

**MOACIR GUBERT TAVARES**

**FORMAÇÃO DE TRABALHADORES PARA O MEIO RURAL: OS  
IMPACTOS DA REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO  
ENSINO TÉCNICO AGRÍCOLA**

**Dissertação apresentada como requisito  
parcial à obtenção do grau de Mestre em  
Educação, Programa de Pós-Graduação  
em Educação, Setor de Educação,  
Universidade Federal do Paraná.**

**Orientador: Prof. Dr. Flávio Massao  
Matsumoto**

**CURITIBA**

**2004**

Tavares, Moacir Gubert

Formação de trabalhadores para o meio rural: os impactos da reforma da educação profissional no ensino técnico agrícola / Moacir Gubert Tavares; Universidade Federal do Paraná. – 2004.

ix, 132 f.

Orientador: Flávio Massao Matsumoto

Dissertação (mestrado) – Educação / Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

1. Ensino profissionalizante. 2. Ensino - Legislação. 3. Políticas públicas. 4. Educação e estado. I. Matsumoto, Flávio Massao. II. Universidade Federal do Paraná. III. Título.

CDD 20. ed. 373.1

# **TERMO DE APROVAÇÃO**

**MOACIR GUBERT TAVARES**

## **FORMAÇÃO DE TRABALHADORES PARA O MEIO RURAL: OS IMPACTOS DA REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ENSINO TÉCNICO AGRÍCOLA**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, pela seguinte Banca Examinadora:

Orientador: Prof. Dr. Flávio Massao Matsumoto  
Departamento de Química, UFPR

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Maria Dantas Soares  
Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino, UFRRJ

Prof. Dr. Gracialino da Silva Dias  
Departamento de Planejamento e Administração Escolar, UFPR

Curitiba, 16 de dezembro de 2004

## AGRADECIMENTOS

Ao Professor Flávio Massao Matsumoto, meu orientador, pelo voto de confiança em mim depositado, pelo incentivo, pelo apoio e profissionalismo, fundamentais durante esta caminhada.

À Ana Paula, que mesmo à distância, me incentivou e me apoiou desde o primeiro momento.

À Palmira, minha mãe, por sacrificar muito da sua vida em meu benefício, pelo carinho e pelo apoio incondicional em todos os momentos de minha vida.

À Leila, Rita, Luiz Gustavo, Kleber e Clélia, pelo incentivo e pelos momentos de alegria e descontração.

À Luciane por tantas colaborações pertinentes e ao Bruno, pela paciência e compreensão.

Aos Professores do mestrado: Acácia Zeneida Kuenzer, Maria Dativa Gonçalves, Flávio Matsumoto, Gracialino da Silva Dias, Izaura Hiroko Kuwabara, Jussara Maria Tavares Santos, Lígia Klein e Ricardo Costa Oliveira.

À Professora Regina Michelotto, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Aos Professores, Diretores Gerais, DDE's, CGE's e CGPP's das Escolas Agrotécnicas Federais de Concórdia-SC e Sombrio-SC, do CEFET de São Vicente do Sul-RS e da UNED de Dois Vizinhos-PR, pela abertura, colaboração e cordialidade.

À Professora Ana Maria Dantas Soares e ao Professor Gracialino da Silva Dias, pela participação na banca de defesa.

Ao Professor Gracialino da Silva Dias e à Professora Izaura Hiroko Kuwabara, pelas valiosas críticas e contribuições durante o Exame de Qualificação.

Aos Professores da disciplina CQ 097 Prática Pedagógica - Projetos Integrados I, Daniel Melo e Luciane Joly Matsumoto, pela supervisão do estágio de prática de docência.

Aos colegas de turma, pelos estudos, sugestões, pela colaboração e cooperação, dentro e fora da sala de aula.

À Professora Ana Maria Dantas Soares, imagem em que me espelho, pelos incentivos e pelo apoio durante meus primeiros passos na jornada acadêmica.

Aos amigos: Márcia Lie, Vivian, Uberson, Guilherme, Alfredo, Boaretto, Sérgio, Silvia de Melo, Jakka, Pardal, Gigante, Formiga, Liliana, Leandro e Plácido, que colaboraram, cada um à sua maneira, para que este trabalho fosse concluído.

À CAPES pelo apoio concedido através da bolsa de pós-graduação.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE QUADRO E TABELAS .....</b>	<b>v</b>
<b>LISTA DE SIGLAS .....</b>	<b>vii</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>viii</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>ix</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA.....</b>	<b>14</b>
2.1 A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E SUA RELAÇÃO COM AS TRANSFORMAÇÕES OCORRIDAS NOS SISTEMAS EDUCACIONAIS.....	14
2.2 RETROSPECTIVA HISTÓRICA DO ENSINO TÉCNICO NO BRASIL.....	22
2.3 TRAJETÓRIA DO ENSINO TÉCNICO AGRÍCOLA NO BRASIL .....	31
2.4 REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: SUJEITOS MANIFESTOS E NÃO MANIFESTOS .....	38
2.5 A ESCOLA POLITÉCNICA DE GRAMSCI.....	54
<b>3 PERFIL GERAL DOS ALUNOS DO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA: DE QUE SUJEITOS SE ESTÁ FALANDO, AFINAL? .....</b>	<b>59</b>
<b>4 PANORAMA GERAL DAS ESCOLAS AGROTÉCNICAS FEDERAIS A PARTIR DA REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....</b>	<b>71</b>
<b>5 A RELAÇÃO ENTRE CONHECIMENTO GERAL E CONHECIMENTO ESPECÍFICO NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO TÉCNICO AGRÍCOLA ..</b>	<b>90</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>112</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>116</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>122</b>

## LISTA DE QUADRO E TABELAS

QUADRO 1 - ESCOLAS AGROTÉCNICAS FEDERAIS E CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA LOCALIZADOS NA REGIÃO SUL QUE OFERTAM CURSOS TÉCNICOS NA ÁREA AGROPECUÁRIA - 2003 .....	10
TABELA 1 - DIMENSÃO DA AMOSTRA OBTIDA ATRAVÉS DA APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS, DE ACORDO COM O NÚMERO DE ALUNOS E COM A MODALIDADE DE ENSINO TÉCNICO - 2003 .....	12
TABELA 2 - DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS SEGUNDO A ORIGEM URBANA/ RURAL - 2003 .....	62
TABELA 3 - DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS DE ACORDO COM A IDADE - 2003.....	63
TABELA 4 - PORCENTAGEM DE ALUNOS QUE TRABALHAM/NÃO TRABALHAM - 2003 .....	64
TABELA 5 - PORCENTAGEM DE ALUNOS QUE TRABALHAVAM/NÃO TRABALHAVAM ANTES DE INGRESSAREM NA ESCOLA AGROTÉCNICA - 2003 .....	65
TABELA 6 - PORCENTAGEM DE PAIS DOS ALUNOS QUE POSSEM/NÃO POSSUEM TERRA - 2003 .....	66
TABELA 7 - RENDA MÉDIA MENSAL DAS FAMÍLIAS DOS ALUNOS EXCLUINDO-SE A RENDA DESTES ÚLTIMOS - 2003.....	66
TABELA 8 - OCUPAÇÃO PRINCIPAL DOS PAIS DOS ALUNOS - 2003 .....	67
TABELA 9 - OCUPAÇÃO PRINCIPAL DAS MÃES DOS ALUNOS - 2003.....	67
TABELA 10 - EXPECTATIVA DOS ALUNOS EM RELAÇÃO AO FUTURO APÓS A CONCLUSÃO DO CURSO TÉCNICO - 2003 .....	68
TABELA 11 - PORCENTAGEM DE ALUNOS QUE PRETEDEM/NÃO PRETENDEM INGRESSAR NO ENSINO SUPERIOR FUTURAMENTE - 2003 .....	68
TABELA 12 - CURSOS UNIVERSITÁRIOS PARA OS QUAIS OS ALUNOS PRETENDEM PRESTAR VESTIBULAR FUTURAMENTE - 2003.....	69
TABELA 13 - ATIVIDADES EXTRA-CLASSE DESENVOLVIDAS PELOS ALUNOS NO INTERIOR DAS EAF'S - 2003.....	93
TABELA 14 - PERCEPÇÃO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À ÊNFASE DADA PELO ENSINO MÉDIO À PREPARAÇÃO PARA O VESTIBULAR E CONCURSOS PÚBLICOS - 2003.....	101

TABELA 15 - PERCEPÇÃO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À ÊNFASE DADA PELO ENSINO MÉDIO QUE CURSARAM OU CURSAVAM PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL - 2003.....	102
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

## LISTA DE SIGLAS

AID	- Agency for International Development
ANDES	- Associação Nacional de Docentes de Ensino Superior
BID	- Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	- Banco Mundial
CBAI	- Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial
CEB	- Câmara de Ecuação Básica
CEFET-PR	- Centro Federal de Educação Tecnológica-Paraná
CEFET's	- Centros Federais de Educação Tecnológica
CFE	- Conselho Federal de Educação
CGE's	- Coordenações Gerais de Ensino
CGPP's	- Coordenações Gerais de Produção e Pesquisa
CNE/CEB	- Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
COAGRI	- Coordenadoria Nacional do Ensino Agropecuário
COOP	- Cooperativa Escolar Agrícola
DCNEPNT	- Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico
DEA	- Diretoria de Ensino Agrícola
DEM	- Diretoria de Ensino Médio
EAF's	- Escolas Agrotécnicas Federais
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
ETF's	- Escolas Técnicas Federais
IFET's	- Instituições Federais de Educação Tecnológica
INEP	- Instituto Nacional de Estatística e Pesquisas em Educação
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LPP	- Laboratório de Prática e Produção
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
MTb	- Ministério de Trabalho
MTE	- Ministério do Trabalho e Emprego
PAO	- Programa Agrícola Orientado
PL	- Projeto de Lei
PROEP	- Programa de Expansão da Educação Profissional
REP	- Reforma da Educação Profissional
SEAV	- Superintendência de Ensino Agrícola e Veterinário
SEFOR	- Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional
SEMTEC	- Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SETEC	- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UEP	- Unidade Educativa de Produção

## RESUMO

A Reforma da Educação Profissional implementada no Brasil durante a década de 90 esteve assentada em um discurso que vincula a necessidade urgente de adequação dos diferentes países às transformações ocorridas nos setores produtivo e de serviços, tendo em vista o desenvolvimento de novas formas de organização do trabalho e a introdução de tecnologias modernas que se baseiam principalmente no desenvolvimento da microeletrônica. No caso brasileiro, este determinismo tecnológico, associado à articulação entre as elites locais e os interesses do capital internacional, culminou na elaboração das novas diretrizes educacionais. Ainda que os interesses da classe trabalhadora tenham estado presentes na correlação de forças estabelecidas neste processo, foi esta classe a que sofreu as maiores derrotas. O presente trabalho analisa os impactos da Reforma da Educação Profissional sobre o ensino técnico agrícola, principalmente a partir do Decreto nº 2.208/97, que regulamenta as diretrizes nacionais para a educação profissional. Em termos de legislação educacional, as conseqüências mais importantes desta Reforma para o ensino técnico foram a separação entre a educação técnica e o ensino médio regular; a estruturação dos currículos sob a forma de módulos profissionalizantes; e a adoção da pedagogia das competências. Ao focar os cursos técnicos da Área Agropecuária, esta pesquisa buscou informações que pudessem subsidiar uma compreensão mais clara acerca dos impactos da Reforma da Educação Profissional em termos práticos, ou seja, observando-se os diferentes caminhos trilhados pelas escolas responsáveis pela oferta deste ensino, considerando-se as suas particularidades e as especificidades dos alunos atendidos por elas. No âmbito mais específico, buscou-se verificar a aplicabilidade dos princípios de “independência” e “articulação” entre ensino técnico e ensino médio, bem como as suas conseqüências para o ensino técnico agrícola. Os dados obtidos foram coletados em quatro Escolas Agrotécnicas Federais do Sul do Brasil e incluíram a aplicação de entrevistas e questionários. Os resultados alcançados expressam a percepção destes sujeitos acerca da Reforma e revelam que o perfil do alunado das escolas agrotécnicas observado nesta pesquisa contraria aquele descrito pelo MEC, ao anunciar a necessidade de uma reforma educacional. Observa-se também que a Reforma da Educação Profissional ocorreu de forma descolada da realidade e não ofereceu as condições adequadas para a sua efetivação no interior das escolas investigadas. Quanto à separação entre os níveis técnico e médio, verificou-se que a transferência da formação geral de boa parte dos alunos das Escolas Agrotécnicas Federais para as redes estaduais de ensino (através das modalidades de concomitância externa e de pós-médio) inviabilizou a articulação necessária entre estes níveis de ensino, tendo em vista a relativa perda de qualidade que esta medida representou para a formação geral destes indivíduos.

Palavras-chave: Ensino profissionalizante; Educação e trabalho; Legislação; Políticas públicas; Educação e estado.

## ABSTRACT

The Reform of Professional Education implemented in Brazil during the past decade was based in a allegations that binds the urgent necessity to adequate different countries with the changes ocured in productive and service sectors of economy, due to the development of new forms of organization of the work and to the introduction of modern technologies based mainly on the development of microelectronics. In the Brazilian case, this technological determinism, associated to joining of interests of the local elites and of the international capital, lead to the elaboration of the new educational policy. Although the interests of the workers have been presents in the correlation of forces established during this process, their class was the one that suffered the most loss. The present work analyzes the impacts of the Reform of Professional Education in the agricultural teaching of secondary level, mainly from Decree nº 2.208/97 that regulates the national policy of the professional education. The most important consequences of the laws of this Reform for technical education had been the separation between the technical education and regular education of secondary level, the structure of the curriculum under the form of professionalizing modules, and the adoption of the pedagogy of the competency. This research focused the technical courses of the Agricultural Area, and its broader aim was to find informations about the impacts of Reform of Professional Education in practice, trough the observtion of the differents routes taken by the schools that offers this king of education, taking into account their specific situations and the situations of their pupils. The more specific aim of this research was to verify the applicability of the principles of “independence” and “articulation” between technical education and regular education of secondary level, as well as its consequences for technical and agricultural teaching. The empirical data had been collected from four Agricultural Schools of the Southern Region of Brazil and interviews and questionnaires was carried out. As results it was achieved the perceptions of these persons about the Reform, and the profiles of the pupils of the schools observed in this research. It is noteworthy that the pupils profiles found do not agree with that one described by Brazilian Ministry of Education, when it alleged the necessity of an educational reform. It was also observed that the Reform of the Professional Education was carried out disconnected from the reality and was not offered the conditions suitable to the investigated schools. It was found that the separation of the technical and secondary levels, when the general education of some pupils of the Agricultural Schools was transfered to the public education of the States, made impracticable the necessary joint between these levels of education, owing to the relative loss of quality that this measure implied to the global formation of these individuals.

Key-words: Professional education; Educational law and legislation; Education and labor; Political behavior; Education and state.

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo geral ampliar a compreensão sobre o processo de Reforma da Educação Profissional (REP), implementada no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 e do Decreto Presidencial 2.208/97 (anexo 1)<sup>1</sup>.

Até 1996, as instituições de ensino especializadas na oferta de educação tecnológica tinham seus cursos regulados pela Lei 5.692/71, pelo Parecer nº 45/72 do Conselho Federal de Educação (CFE) e outros posteriores. Tendo como foco o ensino profissional de nível técnico e, mais especificamente, os cursos técnicos da Agropecuária, esta pesquisa pretende contribuir com as análises já realizadas sobre o ensino profissionalizante, em seus diferentes níveis e especialidades. Tais cursos “ofereciam, na mesma escola e com algum nível de integração (conforme sugerem as respostas oferecidas por vários cursos investigados), formação geral (sob a denominação de núcleo comum do currículo) e formação técnica (sob a denominação de disciplinas específicas)” (FERRETI, 2003b). Apesar de distintos, estes dois blocos de disciplinas integravam um currículo único e, no caso dos cursos técnicos da Área Agropecuária, sua carga horária perfazia, em média, um total de 3.900 horas/aula (CURVELLO, 1998). A duração média do Técnico em Agropecuária era de 3 anos, devendo-se somar a este período o tempo necessário à realização do estágio curricular supervisionado, cuja carga horária mínima era de 360 horas.

As modificações de maior relevância para o ensino profissional de nível técnico, resultantes da REP, podem ser resumidas da seguinte maneira:

- a) separação entre formação geral (ensino propedêutico) e formação técnica (ensino profissionalizante) através de matrículas e currículos distintos para seus alunos, de modo que a educação tecnológica passa a fazer parte

---

<sup>1</sup> Durante a gestão do atual Governo (2003-2006), o Decreto nº 2.208/97 (anexo 1) foi revogado e substituído pelo Decreto nº 5.154/04 (anexo 2).

do ensino não regular;

- b) estruturação curricular dos cursos sob a forma de módulos profissionalizantes, o que dá aos seus concluintes o direito a um Certificado de Qualificação;
- c) substituição do conceito de qualificação pela noção de competências (centrada nos atributos individuais do trabalhador) nas escolas de ensino profissionalizante.

A separação entre a formação geral e formação específica dos cursos técnicos possibilitou o surgimento de três diferentes modalidades de ensino técnico: concomitância interna, concomitância externa e seqüencial (pós-médio). As concomitâncias interna e externa são modalidades em que os alunos freqüentam o ensino técnico e o ensino médio concomitantemente, apesar de terem matrículas separadas para cada um destes níveis. No caso da concomitância interna, enquadram-se os alunos que possuem matrículas para o ensino técnico e para o ensino médio em uma mesma instituição de ensino, enquanto na concomitância externa, aqueles que possuem matrículas em instituições distintas. Na modalidade de pós-médio, o princípio da seqüencialidade permite aos alunos que já tiverem concluído previamente o nível médio o direito de cursar apenas o Técnico para fins de certificação de qualificação profissional, ou seja, sua formação geral se dá em um momento distinto daquele em que ocorre a formação específica.

Além de divorciar a formação geral e a formação específica, fragmenta-se o conjunto de disciplinas que antes constituía a parte diversificada dos antigos currículos da Agropecuária, com a subsequente criação de diversas habilitações profissionais de cunho mais específico. A formação de Técnico Agrícola, a partir de então, ocorre através de habilitações diversas como Agricultura, Zootecnia, Agroindústria, entre outras, tendendo à especialização deste profissional. A carga horária mínima de cada curso, independentemente da habilitação profissional, passa a ser de 1.200 horas, já incluídas as aulas práticas, mas desconsiderando-se a carga horária do estágio curricular supervisionado.

O modelo das competências, também introduzido pela REP, substituiu as antigas formas de planejamento e avaliação escolar. No processo de adequação das escolas técnicas brasileiras às novas diretrizes educacionais, o conceito de competência profissional ganhou papel de destaque nas discussões travadas entre os profissionais da educação. Todavia, o seu caráter polissêmico e a falta de clareza quanto ao seu significado resultaram em compreensões inadequadas e insuficientes sobre este conceito. Para DELUIZ (2003), a utilização de distintos modelos epistemológicos pelos documentos da REP demonstra uma confusão conceitual entre competências e habilidades, por exemplo.

Segundo LIMA FILHO (2003, p. 28), que pesquisou as conseqüências da REP no Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR),

na dinâmica das transformações desencadeadas pela REP nas Instituições Federais de Educação Tecnológica (IFET's), percebe-se diferentes estágios de implantação da reforma. Torna-se necessário contrastar a análise das mudanças ocorridas no CEFET com as observadas em outras IFET's, de modo a ampliar o campo da discussão e constatar possíveis tendências convergentes ou divergentes, evitando, contudo, generalizações.

Ao proceder a análise dos impactos desta Reforma no ensino técnico agrícola<sup>2</sup>, esta pesquisa parte dos seguintes pressupostos:

- a) existe um verdadeiro abismo separando a Reforma idealizada - através da LDB e dos instrumentos jurídico-normativos que a compõem - e a Reforma colocada em prática pelas instituições de ensino e pelos seus dirigentes, professores, entre outros componentes que delas fazem parte;
- b) os cursos técnicos voltados ao setor industrial, bem como os paradigmas hegemônicos que determinam as formas predominantes de organização e gestão do trabalho assalariado em nível internacional, são tomados como padrão na implementação das reformas educacionais. Assim, desconsideram-se as peculiaridades das escolas especializadas no ensino técnico agrícola e ignora-se a materialidade na qual estão inseridos os alunos

---

<sup>2</sup> O termo “ensino técnico agrícola”, neste trabalho, abrange todos os cursos técnicos pertencentes à Área Agropecuária.

de origem rural. A consideração de algumas particularidades quanto a localização das escolas agrotécnicas, sua forma de organização, e perfil do alunado, conforme será explicitado mais adiante, tornam-se imprescindíveis para a implementação de políticas educacionais no caso do ensino agrícola.

O primeiro pressuposto decorre do fato de que a etapa de elaboração ou concepção dos documentos que darão corpo à REP é conduzida por um determinado grupo de sujeitos (políticos, organismos financeiros internacionais, empresários, trabalhadores, entre outros), que buscam expressar de forma direta ou indireta seus interesses e suas intenções. Quando a Reforma é colocada em prática, num segundo momento, são outros os sujeitos que determinam quais caminhos este processo deve seguir, ou seja, os professores, alunos e dirigentes que atuam no interior da escola. A tentativa de se levar para o plano concreto um projeto pedagógico construído no plano das idéias, considerando-se também a possibilidade de antagonismo entre os interesses dos diferentes sujeitos mencionados, não poderia deixar de gerar distorções durante a sua implementação.

O segundo, deve-se ao fato de que, historicamente, os paradigmas que orientam o padrão de acumulação de capital no Brasil são, primeiramente, concebidos pelo setor mais dinâmico da economia, notadamente o setor industrial, que por sua vez, tende a influenciar os rumos que são dados às políticas públicas da nação. Inclui-se neste conjunto as políticas voltadas para a área educacional: sendo a educação um componente do processo de formação do trabalhador e integrante do mecanismo de reprodução da força de trabalho, é também sensível às alterações ocorridas no modo de produção capitalista. No que diz respeito ao ensino agrícola é preocupante o fato deste ramo de ensino profissional ser levado a reboque pelo ensino técnico industrial, reproduzindo a relação de dependência do setor menos desenvolvido (agrícola) do setor mais desenvolvido (industrial). O modo de produção capitalista, durante sua evolução, vem sofrendo significativas modificações na maneira de reproduzir a força de trabalho. Na área da educação tecnológica, o ramo do ensino técnico industrial tem experimentado primeiro estas alterações, determinando os padrões a serem seguidos

pelos demais ramos profissionalizantes. Neste processo, desconsideram-se as especificidades do ensino agrícola, como se fosse possível reproduzir no campo, exatamente as mesmas situações concretas que fazem parte do cotidiano da fábrica.

Partindo destes pressupostos, este trabalho tem como objetivo, de maneira mais ampla, verificar:

- a) os impactos da REP no ensino técnico agrícola, considerando-se as particularidades das escolas agrotécnicas (principalmente no que se refere ao modelo escola-fazenda) e as especificidades dos alunos atendidos por elas;
- b) os diferentes caminhos trilhados pelas escolas agrotécnicas no processo de auto-adequação às inovações implementadas pela REP.

No âmbito mais específico, também são objetivos desta pesquisa verificar a:

- a) aplicabilidade, no plano concreto, dos princípios de “independência” e “articulação” entre ensino técnico e ensino médio, bem como as suas conseqüências para o ensino técnico agrícola;
- b) percepção dos alunos das escolas agrotécnicas em relação às diferentes ênfases dadas pelos cursos médios freqüentados por eles, seja nas próprias Escolas Agrotécnicas Federais (EAF's) ou fora delas.

Em relação aos objetivos específicos, considera-se a hipótese de que a formação proporcionada pelas escolas médias propedêuticas, separadamente das escolas agrotécnicas, não é capaz de proporcionar uma formação geral que atenda as necessidades do ensino técnico agrícola, visto que as instituições de ensino não especializadas na educação profissionalizante tendem a conduzir a formação de seus alunos rumo a preparação para o vestibular. Apesar da formação escolar em nível médio nas próprias escolas agrotécnicas também não garantir, por si só, o atendimento destas necessidades, acredita-se que esta deve ser a formação mais adequada, pois oferece maiores possibilidades de interação entre os professores dos cursos técnico e médio, e também de integração entre formação geral e específica.

A concepção de educação profissional que se privilegia nesta dissertação se baseia nos textos de Antônio Gramsci, tendo-o como referência central para a discussão efetuada em torno da relação entre educação e trabalho. Gramsci defende

um modelo de **escola unitária, politécnica**, que toma o trabalho como **princípio educativo**, em oposição à divisão dos sistemas escolares e à oferta de tipos distintos de educação. Esta concepção de educação ao qual se refere o autor se caracteriza também por objetivar o desenvolvimento integral do homem, ou seja, a sua **omnilateralidade**. Do ponto de vista de GRAMSCI (1978, p. 136):

Não é a aquisição de capacidades diretivas, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nesses grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. Se se quer destruir essa trama, portanto, deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrário, um tipo único de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretanto como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige.

No que tange ao ensino técnico agrícola, entende-se que a formação profissional dos intelectuais que irão atuar direta ou indiretamente no setor primário da economia deve levar em conta não apenas os avanços tecnológicos e os paradigmas que se apresentam na atualidade, mas também as especificidades do cenário rural brasileiro, as condições concretas de produção que constituem a realidade da maioria dos produtores rurais do País, e as necessidades dos indivíduos que procuram por este ensino. Para tanto, não basta um ensino agrícola que atenda aos interesses do mercado de trabalho. É necessário um outro tipo de ensino, que contemple também as dimensões política, cultural, humana, enfim, a formação integral do sujeito, que deve ocorrer independentemente da função que este irá desempenhar no setor produtivo.

Os dados desta pesquisa foram obtidos através de pesquisa bibliográfica, análise de documentos e pesquisa de campo. Esta última foi realizada em duas etapas e em momentos distintos. Através das informações obtidas na primeira etapa da pesquisa de campo, esperava-se reunir informações suficientes para que se pudesse ter uma visão global do processo de implementação da REP nas EAF's. Tendo sido alcançado este objetivo, elaborou-se então os questionários aplicados aos alunos numa segunda etapa, abordando questões mais específicas sobre o perfil do alunado destas escolas e sobre a sua percepção acerca das mudanças ocorridas no ensino técnico agrícola a partir do Decreto 2.208/97. O método de pesquisa adotado foi o Materialismo

Histórico Dialético de Karl Marx (MARX, 1982).

A pesquisa bibliográfica e a análise de documentos foram realizadas paralela e concomitantemente aos demais procedimentos metodológicos, com o objetivo de identificar e reunir a produção científica e os documentos existentes sobre o objeto deste estudo. As informações obtidas possibilitaram a elaboração da revisão de literatura apresentada na seção 2 desta dissertação, subsidiando ainda a fundamentação teórica das demais seções que a compõem.

A realização da revisão de literatura teve por objetivo embasar teoricamente as questões que envolvem o ensino técnico agrícola e o processo de Reforma da Educação Profissional, tendo sido abordados temas como a Reestruturação Produtiva; a retrospectiva histórica do ensino técnico no Brasil; a trajetória do ensino agrícola, enquanto parte da totalidade formada pelo sistema educacional brasileiro; os sujeitos manifestos (políticos, empresários, educadores, etc) e não manifestos (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, etc) da REP; e a escola politécnica de Marx, depois retomada por Gramsci.

Na primeira etapa da pesquisa de campo, por se tratar de uma aproximação inicial com o objeto de pesquisa, buscou-se a reunião de dados essencialmente qualitativos, através de entrevistas pré-estruturadas<sup>3</sup>. As questões foram dirigidas a oito professores que compõem os quadros docentes de duas EAF's: a Escola Agrotécnica Federal de Sombrio-SC e a Escola Agrotécnica Federal de São Vicente do Sul-RS<sup>4</sup>. Cabe ressaltar que apesar de ter sido transformada em CEFET em outubro de 2002, os cursos ofertados por esta última instituição estão sujeitos às mesmas exigências legais válidas para a rede de EAF's. Por essa razão, este evento não se mostrou relevante para os fins desta pesquisa. A primeira instituição de ensino foi selecionada para participar desta etapa em função dos contatos feitos previamente entre esta e o pesquisador,

---

<sup>3</sup> Os roteiros com as perguntas aplicadas durante as entrevistas e elaboradas previamente constam dos apêndices 1, 2, 3 e 4.

<sup>4</sup> No texto dessa dissertação, a denominação “escola agrotécnica” compreende também os CEFET's e UNED's que originalmente faziam parte da rede de EAF's.

indicando a sua predisposição em colaborar com esta pesquisa. A segunda instituição foi selecionada em função do seu histórico, que revela a realização de experiências diversas, envolvendo alterações curriculares, e o seu pioneirismo, no sentido de adiantar-se à algumas escolas agrotécnicas durante adoção das medidas reformadoras do ensino técnico na década de 90.

Pelo fato de estarem subordinadas à SEMTEC, as escolas agrotécnicas e demais instituições de ensino vinculadas diretamente à rede federal se encontram num estágio mais avançado de implementação da REP, se comparadas aos colégios e escolas agrícolas vinculados às demais esferas da rede pública e privada, no âmbito geral. Por esta razão, estas escolas constituem um campo qualitativamente mais rico para a coleta de dados, uma vez que os resultados das modificações processadas no ensino técnico agrícola, em teoria, podem ser observados primeiramente nestas instituições de ensino.

A seleção dos professores entrevistados esteve baseada em dois critérios previamente definidos. O primeiro exigiu que todos os indivíduos consultados, tanto do ensino técnico quanto do ensino médio, atuassem diretamente na formação de Técnicos Agrícolas. Este critério se fez necessário em face da reconfiguração sofrida pelas escolas agrotécnicas a partir da REP. Diante das pressões pela ampliação e diversificação do ensino profissionalizante, muitas destas escolas passaram a oferecer, além do tradicional técnico em agropecuária, cursos técnicos vinculados a áreas profissionais diversas, como informática, turismo e hospitalidade, alimentos, etc. Contudo, segundo o relato dos próprios professores, a expansão da oferta de vagas pelas EAF's não foi acompanhada pela abertura de concursos públicos capazes de ampliar suficientemente o quadro de professores. Na maioria das vezes, os cursos mais recentes foram supridos com professores substitutos, contratados temporariamente. O segundo critério exigiu dos docentes a experiência do magistério durante o período de vigência do Parecer 45/72 da Lei 5.692/71, editado pelo extinto Conselho Federal de Educação. Este critério permitiu a seleção de professores que já possuíam algum parâmetro ou referência sobre o ensino técnico agrícola antes da REP.

As questões incluídas no roteiro das entrevistas buscam compreender,

basicamente, como os docentes assimilaram o conteúdo dos documentos que compõem a REP, como se deu o processo de implementação da REP nas instituições de ensino em que atuam, e quais foram os seus impactos principais na sua prática pedagógica. Entretanto, o andamento das entrevistas não seguiu uma seqüência rígida de perguntas, tendo sido explorados outros aspectos que não estavam contemplados pelo roteiro, conforme os interesses do entrevistador e dos entrevistados sobre as questões que emergiram através da sua interação.

Em ambas as escolas, privilegiou-se a participação dos professores responsáveis pelas Coordenações Gerais de Ensino (CGE's) e pelas Coordenações Gerais de Produção e Pesquisa (CGPP's)<sup>5</sup>. Por estarem ocupando estes cargos, estes docentes encontram condições que lhes permitem uma visão mais ampla e orgânica sobre as reformas implementadas nas respectivas instituições de ensino.

A coleta de dados teve seqüência com a aplicação de questionários (apêndices 5 e 6) a 288 alunos de diversos cursos técnicos na Área Agropecuária, durante a primeira quinzena de dezembro de 2003. De modo semelhante ao ocorrido na etapa anterior, nesta segunda fase da pesquisa buscou-se realizar uma análise qualitativa dos dados. Desta vez, porém, a análise se apóia também em dados quantitativos, obtidos através de amostragem não probabilística (OLIVEIRA, 2004).

Atualmente, existe na região sul do Brasil oito autarquias federais (com autonomia administrativa e didático-pedagógica) especializadas na oferta de cursos técnicos na área agropecuária, considerando-se, além das EAF's, os CEFET's que originalmente faziam parte da rede de Escolas Agrotécnicas (quadro 1). Cabe destacar que além destas autarquias, a rede federal é composta também pelas escolas e pelos colégios agrícolas vinculados às universidades ou CEFET's, denominados de UNED's<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Esta coordenação responde pela organização e gestão das atividades de produção e pesquisa desenvolvidas na escola-fazenda.

<sup>6</sup> As UNED's são instituições de ensino com sedes próprias, mas dependentes financeira, administrativa e pedagogicamente das autarquias as quais se vinculam.

Os dados obtidos através destes questionários são provenientes de quatro escolas: CEFET de São Vicente do Sul-RS, EAF de Sombrio-SC, EAF de Concórdia-SC e UNED de Dois Vizinhos-PR. Esta última unidade, que originalmente vinculava-se à EAF de Rio do Sul-SC, fundiu-se com o CEFET de Pato Branco-PR no ano de 2003, dando origem ao CEFET Sudoeste do Paraná.

QUADRO 1 - ESCOLAS AGROTÉCNICAS FEDERAIS E CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA LOCALIZADOS NA REGIÃO SUL QUE OFERTAM CURSOS TÉCNICOS NA ÁREA AGROPECUÁRIA - 2003

ESCOLAS	LOCALIZAÇÃO
Escolas Agrotécnicas Federais - EAF's	Alegrete-RS Sertão-RS Concórdia-SC Rio do Sul-SC Sombrio-SC
Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET's	Bento Gonçalves-RS São Vicente do Sul-RS Pato Branco-PR/UNED Dois Vizinhos

A escolha das escolas agrotécnicas onde foram coletadas as informações, bem como o número de indivíduos consultados, respeitou as possibilidades concretas que estavam dadas na ocasião em que os questionários foram aplicados, considerando-se principalmente a receptividade e disponibilidade de dirigentes, professores e alunos, percebida durante os contatos realizados previamente pelo pesquisador, investindo-se naquelas em que as possibilidades de acesso aos dados se mostravam mais favoráveis.

Esta etapa da pesquisa atingiu as três modalidades do ensino técnico: concomitância interna, concomitância externa e seqüencial (pós-médio). As questões utilizadas na construção dos questionários, em sua grande maioria, são comuns, independentemente da modalidade de ensino técnico para o qual são destinadas. Um grupo relativamente maior de perguntas objetivou a realização de um levantamento de informações diversas como indicadores sócio-econômicos dos alunos e suas famílias, enquanto um outro reuniu alguns indicadores sobre os cursos e instituições de ensino técnico e ensino médio que os alunos freqüentam ou freqüentaram. Outras questões foram dirigidas aos alunos com a finalidade de se conhecer as suas perspectivas

futuras em relação ao ingresso no mercado de trabalho e/ou no ensino superior, e ainda sobre a participação destes indivíduos em atividades diversas durante seu tempo livre dentro e fora da escola. Foi reservado também um espaço relativamente menor dos questionários para a inclusão de perguntas de caráter específico, que têm por objetivo revelar informações que estão relacionadas às peculiaridades de cada uma das modalidades de ensino técnico já descritas.

Vale destacar que nem todos os alunos dos cursos técnicos em agropecuária atendem ao perfil requerido para fornecer os dados que compõem a amostra. As questões que se apresentam nos questionários referentes ao ensino médio, por exemplo, exigem que os indivíduos consultados tenham este nível de ensino concluído ou, pelo menos, estejam em fase de conclusão deste curso. Pelos motivos já explicitados, somente aqueles matriculados em cursos seqüenciais (pós-médio) ou matriculados na terceira série do nível médio (concomitantemente ao técnico) constituem o nosso universo de pesquisa. Isso justifica também a escolha do mês de dezembro para a coleta dos dados, tendo em vista a iminência da conclusão de curso pelos alunos das terceiras séries dos cursos médios (nos casos de concomitâncias interna e externa).

Depois de se fazer uma análise geral sobre as informações obtidas, estas foram categorizadas de acordo com as modalidades de concomitância interna, concomitância externa e pós-médio (tabela 1). Embora não se tenha, neste trabalho, a pretensão de atingir uma representatividade precisa da população investigada, as percepções convergentes e complementares de professores e alunos quanto aos fenômenos em estudo indicam uma proximidade entre o panorama visualizado através da amostra e a realidade concreta que se deseja apreender. Acredita-se, portanto, que os dados obtidos sejam suficientes para atender aos objetivos desta pesquisa.

TABELA 1 - DIMENSÃO DA AMOSTRA OBTIDA ATRAVÉS DA APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS, DE ACORDO COM O NÚMERO DE ALUNOS E COM A MODALIDADE DE ENSINO TÉCNICO - 2003

NÚMERO DE ALUNOS	CONCOMITÂNCIA INTERNA	CONCOMITÂNCIA EXTERNA	PÓS-MÉDIO	TOTAL
Número de alunos que compõem o universo desta pesquisa	250	25	350	625
Número de alunos que compõem a amostra	148	21	119	288
Dimensão relativa da amostra	59,2%	84%	34,0%	46,1%

Com a finalidade de se facilitar a exposição da pesquisa realizada, a dissertação foi organizada em seções, sendo a primeira seção a presente introdução. Na seqüência, a seção 2 compõe a Revisão de Literatura, que já foi referenciada neste capítulo introdutório. A seção 3 traz como título “Perfil geral dos alunos do técnico em agropecuária: de que sujeitos se está falando afinal?” e faz uma breve análise do perfil dos alunos atendidos pelo ensino técnico agrícola. Através da seção 4, cujo título é “Panorama geral das Escolas Agrotécnicas Federais a partir da Reforma da Educação Profissional”, verifica-se as principais modificações implementadas nas escolas agrotécnicas a partir do Decreto nº 2.208/97, bem como as suas conseqüências para o ensino técnico agrícola. A seção seguinte (seção 5), que tem como título “A relação entre conhecimento geral e conhecimento específico no contexto do novo ensino técnico agrícola”, coloca em perspectiva a questão da separação entre o ensino médio (equivocadamente entendido como geral) e o ensino técnico, bem com os seus impactos para o curso técnico agrícola. Na seção 6 são feitas algumas considerações finais.

Na seqüência do texto dessa dissertação, a revisão de literatura (seção 2) se inicia com uma contextualização mais abrangente da REP, visto que esta não pode ser entendida enquanto um fenômeno isolado, mas como resultado da interação entre uma série de fatores e eventos, em diversos níveis, que vão além de aspectos geográficos (locais, nacionais, mundiais) e envolvem os cenários econômico, social, político e

cultural. A descon sideração do todo em que as reformas educacionais estão inseridas limitam a sua compreensão e podem conduzir a conclusões equivocadas. Por estes motivos, entende-se que seja relevante compreender a relação entre Reestruturação Produtiva, o modelo econômico (neoliberal) escolhido pelo governo brasileiro e as transformações ocorridas no sistema educacional, uma vez que estes eventos constituem o pano de fundo sob o qual a REP se apresenta.

## **2 REVISÃO DE LITERATURA**

Esta seção traz a reestruturação produtiva e sua relação com as transformações ocorridas nos sistemas educacionais, a retrospectiva histórica do ensino técnico no Brasil, a trajetória do ensino técnico agrícola no Brasil, apontando os sujeitos manifestos e não manifestos envolvidos na reforma da educação profissional, bem como a escola politécnica de Gramsci como referencial teórico.

### **2.1 A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E SUA RELAÇÃO COM AS TRANSFORMAÇÕES OCORRIDAS NOS SISTEMAS EDUCACIONAIS**

Nos últimos anos, com uma frequência cada vez maior, fala-se que a sociedade moderna está em tempo de reestruturação produtiva de economia competitiva e de globalização. Com as alterações processadas no mundo do trabalho a partir das novas formas de organização e gestão, as formas tradicionais de educação profissional, baseadas no paradigma taylorista/fordista, vão se tornando historicamente superadas (KUENZER, 2000, p. 32).

O fordismo surgiu em 1913, quando Henry Ford criou uma nova organização na produção e no trabalho, com o objetivo de fabricar seu veículo, o modelo T, por um preço relativamente baixo, de forma que fosse comprado em massa (GOUNET, 1999, p. 18). De acordo com KUENZER (2003a), o trabalho organizado segundo este paradigma apresentava pequenas variações, através da execução de tarefas por “um processo técnico de base rígida, para o que era suficiente alguma escolaridade, muitas vezes dispensável, treinamento e experiência, que combinavam o desenvolvimento de habilidades psicofísicas e comportamentos com algum conhecimento, apenas o necessário para o exercício da ocupação, predominantemente instrumental e mecânica”. A formação destes trabalhadores conduzia o indivíduo ao trabalho parcelado, no sentido de uma desqualificação profissional, de modo que a simplificação de tarefas manuais resultasse em intensificação da sua exploração e

aumento de produtividade. Para esta autora, àquele desempenho, “pouco dinâmico em face do estágio de desenvolvimento técnico, também correspondia uma relativa estabilidade, assegurada por um Estado que tinha entre suas metas aproximar a sociedade do pleno emprego” (KUENZER, 2003a).

Ao fluxo contínuo de produção proporcionado pelas esteiras de produção, Ford associou o método de “organização científica do trabalho”, conhecido como taylorismo. O operário, concebido agora como um apêndice da máquina (HARVEY, 1992, p. 102), deve memorizar procedimentos pela repetição de movimentos cadenciados e uniformes, conforme o ritmo determinado pela esteira em movimento.

O trabalho intelectual, de planejamento e gerenciamento, era realizado por um outro grupo de profissionais, dos quais se exigia conhecimentos sobre ciência, tecnologia, política, cultura geral, entre outros, adquiridos no meio acadêmico. Para MACHADO (1989b, p. 21), estes indivíduos apresentam um ponto em comum com relação aos demais operários no paradigma taylorista/fordista:

Com esta divisão, vem junto a própria deformação e mutilação do trabalhador, que é levado a desenvolver apenas uma parte de sua potencialidade, ao executar uma atividade específica durante todo o tempo, reprimindo o desenvolvimento de todas as outras aptidões de que é portador. Neste sentido, esta deformação atinge, indiscriminadamente, qualquer trabalhador parcial, desde aquele que executa, mas não concebe, até o outro que concebe, mas não executa.

O técnico, neste contexto, constitui um elo entre o engenheiro ou homem da ciência e o trabalhador qualificado, atuando como um funcionário intermediário dentro da empresa capitalista. A grande maioria dos técnicos industriais desempenha funções de coordenação e supervisão, reproduzindo as relações de dominação e, portanto, não só se identificam, como também tendem a fazer parte da pequena burguesia (MACHADO, 1989b, p. 140). Todavia, este processo não ocorre sem contradições: pode ocorrer uma quebra na sua tradicional vinculação com a classe dominante, principalmente nos momentos de agudização de crises no interior da sociedade.

A introdução do modo de trabalho taylorista/fordista provocou a insatisfação de muitos trabalhadores, pois limitava não somente a sua liberdade de movimentos, mas até mesmo o ritmo em que estes aconteciam. Para contornar a resistência dos

trabalhadores, Ford propõe um salário consideravelmente maior aos seus funcionários, em relação àquele pago pelas fábricas concorrentes. Mas para receber esse dinheiro, os trabalhadores atraídos por ele deveriam dar prova da sua boa conduta (GOUNET, 1999, p. 20).

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho, a partir da substituição de tecnologias de base rígida, fundamentadas na eletromecânica, pelas de base flexível, apoiadas no desenvolvimento da microeletrônica; e das novas formas de organização e gestão do trabalho (em que o toyotismo é o exemplo principal), tornam superadas aquelas formas de educação profissional ainda orientadas pelo paradigma taylorista/fordista. Como a aplicação da tecnologia tem se pautado por constantes inovações, recomenda-se que os cursos profissionalizantes sejam construídos e organizados com o objetivo principal de favorecer a adaptação do indivíduo às transformações que acontecem na realidade do trabalho. As modificações implementadas no plano organizacional devem preceder a introdução de novas tecnologias (GOUNET, 1999, p. 22).

O toyotismo surge como uma resposta à crise do fordismo nos anos 70. Em lugar de trabalho desqualificado, o operário é levado à polivalência. De acordo com GOUNET (1999, p. 29), se fosse para resumir os sistema toyotista em uma frase, poder-se-ia dizer que é um sistema de organização da produção baseado em uma resposta imediata às variações da demanda e que exige, portanto, uma organização flexível do trabalho (inclusive dos trabalhadores) e integrada. A acumulação flexível, como HARVEY (1992) denomina este novo paradigma, é marcada por um conflito direto com a rigidez do fordismo. Este novo modo de produção capitalista se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo, e “caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional” (HARVEY, 1992, p. 140).

Na acumulação flexível, o trabalho reestruturado sob o paradigma toyotista é marcado pela intensificação do trabalho (gerenciamento *by stress*); pela flexibilização da produção, do trabalho e do trabalhador - exige-se deste último flexibilidade para que se submeta a jornadas de trabalho prolongadas, incluindo-se horas extras; pela polivalência para executar diferentes tarefas e operar vários tipos de máquinas e equipamentos, além de aptidões que favoreçam o trabalho em equipe (GOUNET, 1999, p. 29). Para KUENZER (2003a), as características demandadas pelo trabalhador flexível são as seguintes:

desenvolvimento de competências cognitivas superiores e de relacionamento, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, criação de soluções inovadoras, rapidez de resposta, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos para atingir metas, trabalhar com prioridades, avaliar, lidar com as diferenças, enfrentar os desafios das mudanças permanentes, resistir a pressões, desenvolver o raciocínio lógico-formal aliado à intuição criadora, buscar aprender permanentemente, e assim por diante. Mesmo para desempenhar tarefas simplificadas, o elevado custo de um investimento tecnologicamente sofisticado exige trabalhadores potencialmente capazes de intervir crítica e criativamente quando necessário, além de observar normas que assegurem a competitividade e, portanto, o retorno do investimento, através de índices mínimos de desperdício, retrabalho e riscos.

Sendo a educação sensível às transformações que se processam na produção capitalista, e tendendo aquela primeira a ajustar-se às exigências demandadas por esta última, espera-se que novos modelos e propostas pedagógicas acompanhem a evolução das tecnologias e das novas formas de organização da produção. Como exemplo nos dias atuais, pode-se destacar a adoção do modelo das competências profissionais pelas gerências de recursos humanos no mundo empresarial.

O modelo das competências profissionais começa a ser discutido no mundo empresarial a partir dos anos oitenta, no contexto da crise estrutural do capitalismo que se configura, nos países centrais, no início da década de setenta (DELUIZ, 2003). Influenciado principalmente pelo toyotismo, enquanto representante das novas formas de organização do trabalho, o conceito de competências “passa a supor domínio do conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico, em face da complexificação dos processos de trabalho, com impactos nas formas de vida social” (KUENZER, 2003b).

Para aqueles que vivem do trabalho, a compreensão do conceito de competências ganha importância cada vez maior, tendo em vista que a certificação de competências traz a possibilidade de reconhecimento formal dos saberes desenvolvidos ao longo das trajetórias laborais dos trabalhadores. Entretanto, KUENZER (2003b) faz um importante alerta sobre o caráter parcial e, portanto, ideológico do significado que tem sido atribuído ao conceito de competências, pois embora este seja apresentado como universal, refere-se a uma modalidade específica do trabalho: o reestruturado.

Segundo MACHADO (1989b, p. 35), o processo de diferenciação do trabalho característico do modo de produção capitalista é complexo e aparentemente desorganizado, pois está sujeito as injunções do caráter anárquico da acumulação do capital. “Além do mais, ele se realiza sempre num contexto de formação social (e não de modo de produção puro), com a coexistência e combinação de diversas formas de organização da produção (artesanato familiar, cooperação simples, manufatura e grande indústria), de maneira conflitiva ou não”.

Para FERRETI (2003a), “parece não haver dúvidas sobre a relação muito forte, ainda que não direta, entre os problemas e desafios atualmente enfrentados pela formação profissional e as transformações recentes que vêm sendo operadas no âmbito dos setores produtivo e de serviços, articuladas à globalização da economia regulada pelo mercado”. Entretanto, este autor considera necessário ressaltar alguns pontos à este respeito: o primeiro deles está relacionado ao equívoco de atribuir à tais transformações não o caráter de um *processo* em desenvolvimento, mas a condição de algo já acabado e irreversível, citando como exemplo as assertivas que se referem ao *esgotamento* do paradigma fordista de produção e a definitiva ascensão do chamado paradigma “japonês”. Na opinião de FERRETI, “este tipo de leitura, que tende a ignorar as relações entre continuidade/ruptura, velho e novo, é problemática porque simplifica o que é complexo, condena o velho sem lhe creditar as contribuições que pode oferecer e deslumbrar-se com o novo a tal ponto que questioná-lo transforma-se em ato herético”. O segundo ponto refere-se ao estabelecimento de relações causais, quase sempre diretas e lineares, entre tecnologia e qualificação:

Em conseqüência, disseminou-se a concepção de que são as ‘novas tecnologias’ (na maior parte das vezes identificadas como sendo as de base física) que determinam as novas demandas por qualificação. Ainda que tais tecnologias exijam outros requisitos dos trabalhadores, a relação linear anteriormente referida não dá conta de toda a realidade, embora seja parte dela (FERRETI, 2003a).

É preciso se considerar que, no contexto internacional, o processo de globalização dos mercados e do capital especulativo financeiro não ocorre de forma simétrica.

Contrariamente à ideologia da globalização que instaura o senso comum de que a mundialização do capital favorece a todos, amplia-se e aprofunda-se a contradição entre as possibilidades tecnológicas de satisfazer necessidades básicas e as relações sociais de exclusão. As novas tecnologias aplicadas à produção agrícola, por exemplo, permitem a organismos como a FAO afirmar que há hoje a capacidade de produzir alimentos em abundância para 12 bilhões de pessoas. Isso choca-se brutalmente com uma realidade em que mais de três bilhões, dos seis bilhões de habitantes do planeta, vivem em níveis lamentáveis de subnutrição (FRIGOTTO, 2003).

Cabe ressaltar também que a reestruturação do mundo do trabalho aponta para a necessidade de novas formas de exploração do trabalhador, segundo a lógica da acumulação da mais-valia. Segundo ANTUNES (2002, p. 39), “o sistema de metabolismo social do capital necessita cada vez *menos* do trabalho *estável* e cada vez *mais* das diversificadas formas de trabalho parcial ou *part-time*, *terceirizado*, dos *trabalhadores hifenizados...*”. Isto significa dizer que neste novo contexto de economia globalizada, mesmo nas empresas organizadas segundo o paradigma hegemônico, existem diferentes categorias ou tipos de trabalhadores, para os quais se destinam diferentes tipos de qualificação profissional.

No caso da acumulação flexível (HARVEY, 1992, p. 143), o mercado de trabalho se estrutura da seguinte maneira: possui um **centro** - grupo de trabalhadores que se reduz cada vez mais em todas as partes do mundo - e a **periferia**, que abrange dois subgrupos distintos. As características do **centro** são:

- a) grupo composto de empregados em tempo integral, condição permanente e posição essencial para o futuro de longo prazo da organização;
- b) por gozar de maior segurança no emprego, boas perspectivas de promoção e de reciclagem, e de uma pensão, um seguro e outras vantagens indiretas

relativamente generosas, esse grupo deve atender à expectativa de ser adaptável, flexível e se necessário, geograficamente móvel.

A **periferia** abrange dois subgrupos bastante distintos. O primeiro consiste em:

- a) empregados de tempo integral, com habilidades facilmente disponíveis no mercado de trabalho, como pessoal do setor financeiro, secretárias, pessoal das áreas de trabalho rotineiro e de trabalho manual menos especializado;
- b) grupo com menos acesso a oportunidades de carreira, tendendo a se caracterizar por uma alta taxa de rotatividade, o que torna as reduções da força de trabalho relativamente fáceis por desgaste natural.

O segundo grupo periférico se caracteriza por oferecer uma flexibilidade numérica ainda maior que o primeiro e incluir “empregados em tempo parcial, empregados casuais, pessoal com contrato por tempo determinado, temporários, subcontratação e treinados com subsídio público, tendo ainda menos segurança de emprego que o primeiro grupo periférico” (HARVEY, 1992, p. 144). As evidências obtidas até o momento, segundo este autor, apontam para um crescimento bastante significativo desta categoria de empregados nos últimos anos.

Devido ao caráter excludente da lógica capitalista, amontoam-se - principalmente nos grandes centros urbanos - aqueles indivíduos que sequer conseguem incluir-se entre o grupo de trabalhadores periféricos, sendo descartados pelo mercado de trabalho. Estes trabalhadores são levados a acreditar que são eles, individualmente, os culpados pelo próprio desemprego. Para dar-lhes a ilusão da empregabilidade, cabe à escola ofertar-lhes alguma qualificação profissional. À estes também é preciso proporcionar alguma formação escolar, ainda que seja fragmentária, precária e aligeirada, assim como os tipos de trabalho que lhes são reservados: “assim, sob as condições capitalistas de produção, verifica-se claramente, não apenas a desqualificação profissional do trabalhador, mas também a desumanização de seu trabalho, já que este, sob tais condições, apresenta-se apenas como parte daquilo que se possa chamar com segurança de trabalho especificamente humano” (PARO, 1996,

p. 62). Em última instância, resta aos excluídos do trabalho formal as formas de trabalho precarizadas, ligadas às economias “negras”, “informais” ou “subterrâneas”, assim definidas por HARVEY (1992, p. 145).

No Brasil, as políticas educacionais adotadas a partir da década de 90 explicitam o seu alinhamento aos interesses do capital privado internacional, ou seja, à lógica da acumulação. Aos novos modelos de produção flexível (cujo representante principal é o toyotismo) corresponde o chamado Estado Mínimo, remodelado a partir das políticas ditas neoliberais. Sob esta nova lógica capitalista, ocorre uma progressiva retirada da atuação do Estado no atendimento às necessidades básicas da população e uma expressiva redução da sua intervenção no setor econômico, que por sua vez, passa a ser regulado pelas leis do “deus mercado”.

Embora coexistam formas de organização do trabalho reestruturadas e outras não reestruturadas (baseadas no paradigma fordista ou em formas anteriores a estas), e que nem mesmo se possa afirmar que a reestruturação produtiva e o toyotismo predominem no atual estágio de desenvolvimento capitalista, estes se tornaram hegemônicos e por isso têm orientado os modelos pedagógicos responsáveis pela formação dos trabalhadores. É neste sentido que a política educacional brasileira, expressa na legislação aprovada a partir de dezembro de 1996, vem sendo conduzida pelas forças dominantes em nível local, articuladas aos interesses do capital internacional. Tal legislação traduz inspiração advinda dos documentos do Banco Mundial (BM), que “de um lado, ‘sugerem’ uma série de políticas articuladas de diferentes setores, e de outro, coagem sua adoção pelo controle de verbas polpudas e, por isso, especialmente atraentes para os que delas carecem” (FERRETI, 2003a).

Para facilitar a compreensão da trama que envolve a elaboração e a implementação da REP, aborda-se a seguir o processo histórico de constituição do ensino técnico no Brasil. A importância de se traçar os caminhos percorridos por este ramo do ensino, da sua criação até os dias atuais, permite que se possa observar as suas marchas e contramarchas, os seus avanços e retrocessos, resultantes das disputas entre classes sociais distintas e antagônicas, seja em nível local ou em nível mundial.

## 2.2 RETROSPECTIVA HISTÓRICA DO ENSINO TÉCNICO NO BRASIL

Segundo KUENZER (1997, p. 9), o ensino de nível médio se destaca dos demais como o nível de mais difícil enfrentamento ao longo da história da educação brasileira, em decorrência da sua dupla função: preparar para a continuidade de estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho. O papel contraditório atribuído à escola média também pode ser observado na análise feita por MACHADO (1989b, p. 33):

Todas as expressões utilizadas para expressar esse nível de ensino tornam-se polissêmicas, dada a dificuldade de defini-lo. O ensino médio fica como uma espécie de nó, no centro da contradição: é profissionalizante, mas não é; é propedêutico, mas não é. Constitui, portanto, o problema nevrálgico das reformas de ensino, o nível de ensino, que revela em maior medida, o caráter de abertura ou de restrição do sistema educacional de cada nação. Não existe clareza a respeito dos seus objetivos e métodos e geralmente costuma ser o último nível de ensino a ser organizado. O conflito localiza-se, principalmente, no interior do ensino intermediário, cujo conceito está em plena evolução.

A dualidade estrutural do ensino médio se caracteriza pela oferta de diferentes tipos de ensino para classes sociais distintas. Para alguns, é reservado um ensino propedêutico, de cultura geral e de cunho intelectual; para os demais, reserva-se um ensino profissionalizante, eminentemente prático, voltado para as necessidades imediatas do mercado de trabalho. Segundo XAVIER (1994, p. 164), essas diferenciações representam sempre alguma forma de privilégio para uns poucos. Tanto é assim que existe um muito citado artigo da Constituição de 1937 (Art. 129) que diz que o ensino profissional é destinado às classes menos favorecidas. Para esta autora, o citado artigo é uma **discriminação declarada em lei**.

Em relação ao dualismo entre o ensino cultural (de cunho intelectual) e o ensino profissional (eminentemente prático), não só a Carta de 1937 confirma este último como destinado aos menos favorecidos, mas a própria Reforma de Ensino de 1942, também chamada Reforma Capanema, vai consolidar a estrutura elitista do ensino brasileiro. Institucionalizam-se, assim, duas organizações paralelas: o ensino secundário, destinado a preparar as individualidades condutoras, e o profissional, a formar mão-de-obra qualificada para as necessidades do sistema produtivo (MACHADO, 1989a, p. 39).

O ensino técnico foi instituído no Brasil pelo Decreto 7.566, em setembro de 1909. O referido documento oficializou a criação de 19 Escolas de Aprendizizes e Artífices pelo Presidente da República Nilo Peçanha. De acordo com SOARES e TAVARES (1999, p. 20), a destinação deste tipo de ensino, inicialmente aos aleijados, filhos de escravos e outros “desfavorecidos da fortuna”, era assumida pelo discurso do Estado, que à época, já consolidava o caráter dual entre o ensino profissional e o propedêutico.

A crise que afetou os cafeicultores brasileiros a partir da década de 30, bem como a progressiva decadência da aristocracia rural brasileira como classe hegemônica, possibilitou as condições necessárias a ascensão da classe burguesa no país. Gradativamente, pôde-se observar a substituição de uma economia agroexportadora por uma economia baseada na indústria nacional. Num primeiro momento, a industrialização visava o abastecimento do mercado interno, substituindo produtos anteriormente obtidos através de importação. À medida que esse processo ocorre, opera-se uma inversão na distribuição populacional que, de predominantemente rural, passa a predominantemente urbana. Em consequência disso, os padrões comportamentais urbanos passam a determinar os de comportamento rural (XAVIER, 1994, p.127).

Neste contexto que acaba de ser explicitado, a educação começou a exercer um papel de maior relevância para a economia da nação. A burguesia industrial, ainda incipiente, necessitava do apoio das massas para se impor enquanto classe dominante, e em troca deste apoio propunha amplo programa de expansão industrial, perspectivas de emprego e elevação do nível de vida dos trabalhadores e demais setores da pequena burguesia (MACHADO, 1989a, p. 50). Eram fortes as pressões pela democratização do acesso à educação.

O ensino médio, ou secundário de 2º ciclo, passa a se estruturar como curso somente em 1942, com a reforma Capanema. Este curso colocava-se no mesmo nível dos cursos normal, agrotécnico, comercial técnico e industrial técnico (KUENZER, 1997, p. 15). Contudo, somente os cursos médios de 2º ciclo asseguravam acesso ao nível superior. Sua destinação aos futuros dirigentes da nação visava a preparação dos

jovens oriundos das classes dominantes, supostamente dotados de maior capacidade intelectual, para o ingresso no ensino superior.

A segunda metade da década de 1950 se caracteriza por uma profunda transformação do sistema econômico brasileiro. Neste período, a industrialização já não era incentivada apenas para substituir as importações, mas já atingia um nível de diferenciação muito grande, alcançada a partir de um processo autopropulsor. Isto implicou, por outro lado, uma integração maior à estrutura econômica mundial, pela participação das empresas multinacionais em nosso país. Esta opção de desenvolvimento implicou, assim, expansão e consolidação do capitalismo dependente, no Brasil, indo ao encontro das necessidades da própria reprodução capitalista mundial (MACHADO, 1989a, p. 51). Para atender à essa expansão do capitalismo brasileiro, o ensino profissionalizante precisava ser remodelado e reaparelhado. A partir de então, passam a figurar com maior importância os acordos internacionais firmados entre Brasil e Estados Unidos, com o objetivo de fornecer equipamentos, assistência financeira e orientação técnica às escolas técnicas brasileiras. A cooperação entre estes países se concretizava através da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI) e dos acordos com a Agency for International Development (AID). Estes ficaram conhecidos como acordos (MEC/USAID) e tiveram um papel importante na definição da política educacional brasileira (XAVIER, 1994, p. 230).

A promulgação da Lei 4.024/61, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), manifesta pela primeira vez uma equivalência entre os ramos propedêutico e profissional de nível secundário, para fins de acesso ao nível superior. Contudo, esta equivalência é apenas formal, na medida em que continuam existindo projetos pedagógicos distintos para a formação dos trabalhadores instrumentais e para a formação dos trabalhadores intelectuais (KUENZER, 1997, p. 15).

De acordo com Xavier, as políticas implementadas pelo Estado no período entre 1960-1970, tanto em nível global quanto aquelas específicas na área da educação, foram paulatinamente impregnadas pela terminologia técnica característica

do planejamento consubstanciado pelas idéias de intervenção, controle e racionalização. Segundo esta autora, “no campo da educação, essa tendência vai se expressar no **tecnicismo** (onde o planejamento educacional surge como prioridade na realização da competência - meios adequados para se atingirem os fins) e na educação **compensatória**, que vai se apresentar como alternativa política adequada para resolver o problema do nosso atraso cultural” (XAVIER, 1994, p. 227).

A indústria brasileira, já consolidada na década de 1970, tinha como uma de suas características o trabalho organizado segundo os princípios do taylorismo/fordismo, que surgiu nos Estados Unidos no início do século XX. Este paradigma, que se baseia no trabalho parcelizado e na divisão dos atos de planejar e executar tarefas trouxe influências profundas para o ensino técnico do país. Aquele ensino técnico inicialmente dirigido aos pobres, cegos e aleijados, agora se torna responsável pela formação dos profissionais demandados pelas indústrias que surgiam nos centros urbanos.

Torna-se necessário um funcionário intermediário capaz de, através da coordenação de supervisão, recuperar ou contornar um problema básico criado pela intensa parcelização do trabalho: a perda da visão de conjunto e do processo global da produção por parte dos operários. Ou melhor, precisa-se de um funcionário que dê conta de diminuir os problemas criados pela divisão entre o ato de planejar e o ato de executar. Segundo MACHADO (1989a), estas divisões são resultado do próprio avanço do capitalismo e necessárias para maior acumulação. Entretanto, podem chegar a um determinado nível, que passem a servir não mais como fator de expansão, mas de entrave ao maior desenvolvimento das forças produtivas.

Neste sentido o técnico é um personagem novo, pois seu papel ganha maior dimensão (naquela) etapa histórica, quando a ciência e a tecnologia, como forças produtivas básicas, estão cada vez mais ligadas à produção, e quando a divisão do trabalho atinge um alto nível de fracionamento, nem os operários podem mais dar conta de tarefas que não sejam aquelas estritamente delimitadas para execução, nem tampouco vale a pena, do ponto de vista empresarial, admitir um engenheiro para funções que não exigem este grau de qualificação (MACHADO, 1989a, p. 80).

Do ponto de vista desta autora, o aumento da valorização do técnico não se restringe a importância que este representa para o aperfeiçoamento profissional da força de trabalho. A partir de 1964, a estabilidade política torna-se fundamental para a nova estratégia de crescimento econômico. Para favorecer a entrada de investimentos estrangeiros, grande empenho é realizado no sentido de garantir o controle ideológico. O técnico passa a atuar como elo de ligação entre os engenheiros, administradores em geral e os trabalhadores diretamente ligados à produção, de maneira que o seu papel técnico torna-se indissociável do seu papel político, determinado pela sua própria posição dentro da estrutura da empresa e pela sua função de porta-voz e intermediário do escalão superior, que, por sua vez, é porta-voz dos interesses daqueles que controlam o poder político e econômico.

Desta forma, não só é grande o controle sobre os técnicos, no trabalho, devido a sua posição estratégica, como também é grande o controle exercido na escola, pois ela tem a tarefa de moldar, seja pela disciplina, seja pelo conteúdo do ensino, aquele profissional que melhor se ajuste às necessidades empresariais, entretanto, nesta tentativa de ajustamento não deixam de ocorrer contradições. Existe sempre a possibilidade do técnico desempenhar um papel diferente, identificado com os interesses dos trabalhadores. E é por isso que seu papel se reveste de mais importância ainda, já que a possibilidade de negação do que dele é exigido é uma questão fundamental para o capital. Neste contexto também ganha maior dimensão o papel da escola técnica (MACHADO, 1989a, p. 67).

A posição do técnico no processo produtivo e suas relações com o capital e os demais trabalhadores são marcadas pela sua condição de possuidor de uma certa quantidade de saber, que lhe confere, por sua vez, uma certa quantidade de poder. A possibilidade de o técnico desempenhar um papel convergente com os anseios e interesses dos trabalhadores, conforme já foi destacado por MACHADO (1989a), apresenta-se como um risco à manutenção da estabilidade política requerida pelas indústrias que por aqui se instalaram. Essa análise parece ser útil no sentido de favorecer a compreensão acerca das razões de tamanho empenho dos Estados Unidos, seja na formação e aperfeiçoamento de diretores e professores das escolas técnicas brasileiras, através da Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI), seja na colaboração através dos acordos de cooperação técnica (acordos MEC/USAID), ambos mencionados anteriormente.

A LDB nº 5.692 de 1971 resultou de uma nova intervenção no sistema educacional, por parte das forças hegemônicas que conduziam o Estado, com o objetivo de moldá-lo às necessidades da expansão capitalista. Durante um período bastante curto, o Estado convocou um grupo de especialistas que formulou, sem grandes consultas à nação, as novas diretrizes e bases da educação. As alterações processadas por esta lei incluíram modificações na estrutura do ensino; criação de novas denominações, com a abolição dos cursos primário, ginásial e secundário; eliminação do sistema de ensino baseado em ramos profissionais, com o objetivo de construir uma rede única de ensino; instituição da iniciação profissional e a profissionalização em todo o ensino de 1º e 2º grau, respectivamente (MACHADO, 1989a, p. 67).

Pode-se dizer que o “ensino profissionalizante” foi o projeto mais audacioso que a política educacional da ditadura brasileira empreendeu. Era o “milagre” acontecendo também no campo educacional, exigindo mais técnicos especializados (no discurso oficial) e uma menor pressão na demanda pela universidade (nas entrelinhas) (SOARES; OLIVEIRA, 2003). A Lei 5.692/71 acabou por expressar as estratégias em prol de uma ideologia desenvolvimentista com acento privatizante na educação e compulsoriamente profissionalizante. Neste sentido, as escolas particulares tiveram mais êxito em relação às escolas públicas, já que somente estas primeiras possuíam recursos para fazer cumprir esse dispositivo da lei (XAVIER, 1994, p. 248). As exceções foram algumas poucas escolas públicas, tidas como ilhas de excelência, criadas especificamente para a formação de técnicos e que tiveram condições de realizar o projeto de profissionalização.

Apesar da LDB 5.692/71 tornar obrigatória a profissionalização em nível secundário, as contradições resultantes das disputas entre as diferentes forças que atuam no interior do Estado culminam em um recuo, através da Lei 7.044/82, que permite o retorno da oferta de ensino propedêutico neste nível. Todavia, o ensino técnico não foi afetado em sua estrutura por esta lei, tendo continuado a promover uma formação que contemplasse tanto o núcleo comum quanto às disciplinas específicas.

Para FERRETI (2003b), esta última lei

...representou, na prática, para as escolas estaduais de 2º grau, o reconhecimento legal do fracasso da profissionalização compulsória, ao mesmo tempo em que as liberava para oferecer, às claras, a formação propedêutica que boa parte delas nunca havia deixado de manter, na forma dos mais variados disfarces curriculares. Mesmo após a Lei 7.044, algumas instituições especializadas no ensino profissionalizante continuavam a oferecer cursos técnicos de qualidade, com currículos mistos, que contemplavam tanto a formação geral quanto a formação especial.

Segundo WARDE<sup>7</sup>, citada por MACHADO (1989a, p. 70), tudo o que é empecilho e dificulta a acumulação do capital, tende a ser eliminado ou reformulado. A Lei 5.692/71 não ofereceu evidências de que esta era, realmente, a reforma educacional que o capitalismo brasileiro estava a exigir. A análise dessa autora revela a ingenuidade das propostas que tentam resolver, através da escola, problemas que são estruturais nas sociedades capitalistas.

A partir da década de 90, a legislação educacional brasileira é submetida à um amplo processo de reformulação, resultando na criação de uma nova LDB (Lei 9.394/96). Para promover as transformações pretendidas no sistema educacional, o governo brasileiro lança mão de uma série de falácias sobre as virtudes que o mercado encerra (LIMA FILHO, 2003), alegando a necessidade de “ajustes estruturais”, de “adequação à modernização”, de um sistema educacional “moderno e flexível”, e de um profissional que precisa ser “empregável”. A utilização de uma argumentação que se baseia na superação das antigas formas de organização e gestão do trabalho e na emergência de novas demandas de qualificação profissional, como se o processo de reestruturação produtiva fosse algo acabado e ocorresse de forma homogênea frente a divisão internacional do trabalho, esconde o caráter ideológico presente no discurso dominante.

Conforme KUENZER (1997, p. 53), a REP resultou do desenvolvimento de processos desencadeados separadamente pelos dois ministérios que a propuseram: o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Ministério do Trabalho (MTb). Do lado

---

<sup>7</sup> WARDE, M. J. **Educação e estrutura social (a profissionalização em questão)**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1977.

do MTb, a Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR) promoveu, entre outras ações, um amplo debate sobre a educação brasileira e a formação profissional, envolvendo governo, universidades, empresários, agências de formação profissional, trabalhadores e instituições da sociedade civil. Do lado do MEC, segundo esta autora, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) conduz o debate e faz as propostas a partir de seus técnicos, "ouvidos" alguns interlocutores selecionados, procurando compatibilizar a demanda crescente por ensino médio com a redução dos fundos públicos, na perspectiva das relações custo-benefício. Toda a discussão que vinha sendo desenvolvida, lenta mas seriamente, no período de discussão nacional da LDB, foi atropelada pela do Projeto de Lei (PL) 1.603/96 e pelo Substitutivo Darcy Ribeiro.

O PL 1.603/96, que dispõe sobre a Educação Profissional, traz como proposta a criação de um sistema de educação tecnológica em separado com distintos níveis de atendimento. Para KUENZER (1997, p. 53), “essa síntese (...) é desastrosa porque tenta acomodar diferentes concepções de grupos que pertencem ao mesmo governo, mas que procuram manter sua hegemonia por meio de um pretendido ‘esforço integrado’ que articule o poder de controlar e a necessidade de financiar”. Outra proposta contida neste projeto era a extinção dos currículos profissionalizantes que integravam formação geral e formação específica, que segundo este documento, passariam a estar “articulados”, embora colocados em ramos distintos. Diante das duras críticas sofridas por educadores, pesquisadores da educação e amplos setores populares, o MEC/SEMTEC opta pela retirada do PL 1.603/96, que retorna (em parte) incorporado ao Decreto 2.208/97.

O Substitutivo Darcy Ribeiro apresenta uma concepção de educação profissional que, embora anuncie a sua integração às diferentes formas de educação, passa a ser considerada como educação não regular. Por estar de acordo com as políticas neoliberais do Governo, a Lei Darcy Ribeiro passa a se constituir como a nova LDB (Lei 9.394/96).

No que se refere à questão da dualidade histórica do ensino médio, a mudança mais significativa foi efetuada pelo MEC, a partir da publicação do Decreto

2.208/97. Este Decreto foi responsável pelo divórcio entre a formação geral (ensino propedêutico) e a formação específica (ensino profissionalizante) neste nível. Para LIMA FILHO (2003, p. 20), esta medida significa o abandono da experiência pela qual as Instituições Federais Educação Tecnológica (IFET's) eram reconhecidas socialmente como instituições educacionais de qualidade.

A implementação do processo conhecido como REP contou com o apoio do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), que também iniciou em 1997 e se desenvolveu paralelamente ao Decreto 2.208/97. Segundo LIMA FILHO (2003, p. 21), o PROEP<sup>8</sup> promoveu um investimento de recursos da ordem de 500 milhões de dólares para o período 1997-2003. Estas verbas foram utilizadas predominantemente na construção de prédios e benfeitorias. Devido ao fato da distribuição destes recursos estar condicionada à adesão das diversas instituições de ensino profissional aos propósitos da REP, este Programa se constituiu no principal instrumento de implantação da reforma.

Ao que parece, as medidas reformadoras do ensino profissional empreendidas durante a década de 90 constituem uma nova tentativa de ajustamento do sistema educacional às necessidades do capital produtivo e aos interesses dos governantes que exerceram a hegemonia política naquele período. Para CUNHA (1997), as sucessivas reformas implementadas pelo Estado na educação profissional (através de políticas de governo) ao longo de sua história, são caracterizadas pelo “experimentalismo pedagógico” e por uma administração da educação do tipo “zig-zag” que, segundo este autor, consiste em “oscilações resultantes do fato de que cada ministro ou secretário de educação tenha a sua idéia 'salvadora' para a crise da educação, o seu plano de carreira, a sua proposta curricular, o seu tipo de arquitetura escolar, as suas prioridades” (CUNHA, 1997, p. 1, grifo do autor).

---

<sup>8</sup> Os recursos utilizados pelo PROEP são oriundos do orçamento da União (MEC), do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e de empréstimo internacional junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que é o principal financiador externo da reforma.

Na seqüência, esta revisão de literatura mostra uma retrospectiva histórica sobre o ensino técnico agrícola e sua inserção no desenvolvimento do ensino técnico brasileiro, que acaba de ser descrito. Embora o ensino técnico agrícola apresente especificidades em relação aos demais ramos de ensino, pode-se perceber que as escolas responsáveis por este tipo ensino estiveram, historicamente, ajustadas às mesmas diretrizes educacionais que regulamentam o ensino técnico industrial, por exemplo.

### 2.3 TRAJETÓRIA DO ENSINO TÉCNICO AGRÍCOLA NO BRASIL

A primeira instituição de ensino agrícola no Brasil foi estabelecida em 1875 (FRANCO, 1994, p. 64), quando o país ainda vivia a fase final do regime de escravidão. Tratava-se do primeiro curso de Agronomia do país, fundado no interior da Bahia, num contexto em que “a oligarquia rural via ameaçada a produção de suas fazendas, uma vez que as principais culturas da época, cana-de-açúcar e café, utilizavam como força de trabalho a mão-de-obra escrava” (CAVALET, 1999, p. 12).

Entretanto, o ensino agrícola foi reconhecido formalmente somente em 1910, pelo Decreto 8.319. Este Decreto foi responsável pela divisão do ensino agrícola hierarquicamente em 11 categorias, 6 das quais tratavam da educação formal e 5 da educação não-formal. Segundo LEITE, RADHAKRISHNA e BAGGETT (2002, p. 3), “os dois segmentos mais elevados nessa hierarquia - ensino superior e ensino médio - deveriam ser teórico-práticos e baseados nos princípios da ciência agrícola com o objetivo de promover o progresso científico da agricultura. Tais segmentos deveriam diferir somente em termos da complexidade dos programas”. O ensino agrícola, a partir daquele ano, se integra ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

A implantação e o desenvolvimento da indústria influenciou a política agrícola do Brasil, que anteriormente, conforme já foi dito, volta-se predominantemente para a exportação. Segundo FURTADO (1980, p. 99), “é bem conhecido o papel que por toda a parte desempenhou o excedente extraído da agricultura para financiar o expansionismo militar e a implantação industrial em sua primeira fase”. Para CURVELLO (1998, p. 109), “a prioridade dada ao ensino

industrial, pelo Estado, não escondeu a sua opção pela industrialização (...). Para a agricultura estava reservado, como papel, suprir a indústria com matéria prima e os centros urbanos com a produção de alimentos”. Esta autora destaca que o ensino agrícola, a partir da década de 1930, não pode ser pensado sem levar em conta este contexto, ou seja, um projeto de desenvolvimento que tem como característica uma economia moderna e industrializada.

Somente na década de 1940 o ensino agrícola de nível médio teve sua primeira regulamentação estabelecida, com a criação da Lei 9.613, de agosto de 1946, conhecida como Lei Orgânica do Ensino Agrícola (FRANCO, 1994, p. 67). Essa Lei classificou os estabelecimentos de ensino agrícola em: Escolas de Iniciação Agrícola, certificando o operário agrícola; Escolas Agrícolas, certificando o mestre agrícola; e Escolas Agrotécnicas, que atribuíam o certificado de Técnico em Agricultura, Horticultura, Zootecnia, Práticas Veterinárias, Indústrias Agrícolas, Laticínios e Mecânica Agrícola. Para LEITE, RADHAKRISHNA e BAGGETT (2002, p. 3), tal Decreto “limitou o conceito de ensino agrícola no Brasil a programas de educação formal anteriores ao nível superior, destinados a preparar profissionalmente pessoas para trabalhar na agricultura. A Lei Orgânica do Ensino Agrícola alterou a definição de ensino agrícola, de uma base científica para uma concepção estritamente vocacional”.

Segundo CURVELLO (1998, p. 110), a abertura do ensino agrícola para o sexo feminino, a extensão dessa escola às comunidades circunvizinhas, e a preocupação com a formação dos professores e dos administradores dos estabelecimentos de ensino agrícola, a partir desta Lei, representaram “avanços” para esta modalidade de ensino. Baseando-se também na Lei 9.613, o curso agrotécnico passou a ter a mesma duração do curso secundário, colocando-se no mesmo nível deste, mas sem igual equivalência para o ingresso na universidade. Para o agrotécnico, a equivalência tinha validade apenas para o acesso aos cursos de Agronomia e Veterinária (FRANCO, 1994, p. 69).

A promulgação da Lei 4.024/61, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), apesar de determinar a equivalência dos cursos técnicos da área primária da economia para fins de acesso ao nível superior, além da Agronomia e da Veterinária, não corroborou para a quebra da dualidade entre o ensino propedêutico e o ensino

profissionalizante. Na visão de KUENZER (1997, p. 15), essa Lei “não altera a essência do princípio educativo tradicional, que é a existência de dois projetos pedagógicos distintos que atendem às necessidades definidas pela divisão técnica e social do trabalho de formar trabalhadores instrumentais e trabalhadores intelectuais através de sistemas distintos”.

Condizentes com o modelo de política econômica adotado pelo governo brasileiro, e impulsionados pelo fenômeno da Revolução Verde<sup>9</sup> e pelos Acordos Internacionais (MEC-USAID), os colégios agrícolas passaram por uma significativa expansão, enfatizando a aquisição de conhecimentos úteis e habilidades manuais no processo de ensino aprendizagem, típicos do paradigma taylorista/fordista. De acordo com SOARES (2003, p. 136), por ocasião da implantação do modelo escola-fazenda no ensino técnico agropecuário, em meados da década de 1960, 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.

Com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024/61, tanto o ensino elementar quanto o ensino médio agrícolas, bem como os cursos superiores da área agrária, que eram administrados pela Superintendência de Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV), no âmbito do Ministério da Agricultura, passaram para o âmbito do Ministério da Educação e Cultura, em 1967. A partir de então, as instituições de ensino agrícola de nível médio ficaram sob a responsabilidade da Diretoria de Ensino Agrícola (DEA), que por sua vez, foi absorvida pelo Departamento de Ensino Médio (DEM), em 1970 (CURVELLO, 1998, p. 114).

Na década de 70, com a promulgação da Lei 5.692/71, define-se uma nova política para o ensino técnico agrícola, principalmente após a criação da Coordenadoria Nacional do Ensino Agropecuário (COAGRI), como órgão autônomo MEC. Todos os colégios agrícolas vinculados ao então Departamento de Ensino Médio ficam subordinados à esta coordenadoria, que inicialmente, tinha como papel

---

<sup>9</sup> Para obter mais elementos, ver SCHULTZ (1965).

proporcionar assistência técnica e financeira à estes estabelecimentos de ensino profissional (FRANCO, 1994, p. 70).

No ano de 1973, o DEM elaborou o Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola do 2º Grau. A concepção de qualificação profissional presente neste documento reforçava a idéia da formação de um **agente de produção**, sempre na perspectiva do atendimento aos objetivos do desenvolvimento econômico do país (SOARES, 2003, p. 138). Cabe destacar que o papel a ser desempenhado pelo técnico da área agropecuária, enquanto **prestador de serviços** de nível intermediário, coincide, neste ponto, com aquele requerido pela indústria brasileira, que se consolidara na época. O trabalho dos técnicos não é prioritariamente aumentar a produção pela aplicação tecnológica. É antes de tudo garantir este aumento da produção pela intensificação da exploração do trabalho dos que trabalham diretamente na produção. A **caracterização funcional** do Técnico em Agropecuária ficava assim delimitada, de acordo com o citado documento:

Como agente de produção, o técnico do setor primário é o profissional que explora uma propriedade agrícola própria, arrendada ou por sistema de parceria, conduzindo e produzindo segundo sua capacidade produtiva e, através da aplicação maciça e adequada da moderna tecnologia, atua na comunidade como elemento de integração social e de mudança cultural e tecnológica. Como agente de serviços esse técnico é o profissional que presta serviços mediante remuneração, como vendedor técnico ou técnico auxiliar em setores especializados da economia, atuando como elemento de ligação entre empresas e os consumidores ou entre o especialista e os agricultores (BRASIL. MEC/DEM, 1973).

As escolas agrotécnicas, naquele contexto, atuavam tanto como uma instituição que ensinava os futuros técnicos a exercer o papel de controle e dominação sobre os trabalhadores rurais, como uma instituição que ensinava estes técnicos a serem, também eles, dominados. Para isso, todo um ritual e uma organização hierárquica e extremamente rígidos eram necessários: disciplina rigorosa, autoritarismo, carga horária pesada, exames freqüentes, desprezo pela discussão a respeito dos fins das técnicas que são aprendidas, ausência de espírito crítico, etc. Neste sentido, o modelo escola-fazenda e o regime de internato desempenhavam um papel fundamental.

Resumidamente, segundo SOARES (2003, p. 139), o modelo de ensino agrícola baseado no sistema escola-fazenda apresentava quatro espaços distintos de aprendizagem: a Sala de Aula, onde se desenvolvia o estudo teórico acerca dos conhecimentos gerais e específicos do curso; o Laboratório de Prática e Produção (LPP), onde os professores realizavam aulas práticas demonstrativas e coordenavam projetos de produção agropecuária<sup>10</sup>; o Programa Agrícola Orientado (PAO), através do qual os alunos desenvolviam, individual ou coletivamente, trabalhos voltados a produção financiados pela Escola, sendo que, no final, após serem descontados os custos de manutenção, o lucro caberia aos alunos; e a Cooperativa Escolar Agrícola (COOP), que objetivava proporcionar uma vivência de cooperação com vistas ao desenvolvimento coletivo.

Contudo, em 1982, a COOP passou a denominar-se Cooperativa-escola, assumindo personalidade jurídica própria, implementando-se a partir daí uma forma empresarial de atuação e transformando-se no centro das atividades do sistema escola-fazenda. O LPP também sofreu alterações na sua denominação e constituição: passou a denominar-se Unidade Educativa de Produção (UEP), transformando-se em uma unidade didática completa, incluindo uma sala ambiente em que eram ministrados os conteúdos teóricos da respectiva disciplina.

As escolas estruturadas através do sistema escola-fazenda geralmente se localizam no meio rural, em fazendas constituídas por várias glebas, ou seja, por Unidades Educativas de Produção (UEP's). A pesquisa realizada por OLIVEIRA (1998, p. 115-116), ao analisar a organização do deste sistema, revela a prática mecanicista que lhe é inerente e enfatiza que a estrutura organizacional das EAF's propiciou uma interdependência das atividades escolares com as atividades de produção, destacando que o aluno ao ter, nas disciplinas específicas, uma carga horária

---

<sup>10</sup> Segundo o documento do MEC/DEM - Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola de 2º Grau -, de 1973, os empreendimentos em LPP, além de educativos, são economicamente viáveis, o que permite aos alunos o estímulo dos créditos proporcionais à execução das atividades de seus projetos.

de prática, superior três vezes à teórica, permanece no campo de produção, realizando tarefas eminentemente manuais. O modelo escola-fazenda tinha como princípio o “aprender a fazer, fazendo”.

Estas instituições ofereciam gratuitamente aos seus alunos, além do ensino, moradia (eram dotadas de regime de internato para os alunos do sexo masculino), atendimento médico e psicológico, ambientes para o lazer, e o direito de usufruir uma série de outros serviços e instalações. O disciplinamento dos alunos era obtido através de regulamentos e normas rígidas de controle, que condicionavam o seu comportamento tanto em sala de aula quanto nas atividades de campo e nos alojamentos. Desta forma, pretendia-se reproduzir na escola as características comportamentais desejadas pelo mercado de trabalho. O custo da alimentação era relativamente baixo, considerando-se que, pelo menos na maior parte das escolas organizadas segundo o modelo escola-fazenda, os alunos produziam, durante as aulas e atividades práticas que realizavam, boa parte dos alimentos que abasteciam os refeitórios. As cooperativas-escola se encarregavam da comercialização da produção excedente das UEP's.

Na década 80, a COAGRI foi responsável pela implementação de algumas melhorias nas EAF's, em termos de estrutura física, equipamentos, salas de aula, bem como pela regularização das suas terras junto ao Serviço de Patrimônio da União. Entretanto, a importância deste órgão não esteve restrita à estas melhorias. Antes da sua desativação, no ano de 1986, a COAGRI investiu também na formação e qualificação de professores, diretores, técnicos e pessoal administrativo; na implementação e consolidação do sistema escola-fazenda e na consolidação das cooperativas-escola; e na elaboração e publicação de material instrucional (CURVELLO, 1998, p. 115).

A Lei nº 8.948/94, que dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, além de outras providências, determina que as antigas Escolas Técnicas Federais ficam transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica. No caso das Escolas Agrotécnicas Federais, esta lei estabelece que a sua

“cefetização”<sup>11</sup> fica condicionada à uma avaliação de desempenho a ser desenvolvido sob a coordenação do MEC (BRASIL. Lei nº 8.948/94).

Com a Reforma da Educação Profissional realizada a partir da Lei 9.394/96, sobretudo após a publicação do Decreto 2.208/97, os cursos técnicos de modo geral não garantem mais aos seus egressos o direito de ingressar no nível superior, semelhantemente ao que acontecia na década de 1940, por ocasião da Reforma Capanema. Com a separação entre os níveis técnico e médio, apenas este último permite aos seus egressos o acesso aos cursos superiores. Aqueles indivíduos formados em cursos técnicos precisam cursar o nível médio previamente ou concomitantemente à estes para chegar à universidade. FRIGOTTO (2003) afirma que este Decreto

representa uma regressão ao dualismo e exacerbação da fragmentação. O dualismo se cristaliza pela separação das dimensões técnicas e políticas, específicas e gerais, particulares e universais e pela separação do nível médio regular de ensino da rede *não regular* de ensino técnico-profissional com organização curricular específica e modular.

Na próxima seção, serão explicitados os documentos oficiais que dão corpo e sustentação teórica à REP, desde a LDB 9.394/96, enquanto lei geral que orienta a educação em nível nacional, até os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL. MEC, 2000), onde estão explicitadas as funções, subfunções, competências gerais, entre outras informações utilizadas pelos professores planejamento pedagógico dos cursos técnicos da Agropecuária, mas especificamente. Estes documentos traduzem, direta ou indiretamente, os interesses das classes e dos sujeitos que participaram da etapa de elaboração da REP e, por isso mesmo, tendem a ser contraditórios.

---

<sup>11</sup> Até o presente momento, aproximadamente dez EAF's já foram transformadas em CEFET's.

## 2.4 REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: SUJEITOS MANIFESTOS E NÃO MANIFESTOS

A categoria **hegemonia**, conforme Gramsci a entende, amplia o conceito de Estado, considerado como sociedade política mais sociedade civil. A sociedade política é representada pela máquina estatal que exerce a **coerção** e a sociedade civil representada pelos aparelhos de hegemonia, ou seja, os organismos de participação política da sociedade responsáveis pela elaboração e/ou difusão de ideologias que permitem a uma classe impor-se como dirigente, assegurando-lhe a direção cultural e política<sup>12</sup> (SABÓIA, 1990, p. 47).

A elaboração, pelo Estado, da LDB, nº 9.394/96, do Decreto 2.208/97, e demais documentos que compõem a REP, compreendeu tanto a participação da sociedade política, através dos Poderes Executivo (representado pelo MEC e pelo MTE<sup>13</sup>) e Legislativo (representado pela Câmara dos Deputados e pelo Senado Federal), quanto a participação da sociedade civil organizada (representada por membros das escolas, universidades, sindicatos, entre outros). Todavia, as decisões mais importantes, em sua maioria, obteve uma participação muito mais restrita destes últimos, tendo em vista o atropelamento das discussões que vinham sendo feitas por amplos setores da sociedade civil desde 1988, pela apresentação e aprovação do Substitutivo Darcy Ribeiro, em 1996, conforme já foi colocado nesta dissertação.

A REP tem seu início com a promulgação da Lei 9.394/96, que determina as diretrizes e bases da educação nacional. Segundo o Parecer nº 16, publicado em 1999, pelo Conselho Nacional de Educação (Câmara de Educação Básica) “a LDB reservou um espaço privilegiado para a educação profissional. Ela ocupa um capítulo específico dentro do título amplo que trata dos níveis e modalidades de educação e ensino, sendo considerada como um fator estratégico de competitividade e desenvolvimento humano na nova ordem econômica mundial”.

---

<sup>12</sup> Esses aparelhos compreendem o sistema escolar, os parlamentos, as igrejas, os partidos políticos, as organizações sociais, os sindicatos, os meios de comunicação, as instituições de caráter científico e artístico, etc.

<sup>13</sup> Ministério do Trabalho e Emprego.

Em seu artigo 39, a LDB determina que a educação profissional deve conduzir o cidadão "ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva", intimamente "**integrada** às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia" (grifo nosso). Na seqüência, em seu Artigo 40, esta lei estabelece que "a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho". Os artigos 41 e 42 tratam da possibilidade de reconhecimento de conhecimentos adquiridos na educação profissional ou no trabalho, e do oferecimento de cursos especiais (além dos cursos regulares) abertos à comunidade pelas escolas técnicas e profissionais, respectivamente (BRASIL. Lei nº 9.394/96).

O Decreto nº 2.208, editado em 1997 pelo Presidente da República, passa a regulamentar o capítulo da LDB correspondente a educação profissional, o qual estabelece os objetivos e níveis deste ramo de ensino. Este mesmo Decreto, com base no artigo 40 Lei 9.394/96, determina que a educação profissional deixará de estar integrada ao ensino regular, devendo ser desenvolvida em articulação com este. O ensino técnico, por exemplo, ganha organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecido de forma concomitante ou seqüencial a este (BRASIL. Decreto Presidencial nº 2.208/97).

Ainda em 1997, o Ministério da Educação e do Desporto publica a Portaria nº 646, que regulamenta os artigos 39 a 42 da LDB, bem como o Decreto nº 2.208/97, e dá outras providências. Vale ressaltar que esta Portaria, entre outras medidas, estipula o prazo de até 4 anos para que a implantação do disposto nos documentos anteriormente citados se efetive na rede federal de educação tecnológica. Para que isso ocorra, primeiro exige-se das IFET's um Plano de Implantação, levando em consideração suas condições materiais, financeiras e de recursos humanos. Além disso, fala-se da constituição de um Grupo de Trabalho, composto por representantes dos conselhos destas instituições, com o objetivo de apoiar, acompanhar e avaliar a implantação da reforma da educação profissional. Este Grupo de Trabalho, baseado na

avaliação do processo de implantação da reforma, poderá recomendar a prorrogação do prazo inicial previsto no Plano de cada escola, que não poderá ser superior a 1 ano.

Outras providências importantes são dadas pela Portaria Ministerial 646/97, das quais se destacam: autorização para que as IFET's mantenham a oferta de ensino médio independente da educação profissional, de modo que o número de matrículas naquele nível não exceda 50% do total de vagas oferecidas pelo ensino regular em 1997; incremento do número de matrículas em relação às oferecidas no ensino regular em 1997 de, no mínimo, 50% no período de até 5 anos.

Esta portaria determina que as IFET's que ministram cursos do setor agropecuário poderão organizá-los de forma que as peculiaridades de sua localização e metodologias de ensino sejam respeitadas. Fica estabelecido também que as IFET's deverão se constituir em centros de referência, como modelo para as instituições de ensino profissionalizante vinculadas às demais esferas dos setores público e privado (BRASIL. Portaria 646/97).

Através da Resolução nº 4, publicada em 1999 pelo Conselho Nacional de Educação (Câmara de Educação Básica) (CNE/CEB), são instituídas as DCNEPNT. Este documento afirma que a educação profissional tem como objetivo garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social. Ele estabelece também que este ramo da educação deve estar **integrado** às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia.

Nesta Resolução são encontrados os princípios norteadores da educação profissional de nível técnico, que se somam àqueles enunciados no Artigo 3º da LDB:

- I - independência e articulação com o ensino médio;
- II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos;
- III - desenvolvimento de competências para a laborabilidade;
- IV - flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização;
- V - identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso;
- VI - atualização permanente dos cursos e currículos;
- VII - autonomia da escola em seu projeto pedagógico.

Dois conceitos importantes, já incorporados ao conjunto de terminologias

empregadas no ensino técnico pelo Decreto nº 2.208/97, são abordados de uma forma mais detalhada na Resolução nº 4/99: o de competência profissional e o de módulo profissionalizante. Em seu Artigo 6º, competência profissional é entendida 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”, de modo que estas podem ser classificadas como competências básicas, constituídas no ensino fundamental e médio; competências profissionais gerais, comuns aos técnicos de cada área; e competências profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação.

A Resolução da Câmara de Educação Básica - CEB nº 4/99 fixa as competências profissionais gerais do técnico, de acordo a Área ao qual cada um destes profissionais está vinculado. No caso dos técnicos da Área Agropecuária, essas competências foram ajustadas conforme o que está prescrito no Decreto nº 90.922, de 06 de fevereiro de 1985, que regulamentou a Lei nº 5.524, de 05 de novembro de 1968, que dispõe sobre o exercício profissional do técnico industrial e do técnico agrícola de nível médio. A carga horária mínima fixada para os cursos técnicos desta área é de 1.200 horas. As competências gerais são as seguintes:

- 1 Analisar as características econômicas, sociais e ambientais, identificando as atividades peculiares da área a serem implementadas;
- 2 Planejar, organizar e monitorar a exploração e o manejo do solo de acordo com as 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;.
- 3 Identificar os processos simbióticos, de absorção, de translocação e os efeitos alelopáticos entre solo e planta, planejando ações referentes aos tratamentos das culturas;
- 4 Selecionar e aplicar métodos de erradicação e controle de pragas, doenças e plantas daninhas, responsabilizando-se pela emissão de receitas de produtos agrotóxicos;
- 5 Planejar e acompanhar a colheita e a pós-colheita;
- 6 Conceber e executar projetos paisagísticos, identificando estilos, modelos, elementos vegetais, materiais e acessórios a serem empregados;
- 7 Identificar famílias de organismos e microorganismos, diferenciando os benéficos ou maléficos;
- 8 Aplicar métodos e programas de reprodução animal e de melhoramento genético;

- 9 Elaborar, aplicar e monitorar programas profiláticos, higiênicos e sanitários na produção animal e agroindustrial;
- 10 Implantar e gerenciar sistemas de controle de qualidade na produção agropecuária;
- 11 Identificar e aplicar as técnicas mercadológicas para distribuição e comercialização de produtos;
- 12 Projetar e aplicar inovações nos processos de montagem, monitoramento e gestão de empreendimentos;
- 13 Elaborar relatórios e projetos topográficos e de impacto ambiental;
- 14 Elaborar laudos, perícias, pareceres, relatórios e projetos, inclusive de incorporação de novas tecnologias (BRASIL. Resolução CEB 04/99).

Com relação aos módulos profissionalizantes, fica determinado que estes podem ser estruturados das seguintes maneiras: com terminalidade correspondente a qualificações profissionais de nível técnico identificadas no mercado de trabalho; ou sem terminalidade, objetivando estudos subsequentes. Fala-se também que, para auxiliar as escolas na organização e planejamento dos cursos, o MEC divulgará referenciais curriculares por área profissional.

A Resolução 4/99, do Conselho Nacional de Educação (CEB), estabelece ainda, entre outras providências, que: a carga horária destinada ao estágio supervisionado deverá ser acrescida à carga horária mínima estabelecida para o respectivo curso, enquanto que a carga horária do estágio supervisionado, necessário em função da natureza da qualificação ou habilitação profissional, deverá ser explicitada na organização curricular constante do plano de curso; as competências definidas no perfil profissional de conclusão do curso deverão constar nos históricos escolares que acompanham os certificados e diplomas; a adequação das IFET's às diretrizes estabelecidas por este documento será obrigatória a partir de 2001, sendo facultativa no período de transição<sup>14</sup> (compreendido entre a publicação desta Resolução e o final do ano 2000).

No Parecer nº 16 do Conselho Nacional de Educação, publicado no ano de

---

<sup>14</sup> A Resolução nº 1/2001, publicada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, prorroga o prazo final definido pelo Artigo 18 da Resolução CNE/CEB 4/99, para a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Fica estabelecido por meio desta Resolução que o período de transição terá como novo prazo final a data de 31 de dezembro de 2001.

1999 e já citado neste trabalho, a Câmara de Educação Básica manifesta voto favorável à aprovação da Resolução 4/99, justificando as razões e a importância das modificações efetivadas no ramo do ensino profissionalizante. À exceção do conselheiro João Antônio Cabral de Monlevade (que declarou seu voto em separado), os demais membros da Câmara de Educação Básica acompanharam a decisão do relator deste parecer.

O referido documento, antes de tocar na questão da educação tecnológica, faz uma retrospectiva histórica sobre o tema, destacando num primeiro momento, que o não entendimento sobre a educação para o trabalho deixou marcas profundas e preconceituosas com relação à classe social de quem executava o trabalho manual. Em seu texto, é afirmado que o saber sistematizado através da escola só foi incorporado aos direitos sociais dos cidadãos recentemente, já no século XX, “quando se passou a considerar como condições básicas para o exercício da cidadania a educação, a saúde, o bem-estar econômico e a profissionalização” (BRASIL. Parecer CEB 16/99).

Conforme este Parecer, até meados da década de 1970 a formação profissional limitava-se ao treinamento para a produção, “com a incorporação maciça de operários semi-qualificados, adaptados aos postos de trabalho, desempenhando tarefas simples, rotineiras e previamente especificadas e delimitadas” (BRASIL. Parecer CEB 16/99). Havia uma rígida separação entre os atos de planejar e executar tarefas. Mas a partir da década de 80, novas formas de organização e de gestão modificaram estruturalmente o mundo do trabalho e um novo cenário econômico e produtivo se estabeleceu. Atrelado à isso, observa-se o desenvolvimento e emprego de tecnologias complexas agregadas à produção e à prestação de serviços, bem como uma crescente internacionalização das relações econômicas.

Conseqüentemente, passou-se a requerer um profissional de novo tipo, dotado de sólida base de educação geral. Neste contexto, ganham maior importância a “educação profissional básica aos não qualificados; qualificação profissional de técnicos; e educação continuada, para atualização, aperfeiçoamento, especialização e requalificação de trabalhadores” (BRASIL. Parecer CEB 16/99). Em resposta a este processo, as instituições de ensino profissional procuraram se diversificar e atender

novas áreas. As freqüentes transformações ocorridas nas empresas, mediadas por novas tecnologias de informação, exigem elevação dos níveis de qualidade e de oferta de educação tecnológica, bem como uma permanente atualização das qualificações e habilitações profissionais.

Este documento destaca que a educação básica “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o desenvolvimento da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, inclusive na educação profissional. A relação do ensino médio com o desenvolvimento da cidadania e da preparação para o trabalho é reforçada em outros trechos do Parecer. Em sua etapa final, segundo ele, a educação básica deve preparar o aluno para o trabalho e para a cidadania, de modo que este possa continuar aprendendo e se torne capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. Conforme o texto apresentado pelo próprio documento, a compreensão acerca do ensino médio é a seguinte:

...o ensino médio é etapa de consolidação da educação básica e, mais especificamente, de desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Objetiva a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos. Visa a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando. Capacita para continuar aprendendo e para adaptar-se com flexibilidade às novas condições de trabalho e às exigências de aperfeiçoamentos posteriores (BRASIL. Parecer CEB 16/99).

No que se refere à educação profissional, o relator deste Parecer conclui que, além do domínio operacional de um determinado fazer, esta requer a compreensão global do processo produtivo, “com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões” (BRASIL. Parecer CEB 16/99). Segundo consta no próprio texto, uma educação média de qualidade é fundamental para a melhoria da qualidade da educação profissional, sendo aquela primeira imprescindível para o êxito em mundo pautado pela competição, inovação tecnológica e crescentes exigências de qualidade, produtividade e conhecimento. Em tempos de globalização da economia e de reestruturação do trabalho, será exigida do técnico “tanto uma escolaridade básica sólida quanto uma formação profissional ampla e polivalente” (BRASIL. Parecer CEB 16/99).

Num outro trecho deste documento, afirma-se - com base no § 2º do artigo 36 da LDB - que o ensino médio também poderá contemplar a preparação para profissões técnicas, depois de “atendida a formação geral do educando”.

A preparação básica para o trabalho, no ensino médio, deve incluir as competências que darão suporte para a educação profissional específica. Esta é uma das fortes razões pelas quais as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 15/98) insistem na flexibilidade curricular e contextualização dos conteúdos das áreas e disciplinas - sendo a vida produtiva um dos contextos mais importantes - para permitir às escolas ou sistemas ênfases curriculares que facilitem a articulação com o currículo específico da educação profissional de nível técnico (BRASIL. Parecer CEB 16/99).

Esta atribuição dada à escola média pode ser colocada em prática através das diferentes ênfases que constituem os projetos pedagógicos destas escolas, que estarão avançando, segundo o Parecer 16/99, na preparação básica de seus alunos para o trabalho. A iniciativa de articulação deve ser responsabilidade das próprias escolas, que devem prever, na elaboração de seus projetos pedagógicos, uma transição “fluyente e ajustada da educação básica para a educação profissional”. Nas escolas vinculadas às redes públicas, “cabe aos seus gestores estimular e criar condições para que a articulação curricular se efetive entre as escolas” (BRASIL. Parecer CEB 16/99).

Com relação a independência e articulação entre os níveis técnico e médio, estabelecidas pelo Decreto 2.208/97, afirma-se que a introdução desta inovação associa a formação técnica a uma sólida educação básica e aponta para a necessidade de definições claras de diretrizes curriculares, tendo em vista a sua adequação às tendências do trabalho. Conforme o referido documento,

a independência entre o ensino médio e o ensino técnico (...) é vantajosa tanto para o aluno, que terá mais flexibilidade na escolha de seu itinerário de educação profissional, não ficando preso à rigidez de uma habilitação profissional vinculada a um ensino médio de três ou quatro anos, quanto para as instituições de ensino técnico que podem, permanentemente, com maior versatilidade, rever e atualizar os seus currículos (BRASIL. Parecer CEB 16/99).

Além do mais, de acordo com o texto, “a separação entre educação profissional e ensino médio”, bem como a rearticulação curricular recomendada pela LDB, permitirão resolver as distorções “herdadas pela profissionalização universal e compulsória instituída pela Lei Federal nº 5.692/71 e posteriormente regulamentada

pelo Parecer CFE n.º 45/72” (BRASIL. Parecer CEB 16/99). Essa legislação favoreceu a proliferação de cursos de má qualidade, “tanto nas redes públicas de ensino quanto nas escolas privadas”. Para o relator do Parecer CEB 16/99, é de se considerar que alguns cursos técnicos de boa qualidade continuaram a existir em instituições de ensino especializadas na formação profissional, e

nas regiões em que a oferta de bom ensino de segundo grau preparatório para o vestibular era escassa, as escolas técnicas tradicionais acabaram se tornando a opção pessoal de estudos propedêuticos, distorcendo a missão dessas escolas técnicas, que reorientaram seus currículos muito mais para a continuidade de estudos que para a efetiva profissionalização técnica (CORDÃO, 2003, p. 4).

Neste sentido,

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 (BRASIL. Parecer CEB 16/99).

Quanto a questão da modularização dos currículos dos cursos profissionalizantes, o texto do Parecer afirma que esta forma de estruturação deverá propiciar maior flexibilidade às instituições de ensino técnico e contribuir para o atendimento das necessidades dos trabalhadores, empresas e da sociedade. Alterações poderão ser aplicadas permanentemente nos cursos, currículos e programas, segundo as demandas do mundo em constante mutação, possibilitando aos trabalhadores o atendimento às suas necessidades pela construção de seus itinerários individuais e pela sua elevação a níveis mais altos de competência para o trabalho.

De acordo com o documento em análise, é preciso melhorar a qualidade da educação básica, de modo a preparar jovens e crianças para um mundo regido por mudanças rápidas e constantes. O Brasil deve priorizar, nos próximos anos, a consolidação do ensino fundamental e a universalização da educação infantil gratuitos, sob a responsabilidade dos municípios, bem como do ensino médio gratuito, sob a responsabilidade primeira dos estados.

Importa, portanto, capacitar os cidadãos para uma aprendizagem autônoma e contínua, tanto no que se refere às competências essenciais, comuns e gerais, quanto no tocante às competências profissionais (...). O momento (...) é o de se investir prioritariamente na educação básica e, ao mesmo tempo, diversificar e ampliar a oferta de educação profissional. A LDB e o Decreto Federal nº 2.208/97 possibilitam o atendimento dessas demandas (BRASIL. Parecer CEB 16/99).

Segundo o relator deste Parecer, ao perseguir patamares mais elevados de qualidade, em qualquer nível de educação, as metas da educação nacional devem estar associadas ao princípio da equidade. Neste sentido, “a integração entre qualidade e equidade será a via superadora dos dualismos ainda presentes na educação e na sociedade” (BRASIL. Parecer CEB 16/99).

Em 2000, a SEMTEC, vinculada ao MEC, edita os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (RCNEPNT), definindo a Área Agropecuária da seguinte maneira:

Este segmento envolve atividades de produção agrícola propriamente dita (lavoura, pecuária, e extração vegetal). É a soma total das operações de produção agrícola e armazenamento, processamento e distribuição dos produtos agrícolas e itens produzidos. Dessa forma, o agronegócio engloba os fornecedores de bens e serviços à agropecuária, os produtos agrícolas, os processadores, transformadores e distribuidores envolvidos na geração e fluxo dos produtos agropecuários, até o consumidor final (BRASIL. MEC, 2000, p. 9).

O texto apresentado neste documento considera a dinamicidade da produção agrícola e a complexidade do agronegócio, que expande as suas atividades para além das porteiras da propriedade rural. Fala-se de uma agropecuária interligada à economia globalizada, no qual se privilegiam as relações entre agropecuária, indústria de transformação e distribuição.

Para que o técnico seja capaz de acompanhar as transformações aplicadas às técnicas agropecuárias e atender às novas competências que lhe são exigidas, é necessário que ele seja possuidor de uma série de habilidades relacionadas à leitura, aos cálculos, à estatística, bem como de uma ampla variedade de competências comportamentais e geradas pelas bases tecnológicas. De acordo com a análise realizada sobre os Referenciais Curriculares, é possível se encontrar neste documento alguma menção sobre uma demanda crescente na produção de alimentos através do

uso de tecnologias menos agressivas ao meio ambiente e sobre o modelo de agricultura familiar.

O perfil do técnico em agropecuária que se apresenta foi elaborado com base em levantamento realizado em diversos segmentos do setor agrícola, de modo que se chegou às seguintes atribuições e responsabilidades:

Controle de produtos acabados; registro de produção; coordenação de pessoal; distribuição de tarefas; gerenciamento de abatedouro de aves; classificação de grãos; vigilância sanitária animal e vegetal; inspeção em laticínios e frigoríficos; comercialização agrícola e assistência técnica no campo; levantamento econômico da propriedade; testes regionais de variedades; armazenamento (da chegada dos grãos à expedição); supervisão incubatório industrial; supervisão de produção de ovos férteis; gerenciamento da área administrativa da empresa; gerenciamento da produção de sementes; execução de projetos de pesquisa; vendas de máquinas; peças e implementos; regulagens de máquinas e implementos; responsabilidade por todas as fases da produção agrícola - desde o plantio até a colheita; responsabilidade pelo patrimônio e manutenção de instalações; manejo de animais. (BRASIL. MEC, 2000, p. 22).

Os Referenciais Curriculares estabelecem, além da listagem das competências, as Funções (que se referem às cadeias produtivas), Subfunções (que representam as etapas do processo produtivo) e as Matrizes de Referência (que constituem as competências e as bases tecnológicas relativas a cada subfunção). Desta forma, torna-se possível, inclusive, a certificação de competências prevista na legislação. As funções determinadas são: Planejamento e Projeto, Produção Vegetal, Produção Animal, Produção Agroindustrial e Gestão.

Afinado com o texto do Parecer CEB nº 16/99, em que se destaca a necessidade de superação de qualificações restritas às exigências de postos de trabalho delimitados, bem como de uma educação profissional mais ampla e polivalente, os Referenciais estabelecem a obrigatoriedade do atendimento às competências gerais da Agropecuária na construção de currículos vinculados à esta Área:

seja qual for o critério referencial para a construção de itinerários de formação, é importante lembrar que as competências profissionais gerais, estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, deverão estar necessariamente contempladas, assim como garantido o cumprimento da carga horária mínima obrigatória, de 1.200 horas (BRASIL. MEC, 2000 - Área Agropecuária, p. 56).

A fase de elaboração da REP, através da LDB 9.394/96, do Decreto 2.208/97, e demais documentos oficiais que a compõem, é marcada não só pela participação dos sujeitos manifestos, conforme foi colocado anteriormente, mas também pela interferência ou participação indireta de sujeitos não manifestos, que de uma forma ou de outra, tiveram seus interesses representados nesse processo. Todavia, isso não garante que tais interesses (também ocultos) tenham sido atendidos, necessariamente.

Organismos financeiros internacionais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e BM tiveram um papel determinante nos rumos tomados pela reforma do sistema educacional brasileiro. Através do financiamento de reformas educacionais, principalmente em países em fase de desenvolvimento e, por isso mesmo, carentes de recursos para investimento nos setores da área social, estes sujeitos tem conseguido, de forma não manifesta, ter seus interesses representados na elaboração das políticas educacionais destas nações, embora nem sempre de maneira explícita.

Algumas das recomendações apresentadas no documento que tem como título *La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, produzido pelo próprio Banco Mundial em 1995, foram destacadas por KUENZER (1997, p. 69), das quais se destacam:

- a) investir prioritariamente no ensino fundamental, cuja taxa de rentabilidade dos investimentos com relação à redução da pobreza é mais alta;
- b) fomentar maior diferenciação das instituições (através do desenvolvimento de instituições não universitárias públicas e privadas que ofereçam cursos pós-médios) para atender mais flexivelmente às necessidades do mercado. Neste aspecto, o Banco Mundial destaca que o “custo mais baixo” que pode ser obtido pela separação entre educação acadêmica e profissional é atrativo para o setor privado e permite redução dos investimentos do Estado nos níveis superior e médio;
- c) diversificar o financiamento das instituições estatais e adotar incentivos para o seu desempenho;

- d) fomentar a oferta privada de educação para complementar a ação do Estado, controlando desta forma os custos resultantes do aumento das matrículas nos estabelecimentos públicos;
- e) melhorar a equidade mediante subsídios diretos à população empobrecida, pois tal investimento “permite que os pobres tenham as mesmas chances que os ricos”;
- f) vincular a cessão de recursos a critérios de desempenho, dirigindo mais recursos para as instituições públicas e privadas que demonstrarem melhor desempenho nas avaliações externas.

De acordo com KUENZER (1997, p. 59), a preocupação do Banco Mundial com a função das IFET's pôde ser verificada através da manifestação de Cláudio de Moura Castro, um dos consultores deste Banco no Brasil:

O problema número um destas escolas é a clássica identificação dos perfis dos alunos. Como resultado do grande e sério esforço para melhorar o seu nível e status, acabaram como excelentes escolas, inclusive na área acadêmica. Em alguns estados menos industrializados, passaram mesmo a ser escolas co-optadas pelas elites locais. O resultado não poderia ser diferente. Passaram a ser caminhos privilegiados para o vestibular (...) Ora, faz pouco sentido ensinar Máquinas e Motores a custos elevadíssimos a quem nada mais quer do que passar no vestibular de Direito. Mesmo para os que vão para a Engenharia, não parece ser um bom uso dos dinheiros públicos, que ocupem uma vaga que poderia ser melhor aproveitada por alguém que vai diretamente para uma ocupação técnica”.

Quanto ao BID, segundo LIMA FILHO (2003, p. 43), os acordos firmados entre este organismo financeiro e o MEC para a obtenção dos recursos a serem aplicados pelo PROEP, envolveram aspectos particulares da estrutura, conteúdo e financiamento da educação profissional.

O programa apoiará a criação de um sistema eficaz de educação profissional para **adestrar** jovens e adultos mediante cursos pós-secundários não universitários, cursos livres de nível básico e outros. Também inclui a preparação da reforma da educação secundária, a difusão de novos programas de estudos e a formulação de planos estratégicos (BID<sup>15</sup>, 2000 - sem grifos no original, citado por LIMA FILHO, 2003, p. 43).

---

<sup>15</sup> BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior:** lecciones derivadas de la experiencia. Washington, 1995.

Para dar um exemplo da forte influência deste Banco nas políticas educacionais do País, pode-se citar o caso do Estado do Paraná, durante a gestão Jaime Lerner (1994-1997). Antes mesmo que a legislação maior do ensino (a LDB nº 9.394/96) fosse aprovada, a Secretaria de Educação deste Estado já realizava alterações em sua rede de ensino. Em troca de recursos da ordem de R\$ 100 milhões<sup>16</sup>, cedidos por empréstimo pelo BID, o governo estadual efetuou a separação entre ensino médio e ensino técnico nas escolas especializadas no oferecimento de ensino profissionalizante. Em razão destas modificações, o Paraná tornou-se modelo para a América Latina por estar de acordo com as políticas formuladas para o ensino pelos agentes financeiros internacionais, nos países em desenvolvimento. A separação entre os cursos técnicos e médios se tornaria, mais tarde, uma condição para que as IFET's recebessem recursos provenientes do PROEP, criado em 1997 pelo governo federal com o objetivo de promover uma reformulação no ensino técnico do País. Os recursos deste Programa atingiram cerca de US\$ 500 milhões, tendo o BID contribuído com 50% desse montante (FERRETI, 2003b).

Em nível nacional, as orientações do BM também interferiram nas políticas adotadas pelo Ministério da Educação, que anunciava em 1995 a intenção de realizar uma reforma no ensino técnico-profissional do País. Na concepção deste Ministério, que se assemelha (não por acaso) à do BM, a rede de Escolas Técnicas Federais (ETF's) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's) apresentavam alguns “problemas e distorções”, tais como:

- a) operação a custos elevados, comparativamente às outras escolas da rede pública estadual;
- b) oferta de vagas em número limitado;
- c) distorção na composição social de seu alunado pela dificuldade de acesso de alunos trabalhadores e de baixa renda;

---

<sup>16</sup> Ficou acordado entre o BID e o Estado do Paraná que este último deveria complementar este valor com uma contrapartida da ordem de R\$ 122 milhões, a serem investidos no prazo de cinco anos.

- d) cursos de duração muito longa e que não atendiam as demandas dos setores produtivos;
- e) disposição da maioria de seus egressos de prosseguimento dos estudos no ensino superior, desviando-se do ingresso imediato no mercado de trabalho” (BRASIL. MEC, 1995; 1997a, citados por LIMA FILHO, 2003, p. 19).

A solução para estas distorções viria, segundo o Parecer CEB 16/99, por meio da separação entre ensino médio (propedêutico) e profissional, garantidos através de lei (principalmente pela LDB nº 9.394/96 e pelo Decreto nº 2.208/97) e da restrição de verbas do PROEP às escolas técnicas (conforme já foi colocado). Todavia, o divórcio entre educação geral e educação tecnológica aparece, nos documentos da Reforma, disfarçado por uma suposta “articulação” entre estes dois ramos de ensino<sup>17</sup>.

Vale destacar que as pesquisas realizadas por OLIVEIRA (2003) e D’AVILLA (1998), contrapõem-se aos argumentos e justificativas do BM (que mais tarde foram incorporados pelo MEC) para a implementação da Reforma da Educação Profissional. Após investigarem unidades da rede CEFET nos estados de Minas Gerais e São Paulo, respectivamente, estes pesquisadores revelaram que: a grande maioria dos alunos destas instituições, mesmo antes da Reforma, era proveniente de escolas públicas; e era numericamente expressiva a proporção de alunos pertencentes às camadas média baixa e baixa da sociedade.

Além dos organismos financeiros internacionais, aqui representados pelo BID e pelo BM, houveram outros sujeitos não manifestos, ou seja, ocultos, interferindo no direcionamento dado à reforma educacional do Brasil. As disputas ocorridas internamente no País envolveram vários segmentos da sociedade civil, bem como o Estado, representando, de um lado, os interesses dos setores dominantes, e de outro, ainda que de forma indireta, os interesses de extensos setores da população. De acordo com FERRETI (2004):

---

<sup>17</sup> O ensino profissional, segundo o artigo 40 da LDB de 1996, poderá estar articulado ao sistema de ensino regular. A educação profissional deixa ser parte integrante deste sistema.

No plano da ação política, ambos os setores se fizeram presentes por meio de lobbies nos espaços públicos, especialmente no executivo [representados pelo MEC e pelo MTE] e o legislativo, visando interferir no conteúdo da LDB, então em discussão, ou na elaboração de Medidas Provisórias e decretos que contemplassem seus interesses seja no âmbito da formação geral, seja no da profissional. Em quase todos os casos, os setores populares sofreram reveses, de modo que, em um e outro âmbito da esfera pública, o que prevaleceu foi o interesse dos setores dominantes, ainda que alguns destes tenham sido compartilhados pelos setores populares [por exemplo, a ampliação do acesso ao ensino médio].

A possibilidade do oferecimento de cursos técnicos separadamente do ensino médio, o princípio da flexibilidade curricular, bem como a certificação profissional através módulos profissionalizantes despertou também o interesse dos empresários da educação, que também exerceram, indiretamente, forte pressão política junto aos Poderes Executivo e Legislativo durante a elaboração da REP. Tais medidas possibilitaram a multiplicação de cursos técnicos de baixo custo, oferecidos pela iniciativa privada, uma vez que estes não precisariam mais estar atrelados ao ensino médio, podendo ser concluídos em períodos de tempo bastante curtos. Essa transformação da educação em mercadoria parece ter como alvo as camadas mais pobres da sociedade. Levados a acreditar que são os culpados pelo próprio desemprego e excluídos dos níveis mais elevados do ensino público, os indivíduos da classe operária vêm na qualificação profissional e nos cursos técnicos oferecidos pelas escolas particulares uma via de ascensão social ou, pelo menos, de inclusão social pelo ingresso no mercado de trabalho.

Os recursos públicos para a educação também foram alvo dos empresários da educação brasileira. Durante a construção das diferentes propostas de LDB, a partir da Constituição de 1988, muita polêmica foi instaurada em torno do financiamento público de instituições privadas “sem fins lucrativos”. Mesmo diante da rejeição por parte de diversos segmentos organizados da sociedade, como a Associação Nacional de Docentes de Ensino Superior (ANDES), entre outras entidades com representatividade nacional, a Lei 9.394/96 permitiu ao setor privado disputar com a rede pública de ensino as escassas verbas destinadas à área de educação. No que tange ao ensino profissional, de acordo com LIMA FILHO (2003, p. 21), apenas 40% dos recursos do PROEP foram destinados às instituições públicas da rede federal e das

redes estaduais. Os 60% restantes são dirigidos aos projetos do chamado “segmento comunitário”, no qual se incluem a iniciativa privada, organizações não governamentais e unidades escolares da esfera municipal.

A seguir, buscar-se-á explicitar os conceitos de escola unitária e de escola politécnica, segundo a compreensão de Antônio Gramsci. Mesmo havendo o embate entre as diferentes classes que compõem a atual estrutura social na elaboração das diretrizes educacionais, prevaleceram nestas disputas os interesses da classe hegemônica, ou seja, da burguesia capitalista. Por esta razão, ao se utilizar a compreensão gramsciana de educação, a única postura possível no que tange à REP é a da crítica, uma vez que este autor defende uma proposta de educação que atenda aos interesses dos trabalhadores, sendo, portanto, antagônica a esta colocada pelos documentos que acabam de ser explicitados.

## 2.5 A ESCOLA POLITÉCNICA DE GRAMSCI

Antonio Gramsci era italiano, nascido em Ales, na Ilha da Sardenha, em 1891. Aos 21 anos, foi estudar Letras em Turim, onde trabalhou como jornalista de publicações de esquerda. Militou em comissões de fábrica e ajudou a fundar o Partido Comunista Italiano em 1921. Em 1926, foi preso pelo regime fascista de Benito Mussolini e condenado a 20 anos de prisão. Gramsci cumpriu dez anos, morrendo numa clínica de Roma em 1937. Na prisão, escreveu os textos reunidos em Cadernos do Cárcere e Cartas do Cárcere. Embora comprometido com um projeto político que deveria culminar com uma revolução proletária, Gramsci se distinguia de seus pares por desacreditar de uma tomada do poder que não fosse precedida por mudanças de mentalidade. Para ele, os agentes principais dessas mudanças seriam os intelectuais e um dos seus instrumentos mais importantes, a escola.

O pensamento de Antônio Gramsci se constitui em uma das mais importantes referências para a discussão efetuada em torno das complexas relações entre educação e trabalho. A proposta de escola única, de caráter politécnico, deixada

por este autor, contribuiu sobremaneira para uma maior compreensão acerca da integração entre educação, trabalho e cultura. Vale destacar que foi Marx quem primeiro introduziu a discussão sobre a escola politécnica e a formação *omnilateral* do homem. Embora se perceba, no decorrer desse texto, opiniões divergentes entre Marx e Gramsci em relação a uma proposta de educação voltada para a classe trabalhadora, torna-se essencial a compreensão de que isto se deve às condições historicamente dadas nos períodos distintos em que cada um deles viveu. Suas propostas limitaram-se ao que era possível, diante da realidade que se apresentava concretamente para ambos os autores.

Segundo MACHADO (1989b, p. 125), Marx tinha convicção quanto ao tipo de ensino que deveria ser reivindicado pela classe trabalhadora. Ele se referia àquele ensino que acompanhava a tendência histórica da transformação, o de índole politécnica, que não se tratava de um ensino profissionalizante, estrito e subordinado à tirania da divisão do trabalho. Além de contribuir para o desenvolvimento das condições objetivas, o ensino politécnico atuaria de modo concreto na formação do indivíduo. Marx acreditava que todo esforço na produção de homens plenamente desenvolvidos resultava na obtenção de meios poderosos de transformação da sociedade atual. Ele considerava o desenvolvimento das condições subjetivas da máxima importância. Através do ensino politécnico poder-se-ia caminhar em direção a este objetivo. Enquanto proposta pedagógica, o ensino politécnico significa a unificação dos conteúdos, dentro de uma perspectiva metodológica integralizadora.

Na sua crítica à dualidade do sistema de ensino italiano, GRAMSCI (1978, p. 118) combate a existência de tipos de ensino distintos: a escola humanista e as escolas profissionalizantes de diferentes níveis. A primeira destinada a desenvolver a cultura geral dos indivíduos da classe dominante, enquanto a outra prepara os alunos oriundos das classes dominadas para o exercício de profissões.

Opondo-se à esta divisão da escola em clássica (humanista clássica) e profissional, Gramsci propõe uma nova escola, partindo da própria realidade vivida pelos alunos, ou seja, das suas relações sociais de produção e historicamente

construídas. A solução da crise do sistema de ensino italiano se daria a partir da implantação da escola única de cultura geral, formativa, que equilibrasse o desenvolvimento tanto da capacidade intelectual como da manual. Essa escola forneceria orientação profissional e prepararia os indivíduos fosse para o ingresso em escolas especializadas, fosse para o trabalho produtivo.

Todavia, a operacionalização da escola única requer mudanças na organização prática da escola, ou seja, dos prédios, do material didático-científico, do corpo docente, etc. As salas de aula devem ter dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas para trabalhos de seminários, etc. O autor enfatiza a necessidade de um aumento do número de professores, pois, segundo ele, quando a relação entre professor e aluno se torna é menor, a eficiência da escola é muito maior (GRAMSCI, 1978, p. 121).

O princípio educativo em Gramsci perpassa todo o sistema de ensino, desenvolvendo-se em cada grau, buscando sempre a formação **omnilateral** do indivíduo, ou seja, o seu desenvolvimento pleno e universal. A escola unitária deveria se propor a inserir o jovem na atividade social, depois de tê-lo levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e iniciativa. Este autor manifesta a sua preocupação com o problema da descontinuidade entre as escolas de nível intermediário e as universidades. A escola única deverá, em seu último nível, conduzir o jovem à autonomia intelectual, desenvolvendo a sua capacidade criadora. Desta forma, a escola deverá evitar que o aluno dê um salto, uma verdadeira solução de continuidade entre um ensino puramente dogmático uma fase de estudo ou de trabalho profissional na qual a autodisciplina intelectual e a autonomia moral são teoricamente ilimitadas. Para este autor, assim como para Marx, a educação deve contribuir para a transformação de indivíduos em sujeitos.

Gramsci se diferencia, particularmente, de Marx, pois não relaciona o ensino e a produção imediatamente. No documento “Instruções aos Delegados do Conselho

Central Provisional”<sup>18</sup>, Marx defende a tese de que, a partir dos 9 anos, todas as crianças devem se converter em trabalhadores produtivos e que todos devem trabalhar tanto com o cérebro como com as mãos. Para Gramsci, no entanto, não há a necessidade de inserir o aluno no processo produtivo ao longo do seu processo escolar. Ele compreende o trabalho como princípio educativo, que pretende desenvolver na criança a capacidade de trabalhar.

No que se refere à escola clássica, GRAMSCI (1978, p. 118) afirma que “a tendência hoje é a de abolir qualquer tipo de escola 'desinteressada' (não imediatamente interessada) e 'formativa', ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional...”. A falta de noções concretas na escola leva o aluno a “encher a cabeça” com fórmulas e palavras que não têm nenhum significado para ele, na maioria dos casos, e por isso mesmo são logo esquecidas. O humanismo defendido por ele se difere do humanismo clássico, pois para ele, humanismo significa tomar a consciência da história da humanidade: história do domínio científico que, progressivamente, o homem exerceu sobre a natureza.

Por outro lado, as escolas de tipo profissional tendem a satisfazer interesses práticos imediatos, tomando a frente da escola formativa, imediatamente desinteressada, perpetuando e cristalizando as diferenças sociais. Para Gramsci, se fará necessário superar este caráter imediatista, através da democratização da cultura, que para ele, não significa mera erudição, nem tampouco acumulação de noções. Em sua perspectiva, a luta pela escola única e por uma sólida formação cultural inicial, deve objetivar o desenvolvimento no jovem das capacidades de pensar, estudar, dirigir (KUENZER, 1992, p. 78).

---

<sup>18</sup> MARX, K. Instruções a los delegados del Consejo Central Provisional sobre algunas cuestiones (20 de fevereiro de 1867). In: ENGELS, Frederico; MARX, Carlos. **Obras fundamentales**. México: Fondo de Cultura Económica, 1988. p. 15-22 (La Internacional, v. 17); ou MARX, K. **Instruções a los delegados del Consejo Central Provisional sobre algunas cuestiones** (20 de fevereiro de 1867). Disponível em: <<http://www.marxists.org/espanol/m-e/1860s/isdp66s.htm>> Acesso em: 16 nov. 2004.

Nesse contexto, a politecnia vai além das formas de qualificação definidas pelo mercado e da educação geral baseada em áreas de conhecimento autônomas. Para GRAMSCI (1978, p. 125), “o advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo”.

### **3 PERFIL GERAL DOS ALUNOS DO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA: DE QUE SUJEITOS SE ESTÁ FALANDO, AFINAL?**

Conforme anteriormente mencionado esta dissertação considera o pressuposto de que o ensino agrícola tem sido levado a reboque pelo ensino técnico industrial, historicamente, visto que este último constitui o setor mais dinâmico da economia brasileira e, por isso mesmo, sente primeiro os impactos das modificações introduzidas pelo avanço tecnológico e pelos novos modelos e paradigmas. Por esta razão, as políticas públicas voltadas para a formação profissional têm privilegiado o ensino técnico industrial, tomando-o como padrão para os demais ramos da educação profissional.

O ensino agrícola, assim como os alunos por ele atendidos, apresentam especificidades que não têm sido levadas em conta nas sucessivas reformas educacionais ocorridas no Brasil, conforme se pôde observar na seção que trata da retrospectiva histórica do ensino técnico agrícola. As propostas educacionais elaboradas até os dias atuais se baseiam em alunos abstratos, homogêneos, para os quais as teorias pedagógicas parecem ser perfeitamente aplicáveis.

É necessário, entretanto, que se considere os alunos concretos, reais, respeitando-se a materialidade em que estes estão inseridos. Embora situado em um outro momento histórico, mas fundamentado em observações pertinentes até os dias atuais, GRAMSCI (1978, p.139) constatava que:

Por certo, a criança de uma família tradicional de intelectuais supera mais facilmente o processo de adaptação psicofísico; quando entra na classe pela primeira vez, já tem vários pontos de vantagem sobre seus colegas, possui uma orientação já adquirida por hábitos familiares: concentra a atenção com mais facilidade, pois tem o hábito de concentração física, etc. Do mesmo modo, o filho de um operário urbano sofre menos quando entra na fábrica do que um filho de camponeses ou do que um jovem camponês já desenvolvido pela vida rural. (...) Se se quiser criar uma nova camada de intelectuais, chegando as mais altas especializações, própria de um grupo social que tradicionalmente não desenvolveu as aptidões adequadas, será preciso superar dificuldades inauditas.

Portanto, este autor já reconhecia, à sua época, a influência da heterogeneidade dos indivíduos no seu desempenho, seja na escola, seja no trabalho da

fábrica, conforme os exemplos por ele utilizados. Gramsci deixa também o seu alerta sobre a necessidade de superação de tais dificuldades, caso se queira alcançar uma escola que atenda aos interesses da classe trabalhadora.

Para que se possa alcançar um modelo de ensino agrícola adequado aos interesses daqueles que procuram por ele, não se pode ignorar a realidade. De acordo com os dados analisados pelo Instituto Nacional de Estatísticas e Pesquisas em Educação (INEP)<sup>19</sup>, divulgados em setembro de 2004, 28% dos jovens acima de 15 anos residentes no campo ainda são analfabetos - dois terços a mais do que o índice registrado nas cidades. Apesar de concentrar mais da metade das escolas brasileiras - 97 mil de 169 mil existentes-, as escolas rurais deixam a desejar em termos de qualidade e até mesmo quantidade do atendimento. A metade delas ainda é de uma sala, e 64% são multisseriadas - onde ficam concentrados estudantes de várias séries na mesma sala - e com apenas um professor. Para piorar a situação, boa parte dos professores que ensinam no campo tem formação inadequada. Apenas 9% completaram o ensino superior.

No ensino médio, apenas 4,5% dos estudantes de origem rural que precisam encontram vagas. O censo escolar de 2002 mostrou que 94% dos estudantes do ensino médio que moram na área rural estudam nas cidades e usam algum tipo de transporte escolar. Em muitos casos, essa situação leva à evasão escolar ou a migração para a cidade. Segundo dados recentes do Censo Escolar 2004, divulgados no *site* do MEC, as dificuldades encontradas pelos jovens provenientes do campo de acesso ao ensino regular têm levado muitos deles a buscar pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), que apresentou um crescimento de 3,9% em relação ao último ano. O aumento mais expressivo da EJA, que possui 1,2 milhão de estudantes, foi no nível médio, cujo índice de expansão de matrículas foi de 18%.

Diante deste quadro, deve-se questionar: quem são os alunos do ensino

---

<sup>19</sup> PARAGUAÇU, L. 28% dos jovens no campo ainda são analfabetos. *Jornal o Estado de São Paulo*. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/educando/noticias/2004/set/21/152.htm>> Acesso em: 21 set. 2004.

técnico agrícola, afinal? Seriam aqueles alunos descritos pelo MEC com base em estudos feitos pelo BM, provenientes das classes média alta e alta da sociedade, que utilizam o ensino técnico apenas como ponte para o ensino superior? Ou seriam os alunos provenientes de áreas rurais, de famílias menos favorecidas economicamente, que precisam romper uma série de barreiras para poderem freqüentar o ensino médio regular, conforme revela a pesquisa feita pelo INEP em 2004? O perfil do alunado observado nas pesquisas realizadas na rede CEFET por OLIVEIRA (2003) e D'AVILLA (1998), mencionados na subseção 2.4, poderiam servir de parâmetro para caracterizar os alunos dos cursos técnicos em agropecuária?

O primeiro passo dado no intuito de traçar o perfil do alunado atendido pelo ensino agrotécnico foi a análise dos resultados obtidos por FRANCO (1994), que realizou uma pesquisa sobre os egressos de três escolas agrotécnicas em diferentes regiões do Brasil, quando a educação profissional ainda era regulamentada pela Lei 5.692/71, pelo Parecer nº 45/72 do Conselho Federal de Educação (CFE) e outros posteriores. Dados capazes de apontar quem eram os alunos atendidos pelo ensino técnico agrícola antes da Reforma são muito importantes para que se possa observar possíveis alterações no perfil destes sujeitos no decorrer dos últimos anos.

Realizada no início da década de 80, a investigação desta autora revela que o perfil dos egressos dos cursos técnicos em agropecuária era formado por indivíduos que eram filhos de agricultores, cuja expressiva maioria enquadrava-se na condição de pequeno proprietário rural. Apenas 8% destes egressos declararam nunca ter trabalhado, enquanto 74% deles já se encontravam inseridos no mercado de trabalho. Outro dado relevante obtido pela autora demonstra que entre os egressos já inseridos no mercado de trabalho, 76,15% desempenhava funções no setor agropecuário, ligados à habilitação técnica na qual se formaram (FRANCO, 1994, p. 90).

Os resultados obtidos por FRANCO (1994) demonstram, primeiramente, o contato destes indivíduos com o trabalho, seja antes, seja depois de ingressarem na escola agrotécnica. Logo, a caracterização destes sujeitos, quanto a este aspecto, não condiz com aquela explicitada pelo MEC e generalizada para as escolas técnicas, que

alegava uma “distorção na composição social de seu alunado pela dificuldade de acesso de alunos trabalhadores e de baixa renda”. O próprio fato de serem filhos de pequenos proprietários rurais reforça a sua origem de classe humilde e trabalhadora, fato que justifica a necessidade destes indivíduos se sujeitarem ao trabalho ainda jovens ou adolescentes. O fato de a maioria destes alunos terem encontrado colocação no mercado de trabalho, desenvolvendo predominantemente atividades ligadas ao setor agropecuário, podem indicar que: não se aplicava à estes jovens um outro argumento do MEC utilizado para justificar a REP, segundo o qual existiria uma disposição da maioria dos egressos das escolas técnicas de prosseguimento dos estudos no ensino superior, desviando-se do ingresso imediato no mercado de trabalho; os Técnicos Agrícolas formados segundo o paradigma que antecedeu a Reforma encontravam boa inserção no mercado de trabalho.

O segundo passo foi a construção do perfil do alunado atendido pelos cursos técnicos em agropecuária, apoiando-se em subsídios obtidos a partir da aplicação de questionários à alunos de quatro EAF's, em três diferentes estados brasileiros. Os resultados obtidos revelaram que a maior parte dos jovens que procuram pelo ensino técnico agrícola reside no meio rural (tabela 1). Este dado pode ser um indicativo de que estes indivíduos já possuem algum contato, em maior ou menor grau, com o cenário rural e com as atividades típicas que fazem parte do seu cotidiano.

TABELA 2 - DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS SEGUNDO A ORIGEM URBANA/RURAL - 2003

ORIGEM	ALUNOS (%)
Zona urbana	30,56
Zona rural	64,93
Não declararam	4,51

Observa-se também a predominância de alunos do sexo masculino, que representam 87,15% dos alunos consultados. Apesar da parcela mais significativa destes indivíduos apresentarem idades na faixa etária entre os 18 e 21 anos, é também expressiva a parcela de alunos com idade inferior a 18 anos (tabela 3).

TABELA 3 - DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS DE ACORDO COM A IDADE - 2003

IDADE	ALUNOS (%)
Menor de 18 anos	32,64
18 a 21 anos	55,56
22 a 25 anos	3,13
26 a 29 anos	0,69
30 a 40 anos	1,39
Maior de 40 anos	2,08
Não declararam	4,51

A predominância de alunos do sexo masculino já havia sido observada na década de 80. Ainda que considere a existência de outros fatores capazes de justificar esta observação, FRANCO (1994, p. 86) atribui à relativa ausência do sexo feminino no ensino agrotécnico duas razões principais: o regime de internato vigente nas escolas agrotécnicas, e a existência de um “preconceito difuso a este respeito”, por parte de alguns dos seus dirigentes. Historicamente, o regime de internato nestes estabelecimentos admite somente alunos do sexo masculino. Ao mencionar o preconceito de alguns dirigentes, a autora se refere às suas declarações de que “a formação de técnicas agropecuárias não é compatível com a ‘natureza feminina’, por exigir um estafante e ‘sujo’ trabalho braçal”. Vale ressaltar que, pelo menos neste aspecto, ou seja, na questão do gênero, o perfil dos alunos que procuram pelos cursos técnicos da área agropecuária permanece inalterado.

A predominância de alunos solteiros (98,26%) e que não possuem nenhum filho (96,18%) pode ser relacionada à sua condição na hierarquia familiar. Além de serem muito jovens ou ainda adolescentes, em sua maioria, eles não só dependem financeiramente dos pais (94,79%) como também moram com estes (87,5%). Estas condições concretas, ao mesmo tempo que lhes permitem a dedicação parcial ou exclusiva aos estudos, lhes impedem, por exemplo, de seguir a vida independentemente dos pais ou de constituir uma nova família. Como os cursos técnicos da Área Agropecuária são, na maioria dos casos que se conhece, exclusivamente diurnos, torna-se bastante difícil o acesso por parte dos jovens já

inseridos no mercado de trabalho. Estes, para freqüentarem o ensino agrícola, precisam abandonar temporariamente o trabalho ou buscar alternativas de trabalho que permitam a flexibilidade de horários.

Embora muitos dos alunos consultados auxiliem os pais nas atividades desenvolvidas em suas propriedades rurais, durante os fins de semana ou nos fins de tarde (quando alguns retornam para suas residências), a maioria destes declarou não estar trabalhando. Do seu ponto de vista, por não terem carteira profissional assinada, não receberem uma remuneração fixa dos pais, e passarem a maior parte do seu tempo na escola, consideram-se estudantes, e não trabalhadores. Apenas 4,17% dos alunos (tabela 2), ou seja, apenas 12 indivíduos num universo de 288 declararam estar trabalhando (tabela 4). Nestes casos, a maioria o faz durante um único turno (manhã, tarde ou noite), na propriedade rural dos pais, numa propriedade rural de terceiros, no comércio, ou, predominantemente, em outras atividades que não foram declaradas. Nenhum dos indivíduos afirmou estar trabalhando em indústrias.

TABELA 4 - PORCENTAGEM DE ALUNOS QUE TRABALHAM/NÃO TRABALHAM - 2003

SITUAÇÃO	ALUNOS (%)
Trabalham	4,17
Não trabalham	94,44
Não declararam	1,39

Embora uma porcentagem relativamente reduzida de alunos tenha declarado que está trabalhando, em grande parte dos casos estes indivíduos apresentam em suas trajetórias de vida, em maior ou menor grau, algum vínculo com o mundo do trabalho. A maioria absoluta dos alunos afirma que trabalhava antes de ingressar na escola agrotécnica (tabela 5). Para buscar uma qualificação, precisaram abandonar temporariamente o trabalho. Esta possibilidade ocorre devido ao fato deles serem sustentados pelos pais, pelo menos enquanto estudam (conforme já foi dito), ou devido às reservas financeiras obtidas através do seu próprio trabalho, antes de ingressarem na EAF. Para os alunos que não podem contar com o auxílio financeiro dos pais ou não possuem uma reserva financeira suficiente, o acesso ao ensino agrícola pode se tornar

bastante difícil, sobretudo para aqueles que têm no período noturno a única possibilidade de estudar e se qualificar.

TABELA 5 - PORCENTAGEM DE ALUNOS QUE TRABALHAVAM/NÃO TRABALHAVAM ANTES DE INGRESSAREM NA ESCOLA AGROTÉCNICA - 2003

SITUAÇÃO	ALUNOS (%)
Trabalhavam	79,17
Não trabalhavam	20,14
Não declararam	0,69

Observando-se agora com mais atenção a parcela de alunos que trabalhava antes de ingressar na escola agrotécnica, percebe-se que a maioria absoluta destes jovens atuava na propriedade rural dos pais (67,83%), enquanto uma outra parte destes indivíduos trabalhava no comércio (14,35%). As respostas obtidas revelam que os alunos trabalhavam predominantemente em pelo menos dois turnos diários (51,75%), distribuídos entre os períodos de manhã, tarde e noite. A caracterização do tempo durante o qual os alunos trabalharam antes de ingressar na escola agrotécnica tornou-se bastante difícil, diante da dispersão e da amplitude das respostas obtidas. Dos alunos que trabalhavam na propriedade rural dos pais, que neste caso constituem maioria, sabe-se que geralmente estes jovens começam desde muito cedo a auxiliar os pais na atividade agrícola. A jornada de trabalho, no caso das propriedades que utilizam mão-de-obra familiar, aumenta gradativamente, de modo que a sua experiência laboral se confunde com a sua própria história de vida. Daí a dificuldade dos próprios alunos em definir o tempo durante o qual trabalharam antes de ingressar na escola agrotécnica.

A maior parte dos pais e mães dos alunos residem no meio rural (67,36%) e são proprietários de terra (tabela 6), cujas propriedades rurais não ultrapassam uma área de 50 hectares, em 81,63% dos casos.

TABELA 6 - PORCENTAGEM DE PAIS DOS ALUNOS QUE POSSUEM/NÃO POSSUEM TERRA - 2003

SITUAÇÃO	ALUNOS (%)
Possuem	71,86
Não possuem	27,08
Não declararam	1,04

A renda familiar mensal, excluindo-se a renda dos alunos (nos casos em que estes trabalham e são remunerados), não ultrapassa os 10 salários mínimos na maioria dos casos (tabela 7). Aproximadamente 60% do alunado provém de famílias com renda de até 7 salários mínimos, com predominância de 1 a 3 salários mínimos.

TABELA 7 - RENDA MÉDIA MENSAL DAS FAMÍLIAS DOS ALUNOS EXCLUINDO-SE A RENDA DESTES ÚLTIMOS - 2003

RENDA MENSAL	FAMÍLIAS (%)
1 a 3 salários mínimos	37,50
3 a 5 salários mínimos	14,58
5 a 7 salários mínimos	8,33
7 a 10 salários mínimos	8,68
10 a 20 salários mínimos	4,86
Maior que 20 salários mínimos	4,86
Não declararam	21,18

O fato da maioria dos pais dos alunos serem micro e pequenos produtores rurais e terem sua renda mensal variável em função de fatores como clima, mercado, entre outros, explica a dificuldade dos alunos em precisar o seu valor. Talvez por isso, 21,18% dos alunos não declararam o valor da renda familiar mensal.

Dentre os pais dos alunos consultados, percebe-se que predominam aqueles que têm como atividade principal a agricultura<sup>20</sup>, além de uma parcela significativa de assalariados (tabela 8). Comerciantes, aposentados e profissionais autônomos são relativamente menos freqüentes entre os pais dos alunos.

<sup>20</sup> Neste caso, o termo “agricultura” abrange uma ampla diversidade de atividades ligadas ao cultivo comercial de plantas e a criação de animais domésticos.

TABELA 8 - OCUPAÇÃO PRINCIPAL DOS PAIS DOS ALUNOS - 2003

OCUPAÇÃO DOS PAIS	ALUNOS (%)
Agricultor	47,57
Comerciante	3,82
Assalariado	15,97
Autônomo	6,94
Aposentado	4,51
Outros	3,82
Não declararam	17,36

No caso das mães dos alunos, o trabalho doméstico, a agricultura e o comércio aparecem entre as respostas mais freqüentes (tabela 9). Todavia, um pequeno grupo de alunos explicou que suas mães conciliam atividades domésticas e agricultura. Pode-se supor que esse acúmulo de tarefas ocorra com freqüência entre as mães agricultoras e donas de casa, cujos filhos podem ter explicitado apenas aquela ocupação que consideram principal, conforme a questão solicitava.

TABELA 9 - OCUPAÇÃO PRINCIPAL DAS MÃES DOS ALUNOS - 2003

OCUPAÇÃO DAS MÃES	ALUNOS (%)
Agricultora	21,53
Dona de casa	43,06
Dona de casa e agricultora	5,56
Comerciante	13,89
Assalariada	7,29
Autônoma	2,78
Aposentada	3,47
Outros	0,69
Não declararam	1,74

Questionados sobre os motivos que contribuíram para o seu ingresso na escola agrotécnica, observou-se as seguintes respostas: “boas possibilidades de emprego depois de formados” (27,12%), “vocação com a área agrícola” (25%) e “ensino técnico de boa qualidade” (14,39%). A alternativa “interesse pessoal” atingiu a porcentagem de 23,35% das respostas. Esta última alternativa foi incluída entre as demais opções com a intenção de enquadrar respostas como “não sei”, “nenhum motivo”, “vontade própria”, etc, que não foram contempladas pelas demais

alternativas, inclusive pela alternativa “outros”. Esta opção agrupou as respostas que podem ser classificadas como “indefinidas”. Na verdade, o termo “interesse pessoal” já indica a existência de um motivo para o ingresso do aluno na escola agrotécnica. O que provavelmente ocorre é omissão da resposta, por motivos desconhecidos.

A expectativa dos alunos em relação ao futuro após a conclusão do curso técnico em agropecuária revela que a intenção primeira da absoluta maioria deles é de trabalhar (tabela 10). Apenas um grupo expressivamente menor que este primeiro manifestou a intenção de prestar vestibular e ingressar no ensino superior. São menos frequentes aqueles que pretendem se especializar na Área de Agropecuária ou que ainda não decidiram o que irão fazer depois de formados.

TABELA 10 - EXPECTATIVA DOS ALUNOS EM RELAÇÃO AO FUTURO APÓS A CONCLUSÃO DO CURSO TÉCNICO - 2003

EXPECTATIVA EM RELAÇÃO AO FUTURO	ALUNOS (%)
Ainda não decidiram o que irão fazer depois de formados	0,72
Pretendem se especializar na Área Agropecuária (treinamentos, cursos não universitários, etc)	5,72
Pretendem prestar vestibular e ingressar no ensino superior	30,07
Pretendem trabalhar	63,48

Ainda que a maioria absoluta dos alunos pretenda se colocar no mercado de trabalho após a conclusão do curso técnico, os resultados evidenciam que estes indivíduos continuam almejando níveis mais elevados de educação. A maioria deles afirma que pretende ingressar no ensino superior futuramente (tabela 11).

TABELA 11 - PORCENTAGEM DE ALUNOS QUE PRETENDEM/NÃO PRETENDEM INGRESSAR NO ENSINO SUPERIOR FUTURAMENTE - 2003

INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR FUTURAMENTE	ALUNOS (%)
Pretendem	88,19
Não pretendem	4,17
Não declararam	7,64

Embora isso pareça contraditório, a princípio, os relatos de alguns alunos podem proporcionar uma explicação lógica para esse comportamento: sendo estes

jovens de origem humilde e não tendo suas famílias condições financeiras de sustentá-los durante mais quatro ou cinco anos no ensino superior, eles enxergam na profissão de Técnico Agrícola uma forma de financiarem, através do seu trabalho, os custos de um curso superior.

Em conseqüência disso, na escolha dos cursos superiores para o qual pretendem prestar vestibular, observa-se uma proporção relativamente elevada de indivíduos que optam por cursos ligados a outras áreas do conhecimento, em detrimento das Ciências Agrárias. Muitos alunos acabam optando pelos cursos superiores noturnos, considerados mais flexíveis por permitirem que estes jovens possam trabalhar durante o dia e estudar à noite. Outra vantagem considerada por eles é o fato destes cursos serem ofertados nas cidades onde residem ou em cidades circunvizinhas, ao passo que os cursos voltados para as Ciências Agrárias geralmente são encontrados em cidades relativamente mais distantes.

TABELA 12 - CURSOS UNIVERSITÁRIOS PARA OS QUAIS OS ALUNOS PRETENDEM PRESTAR VESTIBULAR FUTURAMENTE - 2003

CURSOS UNIVERSITÁRIOS PRETENDIDOS	ALUNOS (%)
Agronomia	29,97
Medicina veterinária	22,61
Zootecnia	5,36
Engenharia florestal	5,36
Administração rural	3,83
Direito	2,30
Medicina	1,15
Outros	31,42

Os resultados obtidos através da aplicação dos questionários demonstram que:

- a) apesar das famílias dos alunos possuírem condições de sustentá-los temporariamente, enquanto estudam, o perfil do alunado dos cursos técnicos em agropecuária é formado por indivíduos que não pertencem à classe econômica alta;
- b) a maior parte destes alunos possui origem rural e já possui algum contato com o trabalho antes de ingressar no curso técnico;
- c) embora almejem chegar até o ensino superior no futuro, a maior parte dos

alunos precisa garantir primeiro, através do seu próprio trabalho, uma condição financeira que lhes permita arcar com os custos de um curso superior. Por esta razão, muitos deles acabam optando por cursos noturnos, oferecidos em cidades e municípios mais próximos de suas residências. Contudo, informalmente, alguns alunos confidenciaram que optariam por cursos ligados à Agropecuária, caso tivessem condições de conciliá-los com a jornada de trabalho.

Portanto, a caracterização do alunado das escolas agrotécnicas, seja antes ou depois da REP, não coincide com aquela descrição feita pelo MEC em 1995. A análise dos resultados revela a necessidade de se repensar as políticas educacionais brasileiras, no sentido de considerar as desigualdades quanto ao acesso e à qualidade da educação oferecida aos alunos de origem urbana e rural, conforme alertam as pesquisas feitas pelo próprio Governo Federal, através do INEP. Muitos dos jovens que ingressam nos cursos técnicos em agropecuária apresentam uma série de carências de aprendizagem, como resultado das deficiências apresentadas pela educação básica oferecida nas escolas do campo. A adequação do ensino técnico agrícola à uma legislação educacional ampla, abstrata, que não considera as especificidades dos sujeitos nele envolvidos, não poderia deixar de causar prejuízos ao processo de ensino-aprendizagem, conforme se verifica na seção seguinte.

#### **4 PANORAMA GERAL DAS ESCOLAS AGROTÉCNICAS FEDERAIS A PARTIR DA REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Na primeira etapa da coleta de dados desta pesquisa, buscou-se informações que pudessem revelar as conseqüências da REP para o ensino agrotécnico das EAF's, de uma forma mais ampla, considerando-se as particularidades destas instituições de ensino e as especificidades dos alunos que procuram por estes cursos (especificidades que foram descritas nas seções anteriores).

As diferentes EAF's investigadas apresentam características e materialidades que lhes são próprias, decorrentes do meio e das circunstâncias em que estão inseridas. Conseqüentemente, os rumos e direções tomados por cada uma destas instituições na tentativa de se adequarem à REP também mostraram-se variados. A implantação dessa Reforma, no plano concreto, agora cabe a outros sujeitos, que não são aqueles mesmos que participaram da sua elaboração, enquanto projeto de educação. A reformulação do ensino técnico agrícola, na prática, é feita por professores, funcionários, alunos e dirigentes das escolas agrotécnicas. É preciso que se compreenda que existe um processo de mediações entre a legislação da Reforma em estudo e sua efetiva implementação nas instituições educacionais.

A realização de matrículas separadas para os níveis técnico e médio dos alunos que ingressaram no curso de técnico agrícola a partir de 1998, foi a primeira providência tomada pelas EAF's. Para LIMA FILHO (2003, p. 37), a extinção da oferta de ensino médio nas instituições federais de educação profissional constituía-se em um dos objetivos do PROEP e a velocidade com que ela se realiza é critério para a obtenção de recursos. Em busca de adequação à nova legislação da educação, a UNED de Dois Vizinhos-PR, por exemplo, optou pela extinção completa do ensino médio. Tendo iniciado suas atividades no ano de 1997, esta escola pôde formar uma única turma com o antigo currículo integrado, que oferecia também a formação média. Desde o ano de 1999, esta Unidade de ensino oferece apenas a formação profissionalizante, seqüencialmente à formação média (cursos pós-médios).

Embora a legislação educacional garanta aos alunos do nível médio matriculados em outras escolas o direito de cursar o técnico agrícola concomitantemente, raramente isso ocorre na UNED de Dois Vizinhos-PR, pelo fato do curso exigir a dedicação dos alunos em período integral (manhã e tarde). Ainda que fosse possível à estes indivíduos frequentar a escola média à noite, concomitantemente ao técnico, isso tornaria a jornada de estudos demasiadamente longa e pesada.

Embora a extinção dos cursos médios não tenha sido observada nas Escolas Agrotécnicas Federais de Sombrio-SC, de Concórdia-SC e de São Vicente do Sul-RS, vale ressaltar que esta era uma orientação geral, válida para todas as IFET's. A reportagem feita na EAF de Barbacena-MG, tida como uma das mais antigas do país, divulgada em dezembro de 2001, confirma a intenção de se extinguir a formação propedêutica de nível médio nestas escolas:

Não vamos mais formar técnicos “em agropecuária”. Teremos diferentes habilitações: técnico em agricultura, zootecnia, agroindústria, floricultura ou paisagismo, diz César Romano Quintão, diretor de ensino. A explicação é que estão pensando no futuro dos alunos quando saírem da escola pois a formação muito genérica não tem potencial empregador no mercado. Por enquanto, a escola continua oferecendo ensino médio, em carga horária separada, mas a previsão é que dentro de cinco anos só esteja trabalhando com cursos profissionalizantes, para quem chegar com o segundo grau concluído (SILVA, 2001, p. 38).

Observe-se que a justificativa para a fragmentação do técnico em agropecuária e a conseqüente especialização dos profissionais formados por este curso através de diversas habilitações profissionais é a “falta de potencial empregador no mercado” apresentado pelo antigo curso, considerado muito “genérico”. Contraditoriamente, o discurso oficial utilizado pelo MEC (principalmente no Parecer CEB/CNE nº 16/99) alerta para a necessidade de uma formação profissional dotada de sólida formação geral, que permita ao novo trabalhador transitar entre diferentes postos de trabalho de uma mesma área profissional. Portanto, se no discurso fala-se em flexibilidade (e esta pressupõe uma ampla base de formação geral), na prática, implementa-se fragmentação e especialização dos currículos profissionalizantes.

A análise do discurso observado nesta narrativa revela, primeiro, o

alinhamento dos dirigentes desta escola às exigências do PROEP e, em segundo lugar, o seu atrelamento único aos interesses do mercado de trabalho. Entretanto, nesta mesma reportagem, evidencia-se a polêmica que surge entre alunos e professores em razão da separação entre formação geral e específica. Uma parte deles entende que os cursos de nível médio, ao ganharem currículos independentes do técnico (dotados de maior carga horária), podem dedicar mais tempo à formação humanista e científica dos alunos. Outros, porém, manifestam muita preocupação com os impactos negativos dessa transformação no caso das escolas agrotécnicas:

...tanto alunos como professores questionam a opção das escolas agrícolas pelo curso pós-secundário, porque temem que isso possa afastar muitos jovens do meio rural que têm nas escolas agrotécnicas verdadeiras fazendas equipadas com alojamento e restaurante, o único meio de seguir os estudos depois da oitava séria. Caso tenham que cursar o ensino médio em escolas comuns, muitos não poderão deixar o sítio para estudar na cidade. Além disso, concluir o profissionalizante somente depois do segundo grau completo pode ser um caminho longo demais para quem precisa começar a trabalhar cedo (SILVA, 2001, p. 38).

Esta preocupação com a difícil realidade dos alunos de origem rural foi um argumento bastante utilizado por aquelas EAF's que insistiram na oferta de ensino médio, contrariamente à orientação do PROPEP. Quanto à esta questão, as informações obtidas por SOARES e OLIVEIRA (2003) são bastante esclarecedoras:

Alguns dirigentes que não se alinhavam à proposta do governo, mencionavam estar fazendo uma forte resistência à implementação da Reforma, mas já se mostravam preocupados com as ameaças de restrição orçamentária por parte do MEC, além da não liberação dos recursos do Banco Mundial. Diante do quadro de escassez de recursos e das necessidades de manutenção da infraestrutura e mesmo de sua expansão, esses dirigentes apontavam para uma possível negociação voltada para adesão, nos termos do PROEP, mais cedo do que seria desejado. Outros ainda declaravam uma adesão parcial, isto é, camuflando algumas exigências, com a criação de formas alternativas, como, p.ex., a matrícula dupla [ensino médio, num turno e ensino técnico em outro], para evitar ao máximo a redução do número de vagas no nível médio.

Portanto, dentre as quatro instituições de ensino pesquisadas, pôde-se observar desde aquelas que foram mais cautelosas, apenas separando os cursos médio e técnico em períodos distintos (como foi o caso da EAF de Concórdia-SC, por exemplo), até uma outra que optou pela extinção da formação propedêutica, ficando apenas com a oferta dos cursos técnicos seqüenciais ao médio (caso da UNED de Dois

Vizinhos-PR).

Inovações como o currículo modular e a pedagogia das competências passaram a ser adotadas a partir de 2001. Foram estas duas medidas as que exigiram mais envolvimento e empenho de dirigentes, professores, funcionários e alunos das escolas agrotécnicas. Ano após ano, novas mudanças foram realizadas em termos de organização dos cursos e de procedimentos metodológicos, buscando-se através de experiências e tentativas, alguma estabilidade para os cursos da Área Agropecuária. Como exemplo, podem ser citados os casos das EAF's de Concórdia-SC e de Sombrio-SC. As entrevistas e contatos efetuados com professores e dirigentes destas instituições revelaram que, mesmo depois de aderir às novas diretrizes educacionais, a EAF de Concórdia-SC conseguiu manter a carga horária destinada às atividades práticas relativamente próxima daquela observada antes da Reforma. Na EAF de Sombrio-SC, entretanto, as condições concretas que estavam dadas durante o período de auto-ajustamento à REP levaram esta instituição a reduzir drasticamente a carga horária destinada às atividades da escola-fazenda.

A elaboração do Decreto nº 2.208/97, bem como a sua implementação nas escolas técnicas através do PROEP, ignorou todo o conhecimento acumulado durante anos, por professores, pesquisadores, sindicatos, entre outros segmentos organizados da sociedade civil, em torno de um projeto de educação que contemplasse a participação democrática e os interesses da ampla maioria da população. Os resultados obtidos através das entrevistas revelam a insatisfação dos professores através das freqüentes afirmações de que a Reforma da Educação Profissional veio como um “pacote”, ou que esta foi “imposta” pelo Ministério da Educação (MEC) “de cima para baixo”. A partir dessa constatação, justifica-se a resistência dos professores em aderir à REP:

A gente não procurou se envolver muito nisso. Não procurou conhecer e buscar alternativas (...). A gente não notou também essa iniciativa de cada um [dos professores]. A gente encontrou dificuldades, como já falamos antes, falta de esclarecimentos, e aquilo amornou a idéia [de implementação das inovações trazidas pela REP]. (...) Na cabeça dos professores mais antigos, está lá ainda a disciplina de fruticultura, de olericultura [por exemplo], está como era antes na cabeça dos professores. Só mexeram no papel [Professor 3, escola 2].

Segundo eles, escolas e professores não foram “preparados” para a implementação das novas diretrizes e, por isso, a sua adoção, na prática, encontrou resistência no interior das EAF's, fato que tem atrasado a sua efetivação. Os depoimentos dos professores confirmam que esta Reforma foi feita “pelo alto”<sup>21</sup>, dispensando a participação democrática. A partir do momento em que o Decreto 2.208/97 e o PROEP entraram em vigor, no ano de 1997, coube aos professores das EAF's a mera execução das diretrizes educacionais, ainda que muitos destes profissionais não soubessem como fazê-lo e não encontrassem o apoio necessário por parte da SEMTEC.

O ideal seria que, a partir do momento que a escola vai fazer uma mudança nestes moldes, de grandes proporções como era essa, quase que radical, em que se tinha um trabalho tradicional e de repente você rompe com tudo isso, (...) [mudando] a tua visão de avaliação, de acompanhamento até mesmo da carga horária dos professores, (...) [ocorresse] um acompanhamento mais de perto, muito mais amplo (...) pelo menos no período em que eu estou aqui [na Coordenação Geral de Ensino], a SEMTEC resolveu fazer essa mudança na educação profissional, mas pelo menos os nossos docentes nunca foram chamados [para discutir a implantação da REP e orientar os professores], e nem mesmo alguém da SEMTEC disse “nós vamos aí na escola repassar esse tipo de informação”, [para explicar] como isso deve ser trabalhado (...) eu, pelo menos, nunca participei de nenhum encontro, nenhum curso (...) eu acho que (...) [a solução para] isso também não seria [através de] um curso ou um encontro, mas [por meio de] um período longo de aperfeiçoamento de trabalho, de discussões para que haja essa informação [Professor 1, escola 2].

O estabelecimento de prazos para a implantação das novas diretrizes educacionais levou muitas escolas e professores a aderirem à esse processo de forma mecânica e acrítica. A sobrecarga de trabalho sobre os professores, funcionários e dirigentes destas escolas, além dos problemas oriundos do processo de adequação da escola-fazenda ao processo de Reforma, preencheram as atividades destes sujeitos de tal forma que não houve, na maioria dos casos, espaço para a realização de discussões e debates. Depois de se ter questionado um dos professores sobre a forma como se deram as discussões em torno da pedagogia das competências e outras inovações

---

<sup>21</sup> Em sua tese de doutorado, intitulada *Política Educacional e Configurações dos Currículos de Formação de Técnicos em Agropecuária, nos Anos 90: Regulação ou Emancipação?*, SOARES (2003b) busca inspiração em Gramsci e na categoria “revolução passiva” ou “pelo alto” para efetuar uma análise sobre a dinâmica dos processos que constroem e reconstróem a política educacional no Brasil.

trazidas pela REP, a resposta obtida foi a seguinte:

As coisas mudam e têm que ser implantadas imediatamente. Não tem tempo para essas coisas. Como diz o ditado: “é com o andar da carroça que as abóboras vão se acomodando”, e isso foi o que aconteceu. A gente fez algumas reuniões, discutimos algumas coisas, mas as coisas aconteceram mais na execução mesmo [Professor 7 da escola 1].

A falta de “preparo” alegada pelos professores para implementar as novas diretrizes educacionais, na verdade, deriva da confusão que se tem feito em torno das novas denominações introduzidas no planejamento e na execução de seus projetos pedagógicos. Não houve uma compreensão suficiente a respeito da aplicabilidade de conceitos como competências, habilidades, funções, sub-funções, entre outros, que passaram a ser utilizados por eles, mesmo sem um esclarecimento prévio e adequado sobre estas questões. No caso da pedagogia das competências, por exemplo, a Reforma da Educação Profissional tentou promover uma mudança nas formas tradicionais de avaliação, introduzindo um novo método sem resolver primeiro as confusões geradas em torno do seu significado.

Nunca vi ninguém me respondendo qual a diferença entre competência e habilidade, o que é competência, de que forma fazer a avaliação de uma competência, como acompanhar o processo de desenvolvimento de uma competência. (...) Eu não sei como trabalhar [por competências], mas eu vejo que entre os meus colegas ninguém têm essa facilidade [Professor 3, escola 2].

Embora se tenha constatado o caso de um professor que afirmou não ter nenhuma dificuldade quanto ao entendimento do que é a pedagogia das competências, as declarações da maioria dos entrevistados evidenciam que esta questão é encarada por eles como um dos principais entraves ao processo de aplicação das novas diretrizes educacionais:

Entender o que é avaliação por competência e aplicar na íntegra esse tipo de avaliação, até hoje a gente não conseguiu, e se [algum professor em] alguma escola disser que está conseguindo [fazê-lo] plenamente, (...) não deve estar falando a verdade. Porque para começar, é muito difícil porque, para eu dizer que um aluno é competente, que ele atingiu todas as competências, eu tenho que conhecer os alunos um a um. E se o professor tem muitos alunos ele não conhece todos (...). Se ele tem pouca carga horária semanal (para ficar próximo dos alunos) ele não chega a conhecer os alunos [suficientemente] para dizer “o fulano é apto ou o fulano não é apto”. Então essa é uma das (...) grandes dificuldades da Reforma. É um sistema meio utópico [Professor 5, escola 1].

A pesquisa realizada por SOARES (2003, p. 154), que utilizou contatos feitos com dirigentes e docentes de Escolas Agrícolas, sejam elas da rede das EAF's, sejam vinculadas a Universidades, sugere que esta dificuldade acerca da compreensão do conceito de competências, por exemplo, ocorre de forma generalizada entre estas instituições de ensino. Segundo a autora, tal conceito possui um caráter polissêmico e não se apresenta de forma clara nos documentos da política educacional: “quase três anos após a publicação das Diretrizes, ainda são grandes as dúvidas com relação às competências, sobretudo no que se refere à sua avaliação. As matrizes curriculares foram produzidas para atender às exigências do PROEP, mas, em muitos casos, se limitaram a cumprir o fixado pelas Diretrizes e pelos Referenciais Curriculares”.

Referindo-se ao conceito de competências, KUENZER (2003b, p. 3) afirma que:

...mesmo apenas anunciado sem se fazer presente nas diretrizes e parâmetros curriculares do ensino fundamental, aparece como categoria central nas diretrizes curriculares para o ensino médio, para a educação profissional e para a formação de professores. Sua adoção sem o suporte da democrática discussão com os profissionais da educação e suas entidades representativas, constitui-se em posição de Governo, a partir do que os professores das escolas foram instados a rever e mudar suas práticas para ajustar-se a esta nova concepção.

À categoria competência tem sido atribuído um caráter ideológico, tal como concebido no regime de acumulação flexível e incorporado pelas políticas educacionais do Estado. Este novo conceito, pelo poder de sedução que possui ou simplesmente por conveniência, tem sido difundido por intelectuais que historicamente vinham atuando no campo do trabalho, “com o que o professor vai ficando sem referências para participar do debate e para refletir sobre suas práticas. Criar este emaranhado de concepções pouco claras e lacunares, de modo a não explicitar o real movimento entre educação, trabalho e capital, é uma das finalidades da ideologia” (KUENZER, 2002, p. 6).

Na opinião dos entrevistados, a avaliação por competências está envolvida em um discurso - disseminado pela SEMTEC - que propõe um método qualitativo de avaliar os alunos, substituindo aquele quantitativo feito através dos exames tradicionais. As antigas notas são substituídas pelos conceitos “apto” e “inapto”,

aplicados pelos professores após avaliação do desempenho individual de cada aluno, nas habilidades e competências que compõem cada um dos módulos. O descontentamento dos professores em relação à este método decorre, também, da falta de condições para que eles possam colocar em prática esse discurso da SEMTEC.

As condições são um menor número de alunos por turma e menos turmas por professor. E isso é um sistema bem utópico [atualmente], porque tu sabes como é que é a carga horária da maioria dos professores. Essa é a grande dificuldade (...) nós não trabalhamos [mais durante] o ano inteiro com uma [mesma] turma (...). Então nós não temos condições de avaliar [os alunos] com maior clareza [Professor 5, escola 1].

Entre as barreiras que dificultam a adoção da avaliação por competências, estão: falta de esclarecimento sobre o significado da categoria competência; carga de trabalho elevada pesando sobre os professores, restringindo o tempo disponível para o planejamento de aulas, para as atividades de campo e para a administração das UEP's; alta rotatividade de turmas, que dificulta a interação necessária entre professores e alunos e, conseqüentemente, afeta tanto o processo de aprendizagem quanto a sua avaliação pelo professor; elevado número de alunos por turma, que impede o atendimento individual dos alunos; consumo excessivo de tempo com anotações, avaliações, entre outras medidas burocráticas necessárias ao processo avaliativo individual dos alunos.

Existe a ficha de acompanhamento do aluno, mas agora tu trabalhas com uma turma de trinta e poucos alunos e tu não consegues [fazer isso] naquele curto espaço de tempo. E você consegue conhecer [individualmente] aqueles trinta e poucos alunos, já que você tem que anotar [as informações] na ficha? Tu tens que anotar um por um na aula pra saber a competência dele dentro da sala de aula ou fora dela, no momento que tu estás dando um trabalho prático ou você está realizando essa atividade [Professor 2, escola 2].

Tais dificuldades têm levado alguns professores a disfarçar o uso de antigos procedimentos de ensino e de avaliação escolar, através de adequações apenas teóricas: nestes casos, as adaptações se restringem a substituição de determinados termos e conceitos durante o planejamento escolar, de modo que alguns dos procedimentos utilizados durante as aulas e avaliações, por exemplo, permanecem inalterados.

A escola procurou desde o começo, quando surgiu essa legislação e esse Decreto [2.208/97],

(...) ficou realmente firmado e os prazos [para a implantação da Reforma] aconteceram (...) a gente procurou cumprir à risca isso daí, a transformação para o sistema modular, avaliação por competências, desenvolvimento por competência. Mas o que a gente vê aqui é que nós estamos [nos adequando] só no papel. A questão de modularização está bem esquematizada nos planos de ensino, as competências gerais e específicas de cada módulo, elas estão bem inseridas no papel, mas o problema é que os professores não sabem como trabalhar isso [Professor 3, escola 2].

Um dos entrevistados assumiu posicionamento contrário à avaliação por competências, por entender que a sua aplicação, por si só, não transforma o aluno em um profissional competente. O abandono das notas e a adoção dos conceitos “apto” e “inapto”, segundo ele, podem enganar o aluno, incutindo nele a convicção de que é realmente um profissional competente, ainda que não o seja. Este professor (Professor 6, escola 1) alerta para o risco de se conceituar os alunos como competentes, pois nem sempre alunos competentes se tornam profissionais competentes, tendo em vista que no decorrer de suas vidas laborais, diferentes circunstâncias poderão induzi-los a cometer erros, mesmo tendo a escola lhes atestado competência profissional para o exercício da profissão.

Houve, porém, a manifestação de uma professora que enxerga a avaliação por competências de uma forma positiva, embora reconheça, como os demais, os diversos pontos negativos resultantes dessa nova metodologia. Acredita que esta nova forma de avaliar pode libertar os alunos, ou seja, acabar com a “escravidão” gerada pela dependência que estes têm das notas ao favorecer o uso de uma avaliação mais qualitativa. De acordo com esta professora, a adoção da pedagogia das competências é capaz de promover uma mudança no comportamento dos alunos, de forma que estes abandonem a excessiva preocupação com a obtenção de notas e compreendam que, ao invés disso, devem se preocupar com a busca pelo conhecimento.

...parece que os alunos passaram a ter uma compreensão melhor do que é a avaliação, que não é correr atrás de nota. Porque o sistema de notas bitola muito (...) se o aluno tem seis, e ele tira um oito, ele se sente muito tranquilo e acha que não precisa correr atrás de nada mais. E o sistema de avaliação por competência, como a gente aqui na escola tem que dizer apto ou inapto, o aluno sabe que ele nunca sabe totalmente. Então se hoje ele foi bem, amanhã ele tem que ir bem, depois ele tem que ir bem, ele tem sempre que buscar uma competência. Eu, pelo menos nas minhas aulas, eu sinto isso, os alunos estão (...) é claro que não cem por cento deles, mas estão um pouco mais despreocupados com a questão de nota e mais preocupados com o conhecimento [Professor 5, escola 1].

Conforme se pode perceber, quando se fala na pedagogia das competências entre os professores das EAF's, as discussões, dúvidas e polêmicas são polarizadas pela questão da avaliação, enquanto o planejamento escolar, por meio da elaboração de currículos e da organização de módulos, é pouco mencionado. Isso decorre do fato de que as competências gerais dos respectivos módulos, funções e sub-funções, já estão dadas nos Referenciais Curriculares Nacionais (BRASIL. MEC, 2000) para a Agropecuária. Embora o discurso oficial desta Reforma anuncie o princípio da “flexibilidade curricular”, cabe às escolas técnicas e aos profissionais da educação apenas obedecer as competências gerais estabelecidas para cada Área Profissionalizante, e construir somente aquelas que são específicas de cada habilitação profissional. Portanto, ao não abrir espaço para a construção das competências gerais que integram o currículo do curso técnico agrícola, uma vez que estas se encontram definidas pelos Referenciais Curriculares da Agropecuária, não há margem sequer para o surgimento de dúvidas entre os professores, no que se refere à esta questão.

Se a questão da avaliação por competências mostrou-se confusa e gerou dúvidas para dirigentes e professores das escolas agrotécnicas, conforme já foi visto, por outro lado, a SEMTEC não conseguiu realizar um acompanhamento efetivo junto às IFET's, capaz de elucidar os questionamentos levantados. Durante as reuniões e encontros organizados pela SEMTEC em Brasília (contrariando a expectativa dos membros das escolas agrotécnicas, que esperavam pela visita dos técnicos desta Secretaria) os representantes da EAF's tinham como objetivo discutir questões de ordem prática, ou seja, relativas aos problemas que dificultavam a implementação da REP no interior das escolas. Todavia, as orientações transmitidas pela SEMTEC não foram muito além de meras explicações teóricas sobre legislação educacional. Muitas vezes, os dirigentes e professores retornavam para as respectivas escolas com as mesmas dúvidas que haviam levado para a discussão.

Acompanhamento [pela SEMTEC] não houve. Pelo menos não do jeito que a gente esperava. Naquele início, na verdade, foram esclarecimentos legais, algumas reuniões. Não teve um acompanhamento como a gente esperava. Teve informações sobre a legislação, depois foram chamadas algumas pessoas para dar mais algumas instruções, e no final do Governo [do Presidente Fernando Henrique Cardoso] teve uma espécie de treinamento,

que eles queriam, na verdade, que essa pessoa que foi lá para ser treinada, repassasse aquele treinamento nas escolas neste ano [2003]. Só que, final de Governo (...) Aí a coisa não aconteceu [Professor 5, escola 1].

Outro aspecto levantado pelos entrevistados diz respeito à questão da organização curricular através de módulos. Professores queixaram-se desta inovação introduzida pela Reforma, em função da incompatibilidade dos currículos modulares e da avaliação por competências com a sazonalidade das atividades agropecuárias, que muitas vezes extrapolam os limites temporais fixados pelo planejamento escolar, o que dificulta ou impede a realização de determinadas aulas práticas.

...tem determinadas práticas que acontecem, estão dentro do curso, está na época de desenvolver aquela prática e tu não tens como executá-la. Fica apenas a teoria. E aí como tu fazes a avaliação por competência? Como dizer quando o aluno está apto ou quando não está apto? [Professor 7, escola 1].

Muitos fenômenos naturais considerados de extrema importância para a aprendizagem prática dos alunos ocorrem em épocas ou estações do ano que não coincidem com o período letivo previsto para o seu estudo nos programas escolares. Nem sempre é possível conciliar as épocas de plantio e colheita das plantas, os ciclos reprodutivos dos animais, a ocorrência de pragas e doenças agrícolas etc., com a disponibilidade de professores, salas de aula, dentre outros recursos de ensino, por exemplo.

Eles têm que fazer as práticas dentro do horário das aulas [teóricas], aí é muito pouco. Vamos supor que tenha o parto de uma porca: se coincidir com um dia de aula, tudo bem, mas se não coincidir com um dia de aula os alunos só poderão ver em fita de vídeo. Mas como eu tenho as fitas de todos os assuntos, para mim não é problema. Mas o aluno tem que ver as coisas. A melhor forma de informação e de assimilação é o objeto real. Este é o ponto negativo [da REP]: muito poucas [sic] aulas práticas. O aluno fica só na teoria [Professor 4, escola 2].

Conforme já foi colocado neste trabalho, antes da implantação da REP, quando o currículo do curso técnico agrícola era integrado ao ensino médio, os pré-requisitos e a rigidez curricular também limitavam certas atividades. Entretanto, com a sua estruturação através de módulos, o tempo torna-se mais um fator limitante para a aprendizagem no ensino técnico agrícola. Se anteriormente os alunos tinham 3 anos,

em média, para concluírem o curso, e freqüentavam disciplinas que tinham duração anual, possuíam desta forma maiores possibilidades de presenciar os eventos controlados pela natureza através do clima e da sazonalidade, pois encontravam-se inseridos em uma relação de tempo e espaço que ampliava tais possibilidades. A redução do período de duração do curso técnico em agropecuária (que no caso da UNED de Dois Vizinhos, por exemplo, é de aproximadamente um ano letivo), bem como a estruturação dos módulos em bimestres restringe tais possibilidades de aprendizagem. A avaliação escolar realizada pelos professores, seja através da avaliação de competências profissionais, seja através de outras formas de verificação da aprendizagem, também fica comprometida em tais circunstâncias. Uma vez que o estabelecimento de relações sócio-afetivas entre professores e alunos é fragilizado pela redução do tempo necessário para que estes sujeitos se conheçam suficientemente, inviabiliza-se processos de aprendizagem e de avaliação conforme os idealizados no discurso desta Reforma.

Segundo LEITE e TASSONI (2002, p. 130), que se debruçaram sobre a questão afetiva na aprendizagem escolar, com base nos estudos de WALLON (1968, 1971, 1978) e VYGOSTKY (1993, 1998), principalmente, a análise da questão das condições de ensino planejadas e desenvolvidas pelo professor, procurando identificar as possíveis implicações afetivas no comportamento do aluno, precisa considerar alguns pressupostos, dentre os quais pode-se destacar:

- a) analisar a questão da afetividade em sala de aula, seja através da interação professor-aluno e/ou das dimensões de ensino, significa analisar as condições oferecidas para que se estabeleçam os vínculos entre sujeito (aluno) e objeto (conteúdos escolares);
- b) neste sentido, assume-se que a natureza da experiência afetiva depende da qualidade da mediação vivenciada pelo sujeito, na relação com o objeto; sendo que em sala de aula, esta relação refere-se às condições concretas de mediação, planejadas e desenvolvidas, principalmente, pelo professor;
- c) simultaneamente, assume-se que as condições de mediação também são da

natureza afetiva; entende-se o Homem como um ser único, em que cognição e afetividade entrelaçam-se e fundem-se em uma unidade. Em síntese, entende-se que o ser humano pensa e sente simultaneamente, e isto tem inúmeras implicações nas práticas escolares;

- d) uma das principais implicações desses pressupostos relaciona-se com o planejamento educacional: as condições de ensino, incluindo a relação professor-aluno, devem ser pensadas e desenvolvidas levando-se em conta a diversidade dos aspectos envolvidos no processo, ou seja, não se deve restringir a questão do ensino-aprendizagem apenas à dimensão cognitiva, dado que a afetividade também é parte do processo.

A história revela a importância de se estar atento às armadilhas que se colocam, quando da elaboração de novas propostas e projetos educacionais. As críticas à pedagogia tradicional, já nos anos 20, e o aumento das pressões populares pela democratização da educação, correspondente aos interesses da classe burguesa que se consolidara no poder, deram origem àquela que ficou conhecida como Escola Nova. Este movimento trouxe consigo “um ‘modelo’ em que a aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e o professor” (SAVIANI, 1995, p. 21). Esta escola surge como alternativa para equacionar o problema da marginalidade, difundindo a instrução, transmitindo os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente.

A implementação dessa teoria pedagógica, entretanto, mostrou-se incompatível com as condições materiais que se faziam presentes naquele momento histórico, pois “cada professor teria que trabalhar com pequenos grupos de alunos sem o que a relação interpessoal, essência da atividade educativa, ficaria dificultada, e num ambiente estimulante, portanto, dotado de materiais didáticos ricos, biblioteca de classe, etc.” (SAVIANI, 1995, p. 21). De acordo com este autor, a Escola Nova fracassou, dentre outros motivos, porque implicava aumento de custos em relação à escola tradicional. Apesar disso, o ideário escolanovista foi amplamente difundido,

trazendo sérias conseqüências para as redes escolares oficiais:

Cumprе assinalar que tais conseqüências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível de ensino destinado às camadas populares, às quais muito freqüentemente tem na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a “Escola Nova” aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites (SAVIANI, 1995, p. 22).

Do mesmo modo, torna-se importante verificar em que medida o discurso oficial que implementou a REP possibilita o desenvolvimento de condições efetivas para uma formação integral, observadas as relações sócio-afetivas já referenciadas.

Segundo os professores, uma outra conseqüência da REP, observada nas EAF's onde foram organizados módulos bimestrais, foi a desuniformidade na distribuição das suas cargas horárias individuais. Os entrevistados reclamam da sobrecarga de trabalho naqueles bimestres em que suas disciplinas estão concentradas, enquanto nos demais, embora não permaneçam ociosos, atendem à uma demanda de tarefas proporcionalmente muito menor. Além de atuarem em sala de aula, muitos professores respondem pela coordenação e administração das UEP's. O desequilíbrio na distribuição das aulas no decorrer do ano letivo tende a prejudicar não apenas o funcionamento das UEP's, mas também o planejamento e execução das aulas.

...é uma questão mais estrutural, na montagem do currículo, no decorrer do ano letivo, na montagem do módulo com a presença dos professores, com a supervisão de ensino (...). Porque o módulo é composto de tantas horas, então ele tem início, meio e fim, e tu tens um outro módulo subseqüente e assim vai embora. Isso faz com que um determinado professor fique em momentos do ano com uma carga horária maior, e isso afeta a parte pedagógica porque tu tens num mês trinta horas de aula [por semana]. Com certeza tu tens essa sobrecarga. Se tu queres preparar uma boa aula, ainda mais pensando em trabalhar com competências, tu tens que ter conhecimento [sobre] os alunos. (...) Todo mundo precisa [de tempo para] se organizar para o seu dia de trabalho, para a sua semana de trabalho, para o seu semestre de trabalho. Quem quer fazer o [o planejamento escolar segundo o sistema] modular precisa ser organizado, tem que saber a sua carga semanal, porque todos nós temos limites, somos seres humanos [Professor 3, escola 2].

As modificações implementadas nas escolas agrotécnicas e nos cursos por elas ofertados também afetaram sensivelmente a formação prática de seus alunos, conforme já foi mencionado. De um modo geral, pode-se observar que após a Reforma da Educação Profissional houve uma significativa redução no número de horas de aulas práticas nas disciplinas técnicas, se comparadas ao número de horas dedicadas às

aulas práticas no período anterior a esta. Por se tratar de uma escola técnica, a carga horária destinada às atividades práticas é insuficiente, segundo os professores.

O mais difícil para os professores aceitarem foi essa falta de tempo, essa redução das aulas práticas dos alunos, em função de tudo que nós já comentamos aí, do desmembramento de disciplinas etc. Foi um ponto que os professores custaram a aceitar. Até porque, já estavam acostumados com um outro sistema com mais tempo com os alunos nos setores, e isso foi bastante difícil. (...) Os alunos hoje permanecem menos tempo em atividade prática do que no sistema antigo. E isso no nosso modo de entender dificulta um pouco a aprendizagem técnica do aluno na parte das práticas que eles executam nos setores [UEP's]. Eles têm pouco tempo, e a troca, a rotatividade dos alunos nos setores é muito grande. Então dificulta um pouco neste sentido. O acompanhamento das práticas realizadas nos setores se tornou um pouco mais difícil, porque o professor não tem tempo para acompanhar todas as turmas. Devido a grande carga horária que tem em sala de aula [Professor 7, escola 1].

Dentro do processo de produção, nós tínhamos um número “x” de horas aulas, e esse número de horas estava dividido entre atividades de sala de aula e atividades de campo, ou seja, trabalhos de manutenção da escola-fazenda. (...) o aluno hoje (...) vai muito pouco na fazenda. Na aula prática, hoje, nós desenvolvemos módulos chamados Práticas Agrícolas Orientadas, onde na verdade o aluno vai na fazenda, nos setores de produção, meio dia por semana (somente os alunos das primeiras séries). Além de dificultar a organização que nós tínhamos antes, em que [durante] toda a semana (...) nós tínhamos alunos nos setores, hoje nós temos três turmas que realizam ensino [ou atividades] nessa área, que (...) atendem apenas a três meios dias por semana. Então hoje nós precisamos e necessitamos que funcionários contratados, já que nós não temos [funcionários próprios] na escola, façam esse tipo de trabalho, para manter o setor e para que os alunos possam ter as aulas práticas [Professor 2, escola 2].

É preciso se destacar, contudo, que apesar da redução da carga horária destinada a formação prática dos alunos ser considerada uma grande perda do ponto de vista dos professores, em muitos casos as atividades realizadas na escola-fazenda se davam através de uma forma mecanicista e acrítica, pela repetição de tarefas eminentemente manuais. Não raramente, este modo de conduzir a formação prática dos Técnicos Agrícolas era motivo de conflitos entre os próprios professores e entre estes e os alunos.

...existiam algumas escolas que usavam os alunos como mão-de-obra. É uma pena porque tinham escolas que sabiam utilizar o aluno nas suas práticas e em benefício dos projetos. Eu particularmente acho que existe uma diferença entre utilizar o aluno como mão-de-obra e utilizar o aluno em Práticas Agrícolas Orientadas. Não adianta o professor chegar lá e mandar, jogar o aluno no setor, e mandar o aluno executar tal tarefa. O professor tem que acompanhar o aluno, tem que orientá-lo, [tem que] levar o aluno e dizer porque ele está fazendo aquilo. (...). Eu (...) vi acontecer muitas confusões dentro das escolas agrotécnicas pelo uso dos alunos como mão-de-obra. Estes aspectos devem ser considerados [Professor

7, escola 1].

Deve-se ressaltar ainda que a compreensão que se privilegia aqui, sobre as dimensões prática e teórica presentes na formação do Técnico, aponta para o conceito de práxis, que articula conhecimento teórico e capacidade de atuar. Para VAZQUEZ (1968, p. 233), “é uma prova de mecanicismo dividir abstratamente em duas partes e depois tentar encontrar uma relação direta e imediata entre um segmento teórico e um segmento prático”. O mesmo trabalho que atua como agente humanizador do homem pode negá-lo enquanto tal, na medida em que o pensar e o agir são separados.

Considerando-se a concepção de práxis que aqui se explicita, entende-se que a reivindicação da ampliação do tempo disponível para a realização de aulas práticas na escola-fazenda é positiva para o processo formativo dos alunos. Porém, as dimensões prática e teórica não devem estar dissociadas, mas ao contrário, precisam estar intrinsecamente articuladas entre si. Apropriando-se mais uma vez das palavras de VAZQUEZ (1968, p. 268), pretende-se negar a visão de prática utilitarista, pois “essa práxis repetitiva e absoluta implica, em primeiro lugar, na destruição da unidade da consciência que projeta e da mão que realiza e, uma vez desespiritualizada esta última, na redução extrema de sua capacidade de formar ou adaptar-se a uma utilização infinitamente variada”.

O reduzido espaço de tempo reservado às práticas, segundo os entrevistados, torna complicada também a conciliação entre os horários do ensino médio e do ensino profissional. Os professores da área técnica têm suas UEP's e precisam permanecer lá, mas os professores do ensino médio também têm salas de aula próprias, de modo que os alunos precisam se deslocar, quase sempre caminhando, entre as salas de aula. De acordo com os professores, os horários não são suficientemente flexíveis a ponto de viabilizar a realização de determinadas atividades práticas, em função do curto espaço de tempo a elas destinado.

Eu vejo que nesse momento [o problema principal] é a questão ensino teórico e ensino prático. Unir a teoria junto com a questão prática, eu acho que esse é um ponto crucial (...) torna-se difícil, na verdade, acertar entre o ensino médio e o ensino profissional a questão das aulas práticas. A liberação dos alunos para uma atividade, digamos assim que necessite

do trabalho efetivo o dia todo na unidade. Isso é um ponto difícil de ser adaptado e não foi conseguido até o momento [Professor 2, escola 2].

Além de afetar a aprendizagem dos alunos, a redução da carga horária destinada à realização de aulas práticas acarretou em prejuízos para o funcionamento do sistema escola-fazenda. Nas UEP's, além de aprenderem e desenvolverem suas habilidades práticas, os alunos auxiliavam os funcionários da escola nos serviços de manutenção da fazenda. Em razão da escassez de alunos nas UEP's, o funcionamento do sistema escola-fazenda tornou-se mais dependente da contratação de funcionários (geralmente terceirizados), que também são escassos.

Quando iniciou a reforma do ensino, eu me lembro que em uma das primeiras reuniões que nós tivemos em Brasília, (...) a principal preocupação dos colegas era a questão do funcionamento das atividades e o desempenho das atividades dos setores produtivos. Eles nos prometeram que teria gente para suprir essa deficiência e não aconteceu isso [Professor 7, escola 1].

Entretanto, é preciso se destacar que esta carência de profissionais que afeta negativamente a qualidade do ensino e as atividades desenvolvidas nos vários setores das EAF's, não se restringe aos funcionários que atuam no campo, durante as aulas práticas. A carência de professores também se apresenta como uma importante limitação ao ensino técnico agrícola destas escolas.

Eu acho que (...) a legislação considera uma coisa ideal e na prática as coisas não acontecem daquela forma [prevista pela lei]. Acho que para aquilo [que a REP anuncia] acontecer, a estrutura da escola precisa ser bem diferente [daquela que existe hoje], principalmente o quadro de pessoal teria que ser triplicado, para atender exatamente aquilo que a lei prevê. Por exemplo, para trabalhar [com um currículo organizado] por competências, para ver se aluno realmente está apto ou não (...) E também não acho que seja assim, mudando [para] a avaliação por competências ou modularizando o ensino, que isso vai dar a qualidade [ao ensino técnico]. Mas sim [através] da formação docente, da disponibilidade [de tempo] para o professor preparar as suas aulas, da valorização profissional [dos professores e funcionários]. E são várias outras coisas [que precisam ser mudadas], e não é uma lei e nem a forma como estão organizados os módulos e disciplinas que vai melhorar a qualidade do ensino. (...) Então tem que contratar [mais] pessoal. Porque com os professores sobrecarregados nem essa reforma e nenhuma outra vai dar conta [de melhorar o ensino] [Professor 5, escola 1].

Muitos dos professores e funcionários que atuam nas EAF's, atualmente, são contratados temporariamente ou sob formas terceirizadas, assemelhando-se às formas

precárias de exploração do trabalho, típicos da atual fase de desenvolvimento capitalista. Estes contratos caracterizam-se por não garantir a estabilidade de emprego, pelo não pagamento de determinados benefícios e vantagens à que têm direito os profissionais admitidos via concurso público (portanto, resultando em baixas remunerações), apesar das elevadas cargas de trabalho que pesam sobre estes trabalhadores. A coordenadora pedagógica de uma das escolas declara que:

Uma pessoa quando chega aqui, um professor novo, por exemplo, até ele assimilar como é que funciona o horário aqui é muito complicado. Um grande inconveniente é o fato dos professores substitutos não poderem permanecer [trabalhando] por mais de dois anos na escola, [pois é] quando ele começa a entender o processo, começa a entender a escola [Professor 5, escola 1].

Quanto a terceirização dos funcionários da fazenda, a falta de tempo para que os professores possam acompanhar o andamento das atividades nas UEP's agrava ainda mais este problema.

A ausência do professor e a falta de técnicos, que existe hoje um número limitadíssimo deles nos setores de produção, é o grande impacto [da REP]. Em alguns setores nós trabalhamos [durante as atividades práticas], na verdade, com pessoas que não têm um grande preparo técnico pra fazer o acompanhamento [dos alunos]. [Isso ocorre] quando nós não temos técnicos ou professores nas unidades [UEP's]. Não há mais o professor em algumas unidades de produção. Muitas vezes, no momento em que os alunos estão em aula prática o professor está em sala de aula com outros alunos. Esse é o inconveniente que traz [a REP] [Professor 2, escola 2].

Embora anunciado pelas novas diretrizes curriculares, o princípio da flexibilidade curricular, na prática, não foi observado nas escolas investigadas. A obrigatoriedade do desenvolvimento das competências gerais da Agropecuária pelos currículos, conforme determinam os RCNEPNT's, bem como a falta de professores nas EAF's, são fatores que limitam a flexibilização dos cursos e currículos. Embora tenham sido registrados alguns relatos de tentativas neste sentido, verificou-se que os resultados não foram satisfatórios.

Nós continuamos com a mesma quantidade de pessoal ou até menos do que tinha antes [da REP]. Muitos módulos são oferecidos ou deixam de ser oferecidos em função da disponibilidade [ou da indisponibilidade] do quadro docente. (...) Por exemplo, agora, na primeira série [que é quando os professores estão disponíveis], a gente acabou oferecendo [a disciplina de] Irrigação porque a gente sabe que no próximo semestre os professores de Agricultura vão estar com a carga horária extrapolada. Então o professor de Irrigação deu

aula [durante] um mês para os alunos e [nos] disse: “não têm condições, faltam muitos pré-requisitos [aos alunos]. Nós vamos ter que parar a disciplina de Irrigação e deixar mesmo para [oferecê-la] o ano que vem”. Então foi uma tentativa que a gente fez, [a gente] forçou, porque a gente sabe que no próximo semestre estes professores vão estar sobrecarregados. (...) E isso foi uma mobilidade que foi proporcionada pela Reforma, mas gera toda uma instabilidade. O que acontece com uma turma nesse ano pode não acontecer com uma outra no ano que vem. Então ninguém consegue se planejar, isso que é difícil. Parece que a coisa está meio desorganizada, tanto para o professor quanto para a administração [da escola] [Professor 5, escola 1].

Até mesmo a questão do planejamento e da administração escolar, segundo os professores, tornou-se mais difícil. Muitas situações imprevistas passaram a fazer parte do cotidiano escolar, exigindo um maior envolvimento por parte dos profissionais que atuam nestas instituições.

Outra questão é o impacto na secretaria, da organização na secretaria, as matrículas e transferências, o recebimento de alunos, transferência de alunos, aproveitamento de estudos. Começaram a aparecer várias situações que aqui [na escola agrotécnica] não existiam. (...) o nosso regulamento parece que não serve para nada, porque todos os dias surgem situações novas em que a gente tem reunir comissões [de professores] para decidir aquelas situações novas que apareceram, porque sempre tem uma situação nova. Isso é um ponto positivo por um lado, porque dá uma mobilidade, a estrutura escolar não fica fechada, aquela coisa estabelecida: 'isto pode e isto não pode'. Mas por outro lado é [responsável por] uma instabilidade, [já] que a gente fica muito preso na burocracia e não avança no lado pedagógico [Professor 5, escola 1].

Resumidamente, o que se observa através das leis e documentos que orientam a REP nas EAF's é a elaboração de uma reforma ideal, descolada da realidade, devido à falta de conhecimento sobre a realidade que se apresenta nestas escolas por parte daqueles teóricos que participaram mais diretamente deste processo. O não oferecimento das condições mínimas necessárias à aplicação das novas diretrizes curriculares, conforme foi constatado, tende a afastar ainda mais a Reforma enquanto proposta de educação da Reforma concreta, que ocorreu nas escolas investigadas.

## **5 A RELAÇÃO ENTRE CONHECIMENTO GERAL E CONHECIMENTO ESPECÍFICO NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO TÉCNICO AGRÍCOLA**

A relação entre conhecimento geral e conhecimento específico, no âmbito da REP, sofre mudanças severas tanto nos documentos legais quanto no interior das instituições de ensino profissionalizante. Durante este processo, a organização da educação profissional à parte do sistema regular de educação reafirma o caráter dual que tem acompanhado a educação brasileira. Em termos práticos, conforme foi constatado no caso do ensino técnico agrícola, ainda que algumas das implicações destas alterações tenham se efetivado nas EAF's, outras nem mesmo se aproximaram daquilo que era anunciado pela nova legislação educacional.

Para justificar as alterações pretendidas no sistema educacional do país, o governo brasileiro utilizou-se de um discurso que se baseava, principalmente, no desenvolvimento de novas tecnologias e, conseqüentemente, na consolidação de um novo paradigma (supostamente dominante). Tais alterações, segundo este discurso, demandariam um trabalhador de novo tipo, capaz de acompanhar as constantes mutações do mundo do trabalho. A educação, por sua vez, precisaria se ajustar a este contexto. Para FERRETI (2004),

...ao não considerar a história da educação brasileira, e assumir como inexorável a reestruturação produtiva, por meio do determinismo tecnológico, os documentos parecem preocupar-se, tão-somente, com a atualização das demandas postas para o trabalhador na nova divisão técnica e social do trabalho. Tal abordagem, trabalhando sobre as características aparentes de novos paradigmas, apenas reproduz o psicologismo naturalizante das relações sociais conflitantes próprias do capitalismo.

Fundamentada neste determinismo tecnológico, que perpassa os documentos que a constituem, a REP foi fruto da articulação entre os interesses das elites dominantes nacionais e os do capital internacional. As melhorias implementadas na estrutura física das escolas (prédios, laboratórios, equipamentos) foram financiadas predominantemente através recursos externos, obtidos através de acordos com agentes financeiros internacionais como o BID, por exemplo, tendo em vista a opção do governo brasileiro pela utilização dos recursos públicos para outros fins. Portanto,

torna-se necessária a consideração de que, na medida em que há a utilização de recursos externos neste processo, os rumos da REP passam a estar sujeitos às interferências de interesses também externos.

A formação profissional, segundo a concepção neoliberal, baseia-se principalmente no desenvolvimento de competências comportamentais, tais como trabalhar em equipe, ter capacidade de liderança, ter iniciativa, comunicar-se adequadamente, e assim sucessivamente, entendidas em seu conjunto como o grande diferencial responsável por uma formação de qualidade. Tais competências, que supostamente seriam transversais a todas as ocupações, além de se fazerem presentes nas diretrizes educacionais brasileiras, passaram a ser requeridas por empresários e empregadores de modo geral, que buscam “promover um sem número de cursos eminentemente comportamentais, cuja insuficiência já vem sendo constatada” (KUENZER, 2004).

O equívoco apresentado por esta abordagem, que toma o indivíduo como foco, reside no fato de ignorar a importância da relação entre sujeito (trabalhador) e objeto (conhecimento), pois reduz o trabalho a uma dimensão parcial e objetiva. Além do mais, a obtenção de competências comportamentais no ambiente escolar necessita do desenvolvimento de relações sócio-afetivas que extrapolam os tempos e espaços proporcionados pela sala de aula, englobando as dimensões política, cultural, físico-corporal, entre outras que fazem parte do processo formativo dos alunos e requerem uma participação mais interativa destes indivíduos em atividades extra-classe, por exemplo.

No caso das escolas agrotécnicas, as modificações implementadas nos cursos técnicos em agropecuária tendem a restringir cada vez mais a participação dos alunos em atividades extra-classe, ou seja, fora da sala de aula, durante o seu tempo livre. Isso pode ser atribuído basicamente a dois fatores principais: a aceleração da formação do Técnico Agrícola pela redução da carga horária e, conseqüentemente, do período de permanência do aluno na escola (conforme foi referenciado na seção 4); e o fato de uma parte dos alunos do técnico agrícola das EAF's frequentarem o ensino médio em

outras escolas.

Ao anunciar a possibilidade de se “articular” (articulação que, na prática, resultou em separação) os níveis técnico e médio, seja de forma concomitante, seja de forma seqüencial, o Decreto nº 2.208/97 deu origem às modalidades de concomitância interna, de concomitância externa e de pós-médio (seqüencial ao médio). Este mesmo documento determinava a extinção dos cursos técnicos integrados ao nível médio, da forma como se estruturavam até então, apesar do Art. 39 da LDB 9.394/96 estabelecer 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”. Para LIMA FILHO (2003, p. 20), a separação ente os cursos técnico e médio representa “o abandono da experiência pela qual as escolas técnicas federais e os centros federais de educação tecnológica eram reconhecidos socialmente como instituições educacionais de qualidade, tendo os seus egressos boa colocação no mercado de trabalho”.

Nas escolas investigadas, a separação entre formação geral (educação média) e formação específica (educação técnica) anunciada pelo discurso do MEC confirmou-se também na prática. Mesmo aquelas EAF’s que continuaram ofertando o ensino médio, o faziam através de matrículas independentes dos cursos técnicos. Se os cursos técnicos em agropecuária oferecidos sob a forma de concomitância interna preservaram alguma similaridade com os antigos cursos técnicos integrados, o mesmo não ocorreu nas modalidades de concomitância externa e de pós-médio, onde as mudanças foram mais profundas, tendo em vista as suas particularidades quanto às formas de (des)articulação entre os níveis técnico e médio.

Os dados obtidos junto aos alunos das EAF’s investigadas, nas três modalidades de ensino técnico agrícola, sugerem a existência de atitudes e comportamentos diferenciados por parte dos alunos da concomitância interna em relação àqueles matriculados nas modalidades de concomitância externa e de pós-médio, quando se trata de atividades extra-classe. Observando-se a tabela 13, é possível de se perceber que os indivíduos pertencentes à concomitância interna

apresentam uma participação relativamente mais ativa no interior das escolas em relação aos demais, considerando-se os espaços alternativos (alojamentos, refeitórios, UEP's, etc) que uma EAF oferece para o desenvolvimento de atividades durante o tempo livre de seus alunos. Percebe-se ainda que, se na modalidade de pós-médio (cursos seqüenciais) ocorre um alto percentual de alunos que não participa de nenhuma atividade extra-classe durante o seu tempo livre dentro da escola, na modalidade de concomitância externa a participação em massa dos alunos ocorre apenas em exposições, mostras ou feiras de ciências, pois apesar de serem realizadas fora da sala de aula, estas atividades estão quase sempre vinculadas à apresentação de trabalhos (individuais ou em grupo) pelos alunos num determinado momento, sendo então avaliados pelos professores das respectivas disciplinas. Talvez por esta razão os alunos da concomitância externa tenham apresentado uma freqüência de respostas tão elevada para esta alternativa, fato que pode distorcer a correta interpretação dos dados.

TABELA 13 - ATIVIDADES EXTRA-CLASSE DESENVOLVIDAS PELOS ALUNOS NO INTERIOR DAS EAF'S - 2003

TIPOS DE ATIVIDADES EXTRA-CLASSE	MODALIDADES		
	CONCOMITÂNCIA INTERNA - ALUNOS (%)	CONCOMITÂNCIA EXTERNA - ALUNOS (%)	PÓS-MÉDIO - ALUNOS (%)
Grupo de danças folclóricas ou CTG	9,09	4,17	0,00
Atividades esportivas ou jogos	56,68	16,67	47,54
Atividades ligadas ao Grêmio Estudantil ou à Cooperativa-escola	9,09	0,00	1,64
Exposições, mostras ou feiras de ciências	10,70	75,00	4,92
Outras	8,56	4,17	2,46
Nenhuma	5,88	0,00	43,44

A análise feita a partir da realidade demonstra que, embora anuncie a necessidade de profissionais dotados de competências comportamentais que supostamente agregariam um diferencial à formação do novo trabalhador, a REP trouxe como resultado, no caso do ensino técnico agrícola, o surgimento de condições que desfavorecem o desenvolvimento da relação sócio-afetiva entre os alunos. As modificações implementadas nas EAF's, conforme se verifica, restringem a participação de uma parte considerável dos alunos em atividades extra-classe, o que

significa prejuízo para o seu processo formativo.

Tendo em vista que os impactos da (des)articulação entre a formação geral e a formação específica dos cursos técnicos foram negativos para uma parte considerável dos jovens que procuram pela educação profissional, vale destacar que a adoção desta medida esconde a existência de interesses que nada têm a ver com os interesses dos trabalhadores. Ressalte-se que a oferta de cursos técnicos separados da formação geral é bem recebida não apenas pelos organismos financeiros internacionais, que preconizam o investimento público prioritariamente na educação básica. Esta medida, no âmbito local, também agrada aos empresários da educação que atuam no setor privado, pois ao fazê-lo, permite a criação e oferta de cursos aligeirados<sup>22</sup>, fragmentados e de acordo com as necessidades imediatas do setor produtivo. Quanto ao aspecto econômico, os custos de instalação e manutenção se tornam relativamente menores em relação aos antigos cursos técnicos integrados<sup>23</sup>, na medida em que estes últimos tinham duração média de 3 a 4 anos e exigiam que as instituições especializadas na sua oferta tivessem, além de professores que atuassem na formação específica, um quadro de professores que atendesse à formação geral (ensino médio) de seus alunos, o que também envolvia custos.

As mudanças que vêm sendo observadas no cenário educacional brasileiro reforçam a constatação de que os cursos técnicos oferecidos separadamente do ensino médio tornam-se mais atrativos para a rede privada de ensino, o que tem levado a uma expansão destes cursos nos últimos anos. Dados publicados pelo Ministério da

---

<sup>22</sup> A carga horária mínima de cada curso técnico é estabelecida pela Resolução 4/99 da Câmara de Educação Básica - Conselho Nacional de Educação. A carga horária mínima, que pode ser de 800, 1.000 ou 1.200 horas, dependendo da Área ao qual o curso se vincula, deve incluir a carga horária destinada às aulas práticas, mas não deve contabilizar a carga horária destinada ao estágio curricular supervisionado, nos cursos em que este último se faz necessário.

<sup>23</sup> No caso dos antigos cursos técnicos da Agropecuária, ainda integrados ao ensino médio, a duração média era de 3 anos (acrescendo-se o tempo destinado ao estágio curricular supervisionado) e a carga horária perfazia, em média, um total de 3.900 horas.

Educação sobre os resultados do Censo da Educação Básica<sup>24</sup> revelam que a quantidade de alunos matriculados no ensino médio da rede privada permaneceu estável nos últimos 30 anos, enquanto na rede pública, ocorreu um aumento acentuado do número de alunos matriculados neste nível. Já os dados mais recentes<sup>25</sup> dão conta de que, entre 2003 e 2004, o aumento de matrículas no ensino médio regular foi de apenas 1%, enquanto no ensino técnico e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi de 14,5% e 18%, respectivamente. Vale destacar que o ensino técnico já havia apresentado um aumento de 12,9% no número de matrículas entre 2001 e 2003. Os dados mais atuais, relativos ao período entre 2003 e 2004, revelaram que o setor privado foi o segmento que apresentou o índice de expansão de matrículas mais elevado entre os quatro segmentos que atuam neste nível: o setor privado apresentou um crescimento de 20,8%; o municipal cresceu 11,9%; o estadual 8,6%; e a rede federal apenas 1,4%<sup>26</sup>.

A perda de espaço do setor privado na oferta de ensino médio regular (se comparada à oferta deste ensino pela rede pública) e o concomitante aumento da participação deste segmento na oferta de cursos técnicos, indicam que a separação entre estes níveis de educação constitui-se em uma possibilidade atrativa, financeiramente, para os empresários da educação brasileira, tendo esta medida favorecido o processo de barateamento, mercantilização e precarização da educação profissional. Segundo MACHADO (1989b, p. 36), “o processo de trabalho define o valor das diferentes forças de trabalho integrantes do trabalhador coletivo e um dos componentes desta definição se refere aos custos de aprendizagem”. Constata-se, a partir desta análise, que a oferta de cursos técnicos dissociados da formação geral pode

---

<sup>24</sup> BRASIL. MEC/INEP. **Rede privada perde espaço no ensino médio**. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news04\\_21.htm](http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news04_21.htm)> Acesso em: 07 out. 2004.

<sup>25</sup> ENSINO técnico cresce no país, aponta censo. **Jornal A Notícia**. Disponível em: <<http://www.an.com.br/2004/out/07/0pai.htm>> Acesso em: 07 out. 2004.

<sup>26</sup> BRASIL. MEC/SEPT. **Ensino técnico cresce 14,5% entre 2003 e 2004**. Disponível em: <[http://www.mec.gov.br/news/boletim\\_semtec.asp?edicao=36](http://www.mec.gov.br/news/boletim_semtec.asp?edicao=36)> Acesso em: 07 out. 2004.

estar exercendo também a função de redutora do valor da força de trabalho, o que seria muito conveniente aos interesses do mercado, que necessita cada vez mais da exploração de trabalho precário, segundo o modelo de acumulação flexível. Isto significa dizer que, reduzindo-se a duração e a qualidade dos cursos técnicos (possibilitando com isso a oferta de cursos mais baratos e precários), conseqüentemente se reduz o custo de reprodução da força de trabalho, já que a educação é um componente do processo de formação do trabalhador.

Por outro lado, o barateamento da formação profissional torna os cursos técnicos atrativos também para jovens e trabalhadores precarizados ou desempregados, que, levados a acreditar que são os culpados pelo próprio desemprego, vêem nestes cursos o milagre de que carecem para alcançar seu espaço no mercado de trabalho.

Em dezembro de 1999, ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino técnico, a Resolução nº 4 da CEB reforça que a “independência e articulação com o ensino médio” é um dos princípios norteadores da educação profissional neste nível. Publicado também em 1999, o Parecer nº 16 da CEB determina que esta articulação “deve sinalizar às escolas médias quais as competências gerais que as escolas técnicas esperam que os alunos levem do ensino médio”. Os cursos de nível médio, por sua vez, deverão atender a preparação básica para o trabalho e “incluir as competências que darão suporte para a educação profissional específica”.

Colocados desta forma, segundo os documentos mencionados, os níveis médio e técnico passam a apresentar finalidades distintas e bem definidas: ao primeiro cabe, entre outros objetivos, a missão de garantir a formação geral que servirá de base para o ensino profissionalizante, incluindo a preparação básica para o trabalho; ao segundo, cabe desenvolver, sobre esta base de conhecimentos gerais, a formação profissional específica. A definição das funções a serem desempenhadas pelos respectivos níveis de ensino ressalta, no Parecer CEB 16/99, a importância de uma formação geral sólida e de qualidade previamente ao ensino profissionalizante, na medida em que esta constitui a base para o desenvolvimento da formação específica.

Esta compreensão acerca da relação entre conhecimentos gerais e

conhecimentos específicos na formação de técnicos se revela equivocada, primeiramente porque compreende a aprendizagem como um processo linear, em que primeiro deve-se fornecer a base de conhecimentos gerais, ou seja, os alicerces, e sobre eles construir ou desenvolver a formação profissional do indivíduo. Desta forma, desconsidera-se a relação dialética entre os diferentes conhecimentos (gerais e específicos) adquiridos pelo aluno e o movimento que resulta desta relação, através da interação simultânea entre a formação científica ou acadêmica e a formação profissional ou específica.

A compreensão presente nos documentos mostra-se equivocada, também, por não estar fundamentada em bases materiais. Os dados recentemente divulgados pelo Censo Escolar e que já foram mencionados aqui, demonstram a incoerência entre este discurso e a realidade educacional brasileira. Num contexto em que se fala sobre a importância de uma sólida base de educação geral prévia à educação profissional, verifica-se a estagnação da oferta de ensino médio regular (que tem sido historicamente insuficiente em termos quantitativos) e a expansão da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ao se optar por uma educação média precária, conforme ocorre no caso brasileiro, tornam-se fragilizadas as dimensões política e científica que devem constituir a formação daquele trabalhador idealizado nos documentos da reforma educacional. Resta saber se as instituições de ensino médio ditas propedêuticas, quase sempre localizadas em áreas urbanas e relativamente distantes das agrotécnicas, são capazes fornecer aos alunos “as competências gerais que as escolas técnicas esperam que os alunos levem do ensino médio” (Parecer CEB/CNE 16/99).

Na prática, os dados obtidos através das entrevistas realizadas por esta pesquisa, tanto dos professores que atuam no ensino técnico quanto daqueles que lecionam no ensino médio, denunciam que a adoção de matrículas e de currículos distintos para cada ramo de ensino, na prática, implicou na desarticulação entre estes cursos. Muitos alunos apresentam sérios problemas de aprendizagem devido à precariedade do ensino recebido fora das escolas agrotécnicas. Se antes da implementação do Decreto 2.208/97 havia alguma possibilidade de interação entre os ramos de ensino médio e técnico, em razão dos contatos que ocorriam entre os

professores, em maior ou menor grau, dentro das escolas agrotécnicas - considerando-se que ambos integravam um único curso-, hoje o distanciamento entre estes profissionais - até mesmo no interior das EAF's - praticamente inviabiliza a articulação anunciada pela Reforma. Atente-se para o fato de que apenas aqueles indivíduos matriculados nos cursos concomitantes internos freqüentam o técnico e o médio na própria agrotécnica. Nos cursos concomitantes externos e nos cursos pós-médios, a formação média dos alunos ocorre externamente, predominantemente nos cursos oferecidos pelos sistemas estaduais de educação, seja através do ensino regular, seja através da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A legislação fala em articulação entre ensino médio e profissional, mas ao mesmo tempo ela separa. São matrículas independentes. Quando não havia separação entre ensino médio e ensino técnico, existia um trabalho, eu não diria homogêneo, mas havia uma maior interação entre os dois cursos [médio e técnico]. Hoje há uma separação bem maior. Até porque nós temos alunos que vem de outras instituições e nós não temos como interferir lá. Então aqui há uma separação (...) [a integração entre os cursos] é uma coisa que a gente precisa resgatar um pouco. Mas a interação antes era bem maior, porque antes o próprio ensino médio trabalhava direcionado para o ensino profissional e hoje já não. Hoje já se trabalha mais separado. Antes já era difícil, mas tinha aquele atrelamento, tinha um curso único, se trabalhava voltado para aquilo [Professor 1, escola 2].

A separação entre a formação geral e a específica é um problema que se agrava quando os alunos cursam as modalidades de concomitância externa ou seqüencial (pós-médio). As ênfases dadas pelos diferentes cursos de nível médio podem ser diversas. Nesse ponto, os professores das agrotécnicas manifestam a sua preocupação com a excessiva ênfase que alguns destes cursos médios dão à preparação para o vestibular. Isto vem ocorrendo, segundo os professores, até mesmo nas escolas agrotécnicas que mantiveram a oferta de ensino propedêutico. Também são freqüentes as queixas relativas à falta de embasamento dos alunos que ingressam nos cursos técnicos. Ao analisar esta questão, a coordenadora pedagógica da escola 1 compara os desempenhos dos alunos nas modalidades de concomitância interna, de concomitância externa e de pós-médio:

...por exemplo, quando eles são concomitantes internos, tem mais condições de direcionar, encaminhar algumas soluções para problemas apresentados de pré-requisitos. E aí o rendimento é bom, da maioria dos alunos pelo menos. (...) a gente percebe que o aluno que faz a concomitância externa é um aluno que geralmente tem um desempenho muito baixo no ensino médio. E é um aluno que parece não ter muito interesse, parece um aluno que

não está muito integrado na [nossa] instituição. Nos [cursos] sequenciais, eles [os professores] se queixam muito [de] que (...) uma parcela dos alunos vêm com deficiências do ensino médio, como os alunos dos EJA's, por exemplo, que vêm sem conhecimentos básicos do ensino médio. Então até o pessoal encaixar, entrar no ritmo, o professor tem que fazer uma revisão bastante grande e ainda assim eles apresentam bastante dificuldade principalmente nas áreas que envolvem cálculos [Professor 5, escola 1].

Vale ressaltar que quando estes alunos são de áreas rurais, como é o caso da maior parte daqueles que freqüentam o ensino técnico agrícola, os problemas de aprendizagem tendem a ser mais graves e mais freqüentes, visto que estes alunos passam por uma educação básica mais precária e deficiente em relação à educação básica oferecida pelas escolas urbanas. Além do mais, a necessidade de deslocamento diário destes alunos até as áreas urbanas para cursar o ensino médio regular leva muitos deles a optar pela EJA, que de acordo com os professores entrevistados, acentua ainda mais este problema.

A concomitância, ao admitir o ingresso em nível técnico de alunos que ainda não concluíram o médio, pode comprometer a consolidação da formação geral, que neste caso é também formação básica, requerida pelo ensino técnico. Conforme já relataram alguns professores, a falta do desenvolvimento prévio de conhecimentos considerados básicos (também denominados por eles de pré-requisitos) prejudica o desempenho dos alunos nas disciplinas profissionalizantes. A partir do momento em que a formação geral e a formação específica deixam de estar integradas, a organicidade necessária ao processo formativo dos técnicos fica comprometida. Isto equivale dizer que se os cursos técnicos integrados que existiam antes da Reforma nem sempre alcançavam níveis adequados de articulação e integração entre formação técnica e acadêmica, o Decreto 2.208/97 afasta ainda mais a possibilidade de se obter a organicidade pretendida.

A sequencialidade (através dos cursos pós-médios), por outro lado, dificulta e/ou inviabiliza a articulação entre os níveis técnico e médio. Quando os alunos ingressam nos cursos técnicos pós-médios, já não existe mais a possibilidade de uma interação simultânea entre estes dois níveis, tendo em vista que estes indivíduos concluem o nível médio previamente. Estes alunos ainda podem ser oriundos de escolas médias e municípios diversos, cujo interesse da grande maioria dos estudantes

pode ser a preparação para o vestibular, por exemplo, e não uma formação que lhes sirva de base para a profissionalização.

...toda questão é [que] se você recebe o aluno, às vezes você não sabe o nível (...) em que o aluno se encontra quando recebe ele. O tipo de trabalho que é feito para ele (...) na outra escola, qual é a ênfase que se dá, a relação que se dá entre aquela parte do ensino médio que ele recebe junto com a questão profissional que ele vai desenvolver na escola agrotécnica. Você não tem condições, na verdade, de articular os dois setores, mesmo por que aqui dentro [da escola agrotécnica] a própria articulação entre os dois setores [médio e profissional] já não é muito boa, então você imagine o processo de articulação quando ela é feita fora da escola agrotécnica [Professor 2, escola 2].

Além de traçar um perfil do alunado que procura pelo ensino técnico agrícola, os questionários aplicados aos alunos permitiram, também, que fossem captadas as suas percepções acerca das diferentes ênfases dadas pelas escolas de nível médio. Tanto os professores das EAF's quanto o Parecer 16/99 da CEB-CNE, ao se referirem a esta questão, tendem a polarizar a discussão em torno da preparação básica para o trabalho (e a subsequente profissionalização do indivíduo) ou da preparação para o vestibular (e a continuidade dos estudos em nível superior). Embora a formação média seja um processo muito mais amplo e abrangente, não se restringindo unicamente às ênfases aqui mencionadas, observa-se que a polarização da discussão em torno delas tem sido usada para diferenciar o papel a ser desempenhado pelos cursos médios ministrados nas escolas propedêuticas daquele que deve ser desempenhado pelas instituições especializadas na educação técnica de nível médio.

A categorização das respostas obtidas através dos questionários, segundo as modalidades de concomitância interna, de concomitância externa e de pós-médio, visa observar se há entre os alunos das escolas agrotécnicas esta diferenciação. Para as duas possibilidades de ênfase consideradas (a saber, preparação para a formação profissional; e preparação para o vestibular e para concursos públicos), os alunos de cada uma destas modalidades tinham três opções de resposta: uma afirmativa, através da qual o indivíduo poderia declarar a predominância de determinada ênfase; uma afirmativa parcial, através da qual o aluno pudesse atestar que uma determinada ênfase se fazia presente no nível médio, embora não fosse esta a finalidade principal; uma

negativa, de modo que o indivíduo pudesse declarar a ausência, se fosse o caso, de determinada ênfase no ensino médio.

Numa primeira indagação feita aos alunos, referente a ênfase dada à preparação para o vestibular e para concursos públicos pelas escolas médias que frequentavam (concomitantemente ao ensino técnico) ou frequentaram (seqüencialmente ao técnico), os resultados obtidos foram os seguintes: nas três modalidades consideradas, as parcelas mais expressivas das respostas concentraram-se na alternativa que atribui às escolas uma ênfase apenas parcial, ou seja, embora esta ênfase se faça presente nos cursos médios em certa medida, esta não é tomada como principal (tabela 13). Depois dessa, a opção que obteve maior freqüência de respostas foi aquela que afirma que as escolas preparam seus alunos para esta finalidade, em ambas as modalidades. Apesar da existência de uma expectativa de que o ensino médio das EAF's se diferencie dos demais pela acentuada ênfase dada à preparação para uma posterior profissionalização, as respostas dos alunos da concomitância interna revelam que, assim como os demais, eles percebem que os cursos de nível médio das agrotécnicas também preparam seus alunos para vestibulares e concursos públicos, ainda que não seja este o seu papel principal.

TABELA 14 - PERCEPÇÃO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À ÊNFASE DADA PELO ENSINO MÉDIO À PREPARAÇÃO PARA O VESTIBULAR E CONCURSOS PÚBLICOS - 2003

PERCEPÇÃO PARA A PREPARAÇÃO PARA O VESTIBULAR E CONCURSOS PÚBLICOS	CONCOMITANTE INTERNO (%)	CONCOMITANTE EXTERNO (%)	PÓS-MÉDIO (%)
Sim, prepara	27,70	28,57	29,41
Prepara parcialmente	60,14	47,62	52,10
Não prepara	6,76	19,05	16,81
Não declararam	5,41	4,76	1,68

Depois de questionados sobre a ênfase dada pelo ensino médio à preparação para o mercado de trabalho e para a formação profissional (tabela 14), os resultados obtidos foram os seguintes: os alunos das modalidades de concomitância externa e de pós-médio (que tiveram sua formação em nível médio fora das EAF's) responderam que a ênfase na preparação para formação profissional não existe nas instituições de

ensino onde estudavam ou estudaram (parcelas mais expressivas numericamente) ou existe apenas parcialmente. Contrastando com as respostas destes primeiros, os resultados obtidos através dos alunos que freqüentavam o nível médio na própria agrotécnica (concomitantes internos) afirmam que a preparação para o trabalho ou para a formação profissional se faz presente nos cursos médios das EAF's (maioria absoluta das respostas).

TABELA 15 - PERCEPÇÃO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À ÊNFASE DADA PELO ENSINO MÉDIO QUE CURSARAM OU CURSAVAM PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL - 2003

PERCEPÇÃO PARA FORMAÇÃO PROFISSIONAL	CONCOMITANTE INTERNO (%)	CONCOMITANTE EXTERNO (%)	PÓS-MÉDIO (%)
Sim, prepara	61,49	4,76	21,85
Prepara parcialmente	33,78	42,86	34,45
Não prepara	1,35	47,62	41,18
Não declararam	3,38	4,76	2,52

As análises dos resultados contidos nas tabelas 13 e 14 podem conduzir às seguintes compreensões: a) as escolas agrotécnicas, embora especializadas na oferta de ensino profissionalizante, preparam seus alunos para o vestibular e para concursos públicos, ainda que essa ênfase seja apenas parcial; b) as escolas ditas propedêuticas (escolas de ensino regular ou EJA's), responsáveis pela formação dos alunos da concomitância externa e dos cursos pós-médios, não se destacam das EAF's (segundo a percepção destes indivíduos) na tarefa de prepará-los para o vestibular; c) os alunos da concomitância interna percebem uma ênfase acentuada do ensino médio das EAF's na preparação para o trabalho e para a formação profissional, que por sua vez, não é percebida pelos demais indivíduos consultados.

Diante do que foi explicitado, acredita-se que além de contar com maiores possibilidades de integração e interação entre os professores responsáveis pela formação geral e pela formação específica do Técnico Agrícola, os cursos médios ofertados pelas escolas agrotécnicas apresentam um nível de qualidade que se situa acima daquele patamar apresentado pelos cursos médios propedêuticos comuns. Acredita-se, portanto, que essa qualidade diferenciada atribuída ao ensino das EAF's seja capaz de explicar porque alguns egressos dos cursos técnicos em agropecuária

conseguiam, antes mesmo da REP, alcançar um bom desempenho nos vestibulares, apesar de seu caráter profissionalizante, sendo consideradas centros de excelência destinados à formação de Técnicos em Agropecuária. Por outro lado, este mesmo fator (qualidade de ensino) pode explicar porque as escolas propedêuticas, que tendem a enfatizar a preparação de seus alunos para o vestibular, não se destacam das agrotécnicas neste sentido.

Os cursos médios oferecidos pelas escolas médias propedêuticas e EJA's das redes estaduais, segundo os indivíduos consultados, apresentam menores possibilidades de oferecer uma formação básica sólida, seja para o desenvolvimento posterior da profissionalização, seja para a realização de vestibulares e concursos. Portanto, antes mesmo de se propor uma “articulação” (anunciada pela REP) entre as diferentes escolas de nível técnico e de nível médio, seria mais coerente buscar, primeiro, a elevação da qualidade do ensino básico em geral.

Atente-se para o fato de que a intenção do MEC, a princípio, era de extinguir os cursos médios existentes nas escolas especializadas na oferta de cursos profissionalizantes, baseando-se no argumento de que estas escolas passaram a ser cooptadas por elites locais que, não encontrando escolas médias propedêuticas de qualidade, enxergavam nas escolas técnicas uma ponte para o ensino superior. Diante desse quadro, ao invés de propor medidas que objetivassem elevar o nível de qualidade das escolas médias de formação geral, a REP propõe a redução progressiva de matrículas nos cursos médios das instituições de ensino técnico. Dessa forma, o governo brasileiro transferia aos estados, principalmente, a responsabilidade pela formação média destes alunos. Esta medida nega a uma boa parte dos alunos provenientes do meio rural o acesso à educação básica de qualidade. Vale destacar que, para muitos destes jovens, as EAF's se apresentam como única possibilidade de prosseguimento de estudos após a conclusão do ensino fundamental.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Reforma da Educação Profissional (REP) ocorrida no Brasil envolveu sujeitos e processos políticos diversos, de modo que as elites dominantes nacionais se articularam aos interesses do capital internacional, utilizando-se de diferentes instrumentos e artifícios para exercer a sua hegemonia política sobre a classe trabalhadora. O Decreto 2.208/97 não foi o único e nem mesmo o principal meio através do qual as inovações reformadoras foram introduzidas nas Instituições Federais de Educação Tecnológica (IFET's). Mais até do que este Decreto, o Programa de Expansão e Reforma da Educação Profissional (PROEP) constituiu-se como instrumento eficiente para se obter o consentimento de políticos, professores e dirigentes das IFET's, pelo estabelecimento de condições para a concessão de recursos junto ao MEC, provenientes em grande parte do acordo firmado entre este Ministério e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

A observação de que as diferentes escolas investigadas percorreram trajetórias distintas durante sua auto-adequação à REP indica que os impactos deste processo não dependem apenas da intencionalidade dos sujeitos que atuam diretamente na concepção e elaboração das leis e instrumentos jurídico-normativos que integram as reformas. Pode-se perceber que algumas EAF's sofreram processos de descaracterização e desestabilização mais profundos, enquanto outras conseguiram preservar boa parte das características que possuíam antes da REP, seja mantendo a carga horária destinada às atividades práticas próxima daquela original, seja insistindo na oferta de ensino médio, conforme pôde ser observado nas EAF's de Concórdia-SC, Sombrio-SC e São Vicente do Sul-RS.

Os dados referentes ao perfil do alunado das escolas agrotécnicas contradizem aqueles argumentos utilizados pelo MEC ao anunciar a intenção de realizar uma reforma na educação profissional brasileira. Em primeiro lugar, porque verificou-se que estes alunos são provenientes de famílias de baixa renda, cujos pais são, em sua maioria, micro e pequenos proprietários rurais. Apesar do fato da maioria destes jovens terem manifestado o interesse de ingressar em cursos superiores

futuramente (fato que deve ser considerado altamente positivo do ponto de vista dos trabalhadores), eles também admitem, em grande parte, que ingressaram no ensino técnico agrícola atraídos pelas boas possibilidades de emprego depois de formados. A sua inserção no mercado de trabalho acaba sendo uma condição para que possam, futuramente, dar continuidade aos estudos em níveis mais elevados. Portanto, entende-se que o fato destes alunos não se contentarem apenas com a formação técnica e pretenderem atingir níveis mais elevados de escolaridade ao longo de sua trajetória profissional não significa um desvio da missão das EAF's.

Outra questão que emerge em meio aos resultados obtidos é a desconsideração do aluno real, oriundo de áreas rurais. A oferta do técnico agrícola em uma escola distinta daquela onde o aluno cursa o nível médio ou de forma subsequente à este, pode afastar ainda mais os jovens provenientes de áreas rurais do ensino técnico agrícola. Sabe-se que naqueles casos em que as escolas técnicas situam-se em áreas urbanas e relativamente próximas das escolas que ofertam o ensino médio, os impactos negativos, no caso da concomitância externa, não são tão graves a ponto de dificultar o acesso por parte de seus alunos. Todavia, ao desconsiderar o fato de que os alunos do técnico agrícola, por serem provenientes de áreas rurais, precisam deslocar-se até a cidade (muitas vezes a longas distâncias) para freqüentarem concomitantemente o nível médio, restringe-se o acesso de muitos destes jovens à educação. Não raramente, estes alunos abandonam os estudos ou migram para a cidade por não suportarem as viagens diárias de suas casas até a escola média.

No caso dos cursos pós-médios, o acréscimo de mais um ano de estudos para a obtenção do diploma de técnico pode ser a razão da desistência ou do abandono por parte daqueles que precisam do trabalho para sobreviver. Se no caso do ensino médio existe a possibilidade de se freqüentar as aulas no período noturno (esta é a forma que muitos estudantes encontram de conciliar o trabalho e os estudos), o mesmo não ocorre com o técnico agrícola. Diferentemente do que ocorre em cursos técnicos nas áreas de química, turismo e hospitalidade, saúde, etc, o técnico agrícola apresenta, dentre outras especificidades, a oferta de cursos exclusivamente diurnos, o que impede àqueles já

inseridos no mercado de trabalho de prosseguirem nos estudos por mais um ano, depois de concluído o médio. Portanto, nestes casos, a dificuldade de acesso de alunos trabalhadores às escolas técnicas não ocorria em consequência da “longa” duração deste curso (conforme alegava o MEC), mas em função da necessidade de dedicação integral aos estudos. Tal dedicação é possível apenas para aqueles que ainda podem contar com algum auxílio financeiro dos pais durante o período em que estudam. A medida adotada pelo MEC, de encurtamento da duração deste curso e a sua conseqüente fragmentação não alterou esta situação. Conforme se verifica através dos dados, mesmo depois das medidas implementadas pela REP, os alunos não conseguem conciliar o trabalho com o curso técnico agrícola, sendo necessário, portanto, o abandono temporário do trabalho para conseguir freqüentar as aulas.

Segundo os dados obtidos, os jovens provenientes do meio rural que conseguem ingressar no curso técnico agrícola têm que enfrentar ainda um outro obstáculo para obterem o diploma de técnico. Estes alunos precisam superar as dificuldades de aprendizagem resultantes de um ensino fundamental e médio quase sempre deficientes. A precariedade das escolas rurais brasileiras, muitas vezes associada à formação inadequada de seus professores prejudica o desempenho destes jovens nas disciplinas técnicas. Dissociar os conhecimentos gerais e específicos ofertando-os em espaços ou momentos distintos, conforme ocorre na concomitância externa e no pós-médio, e esperar que ocorra uma relação interdisciplinar e transdisciplinar entre escolas e professores situados em pontos geograficamente distantes, significa afastar qualquer possibilidade real de se atingir uma formação integral e universal do homem, como a que vem sendo perseguida por educadores e demais intelectuais comprometidos com os interesses da classe trabalhadora.

O desrespeito às especificidades do ensino agrotécnico e do modelo escola-fazenda começa durante a elaboração das diretrizes educacionais e dos documentos que a regulamentam. O estabelecimento de uma carga horária mínima de 1.200 horas para o curso técnico agrícola (carga horária que, apesar de mínima, não permitia que os currículos fossem muito além disso), teve conseqüências bastante negativas em escolas

como a EAF de Sombrio-SC, por exemplo, seja para a formação prática dos alunos (pela redução do número e da duração das aulas práticas nas UEP's), seja para o funcionamento da escola-fazenda (pela redução da disponibilidade de alunos para executar as atividades demandadas pela fazenda).

Durante a implementação da REP, as dificuldades persistiram no interior das EAF's. A organização dos currículos através de módulos de curta duração (geralmente com a duração de um bimestre), embora apresente como vantagem a possibilidade de certificação profissional do trabalhador logo após a sua conclusão (antes mesmo da conclusão do curso), trouxe impactos negativos para a relação ensino-aprendizagem e para a relação professor-aluno. Tais impactos, vale ressaltar, foram sentidos principalmente devido a inexistência de condições adequadas para o desenvolvimento e a avaliação das competências profissionais (que, segundo as orientações da própria SEMTEC, pressupõem uma interação mais íntima entre professores e alunos) e pela incompatibilidade entre a rigidez estrutural dos currículos organizados sob a forma de módulos e a sazonalidade característica da atividade agropecuária.

Não se pretende aqui defender a criação de uma escola diferenciada, própria apenas para o jovem do meio rural, que conduza a um afastamento da cultura universal. Mas ao contrário, entende-se que os alunos dessas escolas devem ter acesso à uma educação de qualidade, assim como os jovens de origem urbana. Defende-se aqui uma educação que esteja assentada sobre uma base comum de conhecimentos, que seja capaz de integrar as diferentes modalidades de ensino. Esta escola deve buscar, entretanto, respeitar as particularidades locais e regionais onde estão inseridos os alunos e as instituições de ensino, bem como a diversidade presente entre as diferentes especialidades (agrícola, industrial, comercial, etc) que integram a educação profissional. Torna-se necessário buscar a superação das desigualdades historicamente estabelecidas entre a educação do meio rural e aquela oferecida no meio urbano.

A realidade observada a partir da percepção de professores e alunos dos cursos técnicos em agropecuária demonstra que entre a “reforma” promovida na legislação educacional a partir de 1996 e a “reforma” real que vem sendo

implementada pelas Escolas Agrotécnicas Federais existe um grande abismo responsável por alterações que não saíram do papel, e ainda por outras que tiveram um efeito prático diferente daquele previsto no discurso de seus idealizadores, o que evidencia a realização de uma reforma educacional descolada da realidade.

A resistência e o enfrentamento por parte de professores, alunos, funcionários e alguns dirigentes das escolas agrotécnicas impediu que um dos principais objetivos da REP fosse alcançado: a extinção do ensino médio nas escolas técnicas brasileiras. A intenção do MEC era transferir a responsabilidade do ensino médio para as escolas ditas propedêuticas (componentes das redes estaduais, em sua grande maioria), enquanto às escolas técnicas brasileiras caberia apenas a oferta de disciplinas de formação específica, ou seja, profissionalizante. Apesar da separação ocorrida entre a formação geral e a formação específica dos antigos cursos técnicos (por meio de currículos e matrículas distintos), a grande maioria<sup>27</sup> das escolas agrotécnicas continuou matriculando alunos no ensino médio. Isso comprometeu a concretização de um outro objetivo da REP, decorrente do primeiro: reduzir os custos do ensino oferecido pelas escolas técnicas brasileiras pela ampliação do número de matrículas e pela redução do período de permanência dos alunos no interior das escolas.

Com a redução da carga horária mínima dos cursos técnicos, o MEC esperava encurtar o tempo necessário para a formação de seus alunos e, desta forma, atender a um número maior deles. Esta lógica, que se ajusta às recomendações do BM e, ao mesmo tempo, mostra-se conveniente aos grupos privados que atuam na formação técnica de trabalhadores, não se concretiza no interior das EAF's. Na medida em que estas escolas insistiram na oferta dos cursos de nível médio e os alunos permaneceram nelas (utilizando-se dos alojamentos, refeitórios, enfim, de toda a infraestrutura destas instituições) aguardando a conclusão deste curso (cuja duração

---

<sup>27</sup> Dos casos observados nesta pesquisa, somente a UNED de Dois Vizinhos-PR teve o curso médio extinto, no ano de 1999.

continua sendo de três anos), eles acabaram exercendo uma “resistência” aos propósitos da REP, embora isso não tenha ocorrido de forma intencional. Do mesmo modo, a permanência de muitos destes jovens nas EAF's ocorreu através do seu ingresso, posteriormente, em outros cursos técnicos após a conclusão de um primeiro (geralmente na mesma área), pois acreditam que desta forma podem aumentar as suas chances de inserção no mercado de trabalho.

No ano 2003, um novo grupo político passa a constituir o Governo brasileiro, instalando-se no país uma expectativa positiva em relação ao atendimento dos interesses daqueles que dependem do trabalho, tendo em vista que parte dos intelectuais que integram este grupo vinha lutando ao lado da classe trabalhadora nas últimas décadas. Constituído o novo Governo, no plano político observa-se a continuidade do financiamento da reforma da educação profissional pelo PROEP, enquanto a regulamentação deste ramo de ensino continua sendo feita da mesma forma autoritária e anti-democrática que vinha ocorrendo até então, ou seja, por meio de um Decreto. A partir de 2004, um novo Decreto Presidencial, de nº 5.154, substitui o Decreto 2.208/97.

Na parte em que trata da educação profissional de nível técnico, o novo Decreto recupera a possibilidade da oferta deste ensino de forma integrada à educação média, embora a LDB 9.394/96 já o fizesse, conforme foi referenciado anteriormente neste trabalho. Ao mesmo tempo, este documento mantém a possibilidade de cursos técnicos concomitantes ou subseqüentes ao ensino médio. Desta forma, o Decreto 5.154/2004 cede à pressão exercida por professores, pesquisadores da educação e amplos setores da sociedade, que combateram fortemente nos últimos anos a proposta de educação profissional concebida pela REP, e ao mesmo tempo atende aos interesses daqueles que fazem dos cursos técnicos privados um negócio altamente lucrativo.

O que se espera, a partir deste Decreto, é que grande parte das instituições de ensino técnico (principalmente as escolas privadas) mantenha seus cursos da mesma forma que estes existiam durante a vigência do Decreto 2.208/97. No caso específico das escolas técnicas da rede pública (federais e estaduais), espera-se que aquelas mais

cautelosas e que efetuaram mudanças menos profundas em sua estrutura e organização, voltem a adotar cursos técnicos integrados. Já para aquelas que promoveram alterações mais radicais como a extinção do ensino médio, por exemplo, tal possibilidade torna-se mais difícil, o que restringe as suas possibilidades à oferta de cursos técnicos “articulados” ao nível médio.

Já no final do ano de 2004, o atual governo chama os professores e dirigentes das IFET's para “discutir” uma nova proposta de educação profissional e tecnológica, o que para muitos poderia significar a possibilidade de uma maior abertura ao diálogo. Mas o que ocorre, na prática, é a apresentação pelo MEC de um ante-projeto de Lei Orgânica da Educação Profissional e Tecnológica, que visa, entre outros objetivos, a estruturação da educação profissional através de um “subsistema” específico<sup>28</sup>. Segundo os idealizadores desta proposta, a intenção principal desta Lei seria evitar as constantes alterações efetuadas na legislação que regulamenta a educação profissional, através da substituição de políticas de governo por uma política de Estado, mais estável e menos suscetível às interferências e aos interesses dos diferentes grupos hegemônicos que se revezam no poder.

A intenção de se evitar que o experimentalismo pedagógico continue acompanhando a trajetória da educação brasileira, em si, é algo positivo. Todavia, as análises e discussões realizadas no Primeiro Encontro Regional sobre a proposta de Lei Orgânica da Educação Profissional e Tecnológica, ocorrido em novembro de 2004 na cidade de Curitiba, evidenciaram a rejeição desta proposta por uma parte considerável dos participantes. Em primeiro lugar, porque repete o equívoco histórico de propor alterações documentais sem primeiro esclarecer se existem condições materiais de implementá-las. Em segundo lugar, porque esta proposta (teoricamente equivocada) rompe com a unidade entre ciência e tecnologia, considerando esta última uma categoria autônoma.

---

<sup>28</sup> BRASIL. **Ministério da Educação**. Subsídios para o processo de discussão da proposta de ante-projeto de Lei Orgânica da Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/encontro/subsidio.pdf>> Acesso em: 22 out. 2004.

Deste último equívoco decorre a compreensão de educação tecnológica apresentada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC)<sup>29</sup>, que concebe a criação de um “subsistema” de educação profissional e tecnológica distinto e em paralelo ao sistema nacional de educação. Considerando-se ainda a manifestação de outras críticas à esta proposta, vale destacar que a sua concepção de educação tecnológica permanece presa ao mesmo determinismo tecnológico que perpassou os documentos da Reforma implementada na década de 90.

As análises levadas a efeito nesta investigação demonstram que existe um processo de mediações entre as legislações das reformas educacionais que têm sido realizadas no preâmbulo da legislação e dos atos normativos e sua efetiva implementação nas instituições educacionais. Estas mediações se manifestam através da participação de alunos, professores, dos demais profissionais da educação e dos segmentos sociais que se vinculam direta ou indiretamente à este processo, enquanto sujeitos capazes de determinar os rumos da história, seja ativamente através da crítica e da resistência à dominação, seja passivamente através do consentimento. Na correlação de forças estabelecida entre as diferentes classes e interesses, cabe à estes sujeitos assumir as responsabilidades que lhes são inerentes, pois a construção de uma escola única e universal, para todos, que conduza à formação omnilateral do homem e à uma cultura hegemônica própria da classe trabalhadora depende, dentre outros fatores, de conquistas parciais alcançadas naqueles espaços que, por serem contraditórios, possibilitam o contraponto à atual política hegemônica. Neste sentido, a escola constitui-se em espaço privilegiado de luta de classes.

---

<sup>29</sup> Antes que esta pesquisa fosse concluída, a educação tecnológica deixou de estar vinculada a SEMTEC e passou a compor a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. Trabalho e superfluidade. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, D; SANFELICE, J. L. (Orgs). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- ASTI VERA, Armando. **Metodologia da pesquisa científica**. Porto Alegre: Globo, 1973.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução 04/99**. Brasília, dezembro, 1999.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer 16/99**. Brasília, outubro, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. SEPT. **Ensino Técnico cresce 14,5% entre 2003 e 2004**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/news/boletimsemtec.asp?edicao=36>> Acesso em: 07 out. 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **Rede privada perde espaço no ensino médio**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news0421.htm>> Acesso em: 07 out. 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2003**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/saeb/news0418.htm>> Acesso em: 28 set. 2004.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Decreto 2.208**. Brasília, abril, 1997.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Departamento de Ensino Médio. **Plano de desenvolvimento do ensino agrícola do 2º grau**. Brasília, 1973.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei 8.948**. Brasília, dezembro, 1994.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9.394**. Brasília, dezembro, 1996.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Portaria 646**. Brasília, maio, 1997.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico: área agropecuária**. Brasília, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Subsídios para o processo de discussão da proposta de ante-projeto de Lei Orgânica da Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/encontro/subsidio.pdf>> Acesso em: 22 out. 2004.
- CAVALET, V. A formação do engenheiro agrônomo em questão. **Revista Educação Agrícola Superior**, Brasília, v. 17, n. 1, p. 9-17, 1999.
- CORDÃO, F. A. **A LDB e a nova educação profissional**. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/281/boltec281b.htm>> Acesso em: 27 jul. 2003.
- CUNHA, L. A. **Ensino médio e ensino profissional: da fusão à exclusão**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 20., 1997, Caxambu.

CURVELLO, M. A. **A presença do enfoque agroecológico em currículo de curso técnico agrícola.** Rio de Janeiro, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

D'AVILLA, J. L. P. Investimento familiar e determinação de classe. **Educação e Sociedade**, n. 62, p. 31-63, 1998.

DELUIZ, N. **O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação:** implicações para o currículo. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec273b.htm>> Acesso em: 07 out. 2003.

ENSINO técnico cresce no país, aponta censo. **Jornal A Notícia** Disponível em: <<http://www.an.com.br/2004/out/07/0pai.htm>> Acesso em 07 out. 2004.

FERRETI, C. **Aspectos político-ideológicos das reformas do ensino médio e do ensino técnico.** Disponível em: <[http://www.apropucsp.org.br/r14\\_r6.htm](http://www.apropucsp.org.br/r14_r6.htm)> Acesso em: 7 out. 2004.

FERRETTI, C. **Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90.** Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301997000200002&lng=em&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000200002&lng=em&nrm=iso)> Acesso em: 29 jun. 2003a.

FERRETTI, C. **Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0101-73302000000100006&lng=em&nrm=iso>> Acesso em: 29 jun. 2003b.

FRANCO, M. L. P. O ensino técnico agrícola do ponto de vista de seus egressos. In: \_\_\_\_\_. **Ensino médio: desafios e reflexões.** Campinas: Papirus, 1994.

FRIGOTTO, G. **Globalização e crise do emprego:** mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/252/boltec252c.htm>> Acesso em: 29 jun. 2003.

FURTADO C. **Pequena introdução ao desenvolvimento:** enfoque interdisciplinar. São Paulo: Editora Nacional, 1980.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel.** São Paulo: Boitempo, 1999.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyla, 1992.

KUENZER, A. Z. **Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho.** Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/252/boltec252b.htm>> Acesso em: 07 jul. 2003a.

KUENZER, A. Z. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola.** Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/282/boltec282a.htm>> Acesso: em 07 jul. 2003b.

KUENZER, A. Z. **Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores.** Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/291/boltec291b.htm>> Acesso: em 09 jul. 2004.

KUENZER, A. Z. **Ensino de 2º grau:** o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1992.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional**: as políticas do estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

LEITE, S. A. S.; TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. **Psicologia e formação docente**: desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 113-141.

LEITE, F.; RADHAKRISHNA, R.; BAGGETT, C. **Integrando agricultura, ciência, e tecnologia**: potenciais contribuições do movimento agriscience dos Estados Unidos ao ensino agrícola brasileiro. In: SIMPÓSIO DA INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR SCIENCE AND TECHNOLOGY EDUCATION (IOSTE), 10., Foz do Iguaçu, 2002. São Paulo, 2002. v. 1, p. 237-246. Original em inglês; tradução para o português efetuada pelo autor principal.

LIMA FILHO, D. L. **A desescolarização da escola**: impactos da reforma da educação profissional (período 1995-2002). Curitiba: Torre de Papel, 2003. 124 p.

MACHADO, L. R. S. **Politecnica, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989b.

MACHADO, L. R.S. **Educação e divisão social do trabalho**: contribuições para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989a.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. 17. ed. São Paulo: Difusora Editorial, 1982. v. 1, t. 1.

OLIVEIRA, L. M. T. **A licenciatura em ciências agrícolas**: perfil e contextualizações. Rio de Janeiro, 1998. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, M. A. M. **A reforma do ensino profissional**: desmantelamento da educação tecnológica ministrada pelo CEFET-X? Disponível em: <<http://www.anped.org.br/24/T0523492991781.doc>> Acesso em: 02 dez. 2003.

OLIVEIRA, T. M. V. **Amostragem não Probabilística**: Adequação de Situações para uso e Limitações de amostras por Conveniência, Julgamento e Quotas. Disponível em: <[http://www.fecap.br/adm\\_online/art23/tania2.htm](http://www.fecap.br/adm_online/art23/tania2.htm)> Acesso em: 8 out. 2004.

PARAGUAÇU, L. 28% dos jovens no campo ainda são analfabetos. **Jornal O Estado de São Paulo**. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/educando/noticias/2004/set/21/152.htm>> Acesso em: 21 set. 2004.

PARO, V. H. Administração capitalista. In: \_\_\_\_\_. **Administração escolar**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1996.

SABÓIA, B. A filosofia Gramsciana e a educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 3, n. 45, p. 47-56, jan./mar. 1990.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Autores Associados, 1995.

SCHULTZ, T. **Transformando a agricultura tradicional**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1965.

SILVA, G. A difícil prova de conjugar o futuro: mudanças nos cursos profissionalizantes provocam debate sobre as escolas agrotécnicas em todo o país e o lugar dos técnicos agrícolas no disputado mercado de trabalho. **Globo Rural**, p. 36-42, dez. 2001.

SOARES, M. D. **Política educacional e configurações dos currículos de formação de técnicos em agropecuária, nos anos 90**: regulação ou emancipação? Rio de Janeiro, 2003. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

SOARES, M. D.; OLIVEIRA, L. M. **Ensino técnico agropecuário**: "novas" perspectivas ou uma velha receita? Disponível em: <[http://www.ruralidades.org.br/producao/archives/txt12\\_ensinotecnicoagropecuario.doc](http://www.ruralidades.org.br/producao/archives/txt12_ensinotecnicoagropecuario.doc)> Acesso em: 28 out. 2003.

SOARES, M. D.; TAVARES, M. G. Formação profissional em ciências agrárias: as transformações no ensino técnico e seus impactos no ensino superior. **Revista Educação Agrícola Superior**, Brasília, v. 17, n. 1, p. 18-29, 1999.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

WALLON, H. **As origens do caráter da criança**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

WALLON, H. **Do acto ao pensamento**. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

WARDE, M. J. **Educação e estrutura social** (a profissionalização em questão). São Paulo: Cortez e Moraes, 1977.

XAVIER, M. E. et al. **História da educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

**ANEXOS**

ANEXO 1	- DECRETO Nº 2.208, DE 17 DE ABRIL DE 1997 .....	117
ANEXO 2	- DECRETO Nº 5.154, DE 23 DE JULHO DE 2004.....	120

ANEXO 1  
DECRETO N.º 2.208, DE 17 DE ABRIL DE 1997  
(Publicado no Diário Oficial de 18 de abril de 1997/Seção 1)

Regulamenta o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

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

DECRETA:

Art. 1º A educação profissional tem por objetivos:

I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas 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.

Art.2º A educação profissional será desenvolvida em articulação como o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

Art. 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhos, independentes de escolaridade prévia;

II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egresso de ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III - tecnológico: corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

Art. 4º A educação profissional de nível básico é modalidade de educação não-formal e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular.

§1º As instituições federais e as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, apoiadas financeiramente pelo Poder Público, que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico em sua programação, abertos a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como a trabalhadores com qualquer nível de escolaridade.

§2º Aos que concluírem os cursos de educação profissional de nível básico será conferido certificado de qualificação profissional.

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

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

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

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

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

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

§1º Poderão ser implementados currículos experimentais, não contemplados nas diretrizes curriculares nacionais, desde que previamente aprovados pelo sistema de ensino competente.

§2º Após avaliação da experiência e aprovação dos resultados pelo Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação, os cursos poderão ser regulamentados e seus diplomas passarão a ter validade nacional.

Art. 7º Para a elaboração das diretrizes curriculares para o ensino técnico, deverão ser realizados estudos de identificação do perfil de competências necessárias à atividade requerida, ouvidos os setores interessados, inclusive trabalhadores e empregadores.

Parágrafo único. Para atualização permanente do perfil e das competências de que trata o caput, o Ministério da Educação e do Desporto criará mecanismos institucionalizados, com a participação de professores, empresários e trabalhadores.

Art. 8º Os currículos do ensino técnico serão estruturados em disciplinas, que poderão ser agrupadas sob a forma de módulos.

§1º 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.

§2º Poderá haver aproveitamento de estudos de disciplinas ou módulos cursados em uma habilitação específica para obtenção de habilitação diversa.

§3º Nos currículos organizados em módulos, para obtenção de habilitação, estes poderão ser cursados em diferentes instituições credenciadas pelos sistemas federal e estaduais, desde que o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não exceda cinco anos.

§4º O estabelecimento de ensino que conferiu o último certificado de qualificação profissional expedirá o diploma de técnico de nível médio, na habilitação profissional

correspondente aos módulos cursados, desde que o interessado apresente o certificado de conclusão do ensino médio.

Art. 9º As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.

Parágrafo único. Os programas especiais de formação pedagógica a que se refere o caput serão disciplinados em ato do Ministério de Estado da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação.

Art. 10º Os cursos de nível superior, correspondentes à educação profissional de nível tecnológico, deverão ser estruturados para atender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas, e conferirão diploma de Tecnólogo.

Art. 11º Os sistemas federal e estaduais de ensino implementarão, através de exames, certificado de competência, para fins de dispensa de disciplinas ou módulos em cursos de habilitação do ensino técnico.

Parágrafo único. O conjunto de certificados de competência equivalente a todas as disciplinas em módulos que integram uma habilitação profissional dará direito ao diploma correspondente de técnico de nível médio.

Art. 12º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 17 de abril de 1997; 176ª da Independência e 109ª da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza

## ANEXO 2

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

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

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, D E C R E T A:

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

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

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

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

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

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

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

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

- I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;
- II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e
- III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

*Fernando Haddad*

## APÊNDICES

APÊNDICE 1- ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A COORDENAÇÃO GERAL DE ENSINO.....	123
APÊNDICE 2- ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A COORDENAÇÃO GERAL DE PRODUÇÃO E PESQUISA.....	124
APÊNDICE 3- ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO .....	125
APÊNDICE 4- ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO.....	126
APÊNDICE 5 - QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS DOS CURSOS TÉCNICOS PÓS-MÉDIOS .....	127
APÊNDICE 6 - QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS DOS CURSOS TÉCNICOS CONCOMITANTES.....	130

## APÊNDICE 1

**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A COORDENAÇÃO GERAL DE ENSINO**

1. Qual(is) a(s) primeira(s) providência(s) tomada(s) pela escola com o objetivo de adequar-se à reforma do ensino? Quando este processo teve início?
2. Que procedimentos a escola tomou no intuito de favorecer a assimilação do conteúdo dos documentos legais que orientam a reforma do ensino por parte dos professores e alunos?
3. Como se deu o processo de construção do novo projeto pedagógico da escola a partir da reforma do ensino? Quais segmentos da comunidade escolar estiveram envolvidos neste processo? Quanto tempo a comunidade levou para elaborar o plano pedagógico (discussões em torno da reforma do ensino)?
4. Algum ponto específico da reforma chegou a encontrar resistência à sua efetivação por parte da escola, dos professores, funcionários ou alunos? Algum deles ainda não foi efetivado ou provoca lentidão no processo de implementação? Qual(is)? Por quê?
5. A partir de quando a escola adotou matrículas separadas para o ensino médio e profissional e o sistema modular?
6. Como a escola conciliou as diferentes combinações entre o ensino médio e profissionalizante (horários, matrículas, aproveitamento de disciplinas etc.)? Que mudanças foram efetuadas de 1997 até 2003?
7. De que forma se deu a criação de novos cursos a partir de 1997, cronologicamente? Quais os impactos dessas modificações nos currículos dos cursos e nas matrículas do ensino médio e profissionalizante?
8. Quais os impactos mais profundos da reforma do ensino no planejamento e na administração escolar?
9. Quais medidas foram tomadas de forma a garantir a articulação necessária entre o ensino médio e profissionalizante nos cursos concomitantes e seqüenciais?
10. Como se deu o acompanhamento por parte da SEMTEC durante o processo de transição da reforma do ensino?
11. Em que difere o perfil da clientela atendida pela escola ao confrontar-se os alunos dos cursos concomitantes e seqüenciais?
12. Qual a representatividade da parcela de concluintes dos cursos profissionalizantes que reingressa na escola e segue um novo curso?
13. As observações por parte dos professores permitem algum tipo de distinção entre os índices de aproveitamento ou entre o comportamento de alunos dos cursos concomitantes e seqüenciais nas disciplinas comuns (teóricas x práticas)?

## APÊNDICE 2

**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A COORDENAÇÃO GERAL DE PRODUÇÃO  
E PESQUISA**

1. Como ocorreu o processo de adaptação da Escola-Fazenda à reforma do ensino a partir de 1997?
2. Quais os pontos da reforma que tiveram no modelo Escola-Fazenda a sua efetivação mais lenta e/ou difícil?
3. Quais os impactos mais profundos da reforma do ensino no planejamento e na administração escolar?
4. Como a escola conciliou, levando em conta o modelo Escola-Fazenda, as diferentes combinações entre o ensino médio e profissionalizante? Que mudanças foram efetuadas de 1997 até 2003?
5. As observações por parte dos professores permitem algum tipo de distinção entre os índices de aproveitamento ou entre o comportamento de alunos dos cursos concomitantes e seqüenciais nas disciplinas comuns (teóricas x práticas)?

## APÊNDICE 3

**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO**

1. Qual(is) a(s) primeira(s) providência(s) tomada(s) pela escola com o objetivo de adequar-se à reforma do ensino? Quando este processo teve início?
2. Que procedimentos a escola tomou no intuito de favorecer a assimilação do conteúdo dos documentos legais que orientam a reforma do ensino por parte dos professores e alunos?
3. Como se deu o processo de construção do novo projeto pedagógico da escola a partir da reforma do ensino? Quais segmentos da comunidade escolar estiveram envolvidos neste processo? Quanto tempo a comunidade levou para elaborar o plano pedagógico (discussões em torno da reforma do ensino)?
4. Algum ponto específico da reforma chegou a encontrar resistência à sua efetivação por parte da escola, dos professores, funcionários ou alunos? Algum deles ainda não foi efetivado ou provoca lentidão no processo de implementação? Qual(is)? Por quê?
5. A partir de quando a escola adotou matrículas separadas para o ensino médio e profissional e o sistema modular?
6. De que forma se deu a criação de novos cursos a partir de 1997, cronologicamente? Quais os impactos dessas modificações nos currículos dos cursos e nas matrículas do ensino médio e profissionalizante?
7. Quais os impactos mais profundos da reforma do ensino no planejamento e na administração escolar?
8. Quais medidas foram tomadas de forma a garantir a articulação necessária entre o ensino médio e profissionalizante nos cursos concomitantes e seqüenciais?
9. Como se deu o acompanhamento por parte da SEMTEC durante o processo de transição da reforma do ensino?

## APÊNDICE 4

**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO**

1. Qual(is) a(s) primeira(s) providência(s) tomada(s) pela escola com o objetivo de adequar-se à reforma do ensino? Quando este processo teve início?
2. Que procedimentos a escola tomou no intuito de favorecer a assimilação do conteúdo dos documentos legais que orientam a reforma do ensino por parte dos professores e alunos?
3. Como se deu o processo de construção do novo projeto pedagógico da escola a partir da reforma do ensino? Quais segmentos da comunidade escolar estiveram envolvidos neste processo? Quanto tempo a comunidade levou para elaborar o plano pedagógico (discussões em torno da reforma do ensino)?
4. Algum ponto específico da reforma chegou a encontrar resistência à sua efetivação por parte da escola, dos professores, funcionários ou alunos? Algum deles ainda não foi efetivado ou provoca lentidão no processo de implementação? Qual(is)? Por quê?
5. A partir de quando a escola adotou matrículas separadas para o ensino médio e profissional e o sistema modular?
6. De que forma se deu a criação de novos cursos, a partir de 1997, cronologicamente? Quais os impactos dessas modificações nos currículos dos cursos e nas matrículas do ensino médio e profissionalizante?
7. Quais os impactos mais profundos da reforma do ensino no planejamento e na administração escolar?
8. Quais medidas foram tomadas de forma a garantir a articulação necessária entre o ensino médio e profissionalizante nos cursos concomitantes e seqüenciais?
9. Como se deu o acompanhamento por parte da SEMTEC durante o processo de transição da reforma do ensino?
10. Como ocorreu o processo de adaptação da Escola-Fazenda à reforma do ensino a partir de 1997?
11. Quais os pontos da reforma que tiveram no modelo Escola-Fazenda a sua efetivação mais lenta e/ou difícil?
12. Como a escola conciliou, levando em conta o modelo Escola-Fazenda, as diferentes combinações entre o ensino médio e profissionalizante? Que mudanças foram efetuadas de 1997 até 2003?

## APÊNDICE 5

**QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS DOS CURSOS TÉCNICOS PÓS-MÉDIOS**

1. Sexo: ( ) M ( ) F Idade: \_\_\_\_\_ Estado civil: ( ) solteiro ( ) casado  
Possui filho(s)? ( ) sim ( ) não Quantos? \_\_\_\_\_

2. Está trabalhando atualmente? ( ) sim ( ) não

Onde você trabalha?

( ) na propriedade dos pais (auxiliando nas atividades agropecuárias)

( ) numa propriedade rural (como assalariado) ( ) numa indústria

( ) no comércio ( ) outro(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_

Em que período do dia você trabalha? ( ) manhã ( ) tarde ( ) noite

Há quantos anos você trabalha? \_\_\_\_\_

Recebe algum salário? ( ) sim ( ) não Quanto? \_\_\_\_\_

Possui carteira profissional assinada? ( ) sim ( ) não

Possui vínculo com algum sindicato? ( ) sim ( ) não Qual? \_\_\_\_\_

3. Você trabalhava antes de ingressar na escola agrotécnica?

( ) sim ( ) não

Onde você trabalhava?

( ) na propriedade dos pais (auxiliando nas atividades agropecuárias)

( ) numa propriedade rural (como assalariado) ( ) numa indústria

( ) no comércio ( ) outro(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_

Em que período do dia você trabalhava? ( ) manhã ( ) tarde ( ) noite

Por quanto tempo você trabalhou? \_\_\_\_\_

Possuía carteira profissional assinada? ( ) sim ( ) não

Possuía vínculo com algum sindicato? ( ) sim ( ) não Qual? \_\_\_\_\_

4. Residência dos pais: ( ) Z. Urbana ( ) Z. Rural

Renda mensal da família (excluindo a sua): \_\_\_\_\_

Seus pais são proprietários de terra? ( ) sim ( ) não

Quantos hectares possuem? \_\_\_\_\_

Ocupação principal do pai: \_\_\_\_\_

Ocupação principal da mãe: \_\_\_\_\_

Grau de escolaridade do pai:

( ) sem escolaridade ( ) e. fundamental (1º grau) incompleto

( ) e. fundamental (1º grau) completo ( ) e. médio (2º grau) incompleto

( ) e. médio (2º grau) completo ( ) nível superior

Grau de escolaridade da mãe:

( ) sem escolaridade ( ) e. fundamental (1º grau) incompleto

( ) e. fundamental (1º grau) completo ( ) e. médio (2º grau) incompleto

( ) e. médio (2º grau) completo ( ) nível superior

Você depende financeiramente dos pais? ( ) sim ( ) não

Mora com os pais? ( ) sim ( ) não

Onde você mora? ( ) Z. Urbana ( ) Z. Rural

Qual o nome do município onde você mora? \_\_\_\_\_

Quantos irmãos você tem em sua família (excluindo você)? \_\_\_\_\_

Quantos irmãos trabalham em sua família (excluindo você)? \_\_\_\_\_

Onde seus irmãos trabalham?

( ) na propriedade dos pais (auxiliando nas atividades agropecuárias)

( ) numa propriedade rural (como assalariado) ( ) numa indústria

( ) no comércio ( ) outro(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_

Quantos deles recebem salário (excluindo você)? \_\_\_\_\_

Quantos deles ajudam seus pais com as despesas domésticas? \_\_\_\_\_

5. Em que ano você concluiu o ensino médio (2º grau)? \_\_\_\_\_

Que modalidade do ensino médio você cursou?

( ) formação geral ou propedêutica/três anos ( ) Técnico em Contabilidade

( ) Técnico em Magistério ( ) antigo Técnico em Agropecuária/três anos

( ) Ensino Supletivo EJA/NAES/CEBEJA

( ) outro. Qual? \_\_\_\_\_

6. O ensino médio que você cursou prepara seus alunos para o vestibular e para a realização de concursos públicos?

( ) sim, prepara ( ) prepara parcialmente ( ) não prepara

7. O ensino médio que você cursou prepara seus alunos para o trabalho ou para a formação profissional?

( ) sim, prepara ( ) prepara parcialmente ( ) não prepara

8. Dentre as disciplinas do ensino médio, qual(is) você considera fundamental(is) para um bom desempenho nas disciplinas técnicas do seu curso?

( ) Língua Portuguesa ( ) matemática ( ) química ( ) física

( ) geografia ( ) história ( ) nenhuma delas

( ) outra(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_

9. Quais conteúdos das disciplinas mencionadas acima você pôde aplicar com maior frequência nas disciplinas técnicas que cursou?

---



---



---



---



---

10. Quais disciplinas do ensino médio você considerou insuficientes para permitir que tivesse um bom desempenho nas disciplinas técnicas? Porquê?

---



---



---



---



---

11. Você já prestou vestibular alguma vez? ( ) sim ( ) não  
Quantas vezes? \_\_\_\_\_

Você prestou exame no vestibular do último ano (2002)? ( ) sim ( ) não

Em relação a um curso de nível superior, você:

- ( ) já está cursando. Qual curso? \_\_\_\_\_
- ( ) pretende cursar no futuro. Qual curso? \_\_\_\_\_
- ( ) já cursou. Qual curso? \_\_\_\_\_
- ( ) não pretende cursar

12. Qual destes motivos contribuiu mais fortemente para que você viesse a estudar numa escola agrotécnica? (assinale uma única alternativa)

- ( ) boas possibilidades de emprego depois de formado ( ) vocação com a área agrícola
- ( ) ensino técnico de boa qualidade ( ) incentivo dos pais ( ) interesse pessoal ( ) nenhum deles
- ( ) outro(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_

13. De quais atividades você participa, dentro da escola, nas suas horas livres?

- ( ) grupo de danças folclóricas ou CTG ( ) atividades esportivas ou jogos
- ( ) atividades ligadas ao Grêmio Estudantil ou Cooperativa-escola
- ( ) exposições, mostras ou feiras de ciências ( ) nenhuma
- ( ) outra(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_

14. De quais atividades você participa, fora da escola, nas suas horas livres?

- ( ) atividades artísticas ou culturais ( ) atividades esportivas ou jogos
- ( ) atividades ligadas a grupos religiosos ( ) participa de festas ou bailes
- ( ) assiste televisão com a família ( ) trabalho voluntário
- ( ) ONGs ou movimentos sociais ( ) nenhuma
- ( ) outra(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_

15. Qual a sua impressão sobre o curso técnico que está cursando?

---

---

---

---

---

---

16. Quais as suas expectativas em relação ao futuro logo após a conclusão do curso técnico?

---

---

---

---

---

---

## APÊNDICE 6

**QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS DOS CURSOS TÉCNICOS CONCOMITANTES**

1. Sexo: ( ) M ( ) F Idade: \_\_\_\_\_ Estado civil: ( ) solteiro ( ) casado  
Possui filho(s)? ( ) sim ( ) não Quantos? \_\_\_\_\_

2. Está trabalhando atualmente? ( ) sim ( ) não

Onde você trabalha?

( ) na propriedade dos pais (auxiliando nas atividades agropecuárias)

( ) numa propriedade rural (como assalariado) ( ) numa indústria

( ) no comércio ( ) outro(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_

Em que período do dia você trabalha? ( ) manhã ( ) tarde ( ) noite

Há quantos anos você trabalha? \_\_\_\_\_

Recebe algum salário? ( ) sim ( ) não Quanto? \_\_\_\_\_

Possui carteira profissional assinada? ( ) sim ( ) não

Possui vínculo com algum sindicato? ( ) sim ( ) não Qual? \_\_\_\_\_

3. Você trabalhava antes de ingressar na escola agrotécnica?

( ) sim ( ) não

Onde você trabalhava?

( ) na propriedade dos pais (auxiliando nas atividades agropecuárias)

( ) numa propriedade rural (como assalariado) ( ) numa indústria

( ) no comércio ( ) outro(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_

Em que período do dia você trabalhava? ( ) manhã ( ) tarde ( ) noite

Por quanto tempo você trabalhou? \_\_\_\_\_

Possuía carteira profissional assinada? ( ) sim ( ) não

Possuía vínculo com algum sindicato? ( ) sim ( ) não Qual? \_\_\_\_\_

4. Residência dos pais: ( ) Z. Urbana ( ) Z. Rural

Renda mensal da família (excluindo a sua): \_\_\_\_\_

Seus pais são proprietários de terra? ( ) sim ( ) não

Quantos hectares possuem? \_\_\_\_\_

Ocupação principal do pai: \_\_\_\_\_

Ocupação principal da mãe: \_\_\_\_\_

Grau de escolaridade do pai:

( ) sem escolaridade ( ) e. fundamental (1º grau) incompleto

( ) e. fundamental (1º grau) completo ( ) e. médio (2º grau) incompleto

( ) e. médio (2º grau) completo ( ) nível superior

Grau de escolaridade da mãe:

( ) sem escolaridade ( ) e. fundamental (1º grau) incompleto

( ) e. fundamental (1º grau) completo ( ) e. médio (2º grau) incompleto

( ) e. médio (2º grau) completo ( ) nível superior

Você depende financeiramente dos pais? ( ) sim ( ) não  
 Mora com os pais? ( ) sim ( ) não  
 Onde você mora? ( ) Z. Urbana ( ) Z. Rural  
 Qual o nome do município onde você mora? \_\_\_\_\_  
 Quantos irmãos você tem em sua família (excluindo você)? \_\_\_\_\_  
 Quantos irmãos trabalham em sua família (excluindo você)? \_\_\_\_\_

Onde seus irmãos trabalham?  
 ( ) na propriedade dos pais (auxiliando nas atividades agropecuárias)  
 ( ) numa propriedade rural (como assalariado) ( ) numa indústria  
 ( ) no comércio ( ) outro(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_  
 Quantos deles recebem salário (excluindo você)? \_\_\_\_\_  
 Quantos deles ajudam seus pais com as despesas domésticas? \_\_\_\_\_

5. A instituição (escola) onde você está cursando o ensino médio está vinculada:  
 ( ) a rede federal de ensino ( ) a rede estadual de ensino  
 ( ) a rede privada ( ) outro. Qual? \_\_\_\_\_

Em que período você está cursando o ensino médio?

( ) manhã ( ) tarde ( ) noite

Em que período você está cursando o ensino técnico?

( ) manhã ( ) tarde ( ) noite

6. O ensino médio que você está cursando prepara seus alunos para o vestibular e para a realização de concursos públicos?

( ) sim, prepara ( ) prepara parcialmente ( ) não prepara

7. O ensino médio que você está cursando prepara seus alunos para o trabalho ou para a formação profissional?

( ) sim, prepara ( ) prepara parcialmente ( ) não prepara

8. Dentre as disciplinas do ensino médio, qual(is) você considera fundamental(is) para um bom desempenho nas disciplinas técnicas do seu curso?

( ) Língua Portuguesa ( ) matemática ( ) química ( ) física

( ) geografia ( ) história ( ) nenhuma delas

( ) outra(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_

9. Quais conteúdos das disciplinas mencionadas acima você pôde aplicar com maior frequência nas disciplinas técnicas que cursou?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

10. Quais disciplinas do ensino médio você considerou insuficientes para permitir que tivesse um bom desempenho nas disciplinas técnicas? Porquê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

11. Você pretende ingressar no ensino superior futuramente?

( ) sim ( ) não Qual curso pretende seguir? \_\_\_\_\_

12. Qual destes motivos contribuiu mais fortemente para que você viesse a estudar numa escola agrotécnica? (assinale uma única alternativa)

- boas possibilidades de emprego depois de formado
- vocação com a área agrícola
- ensino técnico de boa qualidade
- incentivo dos pais
- interesse pessoal
- nenhum deles
- outro(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_

13. De quais atividades você participa, dentro da escola, nas suas horas livres?

- grupo de danças folclóricas ou CTG  atividades esportivas ou jogos
- atividades ligadas ao Grêmio Estudantil ou Cooperativa-escola
- exposições, mostras ou feiras de ciências  nenhuma
- outra(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_

14. De quais atividades você participa, fora da escola, nas suas horas livres?

- atividades artísticas ou culturais  atividades esportivas ou jogos
- atividades ligadas a grupos religiosos  participa de festas ou bailes
- assiste televisão com a família  trabalho voluntário
- ONGs ou movimentos sociais  nenhuma
- outra(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_

15. Qual a sua impressão sobre o curso técnico que está cursando?

---

---

---

---

---

---

16. Quais as suas expectativas em relação ao futuro logo após a conclusão do curso técnico?

---

---

---

---

---

---