

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

DISSERTAÇÃO

**A Reformulação Curricular da Área de
Agropecuária no Centro Federal de Educação
Tecnológica de Urutaí/ GO: 1995 a 2003.**

Maria Aparecida de Oliveira Rosa

2005



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

**A REFORMULAÇÃO CURRICULAR DA ÁREA DE
AGROPECUÁRIA NO CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO
TECNOLÓGICA DE URUTAÍ/GO**

MARIA APARECIDA DE OLIVEIRA ROSA

Sob a Orientação da Professora
Sandra Barros Sanchez

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.
Setembro de 2005

373.2463

R788r

T

Rosa, Maria Aparecida de Oliveira, 1966-
A reformulação curricular da área de
agropecuária no Centro Federal de Educação
Tecnológica de Urutaí/Go / Maria Aparecida
de Oliveira Rosa. - 2005.
91f. : il.

Orientador: Sandra Barros Sanchez.
Dissertação (mestrado) - Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto
de Agronomia.

Bibliografia: f. 71-74.

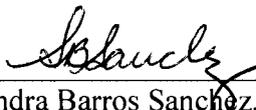
1. Ensino agrícola - Currículos -
Goiás(GO) - Teses. 2. Ensino agrícola -
Currículos - Avaliação - Goiás(GO) - Teses.
I. Sanchez, Sandra Barros, 1963-. II.
Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Instituto de Agronomia. III.
Titulo.

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

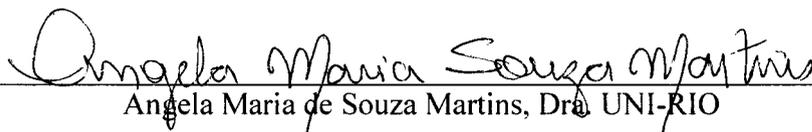
MARIA APARECIDA DE OLIVEIRA ROSA

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: 16/09/2005



Sandra Barros Sanchez, Dra. UFRRJ



Angela Maria de Souza Martins, Dra. UNI-RIO



Vicente de Paulo Carvalho Madeira, Dr. FESO

Ao meu esposo
Ronivaldo e aos meus
filhos Ronivaldo
Júnior e Randolfo
José, pela
compreensão e
carinho.

Dedico

AGRADECIMENTOS

A Deus inteligência suprema e causa de todas as coisas;

Aos meus amados pais, sogro e sogra, pelo amor, carinho e apoio nesta caminhada.

Ao meu irmão pelo amor, compreensão, e carinho dispensados durante todo este tempo.

A minha orientadora a Professora Doutora Sandra Barros Sanchez, minha orientadora no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, por seu apoio intelectual, pelo incentivo e por nossa amizade;

Aos colegas professores, estudantes e funcionários do CEFET-URUTAÍ - GO, em especial a professora Zélia e ao professor Joaquim, com os quais pude partilhar reflexões fundamentais para o desenvolvimento desta dissertação.

Ao Professor José de Oliveira Campos e ao Professor Dr. Gabriel de Araújo Santos que oportunizaram-me transformar um sonho em realidade, lutando incansavelmente para que o CEFET URUTAÍ estivesse participando desta iniciativa ímpar e pioneira da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro na implantação deste Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola.

BIOGRAFIA

Maria Aparecida de Oliveira Rosa, nascida em 27 de setembro na cidade de Ipameri/GO, onde residir, até ingressar na Universidade Federal de Goiás (Campus Catalão) e cursar Pedagogia, com formação primária, ginásial e colegial também em escolas públicas.

No ano de 1984 iniciei na área educacional pela Prefeitura Municipal de Ipameri como professora de escola da zona rural. No estado comecei em 1986 atuando como professora de história.

Em 1993 realizei especialização em supervisão pedagógica pela Escola Salgado de Oliveira.

Em 1995 fui nomeada através de concurso público para exercer a função de supervisora pedagógica no hoje Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí – GO, onde estou atuando.

SUMÁRIO

Resumo Geral
General Abstract

INTRODUÇÃO 1

CAPÍTULO 1 - A CONCEPÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA NORTEADORA DA REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Resumo 1	4
Abstract	5
1.1 - Um Primeiro esquema de explicação da construção do Processo de Reforma da Educação Profissional - 1995 a 2003.	6
1.2 - A concretização de um esquema de estruturação curricular no CEFET Urutaí/GO	14
1.3 - A organização curricular dos CEFET's	17
1.4 - Educação Profissional de Nível Tecnológico	26
1.4.1 - Os cursos superiores de tecnologia: um modelo alternativo ao universitário?	26
1.4.2 - Delimitando o Campo do Ensino Técnico	28
1.4.3 - O “novo” modelo institucional e pedagógico	29

CAPÍTULO 2 - UM BALANÇO PROVISÓRIO DA REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Resumo 2	33
Abstract	34
2.1 - Demissão da política pública e contribuição do mercado da educação Profissional	35
2.2 - Balanço provisório e conseqüências imediatas da Reforma (1995 - 2003)	37
2.2.1 - A adesão negociada das Direções à Reforma da Educação Profissional	37
2.3 - As contribuições dos egressos numa releitura do processo de Reforma da Educação Profissional no CEFET Urutaí/GO	44

CAPÍTULO 3 - OS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO TÉCNICA E TECNOLÓGICA

Resumo 3	56
Abstract	57
3.1 Elementos a serem considerados na configuração contextual da Educação Profissional	59
3.1.1 - O trabalho como princípio educativo	59
3.1.2 - A escola unitária como diretriz organizativa e estrutural do Sistema Educativo Nacional	60
3.1.3 - A formação politécnica como práxis pedagógica	61
3.1.4 - Educação técnica e tecnológica integrada ao Sistema Educativo Nacional	61

3.1.5 - Remoção da legislação que regulamenta a Reforma da Educação Profissional	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	71
ANEXOS	75

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1 - Aspectos positivos e negativos na formação
- Gráfico 2 - Nível de formação em relação aos profissionais de sua área, formado em outras instituições
- Gráfico 3 - Segurança para inserção no mercado de trabalho
- Gráfico 4 - Destino após a conclusão de curso
- Gráfico 5 - Recorrência aos professores após a formatura
- Gráfico 6 - Reflexo da vida estudantil no comportamento social e político
- Gráfico 7 - Recomendação do curso a outras pessoas

LISTA DE SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEB	Câmara de Ensino Básico
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONCEFET	Conselho dos Centros Federais de Educação
CONDAF	Conselho dos Diretores das Agrotécnicas Federais
CONDITEC	Conselho dos Diretores das Escolas Técnicas Federais
DCNEP	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional
EAF's	Escolas Agrotécnicas Federais
ESTNU	Ensino Superior Técnico Não -Universitário
ETF	Escola Técnica Federal
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FHC	Fernando Henrique Cardoso
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MTb	Ministério do Trabalho
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
PEA	População Economicamente Ativa
PL	Projeto de Lei
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
RJU	Regime Jurídico Único
SEFOR	Secretária de Formação e Desenvolvimento Profissional
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
UNED	Unidade Descentralizada

RESUMO GERAL

ROSA, Maria Aparecida de Oliveira. **A Reformulação Curricular da Área Agropecuária no Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí/GO.** Seropédica: UFRRJ, 2005. 91p. (Dissertação, Mestrado em Educação Agrícola).

Este trabalho tem o objetivo de questionar as orientações político-pedagógicas que foram vivenciadas no processo de reformulação curricular no Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí/GO (CEFET Urutaí) propondo novas habilitações. O CEFET Urutaí tem atuado nos três níveis de Educação Profissional: Básico, Técnico e Tecnológico, nas áreas de Agropecuária e Informática. O objeto de estudo e pesquisa deste trabalho é a estruturação curricular da Área Agropecuária antes e após a reforma com a análise do período de 1995 a 2003. Os questionamentos mais intensos numa releitura do processo histórico neste trabalho são sobre a autonomia das escolas no processo de reformulação curricular, sendo importante destacar também a concepção que as pessoas envolvidas no processo têm de currículo, tornando muito significativas às respostas de diferentes sujeitos deste processo. É preciso ressaltar a importância do estudo da gestão pública (1995 a 2003) no processo de Reformulação Curricular da Educação Profissional, bem como as contribuições dos egressos (ex-alunos) colhendo não só os depoimentos verbais, mas acima de tudo sistematizando estes relatos num registro escrito das considerações sobre a Reformulação Curricular. A escola realiza todos os anos um encontro de ex-alunos e com as contribuições do Encontro realizado no último sábado de setembro/2003 foi possível obter informações significativas para a construção deste projeto de pesquisa, somando com estudos complementares sobre a concepção de homem, de construção de currículos, no que se refere à formação de profissionais, de nível técnico da Educação Profissional, que a partir da Lei Federal nº 9.394/96, está separado do Ensino Médio. O estudo deste trabalho da construção de currículo, ou mesmo a reformulação curricular proposta pelo Ministério da Educação é o foco e nesta perspectiva a construção deste estudo oferecerá dados para ações futuras que envolvam investigar o currículo como instrumento de ação formadora, revendo o processo de construção e reconstrução de currículos, ressaltando as interferências inerentes no processo.

Palavras-chave: Educação Profissional, Construção Pedagógica e Reformulação Curricular.

GENERAL ABSTRACT

ROSA, Maria Aparecida de Oliveira. **The Curriculum Restruction of the Agricultural area in the Federal Center of Technological Education of Urutaí/GO.** Seropédica: UFRRJ, 2005. 91p. (Dissertação, Mestrado em Educação Agrícola).

This work aims to question the political-pedagogic orientations that occurred in the process of reformulation curricular in the Federal Center of Technological Education of Urutaí-GO (CEFET Urutaí) proposing new habilitations. The CEFET Urutaí has been acting in the three levels of Professional Education: Basic, Technician and Technological, in the areas of Agricultural and Computer science. The object of this study and research is the curricular structuring of the Agricultural Area before and after the reform, in the period from 1995 to 2003. In the revision of this historical process, the most important issue is the autonomy of schools in the curriculum restruction process, and how important it is to pay attention. To what people who are involved in then process, hair to say about it. It is necessary to stand out the importance of the study of the public administration (1995 to 2003) in the process of the Professional Education curriculum Restruction, as well as the contributions of the egressus (former-students) picking not only the verbal depositions, but above all systematizing these reports in a registration writing of the considerations on Curriculum Restruction. The school accomplishes every year an encounter of former-students and with the contributions of the Encounter accomplished on last Saturday of setembro/2003 it was possible to obtain significant information for the construction of this research project, adding with complemental studies about man's conception, of construction of curricula, in what refers to the professionals' formation, of technical level of the Professional Education, that starting from the Federal Law nº. 9.394/96, it is separate from the Medium Teaching. The proposed study of the curriculum construction, or even the Curriculum Restruction proposal for the Ministry of the Education is the focus and in this perspective the construction of this study will offer data for future actions that they involve to structure and to the restructure curriculum, I intend to investigate the curriculum as instrument of action, resells the construction process and reconstruction of curricula, observing the inherent interferences in the process.

Word-key: Curriculum, Professional Education, pedagogic construction, man's conception.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi uma análise do Processo de Reformulação Curricular vivenciado no CEFET URUTAÍ numa releitura com estudos e pesquisas sobre a política pública para o ensino técnico-profissional no Brasil, durante o Governo do ex-Presidente Fernando Henrique Cardoso. Neste sentido o tema foi abordado a partir da análise da reforma da educação profissional iniciada na década de 1990, adotando-se como metodologia de trabalho o estudo da implantação das novas diretrizes de política educacional na rede federal de instituições de educação profissional, focando particularmente o Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí, no período de 1995 a 2003.

É necessário, destacar que para transformar o projeto inicial em realidade esta dissertação foi escrita a partir da reunião de um conjunto considerável de dados, documentos e textos diversos. No entanto, por mais objetivas que fossem estas referências, não foi possível situar-se diante delas e dos temas e problemas a que se referiam com uma suposta e impossível neutralidade. Ao reunir todos estes elementos, foi impossível realizar sua análise sem que tivesse como referência às próprias concepções teóricas e procedimentos metodológicos. Daí a importância de propiciar informações que contribuam de forma mais ativa e fundamentada diante da temática abordada, a importância de estruturação do currículo como instrumento de ação formadora, revendo o seu processo coletivo de construção e reconstrução. Neste sentido os estudos poderão contribuir para redefinirmos nossa prática pedagógica num momento histórico de grande valor para o Brasil e em especial para o CEFET URUTAÍ-GO, que conta hoje com mais profissionais comprometidos na busca da formação de cidadãos mais autônomos e inovadores.

No primeiro capítulo esta dissertação apresenta como objeto à contextualização da reforma educacional, abordando a sua gênese, as concepções presentes na legislação e o entorno da Reforma da Educação Profissional do Brasil nos anos noventa. No segundo capítulo apresentam uma síntese das transformações ocorridas no CEFET-URUTAÍ, seus impactos e possíveis desdobramentos. O capítulo final é dedicado à apresentação e discussão de algumas proposições e alternativas para a política pública nacional de educação profissional e um conjunto de metas e desafios que poderiam ser adotados pelo CEFET Urutaí/GO a partir da realidade presente, objetivando a

construção de uma nova política para a educação profissional de nível básico, técnico e tecnológico integrada a um sistema nacional de educação.

Em síntese, nas considerações finais fica registrado que no processo verificado e em curso no CEFET-URUTAÍ em decorrência da implantação das medidas reformadoras percebemos a partir deste estudo que existe a necessidade de criarmos um esquema onde a seleção cultural e as condições institucionais que atuam no currículo construindo caminhos para a construção de um instrumento norteador do processo onde os agentes envolvidos neste espaço educacional sintam-se responsáveis pela educação promovida na escola ao contrário do que enfrenta um processo analisado como desescolarização que tem um duplo sentido.

Por um lado, expressaria a concepção e prática da reforma educacional de produzir a separação conceitual e operacional entre a educação geral e a educação profissional, reduzindo esta última a um processo imediato de transmissão de habilidades e competências, com lócus próprio e específico, portanto deslocado em conteúdo, tempo e espaço dos processos formais de escolarização. Por outro, a desescolarização também descreveria o movimento de progressivo afastamento da instituição de sua identidade escolar, manifesta não somente na redução da educação escolar oferecida à comunidade, mas também no simultâneo movimento de aproximação da instituição às práticas empresariais, quer pela assimilação de discursos, estruturas organizacionais e práticas próprias do mundo dos negócios, fazendo com que a sua identidade educacional e passe a assimilar a identidade empresarial.

CAPÍTULO 1

A CONCEPÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA NORTEADORA DA REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

RESUMO 1

ROSA, Maria Aparecida de Oliveira. **A Concepção da Política Pública Norteadora da Reforma da Educação Profissional**. Seropédica: UFRRJ, 2005. 28 p. (Dissertação, Mestrado em Educação Agrícola).

No primeiro capítulo deste trabalho apresenta-se uma discussão introdutória que tem por objeto a contextualização da reforma educacional, abordando a sua gênese, as concepções presentes na legislação e o entorno da Reforma da Educação Profissional do Brasil nos anos noventa. Delineando um primeiro esquema de explicação da construção do Processo de Reforma da Educação Profissional – 1995 a 2003, no CEFET- URUTAÍ-GO, destacando a organização curricular, a Educação Profissional de Nível Tecnológico e o “novo” modelo institucional e pedagógico. As mudanças neste processo foram conflituosas, e a partir deste estudo resgatamos um valioso instrumento na nossa história no sentido de compreender as concepções inerentes ao processo da proposta político-pedagógica implantada no período de 1995 a 2003, frente às orientações do Ministério da Educação. A prática pedagógica e a vivência do cotidiano escolar do Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí Goiás determinadas a partir das orientações legais, com destaque o Decreto 2.208/97.

Palavras-chave: Contextualização, organização curricular, prática pedagógica.

ABSTRACT 1

ROSA, Maria Aparecida de Oliveira. **A Concepção da Política Pública Norteadora da Reforma da Educação Profissional**. Seropédica: UFRRJ, 2005. 28 p. (Dissertação, Mestrado em Educação Agrícola).

In the first chapter of this work it's presented an introductory discussion that aims the contextualization of educational reform broaching its genesis, the current legislation conceptions and the surroundings of Brazilian Professional Education Reform in the nineties. Outlining a new explanation scheme on the construction of the 1995 to 2003 of the Professional Education Reform Process at URUTAI-GO CEFET, detaching curricular organization, the Technological Level of Professional Education and the 'new' pedagogic and institutional model. The changes in this process were conflictuous, and through this study we rescue a valuable instrument in our history on the sense of understanding the conceptions inherent to the process of the potitical-pedagogic proposal installed from 1995 to 2003 face to Ministry of Education directions.

Pedagogic practice and the day-by-day scholar living at Urutai-Go. Federal Center of Technological Education determined by legal directions, detaching 2.208/95 decree.

Key words: Contextualization, curricular organization, pedagogic practice.

A CONCEPÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA NORTEADORA DA REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

1.1 – Um Primeiro Esquema de Explicação da Construção do Processo de Reforma da Educação Profissional - 1995 a 2003.

A escola tem uma história de mais de quarenta e cinco anos atuando no ensino médio de formação geral, neste sentido Urutaí/GO, município sede da escola teve importante papel no processo. Atualmente com a separação do ensino médio e ensino profissional, o qual está dividido em três níveis básico, técnico e tecnológico, o CEFET Urutaí desenvolve cursos de nível básico, independente do grau de escolaridade, nos dois semestres do ano, nos meses de março e outubro durante uma semana de cada um dos meses acima citados. Destes cursos participam alunos e comunidade em geral ampliando a participação aos municípios circunvizinhos, Pires do Rio, Orizona, Ipameri, Catalão e outros, ou seja, atendendo a região da chamada Estrada de Ferro.

No nível técnico a escola atua em duas áreas Profissionais Agropecuária e Informática, sendo que na primeira temos cursos de Agricultura, Agroindústria Agropecuária, Zootecnia, os quais estão organizados em módulos (períodos de um ano e meio) e no processo de seleção o candidato faz sua opção por uma das habilitações referidas.

A área profissional de Informática foi implantada na escola a partir de 1995, com um curso médio profissionalizante, e após a separação do ensino médio do ensino profissional foi implantado o curso de Técnico em Sistemas de Informação, com um ano e meio de duração, de nível técnico na Área Profissional de Informática, o qual também é organizado numa estrutura modular.

No nível tecnológico a escola tem dois cursos, de três anos, divididos em seis períodos: um na Área Profissional de Agropecuária, o Curso Superior de Tecnologia em Irrigação e Drenagem, com quarenta vagas em duas entradas no ano, janeiro e agosto; outro na área de Profissional de Informática, e o Curso Superior de Tecnologia em Sistemas de Informação, com entrada em janeiro, com trinta vagas.

O foco da dissertação está centrado na Estruturação Curricular dos cursos implantados em nível técnico, estabelecendo um estudo e considerando o Ensino Profissionalizante (técnico generalista, com três anos de estudos regulares) e os cursos

implantados a partir da Reforma da Educação Profissional com uma legislação específica regulamentando o que preconiza a LDB nº 9.394/96.

Com a análise do currículo pode-se verificar a sua aplicabilidade, bem como, tentar defini-lo do ponto de vista social e cultural, entendendo-se que,

“Um determinado nível educativo ou tipo de instituição, sob qualquer modelo de educação, adota uma posição e uma orientação seletiva frente à cultura, que se concretiza, precisamente, no currículo que transmite. O sistema educativo serve a certos interesses concretos e eles se refletem no currículo. Esse sistema se compõe de níveis com finalidades diversas e isso se modela em seus currículos diferenciados. A formação profissional paralela ao ensino secundário segrega a coletividade de alunos de diferentes capacidades e procedências sociais e tais determinações podem ser vistas nos currículos que se distribuem num e noutro tipo de educação”.¹

Diante do exposto, foi trabalhado o período de 1995 a 2003, pois foi nele que se originou todo processo de reformulação curricular² no CEFET URUTAI - GO. Quando da implantação da Reforma busca-se discutir a “nova” Educação Profissional³ através de estudos das regulamentações oficiais em reuniões com professores, coordenadores de ensino e supervisores pedagógicos na própria instituição, além de encontros pedagógicos, promovidos entre as várias Instituições de Ensino da rede.

Dentro dessa problemática, algumas questões se colocaram e que merecem aprofundamento, nos impulsionaram à investigação científica, não somente no ambiente escolar, mas também na comunidade na qual está inserida a Escola.

A presente dissertação justifica-se a partir do contexto apresentado no processo através do qual o CEFET Urutaí vem construindo sua proposta político-pedagógica.

As mudanças constantes neste processo foram conflituosas, muito foi discutido e aprendido neste período. Com este trabalho temos nossa história estudada e analisada numa perspectiva de crescimento pessoal e profissional, onde o mais relevante é compreender os pressupostos teóricos, as concepções inerentes ao processo numa proposta político-pedagógica da escola frente às orientações do Ministério da Educação, durante o período de 1995 a 2003.

¹ Sacristán, J. Gimeno.”Aproximando ao conceito de currículo”. In: O Currículo: uma reflexão sobre a prática; trad. Ernani F. da F. Rosa. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000, p. 17.

² PARECER CNE/CEB Nº 16/99, Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Destacam-se neste Parecer temas como: educação e trabalho; trajetórias históricas da educação profissional no Brasil, educação profissional na L.D.B. . . etc.

³ PORTARIA MEC Nº 646, de 14/05/97. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9394/96 e no Decreto Federal nº 2208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica).

A proposta de Reformulação Curricular foi estruturada com a concepção de que o processo de desenvolvimento tecnológico, com a busca constante de novas tecnologias em diversas áreas, exigia um profissional que estivesse “pronto” ao atendimento do mercado em curto espaço de tempo, ampliando nas escolas as ofertas de vagas, com a apresentação de discursos e leituras diversas sobre a temática da Reforma da Educação Profissional e com uma equipe de consultores contratados para “conduzir” o trabalho e nesse período as escolas foram absorvendo um número elevado de conceitos “novos” que culminaram em projetos de “novos” cursos para a área profissional onde a escola atua.

A prática pedagógica e a vivência no cotidiano escolar do Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí/ GO implicaram em uma necessidade de compreender melhor todo o processo de reformulação curricular para sua efetivação nas atividades de ensino.

Diante de um novo currículo, torna-se importante seu estudo, pois orienta a mudança de uma formação geral para uma mais especializada, com novas aptidões para a vida produtiva. O atendimento das expectativas locais e/ou regionais, no campo do trabalho, ocorre anualmente de forma dinâmica, proporcionando tanto aos alunos egressos, quanto aos membros da comunidade, a possibilidade de estarem sendo qualificados ou requalificados profissionalmente⁴.

Uma nova organização curricular para a Educação Profissional de nível técnico de forma independente e articulada ao ensino médio, ao ser analisada, apresenta uma série de questões quanto a novas habilitações profissionais oferecidas pelas instituições federais de ensino, bem como a revisão e atualização de currículos em busca de um conhecimento para a vida produtiva.

“A Educação Profissional, particularmente, situa-se na conjunção do direito à educação e do direito ao trabalho. Se for eficaz para aumentar a laborabilidade contribui para a inserção bem sucedida no mercado de trabalho, ainda que não tenha poder, por si só, para gerar emprego”⁵.

⁴ O Art. 2º da Portaria MEC Nº 646/97 prevê: II- cursos de nível técnico destinados a egressos de nível médio, por via regular ou supletiva; IV- cursos de qualificação, requalificação, reprofissionalização de jovens, adultos e trabalhadores em geral, com qualquer nível de escolarização.

⁵ MEC/SEMTEC. “*Política da igualdade*”. In: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, 1 ed.; Brasília: 2000, p. 29.

O conjunto de medidas educacionais implementadas pelo Governo Fernando Henrique Cardoso em seus dois mandatos (1995-1998 e 1999-2002) compõe um vasto e abrangente universo de leis, decretos, resoluções e pareceres que, ao lado de uma série de programas governamentais e de órgãos executivos e consultivos criados no mesmo período, regularam e coordenaram a execução das políticas públicas, provocando alterações substanciais sobre a educação nacional em todos os níveis e modalidades.

Encerrada a era FHC, é importante e necessário produzir-se uma reflexão acerca das medidas implementadas em seu governo, com vistas a verificar seus impactos e conseqüências atuais e esperadas sobre a realidade educacional do país. É no âmbito desta tarefa que se situa a presente dissertação, que trata de analisar, dentro deste conjunto, as medidas que dão corpo à chamada Reforma da Educação Profissional, verificando, em particular, o processo ocorrido e em curso no Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí – GO.

Empreendida sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC), a Reforma da Educação Profissional teve como principal instrumento jurídico normativo o Decreto 2.208, baixado pelo governo federal em abril de 1997. O Decreto estabelece os objetivos, níveis e modalidades da educação profissional no país e os mecanismos de articulação desta com o ensino regular, referindo-se com prioridade e detalhamento particular a um reordenamento estrutural e operacional da rede federal, composta pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), Escolas Técnicas Federais (ETF) e Escolas Agrotécnicas Federais (EAF). Também em 1997, como parte desse processo e como principal programa de implantação da reforma, foi criado o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), através do qual a União e os Estados passaram a implementar transformações significativas em suas redes de ensino médio e técnico.

Como nas demais instituições da Rede Federal de Educação Profissional, a implantação da Reforma Educacional no Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí -GO vem provocando mudanças organizacionais e pedagógicas, com alterações significativas de ordem quantitativa e qualitativa na oferta e no atendimento educacional realizados, resultando na redefinição de seu próprio perfil institucional. As mudanças ocorridas no CEFET Urutaí - GO, aqui analisadas, se referem ao período de duas gestões do Governo FHC, evidenciando o antes e pós-reforma, porque a partir de 2003, temos um novo governo, com novas orientações e inclusive com a revogação do Decreto 2.208/97.

Quando o Ministério da Educação anunciou, a partir de 1995, a intenção de realizar uma reforma no ensino técnico-profissional do país utilizou-se de um discurso que atribuía à rede de Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) “problemas e distorções”, tais como: operação a custos elevados, comparativamente às outras escolas da rede pública estadual; oferta de vagas em número limitado; distorção na composição social de seu alunado pela dificuldade de acesso de alunos trabalhadores e de baixa renda; cursos de duração longa e que não atendiam às demandas dos setores produtivos; e disposição da maioria de seus egressos de prosseguimento dos estudos no ensino superior, desviando-se do ingresso imediato no mercado de trabalho (BRASIL. MEC, 1995; 1997a).

Em seu Planejamento Político Estratégico 1995-1998 e na Exposição de Motivos do Projeto de Lei n. 1.603/96, o Ministério da Educação apresentava a perspectiva de redirecionamento do foco de atuação dessas instituições, propondo sua aproximação às estruturas empresariais, mediante o estabelecimento de parcerias com vistas à gestão compartilhada e auto-sustentação financeira. Dentre as medidas definidas pelo MEC como solução para os problemas citados, ainda que de modo genérico e impreciso, uma obteve especial destaque na política educacional que viria a ser regulada pelos novos instrumentos legais: a anunciada separação entre ensino regular e ensino técnico e a extinção dos Cursos Técnicos de Nível Médio. Ressalte-se que a adoção de tal medida representaria o abandono da experiência pela qual as escolas agrotécnicas federais e centros federais de educação tecnológica eram reconhecidos socialmente como instituições educacionais de qualidade, tendo os seus egressos boas colocações no mercado de trabalho.

Dessa maneira, na segunda metade dos anos de 1990, iniciou-se a implantação de uma “nova” institucionalidade no campo educacional, sobretudo, a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, e de sua posterior regulamentação, via leis complementares, decretos, portarias ministeriais, pareceres, resoluções e medidas provisórias. Aliás, o caráter minimalista da LDBEN serviu de argumento para a realização de reformas tópicas e pontuais, compondo o quadro da política educacional definido no período Cardoso (a partir de 1995), no qual se fragmenta a noção de sistema nacional de educação, passando cada nível ou modalidade educacional a ser regulamentado por medidas legais (SAVIANI, 1997).

Com destaque para as ações conduzidas pelo MEC e pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), houve um acelerado processo de implementação de

políticas públicas específicas dirigidas ao campo da educação e formação de trabalhadores, tendo por foco a geração de emprego e renda. Sob a coordenação do Ministério da Educação iniciou-se a Reforma da Educação Profissional, com vistas a promover o reordenamento estrutural e operacional do ensino técnico-profissional nas instituições que tradicionalmente trabalham com esta modalidade educacional. O principal instrumento jurídico normativo dessa reforma foi o Decreto nº 2.208, baixado em abril de 1997. O Decreto estabeleceu os objetivos, níveis e modalidades da educação profissional no país; também estabeleceu os mecanismos de articulação da educação profissional com o ensino regular, referindo-se com prioridade e detalhamento particular à nova estrutura a ser implantada principalmente na rede federal, composta pelos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais.

Iniciado também em 1997, o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) se constituiu no principal instrumento de implantação da reforma, mediante a utilização de recursos da ordem de 500 milhões de dólares para o período 1997-2003⁶. O PROEP teve por objetivo o financiamento de 250 projetos de Centros de Educação Tecnológica, mediante a transformação e reforma de unidades existentes como foi o CEFET URUTAI - GO, ou construção de novas unidades, sendo que 40% dos recursos do programa são destinados às instituições públicas da rede federal e das redes estaduais e 60% para projetos do chamado “segmento comunitário”, no qual se incluem as iniciativas privadas⁷, organizações não-governamentais e unidades escolares da esfera municipal. É justamente no âmbito da aplicação dessa política pública – financiada com recursos públicos – que a União e os Estados empreendem transformações significativas nas suas redes de ensino médio e técnico e que se incrementa a participação do setor privado, quer pela transferência da gestão de instituições públicas, quer pelo financiamento de instituições privadas.

Paralelamente, é importante situar as iniciativas realizadas no âmbito do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). Em 1995 foram divulgadas as linhas gerais de intervenção deste ministério, então denominado Ministério do Trabalho (MTb), por

⁶ O PROEP conta com 125 milhões de dólares do orçamento da União (MEC), 125 milhões do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e 250 milhões de dólares provenientes de empréstimo internacional junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) que é o principal financiador externo da reforma.

⁷ Nesta categoria estão contemplados projetos de empresas privadas – quer educacionais ou não – de associações patronais do campo industrial, agrícola e de serviços e do Sistema S, composto pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC),

meio do documento Educação profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado. Naquele mesmo ano, o MTb instituiu o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), que pretendia envolver as instituições de trabalhadores e patronais, organizações governamentais e não-governamentais, escolas técnicas e universidades, institutos de pesquisa, enfim, articular um amplo leque de instituições da sociedade civil em um esforço nacional voltado para a qualificação e formação dos trabalhadores (BRASIL. MTb/SEFOR, 1995). As metas do PLANFOR para a expansão do sistema de educação profissional no Brasil previam a evolução do atendimento entorno de 7% da População Economicamente Ativa (PEA) em 1996, para 20% em 1999, o que corresponderia ao treinamento anual de 15 milhões de trabalhadores (BRASIL. MTb/SEFOR, 1996). Para cumprir tais metas, a concepção do PLANFOR pretendia a superação das formas tradicionais de educação profissional, mediante a formação de uma Rede Nacional de Educação Profissional que articularia as entidades públicas e privadas atuantes no campo da qualificação do trabalhador. Esta idéia de Rede Nacional, própria do PLANFOR, extrapola a concepção de educação profissional situada no âmbito da escolarização e se encaminha para a constituição de uma espécie de mercado nacional da formação profissional (FIDALGO, 1999).

Portanto, o PROEP e o PLANFOR constituíram-se nas duas principais políticas públicas de intervenção no âmbito da educação e formação dos trabalhadores. É importante destacar que a discussão acerca da definição destas políticas no início do governo de Fernando Henrique Cardoso foi se desenvolvendo separadamente, tanto no MEC, do qual é exemplo o próprio documento Planejamento político-estratégico – 1995/1998, de maio de 1995, quanto no MTb, que publicou em agosto do mesmo ano o documento Educação profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado, elaborado pela SEFOR/MTb. Em seguida, trabalhou-se uma articulação dos dois ministérios, contando com a participação de outros órgãos governamentais, visando à formulação conjunta de outros órgãos governamentais, visando à formulação conjunta de uma proposta de política de educação profissional. Destaca-se, nesse período, a produção conjunta de dois importantes documentos: Política para a educação profissional e Reforma do ensino técnico (BRASIL. MEC/MTb, 1995; 1996). No entanto, vários autores destacam a desarticulação entre as políticas conduzidas pelos dois ministérios, sobretudo a partir da apresentação pelo MEC, em 1996, do Projeto de

Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT).

Lei n. 1.603, o que constituiria um “imbróglio de competências” da ação governamental no campo da educação e formação profissional⁸.

As políticas elaboradas no âmbito do Ministério do Trabalho apontavam para o papel que a SEFOR deveria assumir no processo de coordenação e articulação da política nacional de formação profissional, destacando-se o vínculo e condicionamento das políticas sociais à política de estabilização econômica e à diretriz de empregabilidade. Nesse contexto, a tarefa da SEFOR seria a de articular e consolidar uma política pública de emprego e renda, trabalho e de educação profissional no país, que teria como clientela privilegiada os desempregados e excluídos. Segundo tal concepção, a política de educação profissional trataria de construir alternativas para uma parcela considerável da força de trabalho, o trabalhador adulto, com não mais de quatro anos de escolaridade, buscando propiciar a “articulação entre o saber desenvolvido na prática do trabalho e o conhecimento científico cada vez mais exigido pelo trabalho” (KUENZER, 1997: 58). Essa orientação foi a que norteou o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), aprovado pela SEFOR/MTb em 1995 e com início de execução em julho/96.

No Ministério da Educação, por sua vez, as proposições acerca da concepção e da política de educação profissional têm origem na discussão realizada pela SEMTEC sobre o significado do ensino médio e dizem respeito à função que as escolas técnicas, agrotécnicas e CEFET's vêm desempenhando na educação de jovens. É, portanto, uma discussão de origem e natureza distinta daquela ocorrida no âmbito da SEFOR/MTb. Na SEMTEC/MEC, o debate relativo à educação profissional toma como referência diagnósticos produzidos por organismos internacionais (Banco Mundial, 1995; BID, 1997) acerca da necessidade de se otimizar a relação custo-benefício da oferta educacional pública em um contexto de crescimento da demanda e de redução dos fundos públicos destinados às políticas sociais, para o que recomendam políticas educacionais voltadas para a elevação da equidade social, com prioridade para as séries iniciais da educação fundamental (KUENZER, 1997; FERRETTI, 1997).

⁸ Ao chamar para a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) a responsabilidade sobre a política de formação e qualificação profissional, o MEC não somente extrapolava a sua área de competência – uma vez que essa política é tradicionalmente definida e conduzida no âmbito de atuação do MTb e do setor produtivo – como também, ao apresentar ações e medidas de curto prazo, atropelava a articulação que vinha se dando na Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR) do Ministério de Trabalho, mediante construção tripartite que envolvia a participação de governo – inclusive do próprio MEC – empresários e trabalhadores (KUENZER, 1997; FERRETTI, 1997).

Desse modo, outro ponto que distingue a conduta adotada pelo MEC é a realização da discussão no âmbito restrito aos quadros técnicos governamentais, sob a coordenação e orientação de assessores especialmente selecionados⁹. Segundo CASTRO (1997), um dos principais assessores/consultores do MEC, a política pública deve estabelecer diferentes soluções no ensino médio para alunos de diferentes origens sociais e motivação profissional, devendo ser abandonada “de uma vez por todas” a idéia de uma escola que, ao mesmo tempo, profissionalize e prepare para o vestibular. Se tal idéia já fora atacada com a dissolução da Lei 5.692/71, contudo, permanecia viva nas escolas técnicas industriais. Tratava-se, pois, de promover um “divórcio amigável” entre o ensino “acadêmico” e o profissional.

Essas formulações originadas separadamente, nas esferas do MEC e do MTb, deram origem às políticas públicas para a educação profissional no contexto do governo neoliberal de Cardoso. Conforme KUENZER, “essa síntese é desastrosa porque tenta acomodar diferentes concepções de grupos que pertencem ao mesmo governo, mas que procuram manter sua hegemonia por meio de um pretendido ‘esforço integrado’ que articule o poder de controlar e a capacidade de financiar” (FERRETTI, 1997). No entanto, a política educacional traçada, apesar de apresentar características conflitantes nas esferas intragovernamentais, buscava atender aos requerimentos de novas demandas por qualificação, tendo em vista a inserção do país na nova dinâmica do capitalismo mundial. Nesse sentido, de acordo com CUNHA (1997), a reforma da educação profissional pode ser considerada uma forma de resposta institucional aos problemas e desafios à formação profissional relativos à posição ocupada pelo país na divisão internacional do trabalho.

1.2 - A Concretização de um Esquema de Estruturação Curricular no Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí/GO.

O presente item analisa o processo de implantação da reforma da educação profissional no Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET Urutaí/GO), focando o contexto histórico e social determinado no qual se produz a reforma. Analisando os instrumentos legais que dão materialidade e força impositiva à reforma, bem como as

⁹ KUENZER (1997), FERRETTI (1997) e CUNHA (1997) chamam a atenção para a influência exercida por Cláudio de Moura Castro, ex-Consultor do Banco Mundial, Funcionário graduado do BID e assessor especial do MEC no governo empossado em janeiro de 1995, nas proposições do Ministério acerca da educação profissional e do papel a ser desempenhado pelas escolas técnicas e CEFET.

contradições que se manifestam no processo, o que envolve os movimentos de adesão e de resistência às medidas reformadoras.

Partindo da compreensão de que existe um processo de mediações entre a concepção da política educacional conduzida pelo MEC, a legislação da reforma em estudo e sua efetiva implementação nas instituições educacionais. Tal processo é decorrente das características e história de cada instituição educacional; das dinâmicas de aceitação e resistência próprias de cada uma e derivadas de aceitação e resistência próprias de cada uma e derivadas da interação e correlação de forças de seus diversos segmentos; da inserção da instituição na sociedade e sua relação com a disputa de projetos sociais diversos; das influências de grupos econômicos e setores empresariais nacionais, regionais e locais, entre outros.

Na dinâmica das transformações desencadeadas pela reforma sobre a rede de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica, percebe-se que enquanto um rol de instituições se caracteriza por uma maior adaptação ao ideal proposto, algumas buscam manter uma posição intermediária preservando aspectos de sua estrutura e configuração, enquanto que outras parecem resistir mais firmemente às diretrizes da reforma. A implementação de uma reforma tem resultados distintos em qualidade, quantidade e ocorre em tempos variados de instituição para instituição.

Um aspecto significativo e específico do CEFET-URUTAÍ é o de que desde os momentos iniciais do processo de reforma, a posição manifestada pelos dirigentes do CEFET-URUTAÍ foi o de adesão às medidas reformadoras, estabelecendo-se assim no âmbito da comunidade educacional, sob determinação e coordenação da comunidade educacional e da Direção Geral, um processo de ruptura com o modelo e com a identidade institucional até então vigentes. Esta conduta se fez acompanhar de um discurso em que a omissão atribuía a decisão acerca da concepção e implantação da reforma às instâncias superiores, identificadas como o MEC e o governo federal. O discurso da conveniência, por sua vez, considerava que a adesão aos princípios e diretrizes da reforma era o caminho único e necessário para a sobrevivência e crescimento da instituição. Por fim, o discurso da autoridade atribuía à reforma uma característica de imperativo dos novos tempos e aos reformadores o papel de intérpretes dessa nova realidade.

Ao lado do discurso “flexível”, produziu-se uma prática autoritária que não somente desconheceu as posições dos docentes e estudantes da instituição, como

também passou a exercer controle sobre as ações que se organizavam contra a reforma¹⁰. Aqueles que se contrapunham às reformas eram considerados “atrasados”, “corporativos” ou simplesmente incapazes de ter a ousadia requerida para enfrentar os novos desafios: a implantação da reforma era apresentada como promessa de transformar a instituição em uma “vitrine” dos novos tempos.

Definida posição dos órgãos dirigentes a favor da implantação da reforma, as prioridades do CEFET-URUTAÍ com relação aos três níveis estabelecidos pelo Decreto n. 2.208/97 para a “nova educação profissional” foram:

- a) priorizar a educação profissional de nível tecnológico, mediante a oferta de Cursos Superiores de Tecnologia;
- b) oferecer a educação profissional de nível técnico nas áreas de agropecuária e informática;
- c) ofertar educação profissional de nível básico, mediante diversos cursos de qualificação profissional ou de extensão, abertos à sociedade ou dirigidos a empresas ou instituições públicas ou privadas.

Nesta perspectiva, as opções de oferta educacional adotadas pelo CEFET-URUTAÍ, dentre as prescritas pelas medidas reformadoras e pelas recomendações condicionantes ao acesso dos recursos do PROEP, foram as seguintes:

- Oferta de Cursos Técnicos de Nível Médio com formação específica já em 1997;
- Implantação dos Cursos Superiores de Tecnologia, a partir de 1999;
- Oferta de Educação Profissional de Nível Básico, mediante cursos não formais – independente de escolaridade prévia – com os objetivos de qualificação, requalificação e profissionalização de trabalhadores, implementados a partir de 1997;
- Incremento da oferta de Cursos Extraordinários, abertos (público geral) ou fechados (dirigidos à empresa) e de prestação de serviços, sobretudo, dirigidos a empresas, tais como assessorias e disponibilização de laboratórios e equipamentos.

Desta forma na concretização da reforma curricular no CEFET URUTAI – GO é importante ressaltar que a escola passa atuar a partir da Reforma da Educação Profissional no nível Tecnológico, na área Agropecuária com o Curso Superior de

¹⁰ O ano de 1997 foi marcado por intensos conflitos a nível de idéias no CEFET URUTAÍ.

Tecnologia em Irrigação e Drenagem, estrutura a separação do ensino médio do técnico e entra no processo de transformação da instituição, passando de Escola Agrotécnica Federal a Centro Federal de Educação Tecnológica. A partir dessas definições de prioridades do CEFET URUTAI – GO em relação ao decreto 2.0208/97, destaca-se neste trabalho a organização curricular na rede federal, que regulamentou a estruturação curricular de nossa instituição.

1.3 - A Organização Curricular dos CEFET's

A compreensão das mudanças que ocorreram com a reforma do ensino técnico passa necessariamente pelos currículos, pois é através destes que a reforma se concretiza. Na ótica da SEMTEC, a elaboração dos currículos constituía-se num fator fundamental para implementação da reforma do ensino técnico, conforme as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, Resolução CNE/CEB n.04/99). Essas diretrizes têm como principais objetivos garantir a flexibilidade e propor a constituição de currículos mais abertos, baseados não em disciplinas, mas em competências e habilidades.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional (DCNEP) de nível técnico se constituem como um conjunto articulado de definições doutrinárias sobre os princípios, critérios e perfis de competência por área profissional. Definem, ainda, os procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular da educação profissional de nível técnico. Também propõe a integração e a articulação dessa modalidade de ensino às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, de modo a conduzir ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e para o exercício da cidadania.

Além da Resolução n. 04/99, o Parecer CNE/CEB n. 16, de 05 de outubro de 1999, também “trata das diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico”. Neste Parecer são trabalhados os princípios gerais e específicos da educação profissional. Entre os princípios gerais a “ética da identidade”, a “estética da sensibilidade” e a “política de igualdade” nortearam a elaboração dessas diretrizes curriculares para a educação profissional.

A ética da identidade é o princípio do aprender a ser pelo reconhecimento da identidade própria e reconhecimento do outro. A educação com base na ética da identidade tem como fim promover a autonomia, entendida como condição indispensável para a realização de um projeto próprio de vida.

A estética da sensibilidade propõe estimular a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade, a afetividade, facilitando a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente.

A política de igualdade se assenta no reconhecimento dos direitos humanos e propõe o exercício dos direitos e deveres da cidadania, expressa por condutas de participação e solidariedade, respeito e senso de responsabilidade pelo outro e pelo público. A política de igualdade assegura o princípio de acesso universal à educação em seus três níveis, e busca garantir o reconhecimento das competências adquiridas tanto na escola quanto no próprio trabalho.

Conforme as diretrizes, a autonomia é o coroamento do processo permanente de prática de valores na formação do trabalhador. Seu principal objetivo é a construção de competências que possibilitem aos trabalhadores maior autonomia para gerenciar sua vida profissional.

Além dos três princípios apontados, outros aspectos norteiam a organização curricular do ensino técnico: o desenvolvimento de competências, a busca da laboralidade; a flexibilidade e a interdisciplinaridade na construção de currículos; o desenvolvimento da polivalência para o sistema produtivo; o empenho de manter e ampliar as competências no ensino médio; a viabilização de educação permanente para alunos e docentes; a proposição de novas habilidades profissionais; o efetivo preparo para enfrentar desafios. (BRASIL. MEC, 1998).

A flexibilidade é um princípio que propicia diferentes formas de se construir os currículos em suas várias dimensões: na oferta dos cursos, na organização dos conteúdos por disciplinas e ou módulos, projetos, metodologias e gestão.

A flexibilidade curricular busca atender às necessidades dos alunos criando condições para a construção de itinerários próprios, que atendam a seus interesses, não só para etapas relativas de sua profissionalização, quanto para se inserirem em processo de educação continuada ou em alternância com fases de exercício profissional.

A flexibilidade permite agilidade da escola na proposição, atualização e incorporação de inovações, correção de rumos, adaptação às mudanças, buscando a contemporaneidade e a contextualização da educação profissional. (Diretrizes Curriculares, 2000).

A modularização é apontada pelo CNE/CEB como uma das formas de flexibilizar os currículos, porém, com a ressalva de que não se constitua em uma única proposta metodológica.

Para efeitos deste parecer, módulo é um conjunto didático-

pedagógico sistematicamente organizado para o desenvolvimento de competências profissionais significativas. Sua duração dependerá da natureza das competências que pretende desenvolver. (Diretrizes Curriculares, 2000:36).

A organização curricular flexível possui, ainda, como aspecto básico à interdisciplinaridade. O parecer CNE/CEB n. 15/98 trata do tema detalhadamente. Em uma de suas partes destaca que a “interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas”, abrindo-se a possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudos, pesquisa e ação.

A interdisciplinaridade e contextualização são eixos de sustentação da proposta de tratamento dos currículos. “A contextualização do conteúdo envolve uma relação entre sujeito e objeto, retirando o aluno da condição de espectador passivo”. (FERNANDES, 1999, p.26). A autora salienta que o trabalho é o contexto mais relevante da experiência curricular e extrapola o ensino profissional, uma vez que caracteriza-se

?...? como atividade fundamental na vida humana, enquanto espaço de exercício da cidadania e processo de produção de bens, serviços e conhecimentos. O trabalho é imprescindível para a compreensão dos processos produtivos. (FERNANDES, 1999:26).

Segundo o parecer CNE/CEB n. 16/99, a organização curricular dos cursos profissionalizantes deve atender as exigências do mercado de trabalho e da sociedade. A partir dessa premissa é traçado o perfil profissional de conclusão da habilitação ou qualificação. O perfil é o elemento definidor da identidade do curso. É estabelecido levando em consideração: as condições locais e regionais, as competências gerais do técnico de uma ou mais áreas e as competências específicas da habilitação profissional sempre direcionada a laboralidade o que pressupõe polivalência profissional.

A polivalência¹¹ é entendida pelo CNE/CEB como um atributo inerente ao técnico, que se traduz em um conjunto de competências que permita ao trabalhador, no decorrer de sua vida produtiva, adaptar-se de modo eficiente às constantes transformações do mundo do trabalho, possibilitando a compreensão do processo global da produção.

¹¹ Sobre polivalência, termo ambíguo, é preciso distinguir entre trabalhador multifuncional e trabalhador multiquificado: enquanto o primeiro se caracteriza por operar mais de uma máquina com características semelhantes – o que pouco lhe acrescenta em termos de desenvolvimento e qualificação profissional – o segundo desenvolve e incorpora diferentes habilidades e repertórios profissionais. Trata-se, portanto, de duas visões sobre o trabalho: uma aditiva (adicionar mais tarefas às anteriores, visando geralmente à intensificação do trabalho); e outra, integrativa (definir o papel do trabalho) (SALERMO, 1999).

A lógica apresentada pelo CNE/CEB é de que na construção curricular corresponda à habilitação ou qualificação, a polivalência para trânsito em áreas ou ocupações afins deve ser garantida pelo desenvolvimento das competências gerais, apoiadas em bases científicas e tecnológicas e em atributos humanos, tais como criatividade, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa e capacidade para monitorar desempenhos. (Diretrizes Curriculares Nacionais, 2000, p.37).

Num cenário de valorização da subjetividade, do “saber-ser”, é importante tecer algumas considerações sobre o conceito de competência. A noção de competência desenvolveu-se, inicialmente, nos sistemas educacionais europeus de formação profissional, tanto por uma necessidade de natureza técnica, quanto, e, sobretudo, por uma determinação política, uma vez que a comunidade européia precisava encontrar referências comuns no campo da formação do trabalhador e no campo do emprego.

A noção de competência tem um caráter reducionista, e vem atrelada ao desenvolvimento de ferramentas técnicas, que objetivam uniformizar, padronizar a complexidade de relações existentes entre a formação do trabalhador e o emprego, tendo em vista uma dimensão utilitarista e pragmática, voltada para facilitar a mobilidade de trabalhadores na União Européia.

O modelo de competências tem sido empregado de forma diversificada, de acordo com o papel assumido pelo Estado e pelas organizações sociais, no que diz respeito ao sistema de formação profissional e à certificação de competências¹². Apesar das diferenças existentes nos modelos de competências adotados pelos diferentes países, pode-se observar similaridades: relacionamento com os processos produtivos para definir a organização curricular, e identificação das competências com a ação, com o “saber-fazer” e com atributos pessoais (saber-ser).

Na América Latina, o modelo de competências foi inicialmente utilizado em 1996, no México. Nesse mesmo período, realizou-se em Buenos Aires um congresso do Mercosul – ‘Formación baseada em competências: situación atual’ – que foi um marco a partir do qual os países latinos americanos, orientados pelos agentes financeiros

¹² Na Inglaterra, Austrália e no México o modelo de competências é gerenciado por um conselho nacional, do qual participam empresários e trabalhadores; no entanto, é o Estado que assume papel decisivo nesse conselho. Nos Estados Unidos, é o setor produtivo, o empresariado, que dirige o processo, afastando o Estado de suas deliberações. Na Alemanha, os diferentes agentes sociais exercem importante papel, desde a capacitação profissional até o planejamento e a política de mercado. No Canadá, os conselhos setoriais nacionais consideram que é necessária a colaboração de diferentes atores na elaboração da política de formação profissional e na definição de competências. Na França, em decorrência do fato de a educação profissional se desenvolver de forma paralela à educação geral, o

internacionais, passam a reestruturar a educação profissional, tendo como referência o modelo de competências.

Segundo Ramos (1995), no Brasil a maior preocupação do setor produtivo está centrada em torno das denominadas “normas de competências”, entendidas como um conjunto de padrões válidos para os diversos ambientes produtivos, que podem ser usados como referências e como instrumentos de comparação para a identificação e avaliação do desempenho dos trabalhadores¹³.

Essas diferentes concepções que perpassam o modelo de formação por competência dos diferentes países sinalizam para a existência de várias matrizes conceituais de identificação, de definição e de construção de competências que direcionam a formulação e organização dos currículos de formação profissional.

Portanto, a noção de competência é polissêmica, e diferencia-se segundo as matrizes teórico-conceituais e epistemológicas que irão orientar sua prática concreta. Cabe, portanto, a pergunta: Quais são as concepções que estão implícitas nos modelos das competências propostos para o ensino técnico e quais suas implicações no currículo de formação profissional?

Algumas indicações gerais, apresentadas por Deluiz¹⁴ norteiam a construção dos currículos por competência: definição dos blocos de competências relacionadas aos perfis profissionais; uma prática pedagógica interdisciplinar e contextualizada; um processo mais centrado na aprendizagem do aluno; a individualização dos percursos de formação; uma construção significativa dos conhecimentos; seleção e situação das experiências de aprendizagem baseada na pedagogia de projetos e na solução de problemas; e uma estruturação curricular flexível e modularizada. Essas indicações, no entanto, são vagas e abstratas, desprovidas de um significado mais explícito e concreto. Não podemos desconsiderar que as formas como os currículos por competência são formulados e implementados estão condicionadas a matrizes teóricas conceituais e aos modelos epistemológicos que as fundamentam.

As matrizes behaviorista e funcionalista estão estritamente ligadas à ótica do mercado: limitam-se à busca dos atributos individuais dos trabalhadores, enfatizando

modelo de competência objetiva aperfeiçoar o processo de padronização dos atributos requeridos pela formação profissional (ROPÉ e TANGUY, 1997).

¹³ No mercado interno brasileiro, as normas são referências para a capacitação, a remuneração e a promoção do trabalhador e para a capacitação do processo de trabalho. No âmbito externo às empresas, as normas servem para facilitar o processo de informação, tornando-o mais dinâmico e eficiente.

¹⁴ Apresentação da professora Neise Deluiz na palestra “Potencialidades e Desafios do Currículo por Competências” no dia 26/06/2001, promovida pelo SENAC e transmitida pela TV SESC SENAC.

taxionomia de objetivos de ensino em termos de conduta e desempenho observáveis, orientados para resultados. De forma geral, estas matrizes transpõem para o currículo as competências investigadas no processo de trabalho e formulam as competências a serem construídas como interminável lista de tarefas, limitando o saber ao desempenho específico destas atividades e tarefas. A concepção de autonomia do sujeito nestes modelos é restrita e prescrita às atividades e tarefas. A sua perspectiva economicista, descontextualizada e a histórica limita o currículo e estreita a formação do trabalhador.

A matriz construtivista apresenta pontos de positividade porque considera as competências requisitadas pelo mercado, mas subordina-as aos objetivos e às potencialidades do trabalhador e toma o trabalho em suas dimensões e relações contextuais. Ela é positiva, também, ao buscar a construção de competências coletivas e ao fazer a transposição das competências identificadas no processo de trabalho para o currículo com a mediação da construção pedagógica.

Entretanto, para determinada corrente construtivista a construção do conhecimento é considerada como um processo individual, subjetivo, de desenvolvimento de estruturas cognitivas, sem enfatizar o papel do contexto social na aprendizagem dos sujeitos. A concepção de autonomia limitada a uma dimensão individual, desconsidera a dimensão sócio-política do processo educativo.

Finalmente, segundo Kuenzer, a matriz crítico-emancipatória, ainda em construção, pretende ressignificar a noção de competência, atribuindo-lhe um sentido que atenda aos interesses dos trabalhadores. Nesta concepção, a qualificação não se pautaria pela ótica do mercado, mas levaria em conta a dinâmica e as contradições do mundo do trabalho: investiga e identifica as competências do mundo do trabalho a partir dos que vivem as situações do trabalho, ou seja, dos trabalhadores, confrontando os saberes formais dos pesquisadores e os saberes informais dos trabalhadores. Assim, a matriz crítico-emancipatória considera as competências humanas num contexto historicamente definido, entendendo-as como individual e coletivamente constituídas. O que envolve a idéia de competência profissional ampliada, que não pode ser apenas técnica porque está ligada a todo um patrimônio de experiências coletivas animadas pela consciência dos trabalhadores.

Nesta linha teórica, busca-se a transposição de competências investigadas no processo de trabalho de modo a estabelecer um diálogo entre os conhecimentos formalizados nas disciplinas e os resultantes de experiências de trabalho. Assim, a aprendizagem dos saberes disciplinares é articulada aos saberes gerados na atividade do

trabalho e aos conhecimentos, valores, e experiências dos alunos. Atribui-se, portanto, enorme importância à dimensão social do conhecimento que resulta da relação dos homens entre si e dos homens com o mundo.

A matriz crítico-emancipatória enfatiza a construção de competências para a autonomia e para a emancipação de relações de trabalho alienadas, para a compreensão do mundo e a sua transformação. Busca, assim, construir competências para uma atuação autônoma e capaz no campo da produção, mas uma educação também voltada para o desenvolvimento de princípios universalistas: justiça social, igualdade de direitos, ética e cidadania. Pretende desenvolver uma formação integral ampliando e articulando a sua dimensão profissional com a dimensão sócio política.

Para finalizar, diante de várias concepções de competências caberia enfatizar que as escolhas em educação não são neutras e os conceitos expressam características e interesses dos grupos que as elaboram. A noção de competência é, portanto, uma construção social, e por isso, palco de disputa política em torno do seu significado social. Torna-se, por isso, importante enfrentar o desafio de propor alternativas ao modelo de educação profissional vigente, em face da dinâmica das transformações e contradições do mundo do trabalho.

Analisando a Resolução CNE/CEB n. 04/99, que “institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico”, a proposta de currículo aí definida enquadra-se no modelo funcionalista. Essas diretrizes compreendem um conjunto de princípios, critérios, competências profissionais e procedimentos gerais de organização dos cursos técnicos.

Os princípios relacionados pela Resolução n. 04/99 são os mesmos que foram detalhados pelo Parecer n. 16/99. Eles constituem, portanto, em referenciadores dessas diretrizes. São eles:

- I – independência e articulação com o ensino médio;
- II – respeito aos valores estéticos, políticos e éticos;
- III – desenvolvimento de competências para a laboralidade;
- IV – flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização;
- V – identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso;

VI – atualização permanente dos cursos e currículos;

VII – autonomia da escola em seu projeto pedagógico.

Os critérios para a organização e o planejamento de cursos são assim definidos:

I – atendimento às demandas dos cidadãos, do mercado e da sociedade;

II – conciliação das demandas identificadas com a vocação e a capacidade institucional da escola ou da rede de ensino.

No artigo 6º, a Resolução n. 04/99 conceitua competência profissional como sendo:

[...] a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessárias para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho. As competências requeridas pela educação profissional são: I – competências básicas, constituídas no ensino fundamental e médio; II – competências profissionais gerais, comuns aos técnicos de cada área; III – competências profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação.

Ainda segundo a Resolução n. 04/99, a educação profissional de nível técnico será organizada por áreas profissionais constantes em quadros anexos a essa resolução, que incluem as respectivas caracterizações, competências profissionais gerais e cargas horárias mínimas de cada habilitação. Essa organização será atualizada pelo CNE, por proposta do MEC, através de um processo permanente com a participação de educadores, empregadores e trabalhadores.

Na organização curricular dos cursos técnicos são previstos, ainda, os perfis profissionais de conclusão de qualificação, de habilitação e de especialização profissional. Esses perfis profissionais são estabelecidos pela escola de acordo com as competências profissionais e os Referenciais Curriculares elaborados pelo MEC em consonância com o mercado de trabalho, e permanentemente atualizados. O perfil profissional de conclusão define a identidade do curso.

Os currículos podem ser estruturados em etapas ou módulos: com terminalidade correspondente a qualificação profissional, de nível técnico, ou sem terminalidade, objetivando estudos subseqüentes. A organização curricular é parte integrante dos planos de curso. Os planos de curso são elaborados de forma coerente com os projetos pedagógicos de cada escola e devem conter:

- I – Justificativa e objetivos;
- II – Requisitos de acesso;
- III – Perfil profissional de conclusão;
- IV – Organização curricular;
- V – Critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores;
- VI – Critérios de avaliação;
- VII – Instalações e equipamentos;
- VIII – Pessoal docente e técnico;
- IX – Certificados e diplomas.

Além dessas diretrizes previstas na Resolução n. 04/99, os Referenciais Curriculares Nacionais para a área Agropecuária detalham cinco funções norteadoras para a elaboração dos currículos: Planejamento e Projeto; Produção Vegetal; Produção Animal; Produção Agroindustrial e Gestão.

Para cada função são especificadas subfunções do processo produtivo. A função Produção Animal, por exemplo, têm as seguintes subfunções: reprodução animal; melhoramento genético; nutrição animal e forragens; manejo da criação; sanidade animal e obtenção e preparo da produção.

Esse nível de detalhamento da Resolução n. 04, dos Referenciais Curriculares Nacionais e uma relação minuciosa de competências investigadas no mercado de trabalho e transpostas de forma linear para os currículos dos cursos técnicos determinam a elaboração dos mesmos numa ótica do modelo funcionalista. A ausência de conteúdos que enfatizem qualificações intelectuais gerais em articulação com o trabalho produtivo restringe a formação de profissionais da área agrícola.

A concepção de currículo definida pela Resolução n.04/99, dessa forma, acaba se distanciando dos princípios ético-axiológicos e políticos analisados pelo Parecer n. 16/99, ao propor diretrizes curriculares nacionais numa ótica mercantilista consubstanciada na priorização de competências e na subordinação da educação ao setor produtivo.

A formação profissional não pode se restringir ao adestramento nem ao simples

aprendizado funcional. Se ela há de ser útil ao trabalhador na luta da sobrevivência, deve vir impregnada da compreensão dos processos técnicos e sociais mais abrangentes do mundo do trabalho e de uma capacidade diversificada de leitura e de interpretação da experiência laboral e das transformações em cursos.

No contexto brasileiro, as propostas hegemônicas, em nível de recursos e de organização dos sistemas educacionais públicos e privados ligados à produção, caminham no sentido de que a formação profissional atenda, prioritariamente, às necessidades do mercado e/ou atenuem as tensões sociais provenientes da globalização e das políticas neoliberais. Se há alternativa, ela se encontra na organização dos trabalhadores para compreender os processos em curso e reivindicar a formação que melhor corresponda aos seus interesses (FRANCO, 1998).

Impõe-se, portanto, às entidades representativas dos trabalhadores formular uma proposta de educação básica democrática, cuja consistência e viabilidade lhe assegurem condições de conquista de espaço. Nesse sentido, a escola unitária se apresenta como a que propicia a todos, sem distinção de classe, o acesso pleno e crítico ao saber universal, preservando a riqueza da diversidade que caracteriza o humano.

Essa escola, que associa a educação geral, a educação profissional e a educação política como fios de um mesmo tecido, constitutivo da formação integral, omnilateral, exige, para sua efetiva constituição, a intensa participação dos trabalhadores. Como nos lembra Gramsci, é o trabalhador quem deve exigir, impor e construir, segundo seus interesses, a sua escola. Não uma escola apartada do sistema educacional, mas forjada pela luta das forças sociais progressistas, no interior desse sistema, uma vez que não devemos abrir mão das obrigações do Estado no que tange à educação da totalidade da população. (Rummert. 2000: 187).

1.4 – A Educação Profissional de Nível Tecnológico.

1.4.1 - Os Cursos Superiores de Tecnologia: Um Modelo Alternativo ao Universitário?

A progressiva extinção do ensino médio e a prioridade conferida à oferta dos “novos” cursos superiores de tecnologia constituem a base da opção seguida pela Direção Geral do CEFET-URUTAÍ para a implantação da reforma educacional em estudo. Observe-se, no entanto, que os cursos de tecnologia não constituem uma novidade na história das Instituições Federais, uma vez que se relaciona à própria gênese dos CEFETs. No último quarto do Século XX realizaram-se diversas experiências nessas instituições, mediante a oferta de cursos de curta duração, seguida

de sua extinção ou de sua conversão para cursos de duração plena¹⁵. A reforma, na medida em que apresentava mais uma experiência com cursos dessa natureza, expressava, de certo modo, a continuidade da política de constituição de um modelo de ensino superior alternativo ao modelo universitário de ensino, pesquisa e extensão.

Os cursos superiores de tecnologia que constituem a chamada educação profissional de nível tecnológico são, portanto, uma modalidade de ensino superior técnico não-universitário (ESTNU) que vem sendo defendida pelos organismos internacionais como uma alternativa viável para a expansão da educação superior na América Latina¹⁶. Esse modelo encontra-se expressamente presente nas recomendações do BID à reforma estrutural da educação nos países latino-americanos nos anos de 1990. Dentre as prioridades apontadas pelo Banco consta a “diversificação da educação pós-secundária, com a criação de faculdades e institutos técnicos para atender às novas demandas a custos inferiores aos das universidades”¹⁷.

Os compromissos assumidos pelo MEC junto ao BID para a obtenção, por empréstimo, dos recursos do PROEP, envolveram aspectos particulares da estrutura, conteúdo e financiamento da educação profissional. De modo preciso, o Banco esclarece quais serão as vinhas prioritárias para a aplicação dos recursos do PROEP:

O programa apoiará a criação de um sistema eficaz de educação profissional para adestrar jovens e adultos mediante cursos pós-secundários não universitários, cursos livres de nível básico e outros. Também inclui a preparação da reforma da educação secundária, a difusão de novos programas de estudos e a formulação de planos estratégicos (BID, 2000: 1, sem grifos no original).

Portanto, o modelo de educação profissional de nível tecnológico que a reforma conduzida pelo MEC/BID propõe é de curta duração, baixo custo, centrado no ensino aplicado, dissociado da pesquisa e da extensão, flexível e em conformidade com as demandas imediatas dos setores produtivos. Podemos admitir que a expansão deste modelo de ensino superior – no qual se insere o caminho adotado pelo CEFET-URUTAÍ e outros – contribuiu para a expansão quantitativa das vagas a este nível de

¹⁵ No contexto da reforma atual, as Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais foram sendo transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, passando a ofertar Cursos Superiores de Tecnologia. Em certa medida, esse movimento se assemelha às experiências conduzidas pela Reforma Universitária de 1968 (Lei 5.540) que resultou na oferta, a partir de 1974, dos cursos de curta duração em Engenharia de Operações pelas Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro, transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, em 1978.

¹⁶ Conforme CEPAL (1992), Banco Mundial (1995) e BID (2001).

¹⁷ Trecho do discurso de Nancy Birdsall, Vice-Presidente Executiva do BID, em Seminário promovido pelo BID para discutir a reforma da educação na América Latina e Caribe (CASTRO & CARNOY, 1997).

ensino. No entanto, é importante frisar a distinção deste modelo para com o ensino superior universitário. E, por certo, atentar para o fato de que o referido modelo é concebido, citado textualmente o documento do BID, para “adestrar” um determinado “tipo de clientela” a qual, conforme a suposição do Banco, estaria mais afeta ao ingresso em menos tempo possível no mercado de trabalho, do que propriamente distender maior tempo e recursos educacionais dedicando-se a eventuais pesquisas e aos estudos acadêmicos, científicos, éticos e políticos desenvolvidos no modelo universitário. Assim, a receita do BID para a expansão do ensino superior é a sua diversificação e fragmentação, propondo oferecer opções e percursos educacionais e sociais distintos, que deveriam ser aproveitadas de acordo com as capacidades e possibilidades de cada um. Esta é a diretriz de equidade orientada pelos organismos internacionais e acatada pela reforma educacional neoliberal em nosso país.

1.4.2 - Delimitando o Campo do Ensino Técnico

O que vem se convencendo chamar de ensino técnico é na verdade uma forma simplificada de denominar a educação tecnológica empreendida no Brasil, até 1997, nas escolas técnicas (majoritariamente públicas) e nos Centros Federais de Educação Tecnológica CEFETs.

Embora não explicitada pela política oficial, a reforma do ensino técnico reduz a escolarização tecnológica apenas à educação de nível superior. Através de um processo que se convencionou chamar cefetização, o governo vem aumentando o número de CEFETs, por meio de criação de novos centros de educação tecnológica de nível superior e de transformação das ex-Técnicas Federais de 2º grau, instituindo em seu lugar os Centros de Educação Profissional, notadamente em matéria de formação de formadores e desenvolvimento metodológico.

Se não bastarem essas observações de natureza político-jurídica em defesa da manutenção e da expansão do ensino técnico de nível médio, outros argumentos de natureza múltipla podem, ainda ser acrescentados.

Teoricamente, pode se afirmar que, diante do grau de racionalidade atingindo pelos processos de produção e de trabalho e pelas práticas sociais na atualidade, a tese mais adequada aos interesses históricos e contemporâneos da classe trabalhadora é a tese gramsciana da escola unitária. Aliás, é essa tese que vem fundamentando as propostas do campo educacional democrático de massas, desde os anos finais da década passada. Contraditoriamente, a adesão a esse ponto de vista implica aceitar, em tese, a

extinção dos cursos técnicos de nível médio se bifurcaria em dois ramos: o ramo tecnológico e o ramo científico, ambos garantindo de fato o acesso ao ensino de nível superior.

A bifurcação aqui proposta sustenta-se em pressupostos distintos daqueles estabelecidos pela proposta neoliberal de educação para enfrentar as demandas econômico-político-social culturais do Brasil globalizado. Pressupõe trajetórias escolares, conteúdos curriculares e métodos de ensino equivalentes para ambos os ramos escolares. A existência de dois ramos no nível médio não representa necessariamente a acentuação do histórico apartheid educacional brasileiro. A igualdade de oportunidades deverá ser assegurada pela adoção no currículo de ambos os ramos, do concerto marxista de técnico, onde a indissociabilidade entre teoria e prática se constitui no instrumental indispensável à formação de um homem capaz de pensar e agir autonomamente no mundo em que vive.

1.4.3 - O “Novo” Modelo Institucional e Pedagógico

O modelo de ensino superior tecnológico não universitário foi incentivado pelo MEC, no contexto da reforma educacional, por meio da modalidade de educação profissional de nível tecnológico, conforme o disposto no Decreto 2.208/97.

Com relação à prioridade adotada pelo CEFET-URUTAÍ para a implantação do Curso Superior de Tecnologia, é possível admitir que – aliadas às orientações externas e às imposições legais e prescrições do MEC para acesso aos recursos financeiros – a influência da concepção educacional empresarial exerceu papel importante no complexo jogo de mediações que vieram a condicionar o processo de implementação da reforma. Isso ficará evidenciado tanto nas modalidades dos cursos de tecnologia oferecidos, quanto nas prioridades relativas aos cursos extraordinários, contratos de parcerias e convênios firmados. Paralelamente à adequação da oferta educacional, a própria estrutura administrativa e pedagógica da instituição foi sendo redefinida e moldada, revelando tendência à assimilação de modelo inspirado na organização e gestão empresarial.

A linguagem e, sobretudo, os objetivos empresariais que passaram a nortear as ações da instituição se revelam também no *Planejamento estratégico* do CEFET-URUTAÍ, estabelecido em 1996 pela Direção Geral da instituição. Este documento define a “missão, visão, valores e objetivos” do CEFET-URUTAÍ, contemplando, entre

outros, o de “estabelecer um plano de marketing institucional” e o de “criar e comercializar produtos com a marca CEFET-URUTAÍ”.

A aplicação da reforma – além da racionalidade financeira – apresenta aqui sua face mais dura. No caso, o conceito de “educação para a competitividade”, é aplicado ao próprio cotidiano da sala de aula. De uma relação de confiança e companheirismo, desejável no ambiente educativo, caminhava-se para uma relação de disputas. Instaurava-se assim a lógica do individualismo: a meritocracia seria o critério para a progressão; a competição, o seu veículo.

Onde evidencia, então, claros limites à flexibilidade curricular e organizacional propostas. A concepção da relação entre educação e sociedade que permeia o modelo institucional e pedagógico dos cursos superiores de tecnologia implantados no CEFET-URUTAÍ opera mediante uma dupla redução conceitual: primeiro, reduz-se à sociedade a um segmento, o setor empresarial; segundo, a educação é reduzida à dimensão instrumental – de prática de transmissão de conhecimentos limitados aos requerimentos imediatos do mercado de trabalho.

A identificação dessas características leva a concluir que o modelo de curso superior de tecnologia e de instituição de ensino superior iniciados pelo CEFET-URUTAÍ na implantação da reforma educacional está orientado por uma concepção epistemológica centrada no positivismo, na prática pedagógica instrumental, enfim, na visão funcionalista e pragmática do processo de construção do conhecimento. Outros fatores parecem exercer maior poder persuasivo sobre os estudantes frente às suas opções de ingresso no ensino superior. Dentre eles, a possibilidade concreta de restrição quanto à sua futura habilitação profissional como tecnólogo; a possibilidade ou expectativa de aceder a níveis salariais mais elevados como egresso do ensino superior de duração plena relativamente à condição de egresso de curso de curta duração; a obtenção de uma formação inicial mais ampla de maior base científica valorizada em um mundo em veloz transformação – associada a uma expectativa mais restrita de emprego.

Vale ressaltar que dentro do “Novo” modelo institucional e pedagógico instituído pelo Decreto 2.208/97 a ênfase na educação profissional básica, modalidade de educação não formal e de duração variável, independente de nível de escolaridade e não sujeita à regulamentação curricular, com o objetivo de proporcionar reprofissionalização, qualificação e atualização de trabalhadores. Sob esta definição genérica e amplos objetivos, as instituições que ministram educação profissional,

apoiadas financeiramente pelo Poder Público, foram obrigadas a oferecer esses cursos, conferindo aos seus participantes certificado de qualificação profissional¹⁸. A educação profissional de nível básico contempla desde os cursos de aprendizagem profissional, tradicionalmente oferecidos pelas organizações do Sistema S e agências de formação de mão-de-obra, até cursos de capacitação específicos e treinamentos, realizados pelas empresas. Nesse sentido, concluímos que a oferta de educação profissional de nível básico nas instituições públicas contribuiu para o fortalecimento da dualidade das trajetórias educacionais – na medida em que esses cursos cumprem função alternativa ou substitutiva à escolarização regular – e para o deslocamento da atuação das instituições públicas em direção ao setor empresarial, produzindo uma situação de ambigüidade público-privado em sua natureza institucional.

Esses cursos e atividades extraordinárias, em geral, passaram a ocupar uma parte da estrutura física da instituição e, ainda que em tempo parcial, uma parcela de seus docentes e funcionários administrativos. O discurso oficial da equipe diretiva que administrava o CEFET URUTAI - GO no período 1995 a 2003 era o de buscar a realização dessas atividades como estratégia de interação com os setores empresariais.

¹⁸ Parágrafos 1º e 2º do Artigo 4º do Decreto 2.208/97.

CAPÍTULO 2

UM BALANÇO PROVISÓRIO DA REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

RESUMO 2

ROSA, Maria Aparecida de Oliveira. **Um Balanço Provisório da Reforma da Educação Profissional**. Seropédica: UFRRJ, 2005. 22 p. (Dissertação, Mestrado em Educação Agrícola).

Neste capítulo apresenta-se um conjunto de conclusões acerca do processo de reforma da educação profissional no Brasil e, em particular, apresenta-se o modo de sua implementação no CEFET-URUTAÍ, elucidando as concepções políticas, educacionais e financeiras que determinaram a opção quer do país, quer da instituição específica em análise, pelos caminhos adotados. Destacando as razões explícitas e as razões não manifestas que guiaram a implementação da reforma educacional no país e, em particular, no que se refere ao CEFET-URUTAÍ, fazendo um balanço provisório das conseqüências imediatas das medidas reformadoras. Sob o argumento da modernização, elevação da produtividade do trabalho e competitividade nacional diversos organismos internacionais formularam, no decurso dos anos noventa, políticas educacionais com pretensão caráter universal. A análise de alguns desses documentos produzidos pelo Banco Mundial e BID, evidenciaram claramente sua filiação aos pressupostos da teoria do capital humano, uma vez que suas idéias centrais apontam a educação como determinante do progresso técnico, fator de desenvolvimento econômico, de mobilidade social e de alívio da pobreza, apresentando-a associada à idéia de progresso social. Nesses documentos as reformas são abordadas como programas técnicos, racionais, voltados à eficiência e gestão, constituindo-se, portanto, como políticas públicas que têm em mira a desvinculação da noção de política com a idéia de transformação social.

Palavras-chave: Concepções políticas, educacionais e financeiras, balanço provisório e modernização.

ABSTRACT 2

ROSA, Maria Aparecida de Oliveira. **Um Balanço Provisório da Reforma da Educação Profissional**. Seropédica: UFRRJ, 2005. 22 p. (Dissertação, Mestrado em Educação Agrícola).

In this chapter it's presented set of conclusions about the professional education reform process in Brazil and, in particular, it's presented the way it was installed at Urutai-Cefet, elucidating the financial, educational and political conception that determined the country's and this specific institution's options on the adopted ways. Detaching the explicit, and the non revealed reasons that guided installation of the educational reform in the country and, in particular in Urutai-Cefet, making a provisory balance of the immediate consequences of the reforming measures. Under the argument of modernization, the rising of work productivity and national competitiveness, several international organizations prescribed, during the nineties, educational policies with assumed universal character.

The analysis of some of these documents issued by World Bank and IDB, showed clearly their affiliation to the presupposed of human capital theory, once their central ideas point education as a determinant of technical progress, factor of economic development, social mobility and poverty relief, presenting it associated to the idea of social progress. In these documents reforms are broached as rational, technical programs turned to efficiency and management, turning so, as public politics which aim the disentail of political knowledge with the idea of social transformation.

Keywords: Financial, educational and political concepts, provisory balance and modernization.

UM BALANÇO PROVISÓRIO DA REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

2.1 - Demissão da Política Pública e Constituição do Mercado da Educação Profissional

A análise dos instrumentos jurídicos e normativos que compõem a legislação educacional geral (LDBEN) e específica da educação profissional (Decreto 2.208/97 e portarias complementares) aprovados no período dos dois mandatos de FHC (1995 a 2002) evidencia a influência determinante de documentos produzidos por organismos internacionais sobre política educacional, configurando uma relação de articulação subalterna entre a reforma da Educação Profissional dos anos noventa, o processo de reforma do Estado brasileiro, as transformações das relações sociais capitalistas e o modelo de inserção do país no contexto da globalização.

A análise documental revelou uma característica específica do processo de reforma: a de expressar-se por um marco legal, normativo e institucional que prescreve e conduz a transformações substanciais das instituições escolares, constituindo-se num elemento distintivo da reforma educativa em relação às outras inovações ou mudanças que ocorrem nas unidades ou redes de ensino. Também permite evidenciar que a definição e a implementação do marco legal estão sujeitas a influências externas e internas que medeiam o processo, determinando diferenças entre o que é concebido, legislado e efetivamente implementado. Ou seja, ainda que os instrumentos jurídicos e normativos, as diretrizes de política educacional e os agentes de recursos financeiros que articulam a implementação das medidas reformadoras tenham força impositiva, esse poder é muitas vezes contra-arrestado, ou outras vezes facilitado pelos movimentos de resistências ou de adesões negociadas ou incondicionais que têm lugar nas diversas instâncias sociais, seja na esfera executiva, legislativa, na própria comunidade educacional ou pela ação das mais diversas entidades da sociedade civil. Esta dialética explica o fato de que uma mesma reforma seja materializada de modo distinto e específico em algumas instituições, evidenciando a ação concreta dos sujeitos e a correlação das forças sociais que atuam no contexto.

A proposta educacional dos organismos internacionais considera que educação, desenvolvimento e mobilidade social formam uma “feliz aliança”, capaz de retirar os países de baixa e média renda da condição de atraso, atribuída às deficiências e iniquidade de seus sistemas educacionais. Efetivamente, o argumento tem o papel

nitidamente ideológico cuja finalidade é a ocultação, tanto das fontes de subdesenvolvimento, desemprego e pobreza dos países periféricos, quanto dos interesses dos países centrais.

Na assimilação e implementação dessas políticas nos países periféricos do sistema de relações capitalistas mundiais ocorrem processos políticos diversos em que as elites dominantes nacionais se articulam ao capital internacional, de forma que a consecução das orientações de reformas educacionais se dá, por exemplo, o estabelecimento de condicionalidades para a concessão de financiamentos internacionais e critérios de utilização dos recursos. Esse foi o caso da Reforma da Educação Profissional no Brasil, com recursos do BID.

Nossa análise constatou a influência direta do Banco, seja na concepção da política educacional, seja na definição prévia dos termos e disposições das medidas legais que balizam a reforma, seja nos critérios que deveriam ser seguidos pelas instituições educacionais que pleiteassem os recursos financeiros.

Os cursos de educação profissional de nível básico dispensam escolaridade prévia e, nesse sentido, acabam por cumprir uma função alternativa ou substituta à escolarização regular. Essa política de natureza compensatória pode contribuir para a efetivação da terminalidade escolar ao nível das séries iniciais da educação fundamental ou mesmo à renúncia à educação formal a amplas parcelas da população. As escolas técnicas federais, agrotécnicas e CEFETs foram sendo obrigadas a deslocar sua atuação para a esfera das políticas de geração de emprego e renda, mediante a oferta de aprendizagem profissional e qualificação básica, modalidade tradicionalmente assumida pelo setor privado, sobretudo, pelo Sistema S. Nesse sentido, a reforma promove um desvio de funções que se traduz na natureza ambígua assumida pela instituição ao tentar compatibilizar o público e o privado.

No que se refere às modalidades de nível técnico e nível tecnológico, a reforma expressa a continuidade da lógica da dualidade estrutural dos sistemas educacionais: no ensino médio, a separação da educação profissional do ensino regular amplia a dualidade que se estende ao ensino superior por meio de cursos de tecnologia, de duração reduzida, destituídos de aprofundamento científico e tecnológico, limitados à atividades de ensino dissociada da extensão e da pesquisa, constituindo um modelo de ensino superior de baixo custo, alternativo ao modelo universitário.

A análise dos critérios relativos à utilização dos recursos do PROEP pelas instituições de educação profissional revelou que os mesmos – muito mais que

parâmetros técnicos ou mais especificamente indicadores de desempenho financeiro – representam condicionantes da implementação de um determinado modelo de política educacional, em que se destacam como diretrizes fundamentais a separação entre o ensino regular e a educação profissional e a orientação estritamente econômica desta última, segundo um modelo de oferta, gestão e financiamento privado, regulado pelos mecanismos de mercado.

Podemos perceber que a reforma da educação profissional concebida e iniciada no período do governo de FHC constitui um processo que, vinculado ao ideário neoliberal de redução e redefinição do papel do Estado, representa no âmbito educacional a demissão da política pública e visa à constituição de um mercado privado de educação profissional. É, portanto, um processo de desestruturação da esfera educacional pública, pelo qual têm passado as diversas Escolas Agrotécnicas, Escolas Técnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica do país, de modo variado, com processos internos e externos de adesão e/ou resistência. Enfim, essa seria a gênese do movimento de transformação em curso, que tem por diretriz e finalidade converter as instituições públicas de educação técnico-tecnológica em empresas de formação profissional.

2.2 - Balanço Provisório e Conseqüências Imediatas da Reforma (1995 – 2003)

Considerando que existe um processo de mediações que define a aplicação da reforma educacional em função das dinâmicas de aceitação e resistências internas e externas em cada instituição, aprofundamos o estudo sobre a realidade do CEFET-URUTAÍ. Nesse sentido, buscamos articular a análise dos aspectos macro e microsociológicos, levando em consideração o relacionamento dinâmico destes dois planos de análise.

2.2.1 - A Adesão Negociada das Direções à Reforma da Educação Profissional

A decisão pelo acatamento sem críticas ou ressalvas das medidas reformadoras e de sua implantação à revelia de um prévio e amplo debate com a comunidade educacional foi a conduta adotada pelo dirigente do CEFET-URUTAÍ. Portanto, a definição do elenco das modalidades educacionais que seriam extintas e das que seriam implantadas e incentivadas, bem como da ordem de prioridades, da extensão e magnitude das transformações e do início e tempo necessário à sua implementação, não

resultou de um processo consensual. Pelo contrário, ocorreu na instituição um processo tenso e conflituoso, em que a decisão que se fez valer foi a resultante do embate de posições divergentes ou convergentes – conciliáveis ou contraditórias – do qual tiveram participação importante o poder exercido pelas direções, a resistência organizada pelo movimento sindical docente e as manifestações do movimento estudantil.

A Direção sempre deixou claro, que não agia sozinha, com a Equipe Diretiva, conduzia o processo, no sentido de garantir a própria existência da escola, fazíamos parte das escolas agrotécnicas no início da reforma e o Governo sempre estava procurando formas de desestruturar as instituições de ensino para que auto se sustentassem, fossem lucrativas e não gerassem ônus aos cofres públicos, assim as escolas, seguindo uma estratégia de adesão negociada, limitaram-se a propor adequações pontuais e técnicas ao Projeto de Lei 1.603/96, mediante articulações e negociações que envolviam os Conselhos Diretores das Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas e CEFETs, parlamentares, governos e setores empresariais e as instituições privadas do Sistema S. Nesse aspecto, vale destacar que CONDITEC, CONCEFET e CONDAF tinham interesse particular em rever dois pontos que constavam da primeira versão do PL: a revogação total da Lei n. 8.948/94 que transformava Escolas Técnicas Federais em Centros de Educação Tecnológica; a composição dos conselhos diretores desses centros e de suas atribuições¹⁹.

Assim, ainda que a busca da “solução negociada” tentasse fazer transparecer os aspectos técnicos, propondo corrigir imperfeições formais ou operacionais do projeto – mas acatando sua estrutura, sobretudo no que tange à separação da rede de educação regular, na modularização curricular da educação profissional e na hierarquização de seus níveis – o foco priorizado nessa estratégia foi a defesa dos interesses corporativos. Isto fica evidenciado no substitutivo ao PL elaborado em conjunto pelo CONCEFET e CONDITEC e enviado, em abril de 1996, ao Relator Deputado Severiano Alves e a SEMTEC/MEC.

Constata-se que os referidos Conselhos pouco tinham a opinar quanto ao conteúdo mesmo dos objetivos e estrutura propostos pelo MEC para a educação profissional (artigos 2º e 4º), reproduzindo-os quase na íntegra. No que diz respeito à relação da educação profissional com o ensino médio, uma questão de apoio ao projeto

¹⁹ Na primeira versão do Anteprojeto que originou o PL n. 1.603/96 constava a revogação da Lei n. 8.948/94 em sua integralidade. Após negociações dos citados conselhos diretores com a SEMTEC a Lei

do MEC, os Conselhos não refutaram a proposta de cisão e, além disso, acabaram por acentuar certa indefinição ao propor uma redação versando sobre um ensino médio “não profissionalizante” e prevendo uma remota possibilidade de sobrevivência da forma integrada. Ainda assim, essa tímida alternativa não foi acatada pelo MEC quando da edição do Decreto 2.208/97.

Preocupação diferente foi à observada nos artigos que se referem à definição institucional e à composição dos órgãos de direção, em que o caráter preciso das alterações ou supressões foi claramente especificado pelos Conselhos. Não é descabido supor que a “maleabilidade” do MEC a estas sugestões pode ter resultado de um processo de negociação das instâncias ministeriais junto às direções das instituições, visando a obter a aceitação e o empenho das mesmas em defesa do conteúdo da reforma. Com relação a esse aspecto, é ilustrativo analisar a posição assumida pela direção do CEFET-URUTAÍ com vistas a construir o “consenso” em torno da reforma, recorrendo a um discurso “flexível” que, conforme o interlocutor ou da defesa da reforma. A prática, por sua vez, apoiou-se no exercício do clientelismo ou da autoridade (LIMA FILHO, 1998a).

As negociações entre o Ministério e as instâncias dirigentes das Escolas Técnicas e CEFETs, visando obter o comprometimento destas para a célere implantação da reforma, produziram tópicas alterações no projeto inicial do ministério. Verificamos que a mudança significativa entre a primeira versão do anteprojeto, de 31 de janeiro de 1996, e o PL enviado ao Congresso Nacional, em 4 de março/96, foi a incorporação, a este último, dos itens relativos às atribuições e composição dos órgãos consultivos e deliberativos das instituições e aqueles que preservaram a autonomia das instituições e a possibilidade de transformação das escolas técnicas federais e agrotécnicas em CEFET.

Essas considerações nos levam a supor que:

- O MEC já esperava uma forte reação contrária ao anteprojeto, especialmente dos docentes, quer pelo conhecimento de posições já evidenciadas desde 1995 nas reuniões regionais, quer pelo grau de disputa que se verificava no processo de tramitação da LDBEN, quer por aquilo que o assessor especial do Ministério denomina de posição de resistência “muito ideológica e problemática” à alternativa de “separar os alunos e oferecer programas de estudos mais práticos e simples a uns e vias academicamente mais exigentes a outros” (CASTRO et.al.,

n. 8.948/94 foi preservada, mantendo-se no texto da versão final do PL somente a revogação dos artigos que tratavam da instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica.

2000: 21), como era o caso da separação da educação profissional e ensino regular proposta pelo MEC;

- Apesar da reforma tratar da educação profissional, abrangendo os diversos níveis e instituições da rede pública federal, estadual e municipal e da rede privada, o foco principal seria a rede de escolas técnicas federais, agrotécnicas e CEFETs, especialmente em relação às medidas de racionalização pedagógica e financeira – antiga recomendação dos organismos internacionais – que seriam contempladas com a separação conceitual e operacional do ensino técnico do ensino médio;
- A aceitação e o engajamento das direções dessas instituições na defesa da reforma seria condição necessária e fundamental à sua implementação, mas que um apoio espontâneo não era esperado, até mesmo pela pressão que sofriam de professores, alunos e outros segmentos da sociedade civil contrários ao Projeto;
- Que seria necessário, então, estabelecer “negociações” que levassem ao comprometimento das direções com a implantação da reforma e que estas poderiam recorrer a estratégias diferenciadas, incluindo o clientelismo ou o exercício do poder que lhes conferiam os regimentos e estatutos vigentes, fruto de uma herança e experiência histórica antidemocrática não de todo superada, em particular, nessas instituições.

Assim, parece-nos possível inferir que a proposição de “retirada” de certo poder²⁰ dessas direções em um primeiro momento e a sua “restituição” em seguida ao comprometimento de defesa das direções aos princípios e diretrizes da reforma e a celeridade de sua implantação – se adiantando, inclusive, à aprovação pelo Congresso Nacional da LDBEN – foi uma tática²¹ eficiente adotada pelo MEC para fazer valer o seu projeto, em especial no importante âmbito interno das escolas técnicas federais, agrotécnicas e CEFETs.

Se por um lado, o Decreto n. 2.208/97 contemplou parte das “preocupações” da Direção Geral do CEFET-URUTAI, por outro, a promessa de recursos financeiros provenientes do financiamento negociado junto ao BID se constituiu em elemento importante utilizado pelo MEC para a conquista do apoio das administrações das

²⁰ Revogação total da Lei 8.948/94 e parcial da Lei 6.545/78 e alterações relativas aos órgãos consultivos e deliberativos da direção dos centros.

²¹ É possível admitir que os itens “negociados” pelo MEC não se reduziam à mera tática, no entanto vale dizer que os mesmos não comprometiam a concepção geral do projeto.

escolas técnicas federais e CEFETs e comprometimento das mesmas com a implementação da reforma.

Ainda no que diz respeito à questão dos recursos, é importante ressaltar que outros itens da proposta de reforma, como por exemplo, o incentivo à oferta de cursos não formais de educação profissional básica, bem como ao estabelecimento de parcerias com empresas, foram considerados pela Direção Geral do CEFET-URUTAÍ como estratégias promissoras para a sustentação financeira da instituição e complementares ao processo que denominamos de adesão negociada aos princípios e diretrizes da reforma.

A opção de adesão negociada adotada pela direção do CEFET-URUTAÍ, frente à reforma educacional, foi manifestada sobretudo na rápida implementação das determinações do Decreto 2.208/97, da Portaria 646/97 e da Medida Provisória 1548-28 e no comprometimento de utilização dos recursos auferidos junto ao PROEP de acordo com as condicionalidades do BID.

A comunidade escolar ao tempo em que analisavam as medidas legais propostas, recolhiam experiências, locais e externas ao CEFET-URUTAÍ, relativas ao processo de implementação da reforma, de seus limites e possibilidades, assim como dos processos de resistências a ela.

A resistência dos educadores e de amplos setores da sociedade brasileira, embora tenha sido vitoriosa impedindo a aprovação do PL n. 1.603/96 no Congresso Nacional, não foi suficientemente forte para impedir a ação do Governo Federal, mediante práticas autoritárias, tais como a edição de Decretos, Medidas Provisórias e Portarias, por meio das quais constituiu-se um arcabouço jurídico normativo que ensejou a reforma educacional em estudo.

Definidos o entorno legal imediato (Decreto 2.208/97, Portaria 646/97 e Medida Provisória 1548-28) e a principal fonte de financiamento da reforma (o PROEP), sua seqüente implementação passou a se constituir em novo campo de embates.

A reforma da educação profissional, sob o argumento da expansão, diversificação e flexibilização da oferta educacional, contribuem para: promover modalidades de educação não formal, alternativas ou substitutas da educação básica; incrementar a segmentação social dos sistemas educativos nacionais, oferecendo ensino técnico e tecnológico, separados e alternativos ao ensino regular de nível médio e ao ensino superior; e estabelecer uma situação de ambigüidade na qual a instituição pública reduz sua oferta de educação regular e incrementa sua ação em atividades extraordinárias, pagas, como estratégia de auto-sustentação financeira.

Como instrumento de coleta de informações para esta dissertação, foram utilizados dados e documentos organizados no período de implantação da proposta de reforma da educação profissional e entrevistas realizadas com o pessoal técnico-administrativo, técnico-pedagógico, equipe diretiva (1995 a 2003) professores, alunos, egressos, pais e outros no CEFET Urutaí, com a finalidade de obter os dados que possibilitaram perceber as interferências inerentes ao processo curricular.

Como fonte de pesquisa foi imprescindível também as Leis Federais²², com suas Portarias e Pareceres, vários textos legais publicados pelo Programa de Expansão da Educação Profissional do MEC. Nesta pesquisa foram utilizadas também outras fontes como projetos pedagógicos e de reformulação curricular elaborados no Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí/ GO, considerando o período de 1995 a 2003.

Na perspectiva de construção desta dissertação é importante superar os discursos e compreender a concepção político-filosófica de currículo do período estudado. Os registros dos relatos de egressos do CEFET Urutaí dos cursos da Área Agropecuária, hoje são as melhores fontes vivas neste estudo das “novas” habilitações, justamente por estarem sendo constantemente avaliados pelas exigências atuais e estarem enfrentando os desafios do mundo atual.

No encontro de egressos, realizado em setembro de 2003, tivemos a presença de alunos que concluíram o curso antes e pós reforma, todos os alunos que participaram do encontro fazem parte do universo pesquisado, tivemos alunos da Escola Agrotécnica Federal de Urutaí, do Curso Médio Profissionalizante com Habilitação em Agropecuária que vigorou após o início das reuniões para estruturação da Reforma da Educação Profissional de 1995 até 1997, ano em que o Governo FHC instituiu o Decreto 2.208/97, estiveram reunidos com alunos que já em 1996, com portaria de autorização (em caráter de “pioneiros da reforma”) iniciaram os Cursos de Nível Técnico com Habilitação em Agricultura, Agroindústria, Infra-Estrutura Rural e Zootecnia. É importante ressaltar que neste primeiro ano de implantação dos cursos com o “novo” perfil a Habilitação em Agropecuária não foi oferecida em função da justificativa de estruturação da Reforma Curricular onde o técnico generalista (integrado ensino médio e técnico), com três anos

²² Lei Federal Nº 8948/94 (instituição do sistema nacional de educação tecnológica); Lei Federal Nº 9394/96 (diretrizes e bases da educação nacional); Lei Federal Nº 9649/98 Arts. 47 e 66; Decreto Federal Nº 2208/97 (regulamenta § 2º do art. 36 e arts. 39 a 42 da Lei Federal 9394/96).

de duração, perfazendo uma carga horária de três mil e seiscentas horas trabalhava com “duplicidade” de conhecimentos e não atendia a “realidade do mercado atual”.

É importante ressaltar que no dia 27 de setembro de 2003, quando se realizou o II Encontro de Egressos CEFET-Urutaí, participaram do referido evento ex-alunos de vários Municípios do Estado de Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais, Distrito Federal e outros. Dos participantes 60% (36 pessoas) eram representantes da Área Profissional Agropecuária e este público foi extremamente acessível em participar deste projeto de pesquisa, contribuindo nas entrevistas e respondendo os questionários. Os demais participantes representam 40% (24 pessoas) a Área Profissional Informática. A colaboração dos egressos, no sentido de responderem dois questionários (Anexo I e Anexo II), forneceu dados e informações importantes que contribuíram significativamente para o desenvolvimento deste projeto de pesquisa, que pretende apresentar conclusões revendo o processo de construção do currículo da escola, visando ações futuras de nossa Instituição de Ensino.

A partir do total de participantes da Área Agropecuária, passamos a assinalar as questões relativas aos questionários (Anexo I e Anexo II), considerando 100% o total da área foco de nosso estudo, assim em relação à desvinculação do Ensino Médio do Ensino Técnico foi positiva considerada por 90% dos egressos, pois consideram que a Reforma da Educação Profissional contribuiu, no sentido de ampliar a oportunidade de ingresso do aluno no Curso Técnico. Segundo os entrevistados a redução da carga horária do Curso Técnico, não afetou a qualidade do ensino, uma vez que os módulos agora ministrados atendem as necessidades profissionais, haja vista que não houve perda no conteúdo.

Também observaram que as aulas práticas realizadas no decorrer dos módulos são fundamentais para o desenvolvimento das competências profissionais, exigidas pelo Mundo do Trabalho.

Relataram ainda que as aulas práticas realizadas atenderam às suas expectativas, bem como, suas necessidades profissionais, nas quais puderam participar efetivamente, além de reconhecerem a importância destas para o seu desempenho profissional, na sua área de atuação.

Os egressos ressaltaram a importância do Estágio Curricular Obrigatório como forma de aprendizado eficaz e eficiente o qual deve ser mantido em caráter obrigatório na Instituição, uma vez que através dele é possível comparar e desenvolver as teorias

aprendidas em sala de aula, e aplicá-las no local de trabalho onde os problemas acontecem e o técnico tem oportunidade de oferecer a solução mais adequada para cada situação.

Segundo os entrevistados os conteúdos trabalhados pela Instituição de Ensino, atendem as necessidades dos profissionais exigidas pelo Mundo do Trabalho Globalizado, ressaltaram a competência dos professores, a organização estrutural da administração e a infra-estrutura da instituição como fatores que contribuem para o aperfeiçoamento profissional de seus educandos.

Os ex-alunos que concorreram a cargos no mercado de trabalho ou vagas nas faculdades consideram os conhecimentos adquiridos no CEFET-Urutaí como igual ou superior às demais Instituições de Ensino.

Os ex-alunos observaram que a Instituição contribui no desenvolvimento do seu comportamento pessoal, social e político. Ressaltaram que recomendam a Instituição, bem como os cursos oferecidos para outras pessoas. Foi possível evidenciar através dos depoimentos dos ex-alunos que a convivência com alunos oriundos de regiões diferentes, através da diversidade cultural transformam e enriquecem o desenvolvimento integral dos alunos da escola e contribui de forma significativa na formação profissional, ou seja, as diferenças culturais promovem experiências inovadoras. Estes resultados do Encontro de Ex-Alunos/2003 foram discutidos no I Fórum de Educação Profissional realizado em Junho/2004.

2.3 - As Contribuições dos Egressos, numa releitura do Processo da Reforma da Educação Profissional no CEFET Urutaí/GO.

O currículo não pode ser entendido a margem do contexto, no qual se configura e acima de tudo independente das interferências sócio-políticas. Como perspectiva de construção desta dissertação pretende-se superar os discursos e contribuir na compreensão da concepção político-filosófica da reformulação curricular no CEFET URUTAÍ – GO do período de 1995 a 2003.

O registro dos questionários (Anexo I e Anexo II) aplicados no encontro de ex-alunos do CEFET URUTAI – GO realizado em outubro de 2003 são fontes significativas no estudo das “novas habilitações” criadas a partir do Decreto 2.208/97.

É necessário fazer uma releitura para trabalhar de forma a não permitir que os alunos possam continuar sendo utilizados como meros números, ou seja, representem

dados quantitativos numa política de educação que não prioriza a formação cidadã, e não se preocupa com a história e culturas dos cidadãos. As condições de desenvolvimento e realidade curricular não podem ser entendidas sem a visão política de seu contexto. Então não será fácil melhorar a qualidade do ensino se não mudam os conteúdos, os procedimentos e os contextos de estruturação dos currículos. Pouco adiantará fazer reformas curriculares se estas não forem ligadas à formação dos professores. Não existe política mais eficaz de aperfeiçoamento de professores que aquela que conecta a nova formação a aquela que motiva sua atividade diária: o currículo.

Ao fazer o estudo dos questionários a preocupação foi em observar os depoimentos dos ex-alunos em comparação com as informações assinaladas e descritas no questionário. Neste sentido é necessário que seja ressaltado um fator preponderante no Encontro de Ex-Alunos, pois refere-se a um grupo de pessoas que em sua maioria voltam a escola porque criaram laços afetivos, e para esclarecer as informações analisadas e fazer uma leitura das entrelinhas do processo de reformulação curricular do CEFET URUTAÍ – GO vale ressaltar que o público do encontro referente a área agropecuária foi de 36 pessoas em relação a um universo dez vezes maior de formandos por semestre.

Segundo Sacristán (2000) na objetivação do significado do currículo estão o currículo prescrito como conseqüências das regulamentações inexoráveis as quais estão submetidos, levando em conta sua significação social, existe algum tipo de prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo principalmente em relação á escolaridade obrigatória. O currículo apresentado aos professores, o currículo moldado pelos professores, o currículo em ação, o currículo realizado e o currículo avaliado.

Conforme questionário (Anexo I) temos a partir dos gráficos importantes considerações assinaladas por nossos ex-alunos.

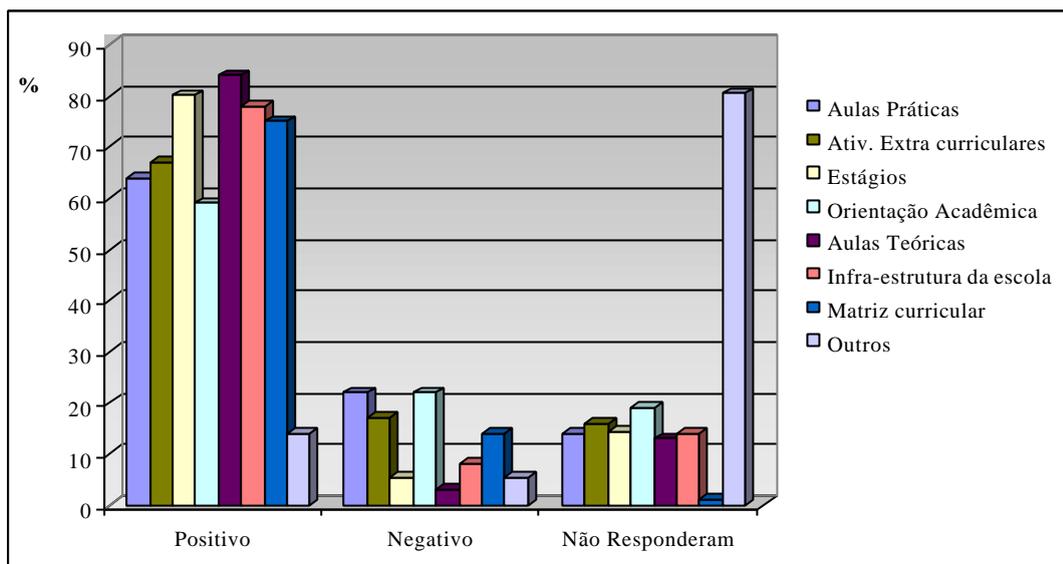


Gráfico 1 - Aspectos positivos e negativos na formação.

Ao analisar o gráfico 1 acima exposto considerando as opções POSITIVO/NEGATIVO e NÃO RESPONDERAM é possível verificar que as respostas dos alunos que concluíram o curso médio profissionalizante apontam para consideráveis diferenças em relação aos alunos que concluíram o Curso Técnico após a Reforma implícita no Decreto 2.208, de abril 1997, e pela portaria, 646, também de maio de 1997, segundo NEVES (2000).

“Embora formalmente não seja impedido o ingresso de nenhum concluinte do ensino médio ao ensino superior, na prática, a organização dual do currículo restabelece, no final do século, a histórica separação entre escola para pobre e escola para rico. Aliás, essa dualidade educacional é documento expressa na proposta governamental do plano nacional de educação, para o nível médio de ensino”.

Dos Concluintes do Curso Técnico Profissionalizante em agropecuária vigente na escola até 1997 verificou-se a partir do questionário que houve um número considerável que julgava NEGATIVO o item estágio em sua formação e numa reflexão sobre essa informação podemos compreender que no Curso vigente até 1995, fazia parte do total de trezentas e sessenta horas de estágio obrigatório, a chamada monitoria, que causava grandes atritos sobre a autonomia dos alunos ao gerenciarem e acompanharem os colegas nas atividades de manutenção, os ex-alunos que concluíram o curso após a implantação do Reforma da Educação Profissional já foram unânimes em assinalar POSITIVO o estágio, hoje são estimulados a fazerem seus estágios fora da escola, e

com isso podem vivenciar a realidade e até mesmo entrar em contato com novas tecnologias.

Outro aspecto que chamou a atenção no questionário foi o item infra-estrutura da escola. Após a reforma com o Programa de Expansão de PROEP a escola recebeu investimentos para ampliação das instalações físicas, compra de máquinas, equipamentos, mas em dois questionários os alunos destacaram através de registros escritos que a infra-estrutura da escola era pouco aproveitada, logo à frente do item assinalado, isto aponta um fator que sempre gerou conflitos no interior do hoje CEFET URUTAÍ – GO. Os alunos perceberam a infra-estrutura, mas não perceberam que a mesma não é utilizada em seu potencial.

Quanto a matriz curricular houve o registro de POSITIVO por parte de 75%, NEGATIVO de 14% e 1% não responderam como pode ser observado no gráfico exposto anteriormente. Mas ao solicitar maiores informações num registro oral sobre as matrizes houve um momento em que um dos ex-alunos descreveu sobre as matrizes referindo-se aos animais, demonstrando que não estava consciente do processo de sua formação.

A extinção do ensino técnico de nível médio é justificada no PNE no Governo FHC de um modo, no mínimo estranho, alegava ser o maior problema, no que diz respeito às escolas técnicas públicas de nível médio, a alta qualidade do ensino que oferecem está associada a um custo extremamente alto para sua instalação e manutenção, o que torna inviável sua multiplicação de forma a poder atender ao conjunto de jovens que procura formação profissional. Além disso, diante da restrição da oferta, criou-se um sistema de seleção que tende a favorecer os alunos de maior renda e melhor nível de escolarização, afastando os jovens trabalhadores, que são os que dela necessitam. (Brasil, 1998, grifos nossos).

Há na argumentação governamental, em primeiro lugar, o reconhecimento da qualidade do ensino dos cursos técnicos de nível médio. Para um governo que tem como meta prioritária propiciar uma educação escolar de qualidade, séria, no mínimo, mais conseqüente que procurasse angariar os recursos necessários a sua expansão, em vez de extinguí-los.

Em segundo lugar, há também o reconhecimento pelo governo da crescente demanda de jovens por esse tipo de ensino. Se essa constatação procede, seria mais pertinentes alocação dos recursos necessários a sua manutenção e ampliação, já que a

escolarização é um direito social e cabe ao Estado garantir esse direito a todos os cidadãos.

Ao argumentar, ainda, que a extinção dos cursos técnicos de nível médio se justifica pelo incremento da matrícula de “não pobres” nesse espaço próprio das massas trabalhadoras, o governo deliberadamente evidencia o caráter discriminador de sua política educacional, ao incluir ou excluir do espaço público escolar cidadãos segundo sua origem de classe.

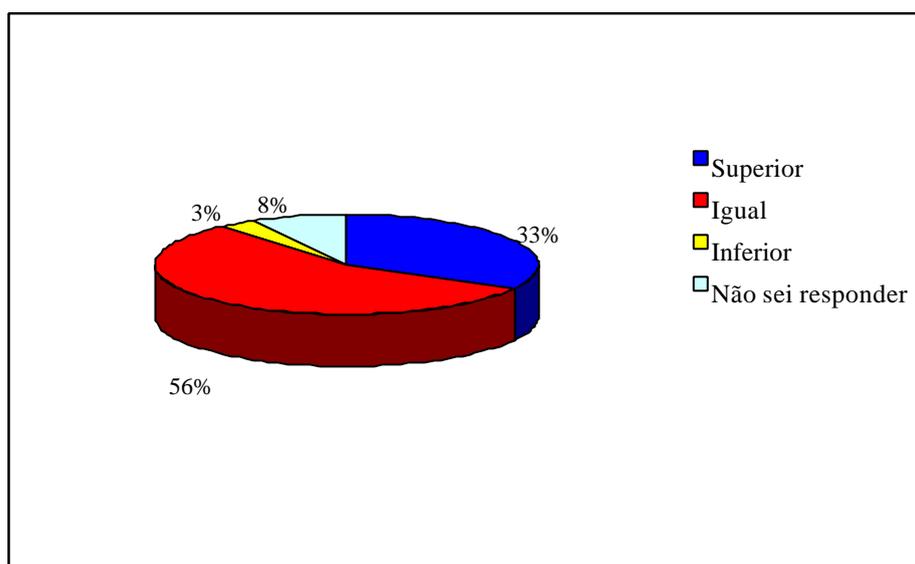


Gráfico 2 - Nível de formação em relação aos profissionais de sua área, formados em outras Instituições.

O gráfico 2 refere-se a formação recebida na escola em relação ao que o egresso percebe ao deparar com outros egressos de outras instituições de ensino que também atuam na Área Agropecuária.

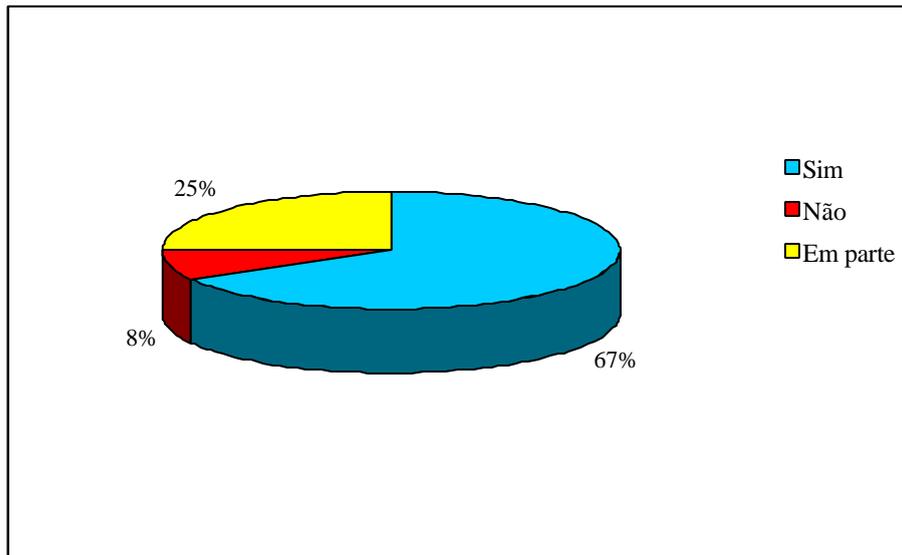


Gráfico 3 - Segurança para inserção no mercado de trabalho.

Ao questionar sobre a formação profissional adquirida no CEFET URUTAI-GO em relação à segurança para se colocar no mercado na maioria, dos trinta e seis alunos 69% assinalaram que sim, mas ao relacionar sua área de atuação no mercado na maioria das comparações, o ex-aluno está atuando em funções ligadas a prestação de serviços gerais, como por exemplo, operador de máquinas, principalmente, os alunos que concluíram o curso após 1995, pois os alunos que concluíram o curso anteriormente e participaram do encontro estão de alguma forma ligados a área agropecuária.

É significativo descrever que foi possível perceber também os alunos que concluíram o Curso após esse processo de reformulação dentro da pesquisa observou-se que houve registro de que estão estudando, no campo reservado a atividade atual, desta forma uma das prerrogativas positivas desta análise é que sempre existem forças que vão contra as “normalizações prescritas” apesar da ação governamental e forças ocultas implícitas nos currículos tentarem imprimir que os alunos da Educação Profissional devem estar “prontos” imediatamente para o mercado de trabalho, muitos cidadãos estão ampliando seus conhecimentos.

Desta forma o questionário na primeira referência sinaliza que a atividade atual não exemplifica o sim da segurança em atuar na área agropecuária; e os oito por cento que assinalaram não apontam um número considerável no registro de atividade atual.

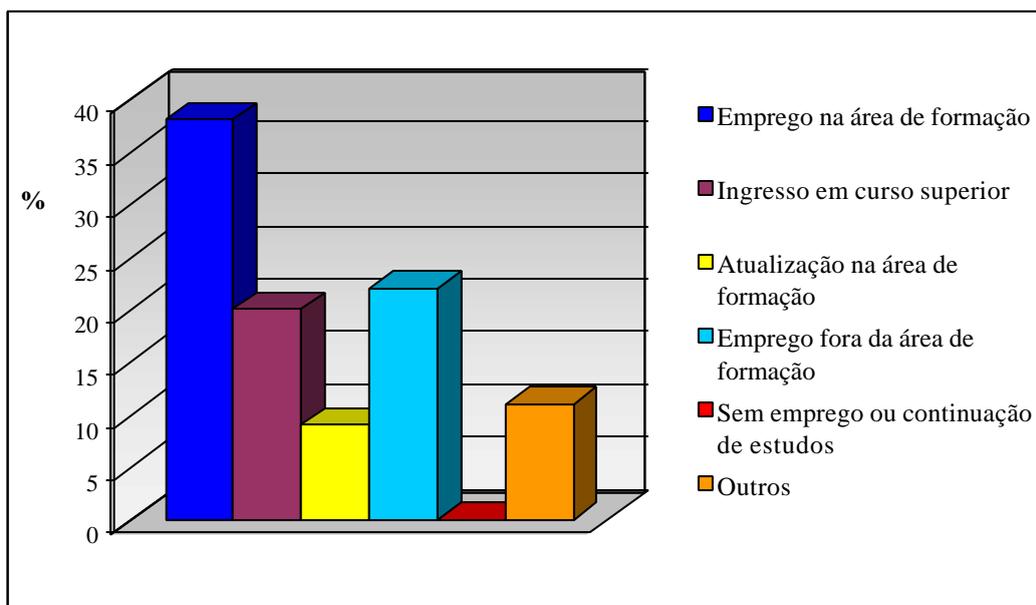


Gráfico 4 - Destino após a conclusão de curso.

Ao analisar sobre sua trajetória de vida questionando sobre emprego, ingresso num curso superior, atividades de especialização no gráfico 4 é possível perceber que 47% assinalaram ter conseguido um emprego na área de formação, mas em compensação a atividade atual foi possível perceber que a maioria não está atuando atualmente na área como assinalaram ter conseguido logo após a formação.

No item ingresso no Curso Superior, vale ressaltar que de acordo com o Decreto 2.208/97, que reforça as políticas de restrição de financiamentos para o Ensino Superior e para a geração de ciência e tecnologia, fornece a legalidade para a retirada do Estado nos níveis federal e estadual, do cenário de qualificação profissional, agora objeto de outro sistema, o de Educação Profissional, financiado com recursos do FAT, dos agentes financeiros internacionais, particularmente Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento e dos agentes privados (Sistema S, empresas e instituições privadas strictu sensu).

O estudo tem mostrado que as “novas políticas” de educação profissional deixam claro a quem servem, certamente não é aos trabalhadores, da mesma forma, o descompromisso com a universalidade da educação em todas os níveis integra-se a política de destruição do sistema de produção de ciência e tecnologia do país.

Outro aspecto a ser destacado no questionário refere-se ao item relativo a realização de atualização/especialização e aperfeiçoamento na área de formação, dos alunos entrevistados num total de trinta e seis somente quatro assinalaram que logo após

Oo curso tiveram condições em prosseguir estudos neste sentido, mais uma vez é possível observar que com a separação através da reforma curricular e antes da separação do ensino médio da educação profissional, reafirma a desarticulação presente no Decreto 2.208/97 entre a formação de trabalhadores e cidadãos, uma vez que demarca a trajetória educacional dos que desempenham funções intelectuais ou instrumentais, delimitando claramente a divisão entre capital e trabalho. O baixo registro de não continuidade dos estudos se confirmou neste período da efetivação do Decreto 2.208/97, onde as trajetórias educacionais se organizaram em escalas diferenciadas, separação ensino médio, ensino técnico, educação básica, de educação tecnológica.

Um aspecto significativo é inerente ao homem é perceber em algumas de suas respostas a proposições feitas podem gerar uma realidade, na qual a maioria dos seres humanos não querem estar incluídos, exemplo o desemprego. Assim nenhum dos entrevistados assinalaram o item não consegui emprego, nem continuo estudando, sendo que ao conversar com muitos deles, era incessante os pedidos de não deixar de telefonar em caso de ofertas de emprego, com a preocupação de atualizarem o contato via telefone, dizendo que estavam “parados”. Com um sentimento de “fracassos” por os ex-alunos voltarem a viver com os pais, e quando estes têm uma propriedade rural.

Em Urutaí – Go, desde 1995, a então Escola Agrotécnica Federal, hoje Centro Federal de Educação Tecnológica sofreu com a reestruturação do nível médio a partir do Decreto 2.208/97 que pressupôs, portanto o surgimento de uma nova dualidade, ou seja um tipo de ensino médio de preparação para o trabalho e outro tipo de ensino médio para a continuidade dos estudos na educação escolar de nível superior, já que a antiga dualidade (ensino médio e ensino técnico de nível médio) é superada pela extinção dos cursos técnicos de nível médio, o que aconteceu com o Curso Técnico Profissionalizante em Agropecuária em 1995, na então Escola Agrotécnica Federal de Urutaí – GO.

Num discurso de estar atendendo às novas demandas da sociedade, do mercado atual, a escola contribuiu para a efetivação da política governamental, inclusive sendo uma das sete escolas tidas como “pioneiras” na Reformulação Curricular da educação Profissional no país, a título de ressalva histórica, as demais escolas que conjuntamente com Urutaí serviram ao projeto de reformulação curricular da área agropecuária foram as então Escolas Agrotécnicas de Bento Gonçalves (RS), Manaus (AM), Cuiabá (MT),

Uberaba (MG), Inconfidentes (MG), Colatina (ES) é o presidente do grupo de trabalho para a reformulação da Área Agropecuária, foi o diretor geral da Escola Agrotécnica Federal de Urutaí – GO. Prof. José de Oliveira Campos que coordenava as reuniões a partir dos quais referendava as diretrizes nacionais para a Área Agropecuária legitimando as “novas habilitações”, gerando a nível técnico dentro da Educação Profissional os Cursos de Agricultura, Agroindústria, Infra-Estrutura Rural e Zootecnia. A princípio em Urutaí – GO foi extinta a habilitação Agropecuária, em função do que está exposto no trabalho em virtude da adesão negociada dos diretores.

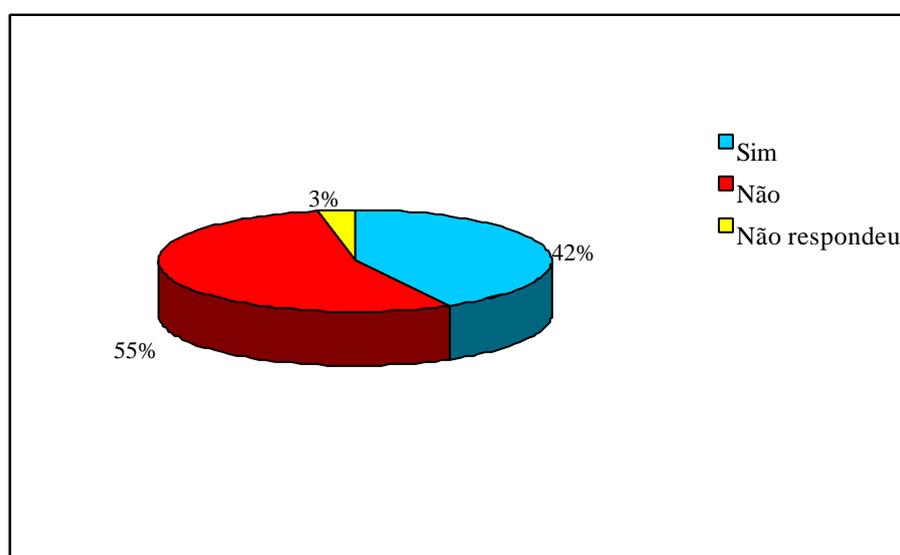


Gráfico 5 - Recorrência aos professores após a formatura.

O gráfico 5 começa a sinalizar aspectos reais, porque a partir de um plano político- pedagógico organizado em função da ênfase na identidade empresarial que efetivada no período 1995 a 2003, os ex-alunos não têm condições de retornar a escola para recorrer aos professores e aprofundar ou discutir sobre dúvidas ou possíveis problemas encontrados na atividade profissional, mas como foi possível perceber nos gráficos anteriores o que os ex-alunos vem enfrentando são dificuldades em ter abertas as oportunidades do primeiro emprego. Assim, por estarem com uma formação “compacta”, ou seja, a organização curricular dos Cursos de Nível Técnico, a partir do processo de Reforma da Educação Profissional o Curso Médio Profissionalizante em Agropecuária (três anos de formação) foi substituído por Cursos de Nível Técnico condensados em inúmeras modalidades, com vários períodos de teste, dos quais,

resultou a formação técnica (nível médio) de um ano e meio. No nível tecnológico (o Ensino Superior) com período de três anos.

Recorrer aos professores após a formatura implica em estar atualizando-se e trabalhando, mas o resultado deste processo de reformulação curricular atendeu aos interesses prescritos dos financiadores internacionais da referida reforma, onde o discurso de preparar para o mercado de trabalho contempla identidade empresarial a escola, a nossa escola que deveria educar para a cidadania.

Ao considerar positivos os reflexos da vida estudantil no comportamento social e político os entrevistados outra vez evidenciaram mais um aspecto inerente a reforma curricular, onde a responsabilidade de suas conquistas ou derrotas está centrada no seu esforço pessoal, no individualismo. Ao questionar sobre a participação política e social em seu município de origem a maioria considerou “perda de tempo”, “sujeira” e outras expressões que revelam a falta de consciência política e social, o que se torna um dos principais pontos a ser revisto na postura da escola quanto à formação profissional dos alunos.

Evidencia que é necessário rever a concepção de homem dentro do currículo e observar as implicações destes discursos prontos relacionados a “preparar para o mercado”, para o “mundo do trabalho”. Ao descrever neste estudo as diretrizes organizadas que serviram de orientações legais, acompanhadas de um pacote recheado de verbas, promessas que fizeram a equipe diretiva estar constantemente em confronto com professores e mesmo alunos tidos como “rebeldes” conseguiram atingir os objetivos implícitos na proposta, a resistência à reforma no CEFET URUTAÍ colaborou para que nossa história pudesse através de um processo contraditório educar alguns jovens na contra-mão da história oficial, descrita de 1995 a 2003.

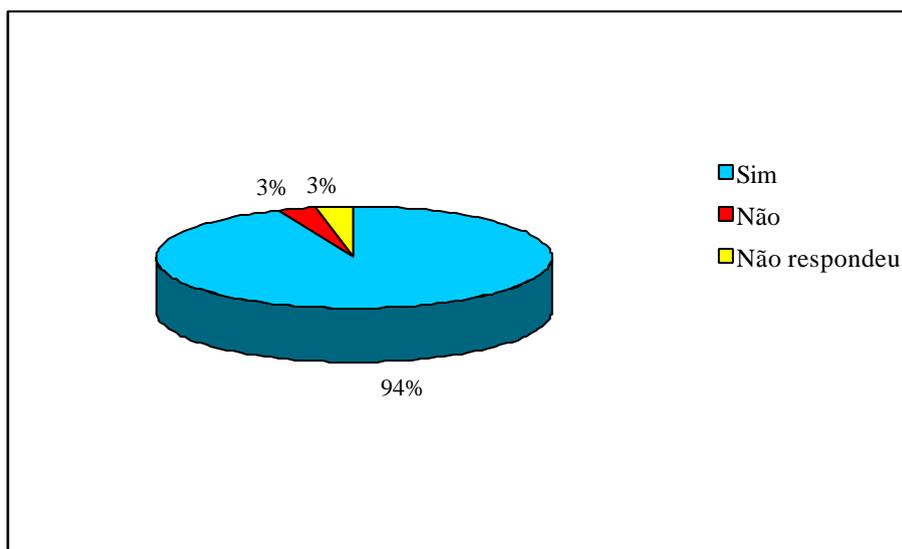


Gráfico 6 - Reflexo da vida estudantil no comportamento social e político.

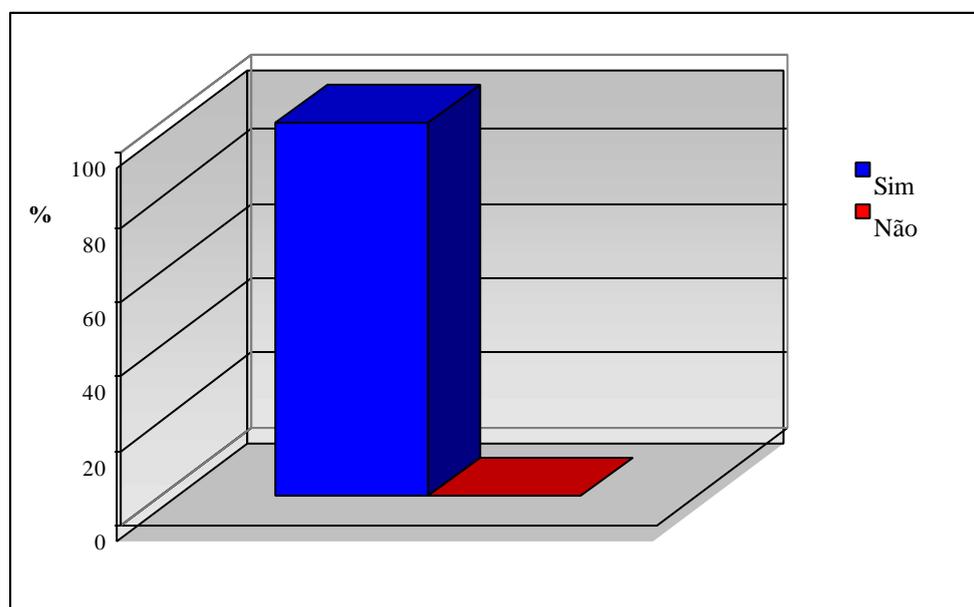


Gráfico 7 - Recomendação do curso a outras pessoas.

Dos elementos significativos da análise dos dois questionários aplicados em setembro/2003 a representação gráfica deixa claro que os entrevistados recomendariam

o curso a outras pessoas, e ao comparar as respostas descritivas do questionário 2 (em anexo) foi possível compreender a necessidade que os entrevistados tiveram de estarem o tempo todo reafirmando segurança em atuarem no “mercado de trabalho” e neste item sempre renovavam os pedidos para que fossem informados sobre as oportunidades de trabalho, nas quais a escola “escolhe” os indicados.

A abordagem feita a partir dos gráficos neste momento da dissertação tem como finalidade evidenciar as ações futuras do CEFET URUTAÍ - GO que possam garantir Educação no sentido de construção de cidadania, consciência política e social, sem discursos de neutralidade, com ênfase na leitura das entrelinhas de todas as informações solicitadas à comunidade escolar, nesta perspectiva feita a análise deste trabalho, no qual, tivemos a oportunidade de articular as informações coletadas com os objetivos implícitos na conjuntura do processo de Reformulação Curricular da Área Agropecuária (Nível Básico, Técnico e Tecnológico), considerando o relacionamento dinâmico do estudo com os dados analisados.

CAPÍTULO 3

OS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO TÉCNICA E TECNOLÓGICA

RESUMO 3

ROSA, Maria Aparecida de Oliveira. **Os Desafios Para a Educação Técnica e Tecnológica**. Seropédica: UFRRJ, 2005. 10 p. (Dissertação, Mestrado em Educação Agrícola).

O capítulo final é dedicado à apresentação e discussão de algumas proposições e alternativas para a política pública nacional de educação profissional e um conjunto de metas e desafios que poderiam ser adotados pelo CEFET-URUTAÍ-GO a partir da realidade presente, objetivando a construção de uma nova política para a educação técnica e tecnológica integrada a um sistema nacional de educação. A reforma da educação profissional, sob o argumento da expansão, diversificação e flexibilização da oferta, visou a constituição de um sistema de formação específico e a promoção de modalidades educativas substitutas ou alternativas à educação básica e superior, acentuando a dualidade estrutural e a segmentação social da educação nacional. A implantação da reforma no CEFET-URUTAÍ e em outras instituições públicas de educação técnica e tecnológica provocou distorções na função pública e produziu uma situação de ambigüidade na qual as instituições reduziram sua oferta de educação regular e gratuita e incrementaram sua ação em cursos e atividades extraordinárias e pagas. Nesse sentido, a reforma educacional constitui-se como instrumento de uma perversa estratégia de utilização de recursos públicos para induzir a desescolarização e ao empresariamento das instituições públicas de educação técnica e tecnológica com vistas a sua transformação em empresas de formação profissional.

Palavras-chaves: Políticas públicas, educação técnica e tecnológica e desescolarização.

ABSTRATC 3

ROSA, Maria Aparecida de Oliveira. **Os Desafios Para a Educação Técnica e Tecnológica.** Seropédica: UFRRJ, 2005. 10 p. (Dissertação, Mestrado em Educação Agrícola).

The final chapter is dedicated to the presentation and discussion of some propositions and alternatives for the national public politics of professional education and a group of goals and challenges which could be adopted by CEFET-URUTAÍ-GO starting from the present reality, aiming the construction of a new politics for the technical and technological education integrated into a national system of education. The reform of the professional education, under the argument of the expansion and diversification of the offer, sought the constitution of a specific formation system and the promotion of educational modalities substitutes or alternatives to the basic and superior education, accentuating the structural duality and the social segmentation of the national education. The implementation of the reform in the CEFET-URUTAÍ and in another public institutions of technical and technological education provoked distortions in the public function and produced an ambiguity situation in which the institutions reduced its offer of regular and free education and they increased its action in courses and extraordinary paid activities. In that sense, the educational reform is constituted as instrument of a perverse strategy of use of public resources to induce the unscholarship and the become in a company of the public institutions of technical and technological education with views its transformation in companies of professional formation.

Word-keys: Public politics, technical and technological education and unscholarship.

OS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO TÉCNICA E TECNOLÓGICA

A concepção prevaleceu na legislação educacional aprovada no governo neoliberal do Governo de Fernando Henrique Cardoso se afinou à política de redução do papel do Estado, de modo a favorecer o predomínio das regras de mercado no campo educacional. Seguindo essa orientação, a aprovação de uma LDBEN “enxuta”, capaz de livrar o governo de “amarras” e regulamentos excessivamente “rígidos”, foi a estratégia adotada para permitir a agilidade necessária na definição e implementação de políticas educacionais funcionais ao seu projeto de inserção da sociedade brasileira na dinâmica da globalização em associação subalterna ao capital internacional.

Dessa maneira, a característica fundamental e funcional da nova LDBEN foi o seu caráter flexível e minimalista, o que permitiria agregar a ela várias outras leis ou instrumentos normativos, em paralelo ou a pretexto de regulamentação. Assim, a política educacional composta por diversas iniciativas pontuais e setoriais – como por exemplo o Decreto 2.208/97 e o Programa PROEP que deram materialidade à reforma da educação profissional – teve como objetivo central a fragmentação do sistema nacional de educação, a privatização das instituições públicas e a submissão da educação à lógica e às práticas do mundo dos negócios.

A vitória do projeto democrático popular ocorrida com a eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva aponta para a superação das políticas de privatização e empresariamento da educação, para o estancamento e reversão das reformas neoliberais e para um novo momento, no qual se coloca como desafio a construção de uma política educacional que localize e integre a educação técnica e tecnológica ao campo de um sistema nacional de educação, universalizado e democratizado, em todos os níveis e modalidades.

Tal sistema de educação deve considerar o trabalho como princípio educativo, a escola unitária como diretriz organizativa e estrutural e a formação politécnica como práxis pedagógica. Integrada a esse sistema, a educação técnica e tecnológica deve ser concebida como um processo de construção social que seja, a um só tempo, processo de qualificação profissional e de educação científica e ético-política. Um processo que considere a tecnologia como produção do ser social, isto é, produto das relações sócio-históricas e culturais de poder e propriedade e que, ao mesmo tempo, considere a educação como processo mediador que relaciona a base cognitiva e a base material da sociedade. Nessa concepção, nem a educação pode ser considerada mercadoria, nem a

educação técnica e tecnológica podem ser reduzidas a meros processos de adestramento ou treinamento, senão que são direitos sociais inalienáveis e base de autodeterminação de um povo no contexto das complexas organizações societárias contemporâneas.

Como resultado de nossa análise, apresentamos nos tópicos seguintes um conjunto de proposições que tem por objetivo subsidiar e contribuir com a definição de princípios, diretrizes e ações que orientem a formulação de uma nova política pública para a educação técnica e tecnológica do país.

Os princípios gerais que deverão nortear a política de educação técnica e tecnológica são os mesmos que dão base à construção de um sistema nacional de educação, unitário e integrado em todos os níveis e modalidades, uma vez que nossa concepção se contrapõe diretamente aos princípios do liberalismo que baseiam o processo educacional escolar na divisão e hierarquização por origem de classe social, materializada na dualidade estrutural dos sistemas educacionais.

3. 1 - Elementos a serem considerados na configuração contextual da Educação Profissional.

3.1.1 - O trabalho como princípio educativo

O ponto de partida para a identificação do trabalho como princípio educativo é exatamente a concepção de que o ser humano é sujeito social, ou seja, a compreensão de que o homem só se converte em sujeito ao entender-se como ser social. Portanto, para o homem essa consciência e materialidade de reconhecer-se simultânea e univocamente sujeito e ser social somente pode tornar-se realidade concreta a partir de sua prática histórica e de sua sociabilidade. É justamente o conjunto de suas práticas sociais – assentadas na ação-reflexão-ação, isto é, na práxis – que permite ao ser vivenciar a possibilidade de transformar o mundo e transformar-se a si mesmo. E é nesse entorno que concebemos a educação, como processo social que constitui uma das práticas dessa sociabilidade histórica.

A educação é, portanto, um processo de síntese das transformações sócio-históricas: no que a realidade se modifica, produz a transformação do sujeito, pelo fato de que este para garantir sua sobrevivência – ou seja, sua produção e reprodução social – age sobre a realidade a sua marca – isto é, o seu trabalho – e por sua ação modifica a realidade. Portanto, entender o trabalho como princípio educativo é entender a educação como prática produtora da transformação humana. Nesse sentido, a educação é

concebida como um processo de apropriação por parte dos sujeitos de sua realidade sócio-histórica, ou seja, um processo de humanização mediante o qual o ser social se apropria do legado histórico e cultural de sua própria humanidade.

É importante destacar que nossa concepção de “trabalho como princípio educativo”, assentado na ação do ser social de transformar a realidade, de transformar-se a si mesmo e de apropriar-se de todo o legado histórico e cultural da humanidade é uma concepção radicalmente distinta da clássica concepção liberal “educação para o trabalho” ou da reducionista e pragmática concepção de “educação para a empregabilidade” que orientam as reformas educacionais em curso. Enquanto para a primeira concepção a produção da riqueza material é apenas uma das dimensões do processo cultural e histórico de produção e reprodução do ser social, para as duas últimas concepções educacionais a produtividade do trabalho é a única dimensão da sociabilidade humana.

3.1.2 - A escola unitária como diretriz organizativa e estrutural do Sistema Educacional Nacional

Defender a escola unitária significa reconhecer, como ponto de partida, que no campo educacional algo foi dividido e, portanto, é uma crítica ao estabelecimento da escola com base na divisão de classes sociais. Essa divisão escolar expressa, no campo educacional, a divisão social do trabalho específica da sociabilidade capitalista. Portanto, a concepção de escola unitária só pode ser construída dentro de um processo de transformação social, como parte de um processo histórico de construção de uma nova sociabilidade, de uma nova hegemonia.

A escola unitária se contrapõe à escola dual, na qual os percursos escolares são definidos a partir da origem de classe social. A escola unitária não desconhece as diferenças existentes entre os sujeitos educandos e/ou educadores, mas não comete a impropriedade de confundir diferença com desigualdade. Diferença e identidade são conceitos que se contrapõem no campo da construção da subjetividade do ser. Igualdade e desigualdade social são, no entanto, construções resultantes da hegemonia de relações sociais de produção e propriedade em uma sociabilidade histórica e determinada. Do ponto de vista dos sistemas educacionais, pensar uma nova hegemonia, é conceber uma sociedade na qual crianças, adolescentes, jovens e adultos possam exercer o direito à diferença sem que isto se constitua em desigualdade, de tal modo que a escolha por

determinada trajetória educacional e profissional não seja socialmente determinada pela origem de classe.

3.1.3 - A formação politécnica como práxis pedagógica

A politecnia é um conceito integrante da concepção pedagógica que considera o homem como ser social e unilateral. Ela é compatível com o conceito de autonomia do sujeito, de superação da dualidade escolar, de superação da divisão dos saberes em práticos e teóricos e de superação da divisão do trabalho em manual e intelectual.

A educação politécnica considera a necessária existência de vínculos entre a educação, em particular, entre o processo educacional escolar, e a produção material da sociedade. No entanto, fundamenta estes vínculos em uma perspectiva sócio-histórica, entendendo a produção material como dimensão importante, porém não única da vida social. Compreender a existência indissociável das várias dimensões da vida social no campo educacional é muito mais que atentar para a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade de saberes e disciplinas, muitas vezes reduzidas, nos textos e práticas da reforma educacional, a mero artificialismo curricular. A politecnia não se confunde e tampouco se reduz à polivalência, que é mero processo de treinamento e formação de habilidades gerais e específicas para atender às necessidades funcionais do sistema produtivo. Muito mais que isso, a concepção politécnica de educação se caracteriza pela capacidade de articular o geral e o particular, o lógico e o histórico, bases para o desenvolvimento e pleno exercício da autonomia dos sujeitos educandos.

Não podemos conceber o trabalho como princípio organizativo, a escola unitária e a politecnia como idealizações de um projeto de escola desejável ou utópica. A discussão e a nossa prática devem levar em conta a possibilidade de construção de um projeto educacional inserido na luta pela construção de uma nova sociabilidade, no plano das condições concretas e contradições em que vivemos.

3.1.4 - Educação técnica e tecnológica integrada ao Sistema Nacional de Educação

Em consonância com os princípios anteriormente definidos, é necessário romper com o modelo presente na reforma educacional que propõe uma organização específica da educação profissional, paralela e desvinculada da educação regular. A política educacional deve ter como princípio a constituição de um sistema nacional de educação,

universalizado e democratizado, em todos os níveis e modalidades, ao qual a educação técnica e tecnológica esteja integrada política institucionalmente, conceitual e operacionalmente.

A educação, em todos os níveis e modalidades, é dever do Estado e direito do cidadão. A sua democratização e a sua universalização somente se tornam possíveis com a expansão da rede pública e garantida a sua gratuidade.

A política de educação técnica e tecnológica deve manter relação direta com a construção de um projeto político nacional que se assente nos princípios de justiça, igualdade, democracia, distribuição de renda e desenvolvimento sustentável. Nesse sentido, a discussão das relações entre o projeto de desenvolvimento e a educação técnica e tecnológica deverá ter como referência a realidade brasileira e o modo de inserção do país na dinâmica das relações internacionais, sendo abordada a partir de dois aspectos diretamente imbricados: o da relação da política científica e tecnológica com o modelo de sociedade e o da relação entre trabalho e educação.

Com relação ao primeiro aspecto, destaca-se que a contradição fundamental capital/trabalho, característica do capitalismo enquanto modo de produção histórico e determinado se expressa na política científica e tecnológica e concretamente na educação técnica e tecnológica, mediante ações coordenadas em âmbito mundial por organismos internacionais e políticas públicas nacionais conduzidas por governos subalternos, que acabam por cumprir o papel de assegurar a hierarquia e hegemonia das relações sociais capitalistas, acentuando a situação de dependência dos países periféricos, com vistas a submetê-los à mera condição de consumidores de tecnologias produzidas e controladas pelos países centrais da economia capitalista. A produção de ciência e tecnologia próprias e, portanto, a política nacional para a educação técnica e tecnológica, se insere no quadro de resistência às hierarquias mundiais e no princípio soberania e de autodeterminação dos povos.

No que se refere ao segundo aspecto, aponta-se a necessidade de superar a dupla redução conceitual da relação trabalho e educação operada no âmbito do liberalismo e presente nas diretrizes da reforma da educação profissional, em que a categoria trabalho é reduzida a processo de salariado formal ou informal e a categoria educação é convertida em processo de transferência/aquisição de competências para a disputa de uma empregabilidade incerta. Em contraposição a esta concepção, entende-se o trabalho como a categoria ontológica do ser social e a educação como o rico processo mediador que relaciona a base cognitiva e a base material da sociedade, de modo que a relação

entre as duas categorias deve se materializar em uma política educacional que considere o trabalho como princípio educativo, a escola unitária como diretriz organizativa e estrutural do Sistema Nacional de Educação e a formação politécnica como sua práxis pedagógica.

A importância histórica da nova conjuntura política do país traz os desafios da construção de um novo projeto de nação, apoiado na real democratização da sociedade, na recuperação do Estado e em seu fortalecimento como promotor de políticas públicas de caráter social, na redução da dependência externa, no desenvolvimento sustentável da capacidade produtiva nacional e na presença e ação soberana do país no contexto latino americano e mundial. No campo educacional, e em conformidade com os princípios e diretrizes apontadas, se faz necessário adotar medidas destinadas a superação das políticas de desescolarização que têm vitimado as instituições públicas de educação técnica e tecnológica em decorrência, tanto do caráter neoliberal da reforma, quanto da opção empresarial adotada pelas direções de algumas instituições, como foi o caso do CEFET-URUTAÍ. Nesse sentido, apontamos a seguir um conjunto de proposições que poderão subsidiar ações prioritárias de implementação em âmbito federal e/ou especificamente no contexto do CEFET-URUTAÍ, com vistas à construção de uma nova política pública para educação técnica e tecnológica.

3.1.5 - Remoção da legislação que regulamenta a Reforma da Educação Profissional

Revogação imediata do Decreto n. 2.208/97 e de toda a legislação complementar a ele, de modo a remover obstáculos legais à construção de uma nova política pública para a educação técnica e tecnológica integrada ao Sistema Nacional de Educação.

Revogação dos artigos da Lei Federal n. 9.649, de 27 de maio de 1998, - resultantes da incorporação dos artigos a Medida Provisória 1.548-28, de 14 de março de 1997 – que obrigam a realização de parcerias para a aplicação de recursos públicos destinados à expansão da oferta de ensino técnico em novas unidades educacionais, e que autorizam a transferência de gestão e manutenção de estabelecimentos públicos existentes para setores produtivos ou organizações não governamentais.

As Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas e CEFETs, ao longo de sua existência, ocuparam um papel importante na história da educação nacional ao desenvolverem a opção de educação integrada, aliando formação geral e formação técnica, possibilitando que no nível do ensino médio os estudantes obtivessem uma

formação que lhes permitisse integrar-se ao mundo do trabalho, em atividades complexas, e prosseguir nos estudos, na perspectiva de educação tecnológica. Esta experiência histórica foi interrompida pela reforma da educação profissional que, mediante o Decreto 2.208/97, promoveu a separação entre educação regular e educação profissional e, assim, produziu um processo de desestruturação e de desescolarização destas instituições. Com vistas ao imediato estancamento e superação desse processo de desmonte, uma das medidas fundamentais é o retorno imediato da oferta de ensino médio integrado ao ensino técnico, admitido pela LDBEN, porém impedido pelo Decreto 2.208/97.

O restabelecimento da oferta do ensino médio integrado ao ensino técnico nas Escolas Técnicas, Agrotécnicas e CEFETs, deve realizar-se de imediato com no mínimo o número de vagas igual aos níveis anteriores à aplicação do Decreto 2.208/97 e tendo em perspectiva a ampliação, com qualidade, da oferta para essa modalidade e nível, de acordo com as condições concretas de cada Unidade de Ensino.

No caso do CEFET-URUTAÍ, esta medida poderá ser implementada de imediato e sem necessidade de maiores adequações, pois, conforme foi visto anteriormente, no decorrer da reforma a instituição teve a sua infra-estrutura física ampliada.

A experiência histórica positiva e a elevada qualidade da educação técnica e tecnológica desenvolvida pela rede federal de escolas técnicas, agrotécnicas e CEFETs é reconhecida nacionalmente e, como tal, deve ser valorizada, ampliada e efetivamente integrada ao sistema nacional de educação, na perspectiva do fortalecimento da rede pública. Isto somente será possível, mediante o investimento público em recursos humanos e infra-estrutura. Nesse sentido, alinham-se as seguintes ações:

- Abertura de concursos públicos pelo Regime Jurídico Único (RJU) para a reposição imediata das vagas dos docentes e funcionários administrativos das instituições públicas de educação técnica e tecnológica (ETFs, EAFs, CEFETs, Colégios de Aplicação e Colégios Técnicos);
- Expandir a oferta educacional pública, mediante a ampliação da infra-estrutura física das unidades existentes e criação de novos estabelecimentos públicos de educação técnica e tecnológica;
- Ampliar a oferta de educação técnica integrada ao nível médio nos CEFETs, ETFs e EAFs e ampliar a oferta de educação tecnológica de nível superior nos CEFETs, com a característica de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

A expansão da rede pública, mediante o investimento público na infra-estrutura física e em recursos humanos, deve corresponder uma necessária política de garantia do padrão de qualidade da educação técnica e tecnológica oferecida pelas instituições públicas. Nesse sentido, destacam-se duas políticas centrais: a capacitação do corpo docente e de técnicos administrativos; e a qualificação dos cursos oferecidos.

No que se refere à primeira dessas políticas, é necessário incentivar um programa nacional de capacitação docente que dinamize a titulação – em nível de mestrado e doutorado – dos professores das instituições públicas de educação técnica e tecnológica. Ademais, a esse programa deve-se acrescentar a valorização da realização de pesquisa e extensão, o que somente poderá se tornar realidade com a criação e/ou de ampliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* nestas instituições e pela ampliação do número de bolsas de pesquisa e de iniciação científica concedidas pelas diversas agências de fomento governamentais.

Com relação a esses aspectos, o CEFET-URUTAÍ deverá superar a improvisação e as práticas de favorecimento atualmente reinantes e, em seu lugar, estabelecer uma política interna de incentivo à capacitação docente, baseada em critérios universais, claros e democráticos que definam as condições e mecanismos para a liberação e afastamento de docentes para a realização de seus mestrados, doutorados, pós-doutorados e de intercâmbio com outras instituições universitárias e programas de estudos e pesquisas.

No que se refere à qualificação dos cursos, o CEFET-URUTAÍ deverá dedicar, na presente conjuntura, atenção especial aos Cursos de Nível Técnico Área Profissional Agropecuária e o Curso Superior de Tecnologia relacionado à área, sobretudo, por tratar-se de uma experiência que foi implantada com excessiva pressa e escasso debate junto à comunidade, com reflexos que têm se manifestado nas freqüentes indefinições e sucessivas alterações em diversos aspectos, exemplo na definição das disciplinas e respectivos conteúdos curriculares e cargas horárias. O processo de reconhecimentos desses cursos de nível técnico e tecnológico, atualmente em andamento, não deve ir de pretexto para acomodações de emergência, protelação para o enfretamento dos atuais problemas ou resoluções que não encontrem amparo na prática realmente exercida.

Ainda nessa mesma direção de qualificação dos Cursos Superiores de Tecnologia, será necessário atentar para os resultados já apontados em inúmeros estudos oriundos da sociologia do trabalho e de pesquisas da área de conhecimento em trabalho e educação que indicam tendências de maior valorização e fortalecimento da base

científica e de formação geral em relação à formação específica, em função da forte dinâmica de alterações em conteúdo e ritmo dos processos de trabalho, tanto em sua base física quanto na organizacional. Essas tendências apontam não somente a importância do fortalecimento da base curricular, mas também a necessidade de um profissional com formação mais generalista, com ampla base de conhecimentos científicos, técnicos, humanistas, éticos e políticos que possam lhe propiciar capacidade de acompanhar criticamente e autonomamente as intensas transformações dos processos produtivos e das organizações societárias contemporâneas. À luz dessas observações, é importante e necessário se proceder a estudos mais aprofundados sobre as eventuais divergências e convergências dos currículos dos cursos com as tendências apontadas. Nesse aspecto, são motivos de preocupação os enfoques especialistas e profissionalizantes que atualmente norteiam a concepção e estrutura curricular dos cursos do CEFET-URUTAÍ.

Manutenção da garantia de autonomia das instituições de ensino superior, conforme o disposto no artigo 207 da Constituição Federal de 1988.

Revogação da Lei 9.192/95 e do Decreto 1.916/96, que regulamentam a escolha de dirigentes das Instituições Federais de Ensino, respeitando as normas definidas pela comunidade educacional de cada instituição para a definição do processo de eleição dos seus dirigentes e composição de seus órgãos superiores.

É necessário destacar que nos aspectos relativos à autonomia e a democracia ainda há muito que conquistar nas instituições federais de educação técnica e tecnológica. A autonomia é o direito que tem a comunidade de definir, sem imposição externa, os rumos da instituição em relação às esferas administrativa, financeira, técnico-científica e política. Por sua vez, a democracia interna é a base a partir da qual deve-se construir as definições dos rumos que serão adotados no âmbito institucional em cada uma das esferas citadas. Assim, os dois conceitos estão intimamente relacionados: a democracia interna é base de conservação e exercício da autonomia externa, isto é, quanto maior o grau da democracia interna, mais fortemente a instituição poderá exercer sua autonomia externa.

No que toca à educação técnica e tecnológica, é possível verificar que o PROEP – principal política pública para a educação profissional no período de FHC – constituiu, um atentado ao exercício da autonomia das instituições, na medida em que prescreve às instituições uma série de condicionantes relacionados às diversas esferas citadas.

No entanto, é importante destacar que, no caso do CEFET-URUTAÍ, apesar dos condicionantes externos que feriam a autonomia da instituição, existia um baixo grau de democracia interna que foi um ingrediente necessário e funcional que influenciou de forma direta e indireta na construção da estrutura curricular essencialmente a área agropecuária. Neste aspecto, destacamos que no CEFET-URUTAÍ a grande maioria dos cargos relativos à equipe diretiva da instituição e os cargos de direção local da UNED são preenchidos por indicação da Direção Geral da instituição, constituindo um elemento de entrave à efetiva realização do binômio autonomia-democracia institucional. Além do mais, o processo de escolha do Diretor Geral era realizado por mecanismos internos que condicionavam fortemente o resultado do processo de consultas à comunidade, mediante a discriminação de setores comunitários como, por exemplo, o estudantil. Assim, uma das grandes conquistas em 2003 e que era prioritário foi conquista da democracia interna, no CEFET-URUTAÍ GO.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inúmeras análises já demonstraram que as políticas educacionais realizadas no período de FHC foram norteadas pelo ideário neoliberal e, ainda que de maneira tópica, pontual, fragmentada e aparentemente caótica, tiveram uma direção e objetivos preciosos: a fragmentação e aniquilamento do sistema nacional de educação, a progressiva privatização das instituições educacionais públicas e a completa submissão das atividades educacionais à lógica e as práticas mercadológicas. Isto, por um lado, poderia parcialmente explicar o fenômeno da desescolarização como resultante das políticas macro-econômicas e de redefinição do papel do Estado que foram hegemônicas no período analisado. No entanto, é necessário que, por um lado, não obstante a força das decisões macro-econômicas e do aparato impositivo dos marcos jurídicos e das regulamentações das políticas públicas, a instituição escolar desenvolveu uma relativa autonomia, ou uma certa especificidade no seu modo de ser e agir, de tal forma que não é apropriado concebê-la passivamente a serviço do Estado ou do capital. Se assim fosse, estaríamos suprimindo a ação dos sujeitos dos sujeitos sociais concretos. Como os sujeitos agem – por resistência por adesão – e também, como em cada instituição podem manifestar-se, de modo diverso e variado, a ação, os interesses imediatos e os projetos de curto, médio e longo prazo dos grupos que compõem a comunidade educacional é razoável admitir um certo grau de variabilidade à implantação das reformas em cada instituição educacional. As peculiaridades de cada uma delas relativas a sua estrutura física e a sua história, a disponibilidade e a possibilidade de acesso a recursos financeiros nacionais e internacionais, as capacidades diferenciadas de grupos empresariais locais e regionais e sua influência sobre a instituição educacional, e, em especial, a força daqueles que detêm o poder decisório no âmbito interno da escola, fazem com que as medidas reformadoras – ainda que propostas com pretenso e aparente caráter de uniformidade e aplicabilidade geral e simultânea – tenham implementação e efeitos particulares em cada local e instituição, fruto da correlação forças específicas e da opção finalmente adotada em cada situação, que pode ocorrer com maior ou menor grau de imposição ou consenso e que em cada situação concreta se expressa por processos de mediações e negociações. Essas considerações, por outro lado, permitem-nos admitir que o processo de desescolarização verificado no CEFET-URUTAÍ tem, também em parte, origem nos embates internos travados na comunidade educacional e em seu entorno, e finalmente resulta das opções

adotadas por seus órgãos diretivos frente ao processo de implementação da reforma. No decorrer de nossa análise discutimos em que medida tal movimento de desescolarização é geral, isto é, fruto da concepção educacional que se encontra na gênese da reforma e, simultaneamente, é particular do CEFET-URUTAÍ, ou seja, decorrente das opções adotadas nesta instituição educacional específica. Atentando para estes aspectos é que procuramos, ao mesmo tempo em que buscamos reconstruir a trama que engendrou a Reforma da Educação Profissional no Brasil, também investigar o movimento que ocorreu e segue seu curso em uma instituição singular – o CEFET-URUTAÍ – inserida neste processo, buscando identificar as múltiplas, e por vezes contraditórias, mediações que se estabelecem entre o geral (a política pública sob o Estado neoliberal), o particular (a reforma da educação profissional) e o singular (o CEFET-URUTAÍ) e as possibilidades de transitividade de posição entre os três termos, admitindo que singularidades que contenham traços comuns possam ser tomadas como particularidade, ou universalidade mediada, de modo que particular se transforma em universal, singular em particular, e vice-versa. A observação dessas relações de complexidade de complementaridade cambiante entre as esferas do geral, do particular e do singular nos indica a necessária cautela quanto a interpretações finais do processo. Se por um lado, devemos afastar aquelas conclusões que caminhem no sentido de generalização da experiência singular do CEFET-URUTAÍ para outras instituições ou para o conjunto dos CEFET e escolas técnicas, por outro lado, não podemos considerar que o processo ocorrido no CEFET-URUTAÍ seja auto-referente, circunscrito a si mesmo. Na primeira hipótese, incorreríamos em determinismo da estrutura sobre o processo a uma singularidade muda e fragmentária. Mas essas mediações não nos devem conduzir ao frouxo campo da relativização. Assim, acreditamos que o exame de algumas experiências singulares já vivenciadas e em curso, no CEFET-URUTAÍ, pode contribuir para a identificação dos elementos gerais e os impactos das políticas neoliberais que orientaram as políticas públicas para a educação profissional no Brasil e para uma possível elaboração teórica com vistas a sua superação. Esta nos parece ser uma tarefa necessária, sobretudo quando a nova conjuntura do país, resultante da vitória do projeto democrático e popular nas eleições presidenciais de 2002, aponta para um novo momento no qual se coloca o desafio de construção de uma política educacional que localize e integre a educação técnica e tecnológica ao campo de um sistema nacional de educação, universalizado e democratizado, em todos os níveis e modalidades.

Por fim, como conclusão à efetiva materialização desses princípios, diretrizes e ações prioritárias deve ser entendida como uma possibilidade, como resultante da luta concreta e cotidiana, na qual os sujeitos são simultaneamente o Estado, a sociedade civil e a comunidade educacional. Esta última, especialmente, concebida não como abstração, mas corpo vivo e dinâmico que se faz real mediante a ação coletiva de seus sujeitos constituintes, através da ação de cada professor em seu laboratório e sala de aula, por meio de cada técnico administrativo em seu trabalho cotidiano, pela ação da boa rebeldia transformadora de cada jovem e adolescente estudante, pelo incessante movimento desse organismo que vive e quer viver e que constrói e modifica, cotidianamente, a nova realidade. É das entranhas desse movimento que poderá nascer uma nova escola, um novo CEFET URUTAÍ - GO e uma nova educação técnica e tecnológica, concebida como um processo de construção social que seja, a um só tempo, processo de qualificação profissional e de educação científica, ética e política. Um processo que considere a tecnologia como produção do ser social, isto é, produto das relações sócio-históricas e culturais de poder e propriedade e que, ao mesmo tempo, considere a educação como processo mediador que relaciona a base cognitiva e a base material da sociedade. Nessa concepção, nem a educação pode ser considerada mercadoria, nem a educação técnica e tecnológica podem ser reduzidas a meros processos de adestramento ou treinamento, senão que são direitos sociais inalienáveis e base de autodeterminação de um povo no contexto das complexas organizações societárias contemporâneas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. Cadernos de Pesquisa, n. 77, p. 35 a 42, São Paulo, 1991.

ALVES, Aluísio José. Escolas Agrotécnicas Federais do Triângulo Mineiro: o dogmatismo político-pedagógico versus a formação humana e técnica. Dissertação (mestrado), 2000. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia-MG.

BRASIL. A reforma do ensino técnico. Brasília, 1997b.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. Projeto de Lei n. 1.603/96. Brasília, 1996.

BRASIL. Decreto n. 2.208/97, de 17 de abril de 1997.

BRASIL. Exposição de Motivos do anteprojeto de lei da reforma do ensino técnico, de 04.02.96. Brasília, 1996.

BRASIL. Exposição de Motivos n. 86. de 03 de abril de 1997, do Sr. Ministro de Estado da Educação e do Desporto. Brasília, 1997c.

BRASIL. Instituições Federais de Educação Tecnológica. Brasília, 2001b. Disponível em www.mec.gov.br/semtec. Acesso em 29.08.2001.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nova L.D.B. (Lei 9.394). Rio de Janeiro: Qualitymark., 1997. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília : MEC, 1ª ed., 2000. Educação Profissional: Legislação Básica. Brasília: MEC, 5. ed.,2001).

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. MEC. Planejamento político-estratégico 1995-1998. Brasília, 1995.

BRASIL. MEC/CNE. Parecer n CEB 15/98 de 01.06.98. Brasília, 1998a.

BRASIL. MEC/MTb. Política para a educação profissional: cooperação MEC/MTb. 6ª versão preliminar. Brasília, 1995.

BRASIL. MEC/SEMTEC. Regulamento operativo – PROEP. Brasília, 1998. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em 10.11.1998.

BRASIL. Medida Provisória n. 1.548-28, de 14 de março de 1997.

BRASIL. MTb/SEFOR. Educação profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado. Brasília, 1995.

BRASIL. O PROEP. Disponível em www.mec.gov.br, acesso em 15.10.2000.

BRASIL. Plano de Implantação da Reforma (PIR). Acesso das instituições federais a recursos do PROEP. Brasília, 2000. Disponível em www.mec.gov.br/semtec. Acesso em 15.12.2000.

BRASIL. Portaria MEC n. 646 de 14/05/97. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei n. 9.394/96 e do Decreto n. 2.208/97 e dá outras providências. Brasília, 1997a.

BRASIL. Portaria MEC nº 1.005/97. Estabelece o Programa da Reforma da Educação Profissional – PROEP. Brasília, 1997d.

BRASIL. PROEP – Programa de Reforma da Educação Profissional: orientação às IFETs para a preparação do Plano de Implantação da Reforma. Brasília, SEMTEC, 1997.

BRASIL. PROEP – Relação de Projetos Escolares por Unidade da Federação. Brasília, 2001a. Disponível em www.mec.gov.br/semtec. Acesso em 15.12.2001.

BRASIL. Reforma do ensino técnico. Brasília, 1996.

BRASIL. Segmento comunitário. Brasília, 2001c. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em 15.12.2001.

CAMPELLO, A. Acesso e permanência de alunos de escolas públicas nos cursos técnicos do CEFET-RJ. In: Boletim Técnico do SENAC, v.25, n.3, set./dezembro, 1999.

CASTRO, C & CARNOY, M. (orgs.). Como anda a educação na América Latina? Rio de Janeiro, Ed. FGV, 1997.

CASTRO, C. et al. Las escuelas de secundaria en America Latina y el Caribe y la transición al mundo del trabajo. Washington, BID, 2000.

CASTRO, C. O secundário: esquecido em um desvão do ensino? Textos para discussão. Brasília, MEC/INEP, v.1, n.2, abril 1997.

CEFET-URUTAÍ. Situação Escolar do CEFET-URUTAÍ. , Anos 1995 a 2003.

CEFET-URUTAÍ: Planejamento estratégico do CEFET-URUTAÍ -GO 1996 a 2006.

CEPAL/UNESCO. Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília, IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

CHESNAIS, F. A mundialização do capital. São Paulo, Xamã, 1996.

COELHO, C. D. & RECH, L. R. Técnico Agrícola: Legislação Profissional. 1ª ed., Porto Alegre: Imprensa Livre, 1996.

CONED. Carta de Belo Horizonte. I Congresso Nacional de Educação. Belo Horizonte, 3 de agosto, 1996.

- CORRAGIO, J. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: TOMMASI, L. et al. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo, Cortez, 1996.
- CUNHA, Luiz Antonio. *Política educacional no Brasil: A profissionalização no Ensino Médio*. 2. ed. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.
- DESLANDES, Suely F., NETO Otávio C., GOMES R., MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). “A construção do projeto de pesquisa”. In: DESLANDES, Suely F. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 4 ed., Petrópolis: Vozes, 1995.
- DURKHEIM, Émile. As regras do método sociológico. 13 ed., São Paulo: Nacional, 1997.
- FERREIRA, Kênia Bueno de Castro. A semiformação do ensino agrícola na Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde-GO. Dissertação (mestrado), 2002. Universidade Federal de Goiás. Goiânia-GO.
- FERRETI, C. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. *Educação & Sociedade*, n.59. Campinas, CEDES, ano XVIII, ago. 1997.
- FIDALGO, F. A formação profissional negociada: França e Brasil, anos 90. São Paulo, Anita Garibaldi, 1999.
- FOGAÇA, A. “Educação e Qualificação Profissional nos anos 90: o discurso e o fato”. In: **Política e Trabalho na Escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999: 55-69.
- FRANCO, Maria Ciavatta. Qualificação, formação ou educação profissional? Pensando além da semântica. *Contexto e Educação*: Unijuí, ano 13, n. 51, p. 67-86, jul./set. 1998.
- FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva. São Paulo, Cortez, 1993.
- GOODSON, Ivo F. Currículo: teoria e história. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1995. (ciências sociais e educação).
- HIRST, P. & THOMPSON, G. Globalização em questão. Petrópolis, 1998.
- IANNI, O. Neoliberalismo e neosocialismo. Campinas, IFCH/UNICAMP, 1996.
- JAMESON, F. Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo, Ática, 1997.
- KUENZER, A. Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo, 1997.
- MACHADO, L. Politecnia, escola unitária e trabalho. São Paulo, Cortez, 1989.
- MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). Currículo, cultura e sociedade. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

NISKIER, Arnaldo. “Ensino Agrícola: A desurbanização do currículo”. In: L.D.B.: a nova lei da educação: tudo sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional: uma visão crítica. Rio de Janeiro, 1996.

RAMOS, Marise Nogueira. *Do Ensino Técnico à Educação Tecnológica: a historicidade das políticas dos anos 90*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação do Campus do Gragoatá, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Niterói, 1995.

RUMMERT, Sonia Maria. *Educação e identidade dos trabalhadores: as concepções do capital e do trabalho*. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas.

SAVIANI, D. *A nova lei de educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, Autores Associados, 1997.

SINASEFE. *Em defesa da educação tecnológica, pública, gratuita e de qualidade, frente ao anteprojeto do governo que dispõe sobre a educação profissional*. Brasília, 1996.

ANEXOS

ANEXO I



MEC/SEMTEC

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE URUTAÍ-GO

Prezado(a) Ex-aluno(a)

Para nós é muito importante conhecer a sua situação profissional após a conclusão do seu curso. Para tanto, solicitamos responder o questionário abaixo que será de grande validade para que esta Instituição de Ensino continue avaliando os Cursos oferecidos, visando a melhoria da eficiência acadêmica, favorecendo o desenvolvimento de um novo perfil profissional frente às novas demandas que se colocam no campo profissional.

Questionário de Avaliação: Ex-alunos

Nome Completo _____
Endereço _____ N° _____ Bairro _____
CEP _____ Fone _____
Curso _____
Ano de Formatura _____
Atividade Atual: _____
Local de Trabalho _____
Cargo _____

01. A formação profissional adquirida no CEFET lhe deixou seguro para se colocar no mercado de trabalho?
- a – () Sim
 - b – () Não
 - c – () Em parte
02. Logo após a conclusão de seu curso você:
- a – () Conseguiu um emprego na sua área de formação:
 - b – () Ingressou em curso de 3º grau:
 - c – () Realizou atualização/especialização/aperfeiçoamento na sua área de formação:
 - d – () Empregou-se fora de sua área de formação:
 - e – () Não conseguiu emprego nem continuo estudando:
 - f – () Outros:

03. Quais os aspectos POSITIVOS (P) e NEGATIVOS (N) que você observou na sua formação:

- a – () Aulas práticas
- b – () Atividades extra-curriculares
- c – () Estágios
- d – () Orientação acadêmica
- e – () Aulas teóricas
- f – () Infra-Estrutura da Escola
- g – () Matriz curricular
- h – () Outros

04. Como você classifica o seu nível de formação em relação aos profissionais de sua área, formados em outras instituições:

- a – () Superior
- b – () Igual
- c – () Inferior
- d – () Não sei

05. Após sua formatura você recorreu profissionalmente a seus ex-professores?

- a – () Sim
- b – () Não

06. A vida na Escola teve reflexos no seu comportamento social e político?

- a – () Sim
- b – () Não

07. Você recomendaria o seu curso a outras pessoas?

- a – () Sim
- b – () Não

08. Outras observações que julgar necessárias (espaço livre).

Agradecemos sua valiosa colaboração
CEFET-URUTAI-GO, Set/ 2003.

ANEXO II



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE URUTAÍ-GO

Prezado(a) (Ex)aluno(a)

Com o objetivo de (re)avaliar os nossos trabalhos e os Cursos Técnicos após a Reforma da Educação Profissional, solicitamos sua valiosa colaboração respondendo as questões abaixo e apontando críticas e/ou sugestões que contribuirão significativamente para a avaliação dos Cursos Técnicos oferecidos pela nossa Instituição.

Curso Realizado _____ Ano de Conclusão _____

1. Após a Reforma da Educação Profissional, o Ensino Médio foi desvinculado do Ensino Técnico. Na sua visão essa separação contribuiu, no sentido de ampliar a oportunidade de ingresso do aluno no Curso Técnico.

() Sim () Não

Justifique se necessário: _____

2. Com a desvinculação do Ensino Médio do Ensino Técnico, houve uma redução na carga horária do Curso Técnico. Essa redução, na sua opinião, foi:

() Satisfatória, uma vez que manteve a qualidade do ensino.

() Insatisfatória, uma vez se perdeu na qualidade de ensino.

() Não interferiu em nada.

Comente se necessário: _____

3. No modelo atual, os conteúdos programáticos são trabalhados em módulos organizados por Curso. No seu ponto de vista os Módulos que foram oferecidos no Curso, atenderam as suas necessidades profissionais.

() Sim () Não

Justifique: _____

4. As aulas práticas são fundamentais para o desenvolvimento das competências profissionais, exigidas pelo Mundo do Trabalho. Em relação às aulas práticas pergunte-se:

a) Nos módulos cursados, foram realizadas aulas práticas?

() Sim () Não

Se julgar necessário, faça comentários: _____

b) Considere as práticas realizadas e responda:

b₁) As práticas realizadas atenderam às suas expectativas?

() Sim () Não

Justifique: _____

b₂) O número de práticas realizadas atenderam às suas necessidades profissionais

() Sim () Não

Justifique: _____

b₃) Nas aulas práticas realizadas. Você teve oportunidade de participar efetivamente das mesmas.

() Sim () Não

Justifique: _____

b₄) As práticas realizadas contribuíram para o seu desempenho profissional?

() Sim () Não

Justifique: _____

5. De acordo com a Nova Legislação, compete a Instituição de Ensino exigir ou não o Estágio Curricular. No seu ponto de vista o Estágio deve ser mantido em caráter obrigatório.

() Sim () Não

Justifique: _____

6. Na sua opinião, os conteúdos trabalhados na Instituição, hoje, atendem às necessidades profissionais exigidas pelo Mundo Globalizado?

() Sim () Não

Justifique: _____

7. Se julgar necessário teça outros comentários.

Agradecemos sua valiosa colaboração
CEFET-URUTAI-GO, Set/ 2003.