será inserido. Portanto, a escola, quando da definição do perfil profissional de conclusão de qualquer curso profissional, deverá ouvir as forças econômicas de sua área de influência, sobre qual tipo de profissional a ser formado de modo a atender as expectativas do momento.

- Atualização permanente dos cursos e currículos

As demandas locais e regionais, solicitadas por mudanças cada vez mais rápidas, decorrentes de mudanças provocadas por um mundo do trabalho sempre mutante, levam a transformações nos currículos dos cursos e, muitas vezes nos próprios cursos. A participação permanente de educadores, empregadores e trabalhadores na escola torna-se obrigatória nesse processo salutar de adaptação dos currículos e cursos à realidade das áreas profissionais. São essas pessoas que compõem a base da constante atualização dos currículos da Educação Profissional, daí a independência e flexibilidade da organização curricular, para que a escola, atenta ao mundo do trabalho, dê-lhe respostas condizentes à nova ordem social e econômica criada pela modernidade.

- Autonomia da escola

O processo de elaboração do projeto pedagógico deve ser democrático, permitindo a participação de todos, tanto da própria comunidade escolar, como integrantes do mundo do trabalho, em especial aqueles pertencentes à região onde a escola está inserida, pois serão eles os responsáveis principais para dar o tom na hora das mudanças de currículos ou cursos que se fizerem necessárias. Neste ponto, as escolas da rede profissional são bem servidas, porque dispõem como parte de suas estruturas, de Conselhos com ampla representação da comunidade regional, que são o Conselho Diretor e o Conselho Técnico-Profissional, formados por representantes de

vários segmentos (comercial, agrícola, industrial, ensino e trabalhadores), com atribuições deliberativas e consultivas, capazes de dar uma excelente contribuição, apontando novos horizontes profissionais derivados do progresso tecnológico observado no mercado de trabalho, dando assim à escola a sintonia com a realidade local e regional, de que tanto ela precisa para ofertar um profissional capaz de resolver as demandas requeridas. Destaca-se o que diz o Decreto nº 2.548, de 15/04/1998:

Art. 12. O Conselho Diretor, órgão deliberativo e consultivo, será constituído por dez membros titulares e respectivos suplentes, designados por portaria do Ministro de Estado da Educação e do Desporto, e terá a seguinte composição:

- I – o diretor-geral da escola, que o presidirá;
- II – dois representantes do corpo docente indicado por seus pares;
- III – um membro do corpo técnico-administrativo indicado por seus pares;
- IV – um representante do corpo discente escolhido por seus pares;
- V – três representantes das federações, sendo um da agricultura, um do comércio e um da indústria, indicados pelas respectivas entidades;
- VI – um técnico, egresso da escola, indicado por associação representativa legalmente constituída ou por assembléia de ex-alunos;
- VII – um representante da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, do Ministério da Educação e do Desporto.

(...)

Art. 14. Ao Conselho Diretor compete:

- I – aprovar as diretrizes para atuação da escola e zelar pela execução de sua política educacional;

(...)

Art. 16. O Conselho Técnico-Profissional, órgão consultivo, constituído por doze membros titulares e respectivos suplentes, designados por portaria do Secretário de Educação Média e Tecnológica, do Ministério da Educação e do Desporto, para mandato de quatro anos, terá a seguinte composição:

- I – o diretor-geral da escola, que o presidirá;
- II – o diretor do departamento de desenvolvimento educacional;
- III – o diretor do departamento de administração e planejamento;
- IV – o coordenador-geral de ensino;
- V – o coordenador-geral de produção e pesquisa;
- VI – o coordenador de integração escola-comunidade, da coordenação-geral de ensino;
- VII – três representantes dos empresários;
- VIII – três representantes dos trabalhadores.

Art. 17. Ao Conselho Técnico-Profissional compete subsidiar a direção-geral nos assuntos concernentes à criação, atualização, extinção e organização didática dos cursos e programas de ensino, visando a permanente integração da escola com a comunidade e o setor produtivo (BRASIL, 2005j).

Assim, a legislação atual dá à escola, meios para que participe ativamente do processo de mudança inerente ao mundo do trabalho. Para tanto, basta que os Conselhos deixem de ser meros expectadores do processo educativo e passem a influenciá-lo na forma que a Lei lhes permite fazê-lo, a exemplo de outros países mais desenvolvidos, onde a sociedade acompanha passo a passo a ação dos gestores educacionais.

A autonomia pedagógica, administrativa, orçamentária e financeira aqui deveria ser plena, como sugere o Parecer CNE/CEB nº 16/99, para que a escola formule com

independência, seu projeto pedagógico, o que, observando-se o panorama ou a conjuntura atual, não será uma empreitada fácil (BRASIL-MEC, 2004b).

Conforme o exposto neste capítulo, observa-se que a construção da autonomia no ensino profissional e o processo histórico da gestão do ensino profissional oferecem as bases para fazer considerações acerca da autarquização e do processo de gestão das escolas agrotécnicas federais.

CAPÍTULO 3 – A PESQUISA

3.1 Os locais pesquisados

A escolha dos locais a serem pesquisados foi mais por medida de economia do que relacionada aos objetivos propostos, uma vez que todas as Escolas Agrotécnicas Federais estariam aptas como campo de estudo. Talvez houvesse uma certa dificuldade com aquelas Escolas mais novas, criadas pela Lei nº 8.670 de 30/06/1993, para pesquisar o processo de Gestão do Ensino Profissional antes de 1993. Assim, do ponto de vista econômico, a escolha recaiu em duas instituições mais próximas de Uberlândia, além da própria Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia: Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba-MG e Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí-GO, que eram Escolas Agrotécnicas e alcançaram a condição de CEFET por Decreto em 16/08/2002.

O Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) de Uberaba localiza-se na próspera cidade de Uberaba-MG, a 110 km de Uberlândia, na região do Triângulo Mineiro. O município é referência nacional no agronegócio, principalmente aquele ligado à criação de gado Zebu, pois sedia a Associação Brasileira dos Criadores de Zebu (ABCZ). O CEFET de Uberaba é uma instituição de muito prestígio na região, recebendo alunos do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e norte de São Paulo, exercendo influência em mais de 30 municípios que para lá deslocam estudantes para frequentarem os diversos cursos médios e superiores oferecidos. Em 2004 haviam 65 professores, 89 servidores administrativos e de apoio, e 2.000 alunos.

O Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí localiza-se na cidade goiana de Urutaí, a 200 km de Uberlândia. Embora esteja numa pequena cidade, o CEFET exerce uma grande influência nas cidades vizinhas que não dispõem de uma escola com cursos de excelência e, além de tudo, pública. É o único Centro Federal, originário de Escola Agrotécnica, a possuir uma Unidade de Ensino Descentralizada – UNED, localizada também na cidade goiana de Morrinhos. Em virtude de possuir uma UNED, aumentou sua capacidade de atendimento e polarizou a oferta de ensino técnico. Jovens procuram o Centro para frequentarem os diversos cursos técnicos de nível médio

e os dois cursos de nível superior ofertados. Em 2004 havia 59 professores, 85 servidores administrativos e de apoio, e 1.750 alunos.

A Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia está localizada na comunidade de Sobradinho, zona rural do município de Uberlândia, distante 22 km do centro da cidade. Trata-se de uma Escola situada na terceira maior cidade de Minas Gerais, com uma população de 570.000 habitantes, um grande pólo agroindustrial com grande concentração no setor de processamento de produtos de origem animal e vegetal além de ser também o maior Centro Atacadista da América Latina, hospedando os grupos mais representativos do país, como Armazém Martins, Armazém do Comércio, União Atacadista, etc., o que possibilita inclusive o comércio internacional. Também pela condição de pólo universitário, exerce uma grande influência em toda a região e Estados vizinhos. A liderança da cidade e o bom nível dos cursos oferecidos pela Escola são responsáveis por uma afluência cada vez maior de candidatos às vagas oferecidas nos cursos técnicos concomitantes, técnicos pós-médios e, a partir de 2005, no curso superior em Processamento de Produtos de Origem Vegetal e Animal, primeiro curso superior a ser aprovado numa Escola Agrotécnica. Em 2004 a Escola possuía 42 professores, 69 servidores técnico-administrativos e de apoio, 700 alunos regulares e mais de 1.000 alunos em cursos de curta e média duração.

3.2 O universo da pesquisa

Em sendo definidos os locais pesquisados, passou-se a determinar o perfil daqueles que seriam entrevistados, em busca de respostas aos questionários a serem aplicados, levando-se em conta os dois momentos históricos, separados pela Lei nº 8.731, de 16/11/1993, ou seja, antes e depois da transformação das Escolas Agrotécnicas em Autarquias Federais (BRASIL, 2003g). Portanto, para responder aos questionamentos suscitados, tornou-se necessário restringir o universo a 16 professores das três Instituições Federais de ensino (6 professores de Uberaba, 4 professores de Uberlândia e 6 professores de Urutaí), que estivessem no Quadro permanente, fossem servidores ao tempo anterior a autarquização (a maioria atua desde o início da década de 80) e, o mais importante, que exerceram ou que estivessem exercendo cargos de direção nos dois momentos, independente da área de habilitação. Vale ressaltar que não houve preocupação de identificar individualmente os entrevistados⁴, para que não houvesse

⁴ - Nome, formação profissional, desempenho na função, cursos e treinamento.

tendência para algum tipo de informação pela pessoa do entrevistado. Na verdade, o grande interesse do trabalho de aplicação dos questionários era abstrair dos entrevistados, cada Processo de Gestão nos dois momentos, tanto pela atuação direta no cargo, quanto pelas informações obtidas de gestores de sua época à frente das instituições. O Processo de Gestão sempre tende a definir a linha pedagógica da instituição numa correlação positiva.

3.2.1 A metodologia utilizada e coleta de dados

O procedimento adotado para a pesquisa foi o deslocamento direto à fonte, durante o mês de julho/2004, com as perguntas dirigidas à efetividade da autonomia nas instituições escolhidas, avaliando aspectos anteriores e posteriores a autarquização delas (Lei nº 8.731, de 16/11/1993) (BRASIL, 2003g). Optou-se por uma pesquisa qualitativa, onde o questionário foi dividido em dois lotes de perguntas, na verdade as mesmas perguntas para os dois momentos, que versavam sobre o grau de autonomia da escola na escolha de seus dirigentes, para a realização de concursos públicos, nomeações, sindicâncias administrativas, orçamento, terceirização de mão-de-obra, compras em custeio, compras em investimentos, implantação de novos cursos, flexibilidade da matriz curricular, certificações e diplomas e determinação do número de alunos (Anexo I). A pesquisa foi complementada com entrevista individual, onde o entrevistado avaliava sua condição de gestor na tomada de decisões nos dois momentos: antes e após a transformação de suas instituições em autarquias federais (Anexo II).

No presente trabalho o questionário e as entrevistas estão voltados para as três áreas de gestão mais importantes de uma Instituição Federal de Ensino Profissional: Gestão Administrativa, Gestão Orçamentária e Financeira e Gestão Pedagógica.

Para analisar a Gestão Administrativa, foram introduzidas no questionário quatro questões de múltipla escolha e entrevista, solicitando a avaliação do entrevistado com base no que foi respondido no questionário na forma exposta em anexo.

Para uma avaliação de Gestão Administrativa, julgou-se de maior interesse e repercussão para o dia-a-dia da escola, questionamentos sobre a Autonomia relacionada ao ato de escolher seu dirigente máximo, aquele sob cujas ordens estarão as Políticas e Diretrizes Institucionais por um período de tempo significativo o bastante para acertos e progressos ou para erros e regressos. E também questionamentos a respeito da realização de concursos públicos, de nomeações dos concursados e sindicâncias

administrativas, aos olhos do pesquisador, itens de extrema importância que completam os pilares de uma gestão administrativa, expostos nas perguntas de 1 a 3, e de 9 a 11.

Para analisar Gestão Orçamentária e Financeira, foram introduzidas no questionário quatro questões de natureza orçamentária e financeira, e entrevista onde o entrevistado avalia o item de maior dificuldade para o gestor, na forma explicitada das questões 4 a 8, e 12 a 16.

Para uma avaliação de Gestão Orçamentária e Financeira, destacou-se as perguntas 4 a 8 e 12 a 16, os mais importantes indicadores, pois representam o universo de despesas da instituição. Trata-se da disponibilidade orçamentária ou autorização para gastos com terceirização de mão-de-obra, compras (citadas aqui no sentido de despesas de custeio propriamente ditas) e despesas de capital, aquelas destinadas a custear os investimentos necessários à instituição. Não fizemos questionamento sobre a disponibilidade financeira, pois está diretamente ligada à questão orçamentária e será tratada na própria análise da Gestão Orçamentária e Financeira.

Para a análise da Gestão Pedagógica julgamos de extrema validade as questões abaixo que, juntamente com a avaliação em entrevista, reflete toda a diretriz pedagógica escolar.

Com a regulamentação da LDB, ocorreu a reforma do Ensino Profissional. As questões 17 a 22 referem-se à Autonomia Pedagógica das Instituições antes e após a LDB.

CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 A Gestão do Ensino Profissional antes e após a autarquização

A seguir, nos Quadros 1 a 12, interpreta-se o resultado estatístico do questionário aplicado junto aos gestores das três instituições federais de ensino profissional, quanto à gestão administrativa (Quadros 1 a 4), gestão orçamentária e financeira (Quadros 5 a 8) e gestão pedagógica (Quadros 9 a 12).

Gestão Administrativa

A – Escolha dos dirigentes

O Quadro 1 abaixo mostra, de acordo com os entrevistados, o grau de autonomia da Instituição para a escolha do dirigente máximo:

A primeira parte do Quadro 1 mostra muito bem que, antes da transformação das Escolas em Autarquias Federais, 100% dos entrevistados respondeu que o grau de autonomia era muito baixo (75%), baixo (6%) e média (19%). Do total, 81% respondeu que praticamente não havia autonomia para a escolha de dirigentes e apenas 19% informou que a instituição tinha algum tipo de autonomia.

QUADRO 1. Autonomia da Instituição quanto à escolha do dirigente da escola

ANTERIOR AO PROCESSO		POSTERIOR AO PROCESSO	
A - MUITO BAIXA	75%	A - MUITO BAIXA	6%
B - BAIXA	6%	B - BAIXA	6%
C - MÉDIA	19%	C - MÉDIA	13%
D - ALTA	0%	D - ALTA	56%
E - MUITO ALTA	0%	E - MUITO ALTA	19%

Além disso, quando convidados para emitir parecer sobre o principal reflexo para a instituição, houve uma quase unanimidade de respostas no sentido da falta de autonomia, mas com alguns motivos diferentes, como por exemplo:

Bem, antes, quando o processo era pela COAGRI, por exemplo, a escola não tinha autonomia nenhuma de escolher seu dirigente, então ele poderia vir de outras escolas, e isso não era bom para a comunidade escolar. (Professor C – CEFET URUTAÍ – julho/2004).

À COAGRI (Coordenação Nacional do Ensino Agrícola), criada pelo Decreto nº 72.434, de 09/07/1973, cabia dar assistência técnica e financeira aos estabelecimentos especializados em Ensino Agrícola (BRASIL, 2003b). Nos termos do art. 172 do Decreto-Lei nº 200, de 25/02/1967, a COAGRI adquiriu Autonomia Administrativa e Financeira para exercer o comando das instituições federais de ensino (Escolas Técnicas e Agrotécnicas) do país. Portanto, até 1985, quando surgiu o Conselho Comunitário, como parte da estrutura institucional da escola, a COAGRI, através de seu Diretor Geral, exonerava ou nomeava diretores de escola de acordo com conveniências pessoais ou políticas. Poderia inclusive, nomear um diretor egresso de outro estabelecimento de ensino da região, do estado ou do país, sem dar nenhuma satisfação à comunidade escolar.

Quanto à escolha do dirigente da instituição, a autonomia da escola, era baixa, haja vista esta escolha ser por via indireta, por meio do Conselho Técnico Consultivo, que tinha representante do MEC, representante do corpo discente, docente, ex-aluno e da comunidade, mas que muitas vezes, neste momento do ensino agrícola era controlado pelo diretor da escola, então, geralmente tinha-se um mesmo diretor o quanto tempo ele quisesse permanecer, ou como ele tinha o domínio político do Conselho, quem o indicasse seria eleito. (Professor A – CEFET UBERABA – julho/2004).

O entrevistado aqui citou apenas o Conselho Técnico Consultivo. Vale lembrar que antes de sua criação, existia o Conselho Comunitário, instituído na época com o objetivo de promover a democratização das tomadas de decisão na escola e também favorecer o entrelaçamento entre a instituição escolar e os segmentos sociais, segundo FERREIRA é competência do Conselho Comunitário:

- a) Subsidiar a definição de diretrizes para a atuação da escola;
- b) Contribuir para que as ações educativas, desenvolvidas pela escola e pela comunidade, sejam realizadas de forma integrada e participativa;
- c) Colaborar na adequação do currículo às necessidades e peculiaridades regionais;
- d) Elaborar lista tríplice para indicação do Diretor da Escola;
- e) Opinar sobre questões submetidas à sua apreciação (Ferreira 2002, p. 62-63).

Ainda segundo Ferreira (2002, p. 63)

Dentre as importantes funções do conselho comunitário na participação da gestão escolar, em detrimento das demais, tornou-se relevante a organização da lista tríplice para a indicação do diretor da escola. Este conselho é composto pelos seguintes membros Diretor da Escola; dois representantes do corpo docente; um representante do corpo discente; Diretor da Divisão de

Atividades técnicas; Diretor da Divisão de Atividades Auxiliares; um representante dos ex-alunos; um representante dos sindicatos rurais; um representante da Prefeitura Municipal; um representante de órgãos regionais ligados á agropecuária.

Pela composição do Conselho é fácil perceber a assertiva do entrevistado, quando diz que *“um diretor permanecia o tempo que quisesse na escola”*, na dependência apenas da Direção da COAGRI, pois 60% dos membros do Conselho eram escolhidos e nomeados pelo Diretor ou por sua indicação.

A partir do final da década de 80, o Conselho Comunitário foi substituído pelo Conselho Técnico Consultivo, órgão de atribuições muito semelhantes e, como o próprio nome indica, era apenas consultivo em se tratando de escolha de dirigentes. Dentre suas competências estabelecidas no art. 8º, está: *“III – Elaborar e encaminhar lista tríplice para indicação do Diretor da Escola”*. Era composto dos seguintes membros, conforme o art. 3º de seu Regulamento:

- a) Diretor da Escola
- b) 01 representante do Corpo Docente
- c) 01 representante do Corpo Administrativo
- d) 01 representante do Corpo Discente
- e) 01 representante de órgãos ligados à agropecuária municipal, por revezamento
- f) 01 representante dos ex-alunos
- g) 01 representante do MEC

O número de membros foi reduzido, em relação ao Conselho Comunitário, facilitando ainda mais o poder de influência do diretor.

Considerando que a instituição é vinculada direta ao MEC todas as normativas administrativas diziam respeito à escolha dos dirigentes, eram definidas e determinadas pelo Ministério, então o Diretor que era indicado ficava por conta e risco do Ministério, o que trazia na maioria das vezes problemas extremamente graves em termos de relação interpessoal entre Diretor e comunidade local. Muitas vezes o Diretor vinha de outros locais e não tinha a integração com a comunidade local causando graves transtornos à administração e conseqüentemente, ao bom andamento dos trabalhos dentro da instituição. (Professor B – CEFET UBERABA – julho/2004).

As escolas, sob o comando da COAGRI, recebiam diretores indicados e, muitas vezes, até funcionários que haviam criado problemas em seu local de origem, sem nenhum questionamento, ou seja, ninguém perguntava se tais decisões eram boas do ponto de vista administrativo ou pedagógico, apenas queriam resolver problemas funcionais através de acomodações. Desta forma, o clima de antipatia recíproca estava criado. O Diretor, porque não foi eleito pela comunidade local, não lhe devia

satisfações, e a comunidade, em função disso, não respondia plenamente aos apelos governamentais para o cumprimento dos objetivos e diretrizes da educação.

Quanto à escolha de dirigente da escola, a autonomia da escola, ela é muito baixa, apesar de ter a participação de toda sociedade educacional. No passado a lista tríplice era encaminhada ao Ministério a qual fazia as escolhas dos três candidatos. Porque justifico muito baixo, porque se fosse escolhido pela própria escola seria um nome único indicado pelo diretor que seria seu substituto. (Professor D – EAF UBERLÂNDIA – julho/2004)..

A lista tríplice citada esteve em vigor até o advento do Decreto nº 4.877 de 13/11/2003, que modificou o processo de escolha dos dirigentes, o qual será objeto de discussão posterior. A lista tríplice facilitava a escolha de dirigentes que, em muitos casos, representavam apenas a vontade do Diretor ou de autoridades políticas ou hierárquicas protetoras de determinado candidato, e não da comunidade escolar (BRASIL, 2003f).

A segunda parte do Quadro 1 mostra os índices de respostas sobre o processo de escolha de dirigentes após a transformação das instituições em Autarquias Federais. Do total de entrevistados 75% respondeu que a autonomia da escola era alta e muito alta, e 25% respondeu ser ainda média, baixa ou muito baixa. É muito significativo o nível de respostas assegurando grande autonomia de escolha, mas é expressivo e digno de comentários, o nível de respostas dando pouca autonomia ao processo.

A escolha de dirigentes através de lista tríplice organizada pelo Conselho Técnico Consultivo permaneceu até o ano 2003. Em 15 de abril de 1998, pelo Decreto nº 2.548, passou a ser chamado de Conselho Diretor e sofreu modificações no número e também em algumas categorias de membros:

Composição do Conselho Diretor, conforme o art. 12:

- I – o diretor da escola que o presidirá;
- II – dois representantes do corpo docente indicados por seus pares;
- III – um membro do corpo técnico administrativo indicado por seus pares;
- IV – um representante do corpo discente escolhido por seus pares;
- V – três representantes das federações, sendo um da agricultura, um do comércio e um da indústria, indicados pelas respectivas entidades;
- VI – um técnico, egresso da escola, indicado por associação representativa legalmente constituída ou por assembleia de ex-alunos;
- VII – um representante da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, do Ministério da Educação e do Desporto (BRASIL, 2005j).

Mesmo ainda vigorando a lista tríplice, o Decreto nº 2.548 permitiu grandes avanços, como a elaboração dos critérios de escolha do diretor, pelo Conselho Diretor (art. 5º) e a abertura para a consulta prévia à comunidade escolar (art. 5º, § 1º).

Nas avaliações pessoais, os entrevistados que responderam pela autonomia alta ou muito alta fazem observações visando à melhoria do processo. Abaixo, algumas dessas avaliações:

O reflexo da instituição de quando escolhe seu dirigente é muito grande, porque as pessoas se sentem envolvidas no processo, elas se sentem co-responsáveis pela gestão, e elas acabam sendo envolvidas no processo de decisão; fica mais fácil de estabelecer uma gestão participativa e de envolver as pessoas no processo de escolha de decisões internas de qualquer natureza. Então o reflexo é importante porque na verdade a população se sente respeitada, sente que sua opinião é respeitada e isto se torna mais fácil para o dirigente, atrair estas pessoas para o processo de gestão participativa, gestão transparente aberta. (Professor A – CEFET URUTAÍ – julho/2004)..

Na opinião do entrevistado, o processo de escolha de dirigentes está completo e a escola tem autonomia plena em fazê-lo. Foi eleito sob a égide do Decreto nº 4.877, de 13/11/2003 (BRASIL, 2003f).

De acordo com o item, avaliar o principal reflexo para a instituição quanto à escolha do dirigente, hoje, eu como dirigente mais velho da turma, tenho acompanhado todos os governos, atualmente com essa denominada democratização das instituições tem havido uma divisão interna da comunidade. Tem trazido problemas sérios para a educação, porque o grupo que perde acaba prejudicando a comunidade como um todo, as vítimas são os próprios alunos. Particularmente vejo que deveria ter critérios mais rigorosos na escolha do perfil sem ser tão aberto. Muitos meios ilícitos, ardilosos e mentirosos são usados para poder ganhar a eleição, tudo é válido, menos perdê-la.(Professor B – CEFET URUTAÍ – julho/2004)..

O Decreto nº 4.877 (13/11/2003), é uma resposta aos anseios dos partidários do novo governo que tomou posse em 01/01/2003, principalmente dos sindicatos de servidores do Ministério da Educação. O referido Decreto tirou do Conselho Diretor a responsabilidade da escolha dos dirigentes, acabando com a lista tríplice e atribuiu a uma comissão formada dentro da comunidade escolar, a condução de todo o processo eleitoral, conforme o disposto abaixo:

Art. 2º - Compete ao Conselho Diretor de cada instituição deflagrar o processo de escolha, pela comunidade escolar, do nome a ser indicado ao Ministro de Estado da Educação para o cargo de Diretor-Geral.

Art.3º - A condução do processo de escolha pela comunidade escolar de que trata o art. 2º será confiada à Comissão Eleitoral, instituída especificamente para este fim, que possuirá a seguinte composição: ...

(...)

Art. 6º - O nome do candidato escolhido, mediante observância estrita e cumulativa do disposto nos arts. 2º, 3º, 4º e 5º, será encaminhado pelo Presidente do Conselho Diretor ao Ministro de Estado da Educação, no mínimo trinta e no máximo sessenta dias antes do término do mandato em curso (BRASIL, 2003f).

O que antes era uma alternativa, passou, com o Decreto, a ser uma obrigatoriedade, exigindo da comunidade escolar um preparo cultural para um fato inusitado que era a eleição direta, a qual, de certa forma, era comum em alguns Centros Federais de Educação Tecnológica. Tratava-se de uma novidade nas Escolas Agrotécnicas Federais e nos Centros Federais oriundos de Escolas Agrotécnicas.

Voltando a análise, verifica-se que tal mudança brusca talvez justifique o fato de o entrevistado achar que o processo ficou muito aberto e sujeito ao emprego de “*meios ilícitos, ardilosos e mentirosos*” por aqueles candidatos desejosos de vencer a eleição a qualquer preço, mesmo o de criar uma situação de instabilidade e incompatibilidade dentro da instituição.

A escolha de dirigentes da instituição é um fato bastante relevante ao bom andamento dos trabalhos da instituição e que causam um certo drama, tanto nos docentes, discentes e técnico-administrativos. Entendo que houve uma evolução a partir da edição da nova lei, porém, em muitas situações há a necessidade de avanço nesta legislação, considerando o fim principal da instituição que é a educação. Entendo ser os responsáveis diretos pela educação o corpo docente que deveria ter peso maior na escolha desses dirigentes que serão os responsáveis pela qualidade dos serviços prestados especialmente em educação. (Professor B – CEFET UBERABA – julho/2004).

A avaliação acima reflete o estado de espírito da grande maioria dos gestores que são favoráveis ao processo de eleição direta, crêem que as instituições avançaram muito, mas ainda carecem de autonomia, principalmente no que diz respeito à representatividade de cada segmento de eleitores (professores, administrativos e alunos). O Decreto diz que:

Art. 5º - Em todos os casos prevalecerão o voto secreto e uninominal, observando-se o peso de dois terços para a manifestação dos servidores e de um terço para a manifestação do corpo discente, em relação ao total do universo consultado.

Parágrafo único. Para os fins do disposto neste artigo, contam-se de forma paritária e conjunta os votos de docentes e de técnico-administrativos (BRASIL, 2003f).

O Decreto, ao adotar a paridade no universo consultado, desprezou a principal reivindicação do corpo docente – peso igual para os três segmentos. O corpo docente, segundo a maioria dos entrevistados, virou massa de manobra dentro da escola, pois, sendo o número de professores muito menor do que o número de técnico-administrativos, a eleição passa a ser decidida por estes e pelo corpo discente, ficando aqueles sem voz ativa dentro de uma instituição eminentemente pedagógica.

O que se vê hoje são as instituições trabalhando em uma linha de autonomia bem diferente do que se trabalhava anteriormente, hoje a comunidade é que

define de fato quem será o dirigente da escola, se bem que com alguma restrição, porque alguns servidores não podem se candidatar a diretor da escola em função de sua formação, de sua nomeação dentro da estrutura de pessoal daquela instituição. Mas tínhamos um avanço extremamente significativo em relação ao passado porque uma vez atendendo aos quesitos que são exigidos para se candidatar a diretor da escola, a comunidade toda participava desse processo. A própria escola é que define quais são os instrumentos que serão trabalhados no processo eleitoral, mas ainda existe alguma coisa de amarras, por exemplo, os pesos foram definidos pelos gabinetes de Brasília, não há paridade com relação ao peso dos três segmentos que envolvem a instituição. (Professor F – CEFET UBERABA – julho/2004).

O entrevistado refere-se a um ponto que, segundo alguns gestores, o Decreto restringiu o direito dos servidores técnico-administrativos (em especial aqueles de nível superior), participarem do processo como candidatos, conforme preceitua o art. 4º caput: *“Poderão candidatar-se ao cargo de Diretor-Geral os docentes pertencentes ao Quadro de Pessoal Ativo Permanente da Instituição, com pelo menos cinco anos de efetivo exercício na Instituição de Ensino”*.

O entrevistado é de uma corrente que encontra sérias resistências dentro da comunidade docente. Sendo uma Instituição Pedagógica, a maioria entende que deva ser gerida por professores, desprezando o fato de que existem muitas ações de cunho administrativo no exercício de direção.

B – Autonomia do Gestor quanto à realização de concurso público, nomeações e sindicâncias administrativas

B.1 – Realização de concurso público

No Quadro 2, os entrevistados avaliam como era a autonomia de cada um quanto à realização de concursos públicos antes da transformação das escolas em Autarquias Federais, e também como é hoje a autonomia de cada um após essa transformação.

No primeiro caso, 94% dos entrevistados responderam que a autonomia do dirigente era muito baixa (69%) e baixa (25%). Apenas 6% responderam que havia uma certa autonomia (alta).

No segundo caso, 57% dos entrevistados responderam que a autonomia do dirigente ainda é hoje muito baixa (38%) e baixa (19%). Dos entrevistados, 43% responderam que hoje há autonomia, sendo em grau médio (19%), alto (19%) e muito alto (6%).

QUADRO 2. Autonomia da Instituição quanto à realização de concursos públicos

ANTERIOR AO PROCESSO		POSTERIOR AO PROCESSO	
A - MUITO BAIXA	69%	A - MUITO BAIXA	38%
B - BAIXA	25%	B - BAIXA	19%
C - MÉDIA	0%	C - MÉDIA	19%
D - ALTA	6%	D - ALTA	19%
E - MUITO ALTA	0%	E - MUITO ALTA	5%

Uma análise do primeiro caso mostra claramente o período em que as escolas eram administradas pela COAGRI ou órgãos que a sucederam até 1993, portanto pertenciam à administração direta do MEC. Assim, todas as diretrizes relativas a concursos públicos eram emanadas desses órgãos. Normalmente, para as Escolas Agrotécnicas Federais, os concursos públicos eram realizados a nível nacional. Cabia à Escola apenas enviar o quantitativo de vagas existentes em cada área.

Analisando-se o segundo caso, vê-se que, mesmo após a transformação das Escolas em Autarquias, 57% dos entrevistados optaram pela falta de autonomia dos dirigentes para a realização de concursos públicos. Antes da transformação das Escolas em Autarquias, o Decreto nº 705 (22/12/1992) deu autonomia às escolas para realizarem nomeações e contratações conforme a existência de vagas, cabendo às instituições, após o cumprimento de determinados requisitos a responsabilidade por todo o processo seletivo, o que permitiu a realização em 1994 do último concurso público da forma preconizada por aquele instrumento legal. Não era uma autonomia plena, mas dava à escola uma condição que, se cumprida, poderia fazê-lo (BRASIL, 2005g).

O novo governo, empossado em 1º de janeiro de 1995, através do Decreto nº 1.368, de 12/01/1995, suspendeu por 90 dias a realização de novos concursos e também as nomeações daqueles aprovados em concursos anteriores. Antes do vencimento dos 90 dias, veio o Decreto nº 1.452 (11/04/1995), prorrogando tal prazo para 9 de outubro de 1995, delegando ao Ministro da Administração Federal, o poder de autorizar, em casos excepcionais, a realização de concursos e revogando o Decreto nº 705 (BRASIL, 1995a; 1995b).

O Decreto nº 1.580, de 03/08/1995 dá ao Ministério da Administração Federal o poder de dispor sobre a estrutura da lotação dos cargos efetivos integrantes do Quadro geral de pessoal civil do Poder Executivo da União:

Art. 1º O Quadro geral de pessoal civil do Poder Executivo da União, administrado pelo órgão central do sistema de pessoal civil, é composto pela totalidade dos cargos efetivos, ocupados e vagos, dos órgãos e entidades regidos pela Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

Art. 2º O Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado publicará, até 31 de agosto de 1995, a tabela de cargos efetivos integrantes do Quadro geral de pessoal civil, com o quantitativo de cargos existentes, ocupados e vagos.

Parágrafo único. Os cargos efetivos não previstos na tabela de que trata o caput deste artigo são considerados extintos a partir da data da sua publicação nos termos estabelecidos no § 1º do art. 36 da Lei nº 9.082, de 25 de julho de 1995.

Art. 3º O Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado alocará, mediante ato de lotação específico, os cargos integrantes do Quadro geral nos órgãos e entidades, regidos pela Lei nº 8.112, de 1990, no prazo de 120 dias da publicação da tabela de cargos de que trata o artigo anterior (BRASIL, 2005h).

No entanto, o Decreto nº 1.658, de 05/10/1995, retirou de vez a autonomia das escolas para a realização de concursos públicos:

Art. 1º - Compete ao Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado realizar, no âmbito da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional, concursos públicos periódicos, em cada exercício, segundo normas e procedimento a serem previamente baixadas pelo respectivo Ministro de Estado.

Parágrafo único. O Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado poderá delegar a competência para realizar concurso público, mediante ato específico.

Art. 2º - A nomeação para cargo de provimento efetivo, inclusive cargo de carreira, nos órgãos e entidades a que se refere o artigo anterior, depende de prévia autorização do Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado.

Art. 3º - O órgão ou entidade interessado em realizar concurso público ou nomear candidato habilitado deverá apresentar, junto à Secretaria de Recursos Humanos do Ministério da Administração Federal do Estado, justificativa fundamentada, indicando as vagas existentes, nos termos do Decreto nº 1.580, de 3 de agosto de 1995, bem como comprovar a disponibilidade orçamentária para face às despesas decorrentes (BRASIL, 2005i).

O Ministério da Administração Federal foi extinto e suas atribuições, no que diz respeito ao pessoal civil da União, foram transferidas para a Secretaria de Recursos Humanos do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, que continuou adotando a mesma política, com pequenas modificações, mesmo após nova mudança de governo, em janeiro de 2003. É a explicação plausível que justifica 57% dos gestores entrevistados acharem que carecem de autonomia para a realização de concursos públicos. A autonomia que lhes foi dada, logo lhes foi retirada. O que se verifica hoje é um verdadeiro ritual: As Escolas enviam ao MEC a relação de vagas, o MEC publica a autorização para a realização de concurso para um número de vagas quase sempre menor do que o disponível, a Escola realiza o concurso e espera novamente a

autorização do MEC para a nomeação dos aprovados. Para os 43% dos gestores entrevistados que acharam ser a Escola autônoma, é provável que o motivo de tal autonomia seja a competência para apenas realizar o concurso público.

B.2 – Nomeações

O Quadro 3 indica o percentual de respostas dos gestores quando indagados sobre o grau de autonomia de cada um quanto às nomeações dos aprovados em concurso público

No primeiro caso, 94% dos entrevistados responderam que não tinham autonomia para nomear os candidatos aprovados em concursos públicos, carecendo de autorização do MEC. Apenas 6% responderam que tinham autonomia (alta) para este encargo, o que não se entende, tendo em vista não haver dispositivo legal que autorizasse alguma nomeação sem passar pelo crivo das autoridades hierárquicas superiores. Aliás, até 1992, as nomeações eram feitas diretamente pelo MEC. O nível de respostas para autonomia de nomeação é idêntico às respostas para concurso público. A coerência se verifica porque nomeação é consequência de um concurso público.

No segundo caso, 50% dos entrevistados responderam que continuam sem autonomia para fazer nomeações e 50% responderam que têm autonomia média (25%), alta (19%) e muito alta (6%). Não houve uma identidade, mas percebe-se haver uma semelhança com as respostas dadas na segunda parte do Quadro 2. Como foi dito anteriormente, as nomeações é consequência da realização de concursos. Se, antes da transformação das escolas em Autarquias Federais, as nomeações eram feitas diretamente pelo MEC, a partir do Decreto nº 705 (22/12/1992), os diretores passaram a fazê-las, desde que tivessem a autorização do MEC. Julgou-se que os 50% de gestores que responderam afirmativamente, quiseram expressar o certo grau de autonomia que passaram a ter para nomear quando expressamente autorizados. Antes, nem isso.

QUADRO 3. Autonomia da Instituição quanto às nomeações dos aprovados em concurso público

ANTERIOR AO PROCESSO		POSTERIOR AO PROCESSO	
A - MUITO BAIXA	69%	A - MUITO BAIXA	25%
B - BAIXA	25%	B - BAIXA	25%
C - MÉDIA	0%	C - MÉDIA	25%
D - ALTA	6%	D - ALTA	19%
E - MUITO ALTA	0%	E - MUITO ALTA	6%

B.3 – Sindicâncias administrativas

No Quadro 4 os gestores entrevistados responderam sobre o grau de autonomia de cada um para instaurar sindicâncias administrativas (entenda-se sindicâncias e processos administrativos disciplinares), antes e após a transformação das escolas em Autarquias Federais, como pode ser observado na Quadro 4.

Antes, 69% dos entrevistados responderam que sua autonomia era muito baixa (56%) e baixa (13%), ou seja, praticamente não tinha autonomia, enquanto 31% tinham algum tipo de autonomia (média, 18% e alta, 13%) para determinar a apuração de fatos irregulares ou criminosos e punir os responsáveis. Após, 38% dos gestores continuaram achando sua autonomia era muito baixa (25%) e baixa (13%), enquanto 62% responderam ser autônomos (média, 18%, alta, 31% e muito alta, 13%), para apurar e aplicar medidas corretivas a seus subordinados.

QUADRO 4. Autonomia da Instituição para instalar sindicâncias administrativas

ANTERIOR AO PROCESSO		POSTERIOR AO PROCESSO	
A - MUITO BAIXA	56%	A - MUITO BAIXA	25%
B - BAIXA	13%	B - BAIXA	13%
C - MÉDIA	18%	C - MÉDIA	18%
D - ALTA	13%	D - ALTA	31%
E - MUITO ALTA	0%	E - MUITO ALTA	13%

Veja-se uma análise das duas situações: até 1990, vigorou a Lei nº 1.711 (28/10/1952), com pequenas alterações no decorrer de sua vigência e, a respeito do assunto dizia:

Art. 210. Para imposição de pena disciplinar são competentes:

I – o Presidente da República, nos casos de demissão, de cassação de aposentadoria e disponibilidade.

II – o Ministro de Estado ou autoridade diretamente subordinada ao Presidente da República, no caso de suspensão por mais de 30 dias.

III – o chefe da repartição e outras autoridades, na forma dos respectivos regimentos ou regulamentos, nos casos de repreensão ou suspensão até 30 dias.

(...)

Art. 217. A autoridade que tiver ciência de irregularidade no serviço público é obrigada a promover-lhe a apuração imediata em processo administrativo, assegurando-se ao acusado ampla defesa.

Parágrafo único. O processo precederá a aplicação das penas de suspensão por mais de 30 dias, destituição de função, demissão e cassação de aposentadoria e disponibilidade (BRASIL, 2005e).

A Lei nº 8.112 (11/12/1990) revogou a Lei nº 1.711 (28/10/1952) e, apesar de algumas modificações sofridas pela Lei nº 1.527 (10/12/1997) que continua vigorando, prevê:

Art. 141. As penalidades disciplinares serão aplicadas:

I - pelo Presidente da República, pelos Presidentes das Casas do Poder Legislativo e dos Tribunais Federais e pelo Procurador-Geral da República, quando se tratar de demissão e cassação de aposentadoria ou disponibilidade de servidor vinculado ao respectivo Poder, órgão, ou entidade;

II - pelas autoridades administrativas de hierarquia imediatamente inferior àquelas mencionadas no inciso anterior quando se tratar de suspensão superior a 30 (trinta) dias;

III - pelo chefe da repartição e outras autoridades na forma dos respectivos regimentos ou regulamentos, nos casos de advertência ou de suspensão de até 30 (trinta) dias;

Art. 143. A autoridade que tiver ciência de irregularidade no serviço público é obrigada a promover a sua apuração imediata, mediante sindicância ou processo administrativo disciplinar, assegurada ao acusado ampla defesa.

Art. 145. Da sindicância poderá resultar:

I - arquivamento do processo;

II - aplicação de penalidade de advertência ou suspensão de até 30 (trinta) dias;

III - instauração de processo disciplinar.

Parágrafo único. O prazo para conclusão da sindicância não excederá 30 (trinta) dias, podendo ser prorrogado por igual período, a critério da autoridade superior.

Art. 146. Sempre que o ilícito praticado pelo servidor ensejar a imposição de penalidade de suspensão por mais de 30 (trinta) dias, de demissão, cassação de aposentadoria ou disponibilidade, ou destituição de cargo em comissão, será obrigatória a instauração de processo disciplinar (BRASIL, 1990).

Como se pode ver, no que diz respeito a sindicâncias e processo disciplinares não houve mudança substancial na Lei. O Diretor da Escola tinha autonomia para abrir sindicâncias ou processos disciplinares e punir os responsáveis quando a pena era de advertência ou suspensão de até 30 dias. Continuou, sob os auspícios da Lei nº 8.112 (11/12/1990) tendo a mesma autonomia. Então, sob o ponto de vista legal não justifica o aumento de 31% para 62% de gestores que tinham autonomia para instaurar sindicâncias e processos após a autarquização, se a Lei não mudou. Julgou-se que a presença ou ausência de autonomia esteja ligada questão de competência da Escola no envolvimento com um assunto delicado e que requer conhecimentos especializados na área jurídica. Veja-se: antes de 1993, portanto antes da transformação em Autarquias, as escolas pertenciam à administração direta e, para elas, era muito mais cômodo apenas anunciar o problema e deixar para os superiores resolvê-lo, mesmo porque até então, não possuíam estrutura jurídica (assessoria jurídica, etc.) necessária para, internamente resolver tais problemas. Após 1993, as escolas passaram a contar com assessoria jurídica e, posteriormente, com procuradorias, as quais vieram dar mais segurança aos

atos dos gestores. Com essa ferramenta disponível, passaram a instaurar, na própria escola, as sindicâncias e processos administrativos.

Em se tratando de processo administrativo, que é mais complexo e por isso, exige maior atenção, muitos gestores ainda preferem transferir o problema para a Assessoria Jurídica do MEC, o que explica o nível de respostas de gestores declarando falta de autonomia. Se a falta de autonomia estivesse relacionada a aplicação de penas, a assertiva estaria correta, pois a Lei permite aos diretores de escolas a aplicação de penas, com severas restrições, tirando-lhes a autonomia de punir e não, de apurar o fato.

Quando convidados a opinar sobre a maior dificuldade que representava para o Gestor, antes da transformação das escolas em Autarquias Federais, os entrevistados responderam:

56% apontaram os concursos públicos;

25% apontaram as sindicâncias administrativas;

13% apontaram as três ações (concursos, nomeações e sindicâncias), apesar de não ser objeto de pergunta;

6% apontaram nomeações.

Abstraiu-se uma ponderação representativa para cada escolha, excetuando-se quem respondeu o que não foi solicitado:

Concursos públicos

A falta de autonomia para realização dos concursos públicos era o grande problema já que as nomeações eram decorrentes disso, então tudo era feito em Brasília. As instituições tinham a necessidade de reposição de sua força de trabalho, mas não tinha a liberdade para esta iniciativa, então o maior problema era a falta de condição para realização de concursos públicos. (Professor F – CEFET UBERABA – julho/2004).

Nomeações

Acho que é a questão das nomeações. Não se tinha autonomia, estava na mão do administrador. Ele colocava no cargo a pessoa que ele achasse conveniente para que pudesse controlar. Como não havia participação da comunidade esta autonomia não existia. Então dificultava o próprio relacionamento dentro da instituição e o desenvolvimento das atividades. (Professor C – EAF UBERLÂNDIA – julho/2004).

Sindicâncias

Dentro das dificuldades que a equipe diretiva enfrentava, relacionando-se a realização de concursos públicos, nomeações e sindicância administrativa, nós podemos dizer numa primeira análise, que as 3 eram extremamente problemática ao diretor, mas, tendo que priorizar, a sindicância administrativa é que causava maiores transtornos, considerando que as comissões de apuração de fatos relevantes contra as instituições nas diversas instâncias eram instituídas pelo próprio Ministério, onde pessoas que não

conheciam e não tinham nada a ver com a instituição e com seu dia-a-dia decidiam os fatos acontecidos dentro da mesma. (Professor B – CEFET UBERABA – julho/2004).

Vale a pena comentar a ponderação de quem escolheu nomeações como a principal dificuldade: na verdade o entrevistado confundiu nomeação como resultado de concurso público, como nomeação para cargos comissionados ou funções gratificadas. A propósito, antes da transformação das Escolas em Autarquias, o Diretor indicava quem ele queria para o cargo ou função, e as nomeações eram feitas pela autoridade hierárquica superior.

Quando convidados a opinar sobre a maior dificuldade que representava para o Gestor, após a transformação das escolas em Autarquias Federais, os entrevistados responderam:

94% apontaram concursos públicos

6% apontaram as três ações (concursos, nomeações e sindicâncias), apesar de não ser objeto de pergunta.

Deste resultado abstraiu-se uma ponderação representativa para cada escolha, excetuando-se quem respondeu o que não foi solicitado:

No que diz respeito à dificuldade na realização em concursos públicos, nomeações e sindicância administrativa, as três situações exige um empenho muito grande do gestor. No entanto, concurso público ainda está atrelado a autorização dos órgãos superiores a partir da autorização de vagas para nomeação que, por consequência, ficam atreladas à autorização. Sindicância administrativa passa pelo campo pessoal, causando dificuldade para o gestor, porém foram minimizadas a partir da entrada e edição do regime jurídico único disciplinando a ação administrativa no que diz respeito ao cumprimento dos deveres e conseqüentes penas administrativas a possíveis erros ou falhas cometidas pelo servidor. Priorizando as três, entendo que a realização de concurso público por estar atrelado a autorização superior, ainda é o gargalo para o gestor que é cobrado eficiência, aumento de produção e produtividade sem o pessoal qualificado e autorização de concurso para que isto aconteça. (Professor B – CEFET UBERABA – julho/2004).

Todas as ponderações representativas acima refletem o que já foi analisado sobre o grau de autonomia do Diretor para as três ações enfocadas, mas, cabem ainda algumas considerações sobre os 94% que apontaram ser o concurso público. Todos que fizeram esta escolha, apontaram a realização de concursos públicos, o que vem corroborar a assertiva de que a nomeação é resultado dos concursos e as sindicâncias ficaram mais fáceis com a nova estrutura da escola. Portanto, o *gargalo*, como relata o entrevistado, seguido pelos colegas, só poderia ser os concursos públicos.

Gestão Orçamentária e Financeira

O Quadro 5 retrata as respostas ao questionário sobre o grau de autonomia do Gestor, antes e após a transformação das Escolas em Autarquias Federais, no tocante à Gestão Orçamentária.

A unanimidade de respostas é plenamente justificável, tendo em vista que até o advento da Lei nº 8.731, de 16/11/1993, que transformou as Escolas Agrotécnicas Federais em Autarquias, estas pertenciam a Administração Direta, portanto, ao MEC que as comandava através da Coordenação Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI), criada em 1973 e dotada de Autonomia Administrativa e Financeira e dispo, conforme o art. 2º do Decreto nº 72.434 (09/07/1973), que a criou, de um fundo de natureza contábil para dar assistência técnica e financeira às escolas. Portanto, quem tinha orçamento era a COAGRI. Cabia às escolas, quando necessitavam fazer qualquer despesa, solicitar e esperar a aprovação da COAGRI. Não havia alternativa (BRASIL, 2003b; 2003g).

Após o processo, a segunda parte do Quadro mostra que 57% dos entrevistados responderam que a autonomia em matéria orçamentária era muito baixa (19%) e baixa (38%). E 43% responderam que havia autonomia média (31%) e alta (12%). O perfil de respostas mudou, mas continuou a maioria dos entrevistados achando que os gestores não tinham autonomia, o que merece uma análise dos fatos.

QUADRO 5. Autonomia da Instituição quanto à gestão orçamentária

ANTERIOR AO PROCESSO		POSTERIOR AO PROCESSO	
A - MUITO BAIXA	63%	A - MUITO BAIXA	19%
B - BAIXA	31%	B - BAIXA	38%
C - MÉDIA	0%	C - MÉDIA	31%
D - ALTA	6%	D - ALTA	12%
E - MUITO ALTA	0%	E - MUITO ALTA	0%

Antes do processo, a primeira parte do Quadro mostra que 94% responderam que a autonomia era muito baixa (63%) e baixa (31%). Apenas 6% responderam que havia alguma autonomia.

A Constituição Federal trata de autonomia apenas das universidades: “Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão

financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

Mesmo assim, como já ficou demonstrado neste trabalho, para as Universidades, sejam elas Fundações ou Autarquias, a Lei Maior não lhes dá Autonomia Orçamentária, apenas fala em Autonomia Financeira.

O parágrafo único da Lei nº 8.731 de 16/11/1993 diz: “*Além da autonomia que lhes é própria como entes autárquicos, as Escolas Agrotécnicas Federais terão, ainda, autonomia didática e disciplinar*” (BRASIL, 2003g). A explicação de ‘entes autárquicos’ encontra-se no art. 5º, inc. I do Decreto-Lei nº 200 (25/02/1967):

I – autarquia – o serviço autônomo, criado por lei, com personalidade jurídica, patrimônio e receita próprios, para executar atividades típicas da administração pública, que requeiram, para seu melhor desempenho, gestão administrativa e financeira descentralizada.

Como se vê, a Lei remete a questão da Autonomia para o Decreto-Lei, e este, ao definir Autarquia, o faz dando a elas apenas Autonomia de Gestão Financeira (grifo nosso).

A partir de 1993, as Escolas Agrotécnicas Federais passaram a ter orçamento próprio publicado anualmente no Diário Oficial da União, de acordo com as normas legais (CF, art. 165 a 169) que dispõem sobre as diretrizes para a elaboração do orçamento da União. Mas, orçamento próprio não é o mesmo que Gestão Orçamentária própria. Os gestores reconhecem que o avanço foi muito significativo, uma vez que as escolas saíram de uma situação de dependência completa, para outra situação mais branda, onde pelo menos, o Gestor sabia com uma certa antecedência o quanto era destinado à sua instituição. Era só isso. O Diretor, como no passado, nunca participou da elaboração do orçamento de sua escola, nem foi convidado a participar, junto ao MEC, da elaboração do orçamento da Rede Federal. O MEC sempre destinou a cada uma delas um teto orçamentário elaborado pela primeira vez em 1994 (ano seguinte a autarquização). A partir daí, tem sido discutido pelos diretores, formas de democratizar a distribuição desse limite a cada escola, uma conquista e tanto junto às autoridades do MEC. Portanto, o dirigente não participa da elaboração do orçamento, porque ele já vem pronto e exige uma dose extra de competência para executá-lo, haja vista as interferências quase diárias das autoridades responsáveis, no orçamento já definido.

Os Quadros seguintes (6, 7 e 8) tratam da Autonomia do Gestor quanto à terceirização de mão-de-obra (Quadro 6), compras (Quadro 7) e investimentos (Quadro

8), ações consideradas como de Gestão Financeira⁵, antes e após a transformação das escolas em Autarquias Federais, portanto tratadas de forma conjunta mas, expressas em Quadros separados, pois retratam ações que exigem graus diferentes de decisão.

O Quadro 6 mostra as respostas dos entrevistados quanto à terceirização de mão-de-obra.

Antes da autarquização, 88% responderam que o dirigente tinha autonomia muito baixa (63%) e baixa (25%). Apenas 12% consideraram os dirigentes tinham algum grau de autonomia. Após, 31% que a autonomia era muito baixa (6%) e baixa (25%), enquanto 69% consideraram algum grau de autonomia.

QUADRO 6. Autonomia do Gestor quanto à terceirização de mão-de-obra

ANTERIOR AO PROCESSO		POSTERIOR AO PROCESSO	
A - MUITO BAIXA	63%	A - MUITO BAIXA	6%
B - BAIXA	25%	B - BAIXA	25%
C - MÉDIA	6%	C - MÉDIA	63%
D - ALTA	6%	D - ALTA	6%
E - MUITO ALTA	0%	E - MUITO ALTA	0%

O Quadro 7 mostra as respostas dos entrevistados quanto a compras⁶.

Antes da autarquização, 56% consideraram que sua autonomia era muito baixa (31%) e baixa (25%), enquanto que 44% consideram ter algum tipo de autonomia (média, 38% e alta, 6%). Após, 69% consideraram ter autonomia média (38%), alta (25%) e muito alta (6%). E 31% continuaram achando sua autonomia muito baixa (6%) e baixa (25%).

QUADRO 7. Autonomia do Gestor quanto às compras

ANTERIOR AO PROCESSO		POSTERIOR AO PROCESSO	
A - MUITO BAIXA	31%	A - MUITO BAIXA	6%
B - BAIXA	25%	B - BAIXA	25%
C - MÉDIA	38%	C - MÉDIA	38%
D - ALTA	6%	D - ALTA	25%
E - MUITO ALTA	0%	E - MUITO ALTA	6%

⁵ - Orçamento é uma espécie de autorização legal para gastos. É diferente de financeiro, disponibilidade de caixa em dinheiro.

⁶ Compras aqui refere-se ao custeio propriamente dito da Escola.

O Quadro 8 mostra as respostas dos entrevistados quanto a investimentos⁷.

Antes da transformação das Escolas em Autarquias Federais, 76% dos entrevistados consideraram que sua autonomia era muito baixa (39%) e baixa (36%). Do total, 25% consideraram possuir algum tipo de autonomia (média, 19% e alta, 6%). Após, 38% consideraram sua autonomia muito baixa (19%) e baixa (19%), enquanto 62% responderam possuir algum tipo de autonomia (média, 56% e alta, 6%).

QUADRO 8. Autonomia do Gestor quanto aos investimentos

ANTERIOR AO PROCESSO		POSTERIOR AO PROCESSO	
A - MUITO BAIXA	39%	A - MUITO BAIXA	19%
B - BAIXA	36%	B - BAIXA	19%
C - MÉDIA	19%	C - MÉDIA	56%
D - ALTA	6%	D - ALTA	6%
E - MUITO ALTA	0%	E - MUITO ALTA	0%

Analisando as três situações:

Terceirização de mão-de-obra - Antes da Lei nº 8.112 (11/12/1990) não havia uma disciplina a respeito de contratação de mão-de-obra. Nas escolas, este processo surgiu na área docente, com a contratação do professor temporário, uma necessidade em função de ausências por diversos motivos (doença, transferência, aposentadoria, impedimento, etc.) do professor efetivo. Em 1990, a Lei nº 8.112 disciplinou a questão, a título de contratação temporária de excepcional interesse público, incluindo outros setores considerados emergenciais:

Art. 232. Para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, poderão ser efetuadas contratações de pessoal por tempo determinado, mediante contrato de locação de serviços.

Art. 233. Consideram-se como de necessidade temporária de excepcional interesse público as contratações que visem a:

(...)

IV – substituir professor ou admitir professor visitante, inclusive estrangeiro (BRASIL, 1990).

A Lei, para o caso das escolas, somente atendeu a substituição de professores, admitindo um prazo de até 48 meses, improrrogáveis.

⁷ - Na verdade, investimentos são aquisições de máquinas e equipamentos, e construções de obras. São também considerados compras.

Em 1993, a Lei nº 8.745⁸ revogou os artigos da Lei nº 8.112 (11/12/1990) que disciplinava o assunto, permitindo ainda, no caso das escolas, somente a contratação de professores, e diminuindo o prazo para um ano, prorrogável uma vez. Mesmo assim, deveriam ser observadas pelo Gestor a dotação orçamentária específica e prévia autorização do Ministro de Estado do Planejamento, Orçamento e Gestão e do Ministro de Estado da Educação. A simples contratação de um professor substituto⁹, importava na anuência de dois Ministros de Estado, causando um trâmite burocrático descomunal e, ao mesmo tempo, retirando a autonomia do Gestor para suprir necessidades às vezes inadiáveis.

Do ponto de vista da contratação de professor substituto, tais normas permaneceram até 2003, quando a Lei nº 10.667 (14/05/2003) dispensou a anuência dos Ministros de Estado desde que as substituições estivessem dentro do teto máximo de docentes estabelecido para cada escola. A Lei devolveu a autonomia para contratações, mas fixou um teto de professores que condenava a escola a permanecer com o mesmo número de cursos técnicos e de alunos. As escolas que diversificaram seus cursos e, por conseqüência aumentaram o número de alunos, pagaram muito caro pelo sacrifício imposto a seus mestres e a toda a comunidade escolar (BRASIL, 2003h).

Quanto à contratação de outros serviços indispensáveis à escola, em razão também de impedimentos, doenças, aposentadoria, etc, dos funcionários técnico-administrativos, os gestores não tinham e continuam sem autonomia, apenas com uma leve abertura dada pelo Decreto nº 2.271 de 07/07/1997, que permitiu a terceirização de serviços, dentre os quais alguns necessários às escolas:

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

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

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

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

I - justificativa da necessidade dos serviços;

⁸ - Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, complementada pelas Leis nº 8.849 (1999); nº 10.667 (2003); nº 10.973 (2004) e nº 11.123 (2005) (BRASIL, 1993; 2003h; 2005l).

⁹ - O professor temporário passou a ser chamado de substituto.

- II - relação entre a demanda prevista e a quantidade de serviço a ser contratada;
- III - demonstrativo de resultados a serem alcançados em termos de economicidade e de melhor aproveitamento dos recursos humanos, materiais ou financeiros disponíveis (BRASIL, 1997c).

Como se vê, o Decreto deu autonomia para os serviços indicados, alguns deles empregados nas escolas. O dirigente, porém, continuou sem autonomia, de forma indireta. O orçamento, representando a autorização para contratar os serviços, permaneceu o mesmo, impedindo ou dificultando qualquer iniciativa a respeito. Daí dizer-se que o Decreto permitiu uma leve abertura, pois nem todas as escolas tinham condições orçamentárias e financeiras de terceirizar os serviços autorizados, mesmo porque tais serviços não representavam a totalidade daqueles requeridos para o pleno funcionamento da escola, obrigando o Gestor a colocar funcionários de um setor noutro mais carente, uma irregularidade usual, o desvio de função, questionada dentro da comunidade escolar e combatida pelo MEC. Portanto, as avaliações dos dirigentes revelaram-se coerentes nos dois momentos: antes de 1993, a maioria achava que tinha autonomia muito baixa e, após 1993, continuou achando uma autonomia média, ou seja, melhorou, mas em nível aquém do era esperado para uma autarquia.

Compras - Antes de 1993, quando pertenciam a Administração Direta, sob o comando da COAGRI ou daqueles órgãos que a sucederam¹⁰, as escolas não possuíam orçamento e, em conseqüência, lhes faltava autonomia para comprar qualquer coisa. As escolas obedeciam a uma rotina de solicitar os recursos financeiros para seu custeio, até para aquelas despesas obrigatórias como água, energia elétrica, telefone e alimentação dos alunos residentes¹¹. Quando as despesas não eram tão obrigatórias, não eram feitas, eram adiadas ou dependiam da vontade da autoridade hierárquica superior, que atuava de forma subjetiva na distribuição de recursos para as escolas. Supõe-se que os 44% dos entrevistados que responderam ter os gestores certa autonomia, interpretaram esta autonomia, após receberem autorização de realizar a despesa obrigatória ou pretendida.

A partir de 1994, as Escolas já transformadas em Autarquias Federais, passaram a ter orçamento próprio e também ordenação própria de despesa, o que, em relação às

¹⁰ - SESG, SENETE e SEMTEC. Há referências a esses órgãos no histórico das LDBs.

¹¹ - A quase totalidade dos alunos era residente até o advento da nova LDB (Lei nº 9.394, 20/12/1996), quando surgiram os cursos pós-médios, cuja carga horária era de um turno (manhã ou tarde). A escola sempre gastou menos com alimentação dos alunos, em vista de sua capacidade produtiva dos itens que fazem parte do cardápio, principalmente verduras, suínos, frango e leite.

despesas de custeio, facilitou muito o planejamento escolar. De posse do conhecimento do montante anual do orçamento, da liberação do financeiro em duodécimos mensais, tornou-se mais fácil organizar as contas da Escola. Havia um problema: as compras de final de ano. Em virtude do encerramento do ano fiscal, todas os pagamentos deviam estar realizados normalmente em meados de dezembro, o que causava um certo tumulto quando a despesa importava em licitação ou quando era investimento, do qual tratar-se-á mais à frente. Aqui, de forma diferente ao parágrafo anterior, os 31% que acharam não possuir autonomia, supõe-se que queriam referir-se à falta de orçamento, pois, na verdade, quando havia orçamento o Gestor tinha a liberdade de realizar a despesa, desde que estivesse de acordo com a Lei de Diretrizes Orçamentárias, anualmente aprovada pelo Congresso Nacional, para esta finalidade.

Investimentos (obras e equipamentos) – Até 1993, as restrições já comentadas em relação a compras, podem ser aplicadas aos investimentos ou despesas de capital (aquisição de máquinas e equipamentos, novas construções ou grandes reformas), com o agravante de quase sempre depender da vontade da autoridade hierárquica superior. A falta de autonomia era tanta, que até os projetos das obras planejadas vinham do MEC. Assim, com a liberação de verba para investimento de forma subjetiva, houve um descompasso significativo entre as escolas. Algumas recebiam mais benefícios que outras, em função, muitas vezes, de qualidades duvidosas interpretadas ou vistas por quem tinha o poder de liberar o dinheiro.

Após 1993, o orçamento próprio dava ao dirigente autonomia de fazer os investimentos planejados, mas havia duas agravantes: a primeira era a adoção do mecanismo de duodécimo, liberação de um doze avos do orçamento a cada mês, obrigando o dirigente a acumular financeiro mês a mês, quando se tratava de investimentos de grande porte, para executá-los quando tivesse o montante necessário. Isto ia acontecer já próximo ao final do ano. Com o montante necessário em caixa, o dirigente partia para a licitação do investimento que, conforme o montante, exigia prazos que a tornava inexecutável. A sensação era de que o governo dava com uma mão e retirava com a outra.

A segunda era mais grave: o governo limitava o teto orçamentário destinado a despesas de capital a quantias muitas vezes insignificantes, o que prejudicou a execução de muitas obras importantes e também a modernização da Escola, em matéria tecnológica e pedagógica. Para os 62% dos entrevistados que acharam ter autonomia

quanto a este item, supõe-se também se tratar de resposta ligada a existência de orçamento. Se existe orçamento, há autonomia em sua execução.

Convidados a escolher entre orçamento, terceirização de mão-de-obra, compras e investimentos, qual das ações lhe trouxe mais dificuldade, os entrevistados foram unânimes em responder que era o orçamento. As análises abaixo ilustram bem a importância do orçamento.

As dificuldades administrativas no que diz respeito a orçamento, terceirização de mão-de-obra, compras, investimentos para obras e equipamentos são no geral bastante grandes. Porém, para o Gestor da instituição pública, entendo ser o orçamento o gargalo do processo, porque dele depende a possibilidade de realização, tanto de terceirização de mão-de-obra, quanto de compras e investimentos. Os fatores que limitam o orçamento são os critérios de designação orçamentária que os órgãos superiores utilizam para contemplar as instituições. (Professor B – CEFET UBERABA – julho/2004).

Na verdade, como o próprio entrevistado falou, o orçamento é a peça principal de controle das atividades financeiras do governo. Nada se faz em matéria de despesa, se não houver uma autorização, e esta autorização é a existência do orçamento, ou seja, a previsão material e temporal de um gasto. É um instrumento de que dispõe o Estado para disciplinar a distribuição dos recursos do setor público¹² entre os vários pretendentes beneficiários. Tais recursos, aliados ao controle sobre as informações estratégicas, legitimação institucional e a organização parlamentar, constituem meios básicos do poder. É um instrumento político por natureza e ação. É disciplinado pela Constituição Federal no art. 165:

Art. 165. Leis de iniciativa do Poder Executivo estabelecerão:
I - o plano plurianual;
II - as diretrizes orçamentárias;
III - os orçamentos anuais.

O Plano Plurianual estabelece diretrizes, objetivos e metas da Administração Pública Federal para os investimentos e outras despesas deles decorrentes e para as relativas aos programas de duração continuada.

As Diretrizes Orçamentárias definem as metas e prioridades da Administração Pública Federal, detalhando as despesas de capital, e orientará a elaboração da Lei Orçamentária anual (Lei nº 10.707, 30/07/2003) do exercício subsequente (BRASIL, 2005m).

¹² - Recursos financeiros, patrimoniais e humanos.

Os orçamentos anuais compreendem: Orçamento Fiscal de todos os poderes, Orçamento de Investimentos de empresas em que a União detenha a maioria do capital social com direito a voto e Orçamento de Seguridade Social.

Portanto, o orçamento é um meio apropriado, segundo FARIAS (1998), para:

- O exercício de controle democrático sobre o Poder Executivo;
- O meio de impedir a arbitrária instituição de impostos;
- O exercício de controle com vista a evitar gastos desnecessários; e
- A conciliação entre os interesses divergentes dos grupos da sociedade.

O orçamento obedece a um ciclo chamado de ‘ciclo orçamentário’, que é uma série de passos ou processos, articulados entre si, que se repetem em períodos pré-fixados, através dos quais orçamentos sucessivos são preparados, votados, executados, avaliados, controlados e julgados as contas pela Corte de Contas (Tribunal de Contas da União), num processo de contínua realimentação. O orçamento é uma previsão autorizativa de gasto, e este somente é feito quando existe financeiro¹³, daí a necessidade de uma programação financeira, através da qual é ajustado o ritmo de execução do orçamento. É o suprimento de recursos financeiros decorrentes da arrecadação que assegura a execução dos programas anuais de trabalho.

Em vista da abordagem teórica acima, compreende-se por que os gestores escolheram o orçamento como o mais importante instrumento de Gestão e por que se sentem sem Autonomia Orçamentária. Na verdade, nenhuma instituição tem Autonomia Orçamentária, pois isto é uma questão de soberania da União, responsável pela aplicação das políticas e diretrizes visando o desenvolvimento econômico e social. A falta de Autonomia Orçamentária sempre vai existir enquanto houver prioridade a escolher. Assim, parece mais importante mostrar para a sociedade (através de seus representantes), que o Ensino Profissional é uma prioridade a ser selecionada por quem decide o orçamento, para que este atenda à realidade de cada Instituição de Ensino. E também exigir a colocação em prática das prerrogativas estabelecidas em Lei para as Autarquias Federais de Ensino Técnico e Tecnológico, no molde que reza a Constituição Federal (art. 207) para as Universidades.

Ainda continua, com relativa melhora, a questão do orçamento. A escola não possui uma autonomia plena com relação a esta questão, avançamos em função de sairmos um pouco da administração direta e passamos a ser

¹³ - O conceito de financeiro está intimamente ligado à realização de receitas, do ingresso do dinheiro em caixa do tesouro, decorrente de todas as suas receitas.

autarquias federais, ou seja, as instituições passaram a ter seus orçamentos, mais o teto desses orçamentos são definidos por Brasília. Temos uma que são gravíssima que é a receita própria as quais são gerenciadas pelos gabinetes do Ministério. Vejo que há uma necessidade de avanço na busca de autonomia para as instituições, até mesmo porque não podemos fazer um levantamento do que precisamos nas manutenções e apresentar ao Ministério as necessidades de cada instituição, esta liberdade ainda não temos. (Professor F – CEFET UBERABA – julho/2004).

Além da questão orçamentária, objeto de comentários no bloco anterior, o entrevistado referiu-se às receitas próprias¹⁴, assunto considerado de muita importância, principalmente para as Escolas Agrotécnicas e que merece algumas considerações.

Antes de 1993, as receitas produzidas na Fazenda-Escola eram destinadas diretamente ao MEC, portanto não eram próprias. A partir de 1993, tais receitas passaram a ser próprias e previstas em orçamento. A preocupação do entrevistado sobre o “*gerenciamento do MEC*” de fato existe, pois a aplicação de tais receitas também está subordinada à política de orçamento. Isto significa que nem sempre o Gestor tem autonomia para gastar seus recursos próprios, em virtude do próprio direcionamento da Lei.

Percebe-se, portanto, que a situação melhorou um pouco, mas não o tanto que deveria para dar mais autonomia aos dirigentes e para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem como será discutido a seguir.

Gestão Pedagógica

Nesta parte analisar-se-á a Autonomia de Gestão Pedagógica para as questões expostas no questionário, submetidas à escolha dos entrevistados. É mais coerente que a análise seja feita em bloco, antes e após 1996¹⁵. Logo após a análise, sintetizar-se-á com os devidos comentários, as avaliações pessoais dos gestores quanto à relação teoria/prática e os aspectos positivos e negativos da Autonomia de Gestão Pedagógica.

O Quadro 9 mostra a percepção dos gestores entrevistados quanto à autonomia da escola em relação à implantação de novos cursos.

Oitenta e sete por cento dos entrevistados diziam ter autonomia muito baixa (74%) ou baixa (13%) até 1996. Apenas 13% diziam ter algum tipo de autonomia para implantação de novos cursos técnicos. Esta situação mudou radicalmente após a

¹⁴ - Aquelas oriundas da venda da produção ou serviços da escola.

¹⁵ - Na verdade este trabalho analisa fatos antes e após 1993, ano em que as escolas foram autarquizadas. Para esta análise específica, o divisor de águas é a nova LDB (Lei nº 9.394 de 20/12/1996) (BRASIL, 1996).

implantação da nova LDB: 94% disseram ter autonomia média (44%), alta (44%) e muito alta (6%). Apenas 6% responderam não possuir autonomia.

QUADRO 9. Autonomia da Escola quanto à implantação de novos cursos

ANTERIOR A LDB		POSTERIOR A LDB	
A - MUITO BAIXA	74%	A - MUITO BAIXA	0%
B - BAIXA	13%	B - BAIXA	6%
C - MÉDIA	13%	C - MÉDIA	44%
D - ALTA	0%	D - ALTA	44%
E - MUITO ALTA	0%	E - MUITO ALTA	6%

O Quadro 10 mostra a percepção dos gestores entrevistados quanto à autonomia da escola em relação à flexibilidade da matriz curricular.

O Quadro 10 contém respostas exatamente iguais ao Quadro 9.

Oitenta e sete por cento dos entrevistados diziam ter autonomia muito baixa (74%) ou baixa (13%) até 1996. Apenas 13% diziam ter algum tipo de autonomia quanto à flexibilidade da matriz curricular. Esta situação mudou radicalmente após a implantação da nova LDB: 94% disseram ter autonomia média (44%), alta (44%) e muito alta (6%). Apenas 6% responderam não possuir autonomia.

QUADRO 10. Autonomia para flexibilidade da matriz curricular

ANTERIOR A LDB		POSTERIOR A LDB	
A - MUITO BAIXA	74%	A - MUITO BAIXA	0%
B - BAIXA	13%	B - BAIXA	6%
C - MÉDIA	13%	C - MÉDIA	44%
D - ALTA	0%	D - ALTA	44%
E - MUITO ALTA	0%	E - MUITO ALTA	6%

No Quadro 11, 94% dos entrevistados responderam possuir autonomia muito baixa (69%) e baixa (25%) antes de 1996, enquanto que 6% disseram possuir algum tipo de autonomia para certificações e diplomações. A situação se inverte após 1996, onde 94% responderam possuir autonomia média (12%), alta (69%) e muito alta (13%). Apenas 6% acharam ter algum tipo de autonomia.

QUADRO 11. Autonomia para certificações e diplomações

ANTERIOR A LDB		POSTERIOR A LDB	
A - MUITO BAIXA	69%	A - MUITO BAIXA	0%
B - BAIXA	25%	B - BAIXA	6%
C - MÉDIA	6%	C - MÉDIA	12%
D - ALTA	0%	D - ALTA	69%
E - MUITO ALTA	0%	E - MUITO ALTA	13%

O Quadro 12 mostra as respostas sobre a autonomia da Escola, quanto ao número de alunos, na visão dos entrevistados:

No tocante ao número de alunos, este Quadro revela que antes de 1996, 82% dos entrevistados disseram possuir autonomia muito baixa (44%) e baixa (38%), enquanto 18% responderam possuir algum tipo de autonomia. Após a LDB, para 94% dos entrevistados, os gestores são autônomos e apenas 6% acham que a situação continua a mesma.

QUADRO 12. Autonomia quanto ao número de alunos na escola

ANTERIOR A LDB		POSTERIOR A LDB	
A - MUITO BAIXA	44%	A - MUITO BAIXA	0%
B - BAIXA	38%	B - BAIXA	6%
C - MÉDIA	18%	C - MÉDIA	56%
D - ALTA	0%	D - ALTA	38%
E - MUITO ALTA	0%	E - MUITO ALTA	0%

Antes da Lei Federal (Lei nº 9.394 de 20/12/1996) que estabeleceu as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, toda a estrutura pedagógica das Escolas Agrotécnicas Federais estava subordinada à COAGRI e posteriormente à SENETE, órgãos pertencentes à hierarquia do MEC, que elaborava, de forma centralizada, séries pedagógicas¹⁶ contendo instruções detalhadas em forma de manuais, sobre o

¹⁶ - Bases para elaboração de currículo pleno para estabelecimentos de ensino agrícola que adotam o sistema Escola-Fazenda – COAGRI, 1980. Diretrizes de funcionamento de uma Escola Agrotécnica – COAGRI, 1985. Diretrizes de funcionamento de Escolas Agrotécnicas – SENETE, 1990 (BRASIL-MEC-COAGRI, 1980; 1985; BRASIL-MEC-SENETE, 1990).

funcionamento de uma escola dentro da concepção da época, de Escola-Fazenda, cujos objetivos eram:

- a) formar o técnico em agropecuária¹⁷, a partir de uma vivência real com os problemas e soluções das atividades agropecuárias;
- b) amparar o técnico em agropecuária na iniciação e estabelecimento de uma vida profissional, dentro de um espírito de cooperativismo e de uma visão da agropecuária como atividade de produção;
- c) estender a ação educacional e os serviços da escola à comunidade imediata, propiciando troca de experiências sobre os problemas e soluções das atividades agropecuárias da região (BRASIL-MEC-COAGRI, 1980, p. 26).

A COAGRI adotava um sistema unificado de instruções incluindo recursos pedagógicos, recursos humanos e recursos físicos, ou seja, toda a estrutura de funcionamento da Escola (BRASIL-MEC-SENETE, 1990).

Na área pedagógica, os currículos eram elaborados em consonância com a Lei nº 5.692 de 11/08/1971, com a introdução do conceito de currículo pleno, que, além do elenco de disciplinas que caracterizavam o curso, contemplavam outras experiências a serem desenvolvidas pela escola, significativas para o desenvolvimento e formação integral do aluno (BRASIL, 2003a). As escolas adotavam o modelo de funcionamento conhecido como Escola-Fazenda, segundo a COAGRI, uma espécie de laboratório onde todas as atividades curriculares eram centradas em projetos agropecuários, espécie de receita para a solução dos problemas agropecuários surgidos. Acreditava-se que através dos projetos¹⁸, o futuro profissional iria adquirir mais conhecimentos e também maior segurança no exercício de sua profissão. Frisava-se naquela época que as diretrizes e bases oferecidas não eram uma ‘receita’, e sim, princípios destinados a nortear as escolas na confecção de seus currículos.

Mas, apesar do alerta feito, a COAGRI estabeleceu parâmetros para o curso de Técnico em Agropecuária, que eram obedecidos em todas as escolas:

- a) matrícula anual, para a 1ª série, de 160 alunos distribuídos em 4 (quatro) turmas de 40, perfazendo um total, aproximado de 460 alunos matriculados nas 3 (três) séries, considerando-se as evasões e transferências;
- b) grade curricular com a distribuição quantitativa das matérias e disciplinas de Educação Geral e de Formação Especial, e respectivas cargas horárias semanal e anual por série...

¹⁷ - Com exceção de algumas escolas que tinham também o curso técnico em Economia Doméstica, a maioria tinha apenas o curso técnico em Agropecuária, daí a alusão nos objetivos.

¹⁸ - Existiam dois tipos de projetos: Os Didáticos, destinados a desenvolver conhecimentos e habilidades; e os de Produção, destinados a desenvolver a produção própria da escola.

- c) Unidades Educativas de Produção constituídas de 3 (três) unidades de Agricultura e 3 (três) de Zootecnia, assim distribuídas... (BRASIL-MEC-COAGRI, 1985, p. 13).

Completava-se a estrutura curricular do sistema Escola-Fazenda:

Salas de aula – Onde era ministrada a parte teórica das disciplinas de Educação Geral e Formação Especial¹⁹;

Unidades Educativas de Produção (UEP) – Consideradas unidades didáticas completas, incluindo salas-ambiente, onde também era ministrada a parte teórica das disciplinas de agricultura e pecuária. Ficavam sempre próximas dos respectivos locais de produção;

Cooperativa-escola – Instituição de direito privado com o objetivo de realizar a comercialização da produção interna, oportunizar o conhecimento dos princípios cooperativistas e permitir ao aluno aprender noções de comércio. Era dirigida por um colegiado formado por alunos;

Monitoria – Exercida pelo aluno, com a orientação do professor, e visava a dar-lhe prática no planejamento e execução dos projetos educativos;

Estágio supervisionado – Realizado pelo aluno junto a órgãos públicos, privados e propriedades rurais, com o objetivo de proporcionar-lhe a prática necessária para enfrentar o mundo do trabalho.

Além da estrutura apresentada, as escolas contavam com alguns órgãos colegiados (de professores, alunos, funcionários administrativos e comunidade) que, apesar de citados como co-responsáveis, não exerciam influência na formação profissional do aluno.

Na área de Recursos Físicos, a escola recebia um pacote de informações sobre os prédios ou edificações que deveria possuir, dentro do setor administrativo ou pedagógico. Citava o prédio, sua finalidade, área de construção, material a ser usado e planta baixa. A título de exemplo, citar-se-á as especificações de um prédio do setor pedagógico intitulado sala ambiente com dormitório, na área de animais de pequeno porte:

Estrutura em concreto, paredes em alvenaria de tijolos, estrutura da cobertura em madeira, telhado aparente em fibro-cimento ou telha cerâmica e piso cimentado.
Este projeto deverá ser integrado ao setor de pequenos animais.

¹⁹ - Educação Geral – Disciplinas inerentes ao ensino médio. Formação Especial – Disciplinas inerentes à parte profissional.

Área – 98,00m², contendo os seguintes ambientes:

Sala de aula: 40,00 m²

...

Circulação/paredes: 11,00 m²

(...)

Para ilustrar os comentários feitos quanto a área de Recursos Físicos, este autor lembra de um fato acontecido quando no exercício da direção geral da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia, no início de 1994: Em visita à unidade de produção de bovinos, foi informado de que o silo-trincheira, local para armazenar silagem, não caberia todo o produto, pois a planta enviada de Brasília, com as especificações lá contidas, tinha uma cobertura e desta forma limitava a entrada de tratores para a compactação do material. Fez-se uma despesa desnecessária porque não se observou a realidade local. A solução foi determinar a retirada da tal cobertura.

Na área de Recursos Humanos, o pacote de instruções era destinado a dimensionar o número de docentes, tomando por base o número de alunos. Se a escola tivesse apenas o Curso Técnico de Agropecuária, portanto com 460 alunos, poderia ter 22 professores. Se tivesse também o Curso de Economia Doméstica, seriam mais 240 alunos e, neste caso, poderia ter 31 professores. Verificando a distribuição por disciplina, constatamos que quase todos eles ministravam 32 horas-aula/semana. Não existem instruções sobre o número de funcionários administrativos.

Os números e informações apresentados sobre a Autonomia Pedagógica dos dirigentes antes da nova LDB (Lei nº 9.394 de 20/12/1996), realmente confirmam os seus sentimentos de respostas ao questionário que lhes foi aplicado (BRASIL, 1996). Toda a legislação relativa aos assuntos levados à apreciação dos dirigentes aponta para uma espécie de “dirigismo” das autoridades responsáveis pelo destino das escolas naquela época. Não se discute aqui a questão orçamentária, que certamente é a mãe de todos os problemas enfrentados pelo Ensino Agrícola, mesmo porque era uma questão comum a todas as escolas. Orçamento à parte, pois foi objeto de discussão anterior, os fatos comprovam as respostas dadas pela maioria dos dirigentes. A matriz curricular e número de alunos eram pré-fixados em manuais, e cada escola tinha apenas um curso, ou dois, se o outro fosse de Economia Doméstica. A padronização era tanta, que se expediam diretrizes explicando como devia funcionar uma escola, e com a referência explícita aos cursos permitidos.

Por último, em relação a certificações e diplomações, há um certo exagero dos entrevistados que responderam não possuir autonomia para esta ação (94%). Na verdade, sempre coube à Escola a tarefa de expedir certificados e diplomas, com a assinatura do diretor. A falta de autonomia no caso, estava na confecção e registro dos diplomas, atividade de exclusiva responsabilidade do MEC.

Com o advento da Lei nº 9.394 de 20/12/1996, que estabeleceu as bases da Educação Nacional, teve início uma revolução na Educação Profissional, cujo histórico passaremos a comentar, como forma de análise das respostas dadas aos questionamentos feitos pela pesquisa sobre a Autonomia Pedagógica das Instituições. A Lei passou a vigorar três anos após a transformação das Escolas em Autarquias, o que facilitou sua implantação, dado o grau de independência alcançado, principalmente no tocante à existência de orçamento próprio (BRASIL, 1996).

Como consequência da Lei, que dedicou um capítulo especial à Educação Profissional, surgiram sua regulamentação pelo Decreto nº 2.208 (17/04/1997), Portaria nº 646 (14/05/1997), Parecer CNE/CEB nº 16 (05/10/1999), Resoluções CNE/CEB nº 03 (26/06/1998) e nº 04 (5/10/1999), Portaria da SEMTEC nº 30 (23/03/2000) e nº 80 (15/09/2000), Decreto nº 5.154 (23/07/2004) e Parecer CNE/CEB nº 39 (8/12/2004). Estes são os mais importantes entre outros dispositivos legais, a serem analisados para encontrar respostas que justifiquem a escolha dos gestores escolares quanto à autonomia da escola para a implantação de novos cursos, flexibilidade da matriz curricular, certificações e diplomações, e número de alunos. Encerrar-se-á a discussão com as impressões dadas pelos dirigentes sobre a relação teoria/prática e aspectos positivos/negativos na Gestão Pedagógica nas Escolas (BRASIL, 1997a; 2005n; BRASIL-MEC, 1998; 2004a; 2004b; 2005c; 2005d; BRASIL-MEC-SEMTEC, 2000a; 200b).

A nova LDB criou um novo conceito de Educação Profissional ao permitir que jovens, adultos ou trabalhadores, normalmente fora do mercado de trabalho, viessem à Escola e a ela tivessem acesso nos diferentes níveis de formação. Permitiu a qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia, ou seja, deu a chance a uma grande massa de trabalhadores de adquirir competência em determinada área profissional e receber uma certificação e proporcionou a habilitação profissional de alunos egressos do ensino médio, através do surgimento dos cursos técnicos sequenciais (pós-médios), destinados àqueles que concluíram o ensino médio e, por diversos motivos (talvez um deles seja a falta de qualificação) não entraram no mercado de trabalho.

Sobre a Educação Profissional, a Constituição Federal diz:

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua **qualificação para o trabalho** (grifo nosso).
(...)

Art. 227 - É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à ... **profissionalização** (grifo nosso) ...

A nova LDB dedica à Educação Profissional um capítulo especial:

DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

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

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

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

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

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

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

Do Decreto nº 2.208 de 17/04/1997, que regulamentou a Lei, é interessante citar os artigos abaixo:

Art 5º - A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este.

Parágrafo único. As disciplinas de caráter profissionalizante, cursadas na parte diversificada do ensino médio, até o limite de 25% do total da carga horária mínima deste nível de ensino, poderão ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional, que eventualmente venha a ser cursada, independente de exames específicos.

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

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

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

III - o currículo básico, referido no inciso anterior, não poderá ultrapassar setenta por cento da carga horária mínima obrigatória, ficando reservado um percentual mínimo de trinta por cento para que os estabelecimentos de ensino, independente de autorização prévia, elejam disciplinas, conteúdos, habilidades e competências específicas da sua organização curricular ... (BRASIL, 1997a).

Da Portaria nº 646 de 14/05/1997, que também regulamentou a Lei, é importante citar:

Art. 1º - A implantação do disposto nos Art. 39 a 42, Lei nº 9.394 e no Decreto nº 2.208/97, far-se-à, na rede federal de educação tecnológica, no prazo de até quatro anos.

§ 1º - As instituições federais de educação tecnológica ... elaborarão um plano de implantação, levando em consideração suas condições materiais, financeiras e de recursos humanos.

(...)

Art. 6º - As instituições federais de educação tecnológica que ministram cursos do setor agropecuário poderão organizá-los de forma a atender as peculiaridades de sua localização e metodologias aplicadas a esse ensino (BRASIL-MEC, 1998).

A interpretação da Lei e de sua regulamentação conduz mais uma vez à dualidade estrutural, no Ensino Profissional, revolucionando várias áreas e atribuindo uma autonomia e responsabilidade, até então desconhecidas na Rede Federal de Ensino Técnico e Tecnológico.

A – Separação do ensino médio

O Ensino Técnico passou a ter organização curricular própria e independente do Ensino Médio, acabando-se a integração entre os dois, desde os tempos da criação da COAGRI. Segundo o Parecer CNE/CEB nº 17, de 03/12/1997, a independência

é vantajosa tanto para o aluno, que terá mais flexibilidade na escolha de seu itinerário de educação profissional, não ficando preso à rigidez de uma habilitação profissional vinculada a um ensino médio de três ou quatro anos, quanto para as instituições de ensino técnico que podem, permanentemente, com maior versatilidade, rever e atualizar os seus currículos (BRASIL, 2005a).

Como resultado dessa independência e articulação, os cursos passaram a atuar nas formas:

- **concomitante** – oferecidos a quem concluiu o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio. A concomitância poderia ser na mesma instituição ou em instituições distintas;
- **sequencial** – cursos oferecidos a quem tivesse concluído o ensino médio.

Os cursos a serem oferecidos nestas formas, como mandava a Lei, foram objeto de infundáveis discussões no âmbito escolar, e de sérias resistências de muitos dirigentes, inclusive dos grandes Centros Federais de Educação Tecnológica, os quais criaram as formas permitidas de articulação, mas mantiveram o ensino integrado, numa clara desobediência aos termos legais propostos. As Escolas de Uberaba, Urutaí e

Uberlândia se adequaram a esta reforma no prazo previsto na Portaria nº 646 de 14/05/1997 (BRASIL-MEC, 1998).

B – Cursos e número de alunos

Com a articulação e estabelecimento de carga horária mínima para as áreas profissionais pela Resolução nº 04 de 05/10/1999 e, também atendendo as diretrizes de governo da época, que preconizava um aumento significativo de matrículas no Ensino Profissional, foi possível aumentar o número de cursos e, em consequência, o número de alunos, dependendo é claro, das condições materiais, financeiras e de recursos humanos da escola, como rezava a Portaria nº 646 (14/05/1997) (BRASIL-MEC, 1998; 2004a). A criação de novos cursos estabeleceu o fim da padronização das escolas, enquanto subordinadas diretamente ao MEC nessas questões, e deu início a uma corrida contra o tempo, principalmente sob o aspecto de Gestão. Caberia agora ao dirigente encontrar formas inovadoras para diversificar cursos e aumentar o número de alunos com o mesmo orçamento, pois a Lei transferiu tal responsabilidade para dentro da escola, através de seus próprios órgãos internos. Assim, foram criados novos cursos concomitantes e pós-médios. Nesse contexto, a Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia passou a ofertar cinco cursos (aí incluído um superior) nas duas formas preconizadas pela Lei.

C – Currículo pleno

O art. 5º do Decreto nº 2.208 (17/04/1997) e o art. 7º da Portaria nº 646 (14/05/1997) extinguem uma uniformidade nacional, que era a adoção de um só currículo para todas as escolas que ofertassem o mesmo curso (BRASIL, 1997a; BRASIL-MEC, 1998). O currículo pleno, desde que obedecidas às Diretrizes Curriculares Nacionais, passou à inteira responsabilidade da escola que, doravante pode adaptá-lo à realidade de onde está inserida, dentro do percentual mínimo disponível para tal fim. A escola então passou a estar mais identificada com a vocação produtiva local e regional, ministrando assuntos e desenvolvendo tecnologias mais próximas da demanda do mundo do trabalho. Não se trata de uma autonomia plena, mas a escola trouxe para dentro de si uma liberdade de elaborar seu currículo de forma nunca imaginada antes.

A polêmica da interpretação dos artigos que tratavam da Educação Profissional na nova LDB, especialmente na questão das formas de articulação entre a Educação Profissional, permaneceu até meados de 2004, quando o Decreto nº 2.208 (17/04/1997)

foi revogado pelo Decreto nº 5.154 (23/07/2004). A revogação do Decreto fazia parte de conjunto de diretrizes prometidos pelo novo governo que tomou posse em 2003, aos sindicatos da categoria que, entre outras solicitações, queriam nas escolas a volta do Ensino Integrado (BRASIL, 2005n).

O Decreto nº 5.154/2004 introduziu algumas modificações, as quais foram explicitadas por sua aplicação através do Parecer nº 39/2004. As principais mudanças estão nos art. 1º e 4º:

Art. 1 - 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. 4 - 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.

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

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

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

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

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

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

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

§ 2 - 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 (BRASIL-MEC, 2005d).

O Decreto nº 2.208 (17/04/1997) falava em Educação Profissional de nível básico, técnico e tecnológico, enquanto o Decreto nº 5.154 (23/07/2004) refere-se a formação inicial e continuada de trabalhadores, Educação Profissional Técnica de nível médio e Educação Profissional Tecnológica, de Graduação e de Pós-Graduação (BRASIL, 1997a; 2005n).

O Decreto nº 5.154/2004 introduziu outras formas de articulação da Educação Profissional Técnica de nível médio com o ensino médio, além das propostas pelo Decreto nº 2.208/97, o qual, aliás, pregava: “*a Educação Profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este (art. 5º)*”. No Decreto nº 5.154/2004 foram introduzidas à forma integrada (inciso I do § 1º do art. 4º) e a concomitância em instituições de ensino distintas, porém, com convênio de intercomplementaridade (alínea “c” do inciso II do § 1º do art. 4º) (BRASIL, 1997a; 2005n).

O Decreto nº 5.154/2004 acabou com o limite de carga horária mínima (25%) do ensino médio para aproveitamento no currículo da habilitação profissional e substituiu a palavra ‘seqüencial’ por ‘subseqüente’ numa das formas de articulação.

Outras modificações foram introduzidas, incluindo aí duas alterações na Resolução CNE/CEB nº 03 de 26/06/1998, com a finalidade de adequar o processo de articulação da Educação Profissional com o ensino médio (BRASIL-MEC, 2005c). Assim, o governo cumpriu a promessa de revogar o Decreto nº 2.208/97 sem, no entanto, retroagir ou desarranjar um processo pedagógico implantado, pois sua revogação não obrigou as escolas a implantar esta ou aquela forma de articulação. Deu autonomia à escola para decidir pela forma que melhor se coaduna com sua proposta pedagógica.

É importante lembrar uma recomendação importante exarada do Parecer nº 39/2004 (8/12/2004), sobre a forma integrada de articulação:

Na adoção da forma integrada, o estabelecimento de ensino não estará ofertando dois cursos à sua clientela. Trata-se de um único curso, com projeto pedagógico único, com proposta curricular única e com matrícula única. A duração do curso, obviamente, deverá ter a sua “carga horária total do curso” ampliada, de forma a assegurar, nos termos do § 2º do Artigo 4º do Decreto nº 5.154/2004, o cumprimento simultâneo das finalidades estabelecidas, tanto para a Educação Profissional Técnica de nível médio quanto para o Ensino Médio, como etapa de conclusão da Educação Básica. Como se trata de um curso único, realizado de forma integrada e interdependente, não será possível concluir o Ensino Médio de forma independente da conclusão do ensino técnico de nível médio e, muito menos, o inverso.

Fica inteiramente fora de cogitação a concessão de certificado de conclusão do Ensino Médio, para fins de continuidade de estudos, a quem completar um mínimo de 2.400 horas em três anos, em curso desenvolvido na forma integrada com duração prevista superior a três anos, como foi praxe adotada na vigência da antiga Lei nº 5.692/71. Aliás, esta praxe só favoreceu a evasão de alunos dos cursos técnicos (BRASIL-MEC, 2005d, p. 6).

Portanto, a análise aqui levada a termo, mostra que há coerência nas respostas dos entrevistados sobre a Autonomia de Gestão Pedagógica nas escolas após a vigência da nova LDB. A autonomia é assegurada quando não se fala no fator orçamento, o qual, mesmo com todo o processo de abertura pedagógica, explicitado neste trabalho, certamente retira o poder da escola quanto à abertura de novos cursos, aumento de alunos e flexibilidade da matriz curricular. Certamente, as respostas dos entrevistados eram focadas na Autonomia Pedagógica, independentemente de orçamento e finanças.

Finalmente, sintetizar-se-á, com os devidos comentários, as avaliações pessoais dos entrevistados em relação à teoria/prática e sobre aspectos positivos/negativos da Autonomia na Gestão Pedagógica.

Inicia-se a discussão a respeito da teoria *versus* prática, dentro das Escolas Agrotécnicas Federais, um tema sobre o qual o próprio pesquisador vivenciou constantes debates envolvendo os três segmentos (professores, servidores técnico-administrativos e alunos):

Não vejo nenhum problema após a reforma, quando se diz que acabou com as práticas. Acho que as práticas continuam tendo seu momento, depende muito da instituição. Acredito que temos condição de continuar trabalhando a teoria e prática, até porque nossos cursos não têm como ser diferente, não temos como diplomar um técnico sem a presença das práticas, então não vejo motivo nenhum para dizer que após a reforma impossibilitou de fazer as práticas. (Professor E – CEFET URUTAÍ – julho/2004).

Avançamos um pouco no que diz respeito a matriz curricular mas o que vejo, é a priorização da questão da teoria em detrimento às aulas práticas, isto depende muito dos professores, porque a legislação atual não impede que o professor vá para o campo com os alunos e desenvolva atividades de aulas práticas. O que precisamos é fazer com que nossos professores reflitam mais sobre esta questão, que estamos numa instituição de ensino técnico, cujo diferencial é a porcentagem que os alunos devem possuir para o desenvolvimento de aula prática, busca de conhecimento através dessa oportunidade, precisamos mudar a mentalidade de nossos professores com relação a essas necessidades. (Professor F – CEFET UBERABA – julho/2004).

As ponderações acima são semelhantes e expressam o pensamento dos Diretores adeptos da reforma da Educação Profissional. Para eles não existe diferença em relação às aulas práticas, antes e após a nova LDB. O problema reside na qualidade do ensino, uma das características estruturais buscadas em todas as reformas e, indiscutivelmente,

para melhorá-la, o caminho principal deverá ser o professorado, com o que concorda SACRISTÁN (1996) ao dizer que um ensino de qualidade tem de ser ministrado por professores de qualidade, aqueles bem selecionados, motivados profissionalmente e apoiados com os recursos materiais e humanos necessários.

A autonomia por si só não melhora a qualidade do ensino. É necessária mudança de conduta interna para o novo planejamento requerido pela escola. E um dos pilares dessa mudança de conduta é o professorado. Jamais se pode planejar uma escola moderna, com um ensino de qualidade, quando seus professores pensam e agem de forma retrógrada e obsoleta. Na reminiscência do passado, muitos professores dessas escolas, segundo os entrevistados, confundem a prática de ensino com trabalho meramente braçal do aluno, aquele que lhe é exigido para compensar a falta de mão-de-obra dentro da escola. O Gestor, no caso, depara-se com um paradoxo: a falta de autonomia para contratar recursos humanos, lhe tira também a Autonomia Pedagógica que deram na reforma do Ensino Profissional, para implantar um Projeto Pedagógico com um ensino de qualidade. É a falta de Autonomia Administrativa retirando a Autonomia Pedagógica.

No que se refere à relação teoria e prática nas escolas agrotécnicas, antes e após a reforma do Ensino Profissional, o que podemos argumentar é que na plenitude da vigência do sistema da Escola-Fazenda que foi implantado na década de 1970 e perdurou até 1996, havia uma vivência por parte dos alunos dos verdadeiros problemas que ocorreram no âmbito de uma propriedade agrícola agro-industrial, ou seja, o tripé, produção, educação e trabalho é que norteava o funcionamento da escola agrícola, tendo como coração dessa dinâmica pedagógica os projetos agropecuários de produção e projetos pedagógicos, neste contexto, o funcionamento de alguns componentes eram fundamentais, unidades educativas de produção com a presença do professor coordenador, onde se desenvolvia todas as práticas de gestão de uma determinada cadeia produtiva, seja na área da zootecnia, seja na área agrícola, a cooperativa-escola na qual o aluno tinha possibilitadas as práticas vinculadas ao associativismo, a compreensão e vivência no que se refere à compra, venda, acompanhamento e avaliação de projetos agrícolas, e ainda a cooperativa-escola, as unidades educativas de produção, houve uma época que tinha o laboratório de prática, o LDP e o PO, o exemplo eram projetos agrícolas orientados, no qual os alunos desenvolviam e se responsabilizavam pelos diversos projetos e tinham inclusive, um retorno financeiro; e o LDP era o laboratório de práticas orientadas que se desenvolvia nas unidades educativas de produção, então o aluno realmente vivenciava. Entretanto uma série de autores apontam algumas situações desse sistema, a mais acentuada é de que muitas vezes o aluno tinha uma atividade essencialmente voltada ao trabalho pelo próprio trabalho como fim em si mesmo. Isto é uma grande crítica que se faz, ou seja, o aluno fazia serviço de peão na verdade, e isto era uma grande crítica, práticas repetitivas, monótonas que eram exercidas em função da produção da escola somente. Isto é a grande crítica que se fazia. A escola reproduzia a mesma estrutura hierárquica, organizacional do sistema de trabalho capitalista no interior da escola. Com o advento da LDB a modularização passa a ser um novo modelo em substituição ao sistema

Escola-Fazenda. Não é achismo, várias pesquisas científicas, teses de doutorado, dissertações de mestrados, apontam que a modularização trouxe graves prejuízos à qualidade do técnico formado pelas Escolas Agrotécnicas Federais. Isto em função de toda uma nova readequação das escolas, financeiro, administrativa e pedagógica em função de atender os novos objetivos da reforma. Neste sentido a modularização passou a ser o grande componente para reorganização desse ensino em substituição o sistema Escola-Fazenda. Neste sentido a dissertação de Rodrigues em 1999, o trabalho da Íris da URFJ, apontam também no mesmo sentido; Cerqueira em 1988 também já apontava neste mesmo sentido, Ferreira em 2002, Borges em 2003. Todos estes trabalhos científicos apontam que, com o advento da reforma houve uma superposição da teoria em detrimento à prática. O aluno deixou de vivenciar as práticas agrícolas, os problemas que ocorrem no âmbito da empresa agro-industrial, do agro-negócio, e isto é uma constatação altamente negativa para a qualidade do técnico. (Professor A – CEFET UBERABA – julho/2004).

Começarei com a citação do Professor Cordão do Conselho Nacional de Educação, “não existe teoria sem prática e nem prática sem teoria, ambas estão imbricadas, não podemos teorizar sem praticar e ao mesmo tempo praticar sem teorizar”. Utilizando esta citação, entendo que a formação do técnico, especialmente do técnico agrícola em suas diversas habilitações, passa necessariamente por essa imbricação, teoria-prática, prática-teoria. Uma instituição formadora de mão-de-obra para o mercado de trabalho, existente anterior e dentro de uma concepção moderna de otimização de mão-de-obra do técnico tem que oportunizar a este educando condições para que ele, enquanto aluno possa testar seus conhecimentos que estão sendo agregados enquanto aluno, possibilitando com isso dar-lhe segurança no exercício profissional. Então o abandono de um sistema que foi considerado arcaico sem que lhe fosse atribuída qualquer aspecto negativo como era o sistema Escola-Fazenda, foi ao meu entender uma agressão injustificada a formação de um profissional adequado ao mundo do trabalho atual. Hoje as escolas em função de alguns pressupostos que foram colocados como atualização tecnológica da formação profissional, especialmente pela legislação regulamentadora da Lei 93-94/96 que orientou como caminho norteador da formação a modularização, levaram à formação de um profissional que está se mostrando extremamente teórico e com grandes dificuldades de se agregar ao mercado. O sistema Escola-Fazenda era um sistema que oportunizava ao educando as condições satisfatórias para uma boa formação profissional e a escola como tal, funcionava como empresa agropecuária vivenciando todas as etapas do processo de produção, desde o planejamento, incluindo pesquisa de mercado, levantamento de impacto ambiental, elaboração de projetos de custos, implantação, gerenciamento e condução do projeto, colheita e avaliação de resultados, permitindo ao educando uma vivência integral do processo de produção. Hoje não lhe é mais permitido, a educação e conhecimento são passados de forma compartimentalizada sem uma área de conhecimento, dando a impressão que o aluno é um arquivo, dividido em prateleiras, onde cada compartimento recebe um volume de conhecimento. Com isso não se processa qual a imbricação entre esses conhecimentos, como vai entrelaçar esses conhecimentos. Então entendo que com a LDB 93-94/96 e suas leis complementares que normatizavam sua aplicação causou uma perda muito grande na formação do técnico agrícola. (Professor B – CEFET UBERABA – julho/2004).

Penso ser uma questão muito importante dentro da escola o equilíbrio entre teoria e prática. Antes da reforma tinha práticas repetitivas mas que levava o aluno a ter uma idéia bem prática sobre o que acontece no campo após a saída da escola. Com a reforma acontece o inverso, deixamos quase que totalmente a prática, aliás, tem sido uma reclamação constante dos alunos ao final do

estágio dizendo que tem excesso de teoria. Então penso que saímos de um extremo e fomos ao outro extremo e um dos pontos importantes dentro da escola é achar o ponto de equilíbrio prática-teoria. (Professor D – CEFET UBERABA – julho/2004).

Anteriormente a relação teoria e prática estava mais vinculada à questão da produção. A prática estava relacionada ao trabalho do aluno no campo, sua produção era considerada uma prática. Após a reforma houve um relaxamento desta questão. Inclusive uma grande resistência por parte dos professores nesta questão da reforma trata-se da teoria e prática. Porque a prática para o professor é demonstrativa e isto reflete na resistência do professor. Após a reforma teve que criar uma nova maneira de ensinar que não estivesse veiculada ao sistema Escola-Fazenda, que era o “saber fazer e fazer para aprender”, esta foi uma grande dificuldade, antes e após a reforma teoria e prática. (Professor C – EAF UBERLÂNDIA – julho/2004)

Avançamos um pouco no que diz respeito a matriz curricular mas o que vejo, é a priorização da questão da teoria em detrimento às aulas práticas, isto depende muito dos professores, porque a legislação atual não impede que o professor vá para o campo com os alunos e desenvolva atividades de aulas práticas. O que precisamos é fazer com que nossos professores reflitam mais sobre esta questão, que estamos numa instituição de ensino técnico, cujo diferencial é a porcentagem que os alunos devem possuir para o desenvolvimento de aula prática, busca de conhecimento através dessa oportunidade, precisamos mudar a mentalidade de nossos professores com relação a essas necessidades. (Professor F – CEFET UBERABA – julho/2004).

É fácil perceber que os entrevistados acima se reportam ao sistema Escola-Fazenda, presente nas Escolas Agrótécnicas Federais até o advento da nova LDB, cuja concepção fazia do trabalho um elemento integrante do processo ensino-aprendizagem, buscando conciliar educação, trabalho e produção. Há também alusão à resistência por parte dos professores para se adaptarem às mudanças requeridas pela reforma, o que não deixa de ter sentido, pois, de repente, a reforma os levou a abandonar um modelo pronto que lhes chegava às mãos, por outro baseado no desenvolvimento de competências, lhes dando autonomia, mas lhes exigindo nova postura no tratamento com os alunos. A respeito do tema, um tratado do SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) é bastante explícito:

O foco da estrutura curricular no desenvolvimento de competências, conforme proposto, cria perspectivas favoráveis à superação de uma pedagogia centrada na transmissão de conteúdos, quase sempre dissociados da prática concreta de sujeitos que vivem uma sociedade complexa e altamente dinâmica. Esse novo enfoque é também estimulante por exigir dos profissionais de educação uma nova postura – um maior envolvimento da comunidade escolar, e desta com os demais atores da educação profissional; a troca de saberes, assim como a permanente atençaõ às tendências do mundo do trabalho. Impõe, ainda, a necessidade de apropriação de metodologias que favoreçam a aprendizagem significativa, tanto sob a ótica do trabalho quanto da própria vida (BRASIL-SENAC, 2005, p. 9)

Ainda, segundo o documento acima, se a idéia de currículos baseados em competências não for devidamente apropriada, pode resultar numa fragmentação do processo educativo e *“na volta a um tecnicismo já suficientemente condenado por não assegurar uma formação abrangente, com vistas não apenas ao saber fazer, mas ao saber ser, conforme proposto nos termos da atual legislação”* (BRASIL-SENAC, 2005, p. 9). Isto foi muito bem definido por um dos entrevistados, ao comparar o aluno a um arquivo, por achar que a educação e o conhecimento, no novo modelo, eram passados de forma compartimentada.

A Lei não restringe a quantidade de práticas no Ensino Profissional, apenas dá ao Poder Público o poder de avaliar os resultados da aquisição do conhecimento (teoria e prática). Assim, a decantada falta de prática têm mais a ver com a criatividade dos professores e da estrutura da escola, do que com a implantação da nova LDB (1996). Qualquer que seja a forma de articulação do Ensino Médio com a Educação Profissional há espaço para a criatividade de boas práticas. Talvez o saudosismo de receber projetos pedagógicos acabados esteja influenciando a criatividade dos professores em exercerem sua própria autonomia.

No que diz respeito aos aspectos positivos e negativos da Gestão Pedagógica após a implementação da nova LDB:

A autonomia pedagógica ela é sempre boa, porque a escola pode decidir no seu contexto que é mais interessante para a instituição, articular com o setor produtivo, etc. O que acho que trouxe de positivo, a primeira coisa é a possibilidade, da escola elaborar seus próprios currículos, a escola trabalhar seus currículos, isto é ótimo, é o ponto principal que eu acho, historicamente na escola quem decidia isto era uma comissão em Brasília, agora a escola pode decidir que curso implantar e como articular isto e como elaborar estes currículos. A segunda coisa é a própria criação de vagas uma vez que você amplia a possibilidade de cursos, oferta de cursos, articula isto, você vai acabar oportunizando a instituição a ofertar ensino de várias formas, então, isso melhorou, porque obrigou as escolas a aumentar a oferta. Outra coisa que acho interessante na reforma também foi que aumentou a interlocução entre a instituição e o setor produtivo, o mundo do trabalho em si, essas trocas aconteceram e efetivaram com a reforma.

Agora o que considero de negativo, muitas vezes é que o aluno fica menos tempo na escola, porque houve separação do médio e do técnico, então muitas vezes o aluno fica pouco tempo na escola e não vive a escola no dia-a-dia, então isto acaba trazendo problema com relação à questão da aplicação prática das teorias que ele aprende, então não cria muito vínculo com a instituição, ele vem faz o curso e vai embora e é muito rápido, essa modularização também acaba trazendo este componente meio que segmentado do conhecimento ao invés de fazer de forma mais holística. Outra coisa que acho complicado é a questão da própria autonomia em si com o despreparo. Autonomia é muito interessante quando ela tem uma equipe preparada, enquanto a instituição é devidamente preparada para isto e instruída para isto, como na implantação da reforma não houve a qualificação apropriada, então muita gente acabou fazendo bobagem, implantando cursos que não tinha nenhum tipo de aplicabilidade e acabaram desistindo em um

segundo momento, então autonomia é importante sim, é muito boa, pedagógica, só que a escola tem que saber, tem que construir seu próprio plano, tem que saber no seu contexto e saber articular para construir a própria história. (Professor A – CEFET URUTAÍ – julho/2004).

O ponto positivo é a flexibilidade dos currículos, fez com que tenhamos autonomia para fazer nossos currículos de acordo com a necessidade; a possibilidade abrir e fechar cursos de acordo com a necessidade do mundo do trabalho; a elaboração do currículo a partir da competência profissional quando a área e o momento precisam.

Como ponto negativo, a desvinculação com o ensino médio. Muita gente não concorda com isto, mas continuo acreditando que nossas escolas têm condições de fazer uma boa qualidade de ensino, eu acho que a falta de interdisciplinaridade fez muita falta na formação do aluno. Então continuo achando que o ensino médio fez muita falta nas instituições, acho que o curso de um ano e meio trouxe alunos com uma faixa etária muito baixa, conseqüentemente os alunos terminam o curso com uma imaturidade muito grande para assumir uma profissão tão importante como as nossas. (Professor E – CEFET URUTAÍ – julho/2004).

Aspectos positivos dessa autonomia pedagógica que foi imposta pela LDB, foi à possibilidade da escola abrir suas portas para a comunidade, até então todos os procedimentos pedagógicos emanavam do MEC e suas secretarias. Com o advento da nova legislação, possibilitou à escola poder buscar na sua área de geo-influência a participação dessa comunidade, elegendo necessidades, priorizando ações com intenção que a escola se tornasse de fato e de direito um órgão polarizador e difusor de tecnologia que viesse em benefício da comunidade e de sua área de influência. Passando pela questão da Gestão Pedagógica, a preparação do gestor aberto a participação da comunidade, buscando na comunidade as necessidades, fazendo com esta comunidade opina e sugira, processando informações de tal forma que isto resulte em procedimentos que venham em benefício da própria comunidade. Uma vez que a comunidade é beneficiada, as áreas periféricas, outros municípios e outros estados também são beneficiados, visto que a escola recebe alunos da região quanto de outras regiões.

Como aspecto negativo, as formas como os processos de mudanças aconteceram, embora o MEC diga que foi democrático, a prática não é bem esta, foram medidas impostas feitas à revelia da participação dos atores do processo, daqueles que fazem com que a educação profissional aconteça. (Professor B – CEFET UBERABA – julho/2004).

De positivo a questão de autonomia na implantação de novos cursos; a flexibilidade na matriz curricular e a possibilidade no aumento do número de alunos.

De negativo continua na parte orçamentária, não temos a mesma flexibilidade quanto ao orçamento, além da falta de servidores. Ficamos limitados quanto ao aumento de cursos e alunos pela falta de servidores. (Professor A – EAF UBERLÂNDIA – julho/2004).

Quanto aos pontos positivos da reforma, ela permite uma maior aproximação da escola com o mundo do trabalho. Antes a escola formava sem ver a realidade do trabalho, sem procurar saber o quanto o mundo do trabalho estava querendo. A outra era a questão da inclusão pela flexibilização curricular permitindo a entrada de alunos que podem traçar seu perfil de formação e permitiu que os professores saíssem do comodismo pedagógico que antes existia nas escolas. O professor procurou, devido ao perfil maduro apresentado pelos alunos que sabem o que querem, força o professor a dar um curso melhor, procurando melhorar, aperfeiçoar e fazer cursos. Tanto que em nossa escola, após a reforma 50% dos professores procuraram fazer

mestrado, outros doutorados, devido à reforma que impulsionou aos estudos os professores.

Quanto aos pontos negativos, acho a separação do ensino médio do Ensino Profissional, é uma questão polêmica e política, mas para se pensar em um ensino de qualidade e profissional, politécnica, você tem que pensar em uma integração do ensino médio-profissional. (Professor C – EAF UBERLÂNDIA – julho/2004).

A primeira coisa está relacionada com a flexibilidade curricular. Anteriormente tínhamos um currículo engessado para cada um dos cursos que eram oferecidos, era tudo montado em Brasília. Éramos obrigados a trabalhar com culturas que não eram de nossa região, mas éramos obrigados a seguir por ser determinado por Brasília. O primeiro aspecto positivo é a flexibilidade dos currículos que as escolas possuem hoje para elaborarem seus próprios currículos em função de demanda de sua região. Outro ponto é a flexibilidade do número de alunos que colocamos por turma, por curso, não há nenhuma imposição com esta questão. No ano passado eram 160 alunos em quatro turmas que também vinha de cima para baixo. Outra coisa é a liberdade de oferecer novos cursos, ou de interromper cursos já existentes onde a escola trabalha em função da demanda do mercado, a escola tem liberdade para isto, e se tiver que interromper por falta de demanda do mercado ela também tem autonomia para isto.

O principal como negativo, continuo afirmando, é a inexistência de autonomia na questão do orçamento, de recursos humanos, que não temos como repor nossa força de trabalho. Estes são os dois aspectos negativos que temos hoje em nossa instituição de ensino. (Professor F – CEFET UBERABA – julho/2004).

Das avaliações acima, feitas pelos dirigentes questionados, e que foram consideradas representativas, sobre os aspectos positivos e negativos da Autonomia de Gestão Pedagógica, abstraiu-se pontos relevantes, entre os quais alguns que já foram objeto de perguntas no questionário, como novos cursos, número de alunos e flexibilidade curricular, considerados como positivos e comentados anteriormente.

Os outros pontos positivos citados foram à interação da escola com o setor produtivo, a possibilidade de escolher o dirigente por via direta e possibilidade que uma melhor qualificação dos professores, através de cursos de Mestrado e Doutorado.

Sobre o primeiro ponto, a interação da escola com o setor produtivo, em que pese a lembrança do entrevistado ao abordá-lo, entende-se ser um papel do Gestor estar afinado com as transformações do mundo do trabalho, assim como sobre as relações institucionais da escola. Inteirar-se da realidade local, regional e nacional é seu papel e obrigação e, mesmo antes da nova LDB ou da autarquização das escolas, nada proibia seu contato com a realidade extra-escolar.

O segundo ponto, a escolha de dirigentes, foi disciplinado pelo Decreto nº 4.877, de 13/11/2003, e foi objeto de comentários quando da Autonomia Administrativa do Gestor (BRASIL, 2003f). A acrescentar, existe uma controvérsia suscitada pelos entrevistados: de um lado, de positivo, o dirigente quando eleito diretamente por seus

pares representa a maioria da comunidade escolar, o que é o pressuposto de uma gestão voltada para a maioria das vontades que deu seu aval para as políticas e diretrizes a serem implementadas e também da substituição da prática individualista e competitiva pela Gestão Participativa. LÜCK et al. (2000) corrobora tal assertiva ao dizer que a abordagem da Gestão Participativa pode trazer muitos benefícios para as escolas, pois encoraja o trabalho em equipe e a criatividade. Ainda, segundo o autor citado, falar em Gestão Participativa pressupõe a existência de espaço para a escolha dos diretores. De outro lado, o negativo, o dirigente, mesmo escolhido por seus pares, continua representando o poder, em detrimento da coletividade que o escolheu. Veja-se, por exemplo, o caso das greves, em que o Diretor segue as orientações do MEC, na maioria dos casos, contrárias aos interesses da comunidade escolar.

O terceiro ponto, o preparo ou qualificação dos professores, é um fato observado em todas as escolas, após a implantação da nova LDB. Os novos cursos criados ou diversificados, incluindo aí os cursos superiores obrigaram os gestores a tomarem posição em defesa da modernidade nas escolas: exigência do título mínimo de Mestrado em concursos públicos, liberação de professores para cursos de Pós-Graduação e outras ações para que as escolas tivessem condições de ofertar um ensino de qualidade.

Quanto aos pontos negativos, os entrevistados citaram a separação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional²⁰, o despreparo do professor para exercer a autonomia recém conquistada, falta de interdisciplinaridade, e orçamento.

O primeiro ponto, a separação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, foi amplamente debatido quando se tratou de currículo pleno, mas, vale lembrar que a polêmica criada em torno do assunto foi abrandada pelo Decreto nº 5.154/2004, que permitiu a volta do Ensino Integrado, dando à escola a autonomia de colocá-lo em prática ou permanecer com outras formas de articulação previstas. Aproveita-se a oportunidade para comentar a questão da interdisciplinaridade, instituto reclamado pelos gestores quando da adoção do Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997a; 2005n).

Segundo Firmino (2005, p. 31) *“Este é compreendido como uma atitude de troca, de reciprocidade entre disciplinas ou áreas do conhecimento.”* Portanto, tal instituto foi prejudicado com a separação do ensino, pois, em virtude de problemas estruturais da educação, essa reciprocidade não mais estava existindo. O aluno passou a conceber o ensino de forma compartimentada, “aprendendo a fazer” e esquecendo o

²⁰ - Vale ressaltar que os questionários da pesquisa foram aplicados antes do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que permitiu o retorno do ensino integrado.

“saber a ser”. Enfim, a escola deveria fornecer aos alunos elementos à sua preparação básica para o trabalho com cidadania, desenvolvendo sua autonomia intelectual e seu pensamento crítico de forma que passassem a compreender os fundamentos científicos e tecnológicos do processo produtivo e continuar aprendendo enquanto profissionais.

No que diz respeito ao despreparo do professor para exercer a autonomia que lhe foi dada, no entender dos gestores entrevistados, impuseram aos docentes uma reforma de cima para baixo, para a qual não foram convidados, de forma coletiva, a se manifestarem sobre seu conteúdo. Em suma, não foram treinados para lidar especificamente com Educação Profissional, que exigia uma didática de saber técnico peculiar. Some-se a isto os problemas relativos à estrutura das escolas (material didático, bibliotecas, computadores, áreas de lazer, equipamentos de laboratório, instalações obsoletas), típicos da crise financeira vivida por elas, em função de um teto orçamentário imposto e sem mudanças significativas, desde 1993, quando foram autarquizadas. Vale repetir que o orçamento foi o último ponto negativo reclamado pelos gestores, em relação a Autonomia de Gestão Pedagógica.

Estes depoimentos levam a uma concordância com GADOTTI (2001, p. 261) quando diz: “*O princípio da gestão democrática e da autonomia da escola implica uma completa mudança do sistema de ensino.*” Mas, os grandes princípios defendidos por ele para um sistema de ensino único e descentralizado²¹, dependem da visão do poder central sobre a importância da educação, no caso em tela, da Educação Profissional no país.

²¹ - Gestão democrática, comunicação direta com as escolas, autonomia da escola e avaliação permanente do desempenho escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação e o trabalho são hoje dois elementos formadores de toda sociedade democrática, que estão estreitamente vinculados. A igualdade de oportunidade de acesso à educação facilita o exercício efetivo do direito ao trabalho (Traduzido de GARCÍA, 2001, p. 3).

A análise e comentários acerca dos resultados da pesquisa sobre a questão da Autonomia dos Gestores das Escolas Agrotécnicas Federais, antes e após a transformação delas em Autarquias Federais, leva a algumas conclusões, explicitadas na mesma seqüência do Capítulo anterior, e que permite responder ao questionamento levantado na Dissertação apresentada: a autarquização proporcionou a tão sonhada autonomia para as Escolas Agrotécnicas Federais?

Do ponto de vista administrativo, a legislação, desde 1993, ano que foi estabelecido como marco divisor deste trabalho, em virtude da Lei nº 8.731, de 16/11/1993, que transformou as Escolas Agrotécnicas em Autarquias Federais, permitiu grandes avanços no sentido de dar a escola e a seus dirigentes, autonomia para tomar decisões até então restritas aos escalões superiores do Ministério da Educação. Mesmo assim, considerou-se, nesse sentido, uma autonomia limitada.

A escolha dos dirigentes, antes atribuída a um Conselho e chancelada pelo Ministro da Educação, entre os três nomes mais votados, passou a ser pela própria comunidade escolar, através de votação direta e secreta. Em que pese todo o processo democrático de escolha, a autonomia da escola ficou arranhada, pois, tendo em seus Quadros três segmentos, era justo esperar a participação igualitária de cada um deles no processo eleitoral. Não aconteceu, e de acordo com o Decreto que regulamenta a matéria, o dirigente poderá ser eleito sem os votos dos professores, o que, em termos pedagógicos, é um desastre para a escola.

Para a realização de concursos públicos e nomeações, os dirigentes adquiriram uma autonomia que se designou de autonomia interna, pois, quando autorizados pela hierarquia superior, realizam concursos públicos de prova e títulos e fazem posteriormente as nomeações. A autonomia deles é ampla quanto à realização de processo simplificado, para a contratação de professores substitutos, obedecendo ao número de vagas existente na escola.

Para as sindicâncias administrativas, o dirigente tem plena autonomia de apurar os fatos e autonomia restrita, em virtude da Lei, para punir os responsáveis. Em se tratando da apuração dos fatos, há uma relutância de muitos dirigentes em assumir a autonomia legal que lhes foi dada, pela falta de aparelhamento jurídico para lidar com causas complexas, como aquelas em que seja necessária a instauração de um processo disciplinar. Neste caso, os dirigentes transferem sua autonomia para a Assessoria Jurídica do MEC, o que é péssimo para a Escola. O excesso de precaução, o receio de causar um mal estar interno ou insegurança do dirigente transmite ao público externo uma sensação de incompetência da escola em resolver seus próprios problemas.

Passa-se agora à Questão Orçamentária e Financeira, que inclui o próprio orçamento e a possibilidade da escola fazer suas despesas. Nesta área os avanços também foram muito significativos, haja vista que a escola saiu de uma completa dependência, onde todas as despesas, mesmo aquelas obrigatórias, como água, energia elétrica e telefone, eram ordenadas e pagas por Brasília, para outra em que tinha a autonomia para executá-las. Trata-se de uma autonomia limitada e interna.

O Orçamento das Escolas Agrotécnicas Federais é estabelecido a partir de um teto orçamentário estipulado pelo MEC, que por sua vez, recebe também seu teto orçamentário das autoridades financeiras dos Ministérios da Fazenda e do Planejamento. A autonomia do dirigente é restrita à gestão do teto orçamentário que é destinado à escola. Na verdade, a Autonomia Orçamentária não existe para nenhum órgão governamental, nem para aqueles encarregados de administrar o orçamento da União. E não poderia existir, pois seria uma autorização branca para fabricar moeda sem o necessário lastro. O Orçamento é um indicativo de gasto futuro, o qual somente será realizado se houver arrecadação, porque simplesmente o Estado não pode gastar aquilo que não têm, e, portanto, é seu dever monitorar o orçamento através de suplementações ou cortes, conforme a previsão de arrecadação. A luta a ser travada pelos dirigentes deve ter outro foco: reclamar menos da falta de Autonomia Orçamentária e buscar maiores influências para o aumento do teto orçamentário, para o qual têm uma autonomia que apelidou-se acima de limitada e interna. Nesse contexto conclui-se que a Autonomia Orçamentária não está ao alcance dos dirigentes e que não se deve confundir-la com Autonomia de Gestão Orçamentária, esta exercida com limitações, em vista dos vários mecanismos legais previstos para correções de rumo do orçamento da União, sendo o contingenciamento o mais conhecido deles.

Os outros aspectos, terceirização de mão-de-obra, compras e investimentos, eram uma consequência da disponibilidade orçamentária que limitava de um lado, e de outro, a própria legislação, mesmo se houvesse orçamento. A falta de autonomia para terceirizar a mão-de-obra para suprir as necessidades decorrentes de aposentadorias ou outras lacunas deixadas por servidores, gerou o desvio de função, uma irregularidade que se tornou comum dentro das Instituições Federais de Ensino e, algumas vezes usada pelo dirigente a título de barganha ou perseguição. Para compras, aqui entendidas como despesas de custeio, o dirigente passou a dispor de autonomia para programá-las e executá-las, conforme a previsão orçamentária e disponibilidade financeira mensal. Mesmo em se tratando de custeio, a Autonomia de Gestão não é plena, pois as despesas somente podem alcançar o limite do financeiro que é remetido às escolas, em forma de duodécimos. Por último, no caso dos investimentos ou despesas de capital, como também são conhecidos, detectou-se um sensível progresso em matéria de autonomia, mas não a ponto de considerá-la plena. A responsabilidade no planejamento e execução de despesas de capital foi transferida à escola, sempre dentro da possibilidade ou não de torná-los realidade, dependendo do controle orçamentário. Esse tipo de despesa vem limitado pelo Orçamento da União e, quando autorizada, fica à mercê da existência de financeiro, obrigando o dirigente a executá-la no final do ano. Conforme o montante, o tempo requerido nos trâmites legais, impede sua execução. A rigor, do ponto de vista orçamentário e financeiro, a Autonomia de Gestão é limitada e restrita ao planejamento interno da escola.

Do ponto de vista pedagógico, as Escolas Agrotécnicas Federais foram brindadas com uma Autonomia de Gestão nunca antes imaginada, haja vista a posição de subordinação total a elas imposta até a implantação da nova LDB, um novo marco divisor foi estabelecido, o ano 1996, utilizado para o estudo dos aspectos aqui enfocados. Internamente passaram a definir suas políticas e diretrizes com real desenvoltura, apenas obedecendo à legislação que rege o assunto, como não podia deixar de ser. A Autonomia de Gestão Pedagógica foi completada com o Decreto nº 5.154, de 23/07/2004, permitindo o retorno do Ensino Integrado nas escolas, insistente reivindicação da maioria dos educadores e dirigentes que militam na Educação Profissional. Implantar, alterar ou extinguir cursos, flexibilizar currículos de acordo com a realidade local e regional, alterar o número de alunos conforme a demanda para determinado curso, e certificar e diplomar alunos, são hoje atributos da autonomia interna da escola, que certamente marcarão para tirá-las do atraso

pedagógico imposto pela padronização e conduzi-las para a modernidade, dependendo de um atributo preponderante em todos os aspectos aqui relacionados – o Orçamento. As questões suscitadas em relação à prática profissional, ou outras consideradas negativas sob o ângulo pedagógico, podem ser resolvidas, adotando-se os mecanismos necessários de correção, valendo-se da autonomia conquistada. A questão é quanto custa a Autonomia Pedagógica, pois a construção do ensino de qualidade preconizado requer uma outra autonomia, a de orçamento e também de Gestão Orçamentária. Assim, o progresso pedagógico está preso a uma realidade orçamentária de difícil conciliação e fora da autonomia do dirigente. A falta de Autonomia Orçamentária e Financeira retira a Autonomia Pedagógica.

Finalmente, os pontos analisados neste trabalho levam à certeza de que a transformação das Escolas Agrotécnicas em Autarquias Federais não lhes proporcionou a esperada autonomia. É uma utopia, o pensamento de que um dia tornar-se-ão autônomas, porque haverá sempre um choque de vontades quando as prioridades do Estado não coincidirem com as da Escola, valendo as diretrizes de quem dita o orçamento. A capacidade do Estado de financiar a Educação Profissional exauriu-se em virtude de outras obrigações constitucionais, a não ser que haja um improvável aumento do PIB (hoje em torno de 4%) para financiar a educação. A Autonomia Plena, adquire-se com independência financeira, cujo caminho talvez seja a integração Escola-Comunidade, à procura de novas fontes de financiamento.

Em suma, o processo de gestão das Escolas Agrotécnicas Federais continua, em grande parte, atrelado às normas e “mandos” do MEC. Cabe ao gestor e sua equipe de assessores se enquadrar nesta realidade e continuar lutando para obter bons resultados e conseguir novas conquistas em termos de autonomia.

A propósito, mesmo provada a inexistência de Autonomia Plena, as sugestões abaixo explicitadas podem contribuir para aumentar a independência financeira e, como conseqüência melhorar o grau de autonomia das instituições federais de ensino profissional no Brasil:

1 – Constituir uma comissão ministerial para fazer um diagnóstico das Escolas Agrotécnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica, oriundos de Escolas Agrotécnicas.

O resultado de tal diagnóstico poderia ser a modernização e equiparação de todas essas instituições a um mesmo patamar, em matéria de estrutura física e de pessoal, respeitando-se as peculiaridades regionais onde cada uma estiver inserida.

2 – Reformular a Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

A Lei Orgânica do Ensino Agrícola é de 1946, há 60 anos, portanto é necessário modernizá-la criando políticas e diretrizes que fortaleçam o ensino agrícola brasileiro, Dentre outros, o Art. 73, inc. I, que estabelece o sistema de gratuidade nos estabelecimentos de ensino. Moradia e alimentação deveriam ser cobradas de quem pode pagar, ou tais itens deveriam custeados de forma suplementar. Hoje, tais despesas são feitas à conta dos recursos próprios gerados na escola, os quais são insuficientes para manter todos alunos que desejam e precisam de moradia e alimentação.

3 – Criar mecanismos mais flexíveis para utilização dos recursos próprios.

Os órgãos federais de controle deveriam criar mecanismos que dessem maior agilidade e independência orçamentária às instituições de ensino profissional para os recursos provenientes de arrecadação própria.

4 – Reformular do Decreto nº 4.877/2003.

Apesar dos avanços, o Decreto nº 4.877/2003 que regulamenta a escolha do dirigente máximo das instituições federais de educação profissional, na opinião deste pesquisador, ainda contém imperfeições. A primeira diz respeito à representatividade do corpo docente. O número de professores é menor do que o número de servidores técnico-administrativos e, por isso, vira massa de manobra numa eleição.

A segunda, é a falta de representação eleitoral dos segmentos produtivos externos à comunidade escolar (indústria, comércio e agricultura). São esses segmentos as fontes de emprego e também de financiamentos às atividades escolares. Sem eles, qualquer eleição torna-se um corporativismo desenfreado e palco para oportunistas, mentirosos, analfabetos e demagogos.

5 – Criar incentivos governamentais para estagiários.

O governo deveria instituir um salário para que o estudante complete sua carga horária de estágio em empresas de renome, e com profissionais habilitados. No caso, o interesse seria recíproco. A empresa, sem a obrigação de pagamento, criaria um clima de aprendizado, sem aquelas tarefas meramente braçais. O estagiário poderia escolher a empresa que melhor conviesse à sua vocação de trabalho, ou à orientação de seus professores.

6 – Investir em cursos pós-técnicos.

Os cursos pós-técnicos poderiam ser uma fonte de renda para a escola e, também uma excelente oportunidade para os profissionais que já estão no mercado de trabalho se reciclarem.

7 – Fazer avaliações periódicas sobre a qualidade do ensino.

Ensino de qualidade aumenta a procura pela escola. Não só de alunos, mas de empresários que desejam investir em pesquisa ou em treinamento para seus funcionários.

8 – Formação contínua de professores.

Anos atrás, o MEC teve uma idéia de criar Centros Nacionais de Formação de Professores. A idéia é boa e deveria transformar-se em prática, a exemplo de países desenvolvidos, como a França. Não se concebe um professor ficar dez anos ou mais numa sala de aula sem passar por treinamentos periódicos.

9 – Investimento privado na educação profissional.

Criar mecanismos (subsídios, p. ex.) que permita à empresa privada, cujo negócio esteja ligado ao ensino profissional ministrado, investir na escola, principalmente em pesquisa e treinamento.

10 – Capacitação de trabalhadores.

Transformar as escolas em grandes Centros Nacionais de Referência em capacitação de trabalhadores. É necessário e urgente que o governo federal pense nessa forma de qualificação que pode atingir trabalhadores e também pequenos produtores, incluindo aí aqueles oriundos de projetos de reforma agrária. As escolas têm a infraestrutura. Basta que o governo lhes dê a oportunidade, fornecendo-lhes os recursos necessários. Seria bom para a escola e ótimo para o país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Ivan Maciel. Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI. **Coleção Educação Contemporânea**, São Paulo: Autores Associados, 1988. p. 29-46.

ANDRADE, Luiz Antônio Botelho; LONGO, Valdimir Pirró; PASSOS, Eduardo. **Autonomia**: um modelo explicativo de ontologia da universidade. Disponível em: <<http://uerj.br>> Acesso em: abril/2004.

BASTOS, Celso Ribeiro; MARTINS, Ives Gandra. **Comentários à Constituição do Brasil**. 8 v. São Paulo: Saraiva. 1998, p. 467-507.

BRASIL, Decreto s/n. *Transforma em Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Agrotécnicas Federais que menciona*. **Diário Oficial da União**, nº 159, Atos Normativos, Seção 1, de 19.08.2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 42/2003 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004c. 436p.

BRASIL. Decreto nº 1.368, de 12 de janeiro de 1995. *Suspende a realização de concursos públicos e as nomeações para cargos de provimento efetivo, no âmbito da Administração Federal direta, das autarquias e das fundações públicas federais*. **Diário Oficial da União**, 13.01.1995a.

BRASIL. Decreto nº 1.452, de 11 de abril de 1995. *Prorroga o prazo de que trata o art. 1º do Decreto nº 1.368, de 12 de janeiro de 1995, e dá outras providências*. **Diário Oficial da União**, 12.04.1995b.

BRASIL. **Decreto nº 1.580, de 3 de agosto de 1995**. *Dispõe sobre a estrutura dos cargos efetivos integrantes do Quadro geral de pessoal civil do Poder Executivo da União*. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: set./2005h.

BRASIL. **Decreto nº 1.658, de 5 de outubro de 1995**. *Dispõe sobre a realização de concursos públicos e nomeação para cargos de provimento efetivo, e dá outras providências*. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: set./2005i.

BRASIL. **Decreto nº 12.893, de 28 de fevereiro de 1918**. *Autoriza o Ministro da Agricultura a criar patronatos agrícolas, para educação de menores desvalidos, nos postos zootécnicos, fazendas-modelo de criação, núcleos coloniais e outros estabelecimentos do Ministério*. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>> Acesso em: março/2005a.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. *Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394 (LDB)*. **Diário Oficial da União**, 18.04.1997b.

BRASIL. Decreto nº 2.271, de 7 de julho de 1997. *Dispõe sobre a contratação de serviços pela Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional e dá outras providências.* **Diário Oficial da União**, 08.07.1997c.

BRASIL. **Decreto nº 2.548, de 15 de abril de 1998.** *Aprova o Regimento Interno e o Quadro Demonstrativo dos Cargos de Direção e Funções Gratificadas das Escolas Agrotécnicas Federais, e dá outras providências.* Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: set./2005j.

BRASIL. Decreto nº 4.877, de 13 de novembro de 2003. *Disciplina o processo de escolha de dirigentes no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais.* **Diário Oficial da União**, 14.11.2003f.

BRASIL. **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.* Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: set./2005n.

BRASIL. Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004. *Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências.* **Diário Oficial da União**, 29.07.2004a.

BRASIL. **Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004.** *Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências.* Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: out./2004b.

BRASIL. **Decreto nº 705, de 22 de dezembro de 1992.** *Dispõe sobre a nomeação e contratação de pessoal docente e técnico-administrativo das Instituições Federais de Ensino.* Senado Federal. Brasília. DF. 2005g.

BRASIL. **Decreto nº 72.434, de 9 de julho de 1973.** *Cria a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola e dá outras providências.* Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>> Acesso em: jun-ago.2003b.

BRASIL. **Decreto nº 76.436, de 14 de outubro de 1975.** *Altera o Decreto nº 72.434, de 9 de julho de 1973.* Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: jun-ago.2003c.

BRASIL. **Decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1986.** *Extingue órgãos do Ministério da Educação, e dá outras providências.* Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>> Acesso em: ago.2003d.

BRASIL. **Decreto nº 982, de 23 de dezembro de 1938.** *Cria novos órgãos no Ministério da Agricultura, reagrupa e reconstitue alguns dos já existentes e dá outras providências.* Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>> Acesso em: março/2005b.

BRASIL. Decreto nº 99.244, de 10 de maio de 1990. *Cria a Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SENETE).* **Diário Oficial da União**, 18.04.1997a.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.832, de 4 de dezembro de 1940.** *Modifica o artigo 16 do Decreto-Lei nº 982, de 23 de dezembro de 1938.* Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>> Acesso em: março/2005c.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946.** *Lei Orgânica do Ensino Agrícola.* Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>> Acesso em: março/2005d.

BRASIL. **Lei nº 1.711, de 28 de outubro de 1952.** *Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Cíveis da União.* Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: set./2005e.

BRASIL. Lei nº 10.667, de 14 de maio de 2003. *Altera dispositivos da Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, da Lei nº 10.470, de 25 de junho de 2002, e da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, cria cargos efetivos, cargos comissionados e gratificações no âmbito da Administração Pública Federal, e dá outras providências.* **Diário Oficial da União**, 15/05/2003h.

BRASIL. **Lei nº 10.707, de 30 de julho de 2003.** *Dispõe sobre as diretrizes para a elaboração da lei orçamentária de 2004 e dá outras providências.* Disponível em: <<http://www.planejamento.gov.br>> Acesso em: set./2005m.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>> Acesso em: março/2005f.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.* Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>> Acesso em: julho/2003a.

BRASIL. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. *Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica, e dá outras providências.* **Diário Oficial da União**, 4.07.1978.

BRASIL. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. *Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.* **Diário Oficial da União**, 12.12.1990.

BRASIL. **Lei nº 8.490, de 10 de novembro de 1992.** *Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios e dá outras providências.* Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: ago.2003e.

BRASIL. **Lei nº 8.731, de 16 de novembro de 1993.** *Transforma as Escolas Agrotécnicas Federais em Autarquias e dá outras providências.* Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: jun-ago.2003g.

BRASIL. Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993. *Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal, e dá outras providências.* **Diário Oficial da União**, 10/12/1993.

BRASIL. **Lei nº 8.849, de 26 de outubro de 1999.** *Altera os arts. 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º e 9º da Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, e dá outras providências.* Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: ago./2005l.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* **Diário Oficial da União**, 23.12.1996.

BRASIL-MEC. **Parecer CNE/CEB nº 15/98.** Aprovado em 1 de junho de 1998. *Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.* Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: abril/2005b.

BRASIL-MEC. **Parecer CNE/CEB nº 16/99.** Aprovado em 5 de outubro de 1999. *Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.* Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: dez./2004b.

BRASIL-MEC. **Parecer CNE/CEB nº 17/97.** Aprovado em 3 de dezembro de 1997. *Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Profissional, em nível nacional.* Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: maio/2005a.

BRASIL-MEC. **Parecer CNE/CEB nº 39/2004.** Aprovado em 8 de dezembro de 2004. *Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio.* Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: set./2005d.

BRASIL-MEC. **Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997.** *Educação Profissional – Legislação Básica.* Brasília. 1998. p. 65-67.

BRASIL-MEC. **Resolução CNE/CEB nº 03, de 26 de junho de 1998.** *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.* Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: set./2005c.

BRASIL-MEC. **Resolução CNE/CEB nº 04/99.** Aprovada em 5 de outubro de 1999. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.* Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: dez./2004a.

BRASIL-MEC-COAGRI. *Bases para elaboração de currículo pleno para estabelecimentos de ensino agrícola que adotam o sistema escola-fazenda.* Brasília, 1980, 52 p.

BRASIL-MEC-COAGRI. *Diretrizes de Funcionamento de uma Escola Agrotécnica Federal.* Brasília, SEPS, 1985, 104 p.

BRASIL-MEC-SEMTEC. Portaria nº 30, de 21 de março de 2000. **Diário Oficial da União**, 23.03.2000a.

BRASIL-MEC-SEMTEC. Portaria nº 80, de 13 de setembro de 2000. **Diário Oficial da União**, 15.09.2000b.

BRASIL-MEC-SENETE. *Diretrizes de Funcionamento de escolas agrotécnicas.* Brasília, 1990. 32 p.

BRASIL-SENAC. *A Educação Profissional no Contexto da Educação Nacional*. Disponível em: <<http://www.senac.com.br>> Acesso em: out./2005.

COSTA, Giuseppi da. Autonomia universitária – limites jurídicos. **Revista de Direito Público**. Rio de Janeiro: RT, n. 91, p. 126-135, 1989.

DALLARI, Adilson de Abreu. Autonomia das universidades públicas. **Revista Trimestral de Direito Público**. São Paulo: Malheiros, v. 1, 1993. p. 282-302.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito administrativo**. 12.ed. São Paulo: Atlas, 2000.

FARIAS, Carlos José Alves. **Planejamento, orçamento e finanças para gerentes**. Curso realizado pelo IPEA/SENDEC. Brasília. 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Nova Fronteira. 1ª Edição (15ª impressão), [s.d.]. 1499 p.

FERREIRA, Eurípedes Ronaldo Ananias. **O ensino técnico profissional agrícola de nível médio: o sistema escola fazenda da COAGRI (1973-1986) à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96)**. 242 p. Tese (Doutor em Educação) – Universidade do Estado de São Paulo - UNESP. Araraquara, SP. 2002.

FIRMINO, Carlos Antônio Barbosa. **A pedagogia da competência na reforma da educação profissional no Brasil: entre a teoria e a prática escolar**. 110 p. Dissertação (Mestre em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, MG. 2005.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **Ensino médio: desafios e reflexões**. Campinas: Papyrus, 1994.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 3.ed. São Paulo: Cortez (Instituto Paulo Freire). 2001.

GARCÍA, Lázaro González. Nuevas relaciones entre educación, trabajo y empleo en la década de los 90. Biblioteca Digital de la OEI – Organización de Estados Iberoamericanos. **Caderno Técnico Profesional**, 2001. p. 3.

LÜCK, Heloísa; FREITAS, Kátia Siqueira de; GIRLING, Robert; KEITH, Sherry. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: **Escola S.A.** Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE. 1996. p. 50-74.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 3.ed. São Paulo: Autores Associados, 1997. p. 1-31.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso J. (Org.) **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996. p. 151-167.

SCHWARTZMAN, Simon. **A autonomia universitária e a Constituição de 1988.**
Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br>> Acesso em: fev./2004.

ANEXOS

ANEXO I

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AGRÍCOLA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL

ALUNO: CARLOS HENRIQUE COSTA NAZARENO

Prezado colega Gestor,

Nesta oportunidade, através do preenchimento do questionário abaixo, você estará colaborando para a elaboração da Dissertação de Mestrado sobre Políticas Públicas e Gestão em Educação Profissional intitulada **‘Autarquização das Escolas Agrotécnicas Federais e o Processo de Gestão: Um Estudo de Caso’**. Ao merecer sua atenção, estou convicto de que prestarei um valioso serviço à Educação Profissional Brasileira.

QUESTIONÁRIO A SER APLICADO JUNTO A GESTORES E EX-GESTORES DE ENSINO PROFISSIONAL

A Lei nº 8.731 de 16 de novembro de 1993 que transformou as Escolas Agrotécnicas Federais em Autarquias, teve por objetivo a criação de entidades autônomas, isto é, com capacidade de administrar-se com relativa independência porém, não de maneira absoluta, visto que há fiscalização do ente criador.

Este questionário tem por objetivo identificar a efetividade da autonomia dessas autarquias avaliando alguns aspectos anteriores à Lei nº 8731 e posterior a autarquização.

As questões seguintes (1 a 8) referem-se à gestão das EAF's anterior ao processo de autarquização (Lei nº 8.731 de 16 de novembro de 1993).

1. Quanto à escolha do dirigente da Instituição a autonomia da Escola era:

- a) () muito baixa
- b) () baixa
- c) () média
- d) () alta
- e) () muito alta

1.1 De acordo com o item anterior avalie seu principal reflexo para a Instituição (gravar).

2. Para o gestor, avalie como era sua autonomia para:

2.1. Realização de concursos públicos

- a) () muito baixa
- b) () baixa
- c) () média
- d) () alta
- e) () muito alta

2.2. Nomeações:

- a) () muito baixa
- b) () baixa
- c) () média
- d) () alta
- e) () muito alta

2.3 Sindicâncias administrativas:

- a) () muito baixa
- b) () baixa
- c) () média
- d) () alta
- e) () muito alta

3. Dentre os aspectos avaliados no item anterior indique, na sua opinião, qual representava maior dificuldade para o gestor e justifique sua resposta (gravar).

As questões seguintes referem-se as áreas orçamentária e financeira: Avalie a autonomia do Gestor quanto a:

4. Orçamento:

- a) () muito baixa
- b) () baixa
- c) () média
- d) () alta
- e) () muito alta

5. Terceirização de mão de obra:

- a) () muito baixa
- b) () baixa
- c) () média
- d) () alta
- e) () muito alta

6. Compras

- a) () muito baixa
- b) () baixa
- c) () média
- d) () alta
- e) () muito alta

7. Investimentos (obras/ equipamentos)

- a) () muito baixa
- b) () baixa
- c) () média
- d) () alta
- e) () muito alta

8. De acordo com as questões 4 a 7 priorize a principal dificuldade do Gestor e justifique sua resposta. Você pode citar também possíveis interferências externas, se houver (gravar).

As questões seguintes (9 a 16) referem-se à gestão das EAF's posterior ao processo de autarquização (Lei nº 8.731 de 16 de novembro de 1993), ou seja, a situação atual.

9. Quanto à escolha do dirigente da Instituição a autonomia da Escola é:

- a) () muito baixa
- b) () baixa
- c) () média
- d) () alta
- e) () muito alta

9.1 De acordo com o item anterior avalie seu principal reflexo para a Instituição (gravar).

10. Para o Gestor, avalie como é sua autonomia para:

10.1. Realização de concursos públicos

- a) () muito baixa
- b) () baixa
- c) () média
- d) () alta
- e) () muito alta

10.2. Nomeações:

- a) () muito baixa
- b) () baixa
- c) () média
- d) () alta
- e) () muito alta

10.3 Sindicâncias administrativas:

- a) () muito baixa
- b) () baixa
- c) () média
- d) () alta
- e) () muito alta

11. Dentre os aspectos avaliados no item anterior indique, na sua opinião, qual representa ainda maior dificuldade para o gestor e justifique sua resposta. Você pode citar possíveis interferências externas, se houver (gravar).

As questões seguintes referem-se às áreas orçamentária e financeira: Avalie a Autonomia do Gestor quanto a:

12. Orçamento:

- a) () muito baixa
- b) () baixa
- c) () média
- d) () alta
- e) () muito alta

13. Terceirização de mão de obra:

- a) () muito baixa
- b) () baixa
- c) () média
- d) () alta
- e) () muito alta

14. Compras

- a) () muito baixa
- b) () baixa
- c) () média
- d) () alta
- e) () muito alta

15. Investimentos (obras/ equipamentos)

- a) () muito baixa
- b) () baixa
- c) () média
- d) () alta
- e) () muito alta

16. De acordo com as questões 12 a 15 priorize a principal dificuldade do gestor e justifique sua resposta (gravar).

Com a regulamentação da LDB, ocorreu a reforma do ensino profissional. As questões seguintes referem-se a Autonomia Pedagógica das Instituições antes e após a LDB (1996).

17. Autonomia da Escola quanto à implantação de novos cursos

Antes da LDB

- a) () muito baixa
- b) () baixa
- c) () média
- d) () alta
- e) () muito alta

Após a LDB

- a) () muito baixa
- b) () baixa
- c) () média
- d) () alta
- e) () muito alta

18. Flexibilidade da matriz curricular

Antes da LDB

- a) () muito baixa
- b) () baixa
- c) () média
- d) () alta
- e) () muito alta

Após a LDB

- a) () muito baixa
- b) () baixa
- c) () média
- d) () alta
- e) () muito alta

19. Certificações e diplomações

Antes da LDB

- a) () muito baixa
- b) () baixa
- c) () média
- d) () alta
- e) () muito alta

Após a LDB

- a) () muito baixa
- b) () baixa
- c) () média
- d) () alta
- e) () muito alta

20. Número de alunos

Antes da LDB

- a) () muito baixa
- b) () baixa
- c) () média
- d) () alta
- e) () muito alta

Após a LDB

- a) () muito baixa
- b) () baixa
- c) () média
- d) () alta
- e) () muito alta

- 21. Descreva sucintamente a relação teoria X prática nas Escolas Agrotécnicas antes e após a reforma do ensino profissional (gravar).**
- 22. Eleja três aspectos positivos e 3 aspectos negativos da autonomia na gestão pedagógica nas Escolas Agrotécnicas após a implementação da LDB e justifique sua resposta (gravar).**

ANEXO II

QUESTIONÁRIO APLICADO JUNTO A GESTORES E EX-GESTORES DE ENSINO PROFISSIONAL RESPOSTAS DOS PROFESSORES DO CEFET DE URUTAÍ-GO

RESPOSTAS DO PROFESSOR A

Questão - 1.1

O problema para a instituição, o reflexo na instituição quando não escolhe o dirigente, quando não tem a oportunidade de escolher o dirigente é que na verdade ela não se sente envolvida no processo como um todo, uma vez que todas as decisões são externas à vontade da população, da comunidade, tudo fica restrito e concentrado na mão do dirigente e se torna um processo autocrático e as pessoas não tem como participar de um processo de gestão aberta, então como as decisões são externas à comunidade fica complicada a participação da população.

Questão - 03

A maior dificuldade com relação à questão da autonomia na realização de concursos públicos, nomeações e sindicâncias gerava uma dificuldade muito grande para o gestor, porque o gestor tinha que sempre depender de uma ordenança ou de uma orientação externa, então isto amarrava todos os processos e deixava a escola à mercê das vontades políticas governamentais, então na verdade, toda decisão era externa à instituição, então o gestor ficava engessado no seu processo de gestão interna da escola.

Questão - 8

A prioridade neste caso que gerava maior dificuldade para o gestor, eu pré-entendo que seja a formulação do orçamento porque deste orçamento é que parte todas as outras decisões, é claro que na autonomia da decisão interna, os atrasos comprometem o processo de gestão, uma vez que a instituição não tem autonomia ou não tem inferência no processo de decisão de como construir um orçamento, então as outras decisões subjacentes acabam sendo prejudicadas.

Questão - 9.1

O reflexo da instituição de quando instituição escola e seu dirigente são muito grandes, porque as pessoas se sentem envolvidas no processo, elas se sentem co-responsáveis pela gestão, e elas acabam sendo envolvidas no processo de decisão; fica mais fácil de estabelecer uma gestão participativa e de envolver as pessoas no processo de escolha de decisões internas de qualquer natureza. Então o reflexo é importante porque na verdade a população se sente respeitada, sente que sua opinião é respeitada e isto se torna mais fácil para o dirigente, atrair estas pessoas para o processo de gestão participativa, gestão transparente aberta.

(C.H) – Professor, não corre o risco da instituição ter seus cargos loteados?

É um risco que corre, claro, mas é um processo que se vai construir ao longo do tempo, as pessoas vão se educar para isto, uma vez que é uma situação nova, um fato novo na instituição, existe a possibilidade inclusive de dividir a instituição, isto é um processo democrático e as pessoas tem que aprender, a visão de cultura que tem que mudar na instituição, e isto é claro

que não invalida o processo, dizer que esta dificuldade existe, existe, mas ela não vai a momento algum mascarar o processo, uma vez que a comunidade vai amadurecendo, estas coisas vão mudando também com o tempo.

Questão - 11

A maior dificuldade que ainda vejo, mesmo depois do processo de abertura é a realização de concurso público. Porquê ? Por que na verdade a escola tem a necessidade, e a escola não tem autonomia para decidir sobre isso; existe uma carência, existe uma lacuna, depois que o concurso é realizado a questão da nomeação e da sindicância e a escola têm uma tranqüila autonomia para isto, agora, prover pessoal para a instituição ainda é uma decisão que está muita amarrada em Brasília e depende de políticas governamentais.

Questão - 16

Continuo achando que a maior dificuldade ainda continua sendo a questão do orçamento, porque na verdade a autonomia em relação às compras, com relação a investimentos, com o processo de gestão aberta, ele é discutido na instituição e a coisa flui um pouco melhor. Agora os critérios para esses orçamentos eles acabam sendo muitas vezes injustos ainda, então eu considero uma dificuldade ainda essa elaboração do orçamento. Porquê ? A terceirização havendo orçamento disponível é mais fácil do processo acontecer, agora elaborar orçamento é uma decisão muito difícil para o gestor.

Questão - 21

A relação teoria e prática nas escolas agrotécnicas antes da reforma ela era dicotômica, era bem separada mesmo, existia um momento teórico e um momento prático; com o advento da reforma, ela procura eliminar isto, eliminar esta dicotomia; o conhecimento é trabalhado de diversas formas, inclusive eliminando esta separação entre teoria e prática. Isto não aconteceu por causa da preparação que as pessoas tiveram para a reforma. Então a questão de paradigmas não se muda da noite para o dia é uma década para se mudar isto, é uma questão de educação para a coisa e também a questão da preparação, e isto infelizmente a reforma não proporcionou. A coisa veio e as pessoas receberam uma sobrecarga de informações, mas culturalmente a coisa ainda não mudou, teoricamente deveria ter mudado, mas ainda não foi alterada ainda, essa dicotomia ainda existe mas com indícios que isto deve mudar a curto e médio prazo.

Questão 22. Por último Professor, diga o que a autonomia na gestão pedagógica das Escolas Agrotécnicas trouxe de bom e de ruim ?

A autonomia pedagógica ela é sempre boa, porque a escola pode decidir no seu contexto que é mais interessante para a instituição, articular com o setor produtivo, etc.
O que acho que trouxe de positivo, a primeira coisa é a possibilidade, da escola elaborar seus próprios currículos, a escola trabalhar seus currículos, isto é ótimo, é o ponto principal que eu acho, historicamente na escola quem decidia isto era uma comissão em Brasília, agora a escola pode decidir que curso implantar e como articular isto e como elaborar estes currículos.
A segunda coisa é a própria criação de vagas uma vez que você amplia a possibilidade de cursos, oferta de cursos, articula isto, você vai acabar oportunizando a instituição a ofertar ensino de várias formas, então, isso melhorou, porque obrigou as escolas a aumentar a oferta.
Outra coisa que acho interessante na reforma também foi que aumentou a interlocução entre a instituição e o setor produtivo, o mundo do trabalho em si, essas trocas aconteceram e efetivaram com a reforma. Agora o que considero de negativo, muitas vezes é que o aluno fica menos tempo na escola, porque houve separação do médio e do técnico, então muitas vezes o aluno fica pouco tempo na escola e não vive a escola no dia-a-dia, então isto acaba trazendo problema com relação à questão da aplicação prática das teorias que ele aprende, então não cria muito vínculo com a instituição, ele vem faz o curso e vai embora e é muito rápida, essa

modularização também acaba trazendo este componente meio que segmentado do conhecimento ao invés de fazer de forma mais holística.

Outra coisa que acho complicado é a questão da própria autonomia em si com o despreparo. Autonomia é muito interessante quando ela tem uma equipe preparada, enquanto a instituição é devidamente preparada para isto e instruída para isto, como na implantação da reforma não houve a qualificação apropriada, então muita gente acabou fazendo bobagem, implantando cursos que não tinha nenhum tipo de aplicabilidade e acabaram desistindo em um segundo momento, então autonomia é importante sim, é muito boa, pedagógica, só que a escola tem que saber, tem que construir seu próprio plano, tem que saber no seu contexto e saber articular para construir a própria história.

RESPOSTAS DO PROFESSOR B

Questão - 1.1

A escolha de dirigente nas Escolas Federais era média, tendo em vista que o órgão competente poderia deslocar diretor de outros estados para outras agrotécnicas sem obedecer alguns critérios e ao decorrer disto aí com o conselho já disciplinar, por isso que é médio, e foi feito através do conselho diretor, mas mesmo assim quando chegasse lá no MEC era critério dos políticos.

Questão - 03

Quanto à questão número 07 refere-se três itens: concurso público, nomeações e sindicância. Eram três gargalos que a direção tinha, tendo em vista primeiro a parte jurídica que era desprovida e, segundo, o pessoal preparado para fazer sindicância, a nomeação e concurso também não tinham pessoal preparado e dependia também de órgão competente que ficava sob sua orientação e suas determinações.

(C.H)– Deles qual o senhor acha mais difícil Professor ?

O mais difícil deles, tendo em vista que os outros são consequência, seria naquela época, a realização de concurso público.

Questão - 8

O que mais tinha dificuldade era o orçamento, porque os demais itens eram consequência do mesmo.

Questão - 9.1

De acordo com o item, avaliar o principal reflexo para a instituição quanto à escolha do dirigente, hoje, eu como dirigente mais velho da turma, tenho acompanhado todos os governos, atualmente com essa denominada democratização das instituições tem havido uma divisão interna da comunidade. Tem trazido problemas sérios para a educação, porque o grupo que perde acaba prejudicando a comunidade como um todo, as vítimas são os próprios alunos. Particularmente vejo que deveria ter critérios mais rigorosos na escolha do perfil sem ser tão aberto. Muitos meios ilícitos, ardilosos e mentirosos são usados para poder ganhar a eleição, tudo é válido, menos perde-la.

Questão - 11

O que chamo a atenção como gestor experiente, tenho notado é o denunciamento vazio que muitas vezes são apurados direcionadamente, até por conveniência, e quem sofre é a própria vítima,

porque os que deveriam ser punidos não são. Isto tem exposto muito o gestor da instituição, sendo que deveria acontecer era a punição dos culpados e inocentar as vítimas.

Questão - 16

Trata-se de quatro grandes itens: compras, investimentos, terceirização e orçamentos. Todas as quatro atividades são difíceis de operacionalizá-las.

Continuo insistindo como gestor, pela experiência que tenho, que o grande gargalo é o orçamento. Porque nós o temos no papel e sempre nos tem pego com surpresa de contingenciamento, muitas vezes à margem jurídica por órgão superior, como Ministério do Planejamento e até Ministério da Fazenda, ficando justamente refém deles.

Questão - 21

Por incrível que pareça, tem a ver com minha defesa. Por ter trinta e dois anos no ensino agrícola, vivi todos os modelos pedagógicos . O primeiro deles era o sistema escola-fazenda que tinha uma integração entre teoria-prática. Os alunos tinham um período de teoria e um período de prática no campo e havia essa integração além de uma participação maior do aluno nos projetos e na atividade da escola como um todo, isto neste modelo. No outro modelo que é a LDB 93/94, acontece ao contrário. O aluno saiu do campo e tem sido preparado aluno teórico. Infelizmente nós temos hoje técnicos mais filosóficos do que técnicos com a formação prática para atender o mundo do trabalho.

Questão - 22

Com a implantação da LDB, ampliou a autonomia nas escolas Agrotécnicas Federais e no CEPET como ponto positivo.

Como ponto negativo da LDB , teorizou-se muito através dos chamados módulos. O curso ficou muito teorizado, reduzindo significativamente a participação dos alunos na fase educativa, o que prejudicou a formação técnica, esse é um grande ponto negativo. O sistema escola-fazenda, era um sistema que formava mais técnico preparando-o para o mundo do trabalho com todas as ferramentas, ponto positivo, o técnico da escola-fazenda estava apto a enfrentar o mundo do trabalho principalmente na parte técnica. Um ponto negativo do sistema escola-fazenda foi justamente o excesso de prática deixando de lado a formação do cidadão.

RESPOSTAS DO PROFESSOR C

Questão - 1.1

Bem antes quando o processo era pela COAGRI, por exemplo, a escola não tinha autonomia nenhuma de escolher seu dirigente, então ele poderia vir de outras escolas, e isso não era bom para a comunidade escolar. Hoje penso que o processo atual, embora tenha algumas falhas e precisa ser aperfeiçoado, acho que é melhor, porque seria escolhido dentro da própria comunidade, pensa ser por ai.

Questão - 3

Nesta questão, eu acho que na minha opinião, a questão da sindicância era pior, porque a escola não tinha autonomia nenhuma para proceder uma sindicância, ou algo neste sentido.

Questão - 8

A maior dificuldade que o dirigente encontrava na época era a questão do orçamento. Ele não tinha autonomia para trabalhar esse orçamento, então essas dificuldades todas se resumiam na questão do orçamento.

Questão - 9.1

Nesta questão da escolha do dirigente, eu não sei se teria uma forma melhor do que a atual, que é a eleição. Corre-se alguns riscos no que diz respeito à questão de cargos, a questão do aluno ficar bajulando para conseguir benefícios, mas acho que é a melhor forma pelo fato de ser uma forma democrática. Tem alguns riscos? Tem, mas talvez por falta de tradição esta modalidade é preciso que a comunidade escolar se aperfeiçoe neste sentido. Este é o caminho, não deve ser de outra forma.

Questão - 11

Eu me preocupo com essa questão do concurso público, temos uma carência grande de recursos humanos, temos vivido esta questão de carência de professores, sendo que a liberação de concursos ainda é muito pequena, não atendendo a demanda.

Questão - 16

Continuo achando que a questão do orçamento que a gente não tem como trabalhar muito. Não tem muita flexibilidade para trabalhar e o orçamento é pequeno. Também passaria pela parte de compras, somos engessados na hora de efetuar compras, temos muitas limitações.

Questão - 21

Essa questão da teoria e prática, antes e após a reforma. Antes parecia que eram separadas, a prática com a teoria, hoje parece que houve alguns ganhos, embora é preciso aperfeiçoar o sistema, ele tem sempre melhorado. Apresenta algumas falhas e é preciso melhorar, mas houve ganhos.

Questão - 22

Como aspecto positivo eu enumeraria a flexibilidade da matriz curricular, a criação de novos cursos e a modulação dos cursos, podendo com isso facilitar a complementação da carga horária.

Como aspecto negativo enumeraria a questão do aluno da UEP que tem acontecido alguns casos nesta ordem em relação às práticas.

RESPOSTAS DO PROFESSOR D**Questão - 1.1**

O reflexo era muito negativo, praticamente se vivia numa ditadura, sem liberdade de expressão e escolha de seu representante máximo.

Questão - 03

O que eu achava mais difícil era a realização de concursos públicos. Porque eram feitos nacionalmente e os concursados normalmente após dois anos iam embora da escola.

Questão - 8

O que se tinha mais dificuldade era a questão do orçamento, porque o dirigente ou a escola não poderia ter o orçamento que precisava ter, isso muitas vezes atrasava as atividades da escola.

Questão - 9.1

Hoje toda a comunidade escolar pode escolher seu dirigente, assim todos os funcionários e professores trabalham mais satisfeitos.

Questão - 11

O item mais problemático é a realização de concursos públicos, uma vez que pode existir a vaga, mas depende de autorização da CENTEC para preenche-la inibindo o processo de ensino-aprendizagem da escola.

Questão - 16

gastar em sua escola. O item mais dificultoso para o gestor é a questão do orçamento, pois o gestor deve ter mais autonomia para gerenciar seu orçamento. Ele e a comunidade escolar é que sabem onde e quando

Questão - 21

Antes a referida relação teoria e prática era mais bem dosada. Hoje é muito fragmentada e isto reduz a qualidade do ensino-aprendizagem.

Questão - 22

O aspecto positivo é a possibilidade de criação de novos cursos profissionalizantes. Os alunos fazem o curso preferido e atende o mercado como ele quer. Outro ponto é que houve maior flexibilidade curricular, ou seja, a escola fica menos bitolada para fazer seu currículo. Outro ponto é o aumento da oferta de vagas para os alunos, ou seja, com a LDB, deu margem a ampliação da escola de maneira geral.

RESPOSTAS DO PROFESSOR E**Questão - 1.1**

A falta de autonomia para os dirigentes. Antes ela refletia negativamente na escola porque a comunidade não participava. Era escolhido através da lista tríplice de forma aleatória refletindo negativamente para a instituição a não participação de docentes, discentes e técnicos-administrativos.

Questão - 03

O pior problema que vejo é a falta de autonomia para realizar os concursos públicos e nomear. Havia necessidade na instituição, precisava aumentar o número de matriculas, mas não havia autonomia para fazer concurso público e nomear esse pessoal.

Questão - 8

O entrave maior para nossas instituições é a falta de orçamento, porque sem orçamento não tem como crescer, como terceirizar, não tem como adquirir, não tem como investir, então a falta de recurso é um entrave para as instituições.

Questão - 9.1

Com autonomia para fazer eleições diretas houve um ganho muito grande para as instituições, porque toda a comunidade participa, tendo maior participação em tudo. Quando ela escolhe, opina, se sente mais responsável pela instituição.

Questão - 11

No meu modo de pensar não houve nenhuma melhora em realização a concurso público, nomeação e sindicância administrativa. Acho que continuamos a precisar de autorização para aumentar o número de vagas para a instituição, acho que não houve nenhuma mudança neste sentido.

Questão - 16

Acredito que o grande entrave para os gestores é a lei 8666 que não dá autonomia nenhuma, que faz com que a gente compre produtos de péssima qualidade, a história do menor preço. Todos esses entraves dessa legislação são um grande problema para os gestores.

Questão - 21

Não vejo nenhum problema após a reforma quando se diz que acabou com as práticas. Acho que as práticas continuam tendo seu momento, depende muito da instituição. Acredito que temos condição de continuar trabalhando a teoria e prática, até porque nossos cursos não têm como ser diferente, não temos como diplomar um técnico sem a presença das práticas, então não vejo motivo nenhum para dizer que após a reforma impossibilitou de fazer as práticas.

Questão - 22

O ponto positivo é a flexibilidade dos currículos, fez com que tenhamos autonomia para fazer nossos currículos de acordo com a necessidade; a possibilidade abrir e fechar cursos de acordo com a necessidade do mundo do trabalho; a elaboração do currículo a partir da competência profissional quando a área e o momento precisam.

Como ponto negativo, a desvinculação com o ensino médio. Muita gente não concorda com isto, mas continuo acreditando que nossas escolas têm condições fazer uma boa qualidade de ensino, eu acho que a falta de interdisciplinaridade fez muita falta na formação do aluno. Então continuo achando que o ensino médio fez muita falta nas instituições, acho que o curso de um ano e meio trouxe alunos com uma faixa etária muito baixa, conseqüentemente os alunos terminam o curso com uma imaturidade muito grande para assumir uma profissão tão importante como as nossas.

RESPOSTAS DO PROFESSOR F**Questão - 1.1**

A gente como professor não sentia parte do processo, víamos a reunião do colegiado, indicava pessoas que eram indicadas pelo diretor, o processo era teoricamente democrático, mas extremamente conduzido, isto fazia com que sentíssemos retraídos e de certa forma agredidos na nossa participação.

Questão - 03

O que mais constrangia era a questão das sindicâncias administrativas, eram pessoas que vinham de Brasília para resolver questões que eram levantadas por um grupo contrário à direção, ou pior, uma questão levantada pelo diretor contra algumas pessoas que não se colocavam a favor de suas idéias. Vinha uma comissão com o pensamento feito e com seu parecer firmado, e isto era ruim para as comunidades onde aconteciam as sindicâncias.

Questão - 8

Acredito ser a questão do orçamento. Naquela época o diretor dependia mais da questão da amizade, da influência para conseguir recursos, então víamos escolas mal localizadas, com baixa quantidade alunos mas com altas somas de dinheiro e escolas com potencial para se desenvolver recebendo recursos esparsos, era uma distribuição muito injusta dos recursos.

Questão - 9.1

Foi um dos fatos mais importantes porque estamos aprendendo a lidar com a democracia, não tínhamos condições de saber qual o gestor estava realmente preparado porque não participávamos. Com nossa participação, o grupo que apóia e vota neste gestor é co-participante da gestão, se sente responsável. Até sem gostar da figura do gestor, de seu jeito de trabalhar, se vê obrigado a sustentar aquela eleição e ajudar na conclusão, isto é muito importante na minha opinião.

Questão - 11

A questão da realização de concursos públicos. Estas vagas estão presas a Brasília. Quando tem autorização para realização de concursos públicos, a escola tem autonomia para realiza-la, só que não tem autonomia para contratar, ficando na mesma situação. Realiza concurso e não pode prover estes professores, correndo o risco do professor não ser admitido por caducar o concurso.

Questão - 16

O maior problema é o orçamento, porque o se conseguia, o diretor poderia executar, mas com a liberação parcial, o diretor mais preso, porque tendo recursos destinados a escola ele não tem como executar aquilo que foi previsto, hoje até a questão da diária, o diretor tem o recurso mas não pode pagar porque não foi liberado naquele momento, ou seja, ficou mais burocrático depois da reforma.

Questão - 21

Tinhas antes da modificação da LDB, uma prática excessiva e uma prática mecânica, onde o professor tinha um poder de mando muito grande e determinava ao aluno como ele queria e não como pudesse acontecer relevando o aluno a repetições e não ter a crítica e a autocrítica. Com a implantação da LDB tem acontecido o inverso, o aluno passou a ter mais teoria e não tem praticado, fazendo com que não vivencie as etapas do processo produtivo e tem prejudicado nos estágios. Quando os alunos voltam dos estágios reconhecem a necessidade de se ter às práticas nas escolas, ou então não saíram técnicos capazes de enfrentar as dificuldades do mercado de trabalho.

Questão 22 - Professor , cite o que tem de bom ou ruim na sua opinião sobre autonomia na gestão pedagógica nas Escolas Agrotécnicas Federais .

O que teve de melhor é a capacidade da escola dinamizar o processo pedagógico, de cursos, a criação de cursos par atendimento da demanda regional, finalização de cursos obsoletos, tudo isto são coisas extremamente positivas. De negativo é que isto aconteceu de forma arbitrária sem avaliação dos cursos que eram excelentes que precisavam ser remodelados e foram dizimados. Uma coisa é fazer análises para modificações e outra foi finalizar um sistema educacional inteiro em prol de um novo sem dar a chance de defesa prévia para o outro sistema.

RESPOSTAS DOS PROFESSORES DO CEFET DE UBERABA-MG

RESPOSTAS DO PROFESSOR A

Questão - 1.1

Quanto à escolha do dirigente da instituição, a autonomia da escola, era baixa, haja vista esta escolha ser por via indireta, por meio do conselho técnico consultivo, que tinha representante do MEC, representante do corpo discente, docente, ex-aluno e da comunidade, mas que muitas vezes, neste momento do ensino agrícola era controlado pelo diretor da escola, então geralmente tinha-se um mesmo diretor o quanto tempo ele quisesse permanecer, ou como ele tinha o domínio político do conselho quem o indicasse seria eleito.

Questão - 3

Tanto a realização de concurso era muito baixa, considerando que a COAGRI é que determinava junto com o MEC os concursos. A escola não tinha autonomia, porque não tinha autonomia financeira de realizar concursos para completar seus cargos, porque não seria ela que faria estes pagamentos, e esse engajamento dos servidores do serviço público federal a nomeação também era baixa. Tendo em vista que muitas das vezes a própria COAGRI nomeava diretores de departamentos, mandava para a escola, nomeava, era um momento de muita ingerência neste aspecto nas escolas. A sindicância administrativa consideramos que era média, antes da autarquia, porque os diretores mesmo procurando seguir a legislação, sempre naquele momento histórico, recorriam a uma orientação da COAGRI. Não se instaurava nenhuma sindicância administrativa sem que fosse ouvido primeiro a COAGRI.

Questão - 8

A principal dificuldade do gestor, em verdade, nós consideramos que ela é bionívoca, porque a questão do orçamento, que era um orçamento determinado pela coordenação nacional do ensino agropecuário, entretanto para investimos em obras e aquisição de equipamentos estava diretamente ligado ao diretor geral da coordenação nacional do ensino agropecuário, Professor Lamonier, que só se construía nas escolas ou mediante um plano de expansão da COAGRI, ou mediante a liberação de obras via coordenação nacional do ensino.

Questão 9.1 – Prof., esta pergunta dá a entender que as obras ou equipamentos adquiridos pelas escolas naquele tempo era critério do diretor geral da COAGRI, isto é verdade ?

Existem alguns indicativos que fundamentam esta assertiva deste questionamento. Inclusive até a dissertação de mestrado de Rodrigues de 1998 da Universidade Federal de Lavras, ele cientificamente argumenta que uma das críticas preponderantes na época do sistema escola-fazenda, era justamente a aquisição de animais, de equipamentos de obras muito distantes da realidade da própria escola, e que isto estaria em função da determinação e de acordo com a visão e vontade da coordenação geral do ensino agrícola.

Questão - 11

A maior dificuldade que hoje o gestor encontra para realizar uma gestão eficiente e eficaz se refere à realização de concursos públicos para completar seu efetivo, tanto o corpo docente quanto do técnico-administrativo, isto é um entrave gravíssimo nas instituições de ensino. Com a nova LDB se busca uma expansão das ofertas de vagas e uma melhoria na qualidade do ensino prestado à comunidade, com os Quadros que se tem, torna-se quase que inviável atingir estas metas com a restrição dos concursos públicos.

Questão - 16

A maior dificuldade encontrada hoje pelos gestores se refere à questão do orçamento. As autarquias têm autonomia administrativa, financeira, pedagógica, mas não existe autonomia plena sem capacidade de gerar recursos, utilizar os recursos e ser atendido em um orçamento que atenda ao pleno funcionamento da instituição como nós o referimos, a sua expansão, a oferta de serviços à comunidade que se enquadre dentro dos preceitos da nova LDB de capacitação no que se refere a cursos básicos, a ensino médio, a ensino técnico e a ensino tecnológico; o orçamento é um grande gargalo.

Questão - 21

No que se refere à relação teoria e prática nas escolas agrotécnicas, antes e após a reforma do ensino profissional, o que podemos argumentar é que na plenitude da vigência do sistema da escola-fazenda que foi implantado na década de 1970 e perdurou até 1996, havia uma vivência por parte dos alunos dos verdadeiros problemas que ocorreram no âmbito de uma propriedade agrícola agro-industrial, ou seja, o tripé, produção, educação e trabalho é que norteava o funcionamento da escola agrícola, tendo como coração dessa dinâmica pedagógica os projetos agropecuários de produção e projetos pedagógicos, neste contexto, o funcionamento de alguns componentes eram fundamentais, unidades educativas de produção com a presença do professor coordenador, onde se desenvolvia todas as práticas de gestão de uma determinada cadeia produtiva, seja na área da zootecnia, seja na área agrícola, a cooperativa-escola na qual o aluno tinha possibilitadas as práticas vinculadas ao associativismo, a compreensão e vivência no que se refere à compra, venda, acompanhamento e avaliação de projetos agrícolas, e ainda a cooperativa-escola, as unidades educativas de produção, houve uma época que tinha o laboratório de prática, o LDP e o PO, o exemplo era projetos agrícolas orientados, no qual os alunos desenvolviam e se responsabilizavam pelos diversos projetos e tinham inclusive, um retorno financeiro; e o LDP era o laboratório de práticas orientadas que se desenvolvia nas unidades educativas de produção, então o aluno realmente vivenciava. Entretanto uma série de autores apontam algumas situações desse sistema, a mais acentuada é de que muitas vezes o aluno tinha uma atividade essencialmente voltada ao trabalho pelo próprio trabalho como fim em si mesmo. Isto é uma grande crítica que se faz, ou seja, o aluno fazia serviço de peão na verdade, e isto era uma grande crítica, práticas repetitivas, monótonas que eram exercidas em função da produção da escola somente. Isto é a grande crítica que se fazia. A escola reproduzia a mesma estrutura hierárquica, organizacional do sistema de trabalho capitalista no interior da escola.

Com o advento da LDB a modularização passa a ser um novo modelo em substituição ao sistema escola-fazenda. Não é achismo, várias pesquisas científicas, teses de doutorado, dissertações de mestrados, apontam que a modularização trouxe graves prejuízos à qualidade do técnico formado pelas escolas agrotécnicas federais. Isto em função de toda uma nova readequação das escolas, financeiro, administrativa e pedagógica em função de atender os novos objetivos da reforma. Neste sentido a modularização passou a ser o grande componente para reorganização desse ensino em substituição o sistema escola-fazenda. Neste sentido a

dissertação de Rodrigues em 1999, o trabalho da Íris da URFJ, apontam também no mesmo sentido; Cerqueira em 1988 também já apontava neste mesmo sentido, Ferreira em 2002, Borges em 2003. Todos estes trabalhos científicos apontam que com o advento da reforma houve uma superposição da teoria em detrimento à prática. O aluno deixou de vivenciar as práticas agrícolas, os problemas que ocorrem no âmbito da empresa agro-industrial, do agro-negócio, e isto é uma constatação altamente negativa para a qualidade do técnico.

Questão - 22

Considerando os aspectos positivos, com o advento da reforma após a implantação da LDB, a autonomia dada às instituições de ensino para a elaboração da construção do seu projeto-político-pedagógico conseqüentemente de sua organização curricular, de sua oferta de cursos e serviços para a comunidade, o foco na flexibilidade dessa organização curricular procurando contemplar as situações diferenciadas e demandas diferenciadas da comunidade; a questão de um currículo que esteja contextualizado com as demandas da comunidade, mas sem perder a perspectiva de um contexto da sociedade do conhecimento, da sociedade globalizada e da sociedade que está freqüentemente sujeita às inovações tecnológicas, são pontos positivos. A liberdade da comunidade em participar mais ativamente da gestão, principalmente da comunidade externa, quanto da comunidade interna através das estruturas formais que são os diversos conselhos, tanto administrativos quanto pedagógicos, são aspectos positivos.

Aspectos negativos, considero a maneira pela qual a LDB orienta a reorganização curricular das instituições que é a modularização simplesmente, sem considerar os aspectos positivos; a cultura do sistema escola-fazenda, foi totalmente desconsiderado, isto é um fato muito grave, não aproveitar as experiências significativas que foram construídas ao longo do sistema escola-fazenda e a modularização precisa ser revista urgentemente. Outro aspecto considerado negativo é que essas diretrizes curriculares nacionais foram de certa forma implementada na escola sem uma discussão mais aprofundada com todos os segmentos da comunidade escolar, interna e externa. Pesquisas demonstram um tom grave de imposição dessa reforma, conduzida por pessoas desvinculadas dessa área de ensino, desse ramo de ensino, é um outro fato grave, a gestão a elaboração, implementação de políticas públicas para educação por pessoas que desconhecem essas atividades.

Outra questão é o sistema de eleição dos novos diretores. Ele tem um panorama de total democratização, entretanto há de se levar em consideração os percentuais permitidos a cada segmento importante, porque existem distorções graves que em nome de uma democratização. o futuro irá dizer isto, vamos pagar por isso ao considerarmos a paridade. Antes era uma eleição direcionada por uma lista tríplice, hoje há uma democratização total que depois teremos que responder por essa total liberalidade.

ANEXO III

RESULTADO ESTATÍSTICO DO QUESTIONÁRIO APLICADO JUNTO A GESTORES E EX-GESTORES DE ENSINO PROFISSIONAL QUANTO À GESTÃO DAS EAF'S NO PROCESSO DE AUTARQUIZAÇÃO

QUESTÕES 1 e 9

Autonomia da Instituição quanto à escolha do dirigente da escola

ANTERIOR AO PROCESSO		POSTERIOR AO PROCESSO	
A - MUITO BAIXA	75%	A - MUITO BAIXA	6%
B - BAIXA	6%	B - BAIXA	6%
C - MÉDIA	19%	C - MÉDIA	13%
D - ALTA	0%	D - ALTA	56%
E - MUITO ALTA	0%	E - MUITO ALTA	19%

QUESTÕES 2.1 e 10.1

Autonomia do Gestor quanto à realização de concursos públicos

ANTERIOR AO PROCESSO		POSTERIOR AO PROCESSO	
A - MUITO BAIXA	69%	A - MUITO BAIXA	38%
B - BAIXA	25%	B - BAIXA	19%
C - MÉDIA	0%	C - MÉDIA	19%
D - ALTA	6%	D - ALTA	19%
E - MUITO ALTA	0%	E - MUITO ALTA	6%

QUESTÕES 2.2 e 10.2

Autonomia do Gestor quanto a nomeações

ANTERIOR AO PROCESSO		POSTERIOR AO PROCESSO	
A - MUITO BAIXA	69%	A - MUITO BAIXA	25%
B - BAIXA	25%	B - BAIXA	25%
C - MÉDIA	0%	C - MÉDIA	25%
D - ALTA	6%	D - ALTA	19%
E - MUITO ALTA	0%	E - MUITO ALTA	5%

QUESTÕES 2.3 e 10.3

Autonomia do Gestor quanto às sindicâncias administrativas

ANTERIOR AO PROCESSO		POSTERIOR AO PROCESSO	
A - MUITO BAIXA	56%	A - MUITO BAIXA	25%
B - BAIXA	13%	B - BAIXA	13%
C - MÉDIA	18%	C - MÉDIA	18%
D - ALTA	13%	D - ALTA	31%
E - MUITO ALTA	0%	E - MUITO ALTA	13%

QUESTÕES 3 e 11

Autonomia do Gestor quanto ao orçamento

ANTERIOR AO PROCESSO		POSTERIOR AO PROCESSO	
A - MUITO BAIXA	63%	A - MUITO BAIXA	19%
B - BAIXA	31%	B - BAIXA	38%
C - MÉDIA	0%	C - MÉDIA	31%
D - ALTA	6%	D - ALTA	12%
E - MUITO ALTA	0%	E - MUITO ALTA	0%

QUESTÕES 4 e 12

Autonomia do Gestor quanto a terceirização de mão de obra

ANTERIOR AO PROCESSO		POSTERIOR AO PROCESSO	
A - MUITO BAIXA	63%	A - MUITO BAIXA	6%
B - BAIXA	25%	B - BAIXA	25%
C - MÉDIA	6%	C - MÉDIA	63%
D - ALTA	6%	D - ALTA	6%
E - MUITO ALTA	0%	E - MUITO ALTA	0%

QUESTÕES 5 e 13

Autonomia do Gestor quanto a compras

ANTERIOR AO PROCESSO		POSTERIOR AO PROCESSO	
A - MUITO BAIXA	31%	A - MUITO BAIXA	6%
B - BAIXA	25%	B - BAIXA	25%
C - MÉDIA	38%	C - MÉDIA	38%
D - ALTA	6%	D - ALTA	25%
E - MUITO ALTA	0%	E - MUITO ALTA	6%

QUESTÕES 6 e 14

Autonomia do Gestor quanto aos investimentos (obras/equipamentos)

ANTERIOR AO PROCESSO		POSTERIOR AO PROCESSO	
A - MUITO BAIXA	39%	A - MUITO BAIXA	19%
B - BAIXA	37%	B - BAIXA	19%
C - MÉDIA	19%	C - MÉDIA	56%
D - ALTA	6%	D - ALTA	6%
E - MUITO ALTA	0%	E - MUITO ALTA	0%

QUESTÃO 17

Autonomia das Instituições quanto à implantação de novos cursos

ANTES DA LDB		APÓS A LDB	
A - MUITO BAIXA	74%	A - MUITO BAIXA	0%
B - BAIXA	13%	B - BAIXA	6%
C - MÉDIA	13%	C - MÉDIA	44%
D - ALTA	0%	D - ALTA	44%
E - MUITO ALTA	0%	E - MUITO ALTA	6%

QUESTÃO 18

Autonomia das Instituições quanto a flexibilidade da matriz curricular

ANTES DA LDB		APÓS A LDB	
A - MUITO BAIXA	69%	A - MUITO BAIXA	0%
B - BAIXA	25%	B - BAIXA	6%
C - MÉDIA	6%	C - MÉDIA	13%
D - ALTA	0%	D - ALTA	69%
E - MUITO ALTA	0%	E - MUITO ALTA	13%

QUESTÃO 19

Autonomia das Instituições quanto a certificações e diplomas

ANTES DA LDB		APÓS A LDB	
A - MUITO BAIXA	63%	A - MUITO BAIXA	0%
B - BAIXA	13%	B - BAIXA	0%
C - MÉDIA	25%	C - MÉDIA	31%
D - ALTA	0%	D - ALTA	50%
E - MUITO ALTA	0%	E - MUITO ALTA	19%

QUESTÃO 20

Autonomia das Instituições quanto ao número de alunos

ANTES DA LDB		APÓS A LDB	
A - MUITO BAIXA	44%	A - MUITO BAIXA	0%
B - BAIXA	38%	B - BAIXA	6%
C - MÉDIA	19%	C - MÉDIA	56%
D - ALTA	0%	D - ALTA	38%
E - MUITO ALTA	0%	E - MUITO ALTA	0%