

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

**DISSERTAÇÃO**

**ANÁLISE CURRICULAR DA IMPLEMENTAÇÃO DA  
REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA  
ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE COLATINA/ ES**

**OSCILENE SIMÕES MARQUES**

**2005**



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

**ANÁLISE CURRICULAR DA IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA  
DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA ESCOLA AGROTÉCNICA  
FEDERAL DE COLATINA/ ES**

**OSCILENE SIMÕES MARQUES**

*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  
Novembro de 2005

373.246398

152

M357a

T

Marques, Oscilene Simões, 1967-

Análise curricular da implementação da reforma da educação profissional na Escola Agrotécnica Federal de Colatina/ES / Oscilene Simões Marques. - 2005.

160 f. : il.

Orientador: Sandra Barros Sanchez.

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

Bibliografia: p. 154-160.

1. Ensino agrícola - Colatina (ES) - Teses. 2. Ensino profissional - Colatina (ES) - Teses. 3. Currículos - Mudança - Teses. 4. Currículos - Avaliação - Teses. 5. Reforma do ensino - Teses. I. Sanchez, Sandra Barros, 1963-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Instituto de Agronomia. III. Título.

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

**OSCILENE SIMÕES MARQUES**

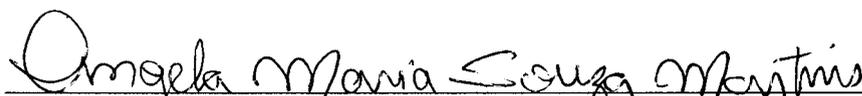
Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

Dissertação Aprovada em: 24/11/2005



---

Sandra Barros Sanchez, Dra. UFRRJ

  
Angela Maria de Souza Martins, Dra. UNI-RJ

---

Maria de Lourdes Rangel Tura, Dra. UERJ

*“É preciso amor  
Pra poder pulsar,  
É preciso paz  
Pra poder sorrir,  
É preciso a chuva para florir.”*

*Renato Teixeira*

*Aos meus filhos Arthur e Heithor, minha melhor parte,  
presentes de Deus em minha vida.*

*Ao meu marido Paulo Dinis Marques, por sua presença  
constante em minha vida.*

*À minha mãe, meu porto seguro, meu ombro amigo.*

*Ao meu pai (in memoriam), o nosso grande guerreiro, exemplo  
de luta e força pela vida.*

*A Deus.*

*Dedico*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por permitir chegar a este momento, por estar presente nos momentos mais difíceis desta caminhada.

À minha família pelo apoio e incentivo.

À Prof.<sup>a</sup> Sandra Barros Sanchez pela paciência da orientação e pela competência do argumento.

À Escola Agrotécnica Federal de Colatina - ES pela oportunidade de participar do Programa de Mestrado.

Ao Coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional Agrícola, Prof. Gabriel de Araújo Santos por nos oportunizar, através desse curso, uma capacitação de tão alto nível, como vivenciamos.

Aos professores que compõem o Quadro de Professores do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional Agrícola – UFRRJ por contribuírem na minha formação profissional, através de seus exemplos e no incentivo à construção de minha trajetória em busca da melhoria do meu fazer pedagógico.

À Doriany e Edna Salene, amigas que sempre me incentivaram a alçar vãos altos, a correr em busca de meus objetivos.

À Elizabete, José Francisco, Fausto e Cristiano, que desde cedo me ensinaram a lutar por meus ideais. Obrigada por fazerem parte da minha história de vida.

À Ana Inês Lins Ribeiro da Costa, pela paciência e carinho na digitação e formatação do trabalho.

À Carla e Flávio Pena por estarem presentes nas principais etapas desse curso.

A todos que participaram direta e indiretamente para que este trabalho se tornasse realidade, obrigada.

Aos alunos da Escola Agrotécnica Federal de Colatina por serem o meu estímulo no desenvolvimento do trabalho.

Aos professores da Escola Agrotécnica Federal de Colatina, que participaram da entrevista. Obrigada pela colaboração na reconstrução da trajetória da REP.

Aos servidores técnicos-administrativos, pelo apoio nas pesquisas, coletas de dados e reprodução de material.

Aos servidores inativos que com sua experiência colaboraram na reescrita da história de nossa escola.

À família do Servidor Olindino Pauli (in memoriam) por ter cedido documentação imprescindível à construção da história da EAF-Col.

Ao Procurador Geral, Dr. Pedro Inocêncio Binda, pela ajuda no levantamento das bases legais que fundamentaram o ensino agrícola desta Instituição.

Aos amigos Daniele e Júnior Meneghatti que estenderam a mão amiga quando mais precisei.

A amiga de todas as horas Elizabete Martins, amiga e companheira, que nos momentos mais difíceis esteve ao meu lado com sua amizade, companheirismo, incentivo e carinho.

## **BIOGRAFIA DA AUTORA**

Nasceu em Colatina – ES, em 10 de abril de 1967, filha de Osmar Simões e Maria da Penha dos Santos Simões.

Ingressou na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Colatina no curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa e Francesa e respectivas Literaturas, onde se graduou em dezembro de 1987.

Faz parte do corpo docente da Escola Agrotécnica Federal de Colatina a partir de fevereiro de 1992, como professora temporária e em setembro de 1993 tornou-se integrante do corpo docente efetivo. Em trajetória profissional exerceu a função de Coordenadora de Curso Técnico e chefe de Gabinete

Em 1992 ingressou no curso de Pós-Graduação – Lato Sensu em Planejamento Educacional

Em 1999 participou do Programa de Cooperação Franco-brasileiro através de Estágio em Coordenação Pedagógica em Toulouse, França.

Atualmente leciona as disciplinas de Língua Portuguesa e Técnicas de Redação.

# SUMÁRIO

## RESUMO

## ABSTRACT

## RESUME

## INTRODUÇÃO..... 1

### CAPITULO 1 - HISTÓRICO DA ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE COLATINA – ES ..... 6

- 1.1 Uma Escola às Margens do Rio Doce ..... 6
- 1.2 A EAF Ajustada à Lei de Diretrizes e Bases n.º 4.024/61 ..... 9
- 1.3 A Implantação do Curso Técnico em Agropecuária..... 14

### CAPITULO 2 - A ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE COLATINA E A REFORMA EDUCACIONAL..... 18

- 2.1 A Lei n.º 9.394/96: Suas Concepções e Dispositivos Legais ..... 19
- 2.2 O Processo de Implantação da Reforma na Escola: Operacionalização e Representação dos Sujeitos..... 30
  - 2.2.1 O processo de sensibilização para a Reforma ..... 30
  - 2.2.2 Diagnóstico para implantação da Reforma ..... 34
  - 2.2.3 A Dinâmica da Reforma : mudanças efetivadas ..... 35
  - 2.2.4 Visão crítica da Reforma implantada na EAF. Colatina ..... 49

### CAPITULO 3 - OS MODELOS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AGRÍCOLA..... 51

- 3.1 Modelos Curriculares Vivenciados no Sistema Escola-Fazenda..... 51
- 3.2 A Proposta Curricular da Reforma da Educação Profissional Agrícola.... 58

### CAPITULO 4 - ANÁLISE CURRICULAR DA IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA NA EAF.COL ..... 76

- 4.1 Metodologia Adotada ..... 76
- 4.2 Seminários de Avaliação ..... 79
  - 4.2.1 I Seminário de avaliação do curso técnico..... 79
  - 4.2.2 II Seminário de avaliação do curso técnico ..... 85
  - 4.2.3 III Seminário de avaliação do curso técnico ..... 94
  - 4.2.4 Análise e discussão dos resultados gráficos dos 3 seminários..... 103
- 4.3 O Papel do Docente no Processo de Mudanças..... 108

## CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 120

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... 127

## ÍNDICE DE FIGURAS

<u>Figura 1 – Vista Aérea da Escola Agrotécnica Federal de Colatina/1998</u> .....	6
<u>Figura 2 - A dinâmica curricular do Sistema Escola-Fazenda</u> .....	54

## ÍNDICE DE QUADROS

<u>Quadro 1 - Habilitações do Curso Técnico de Nível Médio – EAF-Colatina</u> .....	3
<u>Quadro 2 - Disciplinas específicas ao público feminino do Curso Ginásial Agrícola – Mestre Agrícola – 1967 a 1970/71</u> .....	11
<u>Quadro 3 – Disciplinas Integrantes da Formação Geral – Lei n.º 5692/71</u> .....	15
<u>Quadro 4 – Disciplinas Integrantes da Formação Especial – Lei n.º 5692/71</u> .....	15
<u>Quadro 5 – Dificuldade e Alternativas para implementação da Reforma</u> .....	41
<u>Quadro 6 – Cursos oferecidos a partir de 1996</u> .....	48

## LISTA DE GRÁFICOS

<u>Gráfico 1 – Preparação Profissional Recebida</u> .....	79
<u>Gráfico 2 – A Formação para a Cidadania</u> .....	80
<u>Gráfico 3 – O Incentivo à Pesquisa</u> .....	80
<u>Gráfico 4 – Quanto ao Perfil Profissional</u> .....	81
<u>Gráfico 5 – Abordagem da Educação Ambiental</u> .....	81
<u>Gráfico 6 – O Planejamento de Projetos</u> .....	82
<u>Gráfico 7 – O Estágio Curricular</u> .....	82
<u>Gráfico 8 – A Relação Teoria-Prática</u> .....	83
<u>Gráfico 9 - Avaliação da Preparação para o Trabalho – I Seminário de</u> <u>Avaliação do Curso Técnico em Agropecuária</u> .....	84
<u>Gráfico 10 – Preparação como Profissional – II Seminário</u> .....	85
<u>Gráfico 11 – Formação para a Cidadania – II Seminário</u> .....	86
<u>Gráfico 12 – Incentivo a Pesquisa – II Seminário</u> .....	87
<u>Gráfico 13 – Perfil Profissional – II Seminário</u> .....	87
<u>Gráfico 14 – Abordagem da Educação Ambiental – II Seminário</u> .....	88
<u>Gráfico 15 – Planejamento de Projetos – II Seminário</u> .....	88
<u>Gráfico 16 - Estágio Curricular – II Seminário</u> .....	89
<u>Gráfico 17 – Relação Teoria-Prática – II Seminário</u> .....	89
<u>Gráfico 18 – Manejo de Máquinas Agrícolas – II Seminário</u> .....	90
<u>Gráfico 19 – Agricultura Geral – II Seminário</u> .....	90
<u>Gráfico 20 – Zootecnia Geral – II Seminário</u> .....	91
<u>Gráfico 21 – Gestão – II Seminário</u> .....	91
<u>Gráfico 22 – Infra-Estrutura Rural – II Seminário</u> .....	92
<u>Gráfico 23 – Produção Agroindustrial – II Seminário</u> .....	92
<u>Gráfico 24 – Produção Animal – II Seminário</u> .....	93
<u>Gráfico 25 – Produção Vegetal – II Seminário</u> .....	94
<u>Gráfico 26 – Preparação como Profissional – III Seminário</u> .....	95
<u>Gráfico 27 – Formação para a Cidadania – III Seminário</u> .....	95
<u>Gráfico 28 – Incentivo a Pesquisa – III Seminário</u> .....	96
<u>Gráfico 29 – Perfil Profissional – III Seminário</u> .....	96
<u>Gráfico 30 – Abordagem da Educação Ambiental – III Seminário</u> .....	97
<u>Gráfico 31 – Planejamento de Projetos – III Seminário</u> .....	97
<u>Gráfico 32 – Estágio Curricular – III Seminário</u> .....	98
<u>Gráfico 33 – Relação Teoria-Prática – III Seminário</u> .....	98
<u>Gráfico 34 – Manejo de Máquinas Agrícolas – III Seminário</u> .....	99
<u>Gráfico 35 – Agricultura Geral – III Seminário</u> .....	99
<u>Gráfico 36 – Zootecnia Geral – III Seminário</u> .....	100
<u>Gráfico 37 – Gestão – III Seminário</u> .....	100
<u>Gráfico 38 – Infra-Estrutura Rural – III Seminário</u> .....	101
<u>Gráfico 39 – Produção Agroindustrial – III Seminário</u> .....	101
<u>Gráfico 40 – Produção Animal – III Seminário</u> .....	102
<u>Gráfico 41 – Produção Vegetal – III Seminário</u> .....	102
<u>Gráfico 42 – Perfil Profissional do Técnico em Agropecuária</u> .....	104
<u>Gráfico 43 – Quanto a Estrutura Modular – II e III Seminários</u> .....	105
<u>Gráfico 44 – Preparação para o Trabalho</u> .....	107

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

IFET'S – Instituições Federais de Educação Tecnológica  
LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
SEMTEC – Secretária de Educação Média e Tecnológica  
DEA – Diretoria de Ensino Agrícola  
DEM – Diretoria de Ensino Médio  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
LPP – Laboratório de Prática e Produção  
PAO – Programas Agrícolas Orientados  
COOP – Cooperativa Escolar Agrícola  
COAGRI – Coordenação Nacional do Ensino Agrícola  
EAF – Escola Agrotécnica Federal  
PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional  
DEM – Departamento de Ensino Médio  
CENAFOR – Centro Nacional de Formação Profissional  
SEE-SP – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo  
UEP's – Unidades Educativas de Produção  
CIEC – Coordenação de Integração Empresa-Escola  
SESG – Secretaria de Ensino de Segundo Grau  
SENETE – Secretaria Nacional de Educação Tecnológica  
APO's – Atividades Práticas Orientadas  
SEF – Sistema de Escola Fazenda  
SEAV – Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário  
CONTAP – Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso  
USAID – US Agency for International Development  
GAC – Ginásio Agrícola de Colatina  
LEM – Línguas Estrangeiras Modernas  
C.A.Doméstica – Criação de Animais Domésticos  
I.E.Agricultura – Iniciação aos Estudos de Agricultura  
I.C.P. Agropecuária – Início Cultivo Agropecuários  
Voc. Economia – Vocacional de Economia  
M.A. – Ministério da Agricultura  
CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/Conselho de Educação Básica  
MTb – Ministério do Trabalho  
DAT – Divisão de Apoio Técnico  
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.  
CONDAF – Conselho de Diretores das Escolas Agrotécnicas Federais  
EAF-COL – Escola Agrotécnica Federal de Colatina  
EAF-Colatina – Escola Agrotécnica Federal de Colatina  
A.P.Orient. – Atividades Práticas Orientadas  
I.F.E. – Instituição Federal de Ensino  
D.P.A.D – Departamento Pedagógico e Apoio Didático  
DEPE – Departamento de Ensino Produção e Extensão  
DDE – Diretor de Desenvolvimento Educacional  
REP – Reforma da Educação Profissional  
GT – Grupo de Trabalho

## RESUMO

MARQUES, Oscilene Simões. **ANÁLISE CURRICULAR DA IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE COLATINA/ ES**. Seropédica: UFRRJ, 2005. 126p. (Dissertação, Mestrado em Educação Agrícola).

Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar a implementação curricular proposta pela reforma da educação profissional especificamente na Escola Agrotécnica Federal de Colatina/ES, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases n.º 9394/96. A pesquisa surgiu da observação das mudanças estruturais e curriculares promovidas na EAF.Colatina e dos resultados do Seminário de Avaliação do Curso Técnico em Agropecuária – Habilitação em Agropecuária, com 90 alunos concludentes do referido curso. Foram discutidos temas como o perfil do técnico, os objetivos do curso, o aproveitamento e validade do curso e fez-se a aplicação de questionário avaliativo, cujos resultados apontaram insegurança para atuarem em situações que envolviam os conteúdos dos cursos, sendo considerado regular por 78% dos alunos. Partindo dos dados colhidos, decidiu-se investigar o que efetivamente mudou no processo, quais crescimentos e quais deficiências são perceptíveis, que alterações curriculares ocorreram a participação dos atores (docentes, discentes e gestores) nesse processo. A metodologia adotada engloba a pesquisa bibliográfica com estudos de referências teóricas, dos documentos oficiais referentes à evolução curricular e a Legislação Educacional e todos os aparatos legais que constituem a Reforma da Educação Profissional de nível técnico. Utiliza-se também a observação, a aplicação de questionários a alunos concludentes nos anos de 2002 e 2003 e entrevistas com docentes e gestores do departamento educacional. Inicialmente faz-se um histórico da EAF.COL com enfoque na evolução curricular. A seguir analisa-se a Reforma da Educação Profissional Agrícola, através de seus aparatos legais e como esta se efetivou na Escola, infocando a operacionalização e o envolvimento dos sujeitos no processo. Num terceiro momento destaca-se a análise dos modelos curriculares da educação profissional agrícola, especificamente o sistema escola-fazenda e a proposta curricular da reforma da Educação Profissional agrícola em vigor. Finalmente apresentam-se os resultados dos seminários de avaliação do curso, a posição do docente no processo de mudanças e considerações críticas a respeito do processo.

**Palavras Chaves:** Educação profissional - Reforma - currículo

## ABSTRACT

MARQUES, Oscilene Simões. **ANÁLISE CURRICULAR DA IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE COLATINA/ ES**. Seropédica: UFRRJ, 2005. 126p. (Dissertação, Mestrado em Educação Agrícola).

This research has as main objective to analyze the curricular implementation proposed by the reform of professional education specially at “Escola Agrotécnica Federal de Colatina/ES”, afteran the promulgation of the “Lei de Diretrizes e Bases nº9394/96”. The research came after observation of the structural and curricular changes promoted at “EAF Colatina” and the result of “Seminário de Avaliação do Curso Técnico em Agropecuária – Habilitação em Agropecuária” with 90 students. Some topics were discussed such as the technician’s profile, the objectives of the course, the effect and validate as well. It was applied evaluative questionnaire which the result showed insecurity to act in some situations which requires the lessons learned at the course. The course was considered regular for 78% of the students. According to the ...collected it was decided to investigate what change during the process, the achievements and failures, which curricular changes happened, the participation of the actors in this process (docents, discents and gestors). The methodology uses bibliographical research with a theory study of the official documents about the curricular evolution and the Educational Legislation and all the legal stuff which are part of the Reform of the Professional Education in technical level. It deals with the observation, the apply of questionnaire and interviews with docents and gestors. First, it was done a historic of EAFCol showing the curricular evolution. After, it was analyzed the Reform of the Professional Education using legal stuff and how it is effective at school, focusing the system (of carrying out) operacionalização and the involvement in the process. In other moment it shows the curricular models in the agricultural professional education, showing the school-farm system and the curricular proposed in the current Professional Education. Finally, it shows the results of seminars of the course evaluation, (the docents position) in the changing process and critics about the process.

**Key Words:** Professional Education – Reform - Currículo

## RESUME

MARQUES, Oscilene Simões. ANÁLISE CURRICULAR DA IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE COLATINA/ ES. Seropédica: UFRRJ, 2005. 126p. (Dissertação, Mestrado em Educação Profissional Agrícola).

Cette recherche a comme l'objectif principal pour analyser l'implémentation curriculaire proposée par la réforme d'éducation professionnelle spécialement à "Escola Agrotécnica Fédéral de Colatina/ES", après une la approbation du les "Lei de Diretrizes e Bases n.º 9394/96". La recherche est venue après l'observation des de changements structuraux et curriculaires a promu à "EAF. Colatina" et le résultat de "Seminário de Avaliação do curso técnico em agropecuária- Habilitação em Agropecuária" avec 90 étudiants. Quelques sujets ont été discutés themes comme le profil du technicien, les objectifs du cours, l'effet et valide aussi. Il a été appliqué le questionnaire évaluatif que le résultat a montré à l'insécurité pour actuar dans quelques situations qui exige les leçons apprises au cours. Le cours a été considéré régulier pour 78% des étudiants. Selon le renseignement recueilli qu'il a été décidé d'examiner quel changement pendant le procédé, les accomplissements et les échecs, quels changements curriculaires arrivés, la participation des acteurs dans ce procédé docents, discents et gestors. La méthodologie utilise la recherche bibliographique avec une étude de théorie des documents officiels de l'évolution curriculaire et la Législation Educative et toute les documents légales qui font partie de la Réforme de l'Education Professionnelle dans le niveau technique. Il traite l'observation, le s'appliquer de questionnaire et d'entretiens avec docents et de gestors. Premier, il a été fait un historique de EAFCol montrant l'évolution curriculaire. Après, il a été analysé la Réforme de l'Education Professionnelle utilisant le documents légales et comment c'est efficace à l'école, convergeant le système et l'engagement dans le procédé. Dans l'autre moment il montre les modèles curriculaires dans l'éducation professionnelle agricole, montrant le système "Escola-fazenda" et le curriculaire proposé dans l'Education Professionnelle actuelle. Finalement, il montre les résultats de séminaires de l'évaluation de cours, la position de docents dans le procédé et les critiques changeants du procédé.

Les Mots clés : l'Education Professionnelle – Réforme - Curriculo

## INTRODUÇÃO

Quando vivemos e agimos como um dos sujeitos num processo de mudanças, emergem em nós várias inquietações que procuram justificativas, respostas ou adequações para que possamos, ao menos, compreender o processo.

Thomas Kuhn<sup>1</sup>, ao estabelecer novos conceitos de paradigmas, inclusive no campo das ciências, aqui destacamos as ciências sociais onde a educação está inserida, enfatiza que a partir do momento em que os referenciais por nós utilizados tendem a se esgotar, tornando-se inadequados e inconfiáveis, há a necessidade de uma substituição por outro modelo predominante, que atenda aos interesses da contemporaneidade. Não obstante, a implementação da Reforma da Educação Profissional Agrícola na Escola Agrotécnica Federal de Colatina, a partir de 1997 fez com nos desprendêssemos do estágio da paralisia paradigmática que nos induzia ao estágio de conformismo, da cópia de modelos padronizados, do total comodismo a um estágio de transição, de quebra de modelos, de ousadia.

Sem dúvidas, as inquietações a que nos referimos são as provocadas pelo modelo de transição. Ora, estávamos, até 1996, acomodados a um processo de ensino profissional cujo modelo, ainda que ultrapassado, era pré-definido.

Que comodidade!

De repente, varias mudanças nos foram colocadas e, por desconhecimento das bases legais e demais contratemplos gerados no processo de implantação da Reforma, não conseguimos responder às novas necessidades.

Para agravar, o decorrer do processo, entre 1997 e 2003, não deixava às claras as mudanças na prática pedagógica. Ouvíamos críticas por parte de todos os sujeitos envolvidos no processo: gestores, alunos e professores.

O presente trabalho surge dessa inquietação, o qual originou o problema central desse estudo: A reestruturação curricular proposta pela Reforma da Educação Profissional e realizada na Escola Agrotécnica Federal de Colatina contribuiu para a melhoria dos cursos técnicos?

Nossas deduções ou inquietações a serem analisadas nessa dissertação são de que:

- 1 - Há falta de adequação curricular que favoreça a interdisciplinaridade, onde fazemos um questionamento referente à concepção de módulos.
- 2 - A Escola não trabalha por competências, cujo significado é erroneamente aplicado pelos educadores.
- 3 - O currículo após a Reforma continua descontextualizado.
- 4 - A oferta de cursos não corresponde aos anseios dos atores internos e externos à Escola.

---

<sup>1</sup> Thomas Kuhn em “A Estrutura das Revoluções Científicas”(1992), revolucionou o campo das ciências introduzindo um novo conceito de paradigmas como o conjunto de regras e regulamentos que estabelecem limites a permitem resolver problemas.

Nosso objetivo maior: analisar a implementação curricular proposta pela Reforma da Educação Profissional após aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e todo seu amparo legal, tomando como marco inicial o final de 1996 até dezembro de 2003 quando da realização do 3º Seminário de Avaliação do Curso por alunos concludentes do curso.

Dada a complexidade do problema em questão, esse trabalho enumera como objetivos específicos:

- Investigar quais mudanças na estrutura curricular pode-se perceber, a partir das análises dos documentos legais que amparam a Reforma da Educação Profissional.
- Pesquisar junto ao corpo docente, discente e gestores da educação na EAF-Col em que pontos a Reforma contribuiu para a melhoria da Educação Profissional na Escola.
- Identificar quais fatores seriam responsáveis pelo sucesso ou pelo fracasso da implementação da Reforma.
- Sugerir possíveis adequações de melhoria da qualidade dos cursos oferecidos.

Situamos a Escola Agrotécnica, objeto desse estudo, diante da reforma:

A Escola Agrotécnica Federal de Colatina/ES, autarquia federal, vinculada ao Ministério da Educação e do Desporto através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica<sup>2</sup> - SETEC teve suas atividades iniciadas em 28 de abril de 1956 e o 2º grau foi implantado em 1979, quando deixou a denominação de Ginásio Agrícola, e passou a denominar-se Escola Agrotécnica Federal de Colatina. Em 1969 o sistema escola-fazenda foi implantado e o caráter profissionalizante deu-se com a promulgação da Lei Federal n.º 5.692/71.

A partir de 1996, a Escola Agrotécnica Federal de Colatina, bem como todas as Instituições Federais de Educação Tecnológica (IFET's) que compõem a Rede Federal de Ensino Tecnológico, viram-se em uma posição de buscar à valia a questão do envolvimento da escola com a sociedade, numa perspectiva de criar oportunidades de profissionalização para a população que necessitava estar mais qualificada diante das novas exigências do mercado laboral, fruto da globalização econômica.

O processo de reformulação do ensino ocorreu de acordo com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com o amparo de documentos legais, sob assessoria da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC).

A Escola mobilizou-se através de várias reuniões gerais e pedagógicas e através da pesquisa intitulada “Novos Rumos”, com a função de definir o novo perfil de oferta de cursos, conforme consta da Proposta Política Pedagógica da EAF-Col<sup>3</sup> (1997, p.9):

---

<sup>2</sup> Destacamos que no decorrer do trabalho será denominado SEMTEC – Secretaria da Educação Média e Tecnológica, cuja nomenclatura estava em vigor na época. A alteração da nomenclatura deu-se com o decreto 5154/2004 de 26 de julho de 2004, que prevê, dentre outras disposições a articulação entre o ensino médio e o ensino técnico de nível médio.

<sup>3</sup> Referimo-nos à Escola Agrotécnica Federal de Colatina durante a construção do texto como EAF-Colatina, EAF-Col ou Escola.

Com objetivo de ampliar a oferta de vagas; transformar os cursos técnicos em habilitações específicas com um leque maior de opções; oferecer qualificação e requalificação profissional; buscar enquadrar-se na política do MEC/SEMTEC para a Educação Profissionalizante; levantar a necessidade de demanda do mercado de trabalho da região de sua abrangência; oportunizar a comunidade a participar deste processo de mudança dentro de uma perspectiva democrática, uma vez que Escola-Comunidade são membros indissociáveis; obter dados para uma análise crítico-reflexiva da formação atual dos Técnicos em Agropecuária; atender a demanda de alunos que procuram um curso técnico; prestar serviços de qualidade na formação deste técnico; satisfazer as exigências sociais dentro de uma perspectiva pós-moderna e, entendendo que a instituição escolar tem por finalidade atender os anseios da comunidade, a Escola Agrotécnica Federal de Colatina realizou pesquisa com pais de alunos, empresários/empresas rurais e ex-alunos buscando definir o perfil do técnico que deverá ser formado.

Reportando-nos ao nascedouro da Reforma do Ensino Profissional, verificamos que em sua redefinição encontram-se as premissas da redução de custos e a ampliação de vagas, estabelecendo um novo paradigma para as escolas de maior flexibilidade em relação ao mercado de trabalho.

Segundo Kuenzer (1997, p.60-1), o projeto de redefinição do ensino técnico poderia, em princípio, seguir duas direções:

1 - a retirada acadêmica da educação tecnológica, criando duas redes no âmbito do ensino médio: um de educação acadêmica e outra de escolas e instituições voltadas para a educação tecnológica em caráter complementar, privilegiando a criação de centros de educação profissional para cursos concomitantes ou posteriores, criando-se os pós-secundários;

2 - a superação da distinção entre educação geral e especial por meio de uma base comum nacional modulada, porém dirigida a áreas de conhecimento, complementada por educação técnica estruturada e modular: a estruturada obedecendo a seriação, de modo que assegure as bases científicas, instrumentais e tecnológicas: a modular, constituída por uma oferta de módulos, ensejando terminalidade, que dariam formação profissional em partes orgânicas que, no conjunto, formariam o técnico.

A Escola Agrotécnica Federal de Colatina/ES, mesmo tendo sofrido resistência por parte dos docentes, buscou adequar-se ao processo de reforma da educação profissional, cuja ação inicial concentrou-se na desvinculação do Ensino Médio da Educação Profissional. Houve alterações substanciais nas cargas horárias e nas estruturas curriculares, passando a oferecer o ensino de nível técnico com as seguintes habilitações:

**Quadro 1 - Habilitações do Curso Técnico de Nível Médio – EAF-Colatina**

1997 a 2000	Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária (não-modular). Técnico Agrícola Com Habilitação em Agroindústria (não-modular/modular).
2001 a 2003	Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária.(modular) Técnico Agrícola com Habilitação em Zootecnia. Técnico Agrícola com Habilitação em Agricultura. Curso Pós-técnico em Aqüicultura (2001 – modular)

Fonte: Supervisão Pedagógica da EAF-Col.

Os cursos técnicos oferecidos a partir de 2001 tiveram suas estruturas reformuladas através de módulos semestrais e com caráter de terminalidade. O ensino médio foi oferecido em regime de concomitância com a educação profissional.

Tendo como cenário as mudanças estruturais e curriculares promovidas pela reformulação do ensino profissional, de acordo com a LDB n.º 9394/96 e a inserção da escola nesse processo de mudanças, ainda tendo como fator decisivo e pessoal ministrar a disciplina de Sociologia no 2º semestre de 2002, resolvemos preparar o Seminário de Avaliação do Curso Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária para os alunos concludentes da 3ª série. A preparação preliminar desse seminário contou com a apresentação aos alunos de documentos constantes do projeto político pedagógico da Escola, referentes e pertinentes à abordagem avaliativa o curso os quais foram: os objetivos da escola, os objetivos do curso, a grade curricular, o perfil esperado do profissional e a estrutura do curso ora concluído. Em seguida foi aplicado questionário, elaborado para a avaliação do curso, onde também contemplaram-se os pontos positivos e negativos do curso, o que deveria ser mudado em sua estrutura e quais medidas corretivas para se efetivar essas mudanças.

Partindo dos resultados obtidos no 1º Seminário de Avaliação do Curso, pretendemos investigar o que efetivamente mudou no processo, quais crescimentos e quais deficiências são perceptíveis, que alterações ocorreram na estrutura curricular, e como ocorreu o processo de mudanças.

Buscando alcançar os objetivos definidos, o processo de organização e métodos foi efetivado através de pesquisa bibliográfica com estudos dos referenciais teóricos e análises dos documentos legais pertinentes à evolução curricular e a reformulação do ensino profissional da EAF-Colatina (Legislação educacional e complementar, documentos oficiais em nível federal e em nível de Escola). Fez-se o levantamento de fontes históricas que pudessem caracterizar a evolução curricular do ensino técnico ministrado. Destacamos aqui as dificuldades quanto às fontes históricas que se perderam com o passar dos anos devido à má conservação e à falta de arquivamento eletrônico dos dados.

Recorremos também à pesquisa descritiva com técnicas de observação, registro, análise e correlação dos dados, na modalidade de coleta de dados, através de aplicação de questionários a alunos concludentes no período de 2002 e 2003 e entrevistas com docentes do curso profissional e gestores da área pedagógica.

Para melhor estruturação, optamos em organizar o trabalho em capítulos que se interrelacionam e contribuem para a coerência e para o atendimento aos objetivos propostos.

O capítulo I apresenta um breve histórico da Escola Agrotécnica Federal de Colatina, resgatando documentos e “falas” de servidores ativos e inativos que fizeram e fazem a História dessa instituição. O enfoque não foi puramente histórico. Preocupamos também com o resgate da evolução curricular, ainda que dificultado pela deficiência de documentos escritos devido ao armazenamento inadequado e ao descaso em se preservar a vida da instituição de ensino.

No capítulo II buscamos analisar a Reforma da Educação Profissional Agrícola através dos documentos que constituem a base legal e normativa da Educação

Profissional Agrícola e como esta se efetivou na EAF-Col. Partimos da premissa de que a Lei n.º 9394/96 é a precursora da análise, comentando sua nova estrutura, privilegiando o que se refere ao Ensino Profissional, contemplado no § 2 do artigo 36 e os artigos 39 a 42.

Inclui-se também nesse item o relato de como se efetivou a implantação da REP na EAF-Colatina enfocando os aspectos de operacionalização, o envolvimento e comprometimento dos sujeitos acrescido de relatos colhido por entrevistas.

O capítulo III refere-se à análise curricular dos modelos pedagógicos que compõem a transição paradigmática em questão: o sistema escola-fazenda e a proposta curricular da Reforma da Educação Profissional Agrícola. Recorre-se a um estudo bibliográfico sobre as estruturas curriculares que fundamentam os fazeres pedagógicos dos respectivos modelos.

Coube ao capítulo IV a análise da implementação dessa reforma. Optamos pelo esclarecimento da metodologia adotada como fundamentação argumentativa dos tópicos contemplados nesse capítulo. Entendemos que tais esclarecimentos são fundamentais para justificativa da participação aluno x professor x gestor. Sendo assim, abordamos uma análise dos seminários de avaliação com demonstração dos resultados dos questionários aplicados aos concludentes dos cursos 2002/2003 e o papel do docente nesse processo de mudanças destacando sua posição crítica, seus anseios e por último, nossa análise crítica quanto às informações colhidas.

No capítulo V contemplam-se as considerações finais, o que podem traduzir os nossos anseios ou quiçá, por ousadia, contribuições para discussões do processo de mudanças que, sem dúvidas, continuarão gerando inquietações se os sujeitos, atores do processo, não buscarem e tiverem acesso às respostas necessárias desejadas ou convincentes.

## CAPITULO 1 - HISTÓRICO DA ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE COLATINA – ES



**Figura 1 – Vista Aérea da Escola Agrotécnica Federal de Colatina/1998**

Fonte: Gabinete do Diretor Geral da EAF Colatina

Por AEROFOTO S/A

### **HINO DA ESCOLA AGROTÉCNICA**

Letra de: José Farah<sup>4</sup>

Música: Sgto. Nascimento

A nossa Agrotécnica, templo bendito  
Que tem a benção santa do infinito  
Na proteção do Senhor,  
O Brasil há de ouvir sempre teu grito  
Teus filhos hão de cantar tua vitória  
Nimbados pela luz de tua glória  
Como um santo hino de amor.  
Sê, pois, Escola ativa e sobranceira  
A nossa destemida pioneira  
Da Agricultura racionalizada

---

<sup>4</sup> José Farah foi o 1º diretor da Escola de Iniciação Agrícola em 1956. Não há registro de data da criação do Hino. Segundo depoimentos de servidores da época, o Hino foi escrito em 1956, por ocasião da inauguração da Escola.

Para que um dia a pátria brasileira  
Possa mostrar-se pela terra inteira  
Unida e forte, grande e respeitada.

(Estrilho)

A Escola Agrotécnica  
Sempre à frente  
Sempre grande a lutar e a vencer  
Conquistando a terra indefinida  
Através esta gente aguerrida  
Que luta no campo desde o amanhecer!

A história da Escola Agrotécnica Federal de Colatina teve seu início através do Termo de Acordo celebrado entre a União e o Governo do Estado do Espírito Santo para a instalação de uma escola de iniciação agrícola à margem esquerda do Rio Doce, no município de Colatina, em 15/11/49. O projeto de Construção desta Escola de Iniciação Agrícola visava a formação de Operários Agrícolas, onde se ministrariam as 1ª e 2ª séries do primeiro ciclo ginasial.

Tal iniciativa foi viabilizada fundamentada no decreto-lei n.º 9.613 de 20/08/46 - Lei Orgânica do Ensino Agrícola, cujo artigo 1º - Título I diz: “Esta lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino a agrícola, que é o ramo do ensino até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura”.

Ghiraldelli (1994, p.83) define as leis orgânicas como uma série de decretos-leis que começaram a ser emitidos durante o Estado Novo (37 a 45) e se completaram após o seu término.

Esses decretos-leis ordenavam o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola.

Ghiraldelli (ibid, p.83) a classifica como uma reforma elitista e conservadora. Nesse aspecto Catani et al. (1989, p. 208) destaca a separação do ensino secundário, reservado “as elites, oligarquias, os detentores do capital, as classes dominantes” e o ensino técnico profissional voltado “para as camadas mais pobres, trabalhadores, as classes subalternas e dominadas que vendem sua força de trabalho para o dono do capital.

Considerando o momento político dessa época, o Estado Novo, cujo regime ditatorial sugeria o fortalecimento do Estado visando melhor servir aos interesses da política, Ghiraldelli (ibid, p. 84) assim destaca o caráter do governo:

O caráter do governo – centralizador mono-político – possibilitou a confecção das Leis Orgânicas do Ensino que, em última instância, consagraram o espírito da Carta de 37 ao oficializarem o dualismo educacional. E o que era o dualismo educacional? Era, nas letras da Reforma Capanema, a organização de um sistema de ensino bifurcado, com ensino secundário público destinado às ‘elites condutoras’ e um ensino profissionalizante para as classes populares.

Com base no Decreto-Lei n.º 9.613 de 20/08/1946 foi publicado o Decreto n.º 22.470 de 20/01/1947 que estabelecia acordos para a instalação de escolas destinadas ao ensino agrícola.

Prof. Olindino Pauli<sup>5</sup>, em seu documento “Escola Agrotécnica Federal de Colatina: Um pouco de História”: 2001 (mimeo), relata que a fazenda onde hoje está erguida a Escola foi vendida para o Governo do Estado do Espírito Santo pela importância de CR\$ 35.000,00 (trinta e cinco mil cruzeiros).

Para que o projeto tivesse continuidade, o Governo do estado firmou contrato de parceria com o Governo Federal, através da SEAV – Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, onde o estado participou com 1/3, o Governo Federal com 2/3.

A construção dos prédios iniciaram-se em 1952. O período é assim descrito por Prof. Olindino (2001, p.1):

O material de construção como o cimento, cal, aparelhos sanitários, azulejos e outros foram transportados até a antiga estação de Porto Belo e a de Itapina<sup>6</sup>, da Estrada de ferro Vitória a Minas e conduzidos para uma canoa, no Rio Doce e daí para o porto da Escola. Os tijolos (tijolinhos) e as telhas coloniais para a cobertura dos prédios foram fabricados na Escola, na olaria do Sr. Geraldo Oleiro. A madeira para a cobertura, portas e janelas, etc. foram serradas com serra de estaleiro, de madeiras tiradas da própria fazenda (peroba do campo), pois a região era muito rica dessa espécie.

As terraplanagens para a usina hidroelétrica, casas, campo de futebol, foram feitas com um trator TD-6, de esteira e a energia elétrica, naquele tempo, era produzida por um conjunto eletrodiesel.

Dadas às dificuldades financeiras e de infra-estrutura, subsidiadas com verbas do governo federal e estadual, a Escola foi erguida e em 20 de abril de 1956, no governo de Juscelino Kubitschek, a Escola de Iniciação Agrícola foi inaugurada. Era subordinada à superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura.

Para a formação da 1ª turma foi realizado, em 20 de fevereiro de 1956, o 1º exame de seleção. Foram abertas 35 vagas para o Curso de Iniciação Agrícola. Prof. Olindino Pauli (ibid, p.1) relata que:

[...] como a escola estava sem condições físicas, ainda, os exames foram realizados no Instituto Rural Evangélico, escola que já funcionava próximo à esta Escola e os candidatos, (a maioria), ficavam hospedados no Hotel do Sr. Gasparini, em Itapina.

[...]

[...] no dia 03 (três) de março de 1956 foram iniciadas as aulas com curso de Iniciação (1º ano), e uma turma de 30 alunos na 4ª série do curso primário, preparatório para o curso de Iniciação Agrícola.

---

<sup>5</sup> Prof. Olindino Pauli foi professor de Matemática, Desenho Técnico, Secretário Escolar, Coordenador Pedagógico, Diretor da Divisão de Apoio Técnico e Diretor Substituto da EAF-Colatina. Relata em abril de 2001 “Escola Agrotécnica Federal de Colatina: um pouco de História por: Prof. Olindino Pauli” (mimeo).

<sup>6</sup> Distritos próximos à Escola Agrotécnica Federal de Colatina que ficam à margem direta do Rio Doce.

Quanto à organização curricular, as Leis orgânicas do Ensino organizaram o ensino secundário em dois ciclos: O primeiro ciclo – ginásial – com a duração de quatro séries anuais e o segundo – colegial – subdividido em curso Científico, ambos com três séries anuais.

Segundo Pimenta & Gonçalves (1992, p. 39), no caso do ensino industrial e do ensino agrícola, foi prescrito o curso de mestria, ao nível do ciclo fundamental, mas com a duração de dois anos.

A atuação da Escola de Iniciação Agrícola de Colatina, em 1956, foi aí inserida, ministrando o curso de Iniciação Agrícola na formação de Operários Agrícolas.

As atividades didático-pedagógicas eram teóricas e práticas. Os conteúdos teóricos abordavam Cultura geral, Agricultura, Zootecnia e Indústrias Rurais. As atividades práticas, desenvolvidas no campo abrangiam Agricultura, Zootecnia, Indústrias Rurais e Mecânica Agrícola.(ANEXO 1).

## 1.2 A EAF Ajustada à Lei de Diretrizes e Bases n.º 4.024/61

No período que compreende o ano 1946 a 1961, a educação era regida pela legislação determinada pelo Estado Novo, as Leis Orgânicas do Ensino. Somente em dezembro de 1961 entra em vigor, após inúmeras discussões entre forças políticas<sup>7</sup>, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 4024/61.

Pimenta & Gonçalves (ibid, p. 43) destacam que “pela primeira vez na história da educação brasileira, uma só lei versava sobre todos os níveis de ensino e tinha, ao mesmo tempo, validade em todo o território nacional”.

Assim sintetizavam a LDB/1961:

...A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 foi uma oportunidade que a sociedade brasileira teve para organizar formalmente seu sistema de ensino atendendo às necessidades determinadas pelo estágio de desenvolvimento social da época. No entanto, não contemplou a necessária democratização da escolaridade, já reclamada pelos educadores brasileiros nas décadas de 30, e depois, de 60, em decorrência, inclusive de parcos mas palpáveis progressos propiciados pelo avanço da industrialização e da urbanização. As heranças culturais e a forma política foram suficientemente fortes para manter o sistema educacional distante do direito à escolarização (p.45-46).

Com a promulgação 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 4.024/61, que, segundo Franco (1994, p.69) foi denominada “a primeira Lei Global da Educação no País”, o sistema de ensino passa a se organizar em 3 graus: primário, médio e superior. O ensino técnico, de grau médio funcionava como cursos industrial, agrícola e comercial.

---

<sup>7</sup> Destacamos, de acordo com Pimenta & Gonçalves (1992) a grande luta entre os defensores da Escola Pública e Particular. Romanelli (1999), Ghiraldeli (1994) relatam a luta por uma educação popular, destacando a figura de Anísio Teixeira e Paulo Freire.

Prof. Olindino Pauli(2001, p.2) relata que nesse período a Escola passou a lecionar o curso Ginásial Agrícola, com duração de quatro anos, o que habilitava o formando em Mestre Agrícola.

A organização curricular previa a existência de disciplinas obrigatórias fixadas pelo Conselho Federal de Educação, até o número de cinco, cabendo aos Conselhos Estaduais completar esse número (Pimenta & Gonçalves, 1992, p.43).

Aos estabelecimentos de ensino couberam a inclusão de disciplinas optativas. Sem dúvidas, um primeiro passo para o início de uma flexibilidade que continua sendo referenciada pelas leis de ensino.

O currículo do Ginásio Agrícola de Colatina comportava como disciplinas obrigatórias: Português, História, Geografia, Matemática e Ciências. Como Línguas estrangeiras Modernas (LEM), o Ginásio oferecia o Inglês, Francês e Espanhol. As disciplinas de Cultura Técnica eram cursadas a partir da 3ª série que compreendiam conteúdos de desenho, Criação de Animais Domésticos, Economia e Iniciação de Estudos de Agricultura e Iniciação ao Cultivo e Práticas de Agropecuária na 4ª série.

As práticas educativas envolviam atividades práticas orientadas (A.P.O), Educação Física, Trabalhos práticos – 1ª série; Canto orfeônico, Educação Física, Trabalhos práticos na 2ª série; Práticas Agropecuárias, Indústrias Rurais, Noções de Enfermagem e Higiene na 3ª série; Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Física na 4ª série. Era também na quarta série que as práticas agrícolas e práticas em oficinas rurais recebiam a denominação de práticas vocacionais<sup>8</sup> (ANEXOS 2, 3, 4, 5)

Por conseguinte, a Escola de Iniciação Agrícola de Colatina, através do Decreto n.º 53.558/64 passou a denominar-se Ginásio Agrícola de Colatina, destinado a formar mestres agrícolas. O ginásio recebia alunos que haviam freqüentado o curso primário e ministrava as 4 séries do primeiro ciclo (ginásial), orientados para o ensino agrícola.

A metodologia utilizada no interior deste colégio era marcada pela aplicação prática no campo, de conhecimentos teóricos ministrados por professores de formação essencialmente prática. No campo, os alunos tinham um período determinado de 3 a 4 horas de trabalho sob monitoria de um professor ou funcionário do Ginásio. A clientela era formada de homens e mulheres. Às mulheres, além da formação geral e agrícola, cabiam-lhes conhecimentos de economia do lar, puericultura, trabalhos manuais, noções de etiqueta e culinária.

Analisando o diploma e o Histórico Escolar de uma aluna do Ginásio Agrícola de Colatina no período de 1967 a 1970/71<sup>9</sup>, encontramos as seguintes disciplinas específicas ao público feminino(ANEXO 6):

---

<sup>8</sup> Dada a precariedade de documentos referentes à época reconstruímos a história curricular através dos documentos constantes nos arquivos dos alunos no período de 1963 a 1967.

<sup>9</sup> A partir de 1969 o primeiro semestre do ano letivo começava em julho, observando assim o ano agrícola, possibilitando que os alunos, na sua maioria provenientes de áreas agrícolas, voltassem para casa no período da colheita para auxiliarem seus pais. Esse novo período letivo foi praticado até 1972 ).

**Quadro 2 - Disciplinas específicas ao público feminino do Curso Ginásial Agrícola – Mestre Agrícola – 1967 a 1970/71**

SÉRIES	DISCIPLINAS
<b>1ª SÉRIE</b>	- Preparação de alimentos - Atividades agropecuárias <sup>10</sup>
<b>2ª SÉRIE</b>	- Vocacional à Economia do Lar
<b>3ª SÉRIE</b>	- Relações humanas - Vestuário - Higiene - Nutrição - Atividades Agropecuárias
<b>4ª SÉRIE</b>	- Vestuário - Administração do lar - Nutrição - Atividades Agropecuárias

Fonte: Secretaria de Registros Escolares da EAF Colatina-ES

Mesmo havendo divergências no currículo cumprido, a certificação de homens e mulheres nesse período, emitida pela Escola, era de Conclusão do Curso Ginásial Agrícola – Mestre Agrícola.

O contexto sócio-político que se instaura em 1964 é marcado pelo início do período ditatorial que prolongou por duas décadas.

Neste ano (1964) o então diretor, Dr. José Benjamin, deixa a direção e é nomeado em seu lugar o Prof. José Ribeiro da Costa<sup>11</sup> que acabara de retornar as suas atividades após ter se afastado por 8 meses para fazer um curso de Didática do Ensino Agrícola na cidade do Rio de Janeiro. De sua participação no referido curso resultou uma bolsa de estudos para os Estados Unidos onde, ele e outros diretores de escolas agrícolas, foram participar por três meses de um programa voltado à Educação Agrícola, a fim de implantar um novo sistema de ensino agrícola – Escola-fazenda.

Ghiraldelli (1994, p. 167) destaca que o período, em nome da ideologia do “desenvolvimento com segurança” provocou reformas do ensino que corresponderam a um esforço de um lado exercido pelos militares, de outro pelo pacto entre a tecnoburocracia militar e civil com a burguesia nacional e as empresas.

Reis (2001, p.42) situa o cenário em que se insere o ensino agrícola nesse período:

Com relação ao ensino agrícola temos um convênio firmado entre o Ministério da Agricultura (representado pela SEAV), a USAID e o CONTAP, visando a criação de uma equipe para reformular os métodos e processos do ensino agrícola, tendo como resultado um esboço do Sistema Escola-Fazenda. No final da década de 60, outro convênio foi assinado pelo

---

<sup>10</sup> Segundo a aluna, a disciplina Atividades Agropecuárias era ministrada de forma diferenciada do público masculino, o público feminino tinham atividades relacionadas somente a Jardinagem e horticultura.

<sup>11</sup> José Ribeiro da Costa – Técnico em Laticínios do Ministério da Agricultura (as escolas agrícolas eram subordinadas ao MA) , passou para o Ministério da Educação onde foi extencionista, prof. de Laticínios na EAF-Sta. Teresa(ES); prof. de História, vice-diretor e diretor (1964-1977) da EAF-Colatina(ES).

Governo brasileiro, agora através do Ministério da Educação (representado pelo DEA) e a USAID/CONTAP visando dar continuidade ao CONTAP II.

Em 1967, através do Decreto n.º 60.731, os Ginásios Agrícolas passaram a ser subordinados ao Ministério da Educação e da Cultura, vinculados à Diretoria de Ensino Agrícola (DEA) e posteriormente, em 1970, à diretoria de Ensino Médio (DEM).

Rodrigues (1999, p. 112) destaca que no início da década de 70, reflexo dos interesses políticos, as autoridades políticas e econômicas do país traduziram na educação o interesse em fomentar mão-de-obra qualificada para o meio rural em nome da expansão do capitalismo no campo. Nada mais adequado para o momento a implantação de uma política educacional de nível médio para o preparo de técnicos que priorizasse em sua formação o desenvolvimento de habilidades, destrezas e experiências.

Grandes alterações surgiram no cenário político-educacional em 1971 com a sanção da Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, definida como uma nova política para o ensino técnico agrícola que transforma o ensino de 2º grau em ensino profissional.

O objetivo geral da Lei n.º 5692/71 é de “proporcionar ao educando e a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, para o trabalho e preparo para o exercício da cidadania”. O Parecer n.º 45/72 CFE, da mesma lei, vem explicitar esse objetivo, prevendo que nenhum educando deveria terminar o 2º grau sem alguma capacitação para o trabalho.

Com o advento dessa lei, surgiu no cenário da educação nacional uma organização de ensino de 1º e 2º graus. Catani et al (1997, p. 211) assim a descreve:

A Lei 5692/71, ao nível do discurso, surge com a proposta de conciliar os objetivos de educar e profissionalizar, ao estabelecer em seu artigo primeiro: O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício da cidadania.

Legalmente tenta-se eliminar a dicotomia “educar versus profissionalizar”, com o currículo contemplando a educação geral e a formação especial (ANEXO 7). No entanto, sabemos que ao considerar o contexto histórico sócio-político, vislumbramos um modelo educacional que, segundo Catani et al (1989) “fracassou porque tentou-se impor uma profissionalização compulsória, sem uma verdadeira discussão pela sociedade, sem a consulta à rede de ensino, sem levar em conta os valores sociais, de modo autoritário e intempestivo”.

Manfredi (2002, p.102) assim descreve o caráter da profissionalização compulsória:

Essa lei institui a ‘profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário’, estabelecendo, formalmente, a equiparação entre o curso secundário e os cursos técnicos – o país objetivava participar da economia internacional, delegar ao sistema educacional a atribuição de preparar recursos humanos para a absorção do mercado de trabalho.

Condizente com o modelo desenvolvimentista adotado pelo governo, as escolas procuravam se ajustar às demandas decorrentes do surgimento de grandes empresas voltadas para o desenvolvimento de tecnologias agrícolas, o MEC implanta o sistema escola-fazenda. Em Colatina isto se efetivou em 1969. Sua base metodológica fundamentava-se na educação para o trabalho, cuja premissa filosófica era: “aprender a fazer e fazer para aprender”.

Esse sistema caracterizava-se pela conjugação do ensino com a produção. Todas as tarefas, desde a plantação até a comercialização eram feitas pelos alunos que assim preparados, poderiam futuramente administrar uma propriedade agrícola.

A produção se constituía como elemento de extrema importância no interior desse sistema e o trabalho, o componente fundamental de sua estrutura filosófica. Percebe-se a hegemonia da produção sobre o ensino.

O sistema escola-fazenda constava de quatro áreas distintas que deveriam funcionar integradas e perfeitamente interligadas: salas de aula, laboratórios de prática e produção(LPP), Programas agrícolas orientados (PAO) e cooperativa escolar agrícola (COOP).

As salas de aulas eram os ambientes escolares em que se ministravam aulas teóricas abrangendo conteúdos de cultura geral e culturas técnicas, que deveriam estar em consonância com as práticas de campo a serem executada no LPP, de acordo com a diversificação do currículo.

À LPP chamava-se a fazenda-modelo no Ginásio Agrícola, com finalidade didática, pelo emprego das mais variadas tecnologias de exploração agropecuária. Em Colatina, havia os laboratórios de Agricultura, Zootecnia, Horticultura, Indústrias Rurais e Oficina Rural.

O planejamento do LPP levava em consideração a disponibilidade de mão-de-obra/aluno, o custo de produção e as necessidades do ginásio agrícola. Os projetos destinavam sua produção ao economato e aquisição de insumos para garantia de continuidade dos projetos.

O Programa Agrícola Orientado (PAO) eram empreendimentos agropecuários, constituídos por um conjunto de projetos de inteira responsabilidade dos alunos, sob supervisão do professor da área, de iniciativa de grupos de alunos.

A cooperativa reunia a associação dos alunos e funcionava no interior da escola.

Nesse período, observou-se um grande problema de ordem interna na Escola: a prioridade dada pelos alunos aos seus projetos de PAO em detrimento dos projetos de LPP, o que gerou dificuldade de sustentação do internato nas Escolas.

Consideradas as várias modificações pelas quais a educação profissional sofreu no curto período (1971/1982), a Lei n.º 7044 traz, conforme Manfredi (2002, p.106) “uma solução de compromisso, mediante a qual se repunha a antiga distinção, já presente no parecer 75/76, entre o ensino de formação geral (denominado básico) e o ensino de caráter profissionalizante (pela via das habilitações específicas e plenas) fundamentadas, respectivamente, nos pareceres MEC 45/72 e 76/75”.

Analisaremos a evolução do sistema Escola-Fazenda num capítulo à parte dada sua importância e ao confronto que se fará necessário com o modelo proposto pela educação profissional pós LDB n.º 9394/96.

### 1.3 A Implantação do Curso Técnico em Agropecuária

Em 1973, através do Decreto n.º 72.434, foi criada a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola – COAGRI, no Ministério da Educação e da Cultura.

Reis (2001, p. 48) destaca que tal iniciativa surgiu da sugestão DEM/MEC ao reconhecer sua impossibilidade de coordenar a Rede das Escolas Agrícolas devido a sua complexidade. Sugeriu então, a criação de um órgão para administrá-la e agilizar a implementação do SEF a todos os estabelecimentos de ensino agrícola.

Em 1975 a COAGRI ganha autonomia administrativa e financeira e passa a denominar Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário.

Ressaltamos que anterior à Reforma do Ensino, o Colégio Agrícola de Colatina já estava no sistema Escola-Fazenda. O que ocorreu com a promulgação da Lei n.º 5692/71 foi a profissionalização compulsória e obrigatória.

A Portaria Ministerial n.º 27 de 14/12/77 autorizou o funcionamento do curso técnico em Agropecuária a nível de 2º grau no Ginásio Agrícola de Colatina. Nas justificativas de implantação encontram-se a fundamentação do curso. Estas consideram o grande contingente estudantil da região que favorece a ampliação da matrícula, a necessidade de oferecer curso profissionalizante que atenda o setor primário e ao fato do Ginásio estar localizado em região de predomínio agropecuário, apresentando amplas perspectivas de mercado de trabalho para o egresso do ensino de 2º grau”, conforme processo n.º 257.386/77 – MEC (1997, p.7).

O referido processo consta dos dados identificadores da Instituição, o histórico, informações sobre recursos humanos, inclusive informações detalhadas sobre o corpo docente, as quais se referem à idoneidade moral, curriculum vitae, declaração de disponibilidade de horário, disciplina e qualificação, situação funcional, remuneração e regime de trabalho, comportando 186 das 284 páginas que compõem o processo.

Os recursos físicos e humanos, financeiros, organização administrativa, didático-pedagógica e disciplinar também faziam parte das informações. Como anexos ao processo, encontramos o regulamento interno do Ginásio, que no capítulo II – Dos Fins e Objetivos, previa a extinção do curso Ginásial Agrícola e o início do “Ensino de Segundo Grau” destinado à formação integral do adolescente, observados os preceitos legais vigentes. A filosofia do sistema escola-fazenda “aprender a fazer e fazer para aprender” fazia parte do curso regular que também poderia desenvolver programas de educação agrícola que atendessem às necessidades da comunidade, desde que previamente aprovados pela COAGRI (Regimento Interno do GAC, 1977, p.2, mimeo).

O currículo pleno do Curso Técnico em Agropecuária, atendendo a Lei n.º 5692/71 era composto de Núcleo Comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada conforme as necessidades e possibilidades concretas às peculiaridades locais (ANEXO 7).

Ao núcleo comum denominou-se Formação Geral, que compreendia :

### Quadro 3 – Disciplinas Integrantes da Formação Geral – Lei n.º 5692/71

NÚCLEO COMUM	DISCIPLINA
Comunicação e Expressão	- Língua Portuguesa e Literatura Brasileira - Língua Estrangeira - Educação Artística
Estudos Sociais	- História - Geografia - Organização Social e Política do Brasil - Educação Moral e Cívica
Ciências	- Matemática - Química - Biologia - Física - Programa de Saúde
Educação Física	
Ensino Religioso <sup>12</sup>	

Fonte: Secretaria Escolar da EAF Colatina-ES

A Formação especial compreendia:

### Quadro 4– Disciplinas Integrantes da Formação Especial – Lei n.º 5692/71

ÁREA	DISCIPLINA
Comunicação e Expressão	- Redação e Expressão
Estudos Sociais	- Estudos Regionais - Administração - Economia Rural
Ciências	- Desenho e Topografia - Construções e Instalações - Agricultura - Cultura - Zootecnia - Criações - Irrigação e Drenagem

Fonte: Secretaria Escolar da EAF Colatina-ES

Quanto ao programa de ensino, o Regimento traz a expressão *flexibilidade* como segue: “§ 1º - Os programas de Ensino deverão ser flexíveis, simples e de fácil execução, devendo conter todas as instruções indispensáveis ao bom andamento dos trabalhos escolares” (Regimento Interno, 1977 – mimeo)”.

---

<sup>12</sup> A lei previa a frequência facultativa ao aluno, mas a obrigatoriedade ao estabelecimento da disciplina no horário normal.

Fica difícil a compreensão desse termo numa época ditatorial onde a COAGRI editava todas as diretrizes de funcionamento de uma Escola Federal e as bases para a elaboração de currículo pleno para Estabelecimentos de Ensino Agrícola que adotam o sistema Escola-Fazenda, com detalhes minuciosos de matriz curricular, modelos de horários e distribuição das disciplinas de educação geral e formação especial, distribuição de aulas nas UEP's, conteúdos programáticos, dentre outros.

O ano letivo compreendia 180 dias, compreendendo 2 períodos de 90 dias.

Ao 3º ano cabia o cumprimento do estágio curricular com uma carga horária de 160 horas a ser cumprida em empresa agropecuária, com o objetivo de complementar os conhecimentos adquiridos nas aulas teóricas e práticas.

Em atendimento à legislação vigente, a Grade Curricular do Curso Técnico em Agropecuária (Anexo 7) compreendia um total geral de 3400 horas, assim distribuídas:

Educação Geral – 1590 horas

Formação Especial – 1650 horas

Estágio Supervisionado – 160 horas

A denominação Escola Agrotécnica Federal de Colatina adveio com o Decreto n.º 83.935 de 04/09/79, cujo teor alterou a denominação dos estabelecimentos de ensino subordinados à COAGRI.

O curso foi regularizado pela Portaria n.º 67 de 29/08/80.

Em 1982 surge a Lei Federal n.º 7044/82 que altera os dispositivos legais quanto à obrigatoriedade da profissionalização da Educação, tornando-a facultativa. A Escola Agrotécnica Federal de Colatina permanece na mesma estrutura de oferta de curso profissionalizante.

Ghiraldelli (1994, p.183) destaca a mudança do termo “qualificação para o trabalho”, proposta pela Lei n.º 5692/71 para o termo “preparação para o trabalho” na Lei n.º 7.044/82. Observa-se que o 2º grau se livrou da profissionalização obrigatória, sem que isso lhe desse o caráter de mudanças aspiradas pelos segmentos educacionais.

O progresso científico trava acirrada luta por espaço para competir no mercado internacional. Os países, impulsionados pela globalização, buscam conquistar maior produtividade. A solução na “educação como redentora” (Demo, 2004) é vista como principal elemento na contribuição para o desenvolvimento nacional, priorizando o desenvolvimento tecnológico com enfoque na competitividade e demais exigências da Teoria do Capital Humano (ibid, p.186).

Com o decreto n.º 93.613/86 foi extinta a COAGRI e criada a Secretaria de Ensino de 2º Grau – SESG, que absorveu as atividades do referido órgão, ficando responsável pela administração das Escolas Agrotécnicas Federais. O Decreto n.º 99.244/90 que reorganizou a Administração Federal, alterou a SESG para a Secretaria de Educação Tecnológica – SENETE, que em 1992 passou a denominação de Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

O início dos anos 90 tem como marco a educação pela qualidade, baseados nos programas de qualidade e competitividade industrial<sup>13</sup>. Transferiu-se para o interior das EAF's vários modelos de gestão pela qualidade (Qualidade Total, 5 S, etc) com o objetivo de um adequação dos cursos técnicos, como formador da força de trabalho, às demandas do mercado competitivo da época.

Dantas (2004p.140) relata que:

Educar para a empregabilidade passa a ser a tônica dos discursos, retomando a lógica de que a maior capacidade do indivíduo, sua capacitação e as competências que conseguir adquirir serão responsáveis pela sua inserção mais rápida no mercado de trabalho cada vez mais competitivo.

A partir de 17 de novembro de 1993, a EAF.Colatina foi transformada em autarquia, a partir do qual contou com um período de 03 anos, a contar daquela ata para promover sua normalização.

---

<sup>13</sup> Programas deliberados pelo Congresso Constituinte e o Conselho Nacional da Indústria divulgando aspectos importantes das diretrizes curriculares dos empresários da indústria na década de 90 (Reis, 2001).

## **CAPITULO 2 - A ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE COLATINA E A REFORMA EDUCACIONAL**

A Escola Agrotécnica Federal de Colatina, bem como todas as Instituições Federais de Educação Tecnológica (IFET's) que compõem a Rede Federal de Ensino Tecnológico iniciaram o processo de reformulação do ensino, de acordo com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9394/96 e amparados por documentos legais, sob assessoria da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC).

As bases legais que fundamentam a Reforma do Ensino Profissional abrangem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96, o Decreto n.º 2.208/97, e a Portaria MEC n.º 646/97. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico estão consubstanciadas no Parecer CNE/CEB n.º 16/99 e na Resolução n.º 04/99.

Destacamos também a base legal e normativa para a determinação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio através do Parecer CNE/CEB n.º 15/99 e da Resolução n.º 03/99.

O contexto político e econômico que justificam a Reforma da Educação Profissional prendem-se aos processos de globalização e regionalização que promoveram profundas mudanças em várias dimensões do trabalho no Brasil, como na estrutura ocupacional, no perfil de qualificações e nas relações de trabalho. Também vem se acelerando a terceirização e a informalização dos vínculos empregatícios, muitas vezes acompanhados de perdas de mecanismos de proteção social.

Logo nos primeiros capítulos da Lei Federal n.º 9.394/96, define-se a educação em seu conceito mais amplo, superando a idéia de escolaridade para adotar a compreensão de que ela ocorre no interior das relações sociais, reconhecendo a dimensão pedagógica do conjunto dos processos que se dispõem ainda que, “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (Art. 39 da Lei n.º 9.394/96). Após o ensino médio, a rigor, tudo é educação profissional. Nesse contexto, tanto o ensino técnico e tecnológico, quanto os cursos sequenciais por campo de saber e os demais cursos de graduação devem ser considerados como cursos de educação profissional. A diferença fica por conta do nível de exigência das competências e da qualificação dos egressos, da unidade do currículo e respectiva carga horária.

O Decreto n.º 2.208/97 vem regulamentar os artigos da lei sobre educação profissional quais são § 2º do artigo 36, artigo 39 a 42.

A Portaria MEC n.º 646/97 regulamenta a implantação da lei no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.

O Parecer CEB/CNE n.º 16/99 e a Resolução CEB/CNE n.º 04/99 apresentam os referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, oferecendo informações para a elaboração de planos de curso nas diferentes áreas profissionais, incluindo caracterização, funções, subfunções, competências, habilidade e bases tecnológicas específicas de cada área.

Esperava-se que a nova LDB e todo esse amparo legal, colocassem as escolas de ensino técnico de nível médio numa situação favorável às mudanças necessárias para adequação do fazer pedagógico que atendessem à sociedade globalizada. Nesse contexto, iniciou-se na Escola Agrotécnica Federal de Colatina a reestruturação do ensino, visando atender as demandas emergentes desta nova política educacional.

Até 1996, a Escola Agrotécnica Federal de Colatina manteve a sua estrutura de escola-fazenda de produção agropecuária e o regime de internato, mesmo mudando historicamente sua clientela e seus objetivos de atendimento e o contexto de globalização ao qual está subordinada. Tendo herdado todos os componentes estruturais e pedagógicos dos anos 80 e os assumindo como condição para a formação de sua clientela, esses passaram a fazer parte das especificidades que sempre distinguiram as escolas agrotécnicas das demais e constituíram o seu problema específico: conjugar educação, trabalho e produtividade.

A justificativa desse processo surge, nos discursos do ensino agrotécnico, cujo problema de conjugar educação, trabalho e produtividade vem sendo apresentado como um objetivo ideológico, fundamentado numa filosofia de educação importada<sup>14</sup> e que ampliou o valor do trabalho numa perspectiva de indissociabilidade com a educação, de superação da dicotomia teoria e prática, trabalho manual e intelectual. Assim, a preocupação de se colocar em prática uma educação que dignificasse o trabalho, estimulasse a cooperação, valorizasse a solidariedade e desenvolvesse o espírito, o poder de análise e a criatividade, exigia um trabalho de incorporação desses valores a pedagogia que fosse capaz de superar o projeto educacional do sistema escola-fazenda.

## 2.1 A Lei n.º 9.394/96: Suas Concepções e Dispositivos Legais

Ao elaborarmos este trabalho, foi nossa preocupação abordar o momento atual de transição paradigmática da educação profissional agrícola, gerada pelas imposições e conseqüentes impasses<sup>15</sup> provocados pela Reforma da Educação Profissional, fundamentada no conjunto de inúmeros normativos emanados do Executivo no período posterior à promulgação da Lei n.º 9.394/96 (Decreto Federal n.º 2.208/97, Portaria/MEC n.º 646/97, Portaria/MEC nº1.005/97, O parecer n.º 16/99 e 17/97 e a Resolução n.º 04/99).

---

<sup>14</sup> Esta expressão está fundamentada nas pesquisas sobre educação profissional agrícola de vários autores, dentre os quais citamos Soares (2004), Oliveira (2000), Reis (2001), referindo-se aos acordos MEC/USAID para implantação do Modelo de Ensino Escola-Fazenda no sistema de ensino agrícola brasileiro.

<sup>15</sup> O processo da Reforma é visto por nós como imposição, por não haver discussões de abrangência nacional, quando da tramitação e promulgação da Lei no interior das EAF's, além de legitimar decisões previamente calculadas, desconsiderando a política formulada pela sociedade civil. Sobre a discussão, ver Soares(2004).

Dantas(2004) se refere ao contexto político da Reforma da Educação Profissional

...como uma política compensatória em que o Estado se coloca como o grande pai, a proteger e a cumprir o seu papel de oferecer as condições necessárias para que os jovens possam conseguir o seu lugar no grande mercado competitivo que a realidade globalizada lhes apresenta. O governo Fernando Henrique Cardoso procura indicar os novos rumos para a educação tecnológica, adequando-a às demandas do modelo econômico implantado e, em março de 1996, envia ao Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 1.603, que dá um novo arcabouço legal a esse ramo de ensino. Observe-se que a essa época encontrava-se ainda em tramitação no Congresso a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN, na qual se inseria um capítulo destinado à Educação Profissional (p.141)

.....

Enquanto tramitava o projeto de LDB no Congresso Nacional, no âmbito do MEC eram envidados esforços para uma reforma da educação profissional. Um documento gerado pela Secretaria de Educação Tecnológica - SEMTEC/MEC - Planejamento Político-Estratégico 1995/1998, de maio de 1995 e um outro documento originário da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional – SEFOR/MTb - Educação Profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado, de agosto do mesmo ano, são a base para a elaboração do Projeto de Lei 1.603, já referenciado anteriormente, como configurador de um novo arcabouço legal, em atendimento ao ideário do Estado (p.143).

.....

Observe-se a utilização de um aparato legal representado por Lei, Decreto, Portarias, Medida Provisória que são editados pelo executivo, com o aval das forças hegemônicas do legislativo, configurando, num período de democracia, uma revolução “pelo alto”, vez que não foram reconhecidos/legitimados pelo poder instituído os indicativos provenientes das instâncias da sociedade civil organizada, representadas na proposta de LDB e em diferentes documentos/estudos que traziam uma outra concepção de ensino técnico profissional (p.152)

A todo esse processo de tramitação no Congresso Nacional que perdurou por 11 anos (1987/1996), Demo (1997, p. 9) caracteriza-o como “um parto interminável em meio a algumas satisfações e muitas insatisfações”, referindo-se à lenta e longa tramitação, com substituições de processos, retirada de projetos de lei, visando interesses de poucos em detrimento de uma cultura hegemônica fundamentada no capitalismo.

Pino (2003, p.19) afirma que “seria ingenuidade atribuir à LDB força ou mesmo potencialidade para provocar o reordenamento dos sistemas educativos”. Segundo a autora, “contextos de relações estruturais, de reforma e de inovação educacional poderão ser criados pela Lei, ficando a mercê de fatores como a concepção que os atores envolvidos têm sobre o processo educacional e a sociedade, os interesses, das estratégias e dos mecanismos de controle social”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 estabelece os princípios e fins da Educação Nacional, organiza os níveis e as modalidades de ensino desde a educação infantil até a profissional e o ensino superior. Define as obrigações do poder

público no tocante aos investimentos em educação em todas as suas esferas (municipal, estadual e federal), entre outras providências.

O Art. 1º, no parágrafo 2º, a LDB esclarece que “A educação deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social”. Define-se aí a educação em seu conceito mais amplo, superando a idéia de escolaridade para adotar a compreensão de que ela ocorre no interior das relações sociais, com os termos “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”.

O Art. 4º, em consonância com o Art. 208 da Constituição, dispõe sobre o direito à educação e do dever de educar através dos termos “Progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio” e ainda o “acesso aos níveis mais elevados do ensino da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada.

Reis (2001, p.30) destaca que a respeito dessa Lei :

A novidade fica por conta da introdução da idéia de medir a qualidade do ensino usando insumos como variável. ‘Padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidades, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem’.

Demo (1997, p.15-6) faz uma reflexão sobre o espírito flexibilizador da Lei, o que não deve ser compreendido como inovador.

Esse espírito pode ser analisado inicialmente quando se fala no direito à educação ressaltando:

a) - a extensão progressiva da obrigatoriedade e da gratuidade ao ensino médio (Art.4º, II);

b) - no § do mesmo art., abre-se a possibilidade de criar “formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independente da escolarização anterior”

Uma crítica deve ser feita aos perigos desse aligeiramento o que poderia acarretar confusões na interpretação da progressão regular e contínua como progressão automática, ou ser confundida como vale tudo.

A LDB assim compõe dois níveis e modalidades da Educação e Ensino: educação escolar em educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e educação superior.

De acordo com art. 22, a educação básica passa a ter a “finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Inspirada na Constituição Federal, a nova LDB situa a educação profissional na confluência dos direitos do cidadão à educação e ao trabalho, contemplada no § 2 do artigo 36 e nos art. 39 a 42.

Sanchez (2004, p. 80) faz um apanhado da situação da educação profissional contemplada na LDB:

A LDB, nos seus artigos 39 a 42, define a educação profissional como parte integradora às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduzindo ao permanente desenvolvimento da vida produtiva, articulada com o ensino regular ou a educação continuada, na perspectiva do exercício pleno da cidadania.

Nesta concepção educação profissional articula-se com outras áreas, a saber:

- Com a educação básica, que ao proporcionar os requisitos culturais mínimos, favorece uma adequada e oportuna profissionalização. A educação básica pode ser orientada para o trabalho e para o uso crítico e criativo da tecnologia;
- Com a ciência e a tecnologia, fontes geradoras de inovação e de conhecimentos a serem incorporadas ao setor produtivo, que, no mundo atual, busca constantemente alcançar novos padrões de qualidade e de produtividade para poder competir no mercado. A educação profissional desempenha um relevante papel na incorporação e na transferência das inovações tecnológicas para as atividades econômicas força de trabalho.
- Com o setor produtivo, que ao introduzir novas tecnologias e reorganizar os processos de produção e de gestão, redefine os perfis de qualificação da força de trabalho.

Sanchez (2004, p.81) destaca que:

Pela nova legislação, a modularização dos cursos deverá proporcionar maior flexibilidade às instituições de educação profissional e contribuir para a ampliação e agilização do atendimento das necessidades dos trabalhadores, das empresas e da sociedade. Cursos, programas e currículos poderão ser permanentemente estruturados, renovados e atualizados, segundo as emergentes e mutáveis demandas do mundo do trabalho. Possibilitarão o atendimento das necessidades dos trabalhadores na construção de seus itinerários individuais, que os conduzam a níveis mais elevados de competência para o trabalho.

O termo articulação, empregado no artigo 40 da LDB, indica mais que complementaridade: implica intercomplementaridade, mantendo-se a identidade de ambos; propõe uma religião comum, uma comunhão de finalidades, uma ação planejada e combinada entre o ensino médio e o ensino técnico, isto é, nem separação, como foi a tradição da educação brasileira até os anos 70, nem conjugação redutora em cursos profissionalizantes, sucedâneos empobrecidos da educação geral, tal qual a propiciada pela Lei Federal n.º 5.692/71.

A mesma autora (2004, p. 83) afirma que:

[...]a articulação das duas modalidades educacionais tem dois significados importantes. De um lado, afirma a comunhão de valores que, ao presidirem a organização de ambas, compreendem também o conteúdo valorativo das disposições e condutas a serem constituídas em seus alunos. De outro, a articulação reforça o conjunto de competências comuns a serem ensinadas e aprendidas, tanto na educação básica quanto na profissional.

O artigo 41 da referida Lei e posteriormente quanto ao Decreto Federal n.º 2.208/97, estabelecem que disciplinas de caráter profissionalizante cursados no ensino médio podem ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional de técnico de nível médio.

A flexibilidade prevista na Lei abre um horizonte de liberdade, no qual a escola construirá o currículo do curso a ser oferecido, estruturando um plano de curso contextualizado com a realidade do mundo do trabalho. A concepção curricular é prerrogativa e de responsabilidade de cada escola. Constitui um meio pedagógico essencial para o alcance do perfil profissional de conclusão.

Entretanto, a organização curricular flexível traz em sua raiz a interdisciplinaridade. A escola deve propiciar em sua metodologia formas integradoras de tratamento dos estudos de diferentes campos, orientados para o desenvolvimento das competências objetivadas pelo curso.

Sanchez (op.cit, p. 84) destaca que

A interdisciplinaridade e contextualização são recursos complementares para ampliar as inúmeras possibilidades de interação entre disciplinas e entre as áreas nas quais disciplinas venham a ser agrupadas. Elas formam o eixo organizador da doutrina curricular expressa na LDB. Abrigam uma visão do conhecimento e das formas de tratá-la para ensinar e para aprender que permite dar significado integrador a duas outras dimensões do currículo de forma a evitar a transformação delas em novas dualidades ou reforçar as já existentes: base nacional comum/parte diversificada, e formação geral/preparação básica para o trabalho.

A regulamentação da Lei, no que concerne à educação Profissional, é feita através do Decreto n.º 2.208/97, de 17 de abril de 1997.

Kuenzer(1998, p100) define todas as disposições legais que determinaram a Reforma da Educação Profissional como “propostas aligeiradas de formação profissional que independem de educação básica anterior, como forma de viabilizar o acesso a alguma ocupação precarizada, que permita alguma condição de sobrevivência.

Essa idéia desmistifica o equívoco de que o aligeiramento sem escolaridade básica poderá resolver o problema da inserção dos trabalhadores no mercado de trabalho, como se coubesse à educação profissional a solução do emprego no Brasil.

O Decreto n.º 2.208/97 fixa que as diretrizes curriculares nacionais serão estabelecidas pelo Ministério da Educação e do Desporto, através do Conselho Nacional de Educação, estabelecendo carga horária mínima do curso, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas por área profissional (Art. 6º).

Entre as modalidades de ensino, a educação profissional poderá se estruturar em níveis:

- I - **básico**, que se destina à qualificação e reprofissionalização e atualização de trabalhadores, sem exigência de escolaridade prévia e de regulamentação curricular, conferindo um *certificado de qualificação profissional*.
- II - **técnico**, destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, com currículo próprio - independente do ensino médio - fixado pelo MEC, sob a forma de Diretrizes Curriculares Nacionais, compreendendo conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas, por área profissional, permitida a sua organização sob a forma de módulos. Ao término do curso ou de diferentes módulos, desde

que seja apresentado o certificado de conclusão do ensino médio, será conferido o *diploma de técnico de nível médio*.

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

Dantas(2004, p. 151) destaca que dois novos termos são introduzidos nessa configuração do ensino profissional: módulos e competências. Os módulos que, de acordo com o art. 8º, do Decreto em tela, constituem-se no agrupamento de disciplinas e poderão ter um caráter de terminalidade, ensejando um certificado de qualificação profissional. É oferecida a possibilidade de que o aluno curse os módulos em diferentes instituições credenciadas pelos sistemas federal e estaduais, desde que a conclusão do primeiro e a do último módulo não ultrapasse cinco anos.

Ainda destaca que uma outra “inovação” introduzida pelo decreto n.º 2.208/97 refere-se à questão da qualificação dos professores para essa modalidade de ensino:

De acordo com o art. 9º, professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional e que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica. Observe-se que a LDBN, ao tratar dos profissionais da educação, em seu Título VI, indica que esta formação, para atuar na educação básica, far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena. Como a educação profissional está descolada da educação básica parece bastante “viável” o entendimento de que as exigências de formação dos professores também sejam descoladas daquelas previstas na lei maior. De outro modo nos faz retroceder no tempo e lembrar os instrutores e monitores do período imperial e os famosos “esquemas” de formação de professores que vigoraram em caráter “emergencial” após a Lei 5.692/71 e que foram ardorosamente combatidos pela grande maioria dos educadores brasileiros, principalmente pela ANFOPE - Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação, nas últimas décadas.(Dantas, 2004, p. 155)

A Portaria MEC nº 646, de 14 de maio de 1997, regulamenta a implantação da Lei n.º 9.394/96 e do Decreto n.º 2.208/97, além de tratar especificamente da sua implantação na Rede federal de educação tecnológica.

De acordo com a Portaria, fica previsto um prazo de até quatro anos para implantação dos dispositivos da Lei e do Decreto e um Plano de Implantação a ser elaborado pelas instituições federais de educação tecnológica (Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas, Escolas Técnicas das Universidades e Centros Federais de Educação Tecnológica), com apoio, acompanhamento e avaliação da implantação da reforma da educação profissional sob a jurisdição da SEMTEC.

O art. 3º da Portaria autoriza as Instituições Federais de Educação Tecnológica (IFETs) a manter o ensino médio, com matrícula independente da educação profissional, oferecendo o máximo de 50% do total de vagas oferecidas para os cursos regulares em 1997. Com base nessa autorização, as instituições foram obrigadas a reduzir suas vagas para o ensino médio, com a perspectiva de uma paulatina desativação da oferta desse nível de ensino.

Criou-se a oferta de cursos modulares, seja para a realização do nível técnico concomitante com a educação média, seja como curso seqüencial ao mesmo (Art. 5º, Caput). Estabeleceu-se, ainda, o nível tecnológico (Art. 3º, III) “... correspondente a curso de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico”.

A Portaria MEC n.º 1.005/97 alicerçou a expansão do ensino técnico público e privado através do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP).

Suas instruções normativas contemplavam o financiamento para infra-estrutura, construção e reforma de prédios, laboratórios, capacitação de profissionais da educação profissional e consultorias da Escolas Técnicas, Agrotécnicas, CEFET's originários do orçamento do MEC e do Fundo de Amparo ao Trabalhador- FAT , num total de US\$ 500 milhões a serem repassados às escolas das redes Federal, do Distrito Federal e dos Estados, além das escolas comunitárias, com o objetivo de implementar a Reforma da Educação Profissional, além da própria expansão da Educação Profissional.

Os objetivos do PROEP para a implantação da reforma da Educação Profissional são:

- ampliação e diversificação da oferta de cursos, nos níveis básico, técnico e tecnológico;
- separação formal entre o ensino médio e a Educação Profissional;
- desenvolvimento de estudos de mercado para a construção de currículos sintonizados com o mundo do trabalho e com os avanços tecnológicos;
- ordenamento do currículo sob a forma de módulos;
- acompanhamento do desempenho dos formandos no mercado de trabalho, como fonte contínua de renovação curricular;
- reconhecimento e certificação de competências adquiridos dentro ou fora do ambiente escolar;
- criação de um modelo de gestão institucional inteiramente aberto.

Dantas(2004, p.158) descreve o processo de seleção das Escolas para ingressarem ao PROEP:

Para participarem desse Programa, as instituições e entidades deveriam passar por rigorosa análise com base em várias exigências, devendo apresentar um Plano de Implantação da Reforma - PIR, conforme a Portaria MEC no 646/97, a ser analisado e deferido, ou não. A SEMTEC/MEC elaborou recomendações para orientar as instituições na elaboração de seus planos (BRASIL, 1997c), com os critérios para a habilitação aos recursos do Programa, divididos em indicadores de elegibilidade básica – de natureza legal, com peso dois na avaliação – e indicadores de elegibilidade plena – de natureza operacional, com peso quatro na avaliação.

A adesão clara aos princípios e diretrizes do Programa de Reforma da Educação Profissional, obedecendo ao disposto na LDBN, no Decreto 2.208/97 e da Portaria no 646/97; a explicitação de estratégias para a desativação gradativa do ensino acadêmico (leia-se ensino médio), devendo ser indicadas ano a ano, as matrículas no propedêutico e no técnico; as ações ou programas em andamento que estejam coerentes com os princípios da Reforma (oferecimento de cursos especiais, parcerias, prestação de serviços, etc.), com a quantificação do número de parcerias, do pessoal capacitado diretamente com estas parcerias, as receitas geradas, o patrimônio incorporado a partir dessas parcerias e outras estratégias utilizadas para a

geração de receitas seriam alguns dentre os indicadores colocados para a elegibilidade básica ao Programa.

O parecer n.º 16 de 21/01/99 dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Parte dos pressupostos que as diretrizes devem possibilitar a definição de metodologias de elaboração de currículos a partir de competências profissionais gerais do técnico por área e a cada instituição é dado o direito de construir o seu currículo pleno de modo a considerar as peculiaridades do desenvolvimento tecnológico com flexibilidade a atender às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível técnico é apresentada numa concepção global e articulada. A educação profissional é conceituada segundo uma visão internacionalmente difundida de formação ampla ao longo de toda a vida do indivíduo; as dimensões educação e trabalho são integradas, objetivando sem receios e disfarces, a vida produtiva e o exercício pleno da cidadania.

As diretrizes curriculares nacionais definem elementos indispensáveis para a reestruturação e inovação do ensino profissional de nível técnico:

- Definição de competências como conjunto de conhecimentos (saber e saber fazer) e de capacidades organizadas para desenvolver produtos e processos específicos de aprendizagem;
- Flexibilidade – organização modular – oferta de percursos personalizados aos alunos, formação contínua e aprendizagem utilizando meios diversificados;
- Polivalência;
- Ensino técnico atualizado e interligado com a realidade social;
- Reconversão profissional – busca de uma nova relação entre a escola e o mercado de trabalho, com o objetivo de preparar-se para enfrentar a competitividade, realizando uma série de mudanças e transformações nas estruturas produtivas, estabelecendo uma nova cultura de desenvolvimento de recursos humanos dentro das empresas e do mundo atual.

As Diretrizes colocam as Instituições de ensino diante de um grande desafio exigido pelo mundo atual: formar trabalhadores nas competências técnicas exigidas pela profissão e nas capacidades que lhe permitam atuar de maneira crítica e criativa na sociedade, exercendo o papel de agente de mudanças, capaz de retomar a possibilidade de decidir sobre o seu próprio trabalho e em consequência recuperar a autonomia perdida em grande parte com a divisão do trabalho.

Lucília Machado<sup>16</sup>, em conformidade com e os textos dos Pareceres n.º 15/98 e n.º 16/99 percebe a complementaridade do perfil final de conclusão do curso técnico nos seguintes pontos:

A formação do profissional é acrescida da formação e o despertar do espírito científico. O caráter inovador dado às competências reside na abordagem da ciência como força produtiva, como meio de libertar o homem de modo levá-lo a superar os limites de suas próprias naturezas pelas suas próprias condições humanas.

---

<sup>16</sup> Referimo-nos ao texto “A educação e os desafios das novas tecnologias. In: Ferretti, Celso J. et al (org). Novas Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

Machado (1996) já sinalizava as necessidades de um novo padrão tecnológico que traz em si “a necessidade de adoção de linguagens, instrumentos e estilos organizacionais por todos os setores que os incorporam”.

Contempla-se também a flexibilidade tecnológica como meio de busca para as alternativas para as perdas das propriedades técnico-produtivas e do seu valor de uso. As opções integradas surgem como resultado dessa flexibilidade ajustada a atender as demandas de produtos e a capacidade e múltiplas combinações. A flexibilidade tecnológica reforça as competências traçadas nos documentos legais referentes à formas participativas do trabalhador, integradas, grupais, descentralizadas, autônomas, envolventes e flexíveis.

Os pareceres acrescentam às competências a possibilidade de atender à contínua mudança no produto e nos processos. Enfocam a possibilidade de se atender a mercados distintos e a manter uma organização mais leve e ágil nas respostas às necessidades emergentes, através dos atendimentos a nichos específicos de clientela destacadas no mercado consumidor.

A autonomia, contemplada na legislação pertinente à educação básica e profissional aqui é tratada como elemento indispensável para o exercício da liberdade de planejar, a capacidade de decidir e organizar o próprio trabalho.

Destaca-se a necessidade do domínio de códigos diferentes para a leitura e integração da realidade, a integração vertical e horizontal das informações.

Destaca-se também o desenvolvimento das habilidades intelectuais. A matéria-prima fundamental é a informação. O enriquecimento intelectual traz resultados para o coletivo e para o indivíduo. É um recurso à atividade de abstração, à capacidade analítica.

Através deste recurso o trabalhador/cidadão é levado a saber identificar tendências, limites, problemas, soluções, e condições existentes, associar, discernir, analisar e julgar dados e informações usando o raciocínio ágil e abstrato; saber lidar com situações diferenciadas, aproveitando conhecimentos extraídos e transferidos de outras experiências, demonstrando pré-disposição para o trabalho grupal.

Há necessidade, através dos elementos metodológicos de disponibilizar de instrumentos e mecanismos, em quantidade e qualidade suficientes, que potenciem o uso dos sentidos pelos sujeitos para uma mais completa percepção dos objetos, através da leitura de vários códigos que possibilitem o domínio das funções conexas, de linguagens diferenciadas.

Para isso propõe-se a integração multilateral das informações e a natureza das descobertas científicas provocando o rompimento das fronteiras que delimitam tradicionalmente as áreas do conhecimento.

No Parecer CNE/CEB n.º 16/99, a rearticulação curricular entre o ensino médio e a educação profissional de nível técnico orienta-se por dois eixos complementares: devolver ao ensino médio a missão e carga horária mínima de educação geral, que inclui a preparação básica para o trabalho, e direcionar os cursos técnicos para a formação profissional em uma sociedade em constante mutação.

Assim sendo, o ensino médio é etapa de consolidação da educação básica e, mais especificamente, de desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. A preparação básica para o trabalho, no ensino médio, deve incluir as competências que darão suporte para a educação profissional específica.

Com relação aos princípios para a educação profissional de nível técnico, além da articulação com o ensino médio e os referentes aos valores estéticos, políticos e éticos que orientam a educação básica, e dos princípios gerais contidos na Constituição Federal e na LDBN, o Parecer introduz os princípios que se referem ao “desenvolvimento de competências para a laboralidade, à flexibilidade, à interdisciplinaridade e à contextualização na organização curricular, à identificação dos perfis profissionais de conclusão, à atualização permanente dos cursos e seus currículos, e à autonomia da escola em seu projeto pedagógico”.

O Parecer n.º 17/97 ressalta o disposto no Decreto n.º 2.208/97, destacando a inovação introduzida com relação à certificação de competências. Enfoca que os cursos poderão ser organizados em módulos correspondentes a profissões no mercado de trabalho, sendo que cada módulo possibilita uma terminalidade.

O Conselho Nacional de Educação, com vistas a cumprir o disposto no Decreto n.º 2.208/97, em seu art. 6º - Inciso I, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais, através da Resolução CNE/CEB, n.º 04, de 05 de outubro de 1999, embasado no Parecer CNE/CEB n.º 16/99, aprovado na mesma data.

As Diretrizes Curriculares estão centradas no conceito de competências por área. De acordo com o Parecer, maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria, capacidade de visualização e resolução de problemas e espírito empreendedor, são condições exigidas dos trabalhadores pela revolução tecnológica, o que exige uma completa revisão dos currículos. Esses são realmente os requisitos que têm sido apresentados pelos principais órgãos representativos do empresariado.

Kuenzer(1998) tomando como base o modelo pedagógico das competências e sua abrangência na legislação da educação profissional afirma que este redesenha a educação profissional do país a partir de bases flexíveis e modulares. Destaque-se que os art.7º e 8º, que se referem às normas de competência requeridas pelo mercado e da flexibilização modular dos currículos, a terminalidade dos módulos e a subsequente certificação dos mesmos expressam a influência do modelo das competências, tal qual como em outros países (Inglaterra e França, por exemplo), entra pela porta da Educação Profissional.

Tal afirmação reforça a tese de que o modelo educacional em vigor continua sendo importado.

A Resolução n.º 04/99, define, em seu art. 6º, competência profissional como “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”.

A aquisição das competências profissionais exigidas pela habilitação profissional definida pela escola e autorizada pelo respectivo sistema de ensino, com a

correspondente carga horária mínima por área profissional, acrescida da comprovação de conclusão do ensino médio, possibilita a obtenção do diploma de técnico de nível médio

Aquele que concluir um ou mais cursos de qualificação profissional, de forma independente ou como módulo de curso técnico, fará jus apenas aos respectivos certificados de qualificação profissional, para fins de exercício profissional e de continuidade de estudos. Os certificados desses cursos deverão explicitar, em histórico escolar, quais são as competências profissionais objeto de qualificação que estão sendo certificadas, explicitando também, o título da ocupação. No caso das profissões legalmente regulamentadas será necessário explicitar o título da ocupação prevista em lei, bem como garantir a aquisição das competências requeridas para o exercício legal da referida ocupação.

A área é a referência curricular básica para se organizar e se orientar a oferta de cursos de educação profissional de nível técnico.

Os diplomas expedidos para a habilitação propostas terá o título abaixo explicitado:

- Diploma de Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária – Área Agropecuária.

Fará jus ao diploma o aluno que cumprir o itinerário mínimo proposto para uma determinada habilitação profissional.

Os cursos referentes a ocupações que integrem itinerários profissionais de nível técnico poderão ser oferecidos a candidatos que tenham condições de matrícula no ensino médio. Esses alunos receberão o respectivo certificado de conclusão da qualificação profissional de nível técnico. Para a obtenção de diploma de técnico, na continuidade de estudos, será necessário concluir o ensino médio. Os alunos deverão ser devidamente orientados quanto a essa exigência e estimulados à continuidade de estudos.

Os cursos de educação profissional de nível técnico, quaisquer que sejam, de qualificação, habilitação ou especialização profissional, em sua organização, deverão ter como referência básica, no planejamento curricular, o perfil do profissional que se deseja formar, considerando-se o contexto da estrutura ocupacional da área ou áreas profissionais, a observância das Diretrizes Curriculares Nacionais e os referenciais curriculares por área profissional, definidos e difundidos pelo Ministério da Educação.

Essa referência básica deverá ser considerada tanto para o planejamento curricular dos cursos, quanto para a emissão dos certificados e diplomas, bem como dos correspondentes históricos escolares, os quais deverão explicitar as competências profissionais obtidas.

Um outro importante aspecto que deve ser destacado para o planejamento curricular é o da prática profissional. Na educação profissional, embora óbvio, deve ser repetido que não há dissociação entre “teoria” e “prática”. O ensino deve contextualizar competências, visando significativamente a ação profissional. Daí, que a “prática” se configura não como situação ou momento distinto do curso, mas como uma metodologia de ensino que contextualiza e põe em ação o aprendizado dos alunos.

A prática profissional constitui e organiza o currículo, devendo ser a ele incorporada no plano de curso. Inclui, quando necessário, o estágio profissional supervisionado, realizado em empresas e instituições profissionais. Assim, as situações e o tempo de prática profissional deverão ser previstos e incluídos pela escola na organização curricular e, exceto no caso do estágio supervisionado, em função da natureza da habilitação ou qualificação profissional, na carga horária mínima do curso. A duração do estágio profissional supervisionado deverá ser acrescida ao mínimo estabelecido para o curso.

O parágrafo único, do mesmo artigo, classifica essas competências em: básicas (constituídas no ensino fundamental e médio), profissionais gerais (comuns aos técnicos de cada área) e profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação.

O autoritarismo com que a Reforma foi conduzida, com base no Decreto n.º 2.208, na Portaria n.º 646/97 e em outros instrumentos jurídicos, a reflexão e a resistência gerada nas instituições desmobilizaram processos consolidados. Emergiram os questionamentos e as insatisfações com o modelo. Algumas instituições participaram ativamente e até se anteciparam na adequação às normas da reforma. Outras questionaram não apenas a forma como foi conduzida, mas seus conteúdos e suas conseqüências para o ensino público e para sua jovem clientela. E fizeram adequações tendo em vista não perder a qualidade de ensino e sua identidade de instituições públicas de ensino técnico.

A Escola Agrotécnica Federal de Colatina buscou se adaptar às novas instruções normativas. Nesse processo, ocorreram mudanças, objeto de estudo do item subsequente.

## 2.2 O Processo de Implantação da Reforma na Escola: Operacionalização e Representação dos Sujeitos.

Reconstruir a trajetória da implantação da Reforma da Educação Profissional na EAF Col foi uma tarefa difícil e por que não dizer, traumática. Nesse item relatamos o que se efetivou através de bases documentais cedidas pela Coordenação de Ensino, Supervisão Pedagógica, Secretaria Escolar, e depoimentos colhidos nas entrevistas feitas com professores e gestores.

Assim sendo, a descrição da implantação da REP nos leva à releitura de um processo por nos vivenciados, onde experimentamos dúvidas, incertezas e conflitos gerados pelas dicotomias dos fazeres pedagógicos na instituição.

### 2.2.1 O processo de sensibilização para a Reforma

A Escola Agrotécnica Federal de Colatina – ES iniciou seu processo de sensibilização para a Reforma da Educação Profissional desde 1994, através de encontros, seminários e cursos promovidos pela SEMTEC/MEC, cujos públicos-alvos eram Diretores Gerais das Instituições Federais que ministravam a educação profissional de nível médio.

Os procedimentos adotados pela SEMTEC/MEC tinham como premissa maior:

mobilizar os diretores para uma reforma do ensino técnico que vislumbrasse as possibilidades de um ensino técnico mais próximo de um mundo globalizado. Mas pretendia também despertar neles o compromisso de atuarem como multiplicadores nas instituições que dirigiam, com a promessa de crescimento da instituição com recurso financeiros provenientes do PROEP. (entrevista gestor 1)

Dantas(2004, p. 169) também se posiciona quanto à mobilização visando a adesão dos dirigentes à REP: “a adesão quase que imediata de vários dirigentes de instituições, bem como a negociação (adesão negociada), tinham em vista garantir as verbas oriundas do Banco Mundial, através do Programa de reforma da Educação Profissional - PROEP.”

Em 1994, ocorreu o “Seminário sobre os Modelos Pedagógico e de Formação de Professores do Ensino Técnico Agrícola Brasileiro”, promovido pela SEMTEC/MEC, em Urutaí – GO, cujo programa enfocava a apresentação do modelo de ensino agrícola francês e a proposta de reestruturação do modelo pedagógico para o ensino técnico agrícola brasileiro; a apresentação do modelo de formação de professores do ensino agrícola francês e o levantamento de idéias básicas para o modelo de formação de professores do ensino técnico brasileiro; e a possibilidade de intercâmbio de cooperação franco-brasileiro na educação profissional agrícola.

Em 1995, em Urutai – GO, ocorreu a Reunião do Conselho de diretores das Escolas Agrotécnicas Federais – CONDAF, onde foram apresentados à proposta da Reforma, e o método que deveria ser utilizado no processo de sua implementação e a formação de multiplicadores do processo.

Reis( 2001, p. 89) destaca essa reunião como o 1º momento de análise de proposta da Reforma pelos Diretores Gerais:

.....a primeira reunião para análise da proposta da Reforma no âmbito das EAF's, realizou-se em Urutaí – GO, em junho de 1995. Nesta ocasião o CONDAF (Conselho Diretor das Escolas Agrotécnicas Federais) repassou para as Escolas o Programa de Iniciação e Implementação do MEC, que previa a criação do Grupo de Trabalho e seleção as cinco Escolas Piloto, para a implementação da Reforma.

Foram escolhidas como Escolas Piloto: Manaus – AM, Norte; Urutaí – GO, Centro Oeste; Vitória de Santo Antão – PE, Nordeste; Sertão – RS, Sul; e, Inconfidentes – MG, Sudeste.

Em 1996, o Diretor Geral e o Diretor do Departamento de Ensino, Pesquisa e Produção - DEPE participaram do Curso de Desenvolvimento de Gestores II, com o intuito de atualizar os gestores do Ensino Profissionalizante para gerenciarem suas escolas no novo cenário da educação, em Uberaba, custado pelo PROEP.

Na mesma época, a Direção também participou do curso de Administração Gerencial para o Novo Estado, realizado em Brasília, que segundo Elbo Ramos (2000, p. 96):

[...] era uma estratégia do governo para transformar a administração pública brasileira, então burocrática, rígida, numa administração gerencial flexível e

eficiente, endereçado ao atendimento do cidadão, com controle externo e, sobretudo, com capacidade de reduzir custos.

Em dezembro de 1995 aconteceu a Reunião do CONDAF com a participação da cúpula da SEMTEC, Diretores do Departamento Pedagógico e Apoio didático - DPAD e DEPE, em Manaus onde vários Diretores assumiram compromisso de implantação da Reforma do Ensino Agrícola em caráter experimental, de acordo com o PL n.º 1603/96, em tramitação.

Com essas ações podemos observar que para se concretizar o Programa da SEMTEC/MEC para implementação da Reforma, havia a necessidade de capacitação dos diretores da IFET's, da adesão de escolas-piloto e da criação de Grupo de Trabalho encarregado de formular propostas para a reformulação curricular.

A SEMTEC agrupou professores, diretores e coordenadores de áreas para, sob sua supervisão, formularem um plano para a mudança curricular e posterior implantação de novas metodologias e sistemáticas da educação tecnológica do país nas Escolas Agrotécnicas Federais, constituindo Grupos de Trabalho regido por portarias específicas, para apresentar Propostas de Reformulação dos Cursos de Agropecuária.

Destacamos aqui a participação da Diretora do Departamento Pedagógico e Apoio didático - DPAD desta IFT, que no início de 1996 foi convidada pela SEMTEC a participar efetivamente dos trabalhos desenvolvidos por aquele grupo, tendo sido nomeada pela Portaria MEC/SEMTEC n.º 15/96 de 08/03/96 como membro integrante deste Grupo de Trabalho, cujos objetivos visavam:

- a) consolidar a proposta de reformulação curricular dos cursos de agropecuária;
- b) elaborar proposta de diretrizes curriculares nacionais de acordo com as políticas do Ministério da Educação e do Desporto e diretrizes da Secretaria de Educação Média e Tecnológica para os cursos regulares, e Pós-secundários das áreas de Agricultura, Pecuária, Agroindústria, Infra-estrutura rural, Pesca e outros.
- c) Prestar serviços de cooperação técnica e pedagógica às Escolas Agrotécnicas Federais para implantação da nova proposta curricular". Portaria MEC/SEMTEC n.º0015 /96 (mimeo).

Essa Portaria foi reeditada tendo a diretora do DPAD como membro nas publicações n.º 74/96 e n.º 01/98, devido a demanda de tempo para as conclusões dos trabalhos e a inclusão/exclusão de membros do GT.

Como perspectiva de resultados, o MEC e a comissão por ele instituída através da SEMTEC, acreditavam na melhor qualidade do técnico, na melhor empregabilidade dos seus egressos, no melhor aproveitamento das estruturas escolares.

Assim descreve a DPAD diante do compromisso em atuar nesse GT:

Estava lançado o desafio. Estavam iniciados os trabalhos. A comissão eleita para os estudos citados abriu árdua frente de debates, análises, pesquisas de opinião, propostas, consultas a profissionais especializados e participação de vários docentes, de áreas respectivas, para elaborar o projeto de reestruturação da Educação Profissional Agrícola.

Nesse mesmo período, a Diretoria do Departamento Pedagógico e Apoio Didático da Escola Agrotécnica Federal de Colatina coordenava a implantação da Reformulação Curricular da Educação Profissional do Ensino Agrícola na Escola Agrotécnica e em abril de 96 foi convidada a integrar o grupo responsável pela elaboração da “Proposta Epistemológica de Abordagem de Ciências”, com o objetivo de elaborar a Proposta de Ciências para o Ensino Médio”. Segundo a Diretora, o trabalho deveria culminar com a elaboração do livro “Introdução ao Estudo da Química, Física e Biologia, com término de conclusão previsto para a 2ª quinzena de dezembro do mesmo ano, o que não ocorreu.

Acrescenta ainda que esse material seria oferecido como suporte paradidático, usando o estímulo ao estudo da história das ciências e sua ruptura.

Não obstante, a EAF-Colatina também se mostrou atuante no processo de discussões e implementação da Reforma da Educação Profissional no âmbito da SEMTEC – Brasília – DF, através do Diretor do Departamento de Ensino, Pesquisa e Produção – DEPE, Professor Vítor José Brum. Conforme portarias, boletins de serviços e ofícios disponibilizados pela Coordenadoria de Recursos Humanos desta Escola, o Diretor do DEPE atuou efetivamente em 1997 nas reuniões de trabalhos da Reformulação Curricular, como integrante da comissão de elaboração de competências e habilidades do curso técnico agrícola na habilitação de agricultura. Em 1998 foi convidado a coordenar o 3º Seminário de Reestruturação do Curso de Agropecuária, promovido pelo PROEP. Atuou como orientador dos profissionais das EAF's São João Evangelista e Araguatins – TO na implantação da REP; atuou como Orientador/debatedor no Seminário “formulação de Currículos de Educação Profissional por competências”; representou a área profissional de agropecuária na Reunião com a Câmara de Educação Básica do Conselho de Educação, em SP, promovido pelo PROEP e através do Ofício n.º 1026 - SEMTEC/MEC de 30/07/99, foi solicitado seu afastamento para coordenar os trabalhos referentes à definição/implantação dos novos parâmetros curriculares para o curso técnico, junto à SEMTEC.

Participou também da XXV Reunião com a Comissão Técnica Regional de Educação Tecnológica do setor educacional do Mercosul, no Uruguai e do Seminário Internacional sobre o sistema de avaliação por competência, no âmbito do Projeto Educação-Trabalho no Mercosul, na Argentina, além de integrar a comissão para análise e seleção dos equipamentos a serem adquiridos pelo Projeto de Modernização de Laboratórios de Educação Profissional.

Paralelamente a essas ações do MEC / SEMTEC, o Governo Federal encaminha ao Congresso Nacional, o Projeto de Lei n.º 1603/96, em 07/03/96, o qual foi solenemente apresentado ao público no dia 04 de março de 1996, em Belo Horizonte.

Vale ressaltar que toda mobilização e tomada de decisão para elaboração a proposta de reformulação do ensino profissional até agora apresentada foi elaborada com base no Pl. n.º 1603, antes da promulgação da LDB n.º 9394/96.

Dantas(2004, p. 141) afirma que:

O governo Fernando Henrique Cardoso procura indicar os novos rumos para a educação tecnológica, adequando-a às demandas do modelo econômico implantado e, em março de 1996, envia ao Congresso Nacional o Projeto de Lei n.º 1.603, que dá um novo arcabouço legal a esse ramo de ensino.

Observe-se que a essa época encontrava-se ainda em tramitação no Congresso a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN, na qual se inseria um capítulo destinado à Educação Profissional.

Reis(2001, p. 26) também confirma a afirmação de que as discussões fundamentadas no PL.n.º 1.603/96, vem confirmar que o Projeto de Lei, “na verdade, era uma estratégia do Governo federal para garantir a implementação da Reforma, caso a LDB aprovada não estivesse em consonância com os objetivos da REP”.

## 2.2.2 Diagnóstico para implantação da Reforma

A Escola Agrotécnica Federal de Colatina, visando enquadrar-se nessa proposta do MEC/SEMTEC, cujo discurso apontava como prioridade a “REFORMA DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE” nas Escolas Técnicas, Agrotécnicas e CEFET’s, com objetivos de ampliar a oferta de vagas, transformar os cursos técnicos em habilitações específicas com um leque maior de opções, e ainda qualificação e requalificação profissional, e entendendo que a instituição escolar tem por finalidade atender os anseios da comunidade, antes de tomar qualquer decisão, preferiu conhecer a opinião dos sujeitos envolvidos. Para tanto foi realizada a “Pesquisa Novos Rumos”(1996, p.1), cujos objetivos foram assim discriminados:

- Consultar a opinião pública a respeito da Reforma Curricular do Ensino Técnico Profissionalizante.
- Oportunizar a comunidade de participar deste processo de mudança dentro de uma perspectiva democrática, uma vez que Escola-Comunidade são membros indissociáveis.
- Obter dados para uma análise crítico-reflexiva da formação atual dos técnicos em agropecuária.

A pesquisa ainda abrangeu a identificação das características e aptidões da região onde a Escola está inserida e quais as expectativas daquela população para a implantação de cursos que contemplem os anseios dos jovens, das empresas agrícolas e das necessidades locais, de modo a atender àquelas peculiaridades, com a formação de técnicos com perfil profissional e moral ali desejados.

A clientela definida foi composta por 328 pais de alunos, 386 empresários e empregadores rurais, e a opinião de 89 egressos do Curso Técnico em agropecuária.

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram questionários com perguntas fechadas destinadas conforme clientela.

- Questionário para Pais de Alunos;
- Questionário para Empresários Rurais;
- Questionário para Ex-alunos.

Os resultados obtidos (anexo 8) concluem que o técnico desejado pela comunidade ainda é aquele que detém conhecimentos gerais de agricultura, zootécnica, infra-estrutura e agroindústria, o “técnico generalista”.

Critica-se a forma que a Pesquisa Novos Rumos foi elaborada, considerando o seu caráter empírico, por não haver consultoria para tal fim, dada a escassez de recursos financeiros. A pesquisa também pôde ser considerada direcionada, por oferecer, através de questionários fechados, opções que contemplaram somente o setor agrícola. Não se levou em consideração as verdadeiras características da área ocupacional de inserção da Escola, e por último, a forma como os resultados foram utilizados, ainda que camuflados, correspondiam aos interesses já previamente defendidos pela direção.

Além da pesquisa, a Escola obteve dados fundamentais para as tomadas de decisões quanto a REP através de encontros com representantes da comunidade rural local e prefeituras, e nos encontros de Egressos e Produtores Rurais promovidos pela Escola, e através de reuniões periódicas com o corpo docente e a equipe de direção de Escola.

### 2.2.3 A Dinâmica da Reforma : mudanças efetivadas

A Reforma da Educação Profissional na EAF.Colatina, em 1997, começou a dar seus primeiros passos com a aprovação da Lei n.º 9394/96, seguindo as orientações da SEMTEC para a adequação curricular, as quais geralmente vinham através de ofícios, portarias ou reuniões com os gestores. Iniciamos o processo com a promulgação da LDB, porém sem que houvesse a normatização da mesma.

Reis (2001, p.90-1) confirma e critica essa ação, o que concluímos não ser privilégio somente da EAF. Colatina, mas da maioria das instituições que compõem a Rede Federal de Educação Tecnológica:

[...] a discussão sobre a Reforma nas Escolas teve início antes mesmo da promulgação da nova LDB. Esta Lei ainda não tinha sido promulgada e o Decreto 2.208/97 estava sendo elaborado. Não se conhecia o fato de que em nível de ensino médio, a formação geral seria separada do ensino profissionalizante. Há fortes indícios de que nos encontros para preparação de professores das EAF's, discutiam-se apenas as novas orientações pedagógicas e, não o teor da Reforma. Na verdade, estes professores não sabiam como ficaria a estrutura e o funcionamento do ensino das Escolas após Reforma. Por isso, no primeiro momento, a Reforma foi bem recebida, tornando-se problemática depois.

O gestor 1, em sua fala, assim se posiciona sobre a posição dos envolvidos no início do processo da Reforma:

“Acredito que nem mesmo a SEMTEC realmente soubesse como ficaria a estrutura e o funcionamento das Escolas com a REP. O que existia efetivamente era a possibilidade de cada escola construir suas próprias matrizes”.

“Durante o processo a sonhada flexibilidade contemplada na legislação perdeu-se em função das diretrizes da SEMTEC, que de certa forma engessou novamente as ações”.

Em 1996, A Escola Agrotécnica Federal de Colatina oferecia o Curso de Técnico em Agropecuária ministrado de forma integrada (anexo 9), de acordo com a legislação que estava em vigor (Lei n.º 5692/71 e parecer n.º 45/72 do CFE).

A partir até 1997, passou a ser oferecido como Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária de forma desvinculada do Ensino Médio, em regime de concomitância, regido pela Lei n.º 9394/96 e ainda amparada pelo parecer n.º 45/72 (do extinto CFE). Na oportunidade assumiu-se o compromisso da implantação, de forma experimental do referido curso, de acordo com a proposta elaborada pelo grupo de trabalho então nomeado pela portaria n.º 74 de 02/08/96.

A Escola baseou-se na matriz curricular, prescrita pelo Grupo de Trabalho Port. 74/96. (anexo10), conforme consta no relatório da Coordenadoria de Supervisão Escolar da Escola, no ano de 1997.

Atendendo a legislação vigente, a escola estruturou o Ensino Médio com a adoção 200 dias letivos e o mínimo de 800 horas. As disciplinas foram organizadas por áreas: códigos e linguagens, sociedade e cultura, ciência e tecnologias e parte diversificada, com carga horária de 40 horas para o 1º ano. Importante ressaltar que a carga efetivada em sala de aula era de 39 h/aula visto que a disciplina de artes foi desenvolvida em atividades extraclasse (anexo 11).

A parte diversificada contemplava conhecimentos básicos, considerados indispensáveis para o acompanhamento do curso nas séries subseqüentes, compreendendo 25% da carga horária do curso.

O curso técnico agrícola funcionou com o 1º ano básico. Amparado pela Lei n.º 9394/96 e baseados no P.L. n.º 1603, a Escola considerou as disciplinas componentes desse ano básico como os mesmos componentes curriculares correspondentes à parte diversificada no ensino médio (anexo 12).

Observa-se aí que não houve desvínculo real do ensino Médio Técnico. O que ocorreu foi a duplicidade de registros para os alunos que ingressaram nesta época nos cursos Médio e Técnico.

Nas séries subseqüentes seriam oferecidos módulos nas habilitações técnicas em agropecuária e agroindústria (anexos 11 e 12), o que se efetivou em 1998.

As disciplinas do curso técnico receberam o nome de módulos, mas observa-se que a organização do curso continua anual.(anexo 10)

O estágio supervisionado continuou com 360 horas.

Conforme consta no Plano de ações elaborado em 1996(mimeo) a ser executado em 1997, a fundamentação pedagógica alia a Reformulação curricular à:

[..]preservação da estrutura metodológica do Sistema Escola-Fazenda<sup>17</sup>, incorporando melhorias advindas do sistema modular, envolvendo toda a comunidade escolar à globalização do ensino, integrando os conhecimentos científicos e instrumentais aos tecnológicos.

---

<sup>17</sup> A estrutura da metodologia do SEF utilizada em 97 para o ensino profissionalizante conservou –se devido à continuidade do processo de ensino integrado para os alunos que haviam ingressado em 96. Rodrigues (1999), Dantas (2004) e Reis (2001) dentre outros, afirmam que esse sistema sustenta a manutenção da fazenda, o que garante a produção e o abastecimento do economato. Aos alunos que ingressaram no 1º ano, básico, as aulas foram somente teóricas.

Conforme o Relatório Circunstancial da Implantação da Reforma da Educação Profissional na Escola Agrotécnica Federal de Colatina(1999, mimeo), consta que durante o desenvolvimento do ano de 1997 foram realizadas reuniões pedagógicas periódicas e conselhos de classe para avaliação do processo ensino-aprendizagem.

O Departamento Pedagógico, com bases nas discussões efetivadas no decorrer do ano, chegou às seguintes conclusões que fizeram parte do plano de ações para 1998:

Concluiu-se que a carga de conhecimentos ministrados no 1º ano do curso associada a grande quantidade de disciplinas e a alta carga horária estavam contribuindo de forma negativa no desenvolvimento geral do educando, considerando-se na época a permanência do mesmo em período integral na Escola com atividades exclusivamente de aulas teórico-práticas. Na 1ª série não estava sendo possível efetivar a política do ensino agropecuário que se baseia no binômio “Aprender para Fazer e Fazer para Aprender”, visto que os mesmos não tinham horários destinados a prática de manejo nos setores produtivos da fazenda (a carga horária semanal dos alunos era de 39 horas/aula) (anexo 10)

Foi decidido, por unanimidade pelo conselho de professores, que a carga horária do curso deveria ser diminuída, atendendo-se especificamente o exigido por lei no que se referia ao ensino médio e também deveria ser reduzida a carga horária destinada a parte diversificada desta modalidade de ensino, haja vista que a mesma era totalmente aproveitada no ensino profissionalizante e que na sua maioria, tinha como objetivo dar pré-requisitos ao aluno para, a partir da 2º série, cursar as disciplinas da habilitação profissional que pretendia cursar na área agrícola (anexo 11).

Concluiu-se ainda, após orientações da SEMTEC-MEC e após publicações dos vários pareceres do CNE, que as disciplinas até então constantes da parte diversificada do ensino médio, deveriam constar apenas do ensino profissionalizante, por serem específicas para aquele fim e não estarem adequadas a conceituação daquele item. Novas modificações foram propostas e a partir de 1998 passaram a vigorar para as novas turmas que ingressaram e inclusive para as turmas que foram promovidas para a 2º série. Tal atitude foi tomada em comum acordo com o corpo docente, corpo discente e seus familiares.” (Relatório Circunstancial da Implantação da Reforma da Educação Profissional na Escola Agrotécnica Federal de Colatina – 1999, p.3-mimeo) (grifo nosso).

Através da Portaria nº 185, de 19 de dezembro de 1997, publicado no D.O.U. nº 52, de 31/12/97:“

O Secretário de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação e do Desporto, autoriza as Escolas Agrotécnicas Federais de Alegre/RS, Bambuí/MG, Belo Jardim/PE, Cárceres/MT, Castanhal/PA, Catu/BA, Ceres/GO, Codó/MA, Colatina/ES, Inconfidentes/MG, Januária/MG, Machado/MG, Manaus/AM, Muzambinho/MG, Petrolina/PE, Rio do Sul/SC, Rio Pomba/MG, Rio Verde/GO, Salinas/MG, Santa Inês/BA, São Luís/MA, São Vicente do Sul/RS, Sertão/RS, Vitória de Santo Antão/PE, Uberaba/MG e Urutaí/GO a ministrarem em caráter experimental, Curso Técnico Agrícola com Habilitação em: Agricultura, Agroindústria, Infra-Estrutura Rural, Pesca e Zootecnia”.Boletim da SEMTEC/MEC dez/97. (mimeo).

Somente a partir do ano de 1998, a EAF.Colatina, fundamentando-se no documento acima, nas decisões das reuniões realizadas no corrente ano e na “Pesquisa Novos Rumos”, iniciou-se a oferta do Curso Técnico Agrícola com Habilitação específica (restrita) – em Agropecuária e Agroindústria, desvinculadas do ensino médio,

em regime de concomitância interna e externa, além da oferta do curso Técnico em Agropecuária integrado (lei n.º 5696/71) somente para a 3ª série; e do ensino Médio.

Para adequação à legislação e considerando as reuniões ocorridas em função da reforma, houve a redução da carga horária do ensino médio: o 1º ano passou a ter a carga horária de 28 horas/aula. As principais modificações de ajuste da matriz referiram-se aos ajustes na parte diversificada com a retirada de componentes específicos do ensino profissional e permanência daqueles que foram considerados adequados à legislação (anexo 13).

Os cursos técnicos tiveram suas matrizes estruturadas em módulos comuns (básicos para as duas habilitações oferecidas) na 1ª série, e módulos específicos para cada habilitação oferecida, a partir da 2ª série (anexos 14 e 15).

Visando solucionar a questão das atividades práticas desenvolvidas na fazenda, com o objetivo da aplicação prática da teoria vivenciada em sala de aula e atendendo ainda ao binômio “Aprender a fazer e fazer para aprender”<sup>18</sup> que representava a filosofia básica das Escolas Agrotécnicas, foi introduzido na matriz curricular dos cursos técnicos a Atividade Prática Orientada (APO).

Essa atividade apresentou como objetivo principal fazer a ponte entre a teoria e a prática, oportunizando vivenciar as várias fases de qualquer tipo de exploração com interesse econômico. O educando passou sob a forma de rodízio por todos os setores produtivos da escola com a orientação e supervisão dos professores. Foi uma atividade que permitiu ao aluno de 1ª série a oportunidade de conhecer e atuar em todos os setores de produção da IFE, onde deveria executar atividades gerais, visto como um primeiro contato com o mundo do trabalho. A partir da 2ª série/ 1º semestre do 2º ano, a prática orientada foi direcionada para atividades específicas, de acordo com os módulos que estivessem cursando. Pretendia-se com essa atividade a aplicação da teoria na prática de manejo dos projetos, diretamente relacionadas às aulas teóricas.

Importante enfatizar que as APO's integraram as matrizes dos cursos técnicos como componente modular (anexos 14 e 15)

Cabe-nos aqui ressaltar que as mudanças ocorridas em 1998 também se estenderam aos alunos que cursaram a 2ª série, tendo as matrizes alteradas no decorrer do processo, com o aval dos professores, dos pais e dos próprios alunos.

Cabe ainda considerar que a Escola encontra-se aquém do avanço científico tecnológico no contexto moderno.

A carga horária do 1º ano no ensino médio passa a ser de 21 horas/aula e dos cursos técnicos com 8 horas para a parte diversificada e 4 horas de Atividades Práticas Orientadas – APO's.(anexos 13)

A implantação do Curso Técnico em Agropecuária com Habilitação em Agroindústria apresentou como justificativa, conforme consta na Proposta curricular para o curso técnico com Habilitação em Agroindústria (1998, p.2-3, mimeo):

---

<sup>18</sup> A filosofia do SEF, no ano de 1998, ainda continua presente no interior da EAF.Colatina .

Apos estudos e levantamentos na região de abrangências da Escola Agrotécnica Federal de Colatina, deparamo-nos com uma alternativa de diversificação produtiva e elevação no nível de renda através da transformação industrial de produtos provenientes do setor agropecuário – a agroindústria. Tal indicação ocorre a partir da constatação da existência de certas potencialidades que justificariam a viabilidade econômica para a inversão de capital. Estes elementos potencializadores identificam-se com condicionantes naturais (clima, solo, etc.) que determinam as aptidões agrícolas da referida região. Assim constatamos indicações para a fruticultura, olericultura, bovinocultura, suinocultura, piscicultura, carcinicultura, que podem induzir unidades agro-industriais para fabricação de sucos, conservas, doces, produtos de laticínios (queijos, iogurtes, bebidas lácteas), embutidos, defumados.

Vale dizer que as firmas agro-industriais operam dentro de um determinado padrão de escala técnica de produção. Necessita-se de pesquisa e difusão de técnicas capazes de viabilizar a estratégia definida de integração com o segmento agrícola, haja vista que este tem o papel de garantir o fornecimento de um dado fluxo de matérias-primas na escala desejada por uma determinada fábrica beneficiadora. Este fato implica na necessidade de se promover uma forte especialização de determinados espaços, subordinando-os à lógica do próprio capital industrial.

Formar profissional com habilidades técnicas e científicas, capaz de atuar conscientemente no Setor Agro-industrial, determinando tecnologias economicamente viáveis às necessidades de cada região, atuando criticamente, como líder e transformador do meio econômico e social. Proposta curricular para o curso técnico com Habilitação em Agroindústria (1998) mimeo.

O primeiro ano, básico, constituiu de parte diversificada, cuja ênfase é dada à formação geral e orientação profissional, através de conhecimentos básicos para o entendimento do curso, além das atividades práticas orientadas (APO's) e os dois anos subsequentes foram oferecidos os módulos, distribuídos por séries anuais com finalidade oferecer uma preparação profissional equilibrada, com valor formativo e social equivalentes para todos os estudantes do ensino profissionalizante. Observa-se aqui que disciplina recebe a denominação de módulo, como no curso técnico em agropecuária.(anexo 15)

O estágio supervisionado permanece com 360 h.

Dantas(2004, p.172) ao analisar a dissertação de Ramos(2000, p.129), com relação à base empírica e contextual dos novos cursos implantados na EAF de Rio Verde-GO, aponta para uma vinculação expressa ao mercado de trabalho, enfatizando que a escola buscou realizar um estudo para apoiar a construção dos novos perfis de curso. O autor deixa margem à percepção de que essa pesquisa não cobriu alguns aspectos fundamentais, tais como o número de técnicos inseridos no mercado de trabalho, as habilidades e qualificações requeridas no posto de trabalho, a rotatividade no emprego, e a existência ou não de uma tendência de expansão. Num currículo estruturado com base em competências, em que habilidades e bases tecnológicas constituem sua matriz, como prevêem os referenciais Curriculares Nacionais, entendemos que os aspectos supra-mencionados são dados fundamentais para a construção curricular. Ainda no que se refere aos currículos dos cursos, o autor destaca que os verdadeiros determinantes para a sua implantação foram:

[...] seguir por onde se tem Know-how, trabalhar o ensino das técnicas agropecuárias; implantar cursos para os quais já existam professores habilitados e, por último, observar a existência de um mínimo de equipamentos e espaço físico com possibilidade de adaptações. .

Tal constatação nos parece indicar um mecanismo de adaptação à Reforma que foi utilizado em grande parte do sistema federal de escolas técnicas, que consistiu em desmembrar o curso técnico anteriormente existente, aumentando a carga horária de algumas disciplinas e rearranjando a sua distribuição na nova grade curricular. Grade curricular esta que deveria ser fruto da construção de um projeto político-pedagógico coletivo, mas que, no entanto, nessa escola, com em muitas outras, partiu de um planejamento, muitas vezes denominado de estratégico, sem nenhuma característica participativa.

Destacamos a postura de Dantas para reafirmamos as contradições na implementação da Reforma em âmbito nacional.

Durante o ano de 1999, consideradas as reuniões e discussões que ocorreram no interior da Escola, as participações dos gestores em eventos de âmbito estadual, regional e federal onde se discutiam a reformulação curricular, principalmente no tocante às diretrizes curriculares, normatizadas nos pareceres CNE n.º 15 e 16/99 e nas Resoluções n.º 03 e n.º 04/99, a Reforma da Educação Profissional e do Ensino Médio parecem querer tomar nova roupagem, com a inclusão de conceitos até hoje não absorvidos pela maioria dos professores.

Sobre esse período reforma do ensino técnico e ensino médio, assim se posiciona o professor 2:

O processo de Reforma era caracterizado em seus documentos legais, tanto pela SEMTEC , como pelos gestores, como mandatórios, **faça-se cumprir** , imposto repentinamente, com mudanças internas e externas drásticas sem o preparo prévio do corpo docente. As dificuldades de implementação do processo permaneciam, talvez em maior ou menor grau um ou outro professor, com a rejeição completamente perceptível por ser um sistema imposto verticalmente, onde a uma elite que cultura modelos pedagógicos importados define o processo, e as vozes dos sujeitos desse processo são caladas, exigindo deles somente as ações . (Grifo nosso)

Situamos a REP na EAF.Colatina, num período de grandes dificuldades que compreendiam desde a compreensão dos seus conceitos e princípios norteadores até a disponibilidade de recursos para a operacionalização necessária. Transcrevemos aqui a participação da Escola no Seminário regional “Potencializando os Centros de Referências para a REP, no CEFET-ES, em Vitória (1999), onde apresentou suas dificuldades referentes à reforma :

#### DIFICULDADES ENCONTRADAS PELA INSTITUIÇÃO REFERENTES À:

a) entendimento dos conceitos e princípios da REP.

- Falta de material de apoio.
- Falta de esclarecimento aos profissionais da Educação por parte dos responsáveis (SEMTEC).

b) implementação da REP:

Legislação: Parecer 45 e a nova portaria que depende do CNE para aprovação das diretrizes.

- Resistência à mudança pela comunidade.
- Falta de credibilidade das ações do governo.
- Falta de envolvimento da comunidade nas ações de melhoria.
- Falta de capacitação/atualização de Recursos Humanos.
- Falta de professores.
- Falta de incentivo econômico para melhoria, ampliação e modernização das instalações.

c) outras dificuldades:

- Falta de acompanhamento das ações de IFE por parte da SEMTEC.
- Falta de um planejamento estratégico

Dificuldades mais significativas que sua Instituição percebe para a implementação da Reforma da Educação Profissional, com indicação de alternativas de solução.

#### **Quadro 5 – Dificuldade e Alternativas para implementação da Reforma**

DIFICULDADE	ALTERNATIVA
- Aprovação da matriz curricular nacional da área de agropecuária;	- Aprovação da matriz;
- Falta de recurso humano;	- Liberar contratação de professor efetivo para a área técnica;
- Falta de recurso humano atualizado nas diversas especificações das novas habilitações e cursos de qualificação e reprofissionalização oferecidos pela Instituição;	- Desenvolvimento de programas especiais para atualização dos vários professores da área técnica das IFEs;
- Falta de recursos financeiros para melhoria ampliação e modernização;	- Liberação de recursos;
- Falta de recursos para material permanente.	- Liberação de recursos
- Falta de pessoal habilitado para fazer levantamento de demanda profissional;	- Contratação de empresa habilitada para tal serviço para realizar o levantamento regional, através da SEMTEC.

Fonte: Arquivos CGE – 1999/mimeo

Observa-se que até o momento da realização desse Seminário a Reforma apresentava-se indefinida, confusa e atropelada por falta de esclarecimentos quanto à legislação, carência de recursos humanos e financeiros, falta de adesão e envolvimento da comunidade escolar na visão dos gestores da Escola.

Quanto às alterações curriculares, o ensino médio teve sua carga horária definida em 21 horas/aula, em atendimento à resolução 03/98, no que tange à parte diversificada (anexo 16).

O curso técnico agrícola com habilitação em agropecuária continua nos mesmos padrões de 1998(concomitante, não-modular).

Em 1999, o Curso Técnico em Agropecuária com Habilitação em Agroindústria passa a ser modular<sup>19</sup>. (anexo 17)

A estrutura modular, assim se apresenta no Planejamento do Curso (1999, p.8) mimeo:

Os módulos foram distribuídos de acordo com as competências a serem desenvolvidas em:

- Módulos preparatórios (Básicos) → oferecem competências básicas para os módulos com terminalidade. Objetivam proporcionar adequadas condições para um melhor proveito nos estudos subseqüentes de uma ou de mais habilitações profissionais, em estreita articulação com o ensino médio.

- Módulos terminais → permitem qualificação do indivíduo para o exercício profissional possibilitando saídas intermediárias. Objetivam a inserção do aluno ao mercado de trabalho e deverá ter como carga horária mínima, 20% da carga horária mínima fixada nacionalmente para a habilitação.

- Módulos Complementares → oferecem especialização a nível técnico.

Sobre as novas concepções curriculares, o planejamento do curso incorporou os conceitos de flexibilidade, interdisciplinaridade, currículo por competências e pedagogia de projetos, como consta em seu planejamento: (1999, p.8) mimeo: “A modularização dos cursos proporcionará ainda maior flexibilidade a IFE e contribuirá para a ampliação e agilização do atendimento pela mesma das necessidades dos trabalhadores, das empresas e da sociedade”.

Em seu planejamento, a organização em módulos visava a interdisciplinaridade e buscava formas integradoras de tratamento de estudos de diferentes campos, orientados para o desenvolvimento das competências objetivadas pelo curso.

O currículo organizado sob a base de competências objetivava articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho. Assim desenvolveria a capacidade pessoal de saber, saber fazer, saber ser e conviver, inerentes a situações concretas de trabalho.

Com relação à metodologia, o planejamento não previa dissociação entre a teoria e a prática. O ensino deveria contextualizar competências, visando significativamente a ação profissional.

As práticas profissionais para efetivação da metodologia descrita deveriam compreender atividades como estudos de caso, conhecimento de mercado e das empresas, pesquisas individuais e em equipe, projetos, estágios e exercício profissional efetivo.

---

<sup>19</sup> A visão de módulo era em caráter disciplinar, aplicando o regime anual para a 1ª série e o regime semestras nas séries subseqüentes (anexo 17)

O estágio supervisionado foi considerado essencial e devendo ser realizado em empresas e outras instituições, com carga horária de 360 horas.

De acordo com o itinerário proposto, o aluno frequentou os módulos básicos no 1º ano do curso. A partir daí, nas 2ª e 3ª séries, foram oferecidos módulos no período semestral<sup>20</sup>. O aluno deveria definir o itinerário de formação de acordo com seus interesses e possibilidades e de acordo com a operacionalização proposta pela Escola, o que não ocorreu. O itinerário foi definido pela Escola, por questões operacionais e disponibilidade de professores.

Com a Portaria n.º 277 - EAF.Colatina de 20/10/99<sup>21</sup>, a direção geral nomeia comissão responsável pelo planejamento estratégico e projeto escolar para implementação do PROEP, com objetivo de formular, elaborar, aplicar e monitorar a REP e criar novos cursos para o atendimento das necessidades emergentes do mundo do trabalho.

A partir da publicação da Portaria n.º.30 de 21/03/00 – SEMTEC/MEC que determinou a obrigatoriedade de atualização dos currículos com implantação prevista para 2001, a Escola Agrotécnica Federal de Colatina, em 22/03/00 nomeia comissão responsável pela modulação do curso técnico, com prazo previsto para conclusão dos trabalhos em 31/08/00. Os trabalhos seguiram de reuniões, realização de estudos e o início do processo de adequação do curso técnico em agropecuária e suas respectivas habilitações.

Como resultado, as comissões encaminharam os trabalhos de adequação do Projeto Político Pedagógico ao PROEP e realizou estudos e trabalhos para tornar modular a estrutura do curso técnico agrícola com habilitação em agropecuária.

Diversas reuniões foram realizadas com os professores e como resultado final foram construídas as matrizes curriculares das habilitações: Agropecuária, Agroindústria, Agricultura e Zootecnia.

Destaca-se a reunião com os professores da “área técnica”, em julho de 2000, cujo objetivo era tratar da reformulação da matriz curricular do ensino profissionalizante. Em ata lavrada em 04/07/200 (mimeo), destacamos a posição do departamento, na fala de um dos seus gestores, sobre como reforma foi conduzida e a maneira que foi imposta através dos dispositivos legais. O Gestor comentou que:

[...]o Projeto de Lei 1.003, foi imposto através de um decreto, ao que se chegou, este ano, às Diretrizes Curriculares Nacionais, que obrigam a reformulação da matriz curricular. Explicou sobre a portaria 30 de 21/03/00 que determina a reformulação dos cursos técnicos para dois mil e um atendendo ao Conselho de Educação e disse que os trabalhos devem ser preparados até setembro de dois mil.

---

<sup>20</sup>A proposta previa a definição do itinerário de formação pelo aluno. Tal flexibilidade foi inviável na estrutura da EAF.Colatina, dadas as dificuldades de operacionalização.

<sup>21</sup>Essa portaria vem formalizar no âmbito interno da EAF.COL o processo da reforma do ensino Profissional, baseadas nas orientações da SEMTEC/MEC, após edição do Parecer CNE 16/99 e da Resolução n.º. 04/99 que instituem as diretrizes curriculares da educação profissional de nível técnico.

São relevantes os questionamentos que demonstram insegurança ou desinformação quanto à Reforma:

“O prof. X questionou sobre módulo e sobre o sentido prático do mesmo”.

”O prof. Y entendeu que no módulo poderá ocorrer que o aluno vai optar por disciplinas. O mesmo professor disse que têm de ser observados pré requisitos e que tem que haver reestruturação do currículo como um todo.” (Ata da reunião para tratar da reformulação da matriz curricular do ensino profissionalizante, lavrada em 04/07/200) (mimeo).

A questão da melhoria dos recursos didáticos foi levantada e a resposta fundamenta-se na esperança dos recursos financeiros do PROEP como vemos:

“Em termos de equipamento a escola está buscando junto ao PROEP e já teve o seu pré-projeto aprovado (com os cursos de Agropecuária, Agroindústria e Aqüicultura) e agora está na fase do projeto que deverá ser aprovado para conseguir recursos”.(Ata da reunião para tratar da reformulação da matriz curricular do ensino profissionalizante, lavrada em 04/07/200) (mimeo).

Quanto à reestruturação do ensino médio para 2001, houve várias reuniões com as Escolas Agrotécnicas Federais do Estado para definição de uma matriz curricular única, cuja finalidade era a de facilitar a transferência de alunos. Cada escola poderia acrescentar carga horária ou disciplina de acordo com os recursos humanos disponíveis, respeitando, na transferência, o mínimo estabelecido. À matriz curricular desta EAF, somente foi acrescida com 01 aula na disciplina de matemática, na 1ª série, passando para o total de 22 horas/aula.(anexo 19)

O Curso pós-técnico em Aqüicultura foi implantado no 2º semestre de 2000, com o objetivo formar o técnico em aqüicultura nas áreas de concentração aqüicultura interior ou marinha, com uma visão crítica sobre o assunto e, sobretudo, despertando para a consciência ambiental através do conceito de aqüicultura sustentável.

Sua principal meta era assegurar ao segmento aquícola estadual, tecnologia a custos acessíveis de acordo com a realidade sócio-econômica dos aqüicultores, além de viabilizar novas oportunidades de trabalho para os técnicos em agropecuária e agrícolas formados no Estado.

Para que houvesse estrutura física adequada ao funcionamento do curso, a EAF. Colatina firmou convênio com a Prefeitura de Aracruz para viabilizar as aulas práticas das disciplinas de maricultura e as demais aulas seriam ministradas na própria Escola que dispõe de diversas salas para as aulas teóricas e de laboratórios, tanques de alvenaria e viveiros de engorda que serão utilizados para as atividades práticas do curso.

A matriz curricular foi composta por disciplinas básicas e disciplinas aplicáveis, além de estágio curricular, perfazendo 1002 horas (anexo 18 )

O maior dificultador foi a contratação de professores, que no curso foram denominados “instrutores” para ministrarem as disciplinas. O governo inviabilizava a contratação de professores, via concurso público e a carga horária de cada disciplina era considerada pequena. A solução foi a contratação através de processo licitatório.

Assim se posiciona o professor diante desse momento da reforma:

“Ocorreram muitas mudanças sem preparação, sem uma transição leve, gradual, mas eu acho que agora, depois da tempestade passada, eu acho que as coisas estão, na EAF-Col, as coisas estão se acertando...” (entrevistado 5).

Em 2001, o curso de Técnico Agrícola foi reestruturado e foi oferecida a Habilitação em Agropecuária na estrutura modular. Garantiu-se a conclusão do curso para os alunos que já estavam na estrutura não modular.

O curso técnico com Habilitação em Agropecuária oferecido pela Escola Agrotécnica Federal de Colatina passa a ter sua carga horária total de 1540 horas, mais 150 horas de estágio. Este total é dividido em 210 horas para módulos básicos: Agricultura Geral com 120 horas e Zootecnia Geral com 90 horas – e 1330 horas para módulos terminais, sendo: 310 horas para Infra-estrutura, 240 horas para Gestão, 260 para Produção Animal, 280 para Produção Vegetal e 240 para Produção Agroindustrial. O curso terá uma duração média de 18 meses, podendo se estender no máximo até 05 anos. Neste período serão desenvolvidos seu perfil profissional de conclusão, de qualificação e de habilitação de nível técnico estabelecidos pela escola consideradas as competências básicas profissionais gerais e as profissionais específicas. (anexo 20)

Ao aluno que cumprir o itinerário mínimo proposto para habilitação profissional, passa a receber o Diploma de Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária – Área Agropecuária.

Os módulos adquirem caráter de terminalidade, onde serão expedidos certificados de qualificações com os títulos:

- Certificado de Qualificação Profissional em Infra-Estrutura Rural - Área Agropecuária.
- Certificado de Qualificação Profissional em Gestão - Área Agropecuária.
- Certificado de Qualificação Profissional em Produção Animal - Área Agropecuária.
- Certificado de Qualificação Profissional em Produção Vegetal - Área Agropecuária.
- Certificado de Qualificação Profissional em Produção Agroindustrial - Área Agropecuária.

Quanto à organização do curso, o currículo prevê a organização de forma independente e articulada com o ensino médio associando a formação técnica a uma sólida educação básica, de acordo com as orientações da SEMTEC/MEC:

O currículo proposto permitirá que os alunos definam seus itinerários segundo seus interesses e possibilidades na estrutura modular, com a oferta de módulo básico, prevendo estreita articulação com o ensino médio e módulos terminais, objetivando a inserção do aluno ao mercado de trabalho e deverá ter como carga horária mínima, 20% da carga horária mínima fixada nacionalmente para a habilitação da área agropecuária. (Portaria MEC-SEMTEC nº 80, de 13/09/200).

Prevê-se então que, com a modularização dos cursos, seja efetivada a flexibilidade na organização curricular.

A noção de interdisciplinaridade é vista como oportunidade de buscar formas integradoras de tratamento de estudos de diferentes campos, orientados para o desenvolvimento das competências objetivadas pelo curso.

Define-se a organização do currículo organizado sob a base de competências com vistas a articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.

O estágio supervisionado tem sua carga horária definida em 150 horas e é considerado essencial e deverá ser realizado em empresas e outras instituições.

De acordo com o itinerário proposto (anexo 21) o aluno deverá freqüentar os módulos básicos em um primeiro momento do curso. A partir destes o aluno definirá o itinerário de formação que deverá seguir de acordo com seus interesses e possibilidades e de acordo com a operacionalização proposta pela Escola.

Os cursos referentes a ocupações que integram o itinerário profissional de nível técnico foram oferecidos a candidatos com condições de matrícula no ensino médio.(concomitância interna e externa)

Para os módulos básicos foram formadas turmas definidas pela instituição. Para os módulos terminais as turmas foram formadas de acordo com a opção dos alunos, com o imperativo de observar, em primeira instância, as condições de operacionalização da escola, principalmente a disponibilidade de professores para atuarem nos módulos, no determinado semestre.

Para os alunos que matriculados na habilitação profissional concomitante ao ensino médio, foi oferecido um período de nivelamento especificamente em Português, Matemática e práticas agropecuárias. Os alunos egressos do Ensino Médio estavam desobrigados desse nivelamento, tornando-se opcional.

O período de nivelamento compreendeu 2 (dois) meses e os módulos foram oferecidos por trimestres, totalizando em média, um curso com duração de 18 (dezoito) meses letivos.

A proposta do nivelamento surgiu de sondagens realizadas na Escola através de seus períodos de Diagnose e dos resultados obtidos ao longo do ano letivo, onde ficou constatada a falta de pré-requisitos de maioria dos alunos para estarem cursando módulos do ensino técnico que dependem especificamente de Língua Portuguesa e de Matemática.

De acordo com a proposta do nivelamento, o objetivo dessa prática é de estar contribuindo para aumentar o nível de aproveitamento do curso técnico e a qualidade dos novos profissionais que entrarão no mercado de trabalho através de conhecimentos formais básicos necessários ao Curso Técnico.

A Escola pôde aproveitar conhecimentos e experiências anteriores, desde que diretamente relacionados com o perfil profissional de conclusão de respectiva qualificação ou habilitação profissional, adquiridos:

I – no Ensino Médio

II – em qualificações profissionais e etapas ou módulos de nível técnico concluídos em outros cursos.

III – em cursos de educação profissional de nível básico, mediante avaliação do aluno.

IV – no trabalho ou por outros meios informais, mediante avaliação do aluno.

V – reconhecidos em processos formais de certificação profissional.

A Escola adotou o prazo de 5 anos para conclusão do último módulo (prazo definido entre o início do 1º módulo e conclusão do último), conforme § 3º do artigo 8º parecer CNE/CEB n.º 16/99.

A avaliação do aluno deverá observar os aspectos qualitativos, que se referem ao nível de desempenho atingido pelo aluno em conexão com os objetivos propostos pelo professor e os aspectos quantitativos, que se referem à extensão de objetivos atingidos pelo aluno. (Proposta curricular curso técnico agrícola com habilitação em agropecuária, 2001).

As formas de verificação do rendimento escolar deverão ser feitas com utilização de provas escritas e/ou orais, trabalhos de pesquisa, seminários, exercícios, aulas práticas e outros.

Os resultados da avaliação do aproveitamento são expressos através de conceitos, considerados para este fim: A (apto) e I (inapto).

A simbologia acima referida, conceitua os seguintes pareceres avaliativos:

A – será aplicado quando o aluno desenvolve integralmente a competência trabalhada.

I – será aplicado quando o aluno não alcançar o nível de competência desejado.

Durante o período em que o Módulo é ministrado, as competências nas quais os alunos apresentam dificuldades no desenvolvimento da aptidão, deverão ser acompanhadas, através de atividades de reforço/complementares (recuperação paralela). Se, no final do processo, houver pendências, será oferecida ao aluno, a oportunidade de realização de um Exame de Recuperação. Em caso de após o Exame de recuperação, o aluno manter-se inapto, será oportunizado o prazo de até 01 (um) semestre letivo para realização de novo exame. Nesse período, caberá ao aluno buscar os meios necessários ao desenvolvimento da aptidão. O aluno recebe a simbologia EC – em construção.

Decorrido o tempo limite estabelecido (1 semestre) e prestado novo exame, o aluno deverá atingir o conceito “A”. Caso isso não aconteça, deverá cursar novamente todo o grupo de competências relativas ao elemento curricular ou ao módulo.

O ensino médio que teve sua matriz alterada em 2000, passa a vigorar em 2001 com 22 horas/aula. As disciplinas passaram a ser organizadas de acordo com as áreas de conhecimento: linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias. A parte diversificada foi composta pelas disciplinas de Língua estrangeira – inglês e de técnicas de redação (anexo 19).

Em 2002, as mudanças ocorreram na oferta de novas habitações, que já tiveram seus projetos aprovados em 2000: Habilitação em Agricultura (anexo 22) e em Zootecnia (anexo 23), seguindo a mesma estrutura do curso com habilitação em agropecuária.

A estrutura do curso modular passa a ser semestral.

O exame de seleção já prevê novas possibilidades de entrada de alunos para os cursos de nível técnico:

- Aproveitamento do ensino médio concluído.
- Aproveitamento do ensino médio cursando em outra instituição( concomitância externa ).
- Fazer o ensino profissional e o ensino médio na Escola (concomitância interna).

Essas alterações estão em vigor até o ano de 2005, que através da publicação do Decreto n.º 5154/04, se organiza para novas alterações.

Essa Reforma impôs, repentinamente mudanças externas e internas, drásticas, para as quais as escolas ainda não estão preparadas. Há a necessidade urgente de uma adequação curricular que defina os reais objetivos da instituição perante sua missão frente a comunidade onde está inserida.

Assim podemos sintetizar a oferta de curso de nível técnico a partir de 1996;

**Quadro 6 – Cursos oferecidos a partir de 1996**

ANO	CURSOS OFERECIDOS NÍVEL TÉCNICO	FORMA DE OFERTA		MODULAR	
		Sequencial	Concomitante	SIM	NÃO
1996	Téc. Agríc. com Hab. em Agropecuária	X			X
1997	Téc. Agríc. com Hab. em Agropecuária	X			X
	Téc. Agríc. com Hab. em Agropecuária		X		X
	Téc. Agríc. com Hab. em agroindústria		X		X
	Ensino Médio				
1998	Téc. Agríc. com Hab. em Agropecuária				
	Téc. Agríc. com Hab. em Agropecuária		X		X
	Téc. Agríc. com Hab. em agroindústria		X		X
	Ensino Médio				
1999	Téc. Agríc. com Hab. em Agropecuária		X		X
	Téc. Agríc. com Hab. em agroindústria		X	X	
	Ensino Médio				
2000	Téc. Agríc. com Hab. em Agropecuária		X		X
	Ensino Médio				
2001/ 2005	Téc. Agríc. com Hab. em Agropecuária		X	X	
	Téc. Agríc. com Hab. em Zootecnia		X	X	
	Téc. Agríc. com Hab. em Agricultura		X	X	
	Ensino Médio				

#### 2.2.4 Visão crítica da Reforma implantada na EAF. Colatina

Baseados na reconstrução da trajetória do processo de implantação da reforma da Educação profissional na Escola Agrotécnica Federal de Colatina, podemos afirmar que o processo foi impositivo, sem o aproveitamento do espaço para aberturas e discussões, onde o governo, fazendo-se valer pela autoridade dos documentos legais, impôs uma nova forma de ensino que favoreceu primeiramente os interesses econômicos numa conduta neoliberal.

Relatos dos professores definem bem esse momento.

Percebemos primeiramente nesses relatos a insegurança em falar da Reforma. Suas falas iniciaram com expressões: “Acho...”, “não sei bem, mas...”, “na minha opinião pessoal...”.

Isso demonstra que até hoje que o processo não está claro, não foi bem digerido.

Quanto ao processo impositivo, a Reforma foi assim abordada:

“Acho que começamos a Reforma da mesma forma que as outras escolas, de ‘goela abaixo’, pela imposição do 2.208 e ludibriados pela promessa de recursos financeiros para aqueles que entrassem rapidamente no novo modelo proposto”. (gestor 2)

Além da imposição e dos atendimentos aos interesses do PROEP (lê-se Banco Mundial acordo MEC/BID), denuncia-se o aligeiramento solicitado pela SEMTEC para a correria da oferta de novos cursos.

Percebe-se claramente que não houve discussões ou aprofundamento sobre a filosofia da reforma e de seus princípios norteadores como relata:

A reforma foi embasada no decreto 2.228, ela foi introduzida, de, digo, sem aprofundamento das discussões dos atores educacionais, no caso dos professores. Foi oferecido pela Escola o material para aprofundamento na fundamentação teórica e legislativa. Mandaram a gente lê e estudar. Até que alguns leram, mas não estudamos e conseqüentemente não organizamos o sistema de ensino para o objetivo pretendido. (sic) (gestor 3)

Nessa fala não se denuncia somente a imposição, mas a resistência ao processo, o silêncio passivo, provocado pelo comodismo e até a descrença nas formas de pressão política desenvolvidas naquele momento, como também são situados os atores na fala do gestor 5

Dentro da minha visão. Penso que a Reforma na EAF Col aconteceu, foi de forma homeopática.

Penso que: os alunos serviram de cobaias; os administrativos ficaram aliados do processo e os professores não foram capacitados e motivados para participarem como atores nessa reforma.

E o momento também foi descrito como um roteiro de um filme com teor de tragicomédia:

“A REP, por gerar situações novas após a sua implantação não foi adequadamente discutida. As mudanças que estavam ocorrendo não foram acompanhadas de prudências, de reflexões cautelosas.

Estava-se vivendo um momento cinematográfico, com roteiro escrito pela tecnocracia do estado, sob a direção do modelo neoliberal objetivando atender aos reclames do capital por mão-de-obra qualificada de baixo custo.

Grande parte do corpo docente aprendia novas palavras e embebedava-se em conceitos e consumiam incessantes os novos desígnios educacionais.

Minha opinião é que o novo caminho sugerido não foi acompanhado em critérios discutidos com a realidade da qual se buscava mudar”. (professor 5)

Além do despreparo da equipe, essa fala aponta a descontextualização do processo, desvinculado da realidade local, ora mascarado por pesquisas ou enfoques que privilegiavam interesses de uma maioria, ora pela aceitação passiva de uma grande maioria, como também podemos perceber neste posicionamento:

A reforma foi introduzida na EAF. Col como deve ter sido introduzida em outras escolas: de forma errada, abrupta.

A idéia foi implantar ou introduzir um modelo, um pacote não adaptado para a realidade da escola. Não houve um preparo nas escolas para elas conceberem a reforma. Não se ouviu as escolas para fazerem a reforma. (Professor 6).

O processo obscuro e impreciso, o qual ainda vivemos, segue da mesma forma, atingindo professores do ensino médio, do ensino profissionalizante, professores antigos ou novos contratados.

Quanto aos últimos, em suas entrevistas se abstiveram em falar da Reforma. Entraram na “ciranda” sem aprender o “compasso” e foram obrigados a atuar numa estrutura desconhecida, como assim se manifestaram:

“Não conheço a legislação da Reforma” (prof. 8)

“Prefiro não falar. Não entendo bem sobre Reforma” (prof. 7)

Podemos afirmar que todo esse processo gerou em nós uma certa angústia. Vivenciamos modificações feitas abruptamente, num tempo desconexo daquele da rotina habitual da EAF. Col, afetando diretamente no nosso fazer pedagógico, a estrutura organizacional e principalmente a formação de nossos alunos.

## CAPITULO 3 - OS MODELOS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AGRÍCOLA

Ao nos situarmos como professora de Escola Agrotécnica em Rede Federal, precisamos analisar os caminhos percorridos na evolução curricular para que possamos traçar paralelos ou dicotomias no interior destas instituições. Rodrigues<sup>22</sup> (1999) nos oferecem uma relevante contribuição sobre os processos de ensino no sistema Escola-fazenda, cujos modelos compreendem o ensino agrícola pré-reforma; e a legislação vigente (n.º 9394/96), bem como documentações reguladoras da Reforma do ensino que nos oferecem material para analisarmos o modelo proposto.

### 3.1 Modelos Curriculares Vivenciados no Sistema Escola-Fazenda

Rodrigues (1999, p. 112) situa como pano de fundo o momento político da década de 70, onde as políticas públicas voltadas para o meio rural trouxeram a “idéia da implantação de uma nova cultura”, preocupada em eliminar o êxodo rural e na alteração das condições de vida da população rural através da modernização da produção agrícola e na implantação de hábitos de modernização de produção. Como consequência desse processo, já que a expansão do capitalismo no campo estava por se efetivar, haveria a necessidade de uma política educacional de nível médio para o preparo de técnicos para atuarem no meio rural.

Definem-se assim neste período a elaboração e implantação de um sistema que se fundamenta principalmente no desenvolvimento de habilidades, destrezas e experiências: o Modelo Escola-Fazenda no ensino técnico agropecuário. Os currículos oficiais sedimentavam-se num enfoque tecnicista, com uma preocupação marcante com o atendimento ao processo de industrialização em curso, num atrelamento ao mercado que, nas décadas seguintes vai tomar cada vez mais corpo.

Para efeitos didáticos, Rodrigues (1999) sistematiza o sistema Escola-Fazenda em 4 modelos no sistema de ensino agrícola brasileiro.

O primeiro modelo condiz com as primeiras relações do sistema Escola Fazenda com a rede pública Federal, ocorrido na década de 60, através da aplicação do mesmo no sistema de educação paulista.

A partir deste momento, após os primeiros resultados da implantação em São Paulo, surge em 1970, o 2º modelo MEC/DEA/1970. De acordo com Rodrigues (1999), nesta fase, o MEC, representado pelo Departamento de ensino Médio (DEM), firmou

---

<sup>22</sup> Rodrigues, A.C (1999) é autor da dissertação A Educação Profissional Agrícola de Nível Médio. O sistema escola-fazenda na gestão da Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário (1973-1986). Também atuou como orientador da monografia produzida pela autora na conclusão do curso de Especialização Latu-Sensu em Gestão Agroindustrial na Universidade Federal de Lavras: “Transição paradigmática da educação profissional agrícola” (2004).

parceria com a fundação Centro Nacional de Formação Profissional (CENAFOR) e a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), compostos por técnicos destas entidades com a finalidade de elaboração conjunta do manual de implantação do sistema Escola-Fazenda na rede de Colégios Agrícolas, por volta de 1972.

O 3º modelo, objeto de nosso estudo, denominado SEF/CENAFOR/1972 foi definido no referido manual que serviu de embasamento didático-metodológico para a implantação do SEF nas Escolas Agrotécnicas Federais do Brasil.

Em sua base estrutural assim se definia a escola:

É uma escola dinâmica, que educa integralmente, porque familiariza o educando com as atividades semelhantes às que terá de enfrentar na vida real, em sua vivência com problemas da agropecuária, conscientizando-o ainda de suas responsabilidades e possibilidades. Portanto a esse sistema aplica-se adequadamente o princípio /aprender a fazer e fazer para aprender. (Manual para implantação do sistema Escola-Fazenda MEC/CENAFOR/1973, p. 5).

Esse sistema caracterizava-se pela conjugação do ensino com a produção. Todas as tarefas, desde a plantação até a comercialização eram feitas pelos alunos que assim preparados, poderiam futuramente administrar uma propriedade agrícola.

As ocupações atribuídas aos alunos deveriam ser as de: planejar, administrar e conduzir pequenas propriedades, com equilíbrio agropecuário, com alta produtividade de maneira autônoma ou em sistema cooperativista, além de colaborar no desenvolvimento de projetos, pesquisas e experimentação agropecuária e na industrialização e comercialização de produtos e equipamentos agropecuários (Cf. MEC/DEM/1973).

A produção se constituía como elemento de extrema importância no interior desse sistema e o trabalho, o componente fundamental de sua estrutura filosófica. Percebe-se a hegemonia da produção sobre o ensino.

A visão de currículo era padronizada, muito ligada à idéia de organização e gestão do trabalho bem características do modelo taylorista, com seus princípios de eficácia, controle, previsão, racionalidade e economia na adequação de meios a fins. Há toda uma administração burocrática do currículo, onde um gestor estuda, planeja, distribui, provê, ou seja, racionaliza o trabalho.

Dois grandes teóricos, Bloom e Skinner<sup>23</sup> iluminaram as propostas curriculares das décadas de 1960-1970. Esses teóricos reforçam a visão tecnicista, com um rol de objetivos instrucionais e comportamentais. Eficácia e efetividade eram as noções predominantes à época, muito próximas dos princípios da Teoria do Capital Humano, quais sejam: racionalidade, eficiência, produtividade, sendo pressuposto básico da tendência tecnicista o da neutralidade científica. Falava-se em instrumentalizar os

---

<sup>23</sup> Bloom, com uma visão de Planejamento sistêmico do ensino centra sua contribuição na determinação de objetivos instrucionais e comportamentais, abrangendo os domínios cognitivos, afetivos e psicomotor, originando a Taxionomia dos Objetivos Educacionais e Skinner, em bases behavioristas, centra-se na afirmativa de que toda ação que produza satisfação tenderá a ser repetida e aprendida. A instrução programada é uma das aplicações de sua teoria.

alunos para a realização de operações e buscava-se uniformizar as experiências pedagógicas, com modelos curriculares produzidos por especialistas a partir de seus laboratórios. A lógica do mercado passa a fundamentar o direcionamento escolar, o que exige a articulação do sistema educativo com o sistema produtivo, onde o primeiro deve responder às demandas do segundo.

Basicamente, é a Escola-Fazenda o sistema encarregado de desenvolver organismos escolares economicamente auto-suficientes, proporcionar qualificação para o trabalho e condições necessárias à transferência dos conhecimentos a outras áreas afins. (MEC/DEM,1973, p.7)

No que diz respeito à organização do sistema, de acordo com o documento do CENAFOR de 1973, o ensino deveria ser praticado em quatro áreas distintas, que deveriam funcionar integradas e perfeitamente interligadas: salas de aula, laboratórios de prática e produção(LPP), Programas agrícolas orientados (PAO) e cooperativa escolar agrícola (COOP).

As salas de aulas eram os ambientes escolares em que se ministravam aulas teóricas abrangendo conteúdos de cultura geral e culturas técnicas, que deveriam estar em consonância com as práticas de campo a serem executadas no LPP, de acordo com a diversificação do currículo.

À LPP chamava-se a fazenda-modelo no Ginásio Agrícola, com finalidade didática, pelo emprego das mais variadas tecnologias de exploração agropecuária. Era o espaço onde os professores realizavam suas aulas práticas sob forma demonstrativa, com acompanhamento constante visando a correção e/ou oferecimento de informações adicionais aos alunos. Os pontos centrais do LPP eram a valorização da mão-de-obra; a fixação da aprendizagem; os projetos agropecuários; o auto-abastecimento e as experiências vivenciadas. Dele deveriam constar os setores agropecuários existentes nos colégios Agrícolas: agricultura, zootecnia, horticultura, indústrias rurais, oficina rural e outros constantes no currículo.

O planejamento do LPP levava em consideração a disponibilidade de mão-de-obra/aluno, o custo de produção e as necessidades do ginásio agrícola. Os projetos destinavam sua produção ao economato e aquisição de insumos para garantia de continuidade dos projetos.

O Programa Agrícola Orientado (PAO) desenvolvia os trabalhos, coletivos ou individuais, dos alunos, financiados pela Escola, sendo que, no final, após serem descontados os custos de manutenção, o lucro caberia aos alunos. Os objetivos do PAO eram imprimir confiança nos alunos, possibilitar-lhes o status de produtor, motivando-os a continuar na atividade. Os pontos centrais eram: trabalho em grupo; os projetos agropecuários; a experiência administrativa; a formação de destrezas, habilidades, iniciativa e senso administrativo dos alunos, até um nível ótimo de eficiência e lucro.

A cooperativa reunia a associação dos alunos e funcionava no interior da escola. Objetivava uma vivência de cooperação com vistas ao desenvolvimento coletivo. A comercialização e suas dificuldades, a aprendizagem de métodos de controle de custos e receitas, bem como a percepção pelo aluno do valor dos estudos de viabilidade econômica e técnica para o negócio agropecuário, estavam na constituição da idéia da Cooperativa, que era dividida em Seção de Trabalho, Seção cultural, Seção de Consumo e Comercialização.



**Figura 2 - A dinâmica curricular do Sistema Escola-Fazenda**

Fonte: Bases para elaboração de Currículo pleno para estabelecimentos de Ensino Agrícola que adotam o sistema Escola-fazenda.(1978/79)

No final da década de 70, estudos<sup>24</sup> foram realizados com o objetivo de analisar e avaliar a situação geral do SEF e as condições de sua aplicação na rede COAGRI. Foram detectadas qualidades e atribuições de significada importância ao sistema por todas as comunidades escolares que compunham a rede federal de ensino agropecuário, como também foram detectados problemas em relação à implantação, os quais estão

<sup>24</sup> Rodrigues(1999) cita em seu trabalho a relevante contribuição de pesquisa realizada por Célia Pereira Maduro

relacionados à ordem financeira, infra-estrutura material e administrativa, escassez e deficiência de capacitação de recursos humanos, entraves gerados pela complexidade do modelo que envolvia conflito de legislações.

Outro fator crítico citado por Rodrigues (1999, p.118) foi:

a preocupação voltada tanto para os aspectos quantitativos da produção agropecuária das escolas, quanto que para o seu auto-abastecimento e a redução de seus custos de manutenção, considerados caro – problema clássico do ensino agrícola, devido ao sistema de internato, que demanda uma infra-estrutura de restaurante e alojamento.

Siqueira<sup>25</sup>(1987), citado por Rodrigues (1999, p. 120) assim expressa sua crítica aos objetivos propostos nesse modelo de SEF:

(...) ao enunciar os objetivos do Sistema Escola-Fazenda (...) se excluiu como um dos objetivos, aquele que rezava sobre a existência da produção agropecuária nos estabelecimentos de ensino agrícola, com o fito de reduzir custos de manutenção.

(...) a produção das escolas passou a ser colocada para os alunos de forma obliterada, através da premissa pedagógica do “aprender a fazer e fazer para aprender”, como parte prática do ensino teórico ministrado, ou seja, como o componente fundamental da educação para o trabalho.

O 4º modelo SEF/COAGRI/1984 surge situado no contexto de Lei n.º 5692/71, com a COAGRI em seu 2º momento administrativo, num momento em que as EAF's também passaram por mudanças administrativas. A COAGRI atuou efetivamente na reformulação do sistema metodológico, trazendo à tona o discurso do modelo educacional onde se educa pelo trabalho.

Sua premissa filosófica, citada por Rodrigues(1999, p.123) centrava-se em “Aprender a fazer, fazer para aprender, e pensar o fazer.”

Esse modelo trouxe discussões sobre a prática do modelo anterior com o intuito de reestruturar o sistema com vistas a atender ao princípio filosófico definido;

Assim, o início da reestrutura se deu com a definição de novos objetivos.

A COAGRI definiu os objetivos gerais, ficando os objetivos específicos a serem definidos por cada EAF, consideradas as características peculiares da região de abrangência de onde são oriundos os alunos. Os objetivos gerais citados por Rodrigues, de acordo com o manual MEC/COAGRI/DAO/79 assim foram definidos:

- Formar o técnico em agropecuária, a partir de uma vivência real com os problemas e situações das atividades agropecuárias”;
- amparar o técnico em agropecuária na iniciação e estabelecimento de uma vida profissional, dentro de um espírito de cooperativismo e de uma visão da agropecuária como atividade de produção;

---

<sup>25</sup> Referimo-nos à Ângela Carvalho de Siqueira, autora da dissertação de mestrado “Propostas, conteúdos e metodologias do ensino agrotécnico: que interesses articulam ou reforçam?”(1987)

- Estender a ação educacional e os serviços da escola à comunidade imediata, propiciando troca de experiências sobre os problemas e soluções das atividades agropecuárias da região.

A mais expressiva das mudanças foi a fusão entre LPP e PAO para eliminar o entrave da supervalorização da produção e do ganho por ela.

Rodrigues (1999, p.120) relata :

(...) partiu-se para a transformação do que seriam créditos financeiros por créditos de insumos a serem retirados na cooperativa, para aplicação no PAO. Além disso, o modelo de SEF seguinte (1984) introduziu as chamadas Unidades Educativas de Produção (UEP's) pela extinção do LPP e do PAO no sentido de eliminar este problema. Observa-se também que a fusão de terras no interior das EAF's resolveria outro entrave no sistema observado no modelo.

Na estrutura deste modelo de Sistema Escola-Fazenda destacam-se as salas de aula, as unidades educativas de produção - UEP's e a cooperativa-escola.

As salas de aula eram espaços onde se ministravam os conteúdos desenvolvidos no núcleo comum e na parte diversificada.

As UEP's, implantadas a partir de 1984, eram espaços produtivos, compostos de salas ambientes para que se ministrassem os conteúdos teóricos e um "campus" funcionando como laboratório para as atividades práticas. Entendemos que nessa organização esperava-se que a dicotomia teoria prática estivesse próxima a se extinguir.

A cooperativa-escola, instituição de direito privado com estatuto próprio, era dirigida por uma diretoria, eleita por assembléia geral, constituída pelos alunos matriculados na escola e sob a coordenação de um professor. Seus objetivos baseavam-se nos princípios cooperativos e educativos, além de oportunizar os alunos o acompanhamento de transações comerciais.

As atividades complementares vieram enriquecer a estrutura pedagógica do sistema como complementação do currículo. São elas: a monitoria, o plantão de final de semana e o rodízio de férias.

A monitoria era o momento onde os alunos da 3ª série exercitavam atividades de co-participação no planejamento e execução dos projetos educativos.

O plantão de final de semana era cumprido por um professor plantonista, acompanhado por um grupo de alunos que realizavam atividades de manutenção da fazenda ou desenvolvimento de projetos.

O rodízio de férias era realizado por alunos da 1ª e 2ª séries, também responsáveis pela manutenção, encaminhamento ou continuidade dos projetos agropecuários.

O estágio supervisionado, amparado pela Lei n.º 6.494/77 e regulamentado pelo Decreto n.º 87.494/82 oportunizava os alunos a experiências práticas em empresas do setor agropecuário, sob a coordenação do CIEC (Coordenação de Integração Empresa-Escola). A carga horária mínima estabelecida era de 360 horas, sendo que 200h eram

destinadas a estágios cumpridos em empresas agropecuárias e 160h correspondiam ao cumprimento da monitoria.

A estrutura das EAF's nesse período recebeu a criação de órgãos colegiados. Essa estrutura permitia ou vislumbrava a participação dos membros da comunidade escolar no seu processo decisório.

Houve também a tentativa de envolver a Escola com a comunidade em prestação de serviços assistenciais: horta comunitária, campanhas ecológicas e de vacinação de animais, as quais tentam formar o técnico agente de mudanças e uma escola aberta à comunidade. As tentativas não surtiram o efeito desejado, porque a escola não abriu espaço para a discussão de temas sociais.

Em 1986 ocorre a extinção da COAGRI, mas o modelo Escola –Fazenda foi sustentado pelos órgãos que a substituiu: SESE (Secretaria de Ensino de Segundo Grau) e SENETE (Secretaria Nacional de Educação Tecnológica).

Na década de 90 a estrutura administrativa das EAF's tornou-se mais complexa. Com a inclusão do conselho técnico-consultivo como órgão colegiado, houve a tentativa de dar maior dinamicidade ao ensino agrotécnico.

As UEP's foram acrescentadas pelas unidades de mecanização agrícola e agroindústria com estruturas mais dinâmicas do sistema escola-fazenda.

Várias reuniões, acertos e desacertos foram realizados e propostos no percurso da metodologia do sistema-escola fazenda.

Destacamos relevante importância à Reunião Nacional dos Dirigentes das EAF's, promovida pela SENETE, em 1990. A dinâmica do trabalho foi a discussão em grupos composta de 03 momentos sobre os temas: relação teoria/prática, metodologia do SEF, educação/produção, relação núcleo comum/parte diversificada, componentes pedagógicos estruturais, outros componentes curriculares. Os resultados compõem relatório final, encaminhados às EAF's que bem delineiam o perfil da metodologia Escola-Fazenda na década de 90.

Entre as principais dificuldades apresentadas na metodologia encontramos:

- Dificuldade de o aluno vivenciar todas as etapas do processo ensino-aprendizagem;
- Os projetos pedagógicos eram de cunho econômico;
- Desequilíbrio entre educação, produção e trabalho;
- Distorção didático-pedagógica: supervalorização das atividades práticas em detrimento dos conhecimentos específicos;
- Currículo desintegrado, fragmentado;
- Participação dos alunos, com raras exceções, somente na execução dos projetos;
- Cooperativa-escola ainda não vista como componente pedagógico na escola;
- Deficiência de recursos humanos suficientes para absorver a mão-de-obra necessária ao trabalho de campo;

- A monitoria vista no processo como meio de desenvolver a capacidade de liderança, iniciativa e gerenciamento, passou a ser atividade carente de planejamento, orientação e acompanhamento;
- A avaliação das escolas dava-se pelo volume de produção. As que mais produziam eram consideradas eficientes. A produção em vez de ser uma consequência do processo passou a ser uma atividade fim;
- O rodízio de férias e os plantões de finais de semana nas UEP's eram vistos como atividades de cunho administrativo, como manutenção da fazenda, além de ser atividade obrigatória, onde os alunos não demonstravam interesse na participação;
- Dificuldades financeiras, de material e acervo bibliográfico.
- Excesso de atividades práticas (repetitivas e cansativas). Muitas vezes em descompasso com o processo ensino-aprendizagem. Como por exemplo, capinar, varrer ruas, limpeza de pavilhões pedagógicos e administrativos.

### 3.2 A Proposta Curricular da Reforma da Educação Profissional Agrícola

No final da década de 90, a educação profissional agrícola vê-se balizada numa estrutura didático-pedagógica inerente à realidade.

Enquanto o SEF se estruturava no modelo educação-trabalho-produção numa perspectiva tecnicista, deparamo-nos num processo de globalização onde os imperativos do comércio clamam por um novo padrão de trabalhador. Agora a formação profissional deve girar em torno da flexibilidade, competitividade, eficácia, competência, produtividade e qualidade.

O contexto do fim do século apontava crises e mudanças no mundo do trabalho: invasão das grandes forças econômicas externas, democratização, elaboração de nova constituição, eleições diretas, impeachment, e um regime político neoliberal foram impondo a necessidade de se modificar a estrutura da educação nacional.

Neste contexto surgem discussões abrangendo diversos segmentos sociais sobre a elaboração de uma Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional iniciadas em 1987, sendo que somente em 1996, a lei foi sancionada com o nome Lei Darci Ribeiro ou Lei n.º 9394/96.

Segundo Kuenzer (2001, p.32)

“O novo discurso refere-se a um trabalhador de novo tipo, para todos os setores da economia, com capacidades intelectuais que lhe permitam adaptar-se à produção flexível. Dentre elas, algumas merecem destaque: a capacidade de comunicar-se adequadamente, com o domínio dos códigos e linguagens, incorporando, além da língua portuguesa, a língua estrangeira e as novas formas trazidas pela semiótica; a autonomia intelectual, para resolver problemas práticos utilizando os conhecimentos científicos, buscando aperfeiçoar-se continuamente, a autonomia moral, através da capacidade de enfrentar novas situações que exigem posicionamento ético; finalmente a capacidade de comprometer-se com o trabalho, entendido em sua forma mais ampla de construção do homem e da sociedade, através da responsabilidade, da crítica, da criatividade.

Com a LDB o ensino médio desvincula-se da educação profissional e se estabelece como etapa conclusiva da educação básica, de sentido meramente preparatório à continuidade dos estudos, nem simplesmente profissional, mas

destacando o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo formação ética e desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, conforme bases filosóficas que norteiam os PCN's para o Ensino Médio.

Sabemos que as políticas educacionais brasileiras têm apontado o ensino médio como nível de mais difícil enfrentamento, devido a sua concepção, estrutura, formas de organização e a sua própria natureza de mediação entre a educação fundamental e a formação profissional.

Manfredi (2002, p.128-9) critica sobre o “espírito” de qualidade atribuída à reforma do ensino que teve como marco principal a separação do ensino médio e a educação profissional. Assim ela se posiciona:

Assim é que se propõe modernizar o ensino médio e profissional do país, de maneira que acompanhem o avanço tecnológico e atendam às demandas do mercado, que exige flexibilidade, qualidade e produtividade. Na concepção proposta, o ensino médio terá uma única trajetória, articulando conhecimentos e competências para a cidadania e para o trabalho sem ser profissionalizante, ou seja, preparando” para a vida”. A Educação Profissional, de caráter complementar, conduzirá ao permanente desenvolvimento das aptidões para a vida produtiva e destinar-se-á a alunos e egressos do ensino fundamental, médio e superior, bem como ao trabalhador em geral, jovem e adulto, independentemente da escolaridade alcançada.

É essa dupla função, preparar para a continuidade de estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho, que lhe confere ambigüidade, uma vez que essa não é uma questão apenas pedagógica, mas política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção, a partir do que se define a cada época, uma relação peculiar entre trabalho e educação.

Situamos, assim, a separação entre ensino médio e educação profissional para que se evidencie os ideais políticos e filosóficos sobre os quais são desenhadas as diretrizes da educação profissional de nível médio.

Tomaremos como objetos de estudo para caracterizar a proposta curricular da Reforma da Educação Profissional Agrícola os documentos que traçam as linhas de ação da política para a educação profissional preconizada pela LDB n.º 9394/96, quais são: o parecer CNE/CEB n.º 16/99 e a Resolução n.º 04/99.

Segundo apresentação dos Referenciais Curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico, são eles que:

...oferecem informações e indicações adicionais para a elaboração de planos de curso nas diferentes áreas profissionais, incluindo a caracterização de seus respectivos processos de produção, a identificação de funções e subfunções neles distinguidas, competências, habilidades e bases tecnológicas nelas envolvidas ou para elas necessárias. (Referenciais Curriculares Nacional da educação profissional de nível técnico/2000, p7).

Nesse documento as diretrizes assumem caráter mandatório. Há a afirmação da transição paradigmática no enfoque do currículo:

...o currículo tradicional entendido como uma grade disciplinar preestabelecida, obrigatoriamente reproduzida pelas escolas passa a ser um conjunto de situações-meio, organizado de acordo com uma concepção criativa local e particular, voltado para a geração de competências, estas sim

estabelecidas, para cada área profissional, mencionadas pelas diretrizes. (op.cit., p.70).

As diretrizes marcam, assim, a passagem do foco central nos conteúdos para o currículo por competências.

Não obstante o documento oferece um conjunto de matrizes por referências por área, quadro de áreas profissionais e respectivos cargas horárias mínimas, caracterização, competências profissionais gerais do técnico da área e específicas de cada habilitação, prevendo-se flexibilidade em sua execução.

Dantas(2004, p.193) destaca que embora os PCN's e DCN sejam anunciados pelo governo como grandes linhas de ação, há que se ressaltar:

Ressalte-se que embora o discurso oficial assegure a flexibilidade na aplicação dos parâmetros, observa-se o detalhamento com que os documentos são apresentados, especificando objetivos, formas de avaliação e metodologias (orientações didáticas), e no caso da Educação Profissional de Nível Técnico as matrizes de referência que identificam as competências e os seus insumos geradores, as habilidades e as bases tecnológicas, são agrupadas em Funções e Sub-funções.

O modelo proposto pela Reforma da Educação profissional, terá por objetivos:

- I - Promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos gerais e específicos para o exercício de atividades produtivas;
- II - Proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;
- III - Especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;
- IV - Qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

Assim, a educação profissional se estrutura nos níveis: básico - destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização, independente de escolaridade prévia; nível técnico - destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo atender ao estabelecido no Decreto; nível tecnológico - corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos de ensino médio e técnico.

A organização curricular da educação profissional tem como princípio orientador a formação baseada em competência, entendida no art. 6º da resolução CNE/CEB nº 04/99 como “a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”.

Antes da análise do currículo por competências, enfocaremos primeiramente os princípios norteadores da Educação Profissional de nível técnico:

- I - Independência e articulação com o nível médio.

O termo articulação empregado no artigo 40 da LDB indica mais que complementariedade: implica intercomplementariedade, mantendo-se a identidade de

ambos, propõe uma região comum, uma comunhão de finalidades, uma ação planejada e combinada entre ensino médio e ensino técnico.

## II - Respeito aos valores estéticos políticos e éticos.

A estética da sensibilidade é entendida como fundamental para a sociedade contemporânea.

Refere-se ao fazer humano: “à busca de paradigmas axiológicos para as práticas – a prática institucional e pedagógica da instituição profissional” e à prática social, sensíveis a valores como respeito, orgulho, dignidade, perfeição, diretamente relacionados com os conceitos de qualidade e respeito ao cliente. A sensibilidade estimula a criatividade, a beleza, a ousadia, o empreendedorismo; valores necessários a uma sociedade que não está mais baseada em repetições, padronizações. A estética da sensibilidade está em consonância com o novo paradigma do mundo do trabalho que visa a formação de profissionais tecnicamente competentes, acrescidos de exercícios profissionais que concretize a cidadania através dos valores por ela desenvolvidos.

## III - Política da Igualdade

É a igualdade de oportunidades à educação para o trabalho.

É de responsabilidade da educação profissional oferecer condições para a universalização do saber, através da estruturação dos seus componentes curriculares, contextualizado nas relações pessoais e nas práticas sociais. Cabe a ela incentivar situações e meios de aprendizagens eficientes.

É função primordial assegurar a todos a constituição de competências laborais relevantes, num mundo de trabalho competitivo e em constante mutação.

## IV - Ética da Identidade

Sua eficácia ocorre através do desenvolvimento da sensibilidade e pelo reconhecimento do direito à igualdade. Seu objetivo concentra-se no reconhecimento da identidade do outro e na formação de competências que possibilitem aos trabalhadores autonomia para gerenciar sua vida profissional.

Aqui a competência passa a ter um sentido mais amplo, com base nos princípios de Delors et al<sup>26</sup>: o saber, o saber fazer, o saber ser.

---

<sup>26</sup> O acréscimo de valores às competências baseiam-se no discurso de Delors, no relatório para UNESCO da Comissão Internacional para o séc. XXI. Em 1998, onde se define os 4 pilares da educação. A Educação, ao longo da vida baseia-se em quatro pilares aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser.

- Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.
- Aprender a fazer, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.

Os princípios específicos:

#### I - Competências para a laboralidade

O termo competência, dada a sua complexidade vem recebendo vários significados, muitas vezes contraditórios e nem sempre suficientemente claros para orientar a prática pedagógica na escola.

Para Perrenoud (1999, p.1):

A competência se caracteriza pela capacidade de mobilizar recursos, saberes, capacidades e outros requisitos para agir eficazmente em um tipo de contexto, sendo que ela só pode se revelar por uma atividade complexa que é realizada em um contexto particular, com um grau de “*maîtrise*”, de domínio.

Segundo Dantas(2004) esse mesmo autor, em diferentes momentos insiste sobre o fato de que as competências não “dão as costas” para os conhecimentos (PERRENOUD, 1999, p. 2). Ao contrário, elas estão assentadas neles, portanto, o “*savoir-faire*” não significa o abandono de conhecimentos, porque as competências mobilizam certos saberes. Mas é o mesmo autor, Perrenoud, quem diz que para se desenvolver as competências é preciso os conhecimentos. “Toda escola coerente tem seu reverso: o desenvolvimento de competências desde a escola implicaria um aligeiramento dos programas nacionais, a fim de liberar o tempo requerido para realizar a transferência e a mobilização dos saberes”. Se concordamos que esse argumento não entra em choque com o anterior, resta ainda a questão do “*quantum*” da diminuição dos conhecimentos deve ocorrer e quem determina isso, e , mais ainda, quais conhecimentos devem ser diminuídos.

Para HIRATA (1994, p 128), o conceito de competência é marcado política e ideologicamente por sua origem empresarial:

De acordo com a análise de HIRATA (1994, p. 132-3) a noção de competência se origina do discurso empresarial em voga na França, nos últimos dez anos e que foi ressignificada por economistas e sociólogos. As novas exigências de situações concretas de trabalho impuseram a necessidade de avaliar e classificar novos conhecimentos e habilidades. Elas estão associadas então aos novos modelos de produção e gerenciamento pós-tayloristas. A sua gênese estaria associada à crise da noção de postos de trabalho.

PAIVA(2001, p.61), o que encaminha para o entendimento de que:

O conceito de “competência” é, sem dúvida, um conceito construído para uma sociedade menos democrática do que aquela que estamos deixando para

- 
- *Aprender a viver juntos* desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências - realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos - no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.
  - *Aprender a ser*, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.(Delors, J. EDUCAÇÃO, UM TESOURO A DESCOBRIR. 2 ed. São Paulo: Cortez, Brasília-DF: UNESCO, 1999)

trás e, como tal, conecta-se à nova feição do conceito de empregabilidade – resultando o nível desta das competências modernas disponíveis do ponto de vista técnico e psicológico. Está fora de dúvida que tem uma base objetiva: a transformação produtiva, a rapidez da comunicação, a internacionalização do capital e correspondente internacionalização e intensificação da competição, a mudança de perfil do mercado de trabalho.

Para Kuenzer (2001, p21):

Na pedagogia das competências, o ensino dos conhecimentos, atitudes e habilidades próprios dos processos sociais e históricos de produção e apropriação dos conhecimentos, onde o que importa é aprender ao mesmo tempo os conteúdos produzidos e os caminhos percorridos para produzi-los, como condição para utilizá-los coletivamente, e assim reconstruir as relações sociais, passa a ser substituído por comportamentos individuais e sociais desvinculados de conteúdos, em que a afetividade e a criatividade passam a se racionalizadas, o que é definido socialmente aparece como resultado de ações individuais, as desigualdades e divergências são acomodadas sob uma pretensa unidade, dissolvem-se as relações de poder e a política desaparece sob a racionalidade técnica. E tudo isso, sob o discurso da valorização da escola como espaço de aprendizagem da crítica e da criatividade, do aprender a ser e a conviver, em substituição ao reles saber, e saber fazer!.

De acordo com a análise de Lopes (2000), as competências requerem à produção de habilidades, um saber fazer necessário ao exercício profissional.

Ramos (2001, p.165) assim analisa a noção de competência abordada na REP:

No campo da educação profissional, a noção de competência é abordada pelo Parecer CNE/CEB nº 16/99, sempre de forma relacionada à autonomia e à mobilidade que deve ter o trabalhador contemporâneo diante da instabilidade do mundo do trabalho e das rápidas transformações que caracterizam as relações de produção.

De acordo com o parecer, “o agir competente inclui decidir e agir em situações imprevistas, mobilizar conhecimentos, informações e hábitos. (Parecer n.º 16/99, p.34).

Desenvolvidas em função de um universo profissional, as competências assumem caráter técnico-científico, associados ao contexto e às relações próprias da atividade profissional. Assim, entendidas como ações e operações mentais, mais complexas do que as competências básicas originam novas habilidades: as habilidades profissionais, que surgem nos Referenciais Curriculares nacionais, juntamente com os insumos considerados necessários: as bases tecnológicas.

Quando associada à educação profissional, a competência é traduzida nos respectivos perfis de competências que acabam descrevendo na verdade as atividades requeridas pela natureza do trabalho abordagem da psicologia condutivista<sup>27</sup>, cujo método aplicado na investigação dos processos é a análise funcional clássica que enfoca os papéis ou as funções das pessoas.

Consideramos, por fim, as críticas de Lopes (2003, p.09-10) acerca do currículo por competências:

---

<sup>27</sup> Segundo Ramos (2001) a psicologia condutivista fundamenta os métodos de investigação de competências condutivas e funcionalistas. Ocorre que o primeiro enfoca os indivíduos isoladamente, enquanto que o segundo preocupa-se com o indivíduo como parte do sistema.

(...) Se por um lado o currículo por competências tenta superar limitações do currículo por objetivos, introduzindo princípios mais humanistas, visando à formação de comportamentos e de operações de pensamento mais complexos, que hoje se mostram mais adequados ao mundo do trabalho pós-fordista, por outro lado permanece no contexto do eficientismo social. (...) Acrescenta-se a isso o fato de o currículo por competências permanecer na tradição comportamentalista de sua origem. Fragmenta as atividades em supostos elementos componentes (as habilidades), de forma que possam servir de medida às atividades individuais, constituindo-se facilmente como modelo de regulação da especialização e de gerenciamento do processo educacional. (...)

A crítica que precisa ser feita ao currículo por competências no contexto atual remete-se a essa estreita vinculação entre educação e mundo produtivo, visando preparar o sujeito para viver em um mundo cada vez mais competitivo, onde o desenvolvimento da “empregabilidade” torna-se vital. Não se forma mais para a ocupação de postos específicos no mercado de trabalho, com base em qualificações profissionais específicas. Diferentemente, articula-se o desenvolvimento e o aprimoramento de competências e habilidades para o desempenho e a atuação profissional em um mundo onde o trabalho está em constante mudança e onde não há garantia de emprego. (...) Trata-se de um processo que acaba por se constituir em uma tentativa de responsabilizar os indivíduos pelo possível fracasso de sua inserção nessa sociedade em constante mudança. Como as competências são definidas como necessárias a cada indivíduo, se elas não são assimiladas, o fracasso, o desemprego e a exclusão ficam relacionadas com uma atitude do indivíduo: sua capacidade de adquirir as competências exigidas pelo mercado.

## II - Flexibilidade, Interdisciplinaridade e Contextualização

Segundo as DCN para a Educação Profissional de nível técnico:

flexibilidade é um princípio que se reflete a construção do currículo em diferentes perspectivas: na oferta de cursos, na organização dos conteúdos por disciplinas, etapas ou módulos, atividades nucleadoras, projetos, metodologias e gestão dos currículos (DCN, Educação Prof. de Nível Técnico, 2000, p.35)

O parecer relaciona flexibilidade à autonomia das escolas, percebida através dos seus projetos pedagógicos.

A flexibilidade também se entende à individualidade dos alunos, dando-lhes autonomia de construir seus próprios itinerários de formação.

O princípio da contextualização deve orientar a organização do currículo, uma vez que a LDB assegura que as unidades escolares podem adequar seus conteúdos curriculares de acordo com as características regionais, locais e da vida de seus alunos.

A contextualização na nova formulação curricular deve permitir que o currículo se transforme num confronto de saberes entre os conteúdos abordados.

Por meio da contextualização seria possível relacionar disciplinas com o cotidiano dos alunos, com a realidade das escolas, com as características locais e regionais.

A interdisciplinaridade está sugerida através da observação de que ao novo modelo curricular não cabe a “segmentação e o fracionamento” disciplinar. Destaca também que a “interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplina,

abrindo-se à possibilidade de relacionar as disciplinas em projetos de estudos, pesquisa e ações.” (DCN, 2000, p.36-7)

Fazenda (1999, p.30-1), ao considerar o caráter polissêmico do termo interdisciplinaridade, distingue o princípio que norteia os vários conceitos, observado o ponto de vista epistemológico. Segundo ela: “caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pela integração das disciplinas num mesmo projeto de pesquisa”.

Segundo Japiassu apud Sanchez: 2002, p. 48 (1976),

a interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas, no interior de um projeto específico de pesquisa. A distinção entre as três primeiras formas de colaboração e a quarta está em que o caráter do multi e do pluridisciplinar de uma pesquisa não implica outra coisa senão o apelo aos especialistas de duas ou mais disciplinas; basta que justaponham os resultados de seus trabalhos, não havendo integração conceitual, metodológica, etc.

Para Dias apud Sanchez p.45 (1994), o processo interdisciplinar é aquele no qual duas ou mais disciplinas são expressas em termos de inter-relações. É uma cooperação ativa entre as diferentes disciplinas que promove o intercâmbio e o enriquecimento na abordagem de um tema.

Nesse caso, diferente dos três primeiros, é necessária uma coordenação, que integre objetivos, atividades, procedimentos, planejamento e propicie o intercâmbio, a troca, o diálogo, etc.

A interdisciplinaridade é baseada essencialmente numa abordagem de sistemas. Segundo Fazenda (1999, p.31), a interdisciplinaridade, teria uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou melhor dizendo, um regime de co-propriedade, de interação, que iria possibilitar o diálogo entre os interessados, dependendo basicamente de uma atitude cuja tônica primeira seria o estabelecimento de uma intersubjetividade. A interdisciplinaridade depende então, basicamente, de uma mudança de atitude perante o problema do conhecimento, da substituição de uma concepção fragmentária pela unitária do ser humano.

A partir da análise de grandes estudiosos sobre o assunto (Boisot, Guy, Michaud, Jantsch e Hechhausen, Fazenda (ibid, p.31) equaliza os diferentes conceitos que envolvem a interdisciplinaridade:

Assim sendo, em âmbito de pluri ou de multidisciplinaridade, ter-se-ia uma atitude de justaposição de conteúdos de disciplinas heterogêneas ou a integração de conteúdos numa mesma disciplina. Em termos de interdisciplinaridade, ter-se-ia uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou, melhor dizendo, um regime de co-propriedade, de interação, que irá possibilitar o diálogo entre os interessados, dependendo basicamente de uma atitude cuja tônica primeira será o estabelecimento de uma intersubjetividade. A interdisciplinaridade depende então, basicamente, de uma mudança de atitude perante o problema do conhecimento, da substituição de uma concepção fragmentária pela unitária do ser humano.

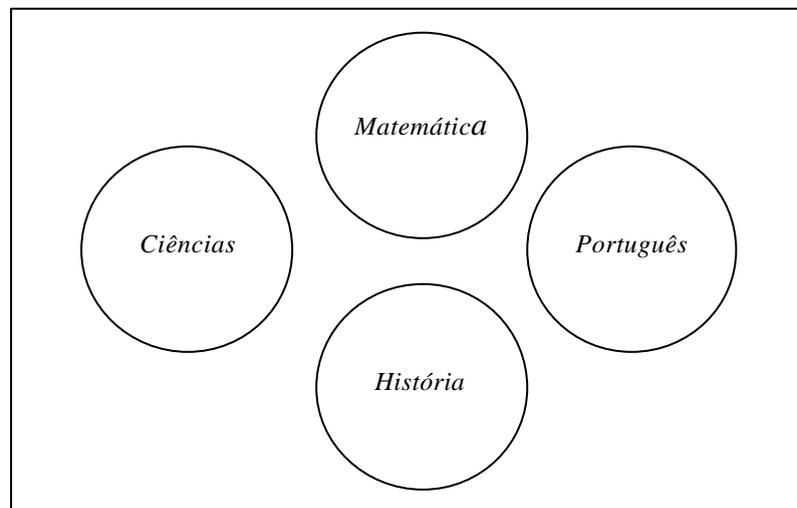
Sanchez (2002, p.42-44), de forma didática, apresenta os diferentes conceitos que envolvem a interdisciplinaridade:

**Disciplinaridade:** conjunto específico de conhecimentos, com características próprias de ensino, formação, técnica, métodos e conteúdos. A

disciplinaridade explora um objeto apenas. Na disciplinaridade várias disciplinas concorrem para um mesmo fim, só que procuram alcançá-lo a partir de um mesmo ângulo.

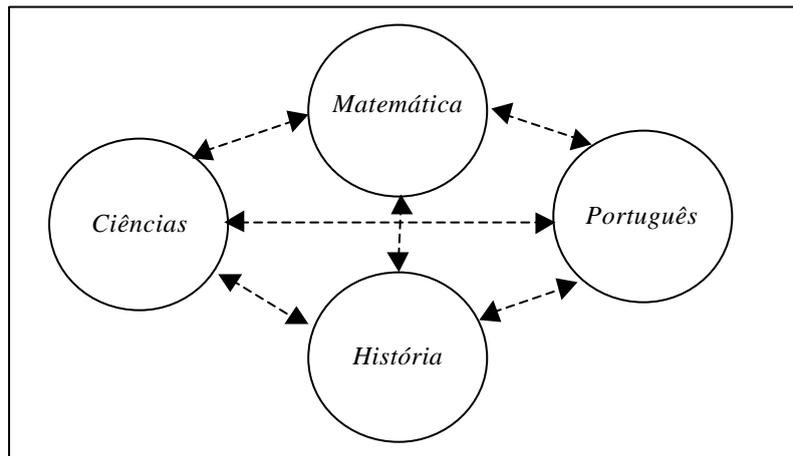
**Multidisciplinaridade:** termo que pode ser utilizado quando da integração de diferentes conteúdos de uma mesma disciplina. Outra possibilidade é a justaposição de diferentes conteúdos de disciplinas distintas, porém sem nenhuma preocupação de integração; dessa forma cada disciplina terá objetivo próprio. Não existe nenhuma relação entre as disciplinas, assim como todas estariam no mesmo nível sem a prática de um trabalho cooperativo. Na multidisciplinaridade, estuda-se um objeto sob vários ângulos, mas, sem que tenha havido antes um acordo prévio sobre os métodos a seguir e os conceitos a serem utilizados. [...]

Esquematicamente terá a seguinte característica:

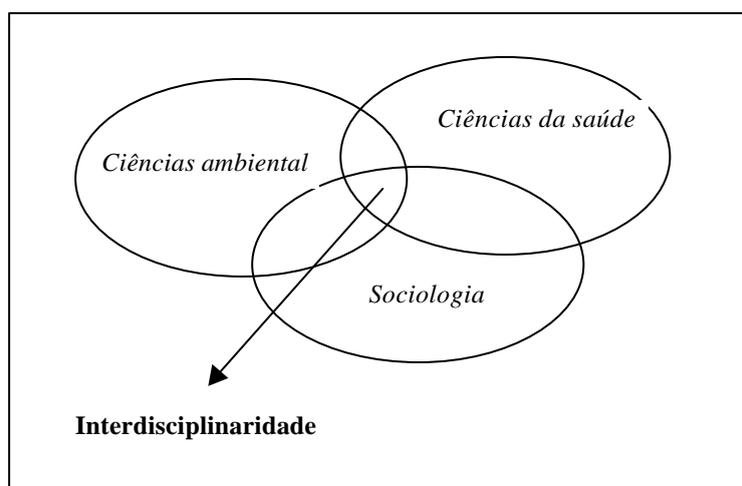


**Pluridisciplinaridade:** justaposição de disciplinas de um mesmo universo do conhecimento; por exemplo: no domínio científico, a matemática e a física. Já existem sinais de uma pequena cooperação entre as diferentes disciplinas, mas que, ainda, mantêm objetivos distintos. As diferentes disciplinas continuam no mesmo nível, com pequenas e raras contribuições, mas sem uma coordenação. No nível pluridisciplinar, o agrupamento das disciplinas se faz entre aquelas que possuem algumas relações entre si, visando-se à construção de um sistema de um só nível e com objetivos distintos, embora excluindo toda coordenação.

Esquematicamente pode-se representar a pluridisciplinaridade da seguinte forma:

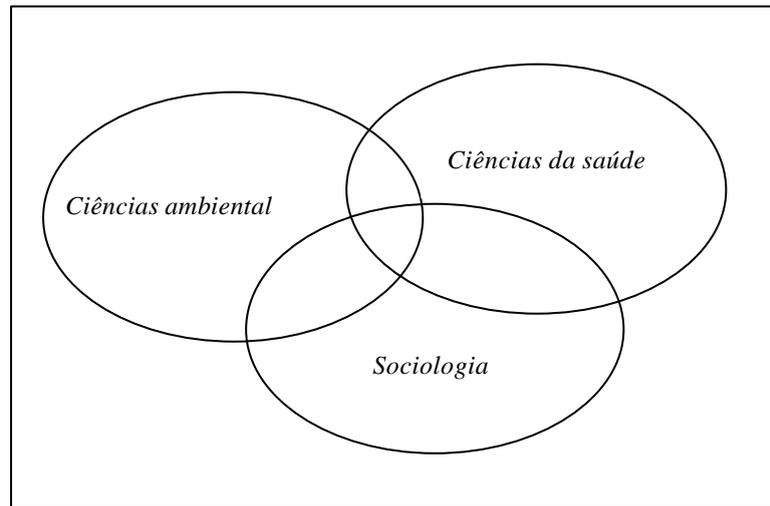


**Interdisciplinaridade:** interação entre duas ou mais disciplinas, que pode ir da simples comunicação de idéias até à integração mútua de conceitos, diretores, epistemologia, terminologia, metodologia, procedimentos, dados e a organização da pesquisa e do ensino. A tônica é o trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento, um real trabalho de cooperação e troca, aberto ao diálogo e ao planejamento. As diferentes disciplinas não aparecem de forma fragmentada e compartimentalizada, pois a problemática em questão conduzirá a unificação. Buscam-se os possíveis pontos de convergência entre as várias áreas e a sua abordagem conjunta, propiciando uma relação epistemológica entre as disciplinas. Com ela aproximamo-nos com mais propriedade dos fenômenos naturais e sociais, que são estudados por meio de uma única disciplina. As interconexões que acontecem nas disciplinas são causa e efeito da interdisciplinaridade. Esquemáticamente pode se representar à interdisciplinaridade desta forma:



**Transdisciplinaridade:** axiomática comum a um conjunto de disciplinas, como a antropologia considerada “a ciência do homem e de suas obras”. Para Silveira (1997) apud Sanchez 2002, p.44, a transdisciplinarização envolve um dialogar para além das fronteiras de toda ciência, de todo desejo, toda palavra, toda ideologia, toda ética, toda síntese que contém a luta de contrários, para algo mais complexo e virtual.

Esquemáticamente pode-se representar a transdisciplinaridade desta forma:



Em termos de sua organização, o currículo por competências não é disciplinar, na medida em que as habilidades e competências a serem formadas exigem conteúdos de diferentes disciplinas. Por isso, sua organização normalmente é por módulos, supondo que cada módulo englobe conteúdos e atividades que sejam capazes de formar determinado conjunto de habilidades. Essa, por exemplo, vem sendo a orientação mais recente conferida à educação profissional no Brasil. Diferentes módulos permitem a formação de conjuntos de habilidades e competências que visam transcender a uma qualificação profissional específica.

O Parecer CNE/CEB n.º 16/99 - especialmente em seu item 07 – trata da “Organização da Educação Profissional de Nível Técnico”, tomando por base o Decreto Federal n.º 2208/97.

Os cursos técnicos poderão ser organizados em módulos e, “no caso de o currículo estar organizado em módulos, estes poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, a certificado de qualificação profissional” (§ 1º do artigo 8º).

E ainda: “os módulos poderão ser cursados em diferentes instituições credenciadas” (§ 3º do artigo 8º) com uma única exigência: que “o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não exceda cinco anos” (§3º do artigo 8º).

De acordo com esses dispositivos, a educação profissional de nível técnico contempla a habilitação profissional propriamente dita de técnico de nível médio, (artigo 3º, Inciso II e 5º), as qualificações iniciais e intermediárias (artigo 8º e seus parágrafos); e os módulos ou cursos posteriormente desenvolvidos,

complementarmente, de especialização, aperfeiçoamento e atualização (inciso III do artigo 1º).

O diploma de uma habilitação profissional de técnico de nível médio, portanto, pode ser obtido por um aluno que conclua o ensino médio e, concomitante ou posteriormente, tenha concluído um curso técnico, com ou sem aproveitamento de estudos. Esse curso pode ter sido feito de uma vez, por inteiro, ou a integralização da carga horária mínima, com as competências mínimas exigidas para a área profissional objeto de habilitação, poderá ocorrer pela somatória de etapas ou módulos cursados na mesma escola ou em cursos de qualificação profissional ou etapas ou módulos oferecidos por outros estabelecimentos de ensino, desde que dentro do prazo limite de cinco anos.

Os cursos feitos há mais de cinco anos, ou cursos livres de educação profissional de nível básico, cursados em escolas técnicas, instituições especializadas em educação profissional, ONGs, entidades sindicais e empresas, e os conhecimentos adquiridos no trabalho também poderão ser aproveitados, mediante avaliação da escola que oferece a referida habilitação profissional, à qual compete a “avaliação, reconhecimento e certificação, para prosseguimento ou conclusão de estudos” (artigo 41- LDB n.º 9394/96). A responsabilidade, neste caso, é da escola que avalia, reconhece e certifica o conhecimento adquirido alhures, considerando-o equivalente a componentes do curso por ela oferecido, respeitadas as diretrizes e normas dos respectivos sistemas de ensino.

Isto significa que os alunos, devidamente orientados pelas escolas e pelas entidades especializadas em educação profissional, que oferecem ensino técnico de nível médio, poderão organizar seus próprios itinerários de educação profissional. Podem fazer vários cursos de educação profissional, de nível básico ou de nível técnico. Os cursos de nível básico, para terem aproveitamento de estudos no nível técnico, deverão ter seus conhecimentos avaliados, reconhecidos e certificados pela escola que os receberem. Os cursos, etapas ou módulos de nível técnico, de escolas devidamente autorizadas independem de exames de avaliação obrigatória para que seus conhecimentos sejam aproveitados, cabendo à escola decidir sobre a necessidade de avaliação em função do currículo adotado.

O parecer CEB/CNE n.º 04/99 traz em seu art. 10 os elementos do plano de curso de nível técnico, quais são: justificativa e objetivos, requisitos de acesso, perfil do profissional de conclusão, organização curricular, critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores, critérios de avaliação, instalações e equipamentos, pessoal docente e técnico, certificação e diplomas.

A composição do quadro de referência contextual para cada área profissional deverá contemplar as delimitações e interfaces da área .

O núcleo da organização curricular divide-se em:

- funções – “grandes atribuições, etapas significativa”, distinguidas pela natureza fundamental das operações mentais ou das ações e
- Subfunções – “atividades mais específicas”. Atividades geradoras de produtos ou resultados parciais definidos dentro do processo de produção.
- As Bases Tecnológicas – são conjuntos sistematizados de conceitos, princípios e processos (métodos, técnicas, termos, normas e padrões) resultantes, em geral, da aplicação de conhecimentos científicos a essa área produtiva.

- As Bases Científicas – são conceitos e princípios das ciências da natureza, da matemática e das ciências humanas, que fundamentam as tecnologias e as opções estéticas, políticas e éticas das atividades profissionais em questão.

- As Bases Instrumentais – domínio de linguagens e códigos que permitem “leitura” do mundo e comunicação com ele e de habilidades mentais, psicomotoras e de relação humana, gerais e básicas.

Conforme DCN para nível técnico, a área profissional agropecuária,

Compreende atividades de produção animal, vegetal, paisagística e agroindustrial, estruturadas e aplicadas de forma sistemática para atender às necessidades de organização e produção dos diversos segmentos da cadeia produtiva do agronegócio, visando à qualidade e à sustentabilidade econômica, ambiental e social. (p. 55)

O mesmo documento define as competências profissionais gerais do técnico da área:

- Analisar as características econômicas, sociais e ambientais, identificando as atividades peculiares da área a serem implementadas.

- Planejar, organizar e monitorar:

- a exploração e manejo do solo de acordo com suas características;

- as alternativas de otimização dos fatores climáticos e seus efeitos no crescimento e desenvolvimento das plantas e dos animais;

- a propagação em cultivos abertos ou protegidos, em viveiros e em casas de vegetação;

- a obtenção e o preparo da produção animal; o processo de aquisição, preparo, conservação e armazenamento da matéria prima e dos produtos agroindustriais;

- os programas de nutrição e manejo alimentar em projetos zootécnicos;

- a produção de mudas (viveiros) e sementes.

- Identificar os processos simbióticos, de absorção, de translocação e os efeitos alelopáticos entre solo e planta, planejando ações referentes aos tratamentos das culturas.

- Selecionar e aplicar métodos de erradicação e controle de pragas, doenças e plantas daninhas, responsabilizando-se pela emissão de receitas de produtos agrotóxicos.

- Planejar e acompanhar a colheita e a pós-colheita.

- Conceber e executar projetos paisagísticos, identificando estilos, modelos, elementos vegetais, materiais e acessórios a serem empregados.

- Identificar famílias de organismos e microorganismos, diferenciando os benéficos ou maléficos.

- Aplicar métodos e programas de reprodução animal e de melhoramento genético.

- Elaborar, aplicar e monitorar programas profiláticos, higiênicos e sanitários na produção animal e agroindustrial.

- Implantar e gerenciar sistemas de controle de qualidade na produção agropecuária
- Identificar e aplicar técnicas mercadológicas para distribuição e comercialização de produtos.
- Projetar e aplicar inovações nos processos de montagem, monitoramento e gestão de empreendimentos.
- Elaborar relatórios e projetos topográficos e de impacto ambiental.
- Elaborar laudos, perícias, pareceres, relatórios e projetos, inclusive de incorporação de novas tecnologias.(p.55-6)

As competências específicas de cada habilitação foram, conforme determina a resolução n.º 04/99, definidas pela escola para completar o currículo, em função do perfil profissional de conclusão da habilitação, com carga horária mínima de cada habilitação da área: 1.200 horas.

Perfil profissional de conclusão dos egressos do curso - Habilitação Agropecuária da EAF-COL:

- Analisar as características econômicas, sociais e ambientais, identificando as atividades peculiares da área a serem implementadas
- Planejar, organizar e monitorar:
  - a exploração e manejo do solo de acordo com suas características;
  - as alternativas de otimização dos fatores climáticos e seus efeitos no crescimento e desenvolvimento das plantas e dos animais;
  - a propagação em cultivos abertos e protegidos, em viveiros e em casas de vegetação;
  - a obtenção e o preparo da produção animal; o processo de aquisição, preparo, conservação e armazenamento da matéria prima e dos produtos agro-industriais;
  - os programas de nutrição e manejo alimentar em projetos zootécnicos;
  - a produção de mudas (viveiros) e sementes.
- Identificar os processos simbióticos, de absorção, de translocação e os efeitos alopatóxicos entre solo e planta, planejando ações referentes aos tratamentos das culturas.
- Selecionar e aplicar métodos de erradicação e controle de pragas, doenças e plantas daninhas, responsabilizando-se pela emissão de receitas e produtos agrotóxicos.
- Planejar e acompanhar a colheita e pós-colheita.
- Conceber e executar projetos paisagísticos, identificando estilos, modelos, elementos vegetais, materiais e acessórios a serem empregados.
- Identificar famílias de organismos e microorganismos, diferenciando os benéficos e os maléficos.

- Aplicar métodos e programas de reprodução animal e de melhoramento genético
- Elaborar, aplicar e monitorar programas profiláticos, higiênicos e sanitários na produção animal e agro-industrial.
- Implantar e gerenciar sistemas de controle de qualidade na produção agropecuária
- Identificar e aplicar técnicas mercadológicas para a distribuição e comercialização de produtos.
- Identificar e aplicar inovações nos processos de montagem, monitoramento e gestão de empreendimentos.
- Elaboração de relatórios e projetos topográficos e de impacto ambiental
- Elaborar laudos, perícias, e pareceres, relatórios e projetos, inclusive de incorporação de novas tecnologias.
- Utilizar racionalmente os recursos naturais respeitando as leis ambientais
- Executar os tratos culturais nas diversas culturas
- Elaborar e executar planos de colheita e pós colheita e armazenamento nas diversas culturas
- Manejar e conservar máquinas e implementos agrícolas
- Gerenciar grupos de trabalhadores nas diversas áreas de atuação
- Orientar e realizar o manejo das categorias animais
- Dimensionar a estrutura administrativa e organizacional das unidades de exploração agropecuária
- Elaborar plano, programa e projeto de exploração das unidades de produção agropecuária
- Orientar o emprego e utilização racional dos recursos físicos, financeiros e humanos na produção agropecuária
- Orientar os setores de produção conforme tendências e políticas agrícolas
- Propor sistemas de controle e avaliação da gestão financeira das unidades de produção agropecuária

#### **Qualificação Infra-estrutura Rural**

- Executar levantamentos topográficos conforme precisão pré-definida
- Utilizar sistemas de informação geográfica na análise de dados
- Manejar e conservar máquinas e implementos agrícolas
- Identificar e selecionar os materiais de construção utilizados conforme a orientação de uso.

- Selecionar os materiais a serem utilizados conforme a construção
- Conhecer os elementos climáticos que podem influenciar na construção
- Planejar a construção conforme o microclima
- Planejar todas as etapas da edificação
- Organizar serviços mecanizados em propriedades agrícolas a tração animal e motomecanizada
- Dimensionar, orientar e efetuar o uso de equipamentos agrícolas de acordo com o serviço a ser executado
- Efetuar manutenção e regular máquinas e implementos para o trabalho
- Verificar o sistema de armazenagem e manipulação das máquinas e dos combustíveis e lubrificantes
- Determinar a capacidade de utilização das fontes de suprimento d'água.
- Proceder os cálculos do dimensionamento dos sistemas de captação, elevação, condução da água, dos sistemas de irrigação.
- Determinar a demanda ou necessidade de sistemas produtivos.
- Indicar sistemas de irrigação e selecionar equipamentos para projetos, para situações diversas.
- Descrever manejo e operações no funcionamento dos sistemas.
- Identificar situações que necessitam de drenagem.
- Proceder levantamento de dados e cálculos para o dimensionamento de sistema de drenagem.
- Determinar custos de implantação de projetos.

#### Qualificação Gestão

- Atuar como agente de promoção social e de desenvolvimento com referência ao planejamento da produção e da comercialização, organização dos recursos de produção, gerenciamento e controle dos processos e sistemas de exploração agropecuária e agroindustrial

#### Qualificação Produção Animal

- e os recursos disponíveis da região para empreendimentos na criação das espécies de interesse econômico.
- Identificar os nutrientes e os principais alimentos utilizados nas criações das espécies de interesse econômico.
- Planejar e avaliar a implantação e manejo das plantas forrageiras de interesse zootécnico.
- Coordenar programas de nutrição e alimentação animal.

- Conhecer a anatomia e fisiologia animal, métodos e técnicas reprodutivos utilizados na criação.
- Identificar as principais doenças infecto-contagiosas, parasitárias, tóxicas e seus sintomas.
- Conhecer programas profiláticos, higiênicos e sanitários.
- Elaborar projetos para sistemas de produção animal.

#### Qualificação Produção Vegetal

- Analisar as características econômicas, sociais e ambientais, identificando as atividades peculiares das áreas a serem implementadas.
- Planejar, organizar e monitorar:
- Exploração e manejo do solo de acordo com suas características;
- As alternativas de otimização dos fatores climáticos e seus efeitos no crescimento e desenvolvimento das plantas;
- A propagação em cultivos abertos e protegidos, em viveiros e em casas de vegetação;
- A produção de mudas (viveiros) e sementes.
- Identificar famílias de organismos e microorganismos, diferenciando os benéficos e os maléficos.
- Implantar e gerenciar sistemas de controle de qualidade na produção vegetal.
- Utilizar racionalmente os recursos naturais respeitando as leis ambientais.
- Executar os tratos culturais nas diversas culturas de importância econômica regional.
- Elaborar e executar planos de colheita e pós-colheita e armazenamento nas diversas culturas.
- Elaborar plano, programa e projetos de exploração das unidades de produção.

#### Qualificação Produção Vegetal

- Identificar as características e propriedades da matéria prima para a agroindústria;
- Acompanhar o processo de aquisição da matéria prima.
- Orientar o preparo da matéria prima para produção agroindustrial;
- Interpretar as normas, técnicas e legislação pertinente à aquisição da matéria prima:
- Planejar, orientar, monitorar e avaliar o programa de higiene e sanitização na agroindústria;

- Planejar, orientar e acompanhar a obtenção de produtos agroindustriais;
- Planejar, orientar e acompanhar o processo de conservação e armazenamento da matéria prima e dos produtos agroindustriais;
- Elaborar e coordenar plano de controle de qualidade na produção agroindustrial;
- Gerenciar as atividades de comercialização e divulgação de produtos agroindustriais. (p.05-08)

Dessa forma, o currículo para a qualificação ou habilitação de um técnico da área profissional de agropecuária foi desenhado na perspectiva da construção de competências e composto, essencialmente, de um eixo de projetos, problemas e/ou desafios significativos do contexto produtivo da área, envolvendo situações simuladas ou, sempre que possível, reais. Este eixo foi definido a partir de orientações da SEMTEC/MEC.

## **CAPITULO 4 - ANÁLISE CURRICULAR DA IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA NA EAF.COL**

### **4.1 Metodologia Adotada**

Pode-se investigar a realidade sob os mais variados aspectos, em diferentes níveis de profundidade e com diferentes objetivos. Assim, as pesquisas podem se agrupadas segundo a área de conhecimento em pesquisa históricas, educacionais, etc.; segundo o lugar em que se desenvolvem, em pesquisa de laboratório, de campo; segundo a sua utilização em pesquisa pura ou aplicada; segundo o caráter dos dados coletados, em pesquisa quantitativa ou qualitativa; segundo a forma de raciocínio, em pesquisa indutiva ou dedutiva, etc (Zentgraf, 2003, p.56).

Cervo & Bervian (1983), apresentam os seguintes tipos de pesquisa bibliográfica, descritiva e experimental.

A pesquisa bibliográfica investiga o problema a partir do referencial teórico existente em documentos e publicações. O projeto propõe-se a realizar o levantamento e seleção de bibliografia, leitura analítica, fichamento, análise comparativa de documentos legais pertinentes à reformulação do Ensino Técnico de Nível Médio.

Segundo Lüdke(1986, p38):

“Os documentos são uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte de informação de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Considera-se esse fator fundamental para análise do tema proposto, visto que os processos educativos evoluem e acompanham a situação sócio-econômico-política da nação, dependendo da análise documental que incluem desde leis, e regulamento, normas pareceres, ofícios, atas, revistas, periódicos, discursos, até livros, estatísticas e registros escolares.

A pesquisa descritiva caracteriza-se por estudar fatos e fenômenos físicos e humanos sem que o pesquisador interfira. Procura-se evidenciar, com a precisão possível, a ocorrência de um fenômeno, sua relação e conexão com outros e suas características. O pesquisador utiliza técnicas de observação, registro, análise e correlação de fatos sem manipulá-los.

Para a coleta de dados foram utilizados como instrumentos o questionário e a entrevista.

O questionário, conforme Zentgraf (2003, p.63), “é o conjunto de perguntas dispostas sequencialmente; é elaborado em função dos objetivos da pesquisa, das hipóteses ou questões que se investigam e com base nos pressupostos teóricos”. Em

consonância com o paradigma de pesquisa descritiva que se adequa em concepções qualitativas (Zentgraf, 2003), as perguntas elaboradas deverão ser mistas, com afirmações que apresentam alternativas de respostas fixas e previamente estabelecidas e com perguntas abertas, necessitando maior elaboração de respostas por parte dos entrevistados, que as deverão formatar em frases ou períodos. Justifica-se o emprego dos questionários mistos devido ter o corpo discente como público-alvo.

Para este trabalho foi utilizada também a pesquisa descritiva na modalidade estudos descritivos, como classifica Cervo & Bervian (1983). Foram realizadas entrevistas com os docentes, supervisores e gestores da Escola Agrotécnica Federal de Colatina.

A entrevista foi utilizada como um recurso de análise da realidade escolar, a prática cotidiana dos atores envolvidos no processo, bem como a sua relação e envolvimento no processo educacional, não pode ser analisado somente a partir de dados oficiais uma vez que tais dados possam ter sido encomendados e modelados, conforme a imagem que os sujeitos pretendam perpetuar. (ANEXOS 24 E 25)

As entrevistas foram realizadas com base no sistema de amostra proposital (Selltiz, 1987), tomando como campo o grupo de professores da Escola Agrotécnica Federal de Colatina (ANEXO 24) e gestores (ANEXO 25) que atuam diretamente no departamento de desenvolvimento educacional da EAF Colatina.

Para a abrangência do universo dos docentes considerou-se os seguintes perfis: professores com mais de 10 anos de serviço: 1 entrevistado; professores com 5 a 10 anos de serviço: 1 entrevistado; professores com 2 a 5 anos de serviço: 1 entrevistado; professores com 2 anos ou menos de serviço: 1 entrevistado; professores que atuam no sistema modular do Curso Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária: 1 entrevistado para cada módulo (produção animal, produção vegetal, infra-estrutura rural, produção agroindustrial). Gestores: 5 entrevistados.

Essa abrangência busca contemplar docentes e gestores que participaram da implementação da Reforma da Educação Profissional na EAF Colatina, onde se pretendeu absorver possíveis diferenças de percepção dos fatos e dados relacionados ao tempo de serviço e aos momentos pedagógicos por eles vividos e contempla também os relatos de experiências da estrutura modular.

De grande relevância, ouviu-se também a voz dos gestores da atual e anterior administrações, com o objetivo de colher subsídios que possam clarificar os eixos condutores verticais que evidenciaram o processo da Reforma na EAF.

Na exposição, as entrevistas são referenciadas por seqüência numérica para, sempre que possível, evitar a identificação dos entrevistados.

Desse modo, o uso da entrevista constituiu-se num procedimento metodológico importante para a realização dessa pesquisa, por tratar-se de um recurso necessário para conhecer e confrontar a realidade vivenciada no cotidiano escolar pelos dois sujeitos.

Esta pesquisa está calcada numa abordagem de investigação qualitativa, que segundo BODGAN e BIKLEN (1982) “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o

processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectivas dos participantes” (APUD: ANDRÉ e LUDKE, 1986:13).

A adoção da pesquisa qualitativa se justifica pelas características de tal metodologia, como apontam BOGDAN e BIKLEN, citados por ANDRÉ e LÜDKE (1996:11-13):

- 1 - A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como o seu principal instrumento.
- 2 - Os dados coletados são predominantemente descritivos.
- 3 - A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.
- 4 - O “significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador”.
- 5 - A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Tomando como sujeito o estudante concluinte do curso técnico agrícola no período de 2002 a 2003 da EAF-Colatina, o desenvolvimento da pesquisa teve como pressupostos:

- Necessidade de se avaliar, sob a ótica qualitativa/quantitativa o curso técnico agrícola no momento da implementação da Reforma Profissional de nível técnico na estrutura não modular (2002) (ANEXO 26), alunos egressos do ensino médio e estrutura modular (2003) (ANEXO 27).
- O fato do estudante concluinte ter passado um tempo relativamente longo na escola – no mínimo três anos – faz dele um interlocutor válido quando se pretende estudar as questões ligadas à escola agrotécnica.

A voz do estudante constitui assim, elemento fundamental para o estudo realizado.

Os sujeitos da pesquisa são formados de alunos concludentes do Curso Técnico Agrícola nos períodos:

- 2002 – 90 alunos
- 2003 – 1º semestre – 11 alunos
- 2003 – 2º semestre – 60 alunos

A partir do 2º questionário a pesquisadora pôde incluir dados que caracterizassem os sujeitos, pois já estávamos inserida como mestrande e a pesquisa fazia parte de nosso projeto de dissertação.

O instrumento utilizado para fins de coletas de dados foi elaborado sob forma de questionário constante de 2 partes: 1º itens fechados: dados pessoais, apreciações quanto ao perfil do curso, objetivos pretendidos, preparação profissional. 2º itens abertos: pontos positivos, negativos e sugestões de melhoria do curso (ANEXOS 26 e 27).

Ainda sobre a abordagem da investigação qualitativa, é importante ressaltar que esta pressupõe que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. São estes princípios de abordagem e método que balizarão esta pesquisa.

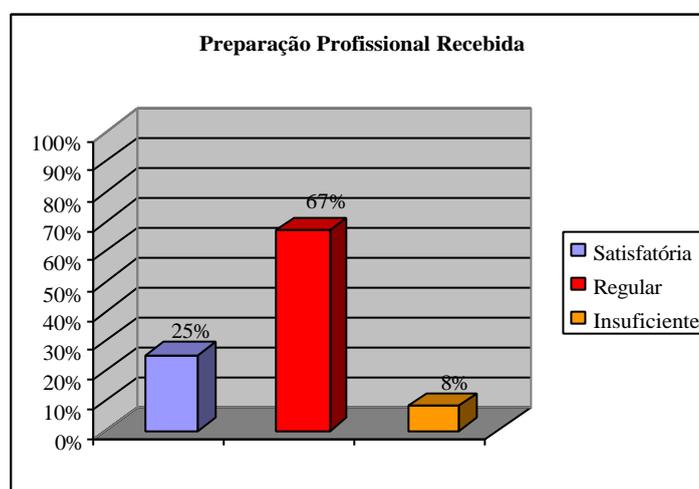
## 4.2 Seminários de Avaliação

### 4.2.1 I Seminário de avaliação do curso técnico

O emprego de questionário foi o precursor desta pesquisa, fruto do 1º Seminário Avaliação do Curso técnico, aplicado aos 90 alunos concludentes do curso Técnico Agrícola com habilitação em agropecuária, em novembro de 2002. Foram discutidos temas como:

- o perfil do técnico;
- os objetivos do curso;
- o aproveitamento e validade do curso.

Destacou-se na pesquisa que 78% dos concludentes consideram o curso regular, assim como outros itens, são eles:



**Gráfico 1 – Preparação Profissional Recebida**

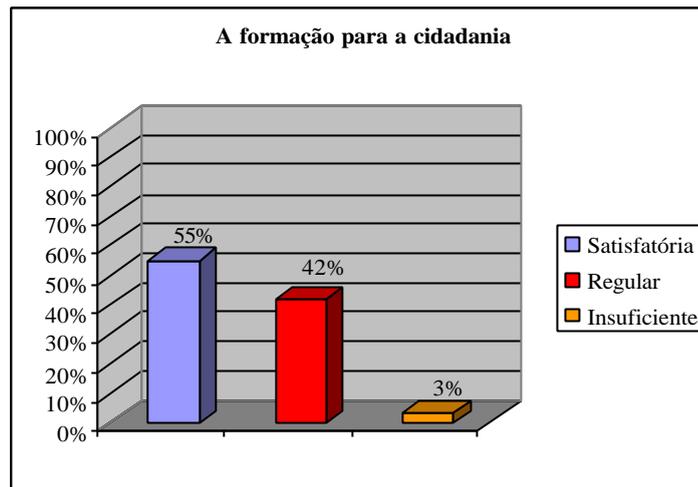
Podemos perceber vários aspectos citados pelos alunos que justificam a caracterização preparação profissional concebida de forma regular. O principal deles está relacionado com a dicotomia teoria/prática, numa rotina descrita como estafante:

Esclarecemos que todas as “falas” utilizadas durante a dissertação que comprovam os posicionamentos dos alunos foram colhidas nas perguntas abertas dos questionários aplicados e nas apresentações dos grupos em decorrência dos seminários de avaliação, além das conversas ao longo do período da pesquisa.

“8 horas de atividades, sendo que as aulas práticas eram destinadas para a manutenção da fazenda”.

Muitos alunos também criticaram a supervalorização do ensino médio em detrimento do ensino técnico.

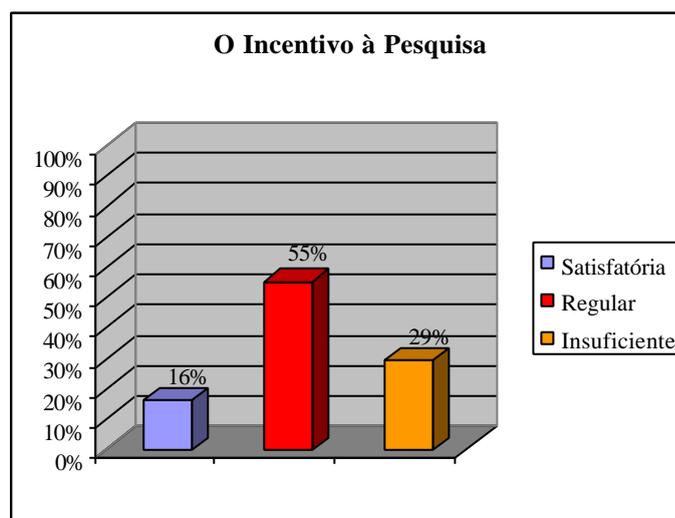
A questão da troca constante de professores (substitutos ou remanejados de setores) e a prática pedagógica desatualizada e desmotivada contribuíram para que não fossem também motivados e não obtivessem o êxito por eles idealizados.



**Gráfico 2 – A Formação para a Cidadania**

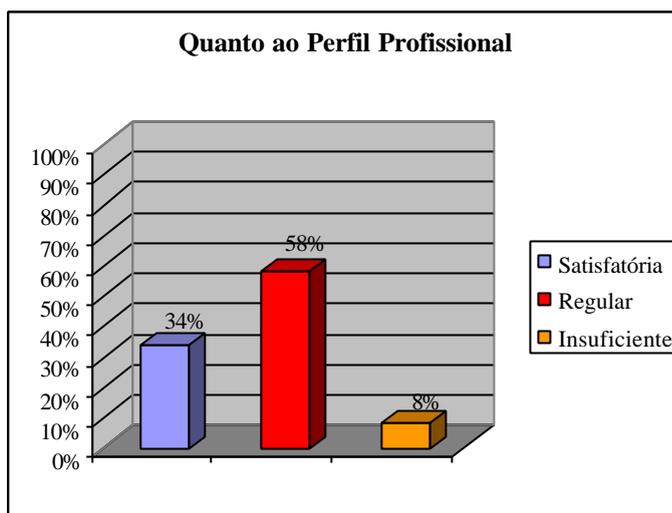
O conceito de cidadania para o aluno da EAF. Colatina nesse Seminário está relacionado ao convívio no internato, onde precisam se adaptar à coletividade, dividindo espaços comuns, respeitando os direitos dos outros e fazendo valer o seu.

Também se percebe que a cidadania para aluno está diretamente relacionada a cumprir regras e normas, vivenciadas no cumprimento do regimento interno da Escola.



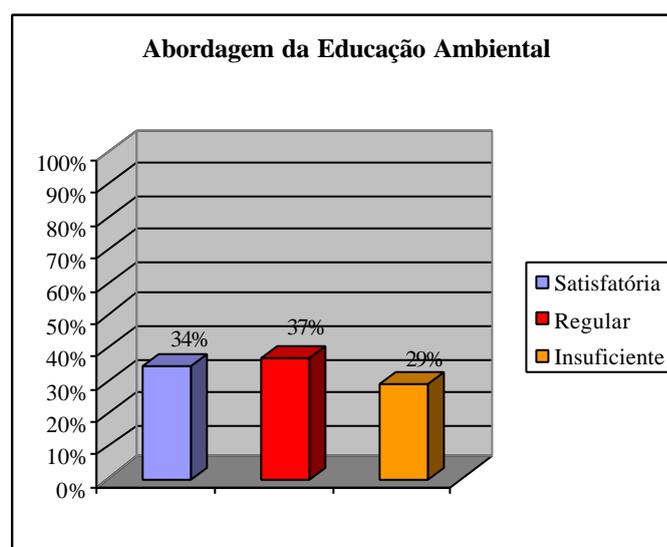
**Gráfico 3 – O Incentivo à Pesquisa**

É notória a frustração do aluno quanto ao item incentivo à pesquisa. Isso se deve ao fato de o aluno idealizar a escola como difusora de tecnologia, cabendo a ela estar atualizada com equipamentos, técnicas avançadas, softwares de última geração, o que está longe de nossa realidade e da possível atuação profissional da maioria dos técnicos que aqui se formam.



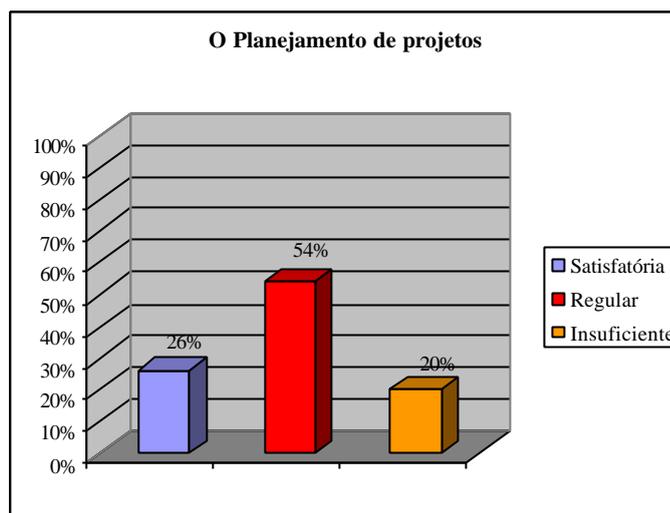
**Gráfico 4 – Quanto ao Perfil Profissional**

Quanto ao perfil profissional, os alunos assustaram-se ao tomar conhecimento do leque de atribuições que o curso lhes oferece, através do domínio de competências e habilidades inerentes a cada disciplina. Sem dúvidas, a insegurança diante de tantas atribuições fez com que “não se reconhecem ali como técnicos”, colocando em xeque se a formação recebida contemplava toda aquela compilação de atribuições.



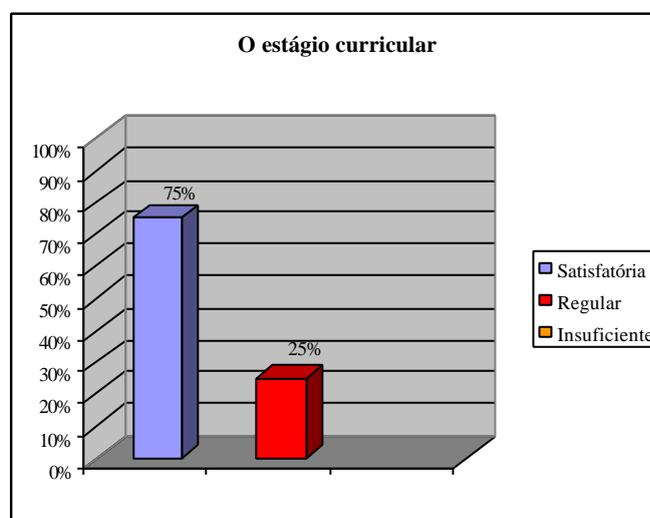
**Gráfico 5 – Abordagem da Educação Ambiental**

Nesse período o ensino médio tinha em sua matriz curricular a disciplina de educação ambiental. Alguns relatos apontam para a abordagem da educação ambiental nas demais disciplinas da área técnica e no ensino quanto no ensino médio; outros afirmam não existir o enfoque do assunto.



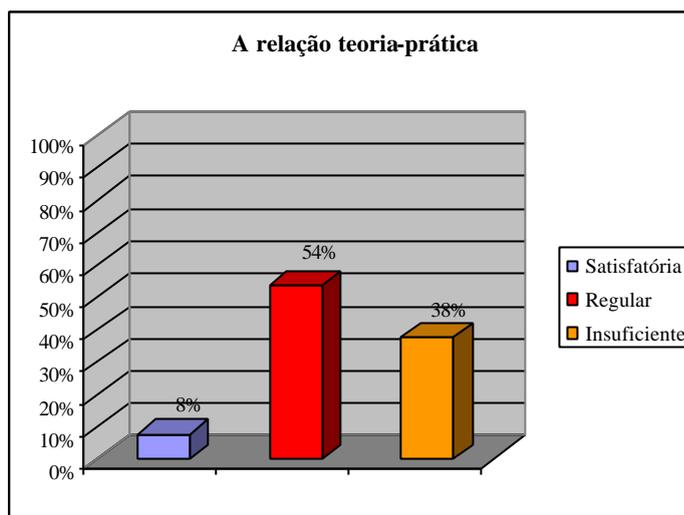
**Gráfico 6 – O Planejamento de Projetos**

Os alunos denunciam as poucas oportunidades de elaboração e execução de projetos na escola. Consideradas as exceções não são dadas autonomia e oportunidades para que possam desenvolver na prática, o que viram na teoria. Esse ponto também é colocado em questão quando retornam para casa, onde os pais não lhes permitem ousar, com técnicas aqui aprendidas.



**Gráfico 7 – O Estágio Curricular**

Coube ao estágio oportunizar o momento prático tão almejado. É nesse espaço que o aluno atua como técnico, líder. É levado a tomar decisões e aplica os conteúdos adquiridos no curso. Sabemos que essa realidade não é a mesma para todos, pois há vários casos em que o aluno apenas preenche seus formulários, pede para algum parente ou conhecido a assinatura que comprove que estágio foi efetivado, formaliza sua pasta, e a encaminha à Coordenadoria de Relação empresa-Escola.



**Gráfico 8 – A Relação Teoria-Prática**

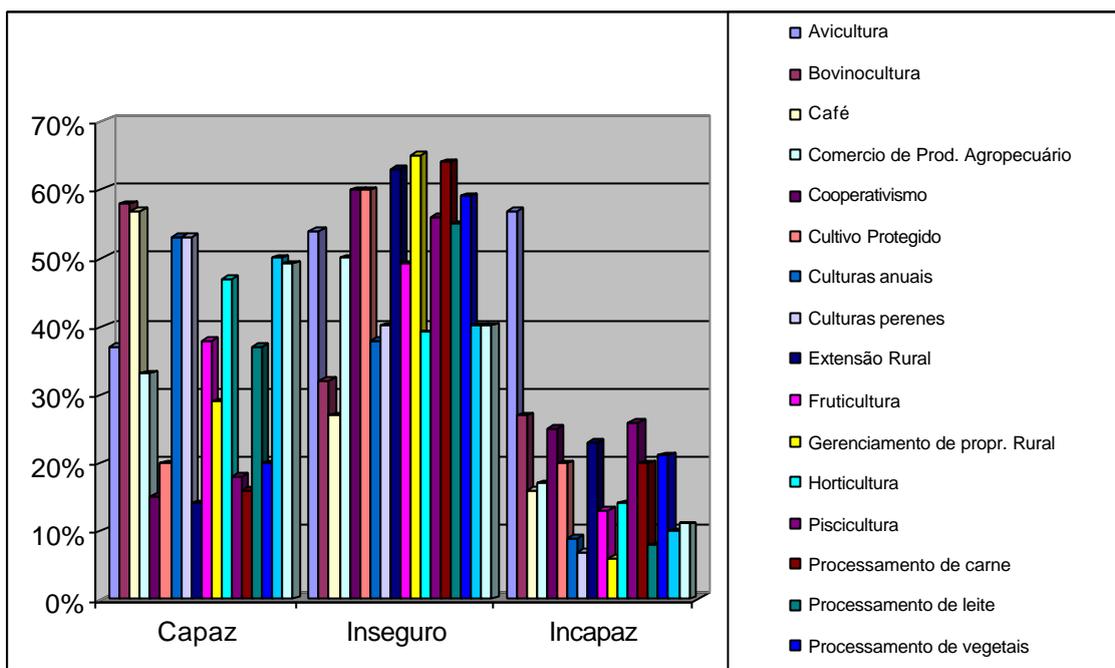
Consideramos a relação teoria/prática o item mais crítico do processo.

Nos relatos dos alunos percebemos que consideradas as exceções, não se aplicam nas aulas práticas os conteúdos estudados na teoria. Não há correlação teoria-prática. As APO's somente reforçam a contribuição do aluno para a manutenção da fazenda, além de desenvolverem práticas sem acompanhamento do professor.

Os alunos afirmam que até conhecem a teoria, só que desconhecem sua aplicação, principalmente quando há envolvimento de maquinários ou recursos instrumentais atualizados.

Dos questionamentos realizados somente a abordagem da educação ambiental nas demais disciplinas e o estágio supervisionado obtiveram conceito satisfatório pelos alunos, 45 e 75% respectivamente.

Questionados se os formandos se encontravam aptos para atuarem em situações que envolviam os conteúdos abordados durante o curso, 78% responderam estarem inseguros para a atuação profissional.



**Gráfico 9 - Avaliação da Preparação para o Trabalho – I Seminário de Avaliação do Curso Técnico em Agropecuária**

Dando continuidade ao questionário, foram perguntados de forma aberta quais pontos considerados positivos, quais as dificuldades encontradas no decorrer do curso e quais as sugestões de melhoria do curso, o que podem traduzir, na linguagem do aluno, a insegurança e a classificação regular do curso:

Quanto às dificuldades, a maior incidência de respostas foram:

- a dicotomia teoria/ prática;
- aulas desmotivadas;
- pouca capacidade de decisão e autonomia nos projetos pedagógicos;
- professores desatualizados quanto a conteúdos e materiais didáticos;
- pouco acesso à informação;
- Atividades Práticas Orientadas (APO's) com pouco aprendizagem;
- pouco contato com produtores e empresas rurais;
- rotina estafante;
- falta de coesão entre professores quanto à aplicação de tecnologias;
- falta de relação com o mundo moderno, comércio, empresas e serviços;
- falta de desenvolvimento de projetos;
- aulas não contextualizadas.

Como parte integrante do projeto, foram realizados 2 Seminários de Avaliação dos Cursos, com o envolvimento dos alunos os concludentes dos cursos técnicos com habilitações em Agropecuária, todos estruturados modularmente e com caráter terminal. Os seminários aconteceram nos meses de agosto/ 2003 e dezembro/ 2003.

#### 4.2.2 II Seminário de avaliação do curso técnico

O 2º questionário foi aplicado em agosto de 2003. O público alvo foi os alunos concluintes do Curso Técnico Agrícola da Escola, num total de 18. Somente 11 entregaram os resultados. Essa clientela teve como características marcantes:

Todos optaram pela Habilitação em Agropecuária;

a idade média de 18 anos, com predominância do sexo masculino;

Quanto às condições em que cursaram o Ensino Médio, destacou-se que 07 ingressaram na Escola com o 1º ano do ensino médio, cursando somente a 2ª e 3ª séries; 02 cursaram em outra escola regular; 01 cursou o supletivo e somente 01 fez o Médio completo na EAF.COL. Perguntados se o fato de não terem realizado o Ensino Médio concomitante ao Curso Técnico comprometeu ou atrapalhou o desempenho do curso, foram unânimes em dizer estarem satisfeitos com o resultado esperado.

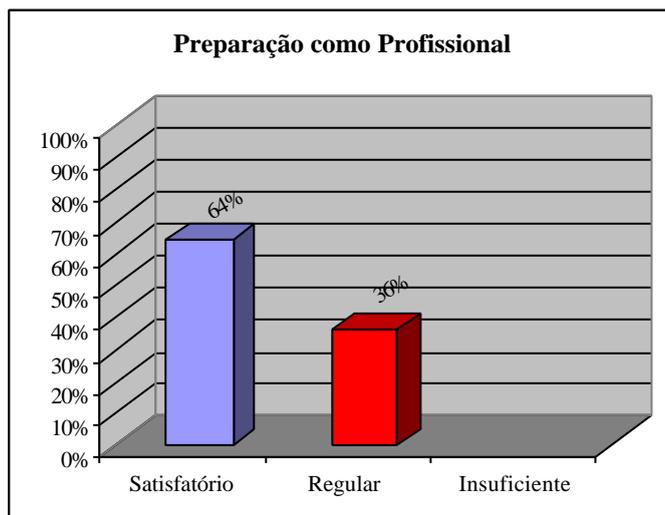
Todos reconhecem o curso como importante para a região onde moram, justificando ser a agropecuária principal fonte de renda para a região;

100% dos alunos pretendem atuar na área em que estão formando

10 alunos pretendem continuar os estudos, através de curso superior na área. Somente 01 deseja cursar em outra área, não especificando qual.

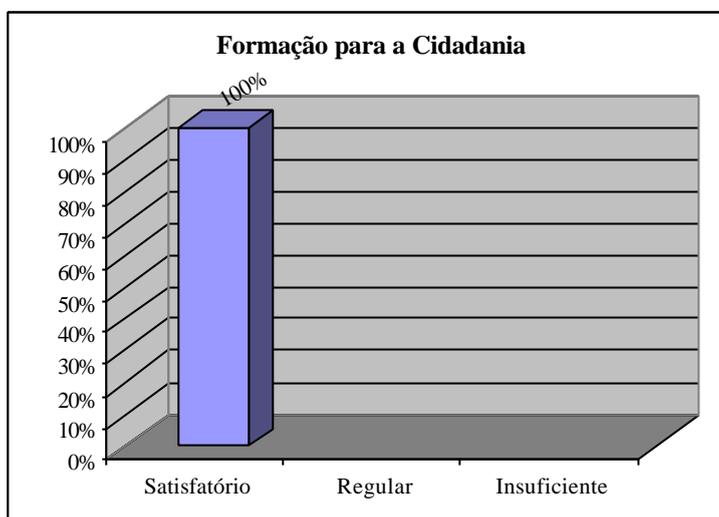
Um grande fator que contribuiu na aplicação do 2º questionário foi o desconhecimento do perfil do técnico pela empresa. Por questões operacionais, essa turma estava impossibilitada de realizar estudo preparatório do perfil do técnico.

Perguntados se alcançaram as competências e habilidades pertinentes ao perfil profissional do técnico em agropecuária, responderam:



**Gráfico 10 – Preparação como Profissional – II Seminário**

Os princípios de valoração da preparação profissional desse grupo consideraram a formação recebida de alta qualidade, devido ao empenho de vários professores, até em horário extra-classe para suprir as dificuldades que tiveram por ingressarem na escola com o curso médio em andamento, sendo este considerado pré-requisito para o curso técnico.



**Gráfico 11 – Formação para a Cidadania – II Seminário**

Perguntados sobre suas concepções de cidadania, os alunos assim a definem:

“Consiste em exercer os direitos e deveres impostos pela sociedade”.

“Cidadania é nós cumprirmos com nossos deveres e ao mesmo tempo tomar os nossos direitos, Ex: um dos nossos principais direitos e votar”.

“Cidadania é a ação mútua de ajuda e companheirismo, onde deve haver respeito, sem exceção das raças, religiões, classes sociais entre todos as nações”.

Observa-se que os alunos atribuem às experiências de vivência no regime de internato à formação cidadã, como pode-se observar:

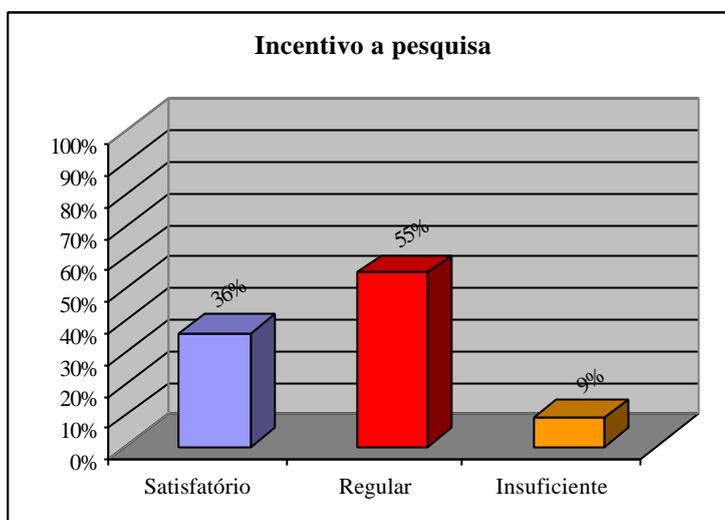
“Na EAF-Col, o regime de internato é um bom exemplo de exercer a cidadania, pois é o aprendizado da convivência respeitando o colega, na ajuda nos momentos de dificuldade com o compromisso com o novo modo de vivera ausência dos pais”.

“Em escolas com regime de internato, os alunos chegam sem conhecer ninguém, mas para um bom convívio são obrigados a fazerem amizades, com várias pessoas, respeitar direitos (dos outros) que antes não respeitava, aprender com os erros cometidos, pois não existem mais os pais para se desfazer as burradas”.

E a rigidez da escola quanto ao cumprimento de normas como se lê:

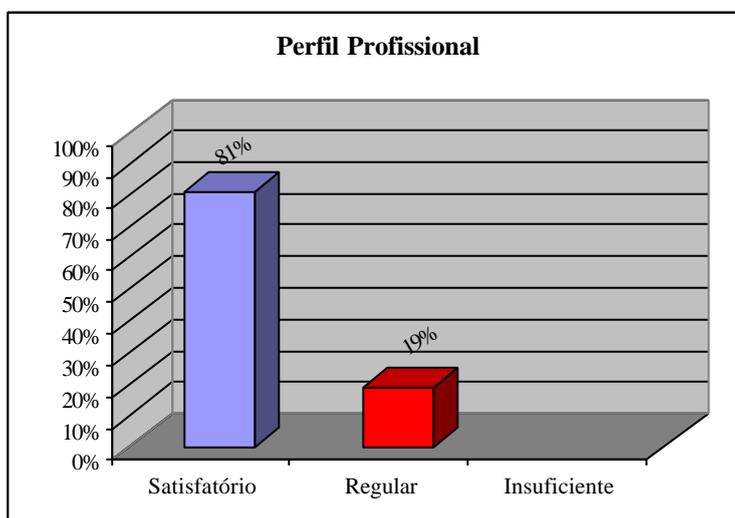
“Aprendemos a ser cidadão coma Escola impondo normas e deveres que devemos seguir para que possamos buscar melhor conhecimento do mundo”.

“É visando o bem dos alunos que a Escola impõe suas regras para manter a igualdade e a organização do ambiente escolar. A Escola procura formar alunos responsáveis e que possam cumprir perfeitamente o seu papel como cidadão”.



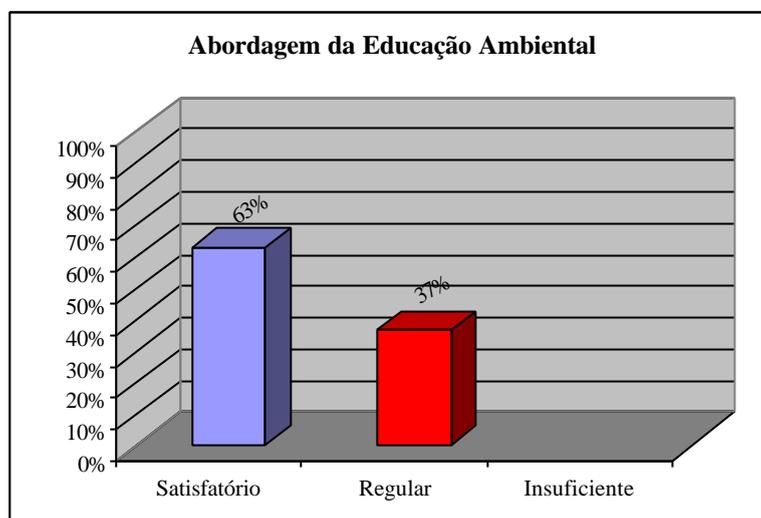
**Gráfico 12 – Incentivo a Pesquisa – II Seminário**

Continuam as críticas à falta de incentivo à pesquisa, ao acesso à Internet e principalmente à precariedade e desatualização do acervo bibliográfico da Escola.



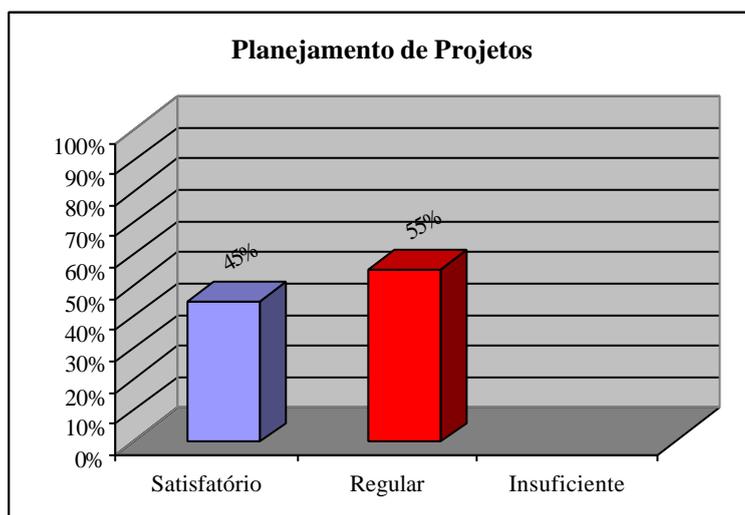
**Gráfico 13 – Perfil Profissional – II Seminário**

O perfil profissional é tido como satisfatório pela maioria em função das atuações de alguns professores. Destaca-se aqui o módulo de produção animal que, além de os professores trabalharem “bons conteúdos teóricos”, realizaram cursos de aprimoramento e atualização. Esses professores são referenciais para os alunos e fizeram suas aulas motivadas e participativas.



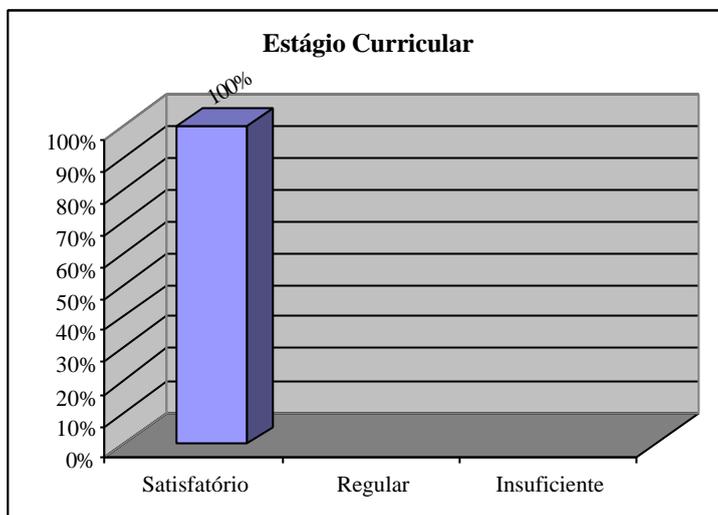
**Gráfico 14 – Abordagem da Educação Ambiental – II Seminário**

Os alunos reconhecem práticas de conservação de solo, uso de agrotóxicos, controle de pragas de modo natural e a preservação de recursos hídricos como bem trabalhados nas aulas de educação ambiental como nas demais disciplinas do curso.



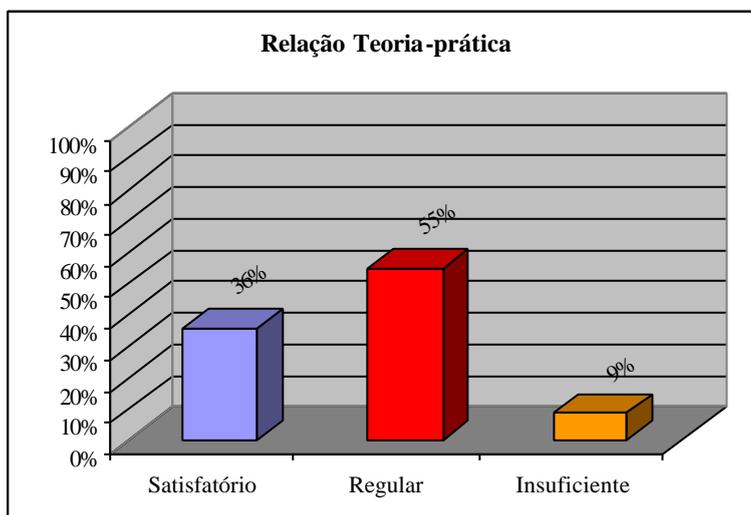
**Gráfico 15 – Planejamento de Projetos – II Seminário**

A Escola, na visão do aluno, continua falha no planejamento de projetos. Os alunos relatam que esperavam o acompanhamento dos projetos em todas as suas fases, o que não se efetivou. Segundo eles o tempo foi o fator principal que impediu o processo.



**Gráfico 16 - Estágio Curricular – II Seminário**

A oportunidade de vivenciar experiências profissionais no estágio são consideradas satisfatórias para todos os alunos que participaram desse seminário.

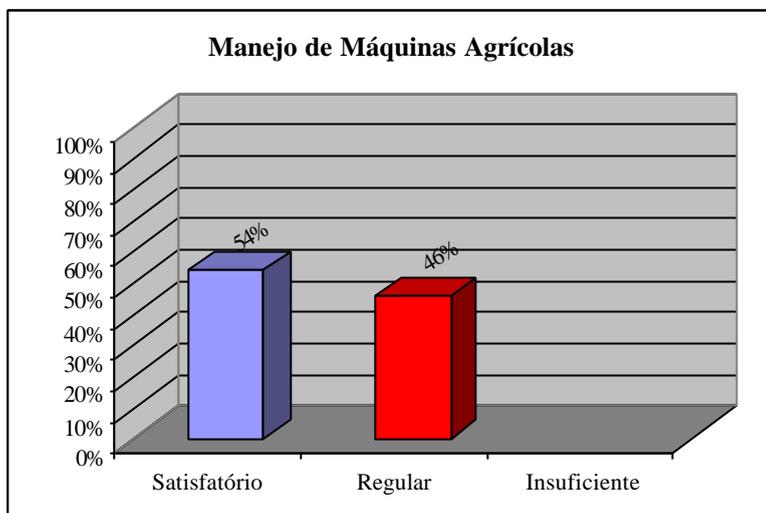


**Gráfico 17 – Relação Teoria-Prática – II Seminário**

Item crítico no processo, continua sendo abordado como insuficiente.

Os alunos atribuem ao sistema modular o entrave no processo cujo tempo limita ou impede atividade prática.

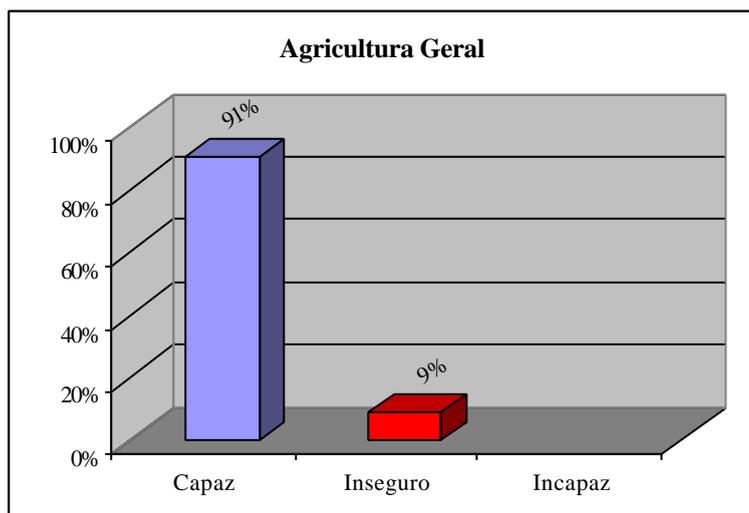
Quanto à formação recebida nos módulos cursados, coletou-se como resultados:



**Gráfico 18 – Manejo de Máquinas Agrícolas – II Seminário**

Os alunos relatam que foram suficientes a teoria e a prática para saberem “lidar com as máquinas” e “implementos agrícolas”.

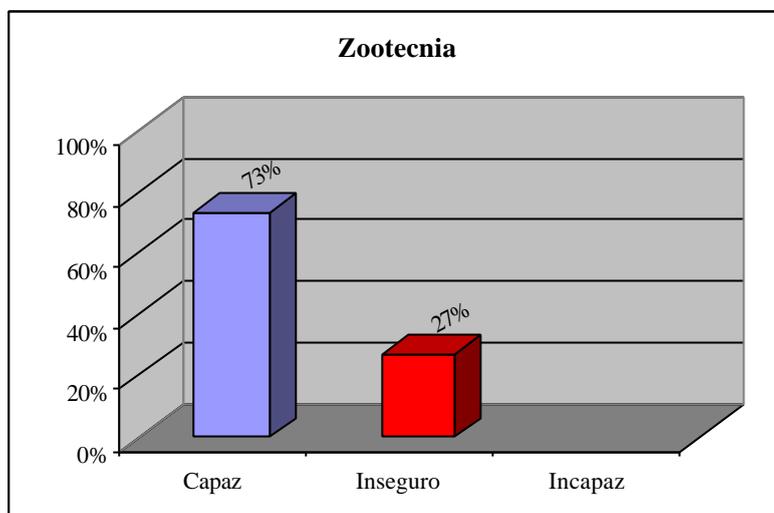
Nesse item, eles relatam que sobressaem-se os alunos que já dominam algumas práticas de direção de veículos, mas garantiu que todos saem com noções básicas sobre o trator.



**Gráfico 19 – Agricultura Geral – II Seminário**

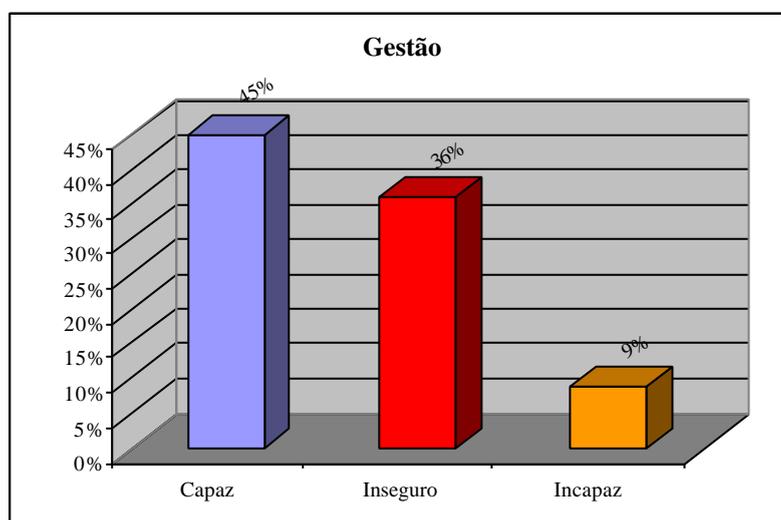
Os alunos consideram de fundamental importância o aprimoramento das técnicas nos tratos culturais que já conheciam.

Relatam que a base que obtiveram nos módulos iniciais, através dos conteúdos teóricos, contribuíram para o sucesso do curso.



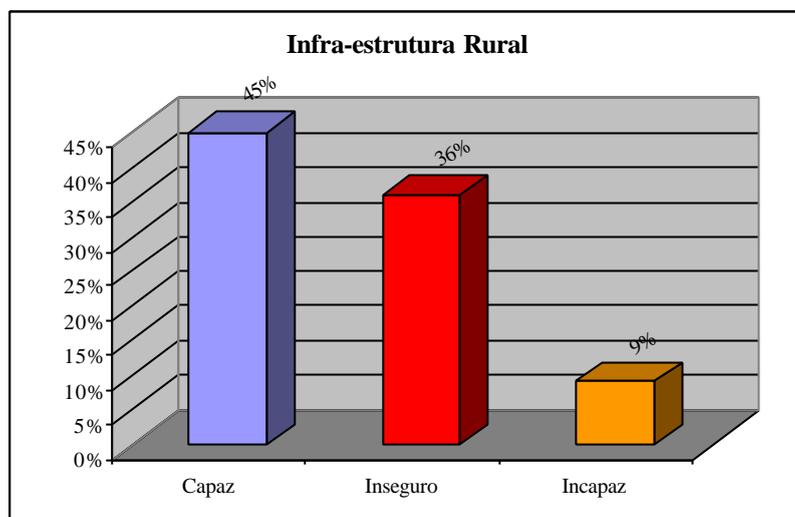
**Gráfico 20 – Zootecnia Geral – II Seminário**

O módulo foi considerado de excelente contribuição como pré-requisito para os conteúdos abordados em produção animal. Valorizam a dinâmica do professor e o incentivo à continuidade dos estudos.



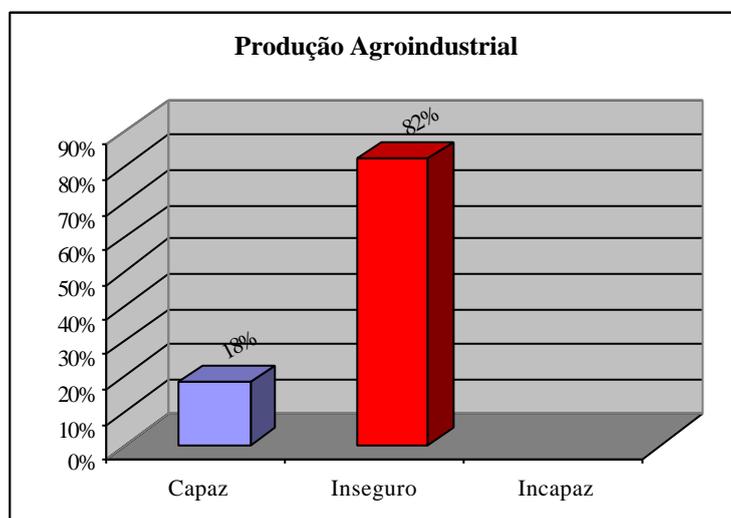
**Gráfico 21 – Gestão – II Seminário**

A modulação proporcionou a integração das disciplinas no módulo de gestão, o que facilitou a compreensão do módulo.



**Gráfico 22 – Infra-Estrutura Rural – II Seminário**

Também favorecidos pela modulação, os alunos vêem o trabalho integrado dos conteúdos de Irrigação e Drenagem e Desenho e Topografia como facilitadores na elaboração dos projetos. Valorizam a atuação dos professores em tornar os conteúdos desconhecidos mais próximos da realidade que conhecem.

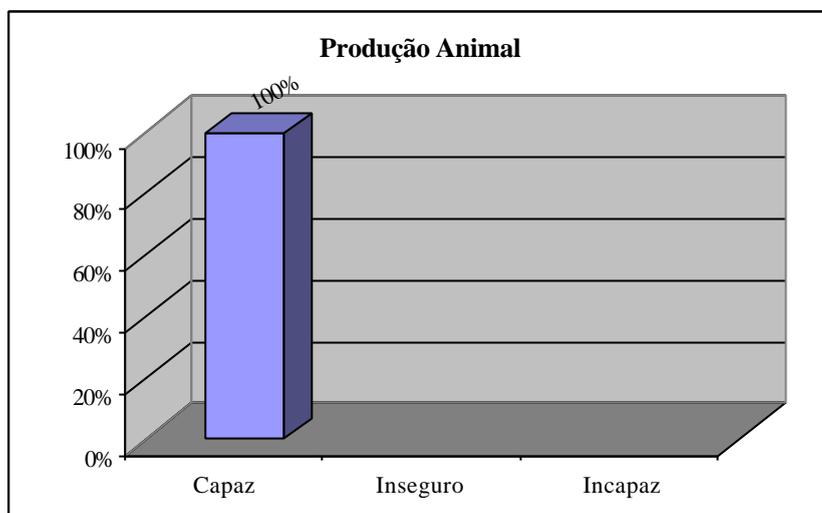


**Gráfico 23 – Produção Agroindustrial – II Seminário**

No momento da aplicação do questionário, percebemos os alunos em conflito com a questão da valoração do rendimento nesse módulo, aquém da média escolar, o que influenciou na classificação "inseguro".

Há que se considerar que o módulo era ministrado por um só professor, as estruturas físicas para o curso encontravam-se inadequadas, o que dificultava a relação

teoria x prática. O professor era responsável por ministrar uma carga horária de 36h/aulas semanais (teóricas) o que impedia o acompanhamento dos APO's.



**Gráfico 24 – Produção Animal – II Seminário**

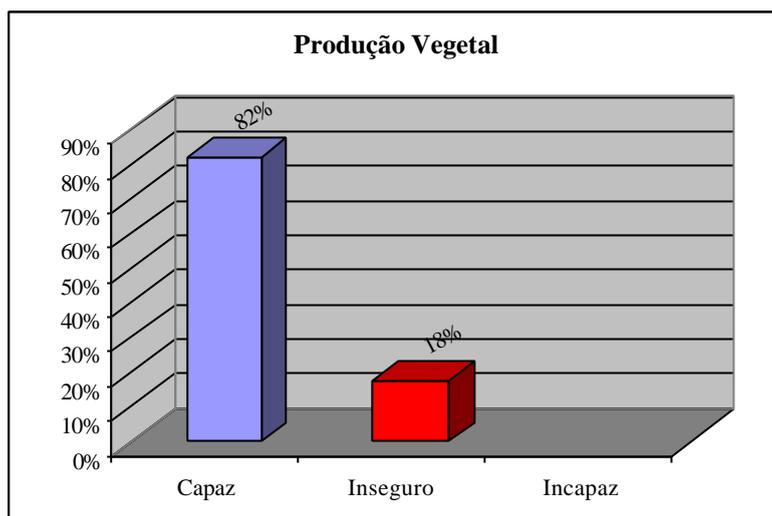
Os relatos apontam unanimidade na aprovação da metodologia utilizada pelo professor do submódulo de bovinocultura.

Para eles, os conteúdos estudados foram realmente aprendidos porque vivenciaram a prática nas APO's, com acompanhamento constante do professor.

Assim descreve a prática utilizada pelo professor:

“Na execução do curso de produção animal, especificamente no submódulo de bovinocultura foram utilizadas várias aulas práticas, que relacionavam diretamente com as aulas teóricas dadas, no que consistia no maior índice de absorção dos conhecimentos técnicos e práticos.

Na realização das aulas práticas com o acompanhamento do professor, eram passado aos alunos todas as técnicas que deveriam ser utilizadas corretamente. Esse professor nos mostrava o que deveria ser feito, e também nos dava oportunidade de realizar a tarefa, no que nos ajudava a adquirir aprendizagem prática”.



**Gráfico 25 – Produção Vegetal – II Seminário**

Os alunos valorizam as boas práticas de manejo animal e vegetal;

A monitoria nos setores de produção;

O conhecimento em fruticultura.

Em suas falas realçam que os conteúdos aprendidos nesse módulo terão aplicabilidade no retorno às suas casas, com aperfeiçoamento das práticas anteriormente utilizadas em suas propriedades.

No geral as principais dificuldades encontradas no decorrer do curso dizem respeito às atividades práticas distanciadas das teorias recebidas nos módulos.

Os pontos positivos mais citados referem-se a capacitação dos professores, estágio curricular e os módulos de produção vegetal e animal.

As medidas concretas para melhoria do curso citadas foram a melhoria da qualidade das aulas práticas, o incentivo à informática e o desenvolvimento de projetos com os alunos.

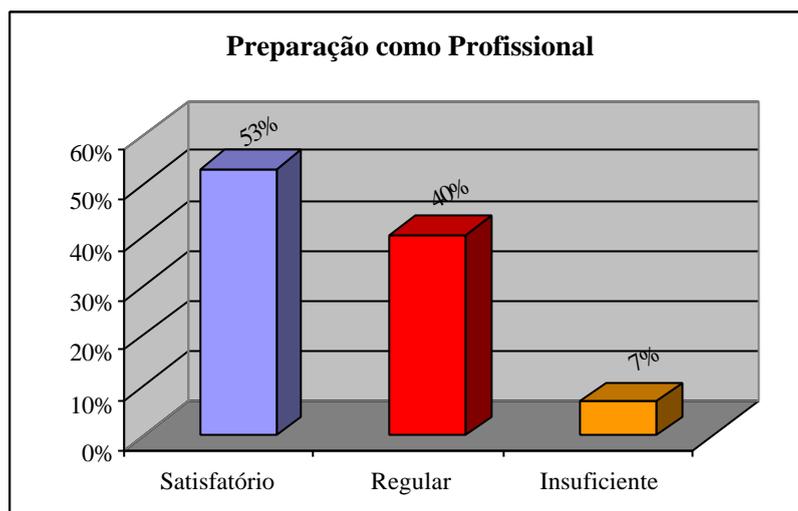
#### 4.2.3 III Seminário de avaliação do curso técnico

O 3º seminário realizado aconteceu em dezembro de 2003. Todos 108 alunos concludentes foram convidados a participar, mas conseguiu-se o envolvimento de 60 alunos. As principais características deste público são:

È uma turma em que a maioria (52 alunos) cursou o curso em concomitância com o médio na Escola;

A idade média é de 17 anos, com predominância do sexo masculino;

Perguntados se alcançaram as competências e habilidades pertinentes ao perfil profissional do técnico em agropecuária, responderam:

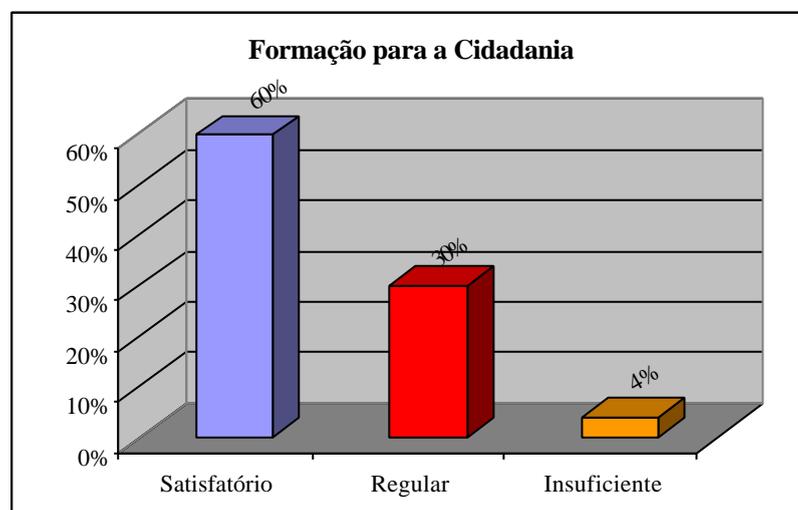


**Gráfico 26 – Preparação como Profissional – III Seminário**

Quanto ao curso técnico agrícola assim se posiciona o aluno: “O curso técnico agrícola é muito abrangente e a maioria das vezes o conteúdo passado é superficial e a carga horária pesada, não aprofundando nas matérias do curso” (grifo nosso).

O aluno denuncia uma formação massificante e ao mesmo tempo, superficial, fatores que podem contribuir para um perfil regular.

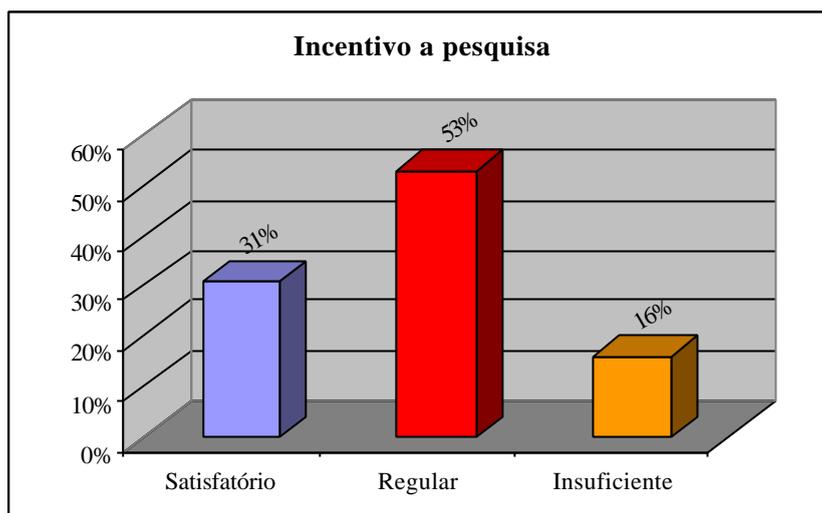
É considerado satisfatório por outros pela modularização, pelo enriquecimento nos conteúdos técnicos.



**Gráfico 27 – Formação para a Cidadania – III Seminário**

A questão da cidadania continua a ser vista sob a ótica do bom convívio no internato e do cumprimento de normas.

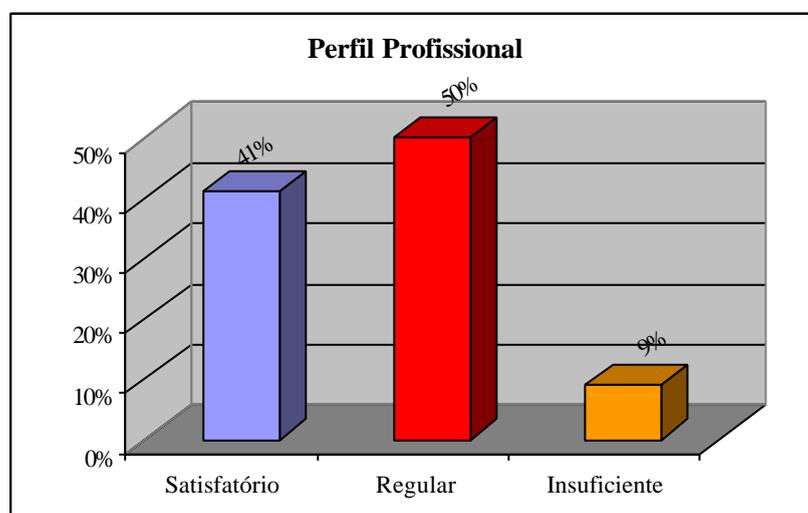
Surgem relatos nesse seminário sobre o direito de se expressar. A liberdade de expressão, tida como “palavra franca” no momento cívico foi abolida, o que configurou ausência de prática cidadã.



**Gráfico 28 – Incentivo a Pesquisa – III Seminário**

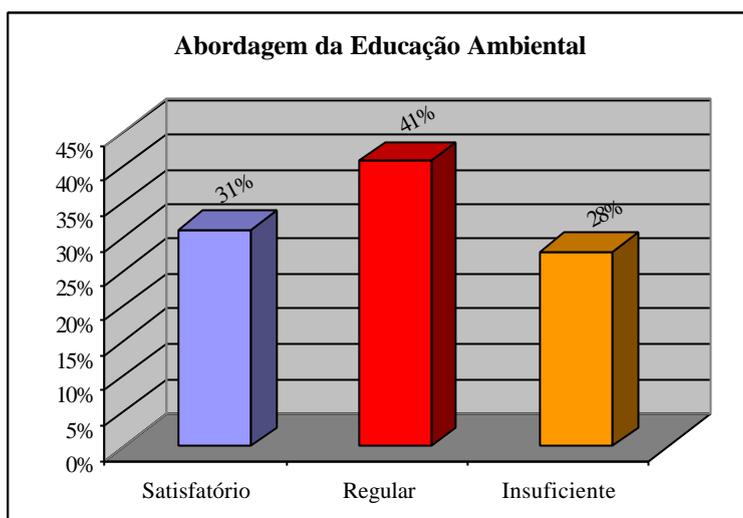
Conforme relatam os alunos, o incentivo a pesquisa existe em alguns módulos: no momento em que trabalham com os projetos de produção, são necessárias pesquisas para buscarem subsídios que servirão de base como custos de insumos, caracterização da região.

Os grandes empecilhos estão no acesso à INTERNET e na precariedade do acervo bibliográfico na área técnica.



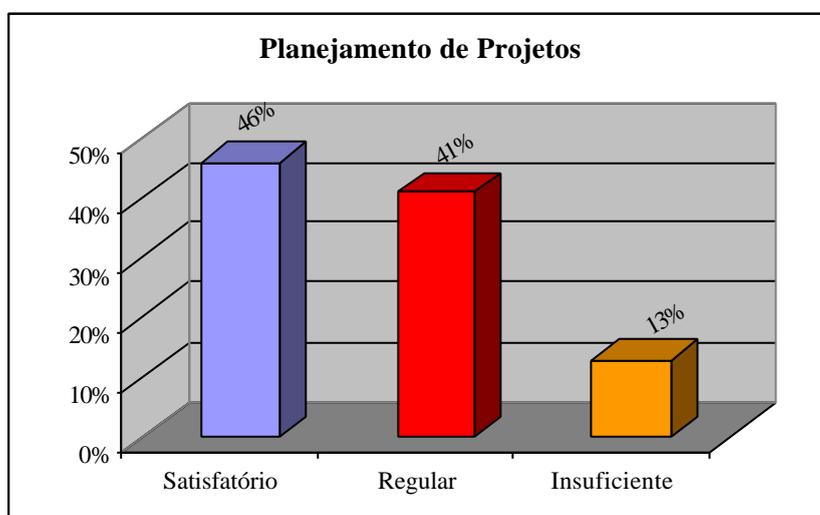
**Gráfico 29 – Perfil Profissional – III Seminário**

De acordo com o perfil profissional exigido pelo mercado, presente no planejamento do curso, os alunos percebem que nem todos os quesitos contemplados estiveram presentes em sua formação. Ai destacam a carência na área de gestão de sistemas de qualidade na produção agropecuária, conhecimento de técnicas mercadológicas para a distribuição e comercialização de produtos, conhecimento de inovações tecnológicas, gestão de recursos humanos, dentre outros itens.



**Gráfico 30 – Abordagem da Educação Ambiental – III Seminário**

Segundo os alunos as questões ambientais, dada sua importância, merecem maior ênfase àquela abordada no decorrer do curso. Os conteúdos deveriam tomar maior dimensão e fazer parte da rotina da EAF-Col.

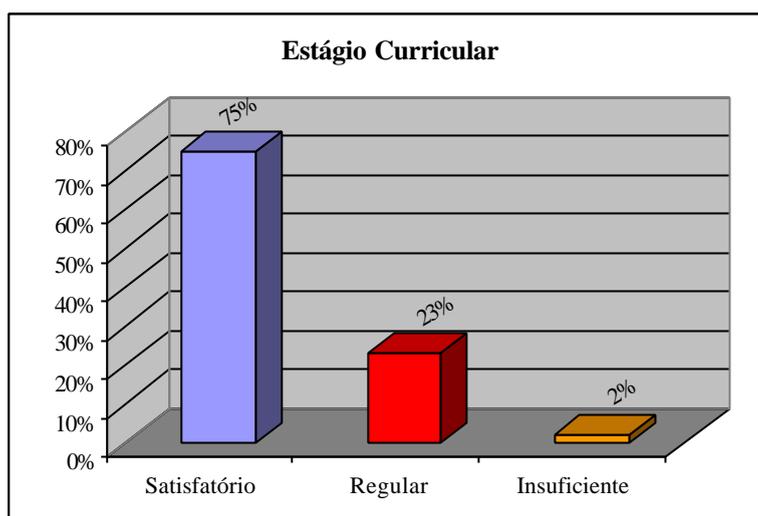


**Gráfico 31 – Planejamento de Projetos – III Seminário**

O planejamento de projetos nesse período foi abordado na maioria dos módulos.

Os dificultadores desse planejamento são os entraves para se obter dados reais como preços de insumos, dados climáticos dentre outros.

Relatam também que conteúdos que ainda não tinham sido estudados eram necessários para elaborar o projeto como exemplo citam: "Para se fazer o projeto da avicultura, faz-se necessário o cálculo de energia, sem ter estudado isto em física".



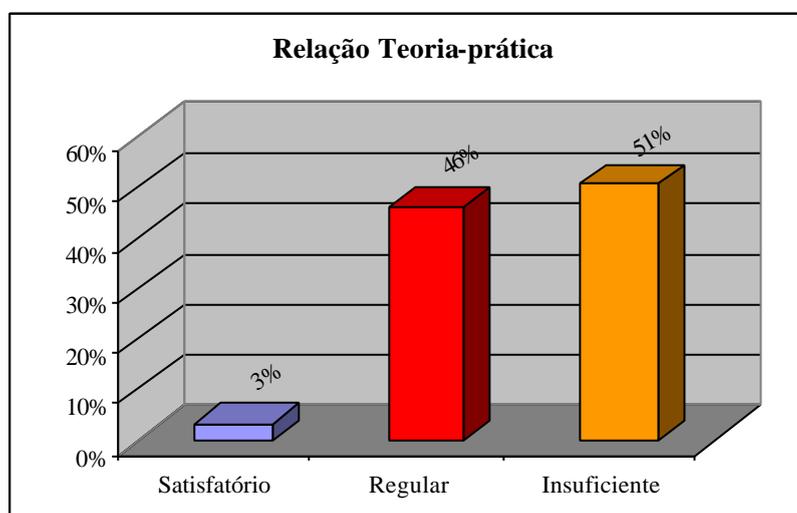
**Gráfico 32 – Estágio Curricular – III Seminário**

O estágio proporcionou a vários alunos a oportunidade de conhecer técnicas não abordadas na Escola.

Como relata o aluno:

“No estágio que fiz aprendi a fazer a adubação por micronutrientes. Aqui na escola só aprendi a por macro-nutrientes”.

Quanto à formação recebida nos módulos cursados, coletou-se como resultados:



**Gráfico 33 – Relação Teoria-Prática – III Seminário**

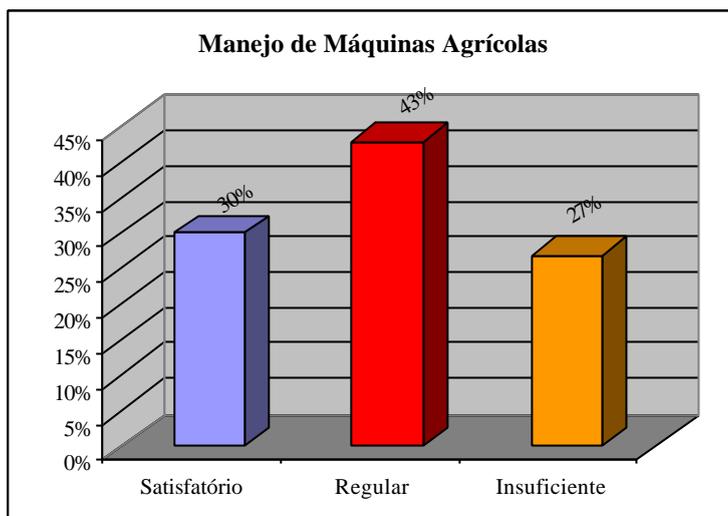
Os alunos são bastante críticos quanto a dissociação teoria x prática:

“Prioriza-se a produção da fazenda”.

“Aprendemos conteúdos teóricos para a produção em grande escala, e a prática é de uma agropecuária artesanal”.

“Existem conteúdos teóricos onde a escola não tem condições de oferecer a prática. E o pior, corremos o risco de sermos reprovados pela teoria”.

A crítica ao APO: “É uma atividade na maioria dos módulos distribuídos pelo funcionamento do setor que se relacionam diretamente à manutenção da fazenda”.



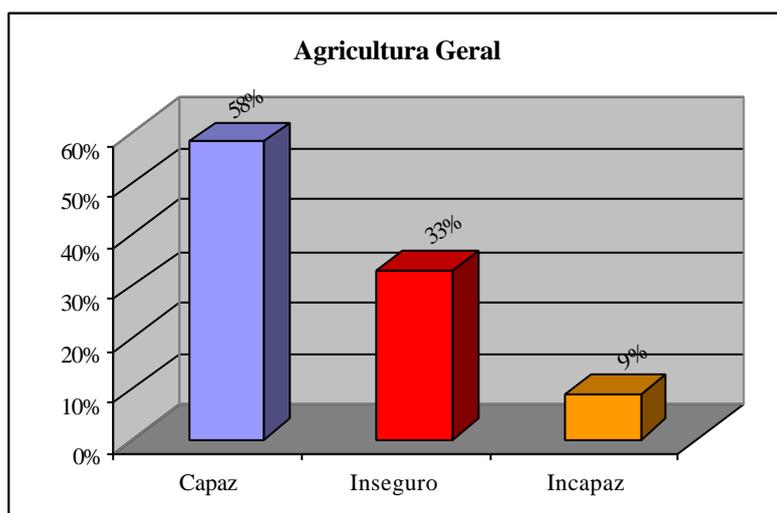
**Gráfico 34 – Manejo de Máquinas Agrícolas – III Seminário**

Há uma divisão nesse item.

Uma parte, relata que o conhecimento e os domínios mínimos de direção de tratores foram suficientes para a preparação profissional.

A maioria classifica como insuficiente a abordagem do conteúdo, por restringir-se às noções básicas sobre o trator.

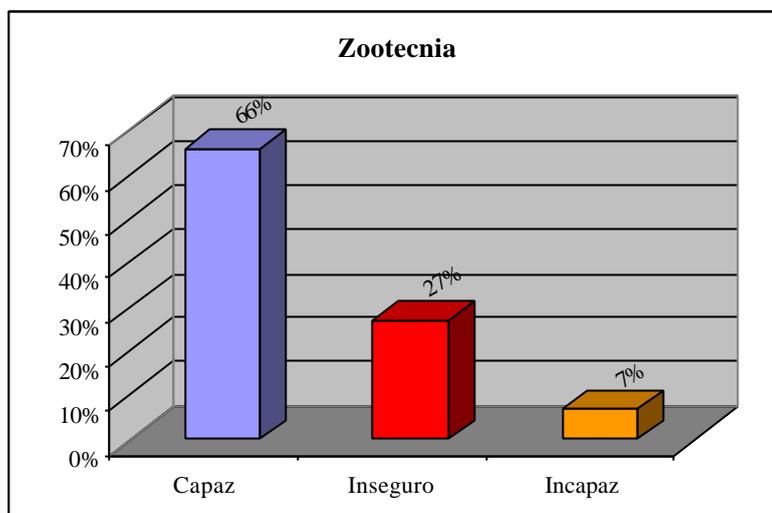
Os alunos sugerem que a demais máquinas e implementos agrícolas como tobata, plantadeira, colhedeira, etc também pudessem ser contemplados nesse conteúdo.



**Gráfico 35 – Agricultura Geral – III Seminário**

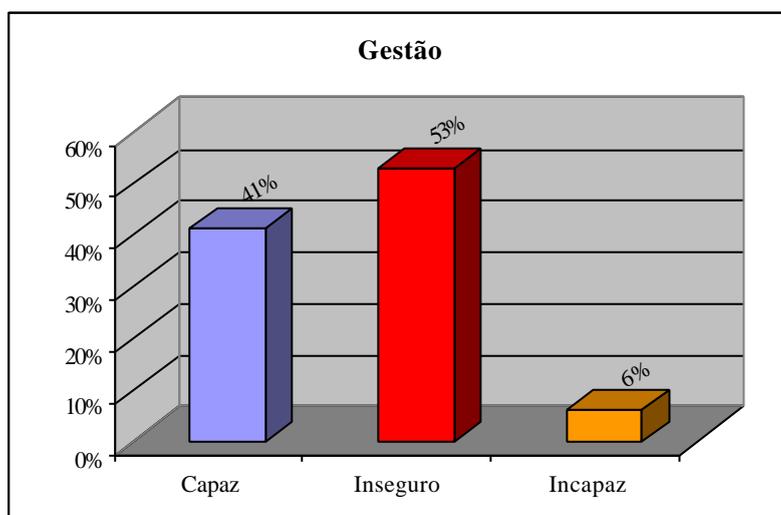
Apesar de teórico, os alunos classificaram-se como capazes na abordagem agricultura geral, dado ao aprimoramento do conhecimento prático que já trouxeram de

experiências vividas no convívio familiar. Na escola tiveram a oportunidade de aprimorar as práticas, assimilando teorias e técnicas novas.



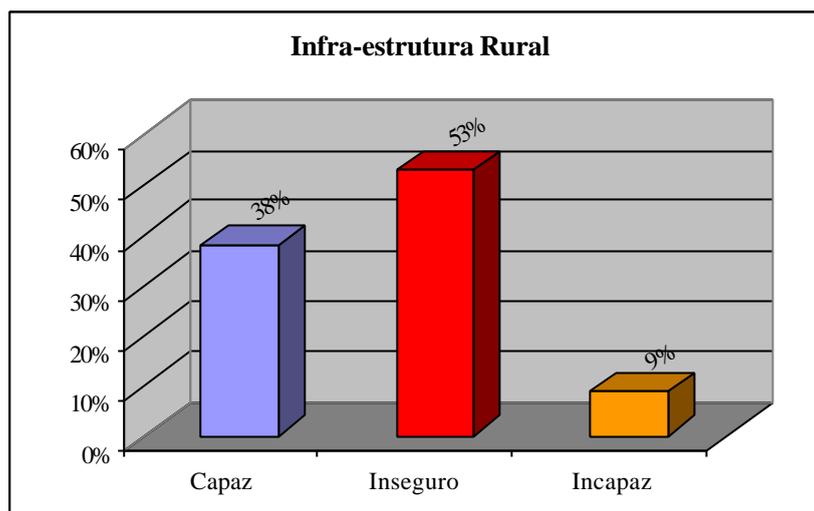
**Gráfico 36 – Zootecnia Geral – III Seminário**

A zootecnia geral contínua avaliada com bom requisito teórico para os módulos que envolvem produção animal.



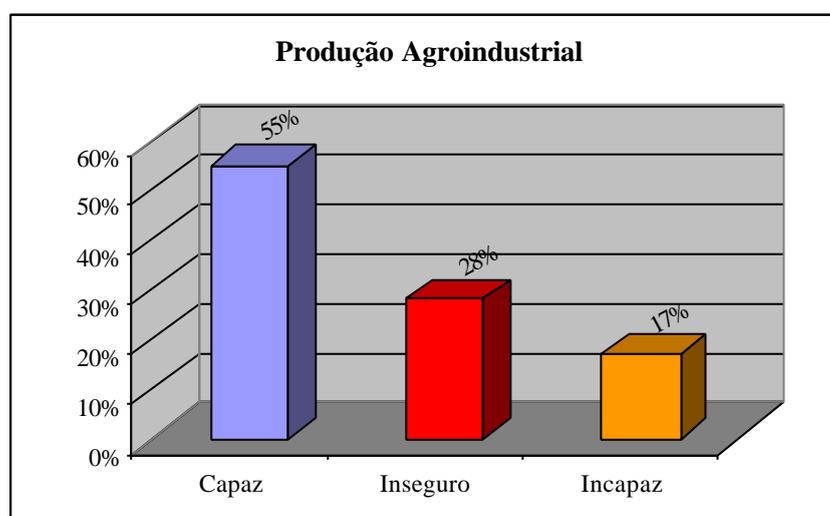
**Gráfico 37 – Gestão – III Seminário**

A dificuldade apontada em gestão está na elaboração de projetos e falta de pré-requisitos para acompanharem o módulo.



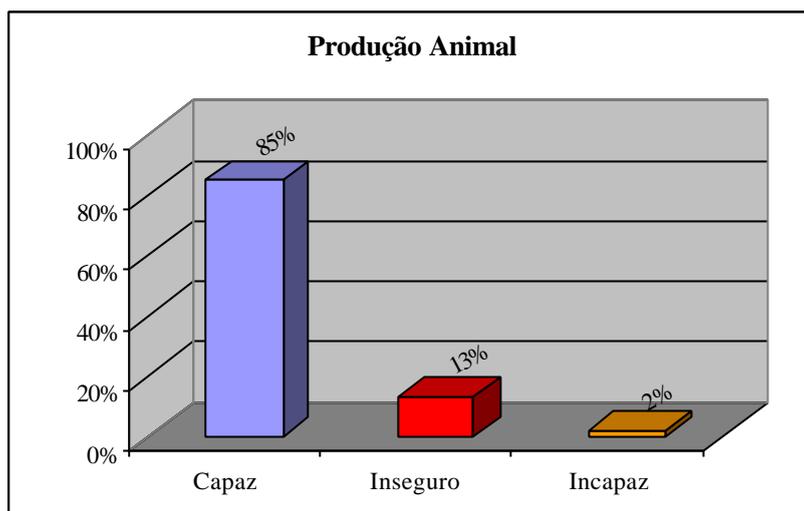
**Gráfico 38 – Infra-Estrutura Rural – III Seminário**

Grande parte (53%) encontra-se inseguro para planejar e executar projetos, item desse módulo. Tal insegurança é resultado de falta de pré-requisitos para o módulo.



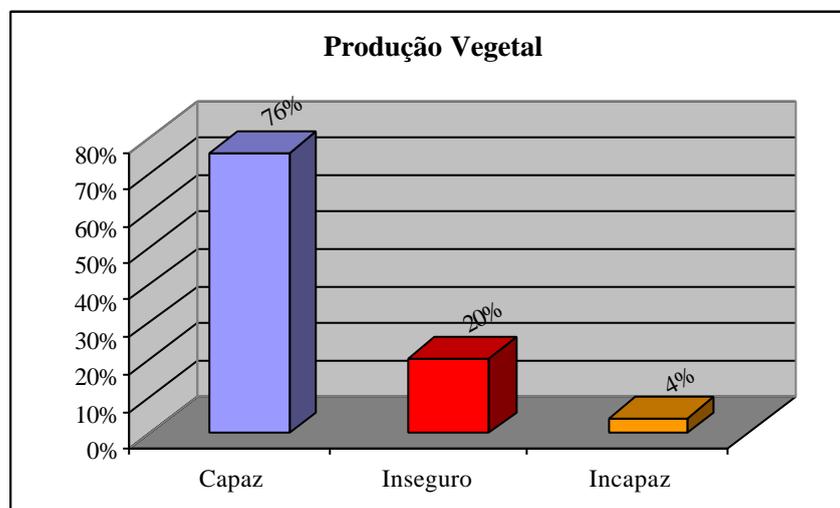
**Gráfico 39 – Produção Agroindustrial – III Seminário**

O curso, nesse período recebe a contratação de mais um profissional o que facilitou a operacionalização do módulo.



**Gráfico 40 – Produção Animal – III Seminário**

O módulo continua sendo valorizado graças a dinâmica dos professores de bovinocultura e suinocultura. Este implementa em suas práticas a experiência da gestão de propriedades através da escolha semanal de 1 aluno (monitor) que, junto com o professor, planejará, e executará a gestão do setor de produção.



**Gráfico 41 – Produção Vegetal – III Seminário**

Os alunos valorizam os conteúdos abordados, mas destacam que outras culturas exploradas no norte do Espírito Santo e sul da Bahia deveriam compor os estudos desse módulo como: fruticultura, mamão, cacau, eucalipto, pimenta-do-reino, café arábica.

#### 4.2.4 Análise e discussão dos resultados gráficos dos 3 seminários

Bordenave (1989, p.171) analisando o seminário como uma técnica de grupo esclarece que seu nome tem origem na palavra “semente” visualizando assim a “oportunidade de semear idéias ou de favorecer a sua germinação”.

As sementes germinadas são os resultados apresentados nesse trabalho cuja análise passamos a discutir:

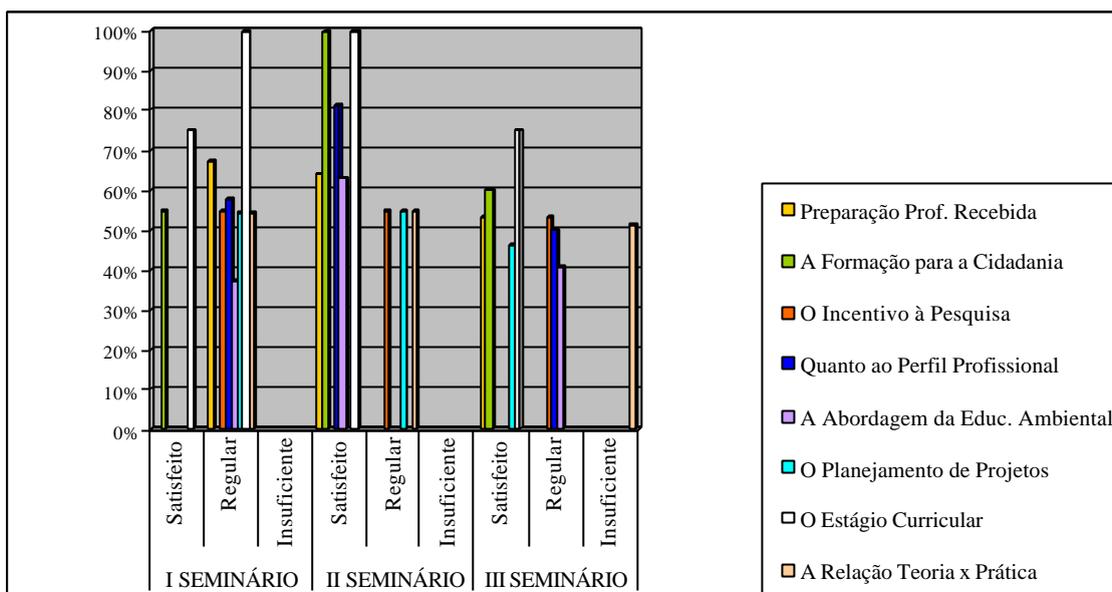
Os sujeitos envolvidos no seminário, cujas vozes refletem a visão que fazem da Escola e especialmente do curso em profissional de nível técnico são, nos 3 momentos pesquisados, adolescentes (idade entre 16 e 21 anos). A adolescência é caracterizada pela transformação. São mudanças corporais visíveis. Em nossos alunos, percebemos nesta fase a tomada de consciência de um novo espaço no mundo, a entrada em uma realidade que produz confusão de conceitos. O encontro de iguais no mundo dos diferentes dão origem a “tribos” no interior da escola, na busca da conquista do espaço, da livre expressão. O processo de construção de identidade, nessa fase, dá-se de forma pessoal e social, acontecendo de forma interativa, através de trocas entre o indivíduo e o meio em que está inserido. As Escolas Agrotécnicas são espaços privilegiados nessa construção, pois permite a convivência de um mesmo grupo de adolescentes em tempo integral, e durante três (3) anos. Acreditamos que ao final do curso, superadas as fases de angústias, os adolescentes tenham suas atitudes e idéias, senão definidas, mas internalizadas, tornando-os portadores de uma identidade que foram social e pessoalmente definidas. Isso os tornam agentes num processo de mudanças pelas quais o ensino técnico da EAF-Col passou.

Além da caracterização da adolescência, somente a partir do II questionário pudemos incluir a caracterização da clientela. São a maioria (96%) do sexo masculino, a idade média é de 17 anos.

Quanto às condições em que cursaram o ensino médio, no I Seminário todos cursaram o ensino médio concomitante, na própria EAF-Col. Já no II Seminário a predominância foi a de alunos que ingressaram com o ensino médio em andamento. Entraram nas 2ª e 3ª séries subseqüentes e freqüentaram o curso técnico em 18 meses. O terceiro seminário apresentou 87% dos alunos cursando o ensino médio em concomitância interna. Todos estão diretamente ligados à área de abrangência da Escola (Norte do Espírito Santo, Leste de Minas Gerais e Sul da Bahia). Também reconhecem a importância do curso para a região. Quanto à pretensão em atuar na área de agropecuária, 81% se manifestaram favoráveis e com interesse em continuar os estudos em nível superior na mesma área. Os demais mostraram interesse em continuar os estudos em outras áreas.

O questionário abordou itens referentes à preparação como profissional, a formação para a cidadania, o perfil profissional do técnico, a abordagem da educação ambiental, o planejamento de projetos e incentivo à pesquisa e o estágio curricular, no questionamento sobre os objetivos gerais do curso, previstos nos planejamentos de 2000 e suas alterações em 2001, e se alcançaram as competências e habilidades pertinentes ao perfil profissional do técnico em agropecuária:

Os resultados referentes aos domínios de competências e habilidades, pertinentes ao perfil profissional do técnico em agropecuária, nos três seminários podem ser assim compilados:



**Gráfico 42 – Perfil Profissional do Técnico em Agropecuária**

Observa-se que no I Seminário os resultados apontam o curso como regular, com exceção os itens visão da educação ambiental e estágio tidos como satisfatório. Ressalta-se que o curso era oferecido na estrutura não-modular.

No II Seminário, a formação recebida foi classificada pela maioria como satisfatória nos itens preparação profissional, formação para a cidadania, perfil profissional, abordagem da educação ambiental e estágio curricular. Somente o incentivo à pesquisa e a planejamento de projetos receberam classificação como formação regular.

No III Seminário aponta a formação recebida como satisfatória nos itens preparação como profissional, cidadania, projetos, estágio. O curso foi classificado como formação regular nos itens abordagens de educação ambiental, perfil profissional e incentivo à pesquisa.

Os fatores que mais contribuíram para a classificação do curso como regular, no I Seminário está diretamente relacionados à insegurança para atuação profissional, à dupla jornada na Escola, a dicotomia teoria x prática.

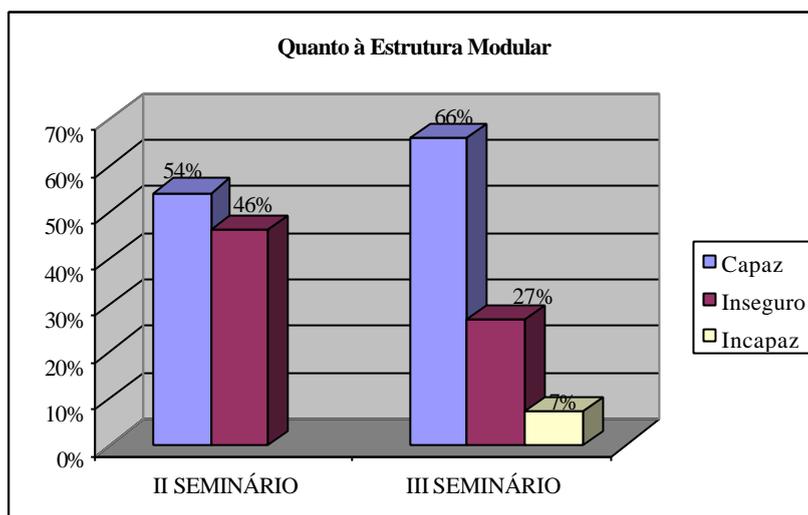
Os fatores que contribuíram para a classificação do curso como satisfatório dizem respeito à estrutura da EAF como escola federal, comparada com o ensino de nível médio em escola pública, ao bom relacionamento aluno x professor.

Nota-se que no III Seminário houve a formação de 2 grupos com opiniões distintas: de um lado, os defensores do sistema modular (25%) que apontam o curso como organizado, a formação teórica de excelente nível, a capacitação dos professores e a dinâmica dos professores que aliam teoria x prática, com destaque ao módulo de produção animal e zootecnia geral. Esse grupo classificou como formação satisfatória, a que recebida nos itens preparação como profissional, formação para a cidadania, estágio curricular, planejamento de projetos. E um grupo da classificação regular para os itens incentivo à pesquisa, perfil profissional, educação ambiental. Esse grupo critica a dicotomia teoria x prática, a separação do ensino médio e a “teorização dos módulos”.

Pode-se concluir nessa primeira etapa de definição do curso, quanto ao planejamento proposto, que o mesmo encontra-se em situação de formação regular. As

mudanças estruturais trouxeram poucos benefícios à formação perceptíveis aos alunos. A estrutura modular trouxe mais clareza organizacional ao curso o que fez com que fosse concebido pelo 3º grupo como satisfatório quanto ao preparo recebido. Ao mesmo tempo, quando deparados com o perfil profissional exigido, os alunos colocam-se numa situação regular. Há de se questionar se os objetivos do curso estão contextualizados e se vão de acordo com os anseios do mercado de trabalho.

A análise da estrutura modular abordada no II e III Seminários pode assim ser visualizada:



**Gráfico 43 – Quanto a Estrutura Modular – II e III Seminários**

A estrutura modular trouxe mais valorização ao curso, observados o grande crescimento teórico e a utilização de projetos em várias disciplinas. As avaliações nos 3 seminários variaram de acordo com a dinâmica utilizada pelo professor, ao incentivo à pesquisa e o uso de tecnologias.

A estrutura modular foi questionada por grande parte do grupo. Os fatores que mais determinaram esse juízo de valor foram o pouco espaço de tempo para o oferecimento do módulo, a dicotomia teoria x prática, perceptível na atuação profissional da maioria dos professores, aulas demasiadamente teóricas e APO's sem acompanhamento do professor.

As alunos assim se posicionaram quanto à estrutura modular: “No curso em módulos, falta tempo para dar totalmente o conteúdo”.

“No sistema modular o conteúdo se tornou menor, conseqüentemente abaixou o nível”.

“Fazer com que haja um planejamento melhor sobre o antigo sistema profissional oferecido pela escola. Os módulos só prejudicaram nossa turma, fomos cobaias”.

“No sistema modular , tudo é muito corrido. As aulas são muito teoria”.

O curso deveria ser mais organizado, os módulos mais divididos (as matérias). As aulas práticas deveriam ter mais. Toda vez que tivesse uma aula prática, deveria ter uma aula teórica correspondente”.

“Deficiências na organização dos horários ocorrendo troca de turmas e salas para alguns alunos”.

“Alguns módulos foram realmente realizados de maneira corrida, passando meio que por cima do conteúdo, vendo poucas aulas práticas”.

As falas denunciam o fator tempo como agravante no sistema modular, mas apontam as questões organizacionais de operacionalização do processo.

Pudemos até então observar que, a estrutura do curso não se encontra flexível, tanto na oferta dos módulos, quanto no desenvolvimento dos mesmos. As teorias referentes à metodologias para o desenvolvimento de competências, necessárias à esse tipo de metodologia. Tais fatores vão de encontro com a avaliação feita pelo alunos.

O grande vilão do processo, na visão dos alunos é a dissociação teoria x prática.

No I Seminário esse item foi assim abordado:

“Muita teoria e pouca prática”.

“Falta de oportunidade em colocar o projeto do papel para o real”.

“Trabalho repetitivo e mecânico nas aulas práticas”.

“Não se associa o conteúdo teórico ao prático”.

“Aulas de APO’s com pouca aprendizagem”.

“Aulas presas à sala de aula”.

“Capacidade de assimilar o conteúdo na teoria, não tendo ou tendo muito pouco conhecimento na prática”.

No II e III Seminários assim persistem as dificuldades:

“Muita matéria teórica e nada de prática”

“Precisa aumentar a capacidade do aluno em desenvolver projetos através de trabalhos, aprimorar o uso das aulas práticas e necessidade de cursos e palestras”.

“Fazer a prática a partir da teoria”.

“As aulas de APO’s não são boas, pois não se aprende quase nada”.

“Pouca vivência com a realidade, poucas aulas práticas, pois os APO’s nos ensinaram pouco, porque não são aulas práticas e muito menos orientadas”.

Os alunos apontam a metodologia de projetos para a melhoria desse impasse. Segundo eles:

“Tem que haver mais projetos, e com tempo para executá-los”.

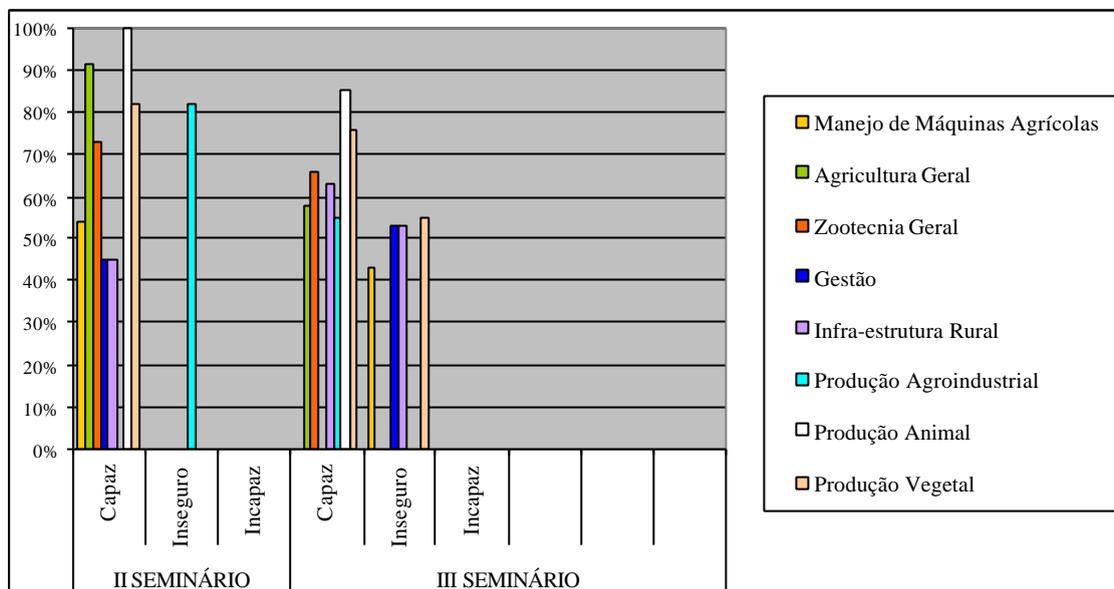
“A escola deveria criar um programa de projetos, onde os alunos dos módulos acompanhariam do início ao fim o ciclo de produção, onde a escola oferece a prática, aplicando enfim a teoria”.

“Elaboração de projetos viáveis como forma de avaliação – intercâmbio alunos – produtores (consultoria)”.

“Realização de projetos técnicos, onde o aluno iria correr atrás do assunto, como ele terá que fazer na sua vida profissional”.

“Aproveitar a área física da escola para desenvolvimento de projetos, não ficando apenas no papel, onde o aluno teria a possibilidade de ver o que realmente determinada cultura e o que ela quer realmente nos passar”.

Os itens a que se referem à avaliação da preparação para o trabalho basearam-se nas disciplinas (I Seminário) e módulos (II e III seminários) cursados pelos alunos, das quais pudemos observar:



**Gráfico 44 – Preparação para o Trabalho**

Concluimos que os melhores resultados foram perceptíveis no III seminário quando módulos passaram a trabalhar teoria x prática integrados.

Em poucos casos, a avaliação foi negativa em razão da “nota” atribuída pelo professor daquele módulo.

Os alunos demonstram insegurança nas disciplinas cujos professores continuam com métodos tradicionais, apostilas velhas, desmotivação.

Percebem o alto nível de capacitação de alguns professores e eles os citam como os que mais contribuíram na segurança da aprendizagem adquirida.

Por fim, fica a contribuição de nossos alunos para a melhoria de algumas questões pedagógicas que precisam de maior atenção da escola.

“A escola precisa definir que curso ‘tá’ oferecendo: se o médio para vestibular, ou o técnico para o meio rural, se buscar os dois, acaba fazendo os dois de mal jeito”.

“Contemplar o pequeno produtor no perfil profissional da escola”.

“Há falta de coesão entre os professores quanto à aplicação ou não de novas tecnologias”.

“Criar estágio de vivência, onde o aluno visitará produtores rurais, poderá prestar assistência técnica e trazer soluções para os problemas encontrados”.

“Dar autonomia para os educandos para o desenvolvimento de projetos e sua realização”.

De modo geral, os alunos descrevem o curso Técnico em Agropecuária como “muito abrangente e na maioria das vezes o conteúdo passado é superficial. A carga horária é pesada, não aprofundando nas matérias do curso, já que o tempo dado para a aprendizagem é muito curto e isso prejudica o aluno que não adquire o conhecimento necessário à sua formação como técnico, já que o ensino da escola não foi dado por completo”.

### 4.3 O Papel do Docente no Processo de Mudanças

“A situação dos professores perante a mudança social é comparável à de um grupo de actores, vestidos com traje de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior. Uma nova encenação pós-moderna, colorida e fluorescente, oculta a anterior, clássica e severa. A primeira reação dos actores seria a surpresa. Depois, tensão e desconcerto, com um forte sentimento de agressividade, desejando acabar o trabalho para procurar os responsáveis, a fim de, pelo menos, obter uma explicação. Que fazer? Continuar a recitar versos, arrastando largas roupagens em metade de um cenário pós-moderno, cheio de luzes intermitentes? Parar o espetáculo e abandonar o trabalho? Pedir ao público que deixe de rir para que se ouçam os versos? O problema reside em que, independentemente de quem provocou a mudança, são os actores que dão a cara. São eles, portanto, quem terá de encontrar uma saída airosa, ainda que não sejam os responsáveis. As reações perante esta situação seriam muito variadas; mas, em qualquer caso, a palavra *mal-estar* poderia resumir os sentimentos deste grupo de actores perante uma série de circunstâncias imprevistas que os obrigam a fazer um papel ridículo”.(Novoa, 1991, p.97)

Nóvoa (1991) situa o cenário da mudança de paradigmas da educação numa linguagem conotativa, imprimindo em nós, professores, as reações provocadas num momento de descompasso, cujos sentimentos nos levam a um mal estar docente causado pelo desajuste gerado pela ruptura.

Assim, o momento da Reforma da Educação profissional tornou-se para nós um momento de ameaça, quanto de desafio diante do desconhecido.

A resistência vem, segundo Nóvoa de uma atitude que se manifesta através de receios, inseguranças e desconfiança, perante as mudanças das práticas pedagógicas. Nesse contexto as reações são diversas: surgem os que demonstram preguiça, apatia, conformismo; outros abraçam a causa, organizam sob o julgamento do senso comum, a sua “nova” prática pedagógica, através de ensaios; e ainda há aqueles que cautelosamente buscam através da reflexão e dos estudos, os conhecimentos necessários da nova realidade que se impõem, para assim, num processo de avaliação da prática pedagógica, definirem sua postura como educador no processo que é apresentada.

Arraigados em discursos tradicionais que afirmam o fracasso docente ou a desvalorização da profissão, nós, professores, costumamos limitar as discussões da classe do magistério a redução salarial, plano de cargos e salários, comportando-nos como vítimas do sistema político e carentes de recursos materiais para inovar em nossa prática pedagógica. Seria interessante que esse discurso se estendesse ao enfoque central que deveríamos ter na concepção e concretização das reformas do sistema educativo. Preferimos assumir o posto de executor de legislações e decretos elaborados por técnicos que estão à margem do ambiente escolar, sem questionar ou posicionar-se

diante de tais mudanças, se são viáveis ou não, se estão contextualizadas às realidades locais. Observa-se nosso distanciamento até na elaboração do projeto político-pedagógico da escola e o pior, o desconhecimento deste. A nossa atuação se resume à sala de aula, e os demais assuntos cabem a quem lhes são de interesse.

Outro ponto crucial que entrava o progresso da atuação docente observado é a resistência que a maioria de nós tem na aceitação dos processos de mudança. Preferimos trabalhar diante o seguro, do dominado, do previsível do que alçar vôos em busca de práticas modernas que efetivam verdadeiramente o processo de aprendizagem que vise a formação integral do aluno. O comodismo nos faz incapazes de nos libertar de atuações limitadas as quais temos domínio.

A formação do professor de nível técnico em Escola Agrotécnica contempla uma visão tradicional, mesclada a uma prática tecnicista com ênfase na especialização. Vários esforços, a partir da reforma do ensino em 1996, têm contribuído ara se quebrar este modelo, mas a resistência ainda se faz presente.

Sanchez (2004, p.2) considera “prioridades das prioridades” a formação do corpo docente das escolas agrotécnicas, dada a velocidade que as mudanças vem ocorrendo e considera a “postura imobilista em relação ao saber” em que eles se encontram.

A mesma autora propõe a reestruturação da formação inicial do docente e a formação continuada.

Para Escudero & Botia (apud Sanches 2002), a formação inicial estaria estreitamente vinculada aos contextos de trabalho, possibilitando pensar as disciplinas com base no que pede a prática; caindo por terra aquela idéia de que o estágio é a aplicação da teoria. Por outro , a formação continuada, para de ser feita na escola a partir dos saberes e experiências dos professores adquiridos na situação de trabalho, articula-se com a formação inicial, indo os professores à universidade para uma reflexão mais apurada sobre as práticas. Em ambos os casos, estamos diante de modalidades de formação em que há interação entre as práticas formativas e os contextos de trabalho. Com isso, institui-se uma concepção de formação centrada na idéia de escola como unidade básica da mudança educativa, em que as escolas são consideradas “espaços institucionais para a inovação e melhoria e, simultaneamente, como contexto privilegiado para a formação contínua de professores.

Sanchez, baseada em Libaneo (1998) afirma que formação do docente deve voltar-se para a tendência investigativa que concebe o ensino como atividade reflexiva. Para ela essa tendência leva o professor a pensar sua prática ou, em outros termos, o professor possa desenvolver a capacidade reflexiva sobre a mesma.

De acordo com Zemelman (1994) assim Sanchez (2002) visualiza a nova prática pedagógica, transfigurada na atividade reflexiva do professor.

Se quisermos que o professor trabalhe numa abordagem sócio-construtivista (como sugere a LBD) e que planeje e promova na sala de aula situações em que o aluno estruture suas idéias, analise seus próprios processos de pensamento, expresse seus pensamentos, resolva problemas, numa palavra, faça pensar, é necessário que seu processo de formação tenha essa característica. Pensar é mais do que explicar, e para isso as escolas e as instituições formadoras de professores precisam formar sujeitos pensantes, capazes de um pensar epistêmico, ou seja, sujeitos que desenvolvam capacidades básicas de pensamento, elementos conceituais que lhes permitam mais do que saber coisas, mais do que receber uma informação, colocar-se

ante a realidade, apropriar-se do momento histórico para pensar historicamente essa realidade e reagir a ela.

Analisando o momento da implementação da Reforma, decidimos ouvir os docentes e gestores na pesquisa para a constatação da voz desses sujeitos, protagonistas do processo, com a intenção de caracterizar e relatar as mudanças experimentadas por eles naquele momento. Sem dúvidas, os relatos colhidos através de entrevistas semi-estruturadas nos proporcionaram não só condições favoráveis para um entendimento mais rico sobre a implantação da Reforma, como também, sobre a natureza de suas práticas pedagógicas.

Os entrevistados com maior tempo de exercício na EAF-Col afirmam ter conhecimento da legislação pertinente à Reforma da Educação (Lei n.º 9394/96 e demais aparatos legais que consubstanciaram o processo de implantação da lei).

Quanto à forma como a EAF-Col adequar-se ao processo da Reforma da Educação Profissional, a maioria relata a forma impositiva:

“A Reforma foi introduzida de forma errada, abrupta. A idéia foi implantar ou introduzir um modelo, um pacote não adaptado para a realidade da escola. Não houve um preparo nas escolas para elas receberem a reforma. Não se ouviu as escolas para fazerem a reforma”. (Professor 3)

“Minha opinião é que o novo caminho (a Reforma) não foi acompanhado em critérios discutidos com a realidade da qual se buscava mudar”. (Professor 4)

A Reforma foi imposição da SEMTEC – ‘cumpra-se’. Fizemos a reestruturação pedagógica sem que seus atores tivessem sido preparados adequadamente”. (Gestor 1)

“Acho que da forma que as outras escolas, de ‘goela abaixo’, pela imposição do 2208 e ludibriados pela promessa dos recursos financeiros para aqueles que entrassem rapidamente no modelo proposto”. (Gestor 4)

As falas confirmam o caráter impositivo já relatado no 2º capítulo através dos ditames legais expedidos pelos órgãos reguladores da educação. Ainda apontam para a educação profissional atrelada aos interesses econômicos internacionais através do PROEP e principalmente a condição dos professores, às margens do processo, quanto às discussões do processo de elaboração da Reforma.

Quanto à mobilização dos sujeitos, os relatos denunciam a superfinalidade como foram tratadas as discussões, talvez por comodismo ou desconhecimento, Mas admitem que o processo foi democrático quanto ao acesso às informações que vinham da SEMTEC através de reuniões e distribuição dos “manuais elaborados”, como vemos:

“A mobilização se deu de forma democrática, através de avisos, disponibilidade de material para consulta (na sala dos professores) e convite para participação em várias reuniões pedagógicas”. (gestor 5)

“Foi oferecido pela Escola o material para aprofundamento na fundamentação teórica e legislativa, foram reuniões com professores, mas havia muita resistência às mudanças”

“Reuniões. Acho que os professores de campo tiveram boa participação. Entretanto, sua voz não pôde ser ouvida devido ao decreto n.º 2208 e ao que a SETEC (então SEMTEC) propunha”. (Gestor 2)

“Através de reuniões pertinentes ao assunto e onde eram discutidos os rumos que a Escola deveria seguir.

“Em 1997 a escola (Departamento Pedagógico mais especificamente) realizou algumas reuniões com os professores, nas quais foram passadas intenções e as promessas do MEC e assim operacionalizou-se a reestruturação do curso Técnico”. (Gestor 1).

Quanto às mudanças curriculares provocadas pela REP perceptíveis na fala dos professores enumeramos:

- a separação entre o ensino médio e o técnico;
- a adequação de carga horária;
- a mudança no critério de avaliação;
- a organização modular;
- a pedagogia por competências e os recursos metodológicos necessários para sua implantação;

- criação de novos cursos

Assim esses aspectos foram abordados:

“O currículo por competências foi a maior novidade. Seria muito bom, o difícil é colocar em prática. É muito difícil o professor avaliar por competências”. (professor 1)

“Oferecemos novos cursos. O processo de criação de novos cursos foi incentivada pela SEMTEC com a promessa de um maior orçamento para as escolas que oferecessem um maior número de cursos, pois, teoricamente teriam um maior número de alunos. Os cursos oferecidos (Agroindústria e pós técnico em aquicultura) foram extintos. Os entraves foram a falta de estrutura de equipamentos e laboratórios que atendessem aos cursos. Faltou também recursos humanos, professores qualificados e efetivos no quadro funcional da escola para dar suporte às várias disciplinas do curso”. (professor 3)

“A partir de 97, baseados na pesquisa que pudesse definir as metas norteadoras do novo processo, buscamos dados que subsidiaram a elaboração da nova proposta e buscou-se a construção de um currículo por competência, modulado, flexível, e que possibilitasse saídas intermediárias para o mercado de trabalho” (gestor 1)

“Bom, eu acho que a grande mudança que houve foi a saída daquele sistema que a gente tinha, tradicional, onde o aluno na parte tecnológica ficava 4 horas por dia no campo. Tinha uma aula teórica e três práticas e trabalhava realmente nessas aulas práticas. Isso foi por longos anos, mudou-se para módulos, houve um tempo de transição, que é bom que a gente entenda que foi um período muito complicado”. (Gestor 3)

“O maior desafio foi adequar as propostas ou os anseios dos professores, pois a proposta veio pré-definida dentro do decreto com várias imposições entre as quais destaco:

- No seu artigo 5º definiu que a educação profissional passaria a ter organização curricular própria e independente do ensino médio, sendo ofertada de forma concomitante ou seqüencial a este;

- A possibilidade do currículo do curso técnico ser ofertado em disciplinas que poderiam ser associados em módulos;

- Em se optando por módulos estes poderiam ter caráter de terminalidade com direito de certificado de qualificação profissional” (Gestor 5)

Quanto à efetividade do currículo por competências os posicionamentos a maioria afirma que não ocorreu tal fato, uma pequena parte aponta para um processo de efetivação parcial:

“Na minha opinião parcialmente. No papel todos os programas do currículo profissional descreveram as competências previstas para cada módulo. Entretanto, até por falta de vivência profissional, na prática o currículo por competência definitivamente precisaria de mais tempo para ser vivenciado e consolidado pedagogicamente”. (Gestor 5)

“O currículo por competências se efetivou em parte, embora tenhamos que fazer alguns ajustes”. (Gestor 4)

“Não porque os professores não estudaram a proposta e conseqüentemente não organizaram o sistema de ensino para o objeto pretendido”. (Gestor 3)

“Não, pois se confundem com os objetivos. Esse conceito de competência nunca foi absorvido pelos professores em geral, em todas as escolas. Ainda trabalham por tópicos ou assuntos”. (Gestor 2)

“Não faltou do MEC e da própria SEMTEC a capacitação necessária para que os professores pudessem atuar dessa forma”. (Gestor 1)

“Eu penso que é um avanço, pois está ligado diretamente ao mercado de trabalho, contudo a escola não parou para definir estas competências com o grupo de professores. O currículo por competências foi adotado na teoria pela escola e não foi colocado em prática”. (Professor 4)

Há uma confirmação do distanciamento entre o currículo prescrito e o currículo vivido no interior da sala de aula.

Sacristan (2000, p.123) descreve as funções desse currículo prescrito:

As funções do currículo prescrito e ordenado pela administração têm diversas projeções sobre a organização do sistema escolar, das escolas e da prática de ensino, tanto em seus conteúdos quanto em seus métodos. A eficácia dessa intervenção é muito diferente numa função e noutras. A regulação curricular que se refere a conteúdos e códigos pedagógicos e a própria ordenação administrativa do currículo para um determinado nível escolar acabam tendo uma expressão concreta num formato de currículo. A variação deste aspecto nas sucessivas reformas que a administração educativa comete, ou a que se nota às vezes na ordenação que se refere a diferentes níveis educativos, expressa opções de política curricular, formas de entender a orientação ou intervenção técnica no sistema educativo e de exercer o controle em cada caso. O que depende de determinantes históricos, políticos, de orientações técnicas e da própria valorização que se realiza sobre a função que o formato curricular deve cumprir, que se faz público como currículo prescrito.

O formato desse currículo é a expressão formal das funções que pretende desempenhar desde o ponto de vista da política curricular. Enquanto tem objetivos tão diversos e até contraditórios é ineficaz em suas diferentes funções, ao misturar prescrições de mínimos para facilitar a organização e cumprir com um modelo de controle do sistema com a orientação ao professorado.”

Moreira (2003, p.14) aponta para a concepção de currículo oculto:

“De importância para a análise e a maior compreensão da prática curricular tem sido o conceito de *currículo oculto*, difundido pelos autores da teoria crítica do currículo. Entendido como “normas e valores que são implícita porém efetivamente transmitidos pelas escolas e que habitualmente não são mencionados na apresentação feita pelos professores dos fins ou objetivos” (Apple, 1982, p.127), o conceito de currículo oculto aponta para o fato de que o “aprendizado incidental” durante um curso pode contribuir mais para a socialização do estudante que o conteúdo ensinado nesse curso. Ainda que acentuado, em suas primeiras teorizações, o papel reprodutor da escola e do currículo, a idéia de currículo oculto vem a ampliar-se e passa a significar não só o terreno por excelência de controle social, mas também o espaço no qual se travam lutas ideológicas e políticas, passível, portanto, de abrigar intervenções que visem a mudanças sociais (Whitty 19885). Em outras palavras, a visão reducionista da escola e do currículo como instrumentos utilizados para manutenção dos privilégios de classes e grupos dominantes acaba por ser substituída por uma perspectiva mais complexa, na qual contradições, conflitos e resistências vêm a desempenhar papel de relevo”.

E quais as concepções sobre currículo por competências?

“Professora, vou ser sincero – não teria como tecer comentários não...Cheguei aqui há 3 anos, quer dizer que tenho muitos atributos aqui dentro. Quer dizer, eu tenho essa vontade para saber mais sobre o assunto, o que falta é tempo. Você precisa de mais tempo. É muita coisa para saber, não sobra tempo. Não é falta de interesse não, o que falta é tempo para mim no momento”. (Professor 5)

“Não tenho conhecimento”. (Professor 6)

“A organização curricular não é por competência, é por conteúdos. Continua a ser construída de forma solitária, ou por um pequeno grupo. Como organizar o currículo por competências se não conhecemos o perfil do técnico que pretendemos formar?”. (Professor 7)

“Sim, currículo por competências. Basta saber se este currículo passa por alguma avaliação a nível de órgão de registro. Se nos formos avaliar hoje, nós não sabemos se os técnicos em agropecuária passam por alguma prova que registre isso”. (Professor 8)

“Eu na verdade vejo que esses jargões que estão sendo utilizados competências, habilidades, isso daí não faz muita diferença... A Grande competência hoje é o sujeito estar apto a viver, a ganhar dinheiro, a construir família... Competência, esse negócio de competência! Falar que é objetivo ou que é... para mim não faz diferença nenhuma. Eu juro que a gente tá mudando nomes, mas não muda nada, a vida continua a mesma, a concorrência é a mesma e o objeto de estudo continua o mesmo. As palavras estão mudando. Então eu vejo que não tem diferença em você usar objetivo, usar disciplina, usar tópicos para ensinar. O que você botar de nome não vai mudar a essência da relação ensino-aprendizagem”. (Gestor 3)

Observa-se que é impossível falar de um currículo por competências considerando as concepções que o grupo tem sobre essa metodologia. Comprovou-se que não foi internalizada essa nova forma proposta pela REP.

Assim também foram analisados as noções quanto ao sistema modular, se referem ao desconhecimento da metodologia ou as críticas:

“Nos temos os módulos que encerram um conjunto de conhecimentos” (Gestor 3)

“Acredito que a modularização se mostra como uma organização viável para o ensino técnico, principalmente por permitir saídas intermediárias” (qualificação). Discordo da forma que esta estrutura é interpretada e desenvolvida nas escolas (com o conjunto de disciplinas – não mudou nada”. (Gestor 1)

“Quanto a modularização para o ensino agrícola, não traz ganho de qualidade. O ensino agrícola tem que ser integrado porque estamos lidando com assuntos complexos da agricultura e meio ambiente e nossos alunos são especiais”. (Gestor 3)

“A modularização veio facilitar o ensino-aprendizagem dos alunos facilitando o trabalho do professor nas orientações dos discentes”. (Gestor 4)

“Muito positiva. Apesar de não ter conteúdo a possibilidade entre a entrada e a saída parcial durante o curso profissionalizante que seria um grande avanço em termos de expansão de vagas no ensino profissional e democratização para produtores e interessados em uma área mais específica do conhecimento (Módulo). A modularização permitiu uma formação mais compactada e continuada dos alunos.

O módulo é a oportunidade que o professor tem para, de forma dinâmica, adequar os conteúdos e/ou competências de forma flexível, podendo adequar o tempo, aulas práticas e teóricas ao processo de ensino conforme a necessidade dos alunos, permitindo aprofundar, rever, discutir os temas sem perder a vivência necessária a um curso profissionalizante como o nosso”. (Gestor 5)

“Os módulos diminuíram o tempo de permanência do aluno na unidade, diminuindo as chances de conciliar teoria com as práticas”. (Professor 7)

“Não tenho conhecimento”. (Professor 6)

“Trabalhar com módulos é difícil sempre existe algo que impede você a ter um melhor aperfeiçoamento nessa prática como tempo, disponibilidade de material didático, laboratório, distribuição de carga horária, mão-de-obra especializada, enfim”. (Professor 8)

Quanto a metodologia de projetos, observamos que há concepções dessa prática extremamente ligadas a projetos de produção, o que as tornam similares na visão de alguns professores.

“Na área técnica, acho que as práticas estão mais relacionadas com o alcance de metas de produção no campo”. (Professor 6)

“Trabalha numa visão bem empresarial. Eles (os alunos) têm que ter responsabilidades nos índices que o setor tem que alcançar. Então nos temos que ser eficientes, queira ou não queira temos que ser. Lá não tem espaço para o desperdício. Então eu tenho que priorizar para que tenham experiência em contato com o gerenciamento. Então eu seleciono toda semana, ele circula, chega mais cedo ao setor, determina as funções e vê o resultado. Ele julga tudo. E gerenciamento e comando de grupo”. (Professor 5)

“Nunca utilizei esta prática”. (Professor 8)

“Pedagogia de projeto é uma coisa meio antiga, mas se é uma coisa que eu estou imaginando que seja, eu acho que tá ótimo e funciona perfeitamente, que é o aluno trabalhar em cima do projeto e ir lá e executar e de repente até ganhar dinheiro com aquilo. Se é isso aí, tá perfeito, podemos continuar trabalhando”. (Gestor 2)

“Já utilizei a pedagogia de projetos. Por exemplo, a cultura do arroz: eu pedi que eles fizessem um projeto sobre a cultura do arroz, enfocando apenas o submódulo do

qual leciono. A parte da cultura não me interessava muito, se eles tivessem resultados fictícios ou reais, não me importava muito. O que estava me interessando era somente os conteúdos do meu submódulo.

Observa-se também que a interdisciplinaridade não permeia a prática da maioria dos docentes.

Um relatou-me que no seu setor de produção “vive isolado, numa ilha”, dada a distância entre os setores; outros buscaram a literatura para definir a prática interdisciplinar, somente teórica.

Outro “procura envolver os alunos nos projetos desenvolvidos no campo, procurando relacionar o desenvolvimento destes projetos com outras disciplinas e relacionando também com vivências e ou conhecimentos já adquiridos no meio em que vive”. (Professor 6)

Fazenda (1991, p.32) considera interdisciplinaridade como panacéia que garantirá um ensino adequado, ou um saber unificado, mas um ponto de vista que permitirá uma reflexão aprofundada, crítica e salutar sobre o funcionamento do ensino, ela pode ser considerada:

- como meio de conseguir uma melhor formação geral, pois somente um enfoque interdisciplinar pode possibilitar certa identificação entre o vivido e o estudado, desde que o vivido resulte da inter-relação de múltiplas e variadas experiências;
- como meio de atingir uma formação profissional, já que permite a abertura a novos campos do conhecimento e a novas descobertas;
- como incentivo à formação de pesquisadores e de pesquisas, pois o sentido das investigações interdisciplinares é reconstruir a unidade dos objetos que a fragmentação dos métodos separou e, com isto, permitir a análise das situações globais, dos limites de seu próprio sistema conceitual e o diálogo entre as disciplinas;
- como condição para uma educação permanente, posto que através da intersubjetividade, característica essencial da interdisciplinaridade, será possível a troca contínua de experiências;
- como forma de compreender e modificar o mundo, pois sendo o homem agente e paciente da realidade do mundo, torna-se necessário um conhecimento efetivo dessa realidade em seus múltiplos aspectos;
- como superação da dicotomia ensino-pesquisa, pois, nesse novo enfoque pedagógico, a pesquisa se constitui na única forma possível de aprendizagem”

A contextualização fez-se presente na fala desse professor:

“Eu procuro através de exemplos da vida, exemplos simples... ou às vezes a gente faz algum teatro em sala de aula... Procuro criar oportunidades ou situações concretas para que o aluno possa hoje desenvolver o conhecimento”. (Gestor 2)

Através dos relatos percebemos uma diversidade de práticas pedagógicas assim descritas pelo professor 5.

“Isso já penso há algum tempo analiso suas práticas pedagógicas sobre 3 suportes:

Uma prática de educação transformadora: que se traduz em transformações: intelectuais, que traduz e valoriza o saber e a realidade do sujeito de ser o coletivo; produtivas, com a adoção de práticas sustentáveis e que ressaltam o saber gerado em base a sua realidade produtiva e conscientizadoras da potencialidades do mundo rural e de seu coletivo.

Uma prática de educação informadora: com a compartimentalização do conhecimento; redução do dialogo intelectual com uma acentuada valorização do conhecimento técnico.

Uma prática deformadora: que possui como eixo norteador a desvalorização da cultura e valores campesinos e uma supervalorização da cultura e valores exógenos (urbanos). O conhecimento ministrado é oriundo de conteúdo fragmentados distantes da realidade do educando e do seu meio. Conduz a uma perda da autonomia individual, induzindo o educando a uma relação de estreita dependência, sujeitando-o a uma dependência contínua.”

Como professora de Ensino de 2 ° grau de educação profissional tenho deparado com situações frustrantes e ao mesmo tempo desafiadoras que me fazem refletir sobre minha prática pedagógica;

Estamos a todo o momento diante de desafios, para os quais nos sentimos inseguros devido à falta de prepara para encararmos os mesmos.

Diante das reformas educacionais, sempre organizadas por técnicos distantes do domínio de sala de aula, sentimo-nos impotentes para transformar ou decodificar suas teorias educacionais em ações práticas de aprendizagem. Estamos desencantados a ponto de não conseguirmos redefinir nosso papel frente às mudanças.

A cada instante assistimos a uma evolução constante nas ciências e na tecnologia que não conseguimos acompanhar este progresso no ambiente escolar.

Somos sempre alvo de críticas pelo fracasso escolar, já que somos taxados de responsáveis imediatos pelas falhas do sistema de ensino.

Analisando minha experiência docente e tomando como base os fatores de mudança que incidem sobre a função docente apresentados por Nóvoa, destaco os que mais influenciaram em minha trajetória como professora:

Atualmente não podemos nos limitar a somente ministrar conteúdos programáticos definidos em planejamentos anuais. Somos colocados diariamente em situações onde os alunos exigem de nós, mais do que simples professores: somos pis, médicos, psicólogos, confidentes. Assumimos maiores responsabilidades e infelizmente não tivemos tempo e condições necessárias para nos adequar ao novo processo. Toda mudança que fazemos é voluntária, empírica e hipotética.

O maior desafio e talvez a solução seria termos a capacidade de enfrentar situações conflituosas.

Os meios de comunicação oferecem aos alunos oportunidades lúdicas e interessantes de fontes de informação. Neste contexto, não cabe mais ao professor ministrar aulas expositivas. Precisamos a habilidade de associar a aula aos meios de comunicação para que a escola seja agradável e interessante aos alunos.

Deparamo-nos em nossas salas de aula com alunos de diferentes e sensibilidades culturais e lingüísticas. A clientela da escola é formada por alunos oriundos de zona urbana, rural, descendentes de índios, alemães, dentre outros. Precisamos estar atentos para perceber e aproveitar esta sociedade pluralista e o maior desafio, fazer com que valorizem e não desprezem esta herança cultural que trazem.

As inseguranças que surgem em minha prática docente também têm origem nas contradições surgidas das exigências do mundo moderno: tento assumir uma postura moderna, flexível, de orientadora no processo de construção do conhecimento do meu aluno, mas esbarro no modelo avaliativo de provas e testes que medem o conhecimento.

Também me confronto ao ministrar conhecimentos de interesses dos alunos, voltados para a atualidade, interdisciplinares, enquanto que a família, a sociedade e o sistema exigem que conteúdos tradicionais como o ensino da gramática normativa seja ministrado para que o aluno tenha sucesso nos vestibulares e nos concursos.

Não conseguimos uma definição clara e não nos encontramos totalmente dentro deste processo de mudanças.

Como é desafiador ser professor nesse contexto de mudanças! Há uma cobrança da família e da sociedade que querem respostas através de resultados concretos sobre o sucesso da aprendizagem de seus jovens e crianças.

O sistema de ensino sempre esteve submisso às exigências econômicas e profissionais do sistema de produção capitalista. As reformas educacionais são impostas e devemos, sem formação adequada, nos adequar, com o sucesso por eles esperado, a este processo. Antes de sermos culpados pelos fracassos, somos vítimas de um processo educativo implantado sem nossa consulta e sem estarmos certos dos rumos que deveríamos seguir.

Além da falta de capacitação diante das reformas, a Escola Agrotécnica também não teve sua infra-estrutura adequada para o fim, principalmente na deficiência e desatualização da biblioteca e aquisição de tecnologia de ponta. O domínio e o acesso à informática, como ferramenta didático-pedagógica, sem contar a pressão rígida da organização burocrática são entraves no processo.

A primeira ação para adequação e melhoria da atuação profissional deve se dar em torno da reflexão sobre a prática docente.

Devemos transformar nossos objetivos de ensino em práticas de trabalho a partir das representações dos alunos, aproveitando a multiculturalidade e a tecnologia da informação para esse fim.

As situações de aprendizagem devem ser organizadas continuamente pelo professor na observação dos níveis dos alunos. Assim haverá uma redefinição das competências que se pretendem alcançar.

O trabalho em sala deve ser compartilhado, em cooperação na elaboração e execução dos projectos definidos.

Todos os atores externos à escola, principalmente pois devem estar envolvidos no processo como parceiros.

E além de tudo, cabe a nós, estarmos em constante processo de formação contínua, na busca de conhecimentos que esclareçam nossos conceitos e nos ajudem a definir a ação pedagógica que melhor corresponda aos nossos anseios.

Precisamos atuar sob uma prática reflexiva e com participação crítica para formarmos alunos reflexivos e críticos.

Perrenoud (2000) definiu os dez domínios de competências reconhecidas como prioritárias na formação contínua dos professores, assim resumidas:

1 - Organizar e coordenar as situações de aprendizagem: o professor conhece sua disciplina e faz as transferências para os objetivos do ensino, trabalha a partir das representações dos alunos e engaja o aluno em atividades de pesquisas, em atividades de conhecimento;

2 - Gerir a progressão das aprendizagens: Concebe e gere situações-problemas adequadas aos níveis dos alunos, observa e avalia nas situações de aprendizagem, define e reorganiza as competências tendo com base os resultados obtidos;

3 - Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação: Desenvolve trabalho integrado, minimizam as diferenças de classes, raças, estimula o trabalho de cooperação entre os alunos;

4 - Envolver os alunos em sua aprendizagem e seu trabalho: desperta o desejo de aprender, oferece opções de atividades de forma que o aluno possa compor sua trajetória de formação, o aluno é levado a agir como intelectual, pensante e crítico;

5 - Trabalhar em equipe: elabora trabalhos em equipe, reformulados constantemente para que o aluno aprenda a socializar-se, a conduzir e ser conduzido, a administrar conflitos gerados nos trabalhos de equipe;

6 - Participar da gestão da escola: Participa da elaboração e execução do projeto político pedagógico da instituição, estimula a abordagem da escola como um espaço democrático que promova a igualdade de valores para todos que dela fazem parte;

7 - Informar e envolver os pais: envolvimento com os atores externos da escola, em especial a família e no caso do ensino técnico, as empresas e o contexto local onde está inserida;

8 - Servir-se de novas tecnologias: Explora a evolução tecnológica dos meios de informação e comunicação para trazer a realidade aos alunos através da adequação dos instrumentos didáticos modernos;

9 - Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão: Luta contra a violência, os preconceitos, age com autoridade, senso de responsabilidade, solidariedade e justiça. Sua prática condiz com seu discurso.

10 - Gerir a própria formação contínua: Sabe explicitar suas práticas, faz uma leitura de suas competências e busca, através da constante formação a adequação de seu saber aliado a uma ação pedagógica que corresponda aos seus anseios.

Acreditamos serem essas algumas das competências capazes de contribuir efetivamente para a formação sólida do profissional que quer atuar como cidadão crítico, intelectual transformador, comprometido com o desenvolvimento pleno do ser humano em busca da cidadania, do crescimento pessoal e do coletivo.

Em minha prática docente, mesmo vindo de uma formação tradicional, tenho buscado através das oportunidades de formação continuada melhorar minha atuação. Desde 1992, percebi através de um curso de aperfeiçoamento para professores de 2º grau que minha prática em Redação e Expressão precisava ser reestruturada. Comecei a ler autores como Geraldi, Engedore K. Villaça, Magda Soares que questionavam e me

levavam a refletir sobre o ensino da língua materna e sobre a prática da produção de textos. O enfoque da transmissão de conhecimentos passou para a descoberta da construção do saber. O aluno, sujeito de suas interações sociais também é sujeito das ações na escola e, conseqüentemente do seu discurso. Interessei-me também pela estrutura pedagógica e administrativa da Escola Agrotécnica e várias inquietações surgiram sobre o papel do técnico, seu campo de atuação a formação intelectual e técnica que recebe. Através de novas oportunidades de estudos e estágios pude observar e conhecer práticas inovadoras na estrutura curricular muito úteis para o crescimento pedagógico. Hoje não me considero uma profissional de educação adequada e integrada às expectativas do mundo moderno. Busco através de ensaios a melhoria da minha prática, mas há uma longa estrada a percorrer.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos analisar, no presente trabalho, a implementação da Reforma Profissional na Escola Agrotécnica Federal de Colatina.

Respaldados na metodologia da pesquisa que priorizou a pesquisa qualitativa, com uso de recursos de revisão bibliográfica e coleta de dados através de questionários e entrevistas, pudemos analisar o processo com base nos documentos legais que subsidiaram as modificações, a documentação gerada no interior da escola e a participação de alunos, professores e gestores da educação.

Assim sendo, nossa primeira constatação é a de que a Reforma implementada na EAFCOL a partir de 1997 está coerente com a LDB n.º 9394/96, regulamentada pelo decreto n.º 2208/97, pelo parecer n.º 16/99 e pela resolução CEB n.º 04/99

Esse processo impulsionou a introdução de inovações na EAF-COL, com poucas discussões sem a participação efetiva dos principais sujeitos envolvidos. As mudanças curriculares surgiram envoltas em dúvidas, cujos centros de decisão não envolviam os professores. Elas já chegavam à Escola sistematizadas, em forma de leis, decretos, pareceres emitidos pelos órgãos reguladores da SEMTEC/MEC. Aos professores só restavam implementá-las em suas prática pedagógica. Assumindo o papel de meros executores, os educadores da EAF-COL tentaram adequar-se ao “processo inovador”, sem digerir os pressupostos políticos e teóricos que inspiravam tais recomendações de mudança.

Situamos a história da EAF COL e sua trajetória de evolução pedagógica, onde pudemos contactar que as mudanças provocadas no ensino agrícola, analisando o período de sua fundação (1946) até os dias de hoje (2005) estão atreladas aos interesses políticos e econômicos, além de fazerem parte de pacotes prontos, importados, aquém de nossa realidade.

As mudanças curriculares efetivadas no período de 1997 a 2003 comprovam o momento conflituoso, onde várias alterações curriculares foram feitas, na busca de uma adequação ao novo modelo prescrito. Houve mobilizações para aprovação do Projeto Político Pedagógico no PROEP, com a esperança de se obter recursos financeiros para a melhoria física e estrutural da Escola, fato que não ocorreu.

Diante do trabalho exposto podemos afirmar que pela nova legislação restringiu-se a oferta de ensino médio e técnico e privilegiou-se a educação profissional modular e fragmentada nas Instituições Federais de Ensino, assim como se desautorizou a criação de novas unidades na esfera federal, salvo “em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino” (Lei Federal n.º 9.649/98, Art. 47). No conjunto, o processo evidenciou um movimento restritivo à oferta de educação média no ensino público federal em favor da privatização e da aproximação com o mercado.

Kuenzer e Ferretti, citados por Manfredi(2002, p.134), são críticos à separação entre essas duas modalidades de ensino, pois julgam que ela:

1 - Repõe a dualidade estrutural, não reconhecendo a educação básica como fundamental para a formação científico-tecnológica sólida dos trabalhadores, demandada pela nova etapa de desenvolvimento das forças produtivas, contrariando uma tendência que é mundialmente aceita e defendida por empresários, trabalhadores e governos;

2 - Supõe a ruptura entre o acadêmico, desvalorizado por não ser prático, não reconhecendo o caráter transdisciplinar da ciência contemporânea, reforçando a idéia de duas redes, para acadêmicos e para trabalhadores, ao melhor estilo taylorista, que separa dirigentes de especialistas, concepção que hoje é questionada até pela organização capitalista de produção”

Em nome da redução de custos, considerado “caro” o aluno do ensino profissional agrícola desde a implantação do sistema Escola-Fazenda, a Reforma meramente reduz o acesso ao saber completo geral, que poderia chegar a universalização do saber básico a todos os cidadãos-trabalhadores.

No decorrer da história da educação do ensino profissional vimo-nos atrelados às políticas internacionais para a definição dos rumos da educação nacional. Citamos o modelo SEF – Sistema Escola Fazenda e suas adaptações no decorrer das décadas de 80 e 90, fruto do acordo MEC-USAID, em nome da preparação para o trabalho. Agora estamos atrelados às regras do Banco Mundial através do Programa de Expansão da Educação Profissional do MEC, subordinados às políticas mercadológicas ditadas pela globalização da economia e dos mercados.

Sobre esse fator, Manfredi (2002, p.138) assim critica:

[...] julgamos que a reforma instituída legitima um projeto não consensual, o qual, de um lado, instaura o dissenso sobre sua implementação e, de outro, a desestruturação das redes de ensino preexistentes.

A política adotada pelo MEC segundo a mesma autora é de desresponsabilização da União perante o ensino técnico e por conta disso, as Escolas Agrotécnicas tentaram ampliar suas atividades, substituindo cursos técnicos (3 a 4 anos de duração) por cursos pós-médios(1 a 2 anos de duração), como no caso de Colatina e demais EAF's que em 1998 ofereceu o Curso de Agroindústria e Aquicultura. Devido à falta de estrutura física, humana e financeira os cursos se esgotaram na 1ª turma, além da dificuldade de reconhecimento dos cursos pelos órgãos competentes (CREA).

A autonomia significa poder de criação, individual e coletiva. Dentro da educação, o professor deveria agir nesse sentido, capaz de questionar e re(criar) a sua própria prática. Só assim, poderíamos realizar plenamente o projeto de autonomia.

A adoção do conceito de competência de maneira acrítica, pode implicar em vários riscos, dentre os quais destacamos:

Corre-se o risco da abordagem voltada para o atendimento exclusivo das exigências econômicas e empresariais, atribuindo-lhe um caráter puramente tecnicista e instrumentalizante.

Corre-se o risco de uma apropriação acrítica de competência numa abordagem individualizada e individualizante. Ignora o trabalho de equipe.

Corre-se o risco de preocupar-se somente com o produto (resultados, e não com o processo de construção das competências).

Quanto à modularização, nossa crítica se remete ao sucateamento ou banalização das competências. A idéia de módulo deveria estar atrelada à inter(trans)disciplinaridade. Não é possível se pensar num ensino modular onde os conhecimentos, entendidos pela maioria dos professores como soma de disciplinas, não estejam inter-relacionados. Em nome do aligeiramento, dado à redução de carga horária, pelo fato do módulo ser semestral, oferece-se certificação aos que cursarem um determinado módulo, a que preferimos descaracterizar por ser somente um conjunto de disciplinas.

Outro impasse no sistema é a relação teoria X prática, já criticada desde os tempos de SEF. Abrimos aqui um aparte para retomar que o paradigma anterior ao da reforma era o ditado pelo modelo sistema escola-fazenda e suas adaptações. As atividades práticas ocorridas tanto no SEF, através do LPP e PAO, substituídos pelas UPE's após a reforma, continuam dissociadas da teoria, não nos esquecendo que a estrutura modular ainda reduziu a carga horária de vivência no setor de produção (antiga UEP).

O ensino modular pode até oferecer uma certa flexibilidade, mas o que observamos no interior das Escolas é uma organização tecnicista, centrada nos objetivos pontuais e conteúdos reduzidos.

Uma das dimensões contraditórias do currículo da Educação Profissional pós-reforma é a noção atribuída à competência, que tenta centrar-se nos processos do trabalho como também no próprio indivíduo, este compreendido como responsável pela eficiência e eficácia da aprendizagem. Enfatiza também o tecnicismo e o comportamentalismo e atualmente percebemos que da forma como os conteúdos se organizam, não favorece à integração dos saberes, acentuando a fragmentação do conhecimento transmitido, como já vistos nos modelos curriculares anteriores a este processo.

Outro questionamento relevante diz respeito à contextualização. A educação profissional necessita estar próxima da realidade concreta dos jovens e adultos que enfrentam o processo de trabalho. O estágio é um componente curricular que favorece esta proximidade, mas insuficiente, dada a importância de tal relação. A escola não pode ter a composição de seu currículo isolado da vida, e não pode ir além, sozinha, dos limites e exclusões que marcam esses espaços sociais.

Em que pesem as diferenças políticas e ideológicas, a Instituição deve voltar-se ao desenvolvimento de competências ligadas ao levantamento das principais questões do mundo do trabalho na sociedade contemporânea, na perspectiva de idealizar encaminhamentos/soluções, colocá-las em discussão e distinção de formas estratégicas ou meios de concretizá-las;

Devemos fazer uma leitura/releitura crítica da macro e micro realidade sócio-econômico-cultural, confrontada com a avaliação de nossas características e objetivos pedagógicos com o compromisso político-ideológico de se construir uma realidade educacional que atenda às perspectivas da sociedade rural da área de abrangência de nossa Escola;

A Reforma proporcionou a abertura de as escolas construírem seus projetos políticos-pedagógicos. EAF-COL, obviamente criou o seu projeto, mas sem o envolvimento de seus sujeitos. O momento seria da edificação do consenso de valores. Mas o que se desejava no processo educativo tornou-se a voz de um pequeno grupo. Urge então a necessidade de reestruturarmos o nosso projeto político pedagógico que possa exprimir a visão da coletividade, que exprima de forma clara a nossa intencionalidade pedagógica, cultural, profissional, construindo num modelo de gestão democrática.

Conforme Kuenzer (2001, p.15), devemos assim proceder ao tomarmos as referencias disponíveis para elaborar o projeto-pedagógico:

“[...]sentar de roda e discutir, longa, profunda e acaloradamente, a escola e sua finalidade, desde a comunidade onde insere, as demandas dos alunos, as condições materiais, de trabalho e de formação dos professores, os conhecimentos, atitudes e comportamentos a serem desenvolvidos, a relação conteúdo/método, a avaliação, a gestão, o financiamento, e assim por diante (p. 15).

O processo de elaboração do projeto político-pedagógico é um processo de construção, e não encarado como uma mera tarefa a ser cumprida.

Acreditamos, que a partir dessa construção democrática possamos estar nos afastando de uma visão de educação burocrática, autoritária, linear e tecnista para adentrarmos num processo de construção de uma proposta de educação emancipatória, crítica, que respeite o contexto social e a forma de conexão que confere significado à construção do saber.

Essa nova postura deverá alicerçar-se na democratização do acesso ao saber socialmente produzido, transformado em saber escolar, para todos os trabalhadores, com meta de superar a barreira da seletividade.

Assim o indivíduo terá competência potencial para usar conhecimentos teóricos para resolver problemas práticos.

Através do acesso democrático ao saber, os excluídos do emprego formal precisam construir estratégias de sobrevivência através das novas formas de relação de trabalho – precisam ter posse do conhecimento, que lhe permitirão a compreensão de todo o processo, e principalmente terão subsídios para a construção de seu projeto político enquanto classe comprometida com a transformação das relações de dominação entre capital e trabalho.

Nesse contexto faz-se necessária a expansão da educação básica, de forma gratuita e de qualidade com profunda revisão do trabalho pedagógico presente em nossas escolas que favoreça:

Articulação entre saber para o mundo do trabalho e saber para o mundo das relações sociais, privilegiando conteúdos demandados pelo exercício da cidadania (da economia, da política, da história, da filosofia, da ética);

Articulação entre o conhecimento do trabalho e o conhecimento das formas de gestão e organização do trabalho;

Articulação entre diferentes atores para construção das propostas pedagógicas;

Integração entre conhecimento básico e aplicado com o mundo do trabalho e das relações sociais como eixo definidor dos conteúdos transdisciplinares, privilegiando situações concretas do processo produtivo metodológico (teoria/prática – habilidades de comunicação, capacidade de buscar informações e trabalhá-los efetivamente para resolver situações problemáticas, criando novas soluções;

Organização e prática do trabalho coletivo a fim de derrubar as clássicas divisões dentre as disciplinas para compor novos arranjos das varias áreas do conhecimento, atribuídos pela práxis social e pelas peculiaridades de cada processo produtivo na formação profissional;

Ênfase no domínio de conteúdos e habilidades de comunicação em todas as formas e modalidades, nos conteúdos de determinações sociais, políticas e econômicas, e nos conteúdos relativos às novas formas de organização e gestão do trabalho.

As formas metodológicas devem privilegiar a superação da memorização, tomando-se como habilidade cognitiva a capacidade de localizar informações e trabalhar produtiva e criativamente com elas na construção de soluções dos problemas.

Os conteúdos devem ser selecionados a partir da análise dos processos sociais e de trabalho, com enfoques transdisciplinares, articuladores das dimensões de pensar e do fazer.

As novas práticas pedagógicas deverão considerar o aluno como centro do processo, numa estreita relação com o conhecimento, cabendo ao professor a ação mediadora neste processo de construção do saber. A valorização do saber tácito é fundamental para a organização de todo o processo pedagógico.

O espaço pedagógico precisa estar “além dos muros da escola”. Esta ampliação é solicitada pelo grande avanço tecnológico e a disponibilidade e agilidade e informações do mundo moderno. Articulado com o mundo produtivo e o mundo das relações sociais, o professor não mais ensina através de relações interpessoais, mas interage com o aluno e faz o papel de mediador entre o aluno e a ciência, gerenciando o processo de aprender a aprender.

Escola deverá descentralizar-se e repensar a rigidez burocrática da normatização para propiciar uma relação criativa, participativa e eficiente com o conhecimento, que tome a organização, o conteúdo, o estabelecimento das normas a partir das demandas do trabalho coletivo como condições para a verdadeira educação de cidadãos/trabalhadores capazes de enfrentar os efeitos perversos da exclusão gerada por este novo padrão de acumulação.

A escola é vista como processo de formação integral do cidadão para exercício de direitos e deveres, numa prática da democracia. O engajamento em movimentos coletivos, através de uma formação sólida da consciência crítica, a motivação e o acesso aos instrumentos intelectuais favorece sua inserção numa sociedade que conseqüentemente será mais livre e igualitária. Não há contradição entre formação do cidadão e a formação profissional. Há respeito e preocupação com a autonomia do aluno e o estímulo a auto-educação.

Queremos e lutaremos para promover a valorização da voz do aluno e suas manifestações como sujeitos de sua história, comprometidos com a verdade e a construção do saber, numa convivência social, onde todos os atos influenciarão na formação de cidadãos políticos, críticos e conscientes.

Todo educador precisa priorizar em sua prática pedagógica o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular, os nacionais e regionais.

Faz-se necessária a abordagem do professor como intelectual transformador. Intelectual na busca constante do saber ao longo da vida. O aprender “a saber”, é a chave para o crescimento intelectual do professor quando este encara seu trabalho como um processo que lhe dá condições ideológicas e práticas necessárias para seu fazer pedagógico.

Transformador quando o domínio dessas teorias faz-se instrumento de mudança, orientação de novos rumos, em cuja juventude se espelha. O professor transformador é capaz de questionar e se posicionar diante de questões políticas e sociais, crítico das teorias tecnocratas e instrumentais subjacentes à teoria educacional, comprometido com o educar de estudantes para serem cidadãos ativos e críticos.

Além da concepção pedagógica inserida na esfera política, onde o professor deve ser agente transformador ou senão questionador dos processos sociais que geram injustiças e exclusões, o professor é responsável por agir dentro da ética, onde sua prática esteja diretamente relacionada com sua teoria e com seus valores, já que é visto como guia, modelo, agente formador de opiniões que atua diretamente com jovens em construção de personalidade.

Cabe ao professor a tarefa de contribuir como agente de mudança para que leve o aluno a compreender e dominar os fenômenos de globalização e a evolução do desenvolvimento da tecnologia deve despertar a curiosidade, desenvolver a cidadania, estimular o rigor intelectual e criar condições para que o estudo ao longo da vida pessoal e de seus alunos.

Não é mais concebida a imagem do trabalho docente individualmente, desvinculado de seu grupo de trabalho. Comprova-se que o trabalho baseado na individualidade é desestimulante, egoísta, além de estar sobrecarregado de responsabilidades que poderiam ser compartilhadas com os colegas para o crescimento de sua atuação profissional e, conseqüentemente, com a melhoria dos resultados esperados pelos alunos. Concebe-se atualmente a visão do trabalho em equipe, onde há um crescimento no desempenho profissional através da troca de experiências entre os colegas de trabalho. Essa forma de agir descortina-se como um grande desafio para nós, professores da rede pública. Culturalmente não fomos preparados para repartir os problemas. O medo, o individualismo e a falsa autonomia nos fazem superpotentes e senhores dos nossos atos, onde a partilha de problemas ou situações profissionais seriam para nós sinônimos de incompetência profissional.

Nosso desafio maior: atuar efetivamente na formação de profissionais com maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria, espírito empreendedor, bem como a capacidade de visualização e resolução de problemas, prontos à inserção ou reinserção no mercado de trabalho atual e futuro.

Através da educação continuada, conseguimos um grande avanço. Pelo menos sabemos que há um caminho a ser percorrido. A legislação e alguns autores nos dão pistas de como adequarmos nessa nova empreitada. Não será através de receitas ou fórmulas mágicas que chegaremos ao sucesso. Será com muito esforço e apoiados no perfil de professores intelectuais transformadores que poderemos melhorar nossa prática pedagógica.

E finalmente propor que, para se definir um curso de educação profissional, seja ele de nível básico, técnico ou tecnológico, precisamos primordialmente na aferição simultânea das demandas das pessoas, do mercado de trabalho e da sociedade. Falta-nos subsídios para uma aferição consistente o que desencadeará uma “maquiagem” da real situação o que comprometerá as possíveis inovações a serem tomadas. Faz-se necessária então, a visão da oferta de novos cursos e a elaboração curricular sobre a ótica de uma engenharia: Usamos a terminologia “engenharia”, não no sentido mecânico, tecnicista que nos remete à “arte ou às ciências das construções civis, da fabricação de máquinas ou de quaisquer tipos de engenho” (Luft, 2002, p.242). Fazemos alusão à noção “engenho” como faculdade inventiva, talento, trabalho em coesão.

A engenharia de formação poderá ser definida pela maneira coordenada e sistemática das diferentes etapas de ação, dos métodos a serem empregados, da escolha dos meios e das ferramentas para que atendam aos objetos maior: a definição de cursos ou competências da unidade escolar.

A Elaboração de novos dispositivos de formação adaptados ao desenvolvimento agrícola local/regional passaria pelos elementos de formação:

- um estudo do contexto geral e uma análise prospectiva do ambiente econômico, social e cultura;
- a análise das profissões atuais e suas descrições dentro do referencial de educação profissional;
- o diagnóstico das necessidades de formação dos diferentes atores do desenvolvimento rural;
- a elaboração de planos de formação articulado entre os diferentes atores do desenvolvimento rural;
- a avaliação dos resultados das diferentes ações de formação a fim de saber se os objetivos atendem aos interesses da coletividade e dos indivíduos.

A exigência atual coloca em questão a educação profissional sobre diferentes ângulos, buscando novos rumos. Num país onde indicativos sócio-econômicos substanciam esse processo ou dispositivos precisamos dispor de assessoria ou formação que disponibilizem de forma eficiente as evoluções extremamente rápidas da economia, mercado e sociedade. Os métodos e ferramentas de análise concreta desta situação são certamente indispensáveis para bem conduzir todo o processo de mudanças e inovações, onde a criação desses dispositivos de formação agrícola estarão voltados às necessidades da sociedade, em especial a rural.

Não será nossa intenção discutir aqui os pressupostos dessa proposta tal qual realizamos nessa dissertação. Precisaremos de muitos estudos aprofundados para tornarem nossas acepções em conhecimentos, as quais poderão se tornar objeto de estudo em novas oportunidades.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Decreto-lei n.º 9.613, de 20 de Agosto de 1946, Estabelece a organização do Ensino Agrícola em todos os Níveis. Ministério da Agricultura.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei n.º 22.470 de 20 de janeiro de 1947. Fixa a rede de estabelecimentos de ensino agrícola no território nacional.

\_\_\_\_\_. Termo de Acordo de 15 de novembro 1949, celebrado entre o Governo da União e o Estado do Espírito Santo, para instalação de uma Escola de Iniciação Agrícola na margem esquerda do Rio Doce. Diário Oficial da União de 22 de novembro de 1949.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

\_\_\_\_\_. Parecer n.º 45/72 do Conselho Federal de Educação. Fixa mínimos para habilitação de Profissionais de 2º grau. CFE/MEC.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 72.434, de 09 de julho de 1973. Cria a Coordenação do Ensino Agrícola – COAGRI no Ministério da Educação e Cultura.

\_\_\_\_\_. Manual para implantação do Sistema Escola-fazenda. MEC/CENAFOR, Brasília, DF, 1973.

\_\_\_\_\_. Parecer n.º 76/75, de janeiro de 1975, do Conselho Federal de Educação. Fixa currículo mínimo para cursos técnicos de 2º grau. CFE/MEC.

\_\_\_\_\_. Portaria Ministerial MEC n.º 27, de 14 de dezembro de 1977. Autoriza o funcionamento do curso técnico em Agropecuária a nível de 2º grau no Ginásio Agrícola de Colatina-ES.

\_\_\_\_\_. Bases para elaboração de currículo pleno para estabelecimento de ensino agrícola que adotam o sistema escola-fazenda. COAGRI/MEC, Brasília, DF, 1978/79.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 83.935, de 04 de setembro de 1979. Altera a denominação de Ginásio Agrícola de Colatina para Escola Agrotécnica Federal de Colatina. MEC.

\_\_\_\_\_. Portaria Ministerial MEC n.º 67, de 29 de agosto de 1980. Regulariza o Curso Técnico em Agropecuária ministrado na Escola Agrotécnica Federal de Colatina-ES.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei 5.692/71 referentes à profissionalização do ensino de 2º grau.

\_\_\_\_\_. Educação Agrícola de 2º Grau: Linhas norteadoras. COAGRI/MEC, Brasília, DF, 1983.

\_\_\_\_\_. Diretrizes de funcionamento de uma Escola Agrotécnica Federal – Habilitações de Técnico em Agropecuária e em Economia Doméstica. COAGRI/MEC, Brasília, DF, 1985.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 93/86. Dispõe sobre a extinção da COAGRI e a criação da Secretaria de Ensino de Segundo Grau – SESG.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 99.244/90, de 10 de maio de 1990. Institui a Secretaria Nacional de Educação Tecnológica – SENTEC.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 8.490, de 19 de novembro de 1992. Transforma a Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SENTEC) em Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC).

\_\_\_\_\_. Lei n.º 8.731, de 16 de novembro de 1993. Dispõe sobre a autorização das Escolas Agrotécnicas Federais.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei 9394/96.

\_\_\_\_\_. Portaria Ministerial - MEC n.º 646/97, de 14 de maio de 1997. Regulamenta o decreto n.º 3.208/97 no âmbito das Instituições Federais de Educação Tecnológica.

\_\_\_\_\_. Portaria Ministerial - MEC n.º 1005/97, que trata da expansão do ensino técnico público e privado através do Programa de Extensão da Educação Profissional – PROEP.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB n.º 17, de 03 de dezembro de 1997. Estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Profissional em Nível Nacional.

\_\_\_\_\_. Portaria Ministerial n.º 185 de 19 de dezembro de 1997. SEMTEC/MEC. Autoriza a EAF-Colatina e outras a ministrarem o curso Técnico Agrícola com habilitação em agricultura, agroindústria, infra-estrutura rural, pesca e zootecnia. Publicado no DOU n.º 52 de 31/12/97.

\_\_\_\_\_. PROEP – Programa e Extensão da Educação Profissional: Orientações às IFET's para preparação do Plano de Implantação da Reforma. Brasília, SEMTEC/MEC, 1997.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB n.º 15, de 01 de junho de 1998. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB n.º 03 de 26 de julho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB n.º 16, de 05 de outubro de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

Resolução CNE/CEB n.º 04, de 05 de outubro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

\_\_\_\_\_. Portaria Ministerial n.º 30, de 21 de março de 2000 – MEC/SEMTEC. Determina a obrigatoriedade de atualização dos currículos com implantação prevista para 2001.

\_\_\_\_\_. Portaria Ministerial n.º 80, de 13 de setembro de 2000. Prorroga prazo constante na Port. 30/00 para a conclusão dos planos de curso de nível técnico pelas IFET's e estabelece critério.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. SEMTEC/MEC – Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. Educação Profissional: Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 5154, de 23 de julho de 2004. regulamenta o § 2º do artigo 36 e os arts 39 a 41 da Lei n.º 9394/96.

\_\_\_\_\_. Portaria Ministerial n.º 15/96 de 08 de março de 1996 – SEMTEC/MEC – nomeia grupo de trabalho que visava consolidar a reformulação curricular dos cursos de agropecuária, reeditada nas portarias n.º 74/96 e 01/98.

Escola Agrotécnica Federal de Colatina. Processo n.º 257.386/77-MEC. Processo para implantação do Curso Técnico em Agropecuária a nível de 2º grau no Ginásio Agrícola de Colatina. Colatina, 1977.

\_\_\_\_\_. Proposta Político-Pedagógica. Colatina, ES, 1997 (Mimeo).

\_\_\_\_\_. Proposta Curricular para o Curso Técnico com habilitação em Agroindústria. Colatina, ES, 1998 (mimeo).

\_\_\_\_\_. Relatório circunstancial da implantação da reforma da Educação Profissional na Escola Agrotécnica Federal de Colatina. Colatina, ES, 1999 (mimeo).

\_\_\_\_\_. Seminário Regional “Potencializando os Centros de Referências para a REP”. CEFET-ES, Vitória, 1999.

\_\_\_\_\_. Projeto para reconhecimento do Curso Técnico Agrícola com habilitação em Agropecuária e Agroindústria . 1999 (Processo 23.000.061021/99-65).

\_\_\_\_\_. Proposta Político Pedagógica para o Ensino Médio, 2000 (Processo 23.000.061189/2000-11).

\_\_\_\_\_. Ata da reunião para tratar da reformulação da matriz curricular, lavrada em 04/07/2000. (mimeo)

\_\_\_\_\_. Proposta do Curso Pós-técnico em Aquicultura, 2000 (mimeo).

\_\_\_\_\_. Planos de Curso da Escola Agrotécnica Federal de Colatina, 2001. (Processo 23.000.062045/2001-62).

BERGER, P. & LUCKMANN, T. A construção social da realidade. Petrópolis/RJ: Vozes, 1985.

- BORDENAVE, J.D e PEREIRA. Estratégias de ensino-aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 1989.
- CAPDEVILLE, G. O ensino agrícola no Brasil. Viçosa/MG: UFV, 1991.
- CASTRO, C. de M. et al. Ensino Técnico – desempenho e custos. Rio de Janeiro: IPEA/INPES, 1972.
- CATANI, A.M. et al. O ensino de 2º grau e mercado de trabalho. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília: maio/ago 1989. v. 70, nº 165, p. 208-223.
- CERVO, A.L. & BERVIAN, P.A. Metodologia científica. 3 ed, São Paulo: EPU, 1986.
- COSTA, Marisa Vorraber. O Currículo nos limiars do contemporâneo. 2 ed, Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- CUNHA, L. A. A política educacional no Brasil e a profissionalização no ensino médio. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.
- DANTAS, A.
- DELORS, Jacques.. Educação: um tesouro a descobrir. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília/DF: MEC; UNESCO, 1998.
- DEMO, P. A Nova LDB: Rarços e Avanços. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- DIAS, G.F. Atividades interdisciplinares de educação ambiental. São Paulo: Global, 1994.
- DOMINGUES, J. L. et al. A reforma do ensino médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. In: Educação & Sociedade. Ano XXI, nº 70 (63-79), abril de 2000.
- ENGUITA, M. F. A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 1989.
- FAZENDA, I. C. Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio. São Paulo: Loyola, 1985.
- \_\_\_\_\_. Interdisciplinaridade: um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1993.
- \_\_\_\_\_. C.A. Interdisciplinaridade um projeto em parceria. 4 ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- FERRETTI, C.J. et. Al. (orgs). Trabalho e Formação e Currículo: para onde vai a escola. São Paulo: Xamã, 1999.
- FRANCO, M. L. P. B. Ensino médio: desafios e reflexões. Campinas/SP: Papyrus, 1994.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREITAG, B. A teoria crítica ontem e hoje. São Paulo: Brasiliense, 1986.

- \_\_\_\_\_. Escola, estado e sociedade. São Paulo: Moraes, 1980.
- FRIGOTTO, Gaudêncio & FRANCO, Maria A. Ciavatta. Análise da expansão e melhoria do ensino técnico industrial no Brasil (1984 – 1990). Rio de Janeiro: UFF/INEP, 1991.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 2 ed., São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.
- \_\_\_\_\_. A formação e profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, T. T. da. & GENTILI, P. Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília/DF: CNTE, 1996a
- \_\_\_\_\_. Educação e a crise do capitalismo real. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- \_\_\_\_\_. Cidadania e formação técnico-profissional: desafios neste fim de século. In: SILVA, L. H. et al. (Orgs). Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre/RS: Sulina, 1996b.
- \_\_\_\_\_. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (org.) Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.
- \_\_\_\_\_. Educação e Crise no Trabalho: perspectiva de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- \_\_\_\_\_. Globalização e Crise do Emprego: Mistificações e Perspectivas da Formação Técnico-Profissional. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 31-45, maio/ago., 1999.
- GHIRALDELLI Jr., P. História da Educação. 2 ed. Ver. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério 2º grau – série formação do professor).
- GIROUX, Henry A.. Os professores como intelectuais rumo à pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bruno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOODSON, I. F. Currículo: teoria e história. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.
- HABERMAS, J. Técnica e ciência como ideologia. Lisboa: Edições 70, 1973.
- HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo de competência. In: FERRETTI, C. et al. Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.
- JAPIASSÚ, H. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- KUENZER, A. Z. Educação Profissional: Categorias para uma nova Pedagogia do Trabalho. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 19-29, maio/ago., 1999b.

\_\_\_\_\_. (Org.). Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Z. Ensino de 2º grau – O trabalho como princípio educativo. 2 ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1988.

\_\_\_\_\_. Z. A questão do ensino médio no Brasil: a difícil superação da dualidade estrutural. In: MACHADO, L. R. de S. et al. Coletânea CBE – Trabalho e Educação, Campinas, Papirus, 1994.

\_\_\_\_\_. Z. A reforma do ensino técnico e suas conseqüências. In: LIMA FILHO, D. L. (org.). Educação Profissional: Tendências e desafios. Documento Final do II Seminário sobre a Reforma da Educação Profissional. Curitiba: SINDOCEFET-PR, 1999a.

\_\_\_\_\_. Z. Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção Questões da nossa época; v. 63).

\_\_\_\_\_. Z. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. In: Educação & Sociedade. Ano XXI, nº 70, (15-39), abril de 2000.

\_\_\_\_\_. Z. Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

KUHN, T. A estrutura das revoluções científicas. São Paulo: Perspectivas, 1992.

LIMA FILHO, D.L. (org) et. Al. Educação profissional tendências e desafios. Documento final do II Seminário sobre a Reforma do Ensino Profissional. SINDCEFET-PR, 1999.

LOPES, A. C. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. Boletim Técnico do SENAC. RJ. Texto disponível na internet no endereço [www.senac.br/informativos/bts](http://www.senac.br/informativos/bts), acesso em 21/06/03.

LUFT, Pedro C. Mini Dicionário Luft. 8 ed., São Paulo: Ática, 1995

MACHADO, Lucília Regina de Souza. A educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. et al. Novas tecnologias, Trabalho e educação. Petrópolis/Rj: Vozes, 1994b.

\_\_\_\_\_. Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1989.

\_\_\_\_\_. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: MACHADO, L.R. de S. Et al. Coletânea CBE: Trabalho e educação. Campinas/SP: Papirus, 1994a.

\_\_\_\_\_. Politecnia no ensino de segundo grau. In: MEC/SENEB. Politecnia no ensino médio. Cadernos SENE-5. Brasília/DF: SENE-5, 1991.

MANFREDI, S. M. Educação profissional no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

MARQUES, O.S. A Valorização do aluno como sujeito de seu discurso. UFES?SEDU?VITAE, Colatina, ES, 1993 (mimeo). (Trabalho apresentado na conclusão do Curso de Atualização em Língua Portuguesa para professores de 2º grau).

MAZZOTTI, A.J.A & GEWANDSZNAJDER, F. O método nas ciências naturais e sociais. Pesquisa quantitativa e qualitativa, 2 ed. , SP: Thomson, 2002.

MOREIRA, A. F. Currículos e programas no Brasil. Campinas/SP: Papirus, 1990.

\_\_\_\_\_. (org.) Currículo: questões atuais. Campinas/SP: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. (org.). Curículo: políticas e práticas. Campinas/SP: Papirus, 1999.

NÓVOA, Antonio (org). Profissão: Professor. Porto: Porto Editora, 1991. Cap. 4.

PAIVA, V. Qualificação, crise no trabalho assalariado e exclusão social. In: GENTILI, P. FRIGOTTO, G. (orgs). A Cidade Negada: políticas de exclusão na educação no trabalho. São Paulo: Cortez, 2001.

PAULI, Olindino. Escola Agrotécnica Federal de Colatina: um pouco de história. Colatina,ES: 2001(mimeo).

PERRENOUD, P. Construir as competências desde a Escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

\_\_\_\_\_. Dez domínios de competências reconhecidas como prioritárias na formação contínua dos professores, 1999. Texto disponível na internet [http:// www. unige. Ch/fapse/sse/teachers/perrenoud](http://www.unige.ch/fapse/sse/teachers/perrenoud), acessado em 12/07/04.

PIMENTA, S.G. & GONÇAVES, C.L. Reverendo o Ensino de 2º Grau: propondo a formação de professores. 2 ed. Ver. São Paulo: Cortez, 1992.

PINO, Ivany. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam Iri Brzezinski (org). 8 ed, São Paulo: Cortez, 2003.

RAMOS, E.L. A Reforma como paradigma: um estudo de caso na Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde – GO. UFGO Educação, 2000. (Dissertação de Mestrado).

RAMOS, Marise Nogueira. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?. São Paulo: Cortez, 2001.

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

REIS, I.S. da. Escolas Agrotecnicas Federais – EAF's: Objetivo e novas funções na década de 90. Seropédica, RJ: março 2001. (Dissertação de mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

RODRIGUES, A. C. A Educação Agrícola de Nível Médio: o sistema Escola-fazenda na gestão da Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário – COAGRI (1973-1986). Belo Horizonte, MG: 1999. (Dissertação de mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

ROMANELLI, O. de O. História da educação no Brasil (1930/1973). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ROPÉ, F. & TANGUY, L. (orgs.). Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas/SP: Papirus, 1997.

SACRISTAN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa, 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANCHEZ, S.B. Conceituação, concepção e organização de um programa de pós-graduação para docentes da Educação Profissional Agrícola. Seropédica: 2002. (Tese de doutorado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

SANTOMÉ, J. Globalização e interdisciplinariedade: o currículo integrado. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, D. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. 7 ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. Escola e Democracia. 35 ed. Revista Campinas, SP: Autores Associados, 2002. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SELTZ, W. e COOK. Métodos de pesquisa nas relações sociais. Trad. Martha Hubner de Oliveira e Mirian Narinotti dell Rey. 2 ed. Brasileira por coordenação de José Roberto Malufe e Bernadete A. Gatti. V. 1. São Paulo: EPU, 1987.

SILVEIRA, D.L. da. Educação Ambiental e conceitos caóticos. In: Educação ambiental: reflexões e práticas contemporâneas. PEDRINI, A. de. (Org) Petrópolis: Vozes, 1997.

SIQUEIRA, A. C. de. Propostas, conteúdos e metodologias do ensino agrotécnico: que interesses articulam ou reforçam um desafio. Niterói, RJ: UFF\ FAE, novembro, 1997. (Dissertação de mestrado)

SOARES, A. M. D. et al. Ensino técnico agropecuário: formação do cidadão X formação profissional. In: Anais do II Congresso Nacional de Educação. Belo Horizonte/MG, 1997.

SOARES, A.M.D . Política educacional e configurações nos currículos de técnicos em agropecuária nos anos 90: regulação ou emancipação. 2003. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade). Seropédica, RJ: UFRRJ-CPDA.

SOARES, A.M.D & OLIVEIRA, L.M.T. de. Formação de Professores para o ensino técnico agrícola de 1º e 2º graus: um desafio. In: Revista Educação Agrícola Superior, Brasília: ABEAS, v. 11, nº 1, 1993.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. Manual de Instruções para Organização e apresentação de Dissertações e Teses na UFRRJ. Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação. Seropédica: RJ. Abril de 2002. (disponível na internet no endereço: <http://www.ufrj.br> acessado em 22/05/2003).

ZENTGRAF, M C. Metodologia da Pesquisa. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Pessoal, UFRRJ, 2003.

## **ANEXOS**

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA  
**Escola de Iniciação Agrícola de Colatina**  
 ITAPINA - ESP. SANTO

Caderneta Escolar do Aluno

RETRATO	CARACTERÍSTICOS	DEDO POLEGAR DIREITO
	Data do Nascimento	
	Local <u>Itambacuri</u>	
	Estado <u>Minas Gerais</u>	
	Filiação { Pai	
	{ Mãe	
	Residência { Cidade <u>Itambacuri</u>	
{ Rua		
{ Estado <u>Minas Gerais</u>		
Matrícula requerida por		

**EXAME VESTIBULAR**

Ao Curso de Iniciação Agrícola  
 Realizado no Ano de 1957

**RESULTADO**

Português 4,7 Média 5,1  
 Matemática 5,5

**1º Ciclo**

**Curso de Iniciação Agrícola**

1ª. Série - Anos letivos de 1957 e 1958

DISCIPLINAS	Março	Abril	Maio	Junho	Julho	Agosto	Set.	Out.	Nov.	Média	Provas Parciais		Prova Final	Notas Finais	Nota global em cada grupo das disciplinas	
											1a. P.	2a. P.				
CULTURA GERAL	Português	5,0	4,5	4,2	5,0		4,4	2,7	4,3	3,6	4,1	6,0	3,6	6,5	4,8	CULTURA GERAL 5,0
	Francês	5,5	6,0	6,5	4,7		2,4	5,5	6,2	5,4	4,7	4,7	5,4	5,5	5,1	
	Ciências Naturais	5,0	6,5	7,5	6,0		3,5	2,0	4,5	3,3	4,2	6,0	3,3	4,3	4,2	
	Geografia	3,7	4,8	7,3	5,7		5,4	6,3	4,7	5,4	5,4	2,3	6,7	4,5	6,1	
	História do Brasil	3,7	4,0	6,4	5,0		1,5	4,7	4,8	4,4	4,4	2,5	5,1	5,8	4,7	
Matemática	2,5	4,0	2,6	7,0		1,3	4,3	3,8	7,5	4,4	9,5	7,5	6,8	5,3		
CULTURA TÉCNICA	Agricultura	5,8	3,2	5,3	4,7		6,3	7,7	5,2	4,8	5,6	4,1	5,2	5,5	5,1	CULTURA TÉCNICA 5,4
	Desenho	4,1	7,4	4,7	6,3		7,3	5,8	5,4	6,2	6,2	4,2	5,6	5,8	6,0	

Classificação 6º Lugar

**Curso de Iniciação Agrícola**

2ª. Série - Anos letivos de 1958 e 1959

DISCIPLINAS	Março	Abril	Maio	Junho	Julho	Agosto	Set.	Out.	Nov.	Média	Provas Parciais		Prova Final	Notas Finais	Nota global em cada grupo das disciplinas	
											1a. P.	2a. P.				
CULTURA GERAL	Português	4,6	5,3	5,7	5,7		4,5	6,5	3,8		5,1	4,6	3,8	4,5	4,4	CULTURA GERAL 5,0
	Francês	5,0	4,3	3,5	5,6		2,5	4,0	4,2		4,2	5,6	4,4	7,0	5,1	
	Ciências Naturais	5,0	6,5	3,0	5,6		6,0	6,5	2,6		5,0	5,6	3,6	6,5	4,5	
	Geografia	4,5	3,8	6,6	4,6		6,0	3,0	6,1		5,5	6,3	6,1	7,0	6,2	
	História Geral	7,7	5,0	4,0	4,0		4,1	4,8	5,0		4,9	2,5	4,2	6,5	4,5	
Matemática	4,0	4,5	7,0	2,5		4,0	3,0	4,0		4,1	7,4	4,0	6,0	5,1		
CULTURA TÉCNICA	Agricultura	7,7	5,7	3,2	3,0		3,0	7,3	4,2		6,8	6,1	3,2	7,0	7,3	CULTURA TÉCNICA 6,8
	Desenho	2,8	4,3	7,4	7,8		7,7	7,0	3,0		7,0	6,7	3,0	4,5	6,9	
	Criação Animais Domésticas	4,1	4,7	6,4	6,4		6,4	9,5	6,7		6,9	4,6	6,7	6,0	6,2	

Classificação 3º Lugar

ANEXO 2 - - FICHA DE ACOMPANHAMENTO ESCOLAR - 1963

1963 CURSO: *Animal Agícola* SÉRIE: *2*

DISCIPLINAS	MARÇO	ABRIL	MAYO	JUNHO	AGOSTO	SETEMBRO	OCTUBRO	NOVEMBRO	MÉDIA	PROVAS PARCIAIS		MÉDIA	PROVA ORAL	FINAL	EXAME DE 2.ª ÉPOCA			NOTA FINAL	
										1.ª	2.ª				ESCRITA	ORAL	MÉDIA		
<b>CULTURA GERAL</b>																			
Português		4,7	7,1		2,1	4,6	6,1		4,9	2,6		4,2			3,7	4,5	4,1		5,0
Francês		1,1	5,5		-	10,0	9,5		6,5	-		6,5							7,0
Ciências		3,3	4,8		5,3	4,5	9,5		5,5	3,0		4,8							5,0
Geografia		4,5	4,9		6,3	8,5	9,4		6,7	-		6,7							7,0
História		4,7	7,5		7,5	8,0	5,0		6,5	-		6,5							7,0
Matemática		5,0	4,3		5,0	6,5	7,3		5,6	5,5		5,6							6,0
Inglês		7,8	3,5		5,2	7,3	7,4		6,2	5,3		5,9							6,0
<b>CULTURA TÉCNICA</b>																			
Média		4,4	5,4		5,2	7,1	7,7												
Desenho																			
C. A. Domésticos																			
MÉDIA																			
<b>Práticas Educativas</b>																			
A.P. Orit.		6,5	6,0		6,3	5,4	7,0		6,2	4,3		5,6							6,0
E. Física																			
Trab. Práticos		6,6	5,3		6,4	8,2	9,0		7,1			7,1							7,0

Classificado em ..... lugar na turma de ..... alunos com a nota de conjunto ..... em 19 .....

Visto:  Diretor

.....  
Chefe da T. A.

ANEXO 3 – FICHA DE ACOMPANHAMENTO ESCOLAR - 1964

CURSO: GINASIAL AGRICOLA

SÉRIE: 2ª

19 64

DISCIPLINAS	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO	AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	MÉDIA	PROVAS PRÁTICAS	MÉDIA	PROVA ORAL	FINAL	EXAME DE 2.ª ÉPOCA			NOTA FINAL
										1.ª Época	2.ª			ESCRITA	ORAL	MÉDIA	
CULTURA GERAL																	
Português		4,0	4,0		7,0	5,0	5,0		5,0	4,0		5,0					5,0
Espanhol		6,0	7,0		7,0	8,0	6,0		7,0			7,0					7,0
Ciências		4,0	8,0		3,0	9,0	7,0		6,0	5,0		6,0					6,0
Geografia		3,0	5,0		4,0	7,0	8,0		5,0	5,0		5,0					5,0
História		4,0	7,0		6,0	7,0	9,0		7,0			7,0					7,0
Matemática		5,0	6,0		8,0	10,0	2,0		6,0	2,0		5,0					5,0
MÉDIA		4,3	6,2		5,8	7,8	-		-								
CULTURA TÉCNICA																	
Agricultura																	
Desenho																	
C. A. Domésticos																	
MÉDIA																	
Práticas Educativas																	
Canto Orfeônico																	
E. Física																	
Trab. Práticos																	

Classificado em \_\_\_\_\_ lugar na turma de \_\_\_\_\_ alunos com a nota de conjunto \_\_\_\_\_ em 19 \_\_\_\_\_

concluiu \_\_\_\_\_

Visto: \_\_\_\_\_  
Diretor

Chefe da T. A.

ANEXO 4 – FICHA DE ACOMPANHAMENTO ESCOLAR - 1965

19 65

CURSO: GINASIAL AGRÍCOLA

SÉRIE: 3ª

DISCIPLINAS	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO	AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	MÉDIA	PROVAS PARCIAIS		MÉDIA	PROVA ORAL FINAL	EXAME DE 2ª ÉPOCA			NOTA FINAL
										1.º	2.º			ESCRITA	ORAL	MÉDIA	
Português	-	5,0	7,0	9,0	8,0	7,5	6,0	4,55	-	-	-	7,6					7,6
Inglês	-	5,0	8,0	6,0	8,5	8,5	7,5	4,35	-	-	-	7,3					7,3
Ciências	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-					-
Geografia	-	7,0	7,0	7,0	6,0	8,5	7,0	4,25	-	-	-	7,1					7,0
Matemática	-	6,0	5,0	6,0	4,0	2,0	1,0	3,30	1,00	4,30	-	4,3	3,0	2,80	6,10		6,1
Média	-	6,5	7,0	7,0	6,5	6,5	7,0	4,35	-	-	-	7,2					7,3
Agricult.	-	8,0	5,0	8,0	9,0	6,5	7,0	4,25	-	-	-	7,0					7,0
Desenho	-	8,5	6,0	8,0	9,0	3,0	7,5	4,20	-	-	-	7,0					7,0
C.A. Domést.	-	3,5	4,0	7,0	8,0	6,0	7,5	4,10	2,00	6,10	-	6,1					6,1
Economia	-	9,0	9,0	9,0	8,0	8,0	7,0	5,00	-	-	-	8,3					8,3
MÉDIA	-	7,0	7,0	8,0	8,0	6,0	7,0	5,00	-	-	-	7,8					7,8
P. Agro-Pecuária	-	7,0	14,0	8,0	8,0	7,5	6,0	4,05	-	-	-	7,8					7,8
Indústria	-	16,0	16,0	2,0	2,0	2,0	8,0	5,15	-	-	-	8,6					8,6
N. Saferm.	-	8,5	9,0	2,0	9,0	8,5	7,5	5,5	-	-	-	8,6					8,6
Higiene	-	7,0	9,0	10,0	8,0	8,0	6,0	4,80	-	-	-	8,0					8,0

Classificado em \_\_\_\_\_ lugar na turma de \_\_\_\_\_ alunos com a nota de conjunto \_\_\_\_\_ em 19 \_\_\_\_\_ concluiu \_\_\_\_\_

Chefe da T. A.

Visto:



Director

ANEXO 5 – FICHA DE ACOMPANHAMENTO ESCOLAR - 1966

1966 Curso: **Ginasial** Série: **1ª**

DISCIPLINAS	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO	AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO	Nota Anual dos Exercícios	PROVA FINAL			EXAME DE 2.ª ÉPOCA			NOTA FINAL
									Escrita	Oral	Média	Escrita	Oral ou Prática	Média	NOTA FINAL
CULTURA GERAL															
Português	-	6,0	6,5	6,5	8,0	8,5	8,0	435	-	-	-	-	-	-	7,3
Matemática	-	3,5	5,5	9,5	7,5	9,0	7,0	420	-	-	-	-	-	-	7,0
Ciências	-	7,0	9,0	6,0	4,0	6,0	6,0	380	7,0	-	280	660	-	-	6,6
Inglês	-	3,5	5,5	8,5	8,5	9,0	9,0	440	-	-	-	-	-	-	7,3
Desenho	-	9,0	8,0	9,0	7,5	8,5	7,0	490	-	-	-	-	-	-	8,2
CULTURA TÉCNICA															
I. E. Agricult.	-	6,5	7,5	10,0	9,0	9,0	10,0	520	-	-	-	-	-	-	8,7
I. C. P. Agropec.	-	6,0	8,5	9,5	10,0	10,0	6,5	50,5	-	-	-	-	-	-	8,4
PRÁTICAS VOCACIONAIS															
O. S. P. Brasil.	-	B	B	B	B	B	B								
Ed. Física	-														
PRÁTICAS VOCACIONAIS															
P. Agrícola	-	R	B	B	B	B	B								
P. Of. Rurais	-	O	B	B	B	B	B								

Classificado em \_\_\_\_\_ lugar numa turma de \_\_\_\_\_ alunos com a nota \_\_\_\_\_ em 19 \_\_\_\_\_

Concluiu \_\_\_\_\_

Visto:  Diretor

Chefe da TURAE

ANEXO 6- DIPLOMA DE CONCLUSÃO DE CURSO GINASIAL AGRÍCOLA -  
1967 a 1970/71



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
DIRETORIA DO ENSINO AGRÍCOLA

O Diretor do GINÁSIO AGRÍCOLA DE COLATINA, no uso de suas atribuições legais e tendo presente a aprovação que obteve no ano escolar de 1970/71, com a decorrente conclusão do Curso Ginasial Agrícola, confere, nos termos dos artigos 39 e 49 da Lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1961 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a ANA INES LINS RIBEIRO DA COSTA nascido em 6 de junho de 1955, natural de Barreiros - Pernambuco filho de José Ribeiro da Costa e de Tereza de Lisioux Ribeiro da Costa o Diploma de **MESTRE AGRÍCOLA**, de acordo com o Decreto-lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946 - Lei Orgânica do Ensino Agrícola e as alterações posteriores, a fim de que possa gozar de todos os direitos, regalias e prerrogativas que lhe são concedidos pelas Leis do País.

Napina - Estado do Espírito Santo, 22 de maio de 1971

Ana Ines Lins Ribeiro da Costa  
DIPLOMADO

Carolina Fagundes  
Chefe de TURMA

José Ribeiro da Costa  
DIRETOR

ANEXO 7 - HISTÓRICO ESCOLAR - CLIENTELA FEMININA - 1967 a 1970/71

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL  
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
 DEPARTAMENTO DE ENSINO MÉDIO  
 INSTIT. BRASILEIRO DE CULTURA - FUNDAÇÃO - 1950

HISTÓRICO ESCOLAR

ANA INÊS LINS RIBEIRO DA COSTA  
 06 de junho de 1971

Reservatório: Farnschbau  
 João Ribeiro da Costa  
 Tereza de Lázaro Ribeiro da Costa

Primeira Série - 19 67  
 Estabelecimento: Ginásio Agrícola de Colatina

Localidade: Itaipira - Colatina Estado: Esp. Santo

DISCIPLINAS	FREQUÊNCIA		APOSIENTAMENTO			
	Anos Dadas	Faltas	Média Anual Esc. 1ª	2ª Esc. 1ª	2ª Esc. 2ª	Média Final
Português	104	8	33,0	4,0	5,5	5,5
Matemática	104	6	30,5	7,0	-	5,9
Geografia	100	8	39,5	5,5	-	6,2
História	97	5	48,0	-	-	8,0
Ciências	70	5	46,5	-	-	7,0
Espanhol	53	3	28,5	5,5	-	5,1
Desenho	63	1	45,0	-	-	7,5

PRÁTICAS EDUCATIVAS	RESUMO DE FREQUÊNCIA	AVULSAS DADAS	FALTAS	%		
Ed. Pol. Brasil	99	-	Desobediência	50,2	36	6,5
Ativ. Agropecuária	99	8	Ativ. Esc. 1ª	100	8	5,3
Proj. Alimentar	99	-	Ed. Física	43	-	-

GINÁSIO AGRÍCOLA DE COLATINA  
 Ed. Tipo: AGRÍCOLA - (I) ANA  
 End. Postal: Itaipira - E. Esp.

CURSO GINASIAL AGRÍCOLA

EXAME DE ADMISSÃO

Realizado em 1/2 de fevereiro de 1966

MATERIAS	NOTAS DA PROVA ESCRITA
Português	4,0
Matemática	6,0
Geografia	-
MÉDIA GERAL	5,0

Segunda Série - 19 68  
 Estabelecimento: Ginásio Agrícola de Colatina

Localidade: Itaipira - Colatina Estado: Esp. Santo

DISCIPLINAS	FREQUÊNCIA		APOSIENTAMENTO			
	Anos Dadas	Faltas	Média Anual Esc. 1ª	2ª Esc. 1ª	2ª Esc. 2ª	Média Final
Português	127	13	30,5	5,5	-	5,3
Matemática	95	3	30,0	6,0	-	5,4
Ciências	90	9	22,0	7,0	-	5,0
Geografia	120	11	33,0	5,0	-	5,3
História	127	13	30,0	8,5	-	6,0
Vocacional	94	7	37,5	5,0	-	5,8

PRÁTICAS EDUCATIVAS	RESUMO DE FREQUÊNCIA	AVULSAS DADAS	FALTAS	%		
Ed. Artísticas	99	-	Desobediência	605	56	8,6
			Out. Esc. 1ª	95	-	-
			Ed. Física	70	-	-

Terceira Série - 19 69/70  
 Estabelecimento: Ginásio Agrícola de Colatina

Localidade: Itaipira - Colatina Estado: Esp. Santo

DISCIPLINAS	FREQUÊNCIA		APOSIENTAMENTO			
	Anos Dadas	Faltas	Média Anual Esc. 1ª	2ª Esc. 1ª	2ª Esc. 2ª	Média Final
Português	119	12	5,4	5,5	-	5,4
Matemática	111	16	4,6	6,0	-	5,2
Ciências	86	-	5,6	7,0	-	6,2
Desenho	94	13	4,5	7,5	-	5,7
Vestufário	90	6	8,0	-	-	8,0
História	82	8	7,0	-	-	7,0
Geografia	84	11	6,8	4,5	-	5,9

PRÁTICAS EDUCATIVAS	RESUMO DE FREQUÊNCIA	AVULSAS DADAS	FALTAS	%		
Ativ. Artísticas	100	-	Desobediência	477	86	12,1
Ed. Física	98	11	Out. Esc. 1ª	295	28	18
Ativ. Agropecuária	100	17	Ed. Física	62	9	11,2

OBSERVAÇÕES: A aluna a que se refere o presente Histórico Escolar, no ano de 1966, cursou a 1ª. Série, tendo sido aprovada. No ano letivo de 1970/1971, concluiu a 3ª. Série.

GINÁSIO AGRÍCOLA DE COLATINA  
 Ed. Tipo: AGRÍCOLA - (I) ANA  
 End. Postal: Itaipira - E. Esp.

GINÁSIO AGRÍCOLA DE COLATINA, 28 de junho de 1971

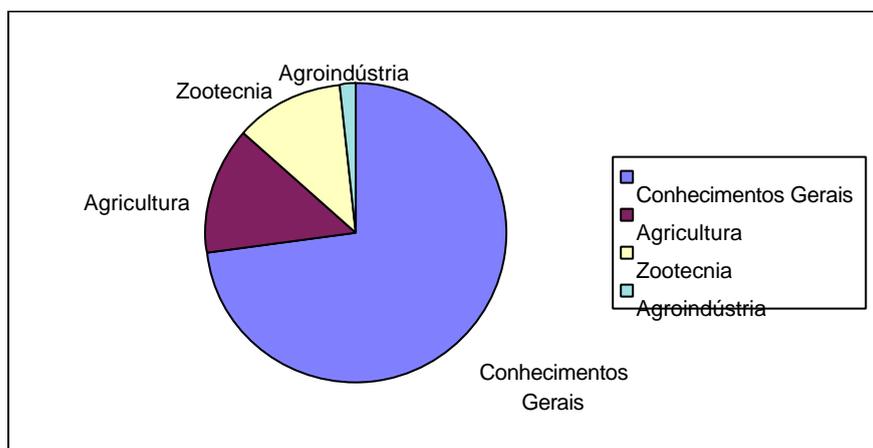
VISTO  
 José Ribeiro da Costa.  
 DIRETOR

Dir. de Turma

ANEXO 8 – RESULTADOS DA PESQUISA NOVOS RUMOS – EAF.COLATINA – 1996

Quadro .1: Perfil do técnico agrícola para melhor atender às exigências da sociedade moderna na opinião de pais - Pesquisa Novos Rumos(1996):

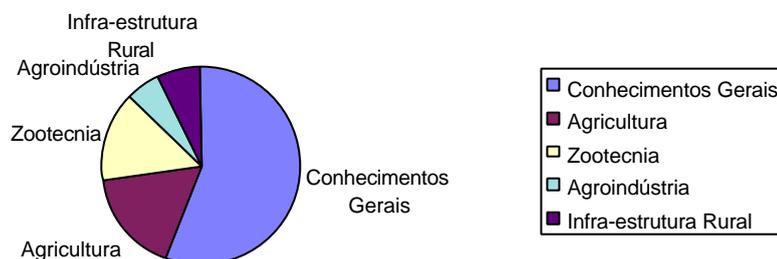
Opções	Respostas	Percentual (%)
Com conhecimentos gerais de agricultura, zootecnia, infra-estrutura rural e Agroindústria;	217	66.16
Especialista em agricultura com conhecimentos específicos de técnicos de plantio, manejo cultural, colheita, classificação e comercialização;	41	12.50
Especialista em zootecnia - com conhecimentos específicos de criação de animais de pequeno, médio e grande porte;	35	10.67
Especialista em Agroindústria - com conhecimentos específicos de industrialização de produtos de origem animal e vegetal tais como: processamento de leite, conservas e embutidos;	05	1.52
Especialista em Infra-estrutura Rural - com conhecimentos específicos de topografia, mecanização agrícola, construções e Instalações Rurais e Irrigação e Drenagem.	30	9.15
	328	100.00



De acordo com os dados obtidos, o técnico desejado pelos pais de alunos ainda é aquele que detém conhecimento gerais de agricultura, zootecnia, infra-estrutura rural e agroindústria.

Quadro .2.: Perfil do técnico técnico para melhor atender às exigências da sociedade moderna na visão dos empresários - Pesquisa Novos Rumos(1996):

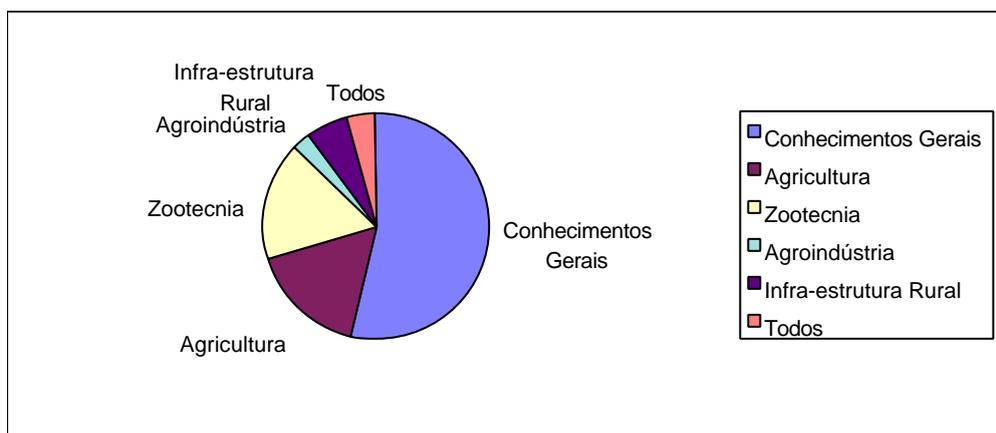
Opções	Respostas	Percentual (%)
Que tem conhecimentos gerais de agricultura, zootecnia, infra-estrutura rural e Agroindústria;	214	55.44
Que é especialista em agricultura (detém conhecimentos de técnicas de plantio, manejo cultural colheita, classificação e comercialização dos produtos agrícolas);	66	17.10
Que é especialista em zootecnia (detém conhecimentos de criação e comercialização de animais);	57	14.77
Que é especialista em Agroindústria ( detém conhecimentos de industrialização de produtos de origem animal e vegetal, tais como: processamento de leite, doces, embutidos, etc.;	22	5.70
Que é especialista em Infra-estrutura Rural: - Detém conhecimentos de Topografia, Mecanização Agrícola, Construções e Instalações e Irrigação e Drenagem.	27	6.99
	386	100



Quadro ....: Perfil do técnico para melhor atender às exigências da sociedade moderna na visão dos egressos- Pesquisa Novos Rumos(1996):

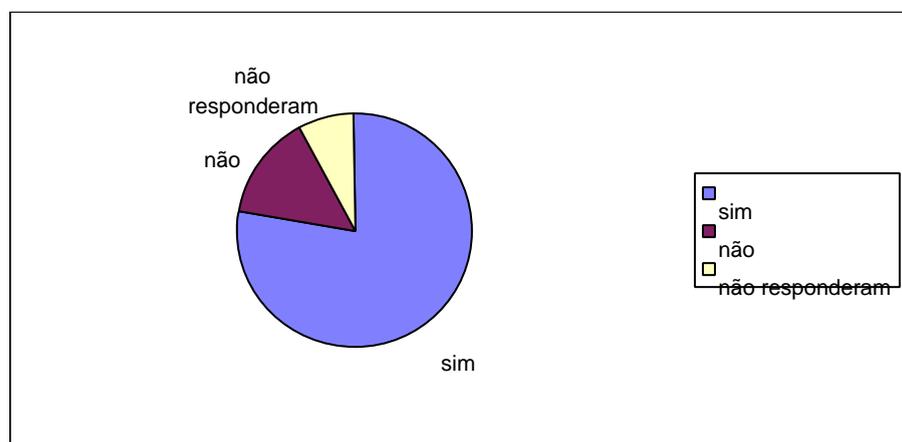
Opções	Respostas	Percentual (%)
Com conhecimentos gerais de agricultura, zootecnia, infra-estrutura rural e Agroindústria;	42	47.19
Especialista em agricultura com conhecimentos específicos de técnicos de plantio, manejo cultural, colheita, classificação e comercialização;	13	14.61
Especialista em zootecnia - com conhecimentos específicos de criação de animais de pequeno, médio e grande porte;	14	15.73
Especialista em Agroindústria - com conhecimentos específicos de industrialização de produtos de origem animal e vegetal tais como:	02	2.25

processamento de leite, conservas e embutidos;		
Especialista em Infra-estrutura Rural - com conhecimentos específicos de topografia, mecanização agrícola, construções e Instalações Rurais e Irrigação e Drenagem.	05	16.85
Todos	03	3.37
	89	100.00



Quadro 3: Interesse dos egressos em fazer algum curso de especialização na sua área – Pesquisa Novos Rumos (1996)

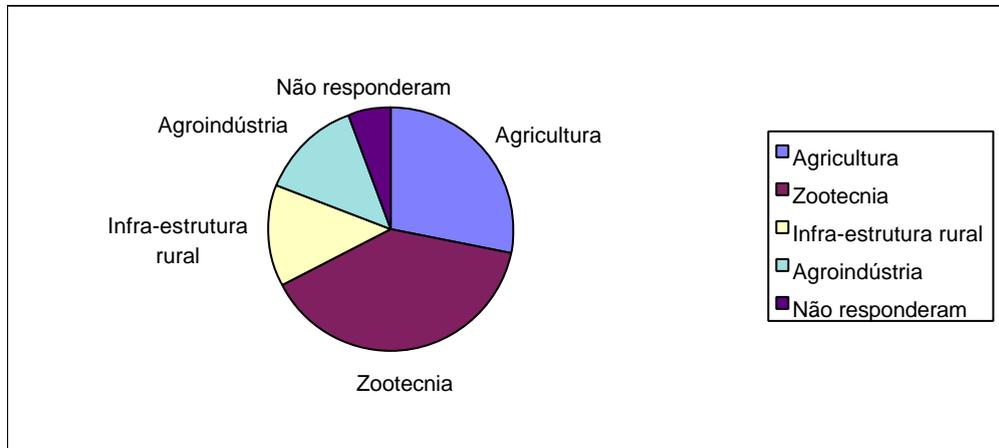
Opções	Respostas	Percentual (%)
sim	69	77.53
não	13	14.61
não responderam	7	7.86
	89	100.00



Quadro 4.: Opções de cursos de especialização - Pesquisa Novos Rumos (1996)

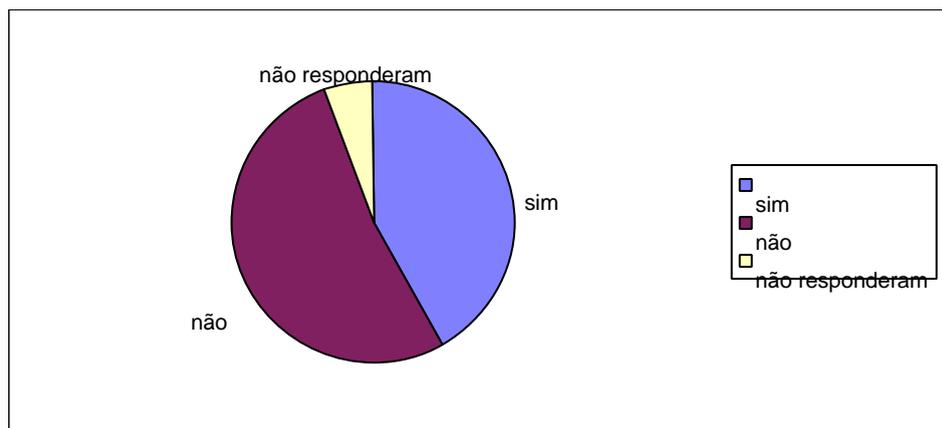
Opções	Respostas	Percentual (%)
Agricultura	25	28.09
Zootecnia	35	39.33

Infra-estrutura rural	12	13.48
Agroindústria	12	13.48
Não responderam	5	5.62
	89	100.00



Quadro5: perfil de técnico que a escola está formando condizente com às exigências de uma sociedade pós-moderno na visão do egresso - Pesquisa Novos Rumos (1996)

Opções	Respostas	Percentual (%)
sim	37	41.57
não	47	52.81
não responderam	5	5.62
	89	100.00



ANEXO 9 – MATRIZ CURRICULAR – CURSO TÉCNICO AGRÍCOLA COM HABILITAÇÃO EM AGROPECUÁRIA 1996

DIAS LETIVOS: 180

SEMANAS:30

DISCIPLINAS		1º ANO	2º ANO	3º ANO	C/H ANUAL
NÚCLEO COMUM	Língua Portuguesa	3	2	2	210
	Literatura Brasileira	1	1	1	90
	Inglês	–	2	–	60
	Matemática	3	3	3	270
	Geografia	2	–	–	60
	História	3	–	–	90
	Sociologia	–	2	–	60
	Física	–	2	2	120
	Química	2	2	–	120
	Biologia	2	2	–	120
	Educação Física	3	3	3	270
	Programa de Saúde				
	Ensino Religioso				
	Sub-total	19	19	11	1470
PARTE DIVERSIFICADA	Redação e Expressão	–	–	2	60
	Extensão Rural	–	–	2	60
	Administração e Economia Rural	–	–	2	60
	Cooperativismo	1	–	–	30
	Desenho e Topografia	–	4	–	120
	Agricultura	6	6	8	600
	Zootecnia	6	6	8	600
	Irrigação e Drenagem	–	–	3	90
	Construções e Instalações Rurais	–	–	3	90
	Mecanização Agrícola	–	2	–	60
	Agroindústria	–	2	–	60
	Mudas e Jardins	2	–	–	60
	Piscicultura	2	–	–	60
	Sub-total	17	20	28	1950
	Estágio Supervisionado	–	–	–	360
Sub-total				2310	
<b>TOTAL GERAL</b>					<b>3780</b>

\*PROGRAMA DE SAÚDE terá seu conteúdo ministrado na disciplina de Biologia.

\*EDUCAÇÃO ARTÍSTICA será desenvolvida de atividades artísticas e culturais.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA  
GRUPO DE TRABALHO - PORTARIA Nº 74 DE 02/08/96

CONTEMPLA OS PROJETOS DAS ESCOLAS EM TERMOS DE MÓDULOS E CARGA HORÁRIA E PELOS SUB GRUPOS DE AGRICULTURA E ZOOTECNIA

*Mudança de currículo:  
atingiu somente a 1.ª série  
do ano de 1997.*

TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA

**GRADE CURRICULAR**

SEMANAS: 34

DIAS LETIVOS: 200

BASES	DISCIPLINAS			C/H ANUAL	MODULOS TERMINALIDADE AGROPECUÁRIA	2º ANO		3º ANO		C/H ANUAL
	1º ANO c/h sem.	2º ANO c/h sem.	3º ANO c/h sem.			c/h sem.	c/h sem.	c/h sem.	c/h sem.	
Instrumentais	Língua Portuguesa	04	04	04	Olericultura	03	-	-	-	102
	Matemática	03	03	03	Culturas Regionais	-	04	-	04	136
	Língua Estrangeira Moderna	-	02	-	Topografia	02	-	-	-	68
	Informática	02	-	-	Manejo e Conservação do Solo	01	-	-	-	34
	Geografia	03	-	-	Mecanização	02	-	-	-	68
	História	-	03	-	Administração e Economia Rural	02	03	03	03	170
	Desenho Técnico	02	-	-	Forragicultura	-	01	-	01	34
	Educação Artística	01	-	-	Avicultura Corte	02	-	-	-	68
	Educação Física	03	03	03	Avicultura Postura	02	-	-	-	68
	<b>Sub-total</b>	<b>18</b>	<b>15</b>	<b>10</b>	<b>1462</b>	02	-	-	-	68
Científicas	Física	02	02	02	Bovinocultura Leite	-	03	03	03	102
	Química	03	02	-	Bovinocultura Corte	-	02	02	02	68
	Biologia	03	02	-	Silvicultura	-	01	01	01	34
	<b>Sub-total</b>	<b>08</b>	<b>06</b>	<b>-</b>	<b>476</b>	-	-	-	-	102
	Tecnológicas: Orientação para o Trabalho	Agricultura Geral	04	-	-	Irrigação e Drenagem	-	02	02	02
Zootecnia Geral		04	-	-	Construções e Instalações Rurais	-	-	-	-	68
Intr. à Agroindústria		03	-	-	Manejo Int. de Pragas, Doenças e Plantas Daninhas	02	-	-	-	68
Introdução à Infra Estrutura Rural		03	-	-	Defensivos Agrícolas	-	01	01	01	34
<b>Sub-total</b>		<b>14</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>476</b>	-	-	-	-	68
TOTAL PARCIAL					Estágio Supervisionado					360
				40	21	10	10	2.414	1822	4236 h/a
TOTAL GERAL					TOTAL PARCIAL					
					Subtotal	18	24	1462		

## ANEXO 11 - GRADE ENSINO MÉDIO 97



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO  
 ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE COLATINA - ES

ENSINO MÉDIO

**GRADE CURRICULAR - 1997**

DIAS LETIVOS: 200

SEMANAS: 34

Áreas	DISCIPLINAS	1ª ANO	2ª ANO	3ª ANO	C/H ANUAL
		c/h sem.	c/h sem.	c/h sem.	
Área de Códigos e Linguagens	Língua Portuguesa	04	03	03	340
	Língua Estrangeira Moderna	-	02	-	68
	Matemática	03	03	03	306
	Informática	02	-	-	68
	Educação Física	03	03	03	306
	<b>Sub-total</b>	<b>12</b>	<b>11</b>	<b>09</b>	<b>1088</b>
Área de Sociedade e Cultura	Geografia	03	-	-	102
	História	-	02	-	68
	Sociologia	-	-	02	68
	<b>Sub-total</b>	<b>03</b>	<b>02</b>	<b>02</b>	<b>238</b>
Área de Ciência e Tecnologia	Química	03	02	02	238
	Biologia	03	02	02	238
	Física	02	-	03	170
	<b>Sub-total</b>	<b>08</b>	<b>04</b>	<b>07</b>	<b>646</b>
Parte Diversificada	Agricultura Geral	04	-	-	136
	Zootecnia Geral	04	-	-	136
	Introdução à Agroindústria	03	-	-	102
	Introdução a Infra-estrutura Rural	03	-	-	102
	Desenho Técnico	02	-	-	68
	Topografia e Geoprocessamento	-	03	-	102
	Construções e Instalações	-	-	03	102
	Administração e Economia Rural	-	02	02	136
	<b>Sub-total</b>	<b>16</b>	<b>05</b>	<b>05</b>	<b>884</b>
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>39</b>	<b>22</b>	<b>23</b>	<b>2856</b>	

**OBS.:** a partir de 1997, a disciplina Literatura Brasileira foi incorporada à de Língua Portuguesa.

ANEXO 12 - GRADE CURRICULAR 1997 - TÉCNICO AGRÍCOLA COM HABILITAÇÃO EM AGROPECUÁRIA

DIAS LETIVOS: 200

SEMANAS: 34

MÓDULOS		1º ANO	2º ANO	3º ANO	C/H ANUAL
		c/h sem.	c/h sem.	c/h sem.	
MÓDULOS COMUNS	Agricultura Geral	04	-	-	136
	Zootecnia Geral	04	-	-	136
	Introdução à Agroindústria	03	-	-	102
	Introdução à Infra-estrutua Rural	03	-	-	102
	Desenho Técnico	02	-	-	68
	Topografia e Geoprocessamento	-	03	-	102
	Construções e Instalações	-	-	03-	102
	Administração e Economia Rural	-	02	02	136
	<b>Sub-total</b>	<b>16</b>	<b>05</b>	<b>05</b>	<b>884</b>
MÓDULOS	Horticultura	-	02	-	68
	Culturas Anuais	-	02	-	68
	Animais de pequeno porte	-	02	-	68
	Animais de médio porte	-	02	-	68
	Aquicultura	-	02	-	68
	Bovinocultura	-	-	03	102
	Culturas Perenes	-	-	03	102
	Irrigação e Drenagem	-	-	02	68
	Agroindústria	-	-	02	68
	Mecanização Agrícola	-	-	02	68
	Atividades Práticas Orientadas	04	04	04	408
	<b>Sub-total</b>	<b>04</b>	<b>14</b>	<b>16</b>	<b>1156</b>
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>19</b>	<b>21</b>	<b>2040</b>	
<b>Estágio Supervisionado</b>				<b>360</b>	
<b>TOTAL GERAL</b>				<b>2400</b>	

## ANEXO 13 - MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO 98



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO  
 ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE COLATINA - ES

ENSINO MÉDIO

GRADE CURRICULAR - 1998

DIAS LETIVOS: 200

SEMANAS: 34

Áreas	DISCIPLINAS	1ª ANO	2ª ANO	3ª ANO	C/H ANUAL
		c/h sem.	c/h sem.	c/h sem.	
Área de Códigos e Linguagens	Língua Portuguesa	04	03	03	340
	Língua Estrangeira Moderna	02	-	-	68
	Matemática	03	03	03	306
	Informática	02	-	-	68
	Educação Física	03	03	03	306
	<b>Sub-total</b>	<b>14</b>	<b>09</b>	<b>09</b>	<b>1088</b>
Área de Sociedade e Cultura	Geografia	02	-	-	68
	História	-	02	-	68
	Sociologia	-	-	02	68
	<b>Sub-total</b>	<b>02</b>	<b>02</b>	<b>02</b>	<b>204</b>
Área de Ciência e Tecnologia	Química	02	02	02	204
	Biologia	02	02	02	204
	Física	-	02	03	170
	<b>Sub-total</b>	<b>04</b>	<b>06</b>	<b>07</b>	<b>578</b>
Parte Diversificada	Agricultura Geral	03	-	-	102
	Zootecnia Geral	03	-	-	102
	Introdução à Agroindústria	02	-	-	68
	Topografia e Geoprocessamento	-	03	-	102
	Construções e Instalações	-	-	03	102
	Administração e Economia Rural	-	02	02	136
	<b>Sub-total</b>	<b>08</b>	<b>05</b>	<b>05</b>	<b>612</b>
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>28</b>	<b>22</b>	<b>23</b>	<b>2482</b>	

ANEXO 14 - MATRIZ CURRICULAR 1998  
**ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE COLATINA**  
**TÉCNICO AGRÍCOLA COM HABILITAÇÃO EM AGROPECUÁRIA**

DIAS LETIVOS: 200

SEMANAS: 34

MÓDULOS		1º ANO	2º ANO	3º ANO	C/H ANUAL
		c/h sem.	c/h sem.	c/h sem.	
MÓDULOS COMUNS	Agricultura Geral	03	-	-	102
	Zootecnia Geral	03	-	-	102
	Introdução à Agroindústria	02	-	-	68
	Topografia e Geoprocessamento	-	03	-	102
	Construções e Instalações	-	-	03	102
	Administração e Economia Rural	-	02	02	136
	<b>Sub-total</b>	<b>08</b>	<b>05</b>	<b>05</b>	<b>612</b>
MÓDULOS	Horticultura	-	02	-	68
	Culturas Anuais	-	02	-	68
	Animais de pequeno porte	-	02	-	68
	Animais de médio porte	-	02	-	68
	Aquicultura	-	02	-	68
	Bovinocultura	-	-	03	102
	Culturas Perenes	-	-	03	102
	Irrigação e Drenagem	-	-	02	68
	Agroindústria	-	-	02	68
	Mecanização Agrícola	-	-	02	68
	Atividades Práticas Orientadas	04	04	04	408
	<b>Sub-total</b>	<b>04</b>	<b>14</b>	<b>19</b>	<b>1156</b>
	<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>19</b>	<b>21</b>	<b>2128</b>
<b>Estágio Supervisionado</b>				<b>360</b>	
<b>TOTAL GERAL</b>				<b>2488</b>	

ANEXO 15 – MATRIZ CURRICULAR TÉCN. AGRÍCOLA – HABILITAÇÃO AGROINDÚSTRIA - 1998

GRADE CURRICULAR - 1998

DIAS LETIVOS: 200

SEMANA 34

MÓDULOS TERMINALIDADE AGROINDÚSTRIA		1º ANO	2º ANO	3º ANO	C/H ANUAL
		c/h sem.	c/h sem.	c/h sem.	
Parte Diversificada	Agricultura Geral	03	-	-	102
	Zootecnia Geral	03	-	-	102
	Introdução à Agroindústria	02	-	-	68
	Topografia e Geoprocessamento	-	03	-	102
	Construções e Instalações	-	-	03	102
	Administração e Economia Rural	-	02	02	136
	<b>Subtotal</b>	<b>08</b>	<b>05</b>	<b>05</b>	<b>612</b>
M Ó D U L O S	Microbiologia de Alimentos	-	2	-	68
	Análises Microbiológicas	-	2	-	68
	Análises Bromatológicas	-	2	-	68
	Controle Sanitário	-	2	-	68
	Nutrição e Dietética	-	2	-	68
	Tecnologia em Laticínios	-	2	-	68
	Embalagens e Aditivos	-	-	2	68
	Instalações Industriais	-	-	2	68
	Processamento de Carne	-	-	2	68
	Processamento de Frutas e Hortaliças	-	-	2	68
	Fabricação de Ração	-	-	2	68
	Tecnologia de Produtos não Alimentícios	-	-	2	68
	Tecnologia de Pescado	-	-	2	68
Atividades Práticas Orientadas	4	4	4	408	
<b>Subtotal</b>	<b>04</b>	<b>16</b>	<b>18</b>	<b>1292</b>	
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>21</b>	<b>23</b>	<b>1904</b>	
<b>Estágio Supervisionado</b>					<b>360</b>
<b>TOTAL GERAL</b>					<b>2264</b>

ANEXO 16 - ENSINO MÉDIO: MATRIZ CURRICULAR – 1999/00

ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE COLATINA								
ENSINO MÉDIO								
MATRIZ CURRICULAR 99/00								
DIAS LETIVOS: 200		CARGA HORÁRIA ANUAL: 800			SEMANAS LETIVAS: 40			
AREAS	DISCIPLINAS	1.o Ano		2.o Ano		3.o Ano		C/H TOTAL
		CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	
Códigos e Linguagens	Língua Portuguesa	04	160	03	120	03	120	400
	Língua Estrangeira Moderna*	02	80	-		-		80
	Artes*	01	40	-		-		40
	Informática	02	80	-		-		80
	Educação Física	03	120	03	120	03	120	360
	<b>Sub-total</b>		<b>12</b>	<b>480</b>	<b>06</b>	<b>240</b>	<b>06</b>	<b>240</b>
Sociedade e Cultura	Geografia	02	80	-		-		80
	História	-		02	80	-		80
	Sociologia	-		-		02	80	80
	<b>Sub-total</b>		<b>02</b>	<b>80</b>	<b>02</b>	<b>80</b>	<b>02</b>	<b>80</b>
Ciência E Tecnologia	Matemática	03	120	03	120	03	120	360
	Química	02	80	02	80	02	80	240
	Biologia	02	80	02	80	02	80	240
	Física	-		02	80	03	120	200
	<b>Sub-total</b>		<b>07</b>	<b>280</b>	<b>09</b>	<b>360</b>	<b>10</b>	<b>400</b>
Parte Diversificada	Educação Ambiental	-		01	40			40
	Administração e Economia	-		02	80	02	80	160
	<b>Sub-total</b>			<b>03</b>	<b>120</b>	<b>02</b>	<b>80</b>	<b>200</b>
<b>TOTAL GERAL</b>		<b>21</b>	<b>840</b>	<b>20</b>	<b>800</b>	<b>20</b>	<b>800</b>	<b>2440</b>

- De acordo com resolução 03/98 a carga horária referente a língua estrangeira entre no cômputo da parte diversificada.
- Em 1998, Artes foi ministrada em atividades extra-classe.

ANEXO 17- MATRIZ CURRICULAR – CURSO TÉCNICO EM AGROINDÚSTRIA - 1999



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO



COORDENADORIA GERAL DE ENSINO

MATRIZ CURRICULAR HABILITAÇÃO AGROINDÚSTRIA – 1999

DIAS LETIVOS: 200

SEMANAS: 36

		ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE COLATINA					
		HABILITAÇÃO AGROINDÚSTRIA					
		MATRIZ CURRICULAR					
ÁREAS	DISCIPLINAS	1ª ANO	2ª ANO		3ª ANO		C/H ANUAL
			1ºSEM M	2ºSEM	1º SEM	2º SEM	
N U C L E O	Agricultura Geral	03	-				108
	Zootecnia Geral	03	-				108
	Introdução à Agroindústria	02	-				72
	Educação Ambiental	-	01				36
	Topografia e Geoprocessamento	-	03				108
	Instalações Agroindustriais	-	-		03		108
	Administração e Economia Rural	-	02		02		144
<b>Sub-total</b>		<b>10</b>	<b>06</b>		<b>05</b>		<b>684</b>
M Ó D U L O S	Microbiologia de Alimentos	-	04	-	-	-	72
	Controle Sanitário	-	04	-	-	-	72
	Tecnologia de Laticínios	-	04	-	-	-	72
	Análises Microbiológicas	-	-	04	-	-	72
	Análise Físico química dos Alimentos	-	-	04	-	-	72
	Nutrição e Dietética	-	-	04	-	-	72
	Fabricação de Ração	-	-	-	04	-	72
	Embalagens e Aditivos	-	-	-	03	-	54
	Tec. de Produtos não alimentares	-	-	-	04	-	72
	Processamento de Carnes	-	-	-	-	04	72
	Tecnologia de pescados	-	-	-	-	04	72
Processamento de Frutas e Hortaliças	-	-	-	-	04	72	
<b>Atividades Práticas Orientadas</b>		<b>04</b>	<b>04</b>	<b>04</b>	<b>04</b>	<b>04</b>	<b>432</b>
<b>Sub-total</b>		<b>04</b>	<b>16</b>	<b>16</b>	<b>15</b>	<b>16</b>	<b>1278</b>
<b>Total</b>		<b>14</b>	<b>22</b>	<b>22</b>	<b>20</b>	<b>21</b>	<b>1962</b>
<b>Estágio Supervisionado</b>							<b>360</b>
<b>Total Geral</b>							<b>2322</b>

ANEXO 18 - MATRIZ CURRICULAR – CURSO PÓS-TÉCNICO EM AQUICULTURA

DISCIPLINAS BÁSICAS				
Qualidade de água e limnologia	Instrutor A	40		
Bioquímica básica	Instrutor B	32		
Estatística Experim.	Quadro EAF	32		
Metodologia de pesquisa	Quadro EAF	32		
Const. Viveiro e instalações prediais	Quadro EAF	32		
Informática aplicada	Quadro EAFCol	32		
<b>Total carga horária: 200 horas</b>				
DISCIPLINAS APLICADAS				
Nutrição de aquat.	Instrutor B	32		
Carcinicultura	Instrutor A	60		
Piscicultura	Quadro EAFCol.	60		
Ranicultura	Instrutor C	60		
Mitilicultura	Instrutor D	42		
Ostreicultura	Instrutor D	60		
Algocultura		32		
Aquicultura Sustentável	Instrutor D	16		
Processamento de pescado	Instrutor A	32		
Legisl. Aquicultura	Instrutor C	16		
Qualid. Aquicultura	Instrutor B	32		
<b>Carga horária: 442 horas</b>				
<b>Estágio Supervisionado: 360 horas</b>				
Carga Horária Total do Curso: 1002 horas				

ANEXO 19 - MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO / 2001

DIAS LETIVOS: 200

SEMANAS

LETIVAS: 40

ÁREAS DE CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	1º	2º	3º	TOTAL ANUAL
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	03	03	03	360
	Arte	02	01	01	160
	Informática	02	--	--	80
	Educação Física	03	03	03	360
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	--	02	03	200
	Química	02	02	02	240
	Biologia	02	02	02	240
	Matemática	04	03	03	360
Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	--	02	02	160
	Geografia	02	02	--	160
	<b>Subtotal</b>				<b>2320</b>
Parte Diversificada	Língua Estrangeira (obrigatória) – Inglês	02	02	--	160
	Técnicas de Redação	--	--	02	80
	<b>Subtotal/Anual</b>				<b>240</b>
	<b>Total Geral</b>	<b>22</b>	<b>22</b>	<b>21</b>	<b>2560</b>

ANEXO 20 – MATRIZ CURRICULAR HABILITAÇÃO AGROPECUÁRIA 2001



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL**  
**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
 COORDENADORIA GERAL DE ENSINO



MATRIZ CURRICULAR HABILITAÇÃO AGROPECUÁRIA - 2001

FORMAÇÃO BÁSICA		FORMAÇÃO ESPECÍFICA (C/TERMINALIDADE)	
MÓDULOS	C/H	MÓDULOS	C/H
ZOOTECNIA GERAL	120	INFRA-ESTRUTURA	310
AGRICULTURA GERAL	90	GESTÃO	240
		PRODUÇÃO ANIMAL	260
		PRODUÇÃO VEGETAL	280
		PRODUÇÃO AGROINDUSTRIAL	240
<b>SUBTOTAL</b>	<b>210</b>		<b>1330</b>
<b>TOTAL</b>			<b>1540</b>
<b>ESTÁGIO</b>			<b>150</b>
<b>TOATAL GERAL</b>			<b>1690</b>

ENSINO PROFISSIONALIZANTE – NÍVEL MÉDIO			
HABILITAÇÃO AGROPECUÁRIA	HABILITAÇÃO AGROINDÚSTRIA	HABILITAÇÃO AGRICULTURA	HABILITAÇÃO ZOOTECNIA
MÓDULOS BÁSICOS	MÓDULOS BÁSICOS	MÓDULOS BÁSICOS	MÓDULOS BÁSICOS
<b>MÓDULOS TERMINAIS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Infra-estrutura</li> <li>• Gestão</li> <li>• Produção Animal</li> <li>• Produção Vegetal</li> <li>• Produção Agroindustrial</li> </ul>	<b>MÓDULOS TERMINAIS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proc. de Leite e Derivados</li> <li>• Proc. de Carnes e Pescados</li> <li>• Proc. de Produtos de Origem Vegetal</li> <li>• Produção de Produtos Não-Alimentares</li> <li>• Fabricação de Ração</li> </ul>	<b>MÓDULOS TERMINAIS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grandes Culturas Anuais</li> <li>• Grandes Culturas Semi-Perenes e Perenes</li> <li>• Olericultura</li> <li>• Fruticultura</li> <li>• Silvicultura e Paisagismo</li> </ul>	<b>MÓDULOS TERMINAIS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avicultura</li> <li>• Aquicultura</li> <li>• Bovinocultura</li> <li>• Suinocultura</li> <li>• Caprinocultura</li> </ul>
Técnico em Agropecuária	Técnico em Agroindústria	Técnico em Agricultura	Técnico em Zootecnia

ANEXO 22 - MATRIZ CURRICULAR HABILITAÇÃO AGRICULTURA 2002



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL**  
**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
 COORDENADORIA GERAL DE ENSINO



MATRIZ CURRICULAR HABILITAÇÃO AGRICULTURA - 2002

FORMAÇÃO BÁSICA		FORMAÇÃO ESPECÍFICA (C/TERMINALIDADE)	
MÓDULOS	C/H	MÓDULOS	C/H
AGRICULTURA GERAL	60	CULTURAS ANUAIS	240
NUTRIÇÃO E SANIDADE VEGETAL	120	CULTURAS SEMI-PERENES E PERENES	240
PLANEJAMENTO E PROJETOS	90	HORTICULTURA	240
INFRA-ESTRUTURA	280		
<b>SUB-TOTAL</b>	<b>550</b>		<b>720</b>
<b>TOTAL</b>			<b>1270</b>
<b>ESTÁGIO SUPERVISIONADO</b>			<b>150</b>
<b>TOTAL GERAL</b>			<b>1420</b>

ANEXO 23 - MATRIZ ZOOTECNIA 2002 E 2003

MATRIZ CURRICULAR

FORMAÇÃO BÁSICA		FORMAÇÃO ESPECÍFICA (C/TERMINALIDADE)	
MÓDULOS	C/H	MÓDULOS	C/H
ZOOTECNIA GERAL	90	AVICULTURA	240
INFRA-ESTRUTURA	180	AQUICULTURA	240
PLANEJAMENTO E PROJETOS	90	BOVINOCULTURA	240
		SUINOCULTURA	240
		CAPRINOCULTURA E OVINOCULTURA	240
<b>SUB-TOTAL</b>	<b>360</b>		<b>1200</b>
<b>TOTAL</b>			<b>1560</b>
<b>ESTÁGIO SUPERVISIONADO</b>			<b>150</b>
<b>TOTAL GERAL</b>			<b>1710</b>

## ANEXO 24 – ENTREVISTA COM PROFESSORES E GESTORES



### DISSERTAÇÃO DE MESTRADO: ANÁLISE CURRICULAR DA IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE COLATINA PESQUISADORA: OSCILENE SIMÕES MARQUES

Entrevista com professores

1 - Qual Seu Nome (opcional)?

Disciplina, área ou modulo que atua?

2 - Qual a sua formação?

3 - Há quanto tempo você atua como professor?

4 - Você tem conhecimento da nova legislação da educação?

5 - Como a EAFCOL introduziu a Reforma da Educação Profissional e o que você achou disso?

6 - Como era sua prática pedagógica antes da Reforma?

7 - Essa prática sofreu alguma mudança depois da nova legislação?

8 - O que você pensa sobre o currículo por competências?

9 - A transdisciplinaridade e interdisciplinaridade estão presentes na legislação vigente. O que entende sobre esses termos?

10 - Utiliza a metodologia de projetos?

11 - Como você analisa as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores de sua Instituição?

## ANEXO 25 – ENTREVISTA COM GESTORES



### DISSERTAÇÃO DE MESTRADO: ANÁLISE CURRICULAR DA IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE COLATINA PESQUISADORA: OSCILENE SIMÕES MARQUES

Entrevista - Gestores

1 - Qual Seu Nome (opcional):

Departamento ou setor em que atua:

2 - Qual a sua formação?

3 - Há quanto tempo você é servidor na Escola:

4 - Você tem conhecimento da nova legislação da educação?

5 - Como a EAFCOL introduziu a Reforma da Educação Profissional

6 - Como se deu a mobilização dos sujeitos? (principalmente professores)

7 – A organização do currículo por competências efetivamente aconteceu?

8. A prática dos docentes sofreu alguma mudança depois da nova legislação?

09 – O que você acha sobre a modularização?

10. Pontos positivos sobre a Reforma da Educação Profissional na EAF.Col:

11. Pontos negativos ou dificultadores da implementação da Reforma da Educação Profissional na EAF.Col:



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE COLATINA – ES



### AValiação DO CURSO TÉCNICO AGRÍCOLA COM HABILITAÇÃO EM AGROPECUÁRIA

Só crescemos à medida em que conseguimos olhar para trás e rever nossas ações.

Só ajudamos o outro quando sabemos refletir e julgar sobre suas ações, apontando com nossas idéias e sugestões para um melhor desempenho.

Neste sentido, apresentamos uma ficha onde você terá oportunidade de pensar sobre este Curso que esta se encerrando, emitindo suas opiniões e sugestões.

Quanto aos objetivos do curso:

a) A preparação como profissional que você recebeu foi:

<input type="checkbox"/> satisfatória	<input type="checkbox"/> regular	<input type="checkbox"/> insuficiente
---------------------------------------	----------------------------------	---------------------------------------

b) A formação para a cidadania foi:

<input type="checkbox"/> satisfatória	<input type="checkbox"/> regular	<input type="checkbox"/> insuficiente
---------------------------------------	----------------------------------	---------------------------------------

c) O incentivo à pesquisa foi:

<input type="checkbox"/> satisfatória	<input type="checkbox"/> regular	<input type="checkbox"/> insuficiente
---------------------------------------	----------------------------------	---------------------------------------

Quanto ao perfil profissional do técnico que esta Escola se propõe a formar:

<input type="checkbox"/> está apto	<input type="checkbox"/> está regular	<input type="checkbox"/> está inapto
------------------------------------	---------------------------------------	--------------------------------------

Sobre Educação ambiental, a formação recebida foi:

<input type="checkbox"/> satisfatória	<input type="checkbox"/> regular	<input type="checkbox"/> insuficiente
---------------------------------------	----------------------------------	---------------------------------------

Os princípios básicos da educação ambiental foram abordados em todas as disciplinas do curso de maneira:

<input type="checkbox"/> satisfatória	<input type="checkbox"/> regular	<input type="checkbox"/> insuficiente
---------------------------------------	----------------------------------	---------------------------------------

O planejamento de projetos foi abordado de maneira:

<input type="checkbox"/> satisfatória	<input type="checkbox"/> regular	<input type="checkbox"/> insuficiente
---------------------------------------	----------------------------------	---------------------------------------

Como se sente preparado para trabalhar com:

	CAPAZ	INSEGURO	INCAPAZ
Avicultura			
Bovinocultura			
Café			
Comércio de produtos agropecuários			
Cooperativismo			
Cultivo protegido			
Culturas anuais			
Culturas perenes			
Extensão Rural			
Fruticultura			
Gerenciamento de propriedade rural			
Horticultura			
Piscicultura			
Processamento de carnes			
Processamento de Leite			
Processamento de vegetais			
Produção de mudas			
Suinocultura			

Sobre manejo e conservação de máquinas e implementos agrícolas, sua formação foi:

<input type="checkbox"/> satisfatória	<input type="checkbox"/> regular	<input type="checkbox"/> insuficiente
---------------------------------------	----------------------------------	---------------------------------------

Sobre Gerência de propriedade e de pessoal, você considera a formação recebida:

<input type="checkbox"/> satisfatória	<input type="checkbox"/> regular	<input type="checkbox"/> insuficiente
---------------------------------------	----------------------------------	---------------------------------------

Sobre a relação teoria-prática, você considera:

<input type="checkbox"/> satisfatória	<input type="checkbox"/> regular	<input type="checkbox"/> insuficiente
---------------------------------------	----------------------------------	---------------------------------------

Sobre o estágio curricular, a contribuição na sua formação profissional foi:

<input type="checkbox"/> satisfatória	<input type="checkbox"/> regular	<input type="checkbox"/> insuficiente
---------------------------------------	----------------------------------	---------------------------------------

Cite as principais dificuldades encontradas no decorrer do curso;

---



---



---

Cite os pontos positivos do curso realizado:

---



---



---

Quais medidas concretas você apontaria para a melhoria do curso:

---



---



DISSERTAÇÃO DE MESTRADO: ANÁLISE CURRICULAR DA  
IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA  
ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE COLATINA  
PESQUISADORA: OSCILENE SIMÕES MARQUES

AVALIAÇÃO DO CURSO TÉCNICO AGRÍCOLA  
ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE COLATINA  
TURMA 2003/01

Caros Formandos,

Apresentamos a vocês um questionário de avaliação do curso que ora estão concluindo.  
Agradecemos sua colaboração nesta pesquisa.

Habilitação: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ anos Sexo: \_\_\_\_\_ Município: \_\_\_\_\_

Quanto ao Ensino Médio, você cursou em que condições:

- O curso completo nesta Escola
- Somente a 3ª série nesta Escola
- A 2ª e 3ª séries nesta Escola
- Cursei em outra Escola
- Cursei Supletivo de 2º Grau
- Reprovei nesta Escola e busquei o ensino médio em outra instituição.

como você considera:

	CAPAZ	INSEGURO	INCAPAZ
A preparação como profissional			
A formação para cidadania			
O incentivo à pesquisa			
O perfil profissional do técnico			
A abordagem da educação ambiental			
O planejamento de projetos			
O manejo e conservação de máquinas agrícolas			
A relação teoria-prática			
A contribuição do estágio curricular para a sua formação			

Quanto à estrutura modular, você considera o ensino:

- Satisfatório
- regular
- insuficiente

O fato de não realizar o ensino médio nesta Escola, comprometeu ou atrapalhou o seu desempenho no curso técnico:

- Sim
- Não

O que você aprendeu será importante para a sua região?

Sim       Não

Você pretende atuar na área em que está se formando?

Sim       Não

Você pretende continuar seus estudos?

Sim – curso superior na área

Sim – curso superior em outra área

Não.

Quanto à formação recebida nos módulos cursados, como você se sente para atuar no mercado de trabalho:

	CAPAZ	INSEGURO	INCAPAZ
Agricultura geral			
Gestão			
Infra-estrutura Rural			
Produção agroindustrial			
Produção animal			
Produção vegetal			
Zootecnia geral			

Cite as principais dificuldades encontradas no decorrer do curso:

---

---

Cite os pontos positivos do curso realizado:

---

---

Quais medidas concretas você apontaria para a melhoria do curso:

---

---

Sugestões de cursos técnicos para serem oferecidos por esta Escola:

---

---