



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS DA SOCIEDADE

BENEDITA FERREIRA ARNAUD

**A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO:
CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS - Um Estudo na Escola Agrotécnica
do Cajueiro**

CAMPINA GRANDE-PB

2007

BENEDITA FERREIRA ARNAUD

**A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO:
O CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS - Um Estudo na Escola
Agrotécnica do Cajueiro**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências da Sociedade. Área de Concentração: Educação, Linguagem e Diversidade Cultural. Linha de Pesquisa: Educação, Poder e Formação de Identidades.

ORIENTADORA: Prof^ª. Dr^ª. Arlete Pereira Moura

Campina Grande - PB

2007

BENEDITA FERREIRA ARNAUD

A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO:

O CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS - Um Estudo na Escola

Agrotécnica do Cajueiro

Dissertação apresentada à Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências da Sociedade. Área de Concentração: Educação, Linguagem e Diversidade Cultural. Linha de Pesquisa: Educação, Poder e Formação de Identidades.

Aprovada em: ____ de _____ de ____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a. Arlete Pereira Moura – UEPB

ORIENTADORA

Prof.^a. Dr.^a. Maria de Lourdes Barreto de Oliveira – UEPB

MEMBRO

Prof. Dr. Roberto Veras de Oliveira – UFCG

MEMBRO

Campina Grande – PB

2007

Dedico este trabalho aos que formam a tríade humana de sustentação da minha vida:

À minha mãe, Loura – que me tomou como filha e me encaminhou na vida.

Ao meu esposo, Edinaldo (Potóia) – companheiro no amor e nos sonhos. Ouvinte (im) paciente dos meus reclames.

Aos meus filhos, Alexandre, Jaumir e Amanda – razões da minha vida, motivo maior da realização deste trabalho, na esperança de ter deixado o estímulo para as suas buscas e realizações.

AGRADECIMENTOS

A **DEUS**, propiciador de tudo, a quem rendo infinitas Graças e Louvores.

Deu-me **coragem** para começar

Deu-me **luz** para produzir

Deu-me **confiança** quando quis fraquejar

Deu-me agora **tranqüilidade e segurança** para um novo recomeçar.

À **Universidade Estadual da Paraíba**, em especial, a Reitora Marlene Alves e o Prof. Dr. Eli Brandão, pela acolhida e incentivo na retomada à vida acadêmica.

À professora **Arlete Pereira Moura**, pela orientação competente, e paciente condução nesta caminhada, frente às minhas inseguranças.

Aos **professores e professoras** do mestrado, pelo encaminhamento à pesquisa científica.

Aos/às **funcionários e coordenação** do mestrado, pela disponibilidade e atendimento às exigências burocráticas.

Aos/as **colegas do mestrado**, pela riqueza de experiências compartilhadas e pelo acolhimento de todos e todas.

À Professora **Maria de Lourdes Barreto de Oliveira**, pelas contribuições para o aperfeiçoamento deste trabalho, como componente da banca, e, como professora pela dedicação profissional.

Ao professor **Roberto Veras de Oliveira**, pela disponibilidade para com a avaliação desta pesquisa.

À professora **Acácia Maria Costa Garcia**, pelo apoio e atenção dispensados, exemplo de força nesta caminhada.

À colega e amiga **Eliane Brito**, a quem agradeço pelas várias formas de acolhida, parceria e cumplicidade em todo o percurso. Obrigada amiga, será para sempre.

Aos **diretores do CCHA e E.A.C.**, por terem confiado no meu potencial e entendido que a função social de uma Instituição passa pela qualificação de seus profissionais.

Aos/às **colegas professores/as** do CCHA e E.A.C. pelo incentivo e incondicional apoio. Em especial à colega e amiga **Joana Lira Barreto** que, no início de minha caminhada, sofreu e batalhou comigo para que este projeto, em forma de sonho, se realizasse.

Aos/às **professores e professoras** da E.A.C., que participaram da pesquisa, pela valiosa contribuição e disponibilidade em construir, junto comigo, este trabalho.

Ao Coordenador pedagógico, **José Suassuna Barbosa (Roni Von)**, pela demonstração de envolvimento com esta pesquisa, dando-me suporte técnico para coleta de dados, assim como respondendo a todos os questionamentos.

Aos **funcionários do Campus IV**, pela solidariedade e, por parte de alguns, pela demonstração de saudades e pedidos de breve retorno.

Ao professor **Francisco Gomes**, pelo incentivo e revisão técnica dos trabalhos, no decorrer do curso e à professora **Lenilda Maria de Andrade** pela alegria e presteza demonstradas.

Ao casal José Benedito (**Zé Barbeiro**) e Francisca Araújo (**Fransquinha**) e todos os seus, por estes anos de acolhida em sua residência e pelo olhar zeloso de pai e mãe.

À minha sogra, **Dona Elza, cunhados/as e concunhadas**, pela alegria compartilhada.

Aos **amigos e às amigas**, dentre os/as quais elejo como representante **Maria Salete Alves**, minha gratidão pelas demonstrações afetivas de apoio e felicitações.

À Francisca **Sofia** Vieira Tenório (in memoriam), que, por vezes, me acalmou nos momentos de ansiedades.

“Corremos o risco de ver o ensino reduzido a um simples processo de treinamento, a uma instrumentação das pessoas, a um aprendizado que exaure precocemente ao sabor das mudanças rápidas e brutais das formas técnicas e organizacionais do trabalho exigidas por uma implacável competitividade”.

Milton Santos

ARNAUD, Benedita Ferreira. **A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO: O CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS – Um estudo na Escola Agrotécnica do Cajueiro.** 138f. Dissertação de Mestrado – Campina Grande. Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, 2007.

RESUMO

O presente trabalho reconstitui a reforma da Educação Profissional de Nível Técnico, regulamentada pelo Decreto 2.208/97, na Escola Agrotécnica do Cajueiro (E.A.C), UEPB – Campus IV, localizada no município de Catolé do Rocha-PB. A referida reforma, contextualizada na atual fase de reorganização produtiva do capital (1997-2006), retorna a tradicional dualidade entre Ensino Profissionalizante e Ensino Médio e institui o currículo por competências. A partir do Decreto 2.208/97, a certificação de competências pela formação realizada, pressupõe cadastro dos estabelecimentos de ensino, que mantém cursos profissionalizantes, no MEC e no CREA/PB. Para certificar competências, as Escolas Técnicas iniciaram o processo de reformas, relativamente às organizações do ensino e do currículo. Enquanto integrante do quadro funcional da Escola Agrotécnica do Cajueiro, na qualidade de professora, há mais de 25 anos, vivenciamos essa reforma, no decorrer dos anos 1999-2006. O clima de tensão gerado pelas dificuldades e problemas enfrentados, no cotidiano institucional, nos instigou à realização desta pesquisa. Assumimos, como objeto de investigação a (re) significação da reforma instituída pelo Decreto 2.208/97, especificamente, o estudo do currículo por competências. Definimos como objetivos: analisar os impactos da reforma pedagógica implantada na referida Instituição e as implicações dessa reforma na dinâmica escolar e no trabalho docente. Para a investigação teórica, assumimos abordagens críticas sobre o trabalho (Marx e autores que reafirmam a centralidade do trabalho), sobre as reformas da Educação Profissional no Brasil e sobre o currículo. Para a abordagem metodológica, priorizamos a análise do discurso, fundamentada em Bakhtin, pela compatibilidade com os propósitos do estudo. A pesquisa empírica realizou-se na Escola Agrotécnica do Cajueiro, no decorrer do ano letivo de 2006. Os sujeitos da pesquisa foram os/as professores/as e gestores do Curso Técnico em Agropecuária. Como instrumentos de coleta dos dados, utilizamos entrevistas semi-estruturadas e documentos oficiais, que materializam a reforma. Os dados coletados foram sistematizados, através das seguintes categorias: a organização administrativa da reforma e a organização pedagógica. As sínteses produzidas revelam: distorções entre dispositivos legais/normativos e práticas reformistas; inconsistências teóricas, relativamente ao discurso das competências e à implantação das mesmas na educação; burocratização, desqualificação e desvalorização do trabalho docente; além de reforço à contradição capital-trabalho. Para além das sínteses, apostamos no movimento da história e mantemos a crença no “ser humano e na educação, enquanto o capital insiste em destruí-los”.

Palavras-chave: Currículo - Educação Profissional – Reformas – Competências - Empregabilidade.

ARNAUD, Benedita Ferreira. **THE REFORM OF THE PROFESSIONAL EDUCATION OF TECHNICAL LEVEL: THE CURRICULUM OF COMPETENCES – A study at Agrotécnica School of Cajueiro.** 138f. Campina Grande-PB, 2007. Thesis (Master degree – Universidade Estadual da Paraíba, Interdisciplinary Master degree in Sciences of Society).

ABSTRACT

The present work reconstitutes the reform of the Professional Education of Technical Level regulated by decree 2.208/97 at Agrotécnica School of Cajueiro (EAC), UEPB – Campus IV, located in municipality of Catolé do Rocha, PB. The mentioned reform, inserted in actual phase of productive reorganization of fund (1997 – 2006) returns to the traditional dualism, between Professional School and High School and institutes the curriculum by competences. Parting from decree 2.208/97, the assurance of competences by formation realized, estimates cadastre of establishments of teaching, which maintain professional courses, at MEC and CREA/PB. For certificate competences, the Technical Schools have started the process of reforms, relatively the organizations of teaching and curriculum. As long as member of functional board of the Agrotécnica School of Cajueiro, as teacher for more 25 years underwent this reform, in years 1999/2006. The climate tension caused by difficulties and problems faced in institutional quotidian, have instigated us to realization of this research. We have assumed, as object of investigation the (re)significance of the reform instituted by Decree 2.208/97, specifically, the study of the curriculum by competences. We have defined as objectives: to analyze the impacts of pedagogical reform implanted in the mentioned Institution and the implications of this reform in school dynamics and teaching work. For the theoretical investigation, we have assumed critical boarding about the work (Marx and authors who reaffirm the centralization of work), about the reforms of the Professional Education in Brazil and the curriculum. For the methodological boarding, we have prioritized the analyzes of the speech, based in Bakhtin, by compatibility with the purposes of the study. The empiric research happened at Agrotécnica School of Cajueiro in the school year 2006. The subjects of research were the teachers and managers of Technical Course in Art and Science of Agriculture and cattle raising. As instrument of collect of data, we have utilized semi-structured interviews and official documents, which have materialized the reform. Collected data have been systematized, through following categories: The administrative organization of reform and pedagogical organization. Produced synthesis reveal: Contradictions between legal devices of norms and the practice of changes; theoretical inconsistencies, relatively the speech of competences and the implantation of same ones in the education; bureaucracy, disqualification and devaluation of the teaching work; besides the reinforcement of the contradiction fund-work. Beyond the synthesis, we have bet in the movement of the history and have kept the faith in human being and in the education while the fund has insisted in destroy them.

Key-words: Curriculum - Professional Education – Reforms - Competences - Employment.

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1 – Sexo dos/as professores/as e gestores

Gráfico 2 – Faixa etária dos/as professores/as e gestores

Gráfico 3 – Experiência profissional dos/as professores/as e gestores

Gráfico 4 – Regime de trabalho dos/as professores/as e gestores

Gráfico 5 – Formação acadêmica dos/as professores e gestores

Gráfico 6 – Participação dos/as professores/as e técnicos na elaboração da Reforma do Ensino Técnico.

Gráfico 7 – Frequência das reuniões didático-pedagógicas

LISTA DE SIGLAS

- BID** – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BIRD** – Banco Internacional de Formação para a Reconstrução e o Desenvolvimento
- BM** – Banco Mundial
- CCHA** – Centro de Ciências Humanas e Agrárias
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CEFET** – Centro Federal de Educação Tecnológica
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CONSUNI** – Conselho Universitário da UEPB
- CREA/PB** - Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia da Paraíba
- DE** – Dedicção Exclusiva
- E.A.C** - Escola Agrotécnica do Cajueiro
- FAO** – Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação
- FMI** – Fundo Monetário Internacional
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC** – Ministério da Educação e Cultura
- OMC** – Organização Mundial do Comércio
- PLANFOR** – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
- PNUD** – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- PPTR** – Política Pública de Trabalho e Renda
- PROEP** – Programa de Expansão da Educação Profissional
- SANBRA** – Sociedade Algodoeira do Nordeste Brasileiro
- SEFOR** – Secretaria de Formação Profissional
- SEMTEC** – Secretaria de Educação Média e Tecnológica
- SENAC** – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
- SENAI** – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
- SESI** – Serviço Social da Indústria
- SISNEP** – Sistema Nacional de Ética em Pesquisa
- SUDENE** – Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
- UEPB** – Universidade Estadual da Paraíba
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
- USAID** – United States Agency for International Development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
<u>CAPÍTULO I</u> – A EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR NO BRASIL: UMA HISTÓRIA DE CONTRADIÇÕES	23
1.1 O período de substituição de importações e a “educação para os filhos dos outros”	26
1.2 A internacionalização do mercado e a qualificação para o trabalho.....	29
1.3 A globalização econômica e a educação para a empregabilidade.....	32
<u>CAPÍTULO II</u> – CRISE DO TRABALHO E A EDUCAÇÃO PARA A EMPREGABILIDADE: A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	37
2.1 Neoliberalismo no Brasil e a ingerência do Banco Mundial nas reformas da educação.....	39
2.2 Educação para a empregabilidade: a teoria do capital humano revisitada.....	42
2.3 A reforma da educação profissional na década de 1990: a regulação do trabalho flexível.....	44
2.4 As competências como ordenadoras da organização curricular.....	47
<u>CAPÍTULO III</u> – A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA ESCOLA AGROTÉCNICA DO CAJUEIRO: O CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS	54
3.1 A Escola Agrotécnica do Cajueiro: passado e presente.....	55
3.2 A Organização administrativa da reforma.....	57
3.2.1 Infra-estrutura e quadro funcional da Escola.....	57
3.2.2 Relação educação e trabalho e significação da reforma.....	62
3.2.3 Preparação institucional para a implantação da reforma.....	68
3.3 O Currículo por competências: da regulação à (re) significação.....	72
3.3.1 Planejamento, elaboração e operacionalização da proposta curricular.....	77
3.3.2 Avaliação e certificação das competências.....	83
3.4 As competências na Escola e a desvalorização do trabalho docente.....	85

CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	91
APÊNDICES	98
APÊNDICE A - Carta de apresentação	99
APÊNDICE B - Perfil dos/as entrevistados/as.....	100
APÊNDICE C - Roteiro para entrevista realizada com os/as professores/as da E.A.C.....	101
APÊNDICE D - Roteiro para entrevista realizada com os gestores (diretores e coordenador pedagógico) da E.A.C.....	104
APÊNDICE E - Quadro demonstrativo dos sujeitos participantes das entrevistas.....	106
APÊNDICE F - Quadro síntese – dados das entrevistas segundo as categorias selecionadas	107
ANEXOS	119
ANEXO A - Quadro das áreas profissionais e cargas horárias mínimas	120
ANEXO B - Quadro das competências profissionais gerais do técnico da área profissional agropecuária	121
ANEXO C - Matriz de referência para a organização curricular.....	123
ANEXO D - Plano de curso – Técnico de Nível Médio.....	124

INTRODUÇÃO

A dualidade entre formação humanística e formação profissional é histórica e foi reforçada pelas revoluções do século XVIII (política) e do século XIX (econômica). Essas revoluções estabeleceram o princípio para a organização do Estado-nação e para a forma de produzir (individual). À medida que a indústria incrementava o capital, o Estado-nação regulava o tipo de cidadania e a educação para o trabalho.

No Brasil, essa dicotomia foi revigorada pela tradição escravocrata, remanescente dos três primeiros séculos de colonização. Até a década de 1970 (séc. XX), a dualidade educacional era mantida, através de redes paralelas de ensino. A regulação compulsória da Educação Profissional, instituída pela Lei 5.692/71, esbarrou nos limites da dualidade social.

A profissionalização obrigatória, embora funcionasse como mecanismo de contenção da demanda para as escolas superiores, os técnicos de nível médio nem sempre eram contratados pelas empresas e eles próprios preferiam continuar a formação em nível superior (CUNHA, 1975, p. 246). Mesmo em se tratando de uma conjuntura de crescimento econômico, havia empresas que, segundo Zaia Brandão (apud CUNHA, 1975, p. 248), por contenção salarial, preferiam recrutar “jovens recém-saídos de escolas de 1º grau (do ginásio)”, submetê-los a intensivo processo de formação e estruturar o seu quadro funcional.

Nas últimas décadas do século XX, as alterações decorrentes, sobretudo, da inserção de novas tecnologias na produção e do processo de globalização da economia produzem mudanças substantivas na relação capital-trabalho e reduzem a soberania dos Estados-nação. Essas mudanças, à medida que “flexibilizam” as estruturas produtivas, concorrem para o aumento do desemprego e da “precarização” do trabalho, tanto nos países centrais, como nos países emergentes. Nestes, a solução para a crise social generalizada vem sendo formulada pelas políticas intervencionistas dos organismos multilaterais, destacando-se o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial. Essas políticas, formuladas a partir da década de setenta, conforme Fonseca (1998, p. 5), enfatizam “menos o crescimento do país e mais o aumento da produtividade dos pobres”. Ou seja, “a diminuição da pobreza dependeria da capacidade dos pobres em aumentar a sua própria produtividade”. Essa tendência reitera-se nos documentos e programas financiados pelo Banco Mundial, que reforçam “o deslocamento do público para o individual, sob o controle ‘natural’ das leis do mercado”.

No Brasil, as reformas do Estado induzem as reformas educacionais e estas são implementadas envolvendo várias esferas do poder, condicionadas por diferentes mecanismos. Ao visarem, principalmente, a possibilidade de convivência pacífica, envolvem, como diria Lopes (2004, p. 110), as mais diversas ações: “mudanças nas legislações, nas formas de financiamento, na gestão das escolas, nos dispositivos de controle da formação profissional e nos processos de avaliação centralizada nos resultados”. O discurso reformista ressignifica a antiga teoria do capital humano – educação para o trabalho – em educação para a empregabilidade.

Neste contexto, o Ensino Profissionalizante é alvo de reforma. O Decreto 2.208, emitido em 17 de abril de 1997, promove a separação entre o Ensino Profissionalizante e o Ensino Médio (BRASIL, 2000, p. 67-69), institui o currículo por competências, como forma de organizar o ensino e estabelece prazo para a implantação da reforma.

A partir da referida reforma, para a certificação de competências, os estabelecimentos de ensino, que conferem títulos de formação profissional, são obrigados a se registrarem no Cadastro Nacional de Cursos, e regularizarem-se perante o MEC e o CREA/PB (Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia da Paraíba). As Escolas Técnicas, em atendimento a estas exigências dinamizam, com urgência, a implantação das reformas.

Antes da emissão do Decreto 2.208/97, a Escola Agrotécnica do Cajueiro mantinha o Curso Técnico em Agropecuária, em horário integral, com matrícula e composição curricular única. No entanto, a histórica dualidade do ensino mantinha-se, através da organização curricular: as disciplinas de formação especial ou técnicas eram ministradas pela manhã e as disciplinas de educação geral eram ministradas à tarde. As disciplinas de educação geral compunham o núcleo comum do currículo e as de formação especial ou técnica compunham a parte diversificada. As disciplinas eram, ao mesmo tempo, instrumentais e propedêuticas; estas correspondentes às três séries do 2º grau, atual Ensino Médio.

Os/as professores/as responsabilizavam-se pela docência e pela produção agrícola e zootécnica da Escola. Essa forma de organização pedagógica denominava-se “Escola-fazenda” e consolidava o lema da Instituição: “aprender a produzir produzindo”.

Sem dúvidas, cada reforma pedagógica decorre de um princípio educativo pactado na conjuntura social. No entanto, a implantação das reformas requer condições operacionais.

A implantação da reforma instituída pelo Decreto 2.208/97 imprimia mudanças substantivas na organização do ensino e do currículo. O clima de tensão gerado na E.A.C,

face à implantação da referida reforma e o nosso engajamento no quadro funcional da Instituição, como docente há mais de 25 anos, nos instigou à realização desta pesquisa.

Assumimos, como objeto de estudo, a ressignificação desta reforma, especificamente, do currículo por competências, na referida Escola. Neste sentido, elaboramos a seguinte questão de pesquisa: Quais os impactos da reforma pedagógica implantada na E.A.C. e as implicações dessa reforma na dinâmica institucional e no trabalho docente?

Entendemos que o currículo, enquanto regulamentação normativa do conhecimento oficial a ser transmitido, materializa-se em dispositivos legais, normativos e nas práticas discursivas viabilizadas pelas políticas educacionais. No entanto, o currículo real constrói-se, no confronto entre as prescrições normativas e a realidade escolar, como resultado da cultura individual de cada professor. O currículo real é aquele produzido no cotidiano escolar e é através dele que se revela a ação institucional sobre a identidade discente.

Partindo dessas referências básicas, definimos os seguintes objetivos: analisar os impactos da reforma pedagógica implantada na E.A.C. e as implicações dessa reforma na dinâmica institucional e no trabalho docente.

O trabalho constitui o eixo estruturante da investigação, contextualizada na atual fase de reorganização produtiva do capital (1997-2006). Para esta abordagem, recorreremos às contribuições de Marx (1988), relativamente à distinção entre trabalho em sentido genérico, e trabalho historicizado, ou seja, daquele trabalho que se realiza na sociedade capitalista. Recorreremos, ainda, a autores brasileiros que corroboram essa distinção e reafirmam a “centralidade da categoria trabalho”, tais como Frigotto (1984, 1995a, 1995b, 2000); Kuenzer (1988, 1998, 1999); Gómez (1995); Oliveira (1977); Antunes (2004), entre outros.

Para uma melhor explicitação da presente reforma, fizemos uma incursão no passado, a partir do princípio educativo dinamizador das reformas da Educação Profissional no Brasil; recorreremos a Antunes (2004), Torres (1995), Fonseca (1995,1998), Kuenzer (2000, 2001), Frigotto (1998, 1999), Ferretti (2000), Gentili (1999), entre outros.

No campo do currículo, utilizamos os aportes teóricos dos autores: Moreira e Silva (1995), Sacristán (2000), Ropé e Tanguy (1997), Ramos (2000, 2001, 2002, 2003), Stroobants (1997), Deluiz (2001), Hirata (1994), entre outros.

O trânsito entre passado e presente contribuiu para a composição de sínteses que nos possibilitaram a inserção no cotidiano da Escola reformada para a explicitação de vínculos entre o discurso normativo e as práticas objetivas.

A relevância da investigação reside na possibilidade de socializar, no âmbito institucional, as contradições e/ou inconsistências presentes nos documentos oficiais, revelar os desencontros entre estes documentos e a realidade educacional e, sobretudo, revelar os impactos desta reforma no trabalho docente e na educação do trabalhador.

Procedimentos metodológicos

Assumimos a análise do discurso, numa abordagem sócio-histórica, fundamentada em Bakhtin, por considerarmos a mais adequada à realização da pesquisa empírica. Bakhtin (1981, p. 39-40) parte do princípio de que a relação entre infra-estrutura e superestrutura não é mecânica. A tendência recorrente revela que, quando ocorre mudança na infra-estrutura, a superestrutura mobiliza-se na perspectiva de assegurar estas mudanças. Neste particular, a linguagem assume uma função precípua.

Bakhtin concebe a linguagem como produto histórico-social e a fala como fenômeno ligado às estruturas sociais. O autor entende que a superestrutura e a ideologia são produzidas e estruturadas na vida social, nas relações concretas entre os sujeitos concretos, situados historicamente, e estas relações não podem ser tratadas pelo fator da “casualidade” (BAKHTIN, 1981, p. 39).

A abordagem sócio-histórica orienta-se para a superação dos reducionismos das concepções empiristas e idealistas. Bakhtin reconhece, nesta abordagem, a perspectiva de percepção do mundo simbólico, dos “sistemas ideológicos constituídos” e da ideologia do cotidiano. Conforme o autor (1981, p. 119), estes sistemas se mantêm em permanente relação, na dinâmica das interações sociais. “Os sistemas ideológicos constituídos da moral social, da ciência, da arte e da religião cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano, exercem sobre esta, em retorno, uma forte influência e dão assim normalmente o tom a essa ideologia”. O autor, enquanto critica as correntes formalistas de entendimento da linguagem, reforça a importância que a mesma assume na constituição dos discursos:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os

outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 1981, p. 113. Grifos do autor).

Freitas, Souza e Kramer (2003, p. 26) reconhecem, na perspectiva sócio-histórica, um caminho significativo para a produção do conhecimento, no campo das ciências humanas. Essa abordagem, conforme as autoras, “abre novas perspectivas para o desenvolvimento de alternativas metodológicas que superem as dicotomias externo/interno, social/individual”.

No entendimento das autoras (2003, p. 27), a pesquisa qualitativa de orientação sócio-histórica diferencia-se da pesquisa quantitativa, em vários aspectos: 1) No tocante “às questões formuladas” e ao trato dos “fenômenos”. Na pesquisa qualitativa, as questões não são formuladas através de “variáveis”, mas orientam o processo de “compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade, em seu acontecimento histórico”. A pesquisa não resulta de uma criação “artificial”. Pelo contrário, “vai-se ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento”. 2) Em relação ao empírico, “a fonte dos dados é o texto (contexto), no qual o acontecimento emerge”, e o particular é focalizado “enquanto instância de uma totalidade social”. A compreensão dos “sujeitos” envolvidos na pesquisa é fundamental, para através deles compreender-se, também o contexto no qual estão envolvidos. 3) Quanto aos dados, estes não se auto-explicam, utilizando-se recursos de “descrição” complementados pela “explicação”, são recursos utilizados para estabelecer “as possíveis relações dos eventos investigados numa integração do individual com o social”. 4) Quanto à atividade do pesquisador, este não se encerra com a produção de um texto. “A ênfase da atividade do pesquisador situa-se no processo de transformação e mudança em que se desenrolam os fenômenos humanos, procurando reconstruir a história de sua origem e de seu desenvolvimento”.

Priorizamos o estudo de caso, como desenho de pesquisa, pela possibilidade de inserção mais aprofundada no empírico e dele extrair um conhecimento mais detalhado. Conforme Laville e Dione (1999, p. 155), “a vantagem mais marcante dessa estratégia de pesquisa repousa [...] na possibilidade de aprofundamento que oferece, pois os recursos se vêm concentrados no caso visado [...]”.

Como instrumentos de investigação, utilizamos a entrevista semi-estruturada com roteiro flexível e a pesquisa documental. Sobre a entrevista no âmbito da pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico, Freitas, Sousa e Kramer (2003, p. 34) esclarecem que, esta tem “a particularidade de ser compreendida como uma produção de linguagem”. Deve acontecer

“numa situação de interação verbal e tem como objetivo a mútua compreensão, no dizer de Bakhtin ‘responsiva’, pois já contém o gérmen de uma resposta”.

Os sujeitos da pesquisa foram doze professores/as do Curso Técnico em Agropecuária, o Diretor do Centro de Ciências Humanas e Agrárias - CCHA e o Coordenador Pedagógico da Instituição. Para as entrevistas, os/as profissionais foram contatados/as e convidados/as por meio de uma carta-convite.

A pesquisa documental realizou-se na legislação/normas pertinentes à Educação Profissional (Decreto 2.208/97, Parecer CNE/CEB 16/99, Resolução CNE/CEB 04/99) e nos documentos da Escola.

A pesquisa empírica envolveu passos, etapas/fases de trabalho, conforme descritas.

Fases de realização da pesquisa

Entrada em campo

Nossa entrada no campo de pesquisa aconteceu, precisamente, no dia 08 de agosto de 2006. No primeiro contato, ocorreu o processo de negociação com a direção e a equipe técnico-pedagógica, momento em que foram apresentados os objetivos da pesquisa e os seus procedimentos de realização. Na ocasião, o Diretor assinou o cadastro do SISNEP (Sistema Nacional de Ética em Pesquisa), autorizando a realização das entrevistas.

Num segundo momento, fizemos contato com os/as professores/as, para a entrega das cartas-convite, com os esclarecimentos sobre a pesquisa, e de um formulário, anexo, para que os/as entrevistados/as marcassem o dia, hora e local para a realização das entrevistas.

A decisão de identificarmos a Instituição foi esclarecida, desde o início, com a respectiva direção e com os participantes da pesquisa. Seria impossível este ocultamento, visto que, esta Instituição é a única que funciona na região com esta modalidade de Ensino.

Coleta sistemática dos dados

Como nos lembra Chizotti (2006, p. 84), os “dados não são coisas isoladas, acontecimentos fixos, captados em um instante de observação. Eles se dão em um conjunto fluente de relações”.

A coleta de dados se processou de duas formas: pesquisa documental e entrevistas semi-estruturadas, conforme mencionamos anteriormente. A pesquisa documental consistiu na análise dos documentos normativos, base da reforma, contemplados nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (Decreto 2.208/97, Resolução CNE/CEB Nº 04/99 e Parecer CNE/CEB Nº 16/99), e de documentos internos da Instituição, nos quais, está registrada a composição/organização do currículo por competências. A pesquisa documental ocorreu concomitante à realização das entrevistas e estendeu-se, posteriormente, até o mês de dezembro de 2006.

As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas e gravadas, no período de setembro a outubro de 2006. Todas elas foram marcadas, previamente, pelos entrevistados e o processo transcorreu sem contratempo. Os/as entrevistados/as compareceram na hora marcada, o que concorreu para que as entrevistas se efetivassem conforme programadas (meses de setembro e outubro). As mesmas duravam, em média, 45 a 60 minutos.

No decorrer desta pesquisa, toda a Instituição¹ encontrava-se envolvida no processo de implantação da reforma instituída pelo Decreto 5.154/2004. O referido Decreto define que “a Educação Profissional Técnica de nível médio (...) será desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio” (Cf. Artigo 4º), e que esta articulação “dar-se-á de forma integrada, concomitante e subsequente ao Ensino Médio” (BRASIL, 2005, p. 141-142).

¹ A expressão “toda a Instituição”, refere-se aos professores lotados na Escola Agrotécnica e no Curso Superior de Licenciatura em Ciências Agrárias, pertencentes ao CCHA. Estes professores, apesar de lotados no Centro, são requisitados pela Escola para ministrar aulas no Curso Técnico.

Análise e interpretação dos dados

A análise e a interpretação dos dados se processaram em três etapas. Consistiram na transcrição, categorização, e análise final dos dados.

A partir das entrevistas gravadas (14), passamos para o processo de transcrição. Estas foram feitas, num primeiro momento, na íntegra, tentando descrever a fala dos entrevistados tal como proferida. As transcrições nos deram a primeira versão escrita do nosso quadro-referência. Para a preservação do anonimato dos/as entrevistados/as, optamos por utilizar iniciais de nomes, de forma aleatória.

De posse dos dados transcritos e com base nos referenciais teóricos, elaboramos as categorias de análise: A organização administrativa da reforma e a organização pedagógica.

As categorias de análise resultaram de indagações suscitadas pelos objetivos da pesquisa. Como a Escola foi preparada para a implantação do ensino técnico de nível médio na modalidade instituída pelo Decreto 2.208/97? Como os segmentos escolares foram envolvidos na implantação e na operacionalização da reforma, sobretudo do currículo por competências? Que possibilidades foram oferecidas à Instituição para a implantação da reforma? Como o currículo por competências foi significado na Escola Agrotécnica do Cajueiro? Os/as professores/as estão ensinando por competências? O Currículo operacionalizado guarda relação com o currículo planejado ou esbarrou nos limites impostos pela realidade educacional?

Para a análise dos dados, sintetizamos as informações em um quadro-síntese (Apêndice F) contendo a seguinte composição: categorias, desmembramento das categorias e depoimentos dos/as entrevistados/as. Para cada categoria, fizemos uma síntese parcial que nos levou à sistematização dos dados. Concluída a fase de apuração, passamos à fase de interpretação e análise final dos dados, à luz dos referenciais teóricos que embasaram a pesquisa.

A exposição do trabalho estrutura-se em três capítulos:

O primeiro capítulo – *A Educação do trabalhador no Brasil: uma história de contradições* – Diferencia o trabalho, em sentido genérico, do trabalho historicizado, ou seja, daquele que se realiza na sociedade capitalista. Analisa as reformas da Educação Profissional, no Brasil, conforme os princípios educativos suscitados pelo capitalismo

nacional/internacional, nos períodos de substituição de importações (1930-1964) e de internacionalização do mercado, (a partir de 1964).

O segundo capítulo - *Crise do trabalho e educação para a empregabilidade: a reforma da Educação Profissional no Brasil* – Aborda as determinações econômicas e ideológicas que justificam a desconstrução do Estado e as reformas da educação. Analisa a transformação da educação para o trabalho em educação para a empregabilidade, na conjuntura de desemprego e de precarização do trabalho. Contextualiza a reforma da Educação Profissional, no Brasil, instituída pelo Decreto 2.208/97, que separa o ensino Médio do Ensino Técnico e regulamenta o currículo por competências.

O terceiro capítulo – *A reforma da Educação Profissional na Escola Agrotécnica do cajueiro: o Currículo por competências* – Contextualiza a história da Escola Agrotécnica do Cajueiro, nas conjunturas de reformas da Educação Profissional, realizadas no Brasil. Analisa o impacto da reforma instituída pelo Decreto 2.208/97 e as implicações dessa reforma na dinâmica institucional e no trabalho docente.

As considerações finais sistematizam sínteses apreendidas no confronto entre passado e presente, entre determinações econômicas e políticas e revelam contradições marcantes entre discurso oficial e realidade institucional e, sobretudo, desrespeito e desvalorização profissional dos trabalhadores da educação.

**Capítulo I – *A Educação do trabalhador no Brasil:
uma história de contradições***

Uma análise das reformas educacionais empreendidas, no Brasil, visando à educação do trabalhador, nos remete a uma discussão sobre a concepção de trabalho e a uma contextualização destas reformas na história da nossa sociedade. Atribuímos importância ao trato destas abordagens, principalmente, pela permanente crítica à defasagem entre estas reformas e a realidade histórica dos trabalhadores. A busca destas explicações induz às indagações seguintes: a quem interessam estas reformas? Que concepção de trabalho fundamenta estas reformas ou que princípio educativo as orienta?

Para discutir a categoria trabalho, recorreremos à leitura de passagens da obra de Marx. O autor distingue o trabalho em sentido genérico, do trabalho historicizado, ou seja, daquele que se realiza na sociedade capitalista.

Em sentido genérico, o trabalho é a ação do homem sobre a natureza; ação orientada por uma finalidade. Graças ao trabalho, o homem domina as forças da natureza, colocando-as a seu serviço, e diferencia-se dos animais que, para sobreviverem, se adaptam à natureza. Pelo trabalho, o homem põe em movimento as suas forças naturais e a sua corporeidade, para atuar sobre a natureza, modificando-a, ao mesmo tempo em que modifica a sua própria natureza (MARX, 1988, p. 142). Nesta perspectiva, o trabalho traduz-se como ato criativo do homem, que participa da definição de objetivos, ou seja, prevê a realização de uma atividade capaz de atender às próprias necessidades e desejos. Marx diferencia o produto mais elementar do trabalho humano de uma atividade complexa produzida por animais. A exemplo, comenta a diferença existente entre o trabalho de tecelagem executado pela aranha e aquele executado pelo tecelão, que projeta na mente o trabalho que pretende realizar.

Para o autor, os componentes elementares do processo de trabalho são: a atividade adequada a um fim – o próprio trabalho; a matéria a que se aplica o trabalho – o objeto de trabalho; os meios de trabalho – o instrumental de trabalho. O autor distingue os objetos naturais advindos da natureza, da matéria-prima, ou seja, daqueles objetos naturais modificados pela ação do homem. “Toda matéria-prima é objeto de trabalho, mas nem todo objeto de trabalho é matéria-prima. O objeto de trabalho só é matéria-prima depois de ter experimentado uma modificação efetuada pelo trabalho” (MARX, 1988, p. 143).

Utilizando-se de meios de trabalho, o homem realiza uma “transformação, subordinada a um determinado fim”, cujo produto é um valor-de-uso. Desta forma, “o meio

de trabalho” é a junção de força de trabalho, a energia empregada para este fim. Conforme Marx (1988, p. 144) “no processo de trabalho, a atividade do homem efetua, portanto, mediante o meio de trabalho, uma transformação do objeto de trabalho, pretendida desde o princípio. O processo extingue-se no produto”. O produto é um valor-de-uso, uma matéria natural adaptada às necessidades humanas mediante transformações de forma.

Esse processo de trabalho, descrito “em seus elementos simples e abstratos”, destina-se à criação de “valores-de-uso” e, enquanto se configura como intercâmbio material “entre o homem e a natureza, é condição natural eterna da vida humana, comum em todas as formas sociais” (MARX, 1988, p.146).

A utilização da força de trabalho para cumprir sua finalidade, para produzir valor e, conseqüentemente, mais valor, deve produzir, antes de tudo, valores-de-uso, ou seja, utilidade que o bem proporciona à pessoa que o possui. Considerando que a produção de valores-de-uso não muda sua natureza geral por se realizar para o capitalista, “o processo de trabalho deve ser considerado de início independentemente de qualquer forma social determinada” (MARX, 1988, p. 142).

No entanto, Marx aborda, ainda, o trabalho, de forma historicizada, o trabalho realizado no capitalismo. “O processo de trabalho ocorre como processo de consumo da força de trabalho pelo capitalista” [...]. Neste particular, o capitalista cria as condições para que o trabalho se realize de forma apropriada, com aplicação racional dos meios, paga pela força de trabalho e apropria-se do produto. A força de trabalho, como qualquer outra mercadoria, é incorporada como elemento vivo, aos elementos mortos de propriedade do capitalista (MARX, 1988, p. 147).

Embora o produto final deste trabalho seja um valor-de-uso, uma mercadoria cambiável por outro produto, isto é, um valor-de-troca, o capitalista quer elevar, cada vez mais, o valor desta mercadoria. Esse aumento do valor da mercadoria tem aplicações diretas sobre o processo de trabalho.

O incremento da indústria implicou em mudanças nas relações de trabalho e no significado atribuído ao trabalho. Embora enaltecido, o trabalho foi perdendo o seu conteúdo, empobrecendo-se, tornando-se mecânico e rotineiro. O trabalho, cada vez mais, deixava de ser fonte de realização pessoal para se transformar em relação comercial, que envolvia a força de trabalho e sua valorização no mercado. Essa força de trabalho, negociada pelo capital,

destinava-se a produzir, sempre mais, para fomentar lucros para o capitalista, que investia no desenvolvimento de métodos para controlar o trabalho e o trabalhador.

O processo produtivo, cada vez mais, fragmentado em tarefas, concorria para a divisão do trabalho, de forma que o trabalhador desconhecesse o significado das tarefas realizadas. A organização mecânica do trabalho impunha ritmos de produção, potencializando o uso da força de trabalho.

Com o impulso das novas tecnologias na produção, o capital se reinventa e apresenta nova forma de gerenciamento, com implicações na organização do trabalho. Neste sentido, o capital chama para si a participação dos trabalhadores, em busca de relações mais harmoniosas e pacíficas, que potencializem e aumentem os lucros.

Nessa discussão, queremos enfatizar que, as mudanças decorrentes dos processos de reestruturação produtiva do capital, incidem sobre a realização do capitalismo. No Brasil, essas incidências configuram o princípio educativo das reformas educacionais. Pontuaremos estas reformas nos períodos de substituição de importações (1930-1964) e de internacionalização do mercado (a partir de 1964), com ênfases na produção e no consumo. Discutiremos a globalização econômica e a educação para a empregabilidade e, neste contexto a noção de competências.

1.1 O período de substituição de importações e a “educação para os filhos dos outros”

Na década de 1930, no Brasil, assinala-se a passagem do modelo de produção agro-exportador para o capitalismo industrial, ou mais precisamente, a revolução burguesa, com suas implicações na organização do Estado e no gerenciamento da educação. O Presidente Vargas, embora conduzisse o governo em nome das forças progressistas da sociedade e empreendesse a organização do sistema educacional, legitimava a dualidade social.

O sistema educacional, ao instituir redes de ensino diferenciadas, parecia confirmar a dualidade estrutural enfatizada pelos teóricos da reprodução: primária profissional (P-P), para os dominados, e secundária-superior (S-S) para os dominantes. Esta dualidade, correspondendo à divisão da sociedade capitalista em classes – burguesia e proletariado – moldava, numa visão reprodutivista, as funções básicas da escola: “formação da força de

trabalho e inculcação da ideologia burguesa” (SAVIANI, 1994, p. 37). Sem falar que a “maldição do trabalho”, remanescente da tradicional dominação portuguesa e do escravagismo, separava a educação dos dirigentes daquela destinada aos trabalhadores manuais.

Desta separação, resultaram as escolas de Aprendizes Artífices (1909), subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, num contexto em que a produção agro-exportadora era a forma dominante de realização do capitalismo. A preocupação do Estado com a criação de escolas profissionalizantes, segundo Kuenzer (1988, p. 13), não era a necessidade da economia, mas a possibilidade de “oferecer alguma alternativa de inserção no mercado de trabalho aos jovens das camadas mais pobres da população”. Cunha (1975) comenta que “o surgimento destas escolas não pode ser apontado como decorrência direta das necessidades de mão-de-obra qualificada, em virtude do caráter incipiente do desenvolvimento industrial naquele período”.

O atendimento à demanda da economia por mão-de-obra qualificada só vai surgir como preocupação objetiva, na década de 1940, quando a industrialização havia se confirmado como modo de produção dominante e o crescimento urbano pressionava por educação para as massas.

Neste período, criam-se o SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (1942) e o SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (1946), como “estímulo do Governo Federal à institucionalização de um sistema nacional de aprendizagem, custeado pelas empresas, para atender às suas próprias necessidades” (KUENZER, 1988, p. 13).

A Lei Orgânica do Ensino Industrial² delineia o princípio educativo – “educação para o trabalho” – quando cria as bases para a organização de um sistema de ensino profissional para a indústria. No entanto, a tradição elitista da educação mantinha-se pela ausência de uma intencionalidade educacional para as massas.

Em 1946, foram promulgadas as Leis Orgânicas do Primário e do Ensino Agrícola. O Decreto-Lei 8.529/1946 (BRASIL, 1946) tornava o primário elementar (7 a 12 anos) obrigatório e previa penalidade para pais ou responsáveis pelos menores, que “infringissem os preceitos da obrigatoriedade escolar”. Instituiu obrigatoriedade, inclusive, para “proprietários

² A Lei do Ensino Industrial é uma das Leis Orgânicas da educação reformada pelo Ministro da Educação do Governo Vargas, Gustavo Capanema. À Lei do Ensino Industrial, seguiram-se as Leis Orgânicas: do Ensino Comercial (1943); do Ensino Agrícola (1946) do Ensino Primário (1946) do Ensino Normal (1946) (CARNEIRO, 1998, p. 23-24).

agrícolas e empresas” proverem condições para a “plena execução da obrigatoriedade escolar”, quando em suas propriedades se localizassem “estabelecimentos de ensino primário”.

O Decreto 9.613/1946 regulamentava o ensino agrícola, vinculado ao Ministério da Agricultura. Conforme este Decreto, o ensino agrícola dividia-se em dois ciclos, a saber: 1) primeiro ciclo, curso de iniciação agrícola de dois anos de duração e o curso de mestria agrícola de duração de dois anos; 2) segundo ciclo, cursos agrícolas técnicos, com três anos de duração e cursos agrícolas pedagógicos, também com duração de três anos (BRASIL, DECRETO-LEI 9.613/1946). Nesta conjuntura, foi criada a Escola Agrotécnica do Cajueiro (1953), nosso lócus de estudo, que será abordada no capítulo III.

No entanto, mesmo com a “valorização do trabalho”, a partir da homogeneização do modelo de produção industrial, reafirma-se a diferenciação educacional instituída, através da dualidade das redes de ensino. Conforme Kuenzer (1999), a histórica dualidade educacional continua marcada por trajetórias diferenciadas, “reproduzindo no âmbito educativo a separação entre capital e trabalho, legitimada pelo taylorismo/fordismo, isto é, a cisão entre aqueles que exercem funções de execução e aqueles que exercem atividades de planejamento e supervisão”.

Com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 4.024/61 (BRASIL, 1961), as antigas escolas de iniciação agrícola foram redefinidas sob a denominação de Ginásios e mantiveram a expedição de certificados de Mestre Agrícola.

A estrutura do Ensino com a Lei 4.024/61, era a seguinte: primário de 5 anos, ciclo ginásial de 4 anos e ciclo colegial de 3 anos, separado em científico e clássico; técnico ou normal. Estabeleciam-se duas redes paralelas de formação no mesmo nível de escolaridade: o ciclo colegial dividido em cursos propedêuticos (científico, clássico) e profissionalizantes (técnico ou normal).

A Lei 4.024/61 confirmou avanços na política educacional, quando possibilitou o ingresso de alunos concluintes de cursos profissionalizantes aos cursos de nível superior. Kuenzer (1988, p. 14) quando analisa esta Lei, tece os seguintes comentários:

[...] embora tenha propiciado avanço significativo quanto à articulação dos dois sistemas de ensino, na medida em que incorpora ao sistema regular os cursos técnicos de nível médio, estabelecendo a equivalência plena entre os cursos propedêuticos e os profissionalizantes, esta Lei, reúne na mesma estrutura os dois sistemas, passando a existir dois ramos de ensino médio diferenciados mas equivalentes: um propedêutico, representado pelo científico e outro

profissionalizante, com os cursos normal (magistério), industrial, comercial e agrícola.

Segundo Kuenzer (1988, p. 14), a política educacional, daquela conjuntura, “legitima o caráter seletivo e classista da escola, uma vez que a distribuição dos alunos pelos níveis de ensino continua a ser feita em conformidade com a sua origem de classe”. Apesar da profissionalização compulsória instituída pela Lei 5.692/71, como resultado dos acordos de financiamento da educação, na fase de internacionalização do mercado (1964/1985), a dualidade educacional se mantém inalterada.

1.2 A internacionalização do mercado e a qualificação para o trabalho

Com o fim da Segunda Guerra e a queda de Vargas, os ventos da “redemocratização” nacional movimentavam, também, a educação em direção às massas. No entanto, as Leis Orgânicas aprovadas, em 1946, regulavam a dualidade do sistema educacional: educação para as elites e educação para os trabalhadores.

Se a educação para o trabalhador sempre revelou a dicotomia estrutural da sociedade, a desvalorização do setor agrário como área de formação, tem fundamento na diferenciação entre trabalho agrícola e trabalho industrial. Essa diferenciação, no Brasil, tem sua origem no processo de constituição das regiões. Para essa compreensão, nos baseamos em Oliveira (1977, p. 32), que define a região, do ponto de vista econômico e político, como uma construção “dinâmica”, resultante do movimento de reprodução do capital e das relações de produção.

Esta concepção nos remete à identificação de nordestes diferenciados e o primeiro deles configurado, a partir de meados do século XVI. Embora a colonização brasileira, iniciada naquele século, tivesse o nordeste como base de sustentação, o nordeste que floresceu na época, foi aquele vinculado aos interesses da exploração da cana-de-açúcar. Neste particular, ganharam expressão as áreas hoje correspondentes aos estados de Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte (OLIVEIRA, 1977, p. 32). Com a perda de centralidade da economia açucareira e a emergência da indústria têxtil, na Inglaterra, no final do século XIX e início do século XX, surge o nordeste algodoeiro (do Maranhão à Bahia).

A cultura algodoeira, sustentada pelos trustes internacionais, SANBRA, CLAYTON e MACHINE COTTON (OLIVEIRA, 1977, p. 47-48), com atuação explícita na comercialização do produto, contribuiu para a emergência dos coronéis e a miséria dos camponeses. O diferencial imposto pela cultura algodoeira revelava que ao mesmo tempo em que fortalecia os coronéis, abria espaços para o surgimento de jagunços e cangaceiros, que lutavam contra a exploração do trabalho, e, posteriormente, para as ligas camponesas, que lutavam pela posse da terra e pela defesa de direitos civis e trabalhistas.

Por outro lado, o centro-sul, com a produção de café, orientada para o mercado internacional, e o investimento crescente na produção açucareira, fortalecia-se do ponto de vista econômico e político e desenvolvia as condições para a implantação da indústria. A forma de realização do capitalismo da época, convergia para a “integração” nacional centrada na indústria. “Restava, para completar, a ‘nacionalização’ do capital submeter o próprio capital das outras ‘regiões’ às leis de reprodução e às suas formas, que passavam a ser predominantes na ‘região’ que assumiu o controle do processo de industrialização” (OLIVEIRA, 1977, p. 77).

No entanto, na década de 1950, mesmo com o esvaziamento da cultura algodoeira e a liquidação do nordeste açucareiro, a região nordeste tornara-se um espaço revelador das contradições produzidas pela dinâmica do capitalismo brasileiro. Fortaleciam-se, nesta região, os movimentos de Cultura Popular (Pernambuco e Rio Grande do Norte), as Ligas Camponesas, a Ação da Igreja Católica e os processos de alfabetização de adultos, que incorporavam o método Paulo Freire (OLIVEIRA, 1977, p. 112). A efervescência destes movimentos populares ameaçava a hegemonia do capitalismo que dinamizava o nacionalismo-desenvolvimentista.

A diferenciação regional incidia, também, sobre a forma de organização do Estado. Se o Estado-nação moldou-se como domínio privado das oligarquias, o Estado moderno, a partir da década de 30, assumia feições “populistas”, no centro sul, e “imobilista do ponto de vista das relações entre as classes regionais”, no nordeste, embora, em âmbito nacional, operasse do ponto de vista da reprodução da economia industrial (OLIVEIRA, 1977, p. 94).

A “intervenção planejada” do Estado no nordeste, com a criação da SUDENE (1959), segundo Oliveira (1977, p. 113), representou uma solução para os conflitos entre as classes regionais, travestidos sobre a forma de “conflitos regionais ou dos desequilíbrios regionais”, e

um mecanismo de “captura do Estado no nordeste pelo capitalismo monopolista em expansão a partir do centro-sul” (OLIVEIRA, 1977, p. 119).

Se a forma de realização do capitalismo no Brasil abrisse espaços para a emergência de conflitos entre classes e para a coligação de forças populares no nordeste, o nordeste tornou-se uma preocupação para os Estados Unidos. O presidente Kennedy, conforme Oliveira (1977, p. 20), inaugurou “um novo estilo de relacionamento internacional, adaptado às condições da competição inter-capitalista e da competição do capitalismo versus socialismo”. O relacionamento com a América Latina definiu-se através do Programa ‘Aliança para o Progresso’ e da USAID.

A ação da USAID, através da SUDENE, visava a “completa hegemonia burguesa em escala nacional, hegemonia essa já completamente permeada pela presença de capital internacional, vale dizer norte-americano ou sobretudo norte americano” (OLIVEIRA, 1977, p. 123).

Como resultado dos acordos de cooperação financiados pela USAID, em 1971, foi empreendida a reforma da educação, através da Lei 5.692/71³. Embora esta Lei integrasse formação propedêutica e técnica, a reforma educacional pretendia controlar a demanda para a educação superior, através da habilitação dos concluintes de 2º grau no mercado de trabalho. O discurso reformista, ao enfatizar o “aprimoramento técnico”, fundamentava-se na teoria do capital humano.

Nesta conjuntura, o caráter instrumental da educação revelava-se de forma explícita. A referida Lei, 5.692/71, no seu art. 1º, instituiu o objetivo do ensino de 1º e 2º graus: “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971).

Esta pedagogia instrumental expressava-se na racionalidade organizativa dos estabelecimentos de ensino e do currículo. Este teria um núcleo comum e uma parte diversificada, além das matérias obrigatórias fixadas no art. 7º. O núcleo comum destinava-se à formação geral e a parte diversificada destinava-se à formação especial. Esta definia-se conforme os graus de ensino: “sondagem de aptidões e a iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional no ensino de 2º grau (BRASIL, 1971).

³ Pela Lei 5.692/71 o ensino primário de 8 anos denominava-se ensino de 1º grau e todos os níveis médios de ensino (propedêuticos e técnicos) denominavam-se ensinos de 2º grau (BRASIL, 1971).

Embora o pragmatismo conjuntural, produzido na dinâmica dos acordos destinados à homogeneização do capital, instituisse a educação para o trabalho como princípio educativo, a educação continuou diferenciada, conforme a origem de classe. O Ensino de 1º grau não foi universalizado e a formação para o trabalho realizou-se no próprio trabalho. Kuenzer (1988, p. 30) reafirma esta constatação, quando comenta:

A pequena parcela da população que ingressa e permanece na escola, se apropria, no seu interior, do saber sobre o trabalho sob a forma de princípios teóricos e metodológicos, o que lhe permitirá ocupar, mediante alguma negociação frente à oferta de ocupações, as funções intelectuais na hierarquia do trabalhador coletivo. À grande maioria da população, composta pela classe trabalhadora excluída do sistema de ensino, resta aprender o trabalho na “prática”.

Gómez (1995, p. 80) comenta que, o capitalismo tem sido esperto, ao garantir um mínimo de educação escolar básica para as classes trabalhadoras e continuar reprimindo o direito à educação. Para ele, “a burguesia tem tentado distrair o povo e os profissionais da educação para reduzir o direito à educação apenas à entrada e permanência durante alguns anos na escola”. Se o direito à educação básica era reprimido na sociedade de produção, quando constituía um dever do Estado-nação, na sociedade globalizada, orientada para o consumo, tornava-se uma conquista individual.

1.3 A globalização econômica e a educação para a empregabilidade

A globalização caracteriza a atual fase de realização do capitalismo e as mudanças dela decorrentes têm implicações na dinâmica mundial. O capitalismo, desde a sua origem, se realiza como fenômeno transnacional, no entanto, a sua revitalização pelas novas tecnologias incorporadas à produção altera os momentos de realização do capital: “acumulação, centralização e concentração” (FRIGOTTO, 1984, p. 85). Embora, em sua manifestação, apareçam momentos distintos, segundo Frigotto, estes momentos, mantêm-se indissociáveis num mesmo movimento: “o movimento de autovalorização do capital”.

A acumulação, enquanto essência do capitalismo, opera-se por um novo modelo de organização industrial. Esta, “baseada em tecnologia flexível (microeletrônica, associada à informática, microbiologia e novas fontes de energia), contrapõe-se à tecnologia rígida do

sistema taylorista e fordista” (FRIGOTTO, 2000, p. 54). A concentração, decorrente do processo de acumulação, é determinada pela concorrência intercapitalista. E a centralização, embora decorrente da acumulação e da concorrência, caracteriza-se pela incorporação de “muitos capitais pequenos por alguns pouco grandes” (FRIGOTTO, 1984, p. 86).

A concentração e a centralização de capitais, por sua vez, concorrem para a hierarquização das empresas e dos países, que não tendo mais o comunismo como inimigo comum, passam a ser diferenciados pelo controle da informação. Em decorrência, instauram-se novas formas de conceber e de representar a realidade. Segundo Gentili (1994, apud FRIGOTTO, 2000, p. 54), do ponto de vista político-ideológico, o construto “sociedade do conhecimento”, sintetiza o modelo de organização social emergente. Por sua vez, a inserção nesta sociedade requer “um trabalhador flexível, com uma nova qualificação humana”.

Se os controles do progresso técnico e do conhecimento são cruciais para a competição intercapitalista, são, também, para a subordinação do trabalho. O conhecimento, ao mesmo tempo, representa, “uma força (material) na concretização dos interesses dos trabalhadores” (FRIGOTTO, 1995a, p. 84). Por sua vez, a flexibilização do trabalho tem implicações na educação do trabalhador. Para a sociedade de produção rígida, o Estado investia na qualificação para o trabalho, para a sociedade de produção flexível o Estado responsabiliza os indivíduos pelo próprio sucesso educacional.

Nesse processo de reestruturação produtiva, a tendência da globalização do capital é retirar o poder do Estado-Nação, quando realiza a “separação entre poder e política” (BAUMAN, 2000, p. 192-199). No entendimento de Bauman, o poder concentra-se, cada vez mais, em espaços “extraterritoriais” e a política acontece no espaço “local”. Nesta perspectiva, o Estado vai sendo forçado à realização de reformas compatíveis com a dinâmica do mercado, articulada pelos organismos multilaterais e internacionais. O campo educacional incorpora, inclusive, o jargão que dá materialidade à gestão empresarial: formação para a “qualidade total, formação abstrata, policognição e qualificação flexível e polivalente” (BAUMAN, 2000, p. 192-199).

No Brasil, conforme Antunes (2004, p. 18), a reestruturação produtiva do capital desenvolveu-se, intensamente, nos anos de 1990, através da “implantação de vários receituários oriundos da acumulação flexível e do ideário japonês, com a intensificação do

sistema *just-in-time*, *kanban*⁴, do processo de qualidade total, das formas de subcontratação e de terceirização da força de trabalho”. Da reestruturação produtiva em curso, reedita-se a teoria do capital humano, processam-se as reformas do Estado e da educação, monitoradas pelos organismos multilaterais e internacionais.

As reformas da Educação Profissional reforçam a dualidade educacional, limitam a intervenção do Estado e ampliam a participação do mercado. A ideologia do mercado responsabiliza os trabalhadores pela própria formação e os incentiva à obtenção de ganhos pessoais. A nova ideologia oculta, no entanto, que estes ganhos são absorvidos pela empresa e a consequência imediata é a hipervalorização do conhecimento e a segmentação da educação profissional. A naturalização da diferenciação educacional reafirma-se com a emissão do Decreto 2.208/97.

Com a implantação do referido Decreto, a dualidade educacional fortalece a dicotomia entre o pensar e o fazer, entre o público e o privado. “Mobilizar conhecimento”, como mecanismo de empregabilidade (conseguir emprego e manter-se empregado), transforma-se em princípio educativo para as “classes-que-vivem do trabalho”. Depreende-se deste princípio educativo a noção de competências.

A noção de competências, para Ropé e Tanguy, (1997, p. 17), é “polissêmica” e, pela polissemia do seu conceito, não pode ser considerada como uma das grandes categorias partilhadas por um grupo social que, segundo Durkheim, serão ‘indispensáveis aos homens para que se comuniquem e coordenem suas atividades’. Para as autoras, essa noção é “testemunho de nossa época”, nasceu no contexto pedagógico do pós-guerra e foi evocada nos anos de 1960 como “formação”. Foi estudada pelos sociólogos e, posteriormente redefinida pelas ciências cognitivas na década de 1990. As autoras reconhecem que o uso do conceito, “cada vez mais difundido nos discursos sociais e científicos é relativamente recente”. Por esta razão, justificam a necessidade de um estudo aprofundado (ROPÉ e TANGUY, 1997, p. 15).

Stroobants (1997, p. 142-144) apresenta o modelo de competências, no universo empresarial, como um termo técnico cognitivo associado a “know-how e performance”.

⁴ **Just-in-time** – sistema de organização da produção orientado para produzir um determinado produto na quantidade necessária e no momento certo. A produção é orientada pela demanda. *Kanban* - sistema de informação que alimenta o sistema *just-in-time*, controlando a quantidade da produção em cada etapa do processo. Esse sistema compõe-se de um conjunto de cartões coloridos, placas ou anéis que indicam o que fazer, a quantidade a ser feita e onde deve ser colocada a produção (NAVARRO, 2004, p. 84).

Segundo a autora, as competências visam atingir o trio: “saberes, savoir-faire, saber ser”.

Explica a designação de cada um desses saberes e onde e como se aplicam:

[...] ‘savoir-faire’ designa, antes, as noções adquiridas na prática: as tarefas, as regras, os procedimentos e as informações próprias no andamento dos serviços em particular. Quanto ao ‘saber-ser’, ele engloba uma série de qualidades pessoais (ordem, método, precisão, rigor, polidez, autonomia, imaginação, iniciativa, adaptabilidade etc.). [...] no registro dos saberes’, ter uma representação de uma organização complexa, e, no registro do savoir-faire, ‘auto-organização’ e ‘saber diagnosticar qualquer anomalia na cadeia’ (STROOBANTS, 1997, p. 142).

As noções estruturais do modelo de competências, no mundo do trabalho, são a “flexibilização”, a “transferibilidade”, a “polivalência” e a “empregabilidade”. Assim, a gestão por competências requer trabalhadores flexíveis para lidar com as mudanças no processo produtivo, capacidade para enfrentar imprevistos e serem passíveis de transferir-se de uma função a outra dentro da empresa, exigindo, para tanto, a polivalência e a constante atualização de suas competências para a ação correta, possibilitando a “empregabilidade” (DELUIZ, 2001, p. 2).

Deluiz (2001, p. 3) aponta os aspectos negativos da inserção das competências no mundo do trabalho, dentre eles, a “intensificação do trabalho e a desprofissionalização”, surgidos em consequência de uma “polivalência estreita e espúria” que provoca o reagrupamento das tarefas em decorrência da supressão dos postos de trabalho e também do enxugamento dos quadros de funcionários através de demissões. Para a autora, tal fato se mostra como uma forma de exploração do trabalho, que se traduz na exigência dos trabalhadores operarem simultaneamente várias máquinas, ou desempenharem várias tarefas, além de ampliar a jornada de trabalho com menos contratos acordados entre capital e trabalho, e muito mais das necessidades de produtividade capitalista.

Para Hirata (1994, p. 132-133), a noção de competência é “oriunda do discurso empresarial, nos últimos dez anos, na França, e retomada em seguida por economicistas sociólogos”. É uma noção, ainda, bastante imprecisa quando comparada à noção de qualificação. Segundo a autora, decorreu da necessidade de avaliar e classificar novos conhecimentos e novas habilidades gestadas, a partir das novas exigências de situações concretas de trabalho. Está associada, portanto, aos novos modelos de produção e gerenciamento (pós-taylorista) e substitui a noção de qualificação, tradicionalmente, ancorada nos postos de trabalho e nas classificações profissionais que lhes eram correspondentes.

Ferretti (1997, p. 22), dando prosseguimento a esta análise, admite que a noção de competência atualiza o conceito de qualificação, conforme as perspectivas do capital, visando adequá-lo “às novas formas pelas quais este se organiza para obter maior e mais rápida valorização”.

O autor ainda entende que a produção integrada e flexível determina as necessidades do capital, sempre na perspectiva do processo de valorização. E, desta forma, produz um progressivo “deslocamento da importância anteriormente atribuída à qualificação formal e ao saber técnico [...] para uma outra dimensão, resumida na expressão ‘saber ser’, na qual se confundem/articulam/mobilizam saberes, comportamentos, racionalidade orientada para fins...” (FERRETTI, 1997, p. 22).

Ropé e Tanguy (1997, p. 17-18) comentam a harmonia existente no emprego da noção de competência, em atividades, como educação e trabalho. Relacionam a adoção desta noção às atuais mudanças no mundo do trabalho, com suas implicações nos empregos e na formação dos trabalhadores. De um lado, a “flexibilização” da produção desestabiliza os postos de trabalho e requer do trabalhador habilidades necessárias à empregabilidade.

Neste particular, a utilização da noção de competência, na educação, relaciona-se a medidas de racionalidade, orientadas pela avaliação de resultados e decorre, portanto, da formalização de uma “pedagogia das competências”. Tanguy compreende o termo pedagogia, em “sentido amplo, como “uma atividade social que engloba a seleção de saberes a serem transmitidos pela escola, sua organização, sua distribuição numa instituição diferenciada e hierarquizada, sua transmissão por agentes especializados e sua avaliação por métodos apropriados” (ROPÉ e TANGUY, 1997, p. 20).

A autora acrescenta, ainda, que a adoção da pedagogia das competências “encontra sua expressão final no Ensino Técnico e Profissionalizante”, haja vista a centralização em aprendizagens e avaliações diferenciadas daquelas relativas à transmissão do conhecimento, “patrimônio cultural” (ROPÉ e TANGUY, 1997, p. 20).

Compreender como se constitui o discurso pedagógico, acerca da empregabilidade/laboralidade, apresenta-se como uma questão central, para o melhor entendimento da reforma do Ensino Técnico e do currículo por competências.

**Capítulo II – *Crise do trabalho e a Educação para a empregabilidade:
a reforma da Educação Profissional no Brasil***

O estudo da Educação Profissional nos remete à contextualização do discurso reformista na história da sociedade brasileira. No capítulo anterior, tentamos diferenciar o discurso essencialista sobre o trabalho, do trabalho efetivo, realizado na sociedade capitalista.

O discurso essencialista atribui um caráter moralizante e economicista/instrumental ao trabalho (FRIGOTTO, 1995b, p. 16). A perspectiva economicista/instrumental orienta o trabalho para a qualificação profissional, para a produtividade. O trabalho efetivo é histórico, constitui um elo de sustentação do capitalismo e a apreensão do seu significado requer uma análise pontual das determinações e relações sociais de sua produção.

Seguindo a abordagem histórica, a análise do princípio educativo, que orienta a atual reforma da Educação Profissional, pressupõe uma inserção nas determinações econômicas e ideológicas, que justificam o discurso reformista, sobretudo, a apreensão do significado das regulações institucionais articuladas pelo Estado.

No atual contexto de reestruturação produtiva, os ideais do liberalismo clássico são ressignificados. O Estado, além de ter as suas fronteiras minadas pelo capital financeiro e pelas novas tecnologias, é responsabilizado pela crise social.

No Brasil, a histórica crise social foi agravada na fase de instauração da dinâmica de internacionalização do mercado (1964-1985), apoiada na ditadura militar. Em decorrência da crise da dívida, gerada pelos empréstimos financiadores do modelo produtivo, o Estado foi esvaziado pela ingerência de organismos multilaterais, entre estes o Fundo Monetário Internacional – FMI – e o Banco Mundial, assistidos pela Organização Mundial do Comércio (OMC).

A redução do Estado e a subordinação do espaço público à dinâmica do mercado colocam em cena velhos paradigmas adaptados aos novos tempos. Neste capítulo, abordaremos a ressignificação do discurso liberal e a influência deste discurso nas reformas da Educação Profissional no Brasil.

2.1 Neoliberalismo no Brasil e a ingerência do Banco Mundial nas reformas da educação

É recorrente entre alguns autores que o neoliberalismo, em sentido amplo, significa a retomada dos valores e ideais do liberalismo político e econômico forjados pelo iluminismo (séc. XVIII) e pelos avanços da Revolução Industrial (séc. XIX). Se o liberalismo clássico enfatizava a supremacia do mercado, no ordenamento da sociedade, o neoliberalismo reforça esta supremacia e responsabiliza o Estado pela geração da atual crise social.

O Estado liberal assentava-se numa sociedade produtora, na qual a estabilidade social era mantida, sobretudo, pela promessa de emprego. Para aquela sociedade, o investimento estatal na educação tornou-se prioridade. O Estado neoliberal assenta-se numa sociedade de consumidores, na qual a estabilidade resulta da capacidade coercitiva do Estado e o desemprego é considerado um problema individual. Neste contexto, as teorias e políticas educacionais vão sendo ressignificadas, pelas agências de financiamento da educação, de acordo com a cumplicidade dos governantes locais.

No Brasil, conforme Antunes (2004, p. 11), a “onda neoliberal” teve início no governo Collor (1990-1992), e continuou no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). Este último, segundo o autor, marcou a era das mutações, com “a privatização acentuada do Estado, a desregulamentação e a precarização do trabalho, além da financeirização da economia”.

O projeto neoliberal, em curso naquele período, associado a um conjunto de programas e políticas recomendadas pelo Banco Mundial (BIRD), pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e por outras organizações financeiras, tinha como propostas: a redução da participação do Estado nas economias; liberdade nas taxas de câmbio e de juros; redução dos direitos trabalhistas; liberdade de ação ao capital estrangeiro, entre outros. Os governos neoliberais apregoam que “o melhor estado é o estado mínimo” (TORRES, 1995, p. 114).

Como a estratégia neoliberal não se restringe, apenas, ao campo econômico, a educação é uma das áreas prioritárias, cuja regulação está diretamente associada às reformas do Estado. E o Estado, fragilizado pela crise social, tem como base de sustentação os financiamentos das agências multilaterais, destacando-se, entre elas, o Banco Mundial (BIRD).

Fonseca (1995, p. 169) reitera esta afirmação, quando comenta que, até a década de 1960, a linha de créditos do Banco Mundial, para o Brasil, priorizava o crescimento econômico. A partir dessa época, sobretudo, depois da Revolução cubana (1959) e do crescimento da crise social na América do Sul, com destaque para a crise do campo no nordeste do Brasil, aquela agência redefiniu a sua política. Esta redefinição, conforme Fonseca (2002, p.4), justifica-se no sentido de evitar conseqüências prejudiciais aos países do 1º mundo. Neste particular, “o desenvolvimento econômico por si só não garantiria a participação das camadas mais pobres nos benefícios do desenvolvimento”.

A partir da década de 1960, o Banco passou a financiar o setor social e a educação priorizada assumia caráter economicista, isto é, destinava-se à qualificação profissional. Sob o princípio, “promoção da igualdade de oportunidades”, o Banco recomendava a extensão da “oferta do ensino elementar a todas as crianças e adultos” e a educação integrada ao trabalho, com a finalidade de “desenvolver as competências necessárias ao desenvolvimento” (FONSECA, 1995, p. 69). O Ensino profissional era “ênfático como meio indireto de prover a participação das massas no desenvolvimento, através do aumento de sua produtividade” (FONSECA, 1995, p. 170). À época, o desenvolvimento enfatizado resultava de investimentos privados na industrialização, investimentos obtidos por meio de empréstimos.

Na década de 1970, o Banco confirmou a importância do desenvolvimento institucional. A meta priorizada, segundo Fonseca (1995, p. 169-170), era “criar padrões de eficiência dos sistemas de ensino e na gestão dos recursos”, de forma a tornar estes sistemas mais econômicos. Para isso, reforçava-se “a relevância” à gestão e ao planejamento, como base para as reformas dos sistemas de ensino, traduzida em cooperação técnica (FONSECA, 1995, p. 170-171).

Desde 1971, formalizam-se projetos de co-financiamento para a educação técnica, desenvolvidas no âmbito do Ministério da Educação. Com atuação vinculada a UNESCO/FAO/FORD, o Banco financia a criação e reformas de escolas técnicas de 2º grau, além da construção de centros de ensino⁵. Estes projetos, segundo FONSECA (1995, p. 181), foram executados no período de 1971 a 1978, e o financiamento incluía-se na modalidade de crédito de investimento para o atendimento aos seguintes objetivos:

⁵ Foi neste período, final dos anos 1970, que aconteceu a reabertura da Escola Agrotécnica (1979)

a) expansão da matrícula no ensino técnico de 2º grau (em 20 a 35%), através da construção e ampliação de instalações escolares; b) aquisição de equipamentos e formação para a melhoria do ensino prático; c) implantação, nas escolas de 2º grau, de um modelo de ensino pós-secundário destinado à função de engenheiros, por meio da adição de um quarto ano complementar ao curso técnico (FONSECA, 1995, p. 181).

Na década de 1980, o reforço economicista, na educação, prosseguia, enfatizando o desenvolvimento institucional e a eficácia da educação, atingida através da gestão autônoma deste setor. À época, o Ensino Fundamental tornava-se prioridade para o Banco, que incentivava a educação inicial em áreas de concentração de pobreza, localizadas, preferencialmente, em periferias de grandes centros urbanos e em zonas rurais. Para a concretização dessas políticas, segundo Fonseca (1998, p. 14), “foram definidos programas especiais no ciclo inicial de ensino, que relacionavam a educação com o trabalho produtivo, buscando oferecer preparo profissional ao aluno carente e a ensiná-lo a transformar o produto de seu trabalho em renda para si e para sua família”.

No início dos anos 1990, as diretrizes do Banco para a educação foram produzidas, a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia (1990), sob a coordenação daquela agência financeira. Da Conferência, além do BM participaram outras agências internacionais, bilaterais e multilaterais⁶.

Segundo Fonseca (1995, p. 172), algumas diretrizes contidas na publicação do Banco reiteram o objetivo da UNESCO e os programas da USAID. Entre elas destacam-se aquelas orientadas para a eliminação do analfabetismo, até o final do século XX, e os programas para o desenvolvimento da educação de base. Além destas, a preocupação do Banco, segundo a autora, incidia, também, “em certas questões universais, como proteção ao meio ambiente e o controle do crescimento demográfico”. Ressalte-se que, nesta conjuntura, a educação para a empregabilidade torna-se o princípio mobilizador das reformas orientadas.

Para o Ensino Profissional, conforme Fonseca (1995, p. 172), as diretrizes do Banco reforçavam os vínculos entre ensino e atividades econômicas, especialmente, àquelas das pequenas empresas do setor informal. Esta nova perspectiva intensificava “a colaboração entre o setor público e privado, como estratégia de base à meta de desenvolvimento de padrões de qualidade e de eficiência no treinamento profissional”.

⁶ Shiroma, Moraes e Evangelista (2000, p. 56-57) citam como agências financiadoras, além do Banco Mundial, a UNESCO e o PNUD. Segundo os autores, a Conferência Mundial de Educação para Todos foi o marco a partir do qual os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão) foram levados a desencadear ações para a consolidação dos princípios acordados na Declaração de Jomtien.

Kuenzer (2001, p. 66), ao tratar a concepção de Educação Profissional no conjunto das políticas públicas, esclarece, que, os propósitos do BM para esta modalidade de ensino foram expressos no Projeto de Lei 1.603/96 que antecedeu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96).

Quanto às modalidades de empréstimos, os créditos diferenciam-se, segundo os tipos de financiamentos, e definem-se em estreita colaboração com o FMI e com definições das condições de financiamento impostas pelo Banco. A participação desta agência se faz sob a forma de supervisão das ações desenvolvidas pelas instituições locais e de avaliação dos benefícios econômicos e sociais dos projetos (FONSECA, 1995, p. 177).

Pela exposição, percebemos, claramente, que, subjacente aos projetos financiados pelo Banco Mundial, há uma intenção explícita de subordinar a educação a procedimentos econômicos. Neste sentido, a ingerência do BIRD incide na assessoria ao desenvolvimento institucional, para a elaboração de políticas governamentais e para a execução de reformas, embasadas em teorias economicistas.

2.2 Educação para a empregabilidade: a teoria do capital humano revisitada

Na conjuntura de reformas do Estado Brasileiro, notadamente de reformas educacionais, da década de 1990, percebemos a revitalização da “Teoria do Capital Humano”, traduzida na abordagem das competências orientadas para a “empregabilidade”. O revigoramento do enfoque econômico, na educação, respalda-se na ideologia neoliberal, reforçadora do estímulo governamental à iniciativa privada e à “precarização do trabalho” (FRIGOTTO, 1998, p. 14-15).

Para a sociedade produtora das décadas de 1960 e 1970, o enfoque economicista da educação, fundamentado na teoria do capital humano, integrava formação propedêutica e formação profissional, como promessa de emprego.

A organização da educação para o trabalho configurava-se, através de um currículo constituído de um núcleo comum e de uma parte diversificada; esta destinava-se ao atendimento das especificidades regionais, locais e individuais (BRASIL, 1971).

Para a sociedade do desemprego, da década de 1990, a Teoria do Capital Humano ressurgiu, acompanhada de fundamentos à formação flexível e de recomendações de eficiência e produtividade presentes no ideário neoliberal (FRIGOTTO, 1995b, p. 77-89). A reforma pedagógica, instituída pelo Decreto 2.208/97, separa formação propedêutica de formação profissional e orienta esta formação para a empregabilidade.

Para Ferretti (2000), “a separação do Ensino Médio e do Ensino Técnico resulta das políticas formuladas por agentes financeiros internacionais, além de ser condição imposta pelo Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID), para liberar recursos, da ordem de R\$ 500 milhões, para a Educação Profissional”⁷.

O enfoque economicista da educação pode ser identificado, também, nas concepções que fundamentam as reformas do PLANFOR⁸. Conforme Veras de Oliveira (2006, p. 19-21), o PLANFOR foi concebido a partir de três idéias-força: as noções de competência, de empregabilidade e de parceria. As noções de competência, imprimiram a idéia de qualificação adotada no âmbito do PLANFOR; o discurso da empregabilidade tornou-se elemento orientador de tal política pública e, por fim, a idéia de parceria trabalhada, no sentido de repasse de responsabilidades de execução à instituições terceiras.

Percebemos que, para a reforma da Educação Profissional, o Estado Brasileiro foi bombardeado pelo ideário neoliberal e teve suas políticas orientadas para a problemática do desemprego. A formação para a empregabilidade torna-se o princípio mobilizador das reformas e ações governamentais.

Concordamos com Gentili (1999, p. 88), quando ele afirma que, “a formação deste novo trabalhador reforça o individualismo (cada um por si) em detrimento do coletivismo”. Conforme o autor:

[...] a tese da empregabilidade recupera a concepção individualista da teoria do capital humano, só que acaba com o nexos que aquela estabelecia entre o desenvolvimento do capital humano individual e o capital humano social: as possibilidades de inserção de um indivíduo no mercado dependem (potencialmente) da posse de um conjunto de saberes, competências e credenciais que o habilita para a competição pelos empregos disponíveis (a educação é, de fato, um investimento em capital humano hoje de uma

⁷ No período da Reforma este valor correspondia a US\$ 430.477.830,39 (17/04/1997). Fonte:www.algarveaps.com.br. Acesso em 05/10/2007.

⁸ O PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador, é um dos mecanismos da Política Pública de Trabalho e Renda (PPTR), implementado e coordenado pelo Ministério do Trabalho, através da Secretaria de Formação Profissional – SEFOR, a partir de meados de 1996. O PLANFOR nasce na seqüência de uma série de programas desenvolvidos no âmbito do governo”, em articulação com as instituições empresariais e também com as Centrais Sindicais, voltados para a melhoria da qualidade e competitividade, visando à “abertura de mercado” e a inserção do país na ordem globalizante (BULHÕES, 2004).

maior e melhor integração de todos à vida produtiva (a educação não é, em tal sentido, um investimento em capital humano social) (GENTILI, 1999, p.88).

Para Kuenzer (2000, p.22), mesmo entre os trabalhadores incluídos, constroem-se diferenciações e criam-se novas categorias de profissionais qualificados em processo permanente de competição. Nesta perspectiva, a empregabilidade reduz-se a esforço individual, relaciona-se à “flexibilidade”, e à capacidade para adequar-se a mudanças, mesmo quando estas significam perda de direitos e de qualidade de vida, como por exemplo a intensificação do trabalho.

Frigotto (1995b, p. 79) comenta que os vários conceitos que fundamentam o atual discurso educacional - “qualidade total, formação abstrata e polivalente, flexibilidade, participação, autonomia e descentralização” - reafirmam vínculos abstratos entre educação e economia, sem considerar, no entanto, os vínculos efetivos desta relação com os setores produtivos. Estes, conforme Rosar (2002, p. 161-162), “permanecem, predominantemente, realizados sob a ótica do modelo taylorista/fordista, destacando-se um número reduzido de setores que podem manter um sistema avançado de produção e de gerência de qualidade” [...].

Neste contexto, a volta à velha dualidade educacional, justificada sob novo discurso, confirma-se, através do Decreto 2.208/97, que separa o mundo do trabalho do mundo da educação.

2.3 A reforma da Educação Profissional na década de 1990: a regulação do trabalho “flexível”

A volta da Teoria do Capital Humano, adaptada ao contexto da reestruturação produtiva, da década de 1990, insere-se, através dos conceitos de “empregabilidade” e “flexibilidade” nos textos das reformas educacionais: legislação e diretrizes curriculares. Esta inserção imposta pelos projetos financiados implica, algumas vezes, em distorções na legislação aprovada.

A Lei 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, incorporou aspectos progressistas do projeto original, formulado por segmentos da sociedade civil, como por exemplo, a vinculação entre a educação e o mundo do trabalho. No entanto, esta articulação foi sendo alterada, pela pressão das agências de financiamento da Educação

Profissional. Na análise seguinte, priorizaremos artigos, que revelam o lado positivo da referida Lei e a revogação destes artigos pela legislação complementar.

No artigo 1º, a Lei 9.394/96 define que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizacionais da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 2000, p. 41).

Esta definição proporciona uma visão mais abrangente da educação e constitui parâmetro para a Educação Profissional. Tal posição é reforçada, no § 2º, do mesmo artigo: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”.

A referida Lei (art. 35, II), também, amplia a obrigatoriedade da educação básica, quando inclui a educação infantil, o ensino fundamental e médio e institui que o ensino médio, com três anos de duração, “destine-se à formação básica para o trabalho e à formação para a cidadania” (BRASIL, 2000, p. 51).

A Educação Profissional, por sua vez, ganha espaço na agenda educacional, a partir da mesma Lei, quando esta inclui um capítulo específico à referida modalidade de ensino – Capítulo III, artigos de 39 a 42 (BRASIL, 2000, p. 53).

A Lei ressalta, ainda, a necessidade de uma vinculação direta entre Educação Profissional e desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (art. 39): “A Educação Profissional, integrada às diferentes formas de Educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. Por sua vez, o art. 40 institui que, a Educação Profissional deve ser desenvolvida de forma “articulada” com os diferentes tipos de “ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 2000, p. 53).

Enquanto estes dispositivos legais conferem ao ensino médio a possibilidade de atendimento à formação geral do educando e à preparação para o exercício de profissões técnicas, o Decreto 2.208, emitido em 17 de abril de 1997, regulamenta a Educação Profissional, extinguindo a equivalência entre ensino técnico e ensino médio.

Deste modo, os cursos de 2º grau, que incorporavam formação propedêutica e profissional, conforme a Lei 5.692/71, posteriormente modificada pela Lei 7.044/82, é organizada em duas modalidades distintas: ensino médio e Educação Profissional de Nível Técnico. Consolida-se o aprofundamento de uma concepção segmentada de educação.

Define-se a função social e o conteúdo formativo de cada alternativa de ensino e confirma-se um retrocesso, para a configuração da “sociedade do conhecimento”.

Embora o Decreto 2.208/97 recomende uma articulação entre “os dois níveis de ensino (art. 2º) – propedêutico e profissional” - no art. 3º, deixa clara a segmentação acima mencionada, quando diferencia os níveis de Educação Profissional: básico, técnico e tecnológico.

I – Básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de prévia escolaridade;

II – Técnico: destinado a oferecer habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III - Tecnológico: destinado a egressos do ensino médio e Técnico, corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica (BRASIL, 2000, p. 67).

O artigo 5º, do referido Decreto (BRASIL, 2000, p. 67-68), institui que, a Educação Profissional de Nível Técnico, deve ter “organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser mantida de forma concomitante ou seqüencial a este”. Quanto às disciplinas de caráter profissionalizante, estas “poderão ser aproveitadas no currículo de habilitação que eventualmente venha a ser cursada” (Parágrafo único, do art. 5º).

O Decreto em discussão contraria o inciso II, art. 208, da Constituição Brasileira de 1988, que garante a “progressiva universalização do ensino médio, como dever do Estado” (BRASIL, 2000, p. 37).

Para Kuenzer (2000), a atual reforma da Educação Profissional revigora a dualidade estrutural dos anos 40, na qual havia uma formação para os intelectuais e outra para os trabalhadores. A modalidade de ensino definia as funções sociais, atribuídas conforme a origem de classe.

Esta constatação revela-se na diferenciação curricular instituída para os três níveis de Educação Profissional. O nível básico, por tratar-se de modalidade educativa não formal, está livre de regulamentação curricular. Os níveis técnico e tecnológico orientam-se por legislação e diretrizes específicas.

Para o nível técnico, a organização curricular e as práticas pedagógicas, fundamentam-se na noção de competências, expressa na Resolução CNE/CEB nº 04/99 (BRASIL, 2000, p. 108) e no item 7.3 do Parecer CNE/CEB nº 16/99 (BRASIL, 2000, p. 108).

A competência profissional, segundo Ramos (2002, p. 169), “revela-se como fator econômico para o capital e como patrimônio subjetivo para os trabalhadores”. Neste particular, percebemos, claramente, que o indivíduo (isoladamente) é responsável pelo seu sucesso ou fracasso profissional.

Além dos documentos legais referidos, o Parecer CEB/CNE nº 16/99 estabelece os princípios específicos que orientam a organização curricular, os critérios de avaliação das competências, além de relacionar as competências gerais para o nível técnico, por área profissional, e os procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e planejamento da Educação Profissional deste nível de ensino.

A Resolução CEB/CNE nº 04, de dezembro de 1999, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2000, p. 113). Na referida Resolução, (Anexo A), estão elencadas as vinte áreas profissionais. Dentre elas, a Agropecuária, subdividida nas seguintes habilitações: Agricultura, Pecuária, Agroindústria e Planejamento e Gestão, bem como, as caracterizações das áreas, as competências profissionais gerais e carga horária específica (Anexo B), conforme instituído no artigo 5º da referida Resolução (BRASIL, 2000, p.107-136).

A implantação da habilitação Agropecuária de Ensino orienta-se pelas Diretrizes instituídas e pelas práticas por elas formalizadas, tanto em relação à organização do ensino quanto em relação ao currículo por competências.

2.4 As competências como ordenadoras da organização curricular

As discussões anteriores revelam a dimensão social e cultural do currículo. O currículo, segundo Moreira e Silva (1995, p. 7-8), não realiza uma “transmissão desinteressada do conhecimento social; está implicado em relações de poder; transmite visões sociais particulares e interessadas e produz identidades sociais e particulares” (MOREIRA e SILVA, 1995, p. 7-8).

Para os autores (1995, p. 20-21), “não é mais possível alegar qualquer inocência a respeito do papel constitutivo do conhecimento organizado em forma curricular e transmitido nas instituições educacionais”. O Currículo tem uma história vinculada às formas específicas

de organização da sociedade e esta enraíza-se nas determinações sócio-históricas e culturais dessa sociedade.

Os documentos analisados revelam a estreita relação entre a reorganização produtiva e as reformas do Estado e a produção do novo discurso educacional. Conforme mencionamos anteriormente, o discurso das competências, como ordenadoras do currículo para a Educação Profissional, tem sua formulação no Parecer CNE/CEB nº 16/99 e na Resolução CNE/CEB, nº 04/99.

Nesse Parecer (BRASIL, 2000, p. 96), competência profissional é definida como “a capacidade pessoal de articular autonomamente os saberes (saber, saber-fazer, saber-ser e saber conviver) inerentes a situações concretas de trabalho”. O saber caracteriza-se como operativo, dinâmico e flexível, capaz de guiar desempenhos num mundo do trabalho em constante e permanente desenvolvimento.

No art. 6º da Resolução CNE/CEB, nº 04/99 (BRASIL, 2000, p. 108), competência é definida 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”.

Ramos (2002, p. 166) interpreta o conteúdo da Resolução nº 04/99, da seguinte forma:

a expressão *a capacidade de* tem um sentido de motivação intencional e consciente, pois o exercício profissional assim o exige, além de ser coerente com o estágio de desenvolvimento do indivíduo; *mobilizar, articular e colocar em ação* são verbos que expressam *ações e operações* que podem ser consideradas implícitas e, portanto, do pensamento, devido aos substantivos que se seguem, quais sejam, *valores, conhecimentos e habilidades*. Esses, sim, adquirem novas nuances.

No discurso educacional, a noção de competência, de maneira geral, vem sendo identificada, a partir do trio “saber, saber-fazer, saber-ser”, associado a uma “estética da sensibilidade, a uma ética da identidade e a uma política de igualdade”. Estas traduzem-se em princípios que orientam a organização pedagógica e curricular da Educação Profissional e as situações práticas de aprendizagem.

Estes princípios, formalizados no Parecer 16/99, compatibilizam-se com os pilares da educação para o século XXI, definidos pela UNESCO: “aprender-a-aprender, aprender-a-ser, aprender-a-conviver e aprender-a-fazer” (RAMOS, 2002, p. 131).

Na atual conjuntura de “flexibilização” do trabalho, ou, mais precisamente, de desemprego estrutural e de redução dos investimentos estatais na educação pública, a noção de competência revela ambigüidades. De um lado, associa-se à possibilidade de

instrumentalizar os indivíduos para a empregabilidade e para a manutenção da convivência pacífica. De outro lado, incentiva a competição interpessoal no coletivo dos trabalhadores, quando naturaliza “o mérito” e a “qualidade dos resultados”.

O Parecer 16/99 significa a competência, também, para a “laboralidade”: “O desenvolvimento de competências profissionais deve proporcionar condições de laboralidade de forma que o trabalhador possa manter-se em atividade produtiva e geradora de renda em contextos sócio-econômicos cambiantes e instáveis” (BRASIL, 2000, p. 96). Para as instituições de Ensino, implica a organização de programas que incluam conteúdos e práticas favoráveis ao desenvolvimento de capacidades para resolver problemas, tomar decisões, ter iniciativa e autonomia intelectual.

O referido Parecer propõe a “contextualização” da Educação Profissional e o “ajuste” desta à nova realidade do mundo do trabalho. Quanto à “flexibilização” curricular, abre possibilidades para os planos serem construídos com base em “disciplinas, etapas ou módulos, em atividades nucleadoras, projetos, metodologias e na gestão dos currículos” (BRASIL, 2000, p. 97).

A “flexibilização” curricular suscitaria uma integração dos programas formativos. “Devem ser buscadas formas integradoras de tratamento de estudos de diferentes campos, orientados para o desenvolvimento das competências objetivadas pelo curso” (BRASIL, 2000, p. 98).

O discurso das competências, além da ambigüidade, referida anteriormente, revela feição “prática e utilitarista”, sobretudo, na perspectiva de compatibilização com interesses do capital.

Se competência, conforme os documentos oficiais, significa “mobilização de conhecimentos para a aplicação em situações práticas”, seria a escola um espaço propício ao seu desenvolvimento?

Do ponto de vista epistemológico, diferentes concepções permeiam o modelo de competências e sugerem várias matrizes para formulação e organização do currículo. Ramos (2001 e 2002) e Deluiz (2001) identificam as principais matrizes de abordagem das competências: a condutivista, utilizada predominantemente nos Estados Unidos; a funcionalista, que tem se tornado hegemônica; e a construtivista, de origem francesa.

A matriz condutivista, segundo Ramos (2002, p. 89), remonta ao início da década de 1970, fundamenta-se na psicologia de Skinner, na pedagogia dos objetivos de Bloom e guarda

relação com a eficiência social. Sob a ótica da autora (RAMOS, 2001, p. 3), esta teoria apresenta-se como redutora dos comportamentos humanos a categorias observáveis; redutora da natureza do conhecimento ao próprio comportamento; como uma justaposição de comportamentos elementares, cuja aquisição obedece a um processo cumulativo; como negação dos processos de aprendizagem, evidenciando comportamentos e desempenhos, conteúdos ligados à capacidade individual do indivíduo.

Em termos de currículo, a autora acrescenta, ainda, que essa teoria respaldou os primeiros estudos realizados por Bobitt, em 1918, os quais “em nome da eficiência econômica, transferem para o trabalho escolar os princípios tayloristas-fordistas de organização do trabalho industrial” (RAMOS, 2001, p. 3). Neste sentido, o controle e a regulação da educação tornam-se evidentes e adaptáveis aos propósitos da racionalidade capitalista.

Para Deluiz (2001, p. 7), a perspectiva condutivista prioriza o desempenho, é definida como uma forma de alcançar resultados específicos em um determinado contexto que envolve políticas, procedimentos e condições para concretizá-los, assim, a competência se expressa como uma habilidade capaz de definir a capacidade de uma pessoa, o que ela sabe e pode fazer. Conforme a autora:

Tem como objeto de análise o posto de trabalho e a tarefa para definir o currículo de formação. As perguntas centrais que orientam a análise condutivista são: o que faz o trabalhador? Para o que faz? Como faz? As respostas são obtidas através do método da análise ocupacional, considerando-se os melhores trabalhadores com melhor desempenho no trabalho. Os conteúdos de análise ocupacional são transpostos linearmente para o currículo e os processos de aprendizagem ficam submetidos aos comportamentos e desempenhos observáveis na ação (DELUIZ, 2001, p. 7).

A matriz funcionalista, conforme Ramos (2002, p. 91), tem sua base na sociologia e seu fundamento metodológico-técnico na teoria dos Sistemas Sociais⁹. A característica da análise funcional, segundo Deluiz (2001, p. 07), reside na descrição de produtos e não dos processos, “importam os resultados e não como se fazem as coisas, por isso descrevem-se as funções em unidades de competências e estas em elementos de competências, seguindo o princípio de descrever em cada nível o produto esperado”.

⁹ Segundo Deluiz (2001, p. 7), a Teoria dos Sistemas Sociais propõe-se a analisar não somente um sistema em si, mas a relação entre o sistema e seu entorno. Nesta perspectiva, os objetivos e funções da empresa devem ser formulados em termos de sua relação com o ambiente externo, isto é, com o mercado, a tecnologia, e as relações sociais e institucionais.

As matrizes condutivista/behaviorista e a funcionalista, na concepção de Deluiz, estão estritamente associadas à ótica do mercado e limitam-se às descrições de funções e tarefas dos processos produtivos. A autora descreve como as competências investigadas no processo de trabalho são transportadas para o currículo.

[...] construídas como intermináveis listas de atividades e comportamentos, limitando o saber ao desempenho específico das tarefas. A concepção de autonomia dos sujeitos fica, assim, restrita e prescrita pelas atividades e tarefas. Sua perspectiva economicista, individualizadora, descontextualizada e a-histórica limita o currículo e estreita a formação do trabalhador (DELUIZ, 2001, p. 8).

Quanto à matriz construtivista, Ramos (2002, p. 94) a identifica como inovadora e como uma tendência de superação do condutivismo. Conforme Ramos, Bertrand Schwartz um dos protagonistas desta matriz, faz alusão às relações mútuas e às ações existentes entre os grupos e seu entorno e entre situações de trabalho e situações de capacitação. Para a autora (2002, p. 89), a matriz construtivista, “incorpora a contribuição dos trabalhadores com menor nível de desempenho, buscando construir uma análise integrada e participativa dos processos de trabalho”.

Para os construtivistas, segundo Deluiz (2001, p. 8), a construção do conhecimento é considerada um processo individual, subjetivo, de desenvolvimento de estruturas cognitivas, em uma perspectiva naturalista da aprendizagem, sem enfatizar o papel do contexto social. “A concepção de autonomia fica, desta forma, limitada à sua dimensão individual, focada no mundo do trabalho. Apresenta, assim, uma percepção mais ampliada de formação, mas minimiza a sua dimensão sócio-política”.

Ramos analisa as implicações curriculares decorrentes destas matrizes. Uma delas reside na individualização dos processos de formação, que, conforme o currículo disciplinar, homogeneiza os alunos e não consideram suas especificidades diferenciais (RAMOS, 2002, p. 260).

Segundo a autora, a pedagogia das competências pauta-se, de um lado, no construtivismo, priorizando a dimensão subjetiva da aquisição dos conhecimentos e, de outro, na circulação interdisciplinar, conferindo pouca atenção às dimensões social e histórica do processo educativo.

Ramos (2002, p. 221), quando trata da noção de competência, remete ao exame crítico, de caráter teórico e político. Contextualiza a origem desta “pedagogia”, na França, relacionada ao ensino técnico. Para a autora, tal pedagogia é entendida como aquela na qual,

em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se de situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações.

Estas situações podem ser entendidas como situações demandadas pelos trabalhadores e pelas empresas que adotam o sistema de flexibilização. Neste sentido, a autora indaga se “tal pedagogia conduz à autonomia dos sujeitos ou à sua mera adaptação às mudanças no trabalho e na vida social” (RAMOS, 2002, p. 222).

Perrenoud (2000, p. 15) refere-se às competências como “a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um conjunto de situações complexas”. Essa definição apóia-se em quatro aspectos, como bem definem o autor:

a) as competências não são elas mesmas saberes ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos; b) essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas; c) o exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação; d) as competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho a outra (PERRENOUD, 2000, p. 15).

Para Kuenzer (2002, p. 4), Perrenoud é um dos autores “mais referenciados pelos que propõem uma pedagogia centrada nas competências” [...]. Conforme a autora, Perrenoud “delineia adequadamente a questão, mas não a trata satisfatoriamente”. Isto porque “não toma as categorias de análise que permitem compreender as relações entre trabalho e educação, atendo-se ao mundo da escola”. A autora ressalta, ainda, que, embora o autor reconheça que todas as “ações humanas exigem algum tipo de conhecimento¹⁰, admite que a noção de competência está limitada ao tempo de permanência na Escola”.

Segundo a autora, Perrenoud não diferencia “o conhecimento tácito, derivado da articulação entre saberes diversos e experiência laboral” [...]. Resulta, daí, o “dilema”: 1) a necessidade de tempo de permanência do aluno na Escola; 2) se o espaço da Escola favorece esta articulação (KUENZER, 2002, p. 4).

As noções de competências que fundamentam o discurso oficial e as abordagens dos autores analisados constituirão referência para a análise das competências formalizadas na

¹⁰ ‘às vezes superficiais, outras vezes aprofundado, oriundo da experiência pessoal, do senso comum, da cultura partilhada em um círculo de especialistas ou da pesquisa tecnológica ou científica. Quanto mais complexas, abstratas, mediatizadas por tecnologias... mais conhecimentos aprofundados, avançados, organizados e confiáveis elas (as ações) exigem’ (KUENZER, 2002, p. 4).

Instituição de Ensino pesquisada e significadas pelos/as docentes e gestores do respectivo quadro funcional.

**Capítulo III – *A Reforma da Educação Profissional
na Escola Agrotécnica do Cajueiro:
o Currículo por Competências***

A análise da reforma da Educação Profissional nos levou a uma rápida passagem pela história da educação brasileira, na perspectiva de apreender o significado da educação para o trabalhador. Este movimento, produzido pela dinâmica do capitalismo internacional, dimensiona a capacidade operativa do Estado, os vínculos entre o público e o privado e dimensiona, também, a “pedagogia social”. Como esta dinâmica prioriza a valorização do capital, a configuração das instituições educacionais assume, sempre, caráter instrumental.

Para a passagem pelas determinações econômicas e a vinculação destas às instituições constituídas, utilizamos a abordagem bakhtiniana, que sugere a contextualização do discurso no seu espaço de produção, visando a desocultação dos significados subliminares. Para além da desocultação, reside, também, a nossa intenção de relacionar os princípios da reforma da Educação Profissional à realidade da Instituição investigada.

Neste capítulo, relacionamos o discurso oficial, regulado pelo Decreto 2.208/97, à “prática discursiva” institucional. Como a prática educativa é resultado da cultura institucional, a apreensão do significado desta prática requer uma inserção na história da Escola investigada.

3.1 A Escola Agrotécnica do Cajueiro – passado e presente

A atual Escola Agrotécnica do Cajueiro foi criada em 1953, sob a denominação de Ginásio Agrícola, no município de Catolé do Rocha-PB¹¹, vinculada ao Ministério da Agricultura. A Instituição funciona em um imóvel de 93 hectares, a 3 Km do perímetro urbano.

Em janeiro de 1964, na Instituição referida, funcionou a 1ª série do Curso de Mestre Agrícola, com uma expressiva matrícula e, inclusive, um internato com mais de cem alunos. Em 1967, o Ginásio Agrícola passou à jurisdição do Ministério da Educação e Cultura, e

¹¹ Catolé do Rocha localiza-se na região do semi-árido, mesorregião do Sertão Paraibano, a 427 Km da capital do Estado da Paraíba e a 380 Km da cidade de Natal-RN.

vinculou-se à Universidade Federal da Paraíba, sob a denominação de Colégio Agrícola de Catolé do Rocha. À época, saía a primeira turma de concluintes do Ginásio Agrícola.

Naquela conjuntura, a reforma pedagógica da Escola foi orientada pelas equipes da Diretoria do Ensino de 2º grau e da Inspeção Técnica de Ensino, coordenadas, respectivamente, pelas professoras Maria da Guia Machado e Rita de Cássia Alves Ramalho. A organização da “grade curricular do Curso” e dos conteúdos das respectivas disciplinas teve como parâmetro o currículo do Colégio Agrícola de Belo Jardim, Pernambuco. Para a realização do Estágio Supervisionado de 200 horas, exigido pela “grade curricular”, a Instituição mantinha convênios com empresas e órgãos do governo.

A demanda da Instituição naquele período foi expressiva, refletia a classe social à qual pertenciam os/as alunos/as. Mesmo almejando acesso à universidade, o ingresso no curso profissionalizante atrelava-se à necessidade de ingresso imediato no mercado de trabalho. Aqueles/aquelas que visavam, exclusivamente, a Universidade, procuravam os cursos clássico e científico.

No entanto, apesar da profissionalização obrigatória, instituída pela Lei 5.692/71, no período da ditadura militar (1964-1985), a Instituição, fragilizada pela falta de recursos e de reação de alunos/as, dirigentes e lideranças políticas, manteve-se fechada por quase 10 anos (1970-1979).

Em 1980, a Escola foi reaberta, quando o então governador do Estado da Paraíba, Tarcísio de Miranda Burity, na tentativa de revitalizar o ensino rural, recebeu como doação da UFPB, a propriedade, na qual se localiza a Escola. A partir de então, a Instituição vincula-se à Secretaria de Educação do Estado e mantém funcionando o Curso Técnico em Agropecuária. Este período foi marcado pela reestruturação da Escola e implantação de vários projetos de produção.

Dois anos depois, a Escola foi reformada, para ajustar-se à Lei 7.044 de 18 de outubro de 1982, que extinguiu a profissionalização compulsória, em nível de 2º grau. Segundo Lima (1995, p. 25), essa reforma consistiu na unificação do currículo das Escolas pertencentes à Universidade: Escola Assis Chateaubriand de Lagoa Seca e Escola Agrotécnica do Cajueiro. A “grade curricular”, conforme referência anterior, era composta de matérias do núcleo comum - português, estudos sociais, matemática e ciências - e da parte diversificada, constituída pelas matérias técnicas.

Em maio de 1989, graças à mobilização da comunidade escolar, o reitorado do Prof. Itan Pereira da Silva (1986-1992) criou o Campus IV, em Catolé do Rocha, e incorporou a Escola Agrotécnica à Universidade Estadual da Paraíba (Decreto Estadual de nº 1.103/89), sob a denominação de Escola Agrotécnica do Cajueiro.

Em 1997, o Decreto 2.208 (BRASIL, 2000), reforma a Educação Profissional, e o Ensino Técnico torna-se uma modalidade de ensino, independente do Ensino médio. Com esta reforma, a Escola Agrotécnica passa a oferecer as duas modalidades de ensino: Médio (3 séries) e Técnico, com habilitação em agropecuária.

Em 19 de agosto de 2003, o anseio da comunidade de Catolé do Rocha por um Curso Superior concretiza-se. O Reitor da Universidade Estadual da Paraíba, Prof. Sebastião Guimarães Vieira criou o Centro de Ciências Humanas e Agrárias – CCHA e os Cursos de graduação: Licenciatura em Ciências Agrárias (Resolução UEPB/CONSUNI/20/2003) e Licenciatura em Letras (Resolução UEPB/CONSUNI/21/2003).

Nesse sentido, a Universidade Estadual da Paraíba atendeu aos reclames da população de Catolé do Rocha e de cidades circunvizinhas, que, há mais de 30 anos, se ressentiam da falta de cursos de nível superior na região. Com a implantação dos Cursos de nível superior, a capacidade administrativa e o quadro funcional do Campus IV foram ampliados, mas a capacidade física manteve-se inalterada. Em relação à implantação da reforma do Ensino Técnico, os/as professores/as foram divididos de acordo com as modalidades de ensino - médio e técnico.

3.2 A organização administrativa da reforma

3.2.1 Infra-estrutura e quadro funcional da Escola

Em termos de infra-estrutura e de equipamentos, a área física do Campus IV é constituída por blocos horizontais. Os blocos sediam os setores administrativos e pedagógicos, compostos por sala de recepção, sala das direções (CCHA e E.A.C), secretaria, sala dos/as professores/as, coordenação pedagógica, salas de desenho, sala de mecanografia

(xerox), laboratório de informática, salas de apoio, oficinas (mecânica e marcenaria) e salas de aula.

A Escola dispõe, também, de ambientes esportivos e acomodações para os/as alunos/as internos/as. Há disponibilidade de pátios, praça central, auditório, alojamentos (dormitórios), cozinha e refeitório, residências para funcionários (4 casas), residência do Diretor do CCHA.

Há, ainda, espaços abertos e fechados, destinados aos setores de produção e criação de animais, tais como: pocilga, aviário, depósito para ração, silo-trincheira, aprisco, coelhário, galpão de avicultura, depósito para ração dos animais, mandala, viveiro de mudas, açude, setor de horticultura, setor de fruticultura, setor de culturas regionais periódicas, setor de ração animal irrigado, setor de pastagem animal natural, poços amazonas, mata (capoeira).

Para a implantação da reforma, não houve investimento em infra-estrutura visando a adequação das especificações educacionais à operacionalização do currículo por competências. Houve, apenas, adaptações em setores destinados à acomodação dos alunos internos. Neste sentido, a falta de infra-estrutura da Escola constitui a primeira limitação institucional para o desenvolvimento de competências profissionais.

Essa situação de carência é denunciada por 70% (setenta por cento) dos/as professores/as, quando declararam que a Instituição não tem recursos materiais (equipamentos) para desenvolver as atividades práticas, compatíveis não só ao modelo de competências, mas às novas tecnologias exigidas pelo mercado de trabalho. A infra-estrutura escolar precisa ser melhorada/atualizada, conforme depoimentos:

Não há estrutura para trabalhar as aulas práticas. A Escola sempre teve esta dificuldade, ainda mais agora com esta exigência das competências, agora é que não tem. [...] No início do ano até tem algum material, mas depois fica pouco material para atender a todo mundo. A gente tem que repetir cinco seis vezes a mesma coisa nas aulas práticas (O.R.F).

[...] Os recursos instrumentais são deficientes, são obsoletos, superados para o século XXI. Estamos num mundo revolucionário em termos de tecnologias, nossos alunos estão ainda travados em termos de conhecimentos e instrumentos modernos que se fazem necessários para um profissional, para que o produtor possa desenvolver cada vez mais isso. Na minha parte, como eu trabalho na parte de mecanização agrícola, por exemplo, todo o maquinário da Escola tem 30 anos, uma máquina tem uma vida útil de 10 anos. A gente trabalha no improviso. Uma teoria moderna, mais uma prática deficitária, que jamais vai preparar o aluno para o mercado de trabalho. Quem se prejudica é o aluno (B.A.A).

A indisponibilidade de outros recursos didático-pedagógicos, não especificamente aos que atendem às aulas práticas de campo, foi mencionada, também, pelos/as professores/as.

Estes recursos, segundo os entrevistados, são mal distribuídos, comprometendo o ensino-aprendizagem.

[...] coisas simples como a questão do retroprojeter, disponibilidade da TV, do vídeo. Você tem dificuldade, muitas vezes se planeja uma aula com estes materiais e você tem que mudar tudo; é a sala que já está ocupada, não é satisfatória, você não pode usar naquele dia... Realmente, há uma carência muito grande de recursos, inclusive a falta de uma biblioteca que seja satisfatória para que a gente possa pesquisar mais e para que o aluno tenha mais acesso (G.E.S).

Não, não e não. Não há recursos e os que existem são mal distribuídos. Não são definidas as prioridades pelo grupo, a coordenação técnica não funciona. [...] Planta-se uma área de feijão sem que haja participação do aluno, a não ser para a capina e colheita. Eles não participam do planejamento. Não sabem muitas vezes, nem por que tem que capinar (A.L.M).

Ante às dificuldades existentes, há quem sugira convocar a Reitora para discutir os problemas. “Eu tenho dito, nas reuniões de departamento, que a gente poderia convocar a Reitora para um debate, para a gente mostrar a necessidade dela injetar recursos aqui para recuperar estes setores de produção” (T.P.F).

Alguns/algumas professores/as, contrariamente à posição acima mencionada, apontam os ganhos obtidos pela Escola, nos últimos anos, em termos de recursos materiais. Ao mesmo tempo, enumeram os investimentos necessários e advertem a urgência nestas melhorias.

Ainda precisa investir. Temos o laboratório que foi muito bom para a Escola. A estação metereológica é outro recurso didático muito importante, uma tecnologia de ponta, a questão da estação GPS [...]. Mas, ainda precisa de muita coisa, precisamos de um laboratório de agroindústria. A parte de maquinário da Escola precisa melhorar. O nosso sistema de irrigação precisa se adaptar a nossa realidade, investir na irrigação com pouca água. Precisamos de uma reforma na pocilga, transformar numa pocilga padrão e outras coisas (U.F.A).

Biblioteca, material didático é imprescindível, está faltando, acredito que logo, logo está sendo solucionado este problema. Laboratório para trabalhar aula teórica e prática. É urgente esta necessidade (K.A.S).

O Diretor do Centro, apesar de reconhecer a exigüidade dos recursos disponíveis na Instituição, demonstrou certo otimismo e apontou a possibilidade de aquisição de recursos, nos próximos anos. Inclusive, alguns deles, considerados imprescindíveis pelos/as professores/as.

Tem recursos, mas são precários. Numa Escola agrícola, os investimentos são grandes, [...] só perde para a área de saúde. A gente recebe um recurso aqui... O pessoal fica abismado com a estrutura que a gente tem. Temos três ou quatro projetos de alto nível, a questão de animais, tem tudo, vamos implantar um laboratório, já tem recursos destinados para isso, temos cem mil reais para a construção da biblioteca [...] daqui para o final do ano a gente começa tudo, a gente tá tentando um projeto através

da Fundação de Ensino e Pesquisa ao Estudante, o conselho já aprovou um laboratório de Carcaça. Você sabe que a gente tem que saber que, aqui no semi-árido, a nossa saída é a questão da pecuária. Poucas Escolas na Paraíba têm uma estrutura como a nossa (L.J.P).

Os reclames dos/as professores/as incidem, basicamente, na falta de uma política de gestão e financiamento para a Educação Profissional. Kuenzer e Grabowski (2006, p. 24) advertem sobre a necessidade de uma política de gestão, direcionada para esta modalidade de ensino. Os autores constatam que, no Brasil, não há responsabilidade constitucional ou legal, quanto ao financiamento da Educação Profissional, diferentemente do que ocorre em relação à educação básica. Para esta, há recursos vinculados ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – FUNDEF (atual FUNDEB), enquanto a Educação Profissional permanece sem garantia e sem destinação de recursos próprios necessários ao seu funcionamento. Atualmente, os recursos para a Educação Profissional resultam de dotações orçamentárias ou de programas especiais financiados através de convênios, como o PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional (KUENZER e GRABOWSKI, 2006, p. 25).

A falta de uma política para a Educação Profissional compromete o funcionamento das instituições de ensino e, notadamente o seu quadro funcional.

Em termos de organização administrativa, o Campus IV funciona com direção e direção adjunta, chefias de departamentos e coordenações dos cursos superiores: Licenciatura em Letras e Licenciatura em Ciências Agrárias. A Escola Agrotécnica, por sua vez, dispõe de organizações administrativa e pedagógica específicas e mantém, atualmente, o Ensino Médio (três séries) e o Curso Técnico em Agropecuária.¹²

O quadro funcional da Escola é constituído de 32 (trinta e dois) funcionários/as e 25 (vinte e cinco) professores/as. Destes/as professores/as, 15 (quinze) atuam na área profissionalizante e 04 (quatro) exercem funções administrativas e pedagógicas. O quadro docente é, predominantemente, masculino.

¹² Matrícula do **Ensino Médio** em 2006: 1ª série (2 turmas) – 71 alunos; 2ª série (1 turma) – 33 alunos; 3ª série (1 turma) – 20 alunos. Total: 124 alunos. FONTE: Secretaria da E.A.C, 2006.

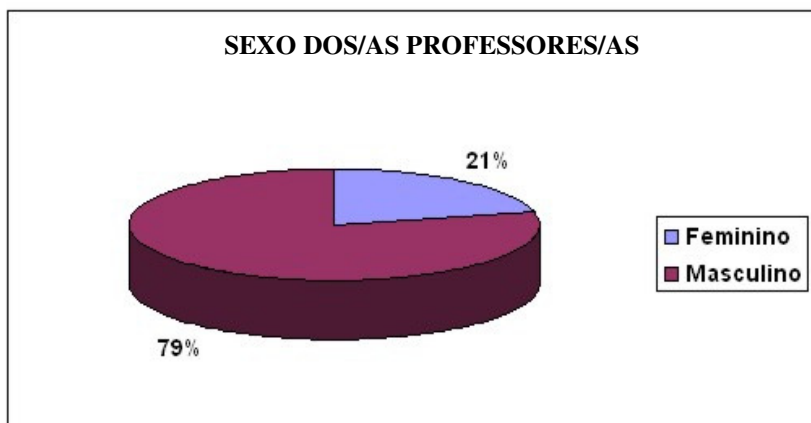


GRÁFICO 1 - Fonte: Secretaria da E.A.C. Ano 2006.

Quanto à faixa etária dos/as professores/as e gestores, 64,30% estão acima de 45 anos, 55% deles/as possuem mais de 21 anos de experiência profissional e 83,30% trabalham em regime integral – DE (Dedicação Exclusiva). A maioria dos/as docentes (91%) trabalha, exclusivamente, na Instituição.

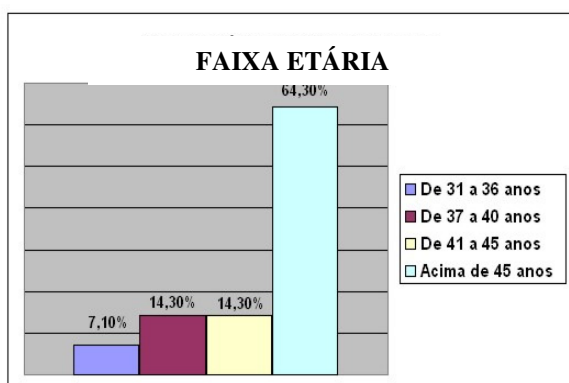


GRÁFICO 2 – Fonte: Secretaria da E.A.C. Ano 2006.

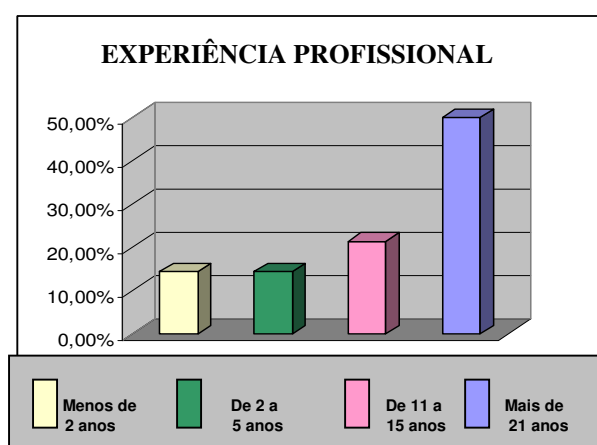


GRÁFICO 3 –
Fonte: Secretaria da E.A.C. Ano 2006.

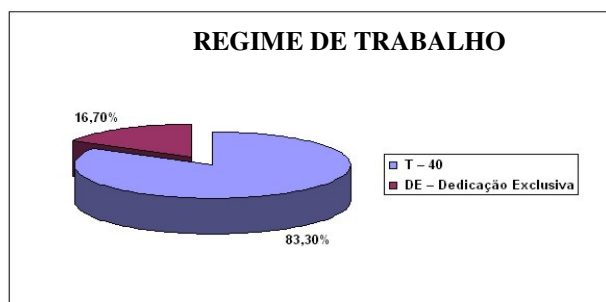


GRÁFICO 4 – Fonte: Secretaria da E.A.C. Ano 2006.

Em relação à formação dos/as professores/as e gestores do Ensino Profissionalizante, 44% têm mestrado, 22% especialização e 34% graduação. Esta formação é bastante diversificada, conforme demonstra o quadro abaixo:

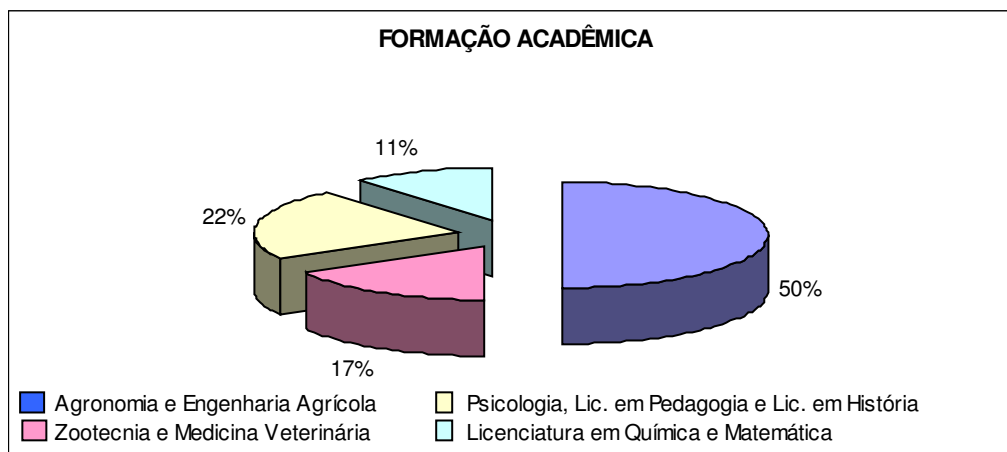


GRÁFICO 5 – Fonte: Secretaria da E.A.C. Ano 2006.

A análise do quadro funcional da Escola revela distorção em relação ao Decreto 2.208/97, que institui a obrigatoriedade de licenciatura na área específica de atuação no Ensino Técnico¹³. Apenas 22% destes/as profissionais têm licenciatura na área em que atuam. Essa distorção, conseqüentemente, tem implicações na significação da Educação Profissionalizante e na prática pedagógica dos/as professores/as.

3.2.2 Relação educação e trabalho e significação da reforma

Com a implantação da reforma regulamentada pelo Decreto 2.208/97, o Ensino Técnico em Agropecuária foi organizado em modalidades diferenciadas: a) concomitância interna - nesta forma o/a aluno/a cursa, simultaneamente, o Ensino Médio e o Ensino Técnico na referida Escola, em horários diferentes; b) concomitância externa, o/a aluno/a cursa, simultaneamente, o Ensino Médio em outra Instituição e o Ensino Técnico na Escola

¹³ O artigo 9º do Decreto 2.208/97 estabelece que 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 (BRASIL, 2000, p. 69).

Agrotécnica; c) Pós-médio, o/a aluno/a cursa o Ensino Profissionalizante, após a conclusão do Ensino Médio.¹⁴

Como esta é mais uma reforma que altera o perfil da Educação Profissional, iniciamos a investigação empírica questionando a relação entre ela e a atual conjuntura de mudanças no mundo do trabalho: “Por que sucessivas reformas são implantadas na educação, sobretudo, na última década? A quem estas reformas atendem ou interessam e que relação estabelecem entre educação e trabalho?”

Os posicionamentos de professores/as e gestores em relação à primeira indagação revelam desvinculação entre as reformas e a conjuntura. A maioria dos/as entrevistados/as (64%) considera as reformas como “sinal de mudanças” e, como tais, têm seus impactos no público alvo.

Eu analiso as reformas como sinal de mudanças, geralmente elas têm um objetivo muito interessante [...] A gente sabe que todas as mudanças têm seus impactos no público alvo, como elas não são trabalhadas nas bases, são vindas de cima para baixo, elas não têm um resultado promissor. A gente tem sentido uma deficiência muito grande de um projeto para uma boa formação que rompa com o tradicional, a gente vê a qualidade de nossos profissionais cada vez mais deficitária [...] (B.A.A).

Eu acho que as reformas na Educação, elas vêm como conquista, na forma das mudanças, na forma de pensar a educação, de pensar o currículo. Eu acho que a tendência é facilitar. Eu não analisei o que está por trás, não parei pra pensar, mas acho que é na tentativa de acertar (A.J.A).

A desvinculação entre reformas e conjuntura compromete o entendimento da relação educação e trabalho. Os posicionamentos dos/as professores/as e gestores entrevistados reforçam a histórica contradição entre ambos: 43% demonstram dificuldade para responder e foram evasivos nas respostas; 21% referem-se ao Curso Técnico em Agropecuária e à falta de investimentos para o setor agrário e 36% referem-se, especificamente, à pergunta formulada. Os depoimentos abaixo corroboram esta contradição:

Este curso é de curta duração e os/as professores têm que preparar os alunos para ingressar no mercado de trabalho. Então, necessita de uma discussão maior sobre este assunto. A gente tem pouco espaço para essa preparação (G.E.S).

Eu acho muito importante, nesta área do Ensino Profissionalizante, discutir esta questão do trabalho e educação (C.E.R).

Talvez, as reformas da educação, no âmbito do Ensino Profissionalizante, tenham atendido às necessidades de alguns setores como por exemplo, o setor industrial. Porém, reproduzindo o descaso do estado com o setor primário agropecuário,

¹⁴ Matrícula Ensino Técnico em Agropecuária. Concomitância: interna, 88 alunos, externa 05, distribuídos em 3 turmas (1ª, 2ª e 3ª séries). Pós-médio, 54 alunos, divididos em 2 turmas. FONTE: Secretaria E.A.C., 2006.

aconteceram reformas curriculares, porém estruturais e filosóficas; pelo menos, dentro das Escolas Agrotécnicas estaduais (A.L.M).

Dos 36% que responderam, especificamente, à pergunta formulada (relação educação e trabalho), 60% não consideram a educação do trabalhador, vêem a educação para o trabalho como uma complementação e, de certa forma, reafirmam o dualismo instituído nas reformas educacionais; 40% atribuem à Educação Profissionalizante a responsabilidade de qualificar mão-de-obra para o mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, reconhecem que a Escola não está desempenhando esta função.

Eu vejo que a educação é fundamental e o trabalho deve ser uma complementação (B.A.A).

O Pensamento aí é qualificar o trabalhador, não só no ensino técnico agrícola mas no Ensino Profissionalizante, como uma complementação, onde envolve esses cursos de capacitação e treinamento. Mas pelo que eu tenho visto, há um certo distanciamento nessa relação educação para o trabalho. Não sei nesse sistema SESI, SENAI (T.P.F).

Acho que a Educação deve preparar o alunado para *jogar* no mercado de trabalho. [...] A Escola não está preparando. [...] Alguns têm um pensamento, mas, na verdade, não funciona, isso não é feito, o trabalho do professor é repassar o conteúdo para o aluno. Setenta por cento não fazem não. *Jogar* o conteúdo é uma coisa, preparar é outra (O.R.F) (Grifos nossos).

Eu acredito que um indivíduo mais preparado para a educação ele vai ter um maior rendimento no trabalho, eu acredito que esta é preocupação da retomada do Ensino Profissionalizante, qualificar melhor a mão-de-obra (K.A.S).

Kuenzer (1998, p. 34) esclarece que o ingresso no mercado de trabalho faz parte das necessidades do trabalhador e a escola não deverá ignorá-las, desde que o faça na perspectiva de promover o acesso ao saber científico e tecnológico e permitir ao trabalhador inserir-se, participar e usufruir dos benefícios do processo produtivo.

Neste particular, apenas um professor defendeu a educação para o trabalho como possibilidade de inclusão social, embora fechada nos próprios limites, sem apontar soluções nem criticar o contexto social e político das reformas atuais. O caráter instrumental da educação é evidente.

[...] a educação tem que estar voltada para o trabalho, para que o aluno dê sentido àquilo que ele está fazendo. [...] Quando se educa para o trabalho se inclui, e o aluno vai sair apto a assumir qualquer papel social (A.J.A).

Percebemos que o princípio educativo verbalizado pelos/as docentes e gestores, se traduz em educação para o trabalho, associado, unicamente, à “formação de mão-de-obra”.

Os dados revelam, também, que a maioria dos/as professores/as e gestores não faz uma leitura crítica às reformas da Educação Profissional e ao significado histórico destas reformas para a educação dos trabalhadores. As preocupações pedagógicas incidem, basicamente, em instrumentar os/as alunos/as, através dos conteúdos e técnicas de ensino, para facilitar a inserção destes/as no “tão exigente mercado de trabalho”. Este é um discurso reiterativo, embora superficial e traduzido numa carga de culpabilidade: “a Escola não desempenha a sua função”

Frigotto (1995b, p. 20-23) localiza a origem desta culpa no sistema educacional e nas instituições de formação profissional, que não fazem o aprofundamento teórico da relação educação e trabalho. Para o autor, a causa reside na “não apreensão da teoria valor-trabalho, enquanto relação social, a partir da qual se compreende não só como se produz na relação capitalista o conjunto das relações sociais, mas como se produz, historicamente, a própria relação capitalista”.

Mesmo sem a compreensão das contradições capital-trabalho, os/as professores/as e gestores consideram a separação do Ensino Técnico, instituída pelo Decreto 2.208/97, negativa e prejudicial, e apontam implicações no trabalho docente e na formação do/a aluno/a trabalhador/a.

O Diretor do CCHA sintetiza, claramente, as implicações da reforma no trabalho docente. Com a instauração da dualidade do ensino (separação ensino médio e profissionalizante), a Instituição teve que procurar saídas estratégicas para manter o emprego de seus docentes.

[...] Foi uma das piores fases que nós passamos, foi a implantação desse novo sistema, uma porque a gente estava leigo de tudo e o que me dói mais foi àquela pressão, a questão dos nossos empregos, quem tava na formação geral ficou nervoso, ninguém sabia pra onde ir, a gente que fazia parte da formação geral ficou como cego em tiroteio [...]. Tivemos que implantar turmas de Ensino Médio. A maneira com que fizeram, o desrespeito pra com a categoria, dando tudo de si, e de uma hora para outra a gente fica prestes a ir para rua. Os professores do Ensino Profissionalizante tinham para onde ir, ninguém falava no Ensino médio, inclusive na época implantamos até o primeiro grau. (Gestor 1 – L.J.P).

O discurso dos/as professores/as reitera as implicações da reforma, na formação do/a aluno/a trabalhador/a.

Esta separação no meu ponto de vista, foi negativa, foi uma ruptura drástica [...] foi uma coisa jogada de cima para baixo [...] (D.I.M).

[...] considero esta reforma negativa, o aluno só passa a ter relação com a Instituição só num pequeno espaço de tempo, a cada dia. O aluno não está preparado psicologicamente para o curso profissionalizante num curto espaço de tempo (A.J.A).

O efeito negativo da reforma reflete-se também na “marginalização do Curso Técnico” que se revela na opção do/a aluno/a pelo Ensino Médio em detrimento do Ensino Profissionalizante e reforça “o dualismo social pelas separações das dimensões técnicas e políticas, específicas e gerais, particulares e universais” (FRIGOTTO, 1999, p. 11). Sobre esta questão os/as professores/as se posicionaram da seguinte forma:

Acho que esta separação, visando corrigir deficiências curriculares, acabou por desprestigiar o Ensino Profissionalizante, por completo, uma vez que coube tão somente ao estudante se adaptar e agüentar, levar dois cursos totalmente desarticulados. Como a grande esperança de emprego do jovem brasileiro, ainda, é o curso superior, a opção, sem dúvida, passa a ser o vestibular e não o trabalho a partir do curso (A.L.M).

Com a experiência que eu tenho, o problema é a desistência. O aluno matricula-se no início do ano e depois desiste, deixa o profissionalizante e fica só com o médio. O aluno não tem obrigação de cursar os dois cursos e termina optando só por um. Isso tem acontecido com frequência (T.P.F). [O professor, refere-se ao aluno que faz a concomitância interna, ou seja, ao que frequenta o Ensino Profissionalizante pela manhã, e à tarde o ensino Médio].

Esta reforma confirma uma ação inconstitucional, realizada pelo Estado, que omite garantir a educação pública de nível médio. Em decorrência, não assegura uma formação preparatória para o vestibular, nem tampouco garante formação técnica, além de dificultar a vida dos/das estudantes trabalhadores/as. Ramos (2003, p. 02) exemplifica esta dificuldade, quando afirma:

[...] o aluno que deseja/necessita obter uma profissão na etapa média da educação básica, que antes disputava uma matrícula visando ao atendimento dessa dupla necessidade, foi obrigado a disputar duas matrículas num contexto de não universalização da oportunidade e da gratuidade nem do ensino médio nem dos cursos técnicos. Fazendo a opção por ambas as formações concomitantemente, a dupla jornada escolar, para a maioria, passou a ocorrer em condições precárias (alimentação imprópria, permanência desconfortável na mesma escola, ou traslados cansativos de uma escola para outra, além da despesa financeira muitas vezes difícil de ser enfrentada).

Alguns/algumas professores/as avaliam o efeito negativo desta reforma, também, quanto à separação das modalidades de ensino e defendem o Ensino Médio Integrado. Neste particular, referem-se à necessidade de repensar a função social da Escola Agrotécnica, embora não saibam como fazer esta integração. Desconhecem, por sua vez, a luta

empreendida por educadores brasileiros¹⁵ e os fundamentos legais e teóricos que estes advogam para superar o Decreto 2.208/97 e implantar uma nova reforma da Educação Profissional (Decreto 5.154/2004).

No meu ponto de vista, professora, esta estrutura não funciona, é tanto que a gente está querendo implantar esse outro [referindo-se ao Ensino Médio Integrado] (T.P.F).

Tudo que fragmenta é perigoso, a gente tá numa época que precisa integrar, eu acho muito solto, muito partido [referindo-se a atual organização curricular]. Um aluno que não tem ainda o ensino médio, ele não viu ainda algumas questões de química que vai precisar no Ensino Profissionalizante, por exemplo, a questão do solo. Então é necessário discutir a função social da Escola Agrotécnica, ela é para preparar o aluno para o vestibular ou para o trabalho? [...] (A.J.A).

Os conhecimentos do Ensino Médio e profissionalizante devem estar casados, um depende do outro, na verdade o ensino médio é a base de qualquer coisa [...]. Eu vejo que deve existir a engrenagem entre os dois. Como parece ser esta proposta do Ensino Médio Integrado. Deve ter uma certa interligação (N.M.P).

O Decreto 5.154/2004 insere, novamente, a possibilidade de integração entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico, bem como a manutenção de opções diferenciadas de matrícula (concomitante e subsequente)¹⁶: a integração das modalidades de ensino corrige uma distorção legal, mas não muda a realidade da Educação Profissional. A Escola investigada, mais uma vez, mobiliza-se para a implantação de uma inovação pedagógica, quando sequer, o seu quadro funcional conseguiu assimilar o discurso reformista instituído pelo Decreto 2.208/97.

Acho que devemos partir para uma discussão interna, porque é um sistema que mexe com todo mundo. [...] Eu sugiro que a Escola fique com as duas modalidades, e que este modelo que ainda vigora permaneça e seja reformulado (D.I.M).

Minha opinião é de que a gente não descarte esse totalmente (referindo-se a estrutura anterior). Implante uma turma nessa estrutura da Integração e depois a gente avalie (B.A.A).

Na verdade, a dificuldade para a assimilação discursiva desta reforma deve-se, sobretudo, a problemas relacionados à preparação institucional.

¹⁵ Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos, entre outros (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

¹⁶ Segundo o Conselho Nacional de Educação a Câmara de Educação Básica, por meio de seu Parecer CNE/CEB nº 39/2004, a opção “subsequente”, foi uma alternativa prevista no Decreto 2.208/97, como “seqüencial”, sendo alterada no Decreto 5.154/2004 para não ocorrer confusões com os cursos seqüenciais previstos no Artigo 44 da LDB 9.394/96, no capítulo da Educação Superior.

3.2.3 Preparação institucional para a implantação da reforma

Para a implantação da reforma pedagógica, a E.A.C. não recebeu orientações do MEC/SEMTEC. O Coordenador Pedagógico da referida Escola buscou ajuda nas Escolas Federais de Sousa e Cajazeiras.

Infelizmente, não tivemos nenhuma preparação, principalmente em se tratando do MEC/SEMTEC. Tivemos sim uma ou duas reuniões com o grupo responsável pelas reformas do currículo da Escola Agrotécnica Federal de Sousa, que nos deu uma luz, sem a qual não teríamos saído do lugar (A.L.M).

Houve apenas uma reunião em Sousa, outra em Cajazeiras, mas para esta reunião, foi apenas o Coordenador Pedagógico (D.I.M).

Para as Escolas Federais do CEFEF, Sousa, Bananeiras, João Pessoa, houve alguma preparação em Brasília. Na nossa Escola não teve nada disso. Não fomos convidados para nenhuma reunião, o pessoal do MEC veio para Cajazeiras depois, e Sousa nos deu um espaço para que pudéssemos participar. Passamos uma semana discutindo estas questões. Da Escola Agrotécnica, teve oportunidade de ir apenas o Coordenador Pedagógico (Gestor 1 – L.J.P).

Não recebemos incentivo de ninguém, a nossa sorte foi a ajuda dessas Escolas (Sousa, Cajazeiras), jogaram assim com a intenção de fechar estas Escolas. A nossa sorte foi a nossa força, a nossa organização política, das duas Escolas (Lagoa Seca e Escola Agrotécnica). Foi o momento mais terrível que passamos em termos de educação. (Gestor 2 – C.J.S).

Entregue à própria sorte, o pessoal técnico não conseguiu mobilização suficiente para discutir a reforma. No entanto, os/as professores/as mencionaram a realização de reuniões, à época. Estas reuniões foram pouco efetivas, não aprofundaram, de modo sistemático, os conhecimentos sobre a abordagem das competências. “Não, não tivemos capacitação, as reuniões foram locais. Teve uma, apenas, para reformar o projeto pedagógico” (D.I.M).

Na verdade, o Projeto Pedagógico, denominado “Plano de Curso”, sistematiza a proposta pedagógica elaborada. A elaboração dessa proposta iniciou-se na fase de implantação da reforma do Curso Técnico (1999), no entanto, só foi concluída em 2005. Só a partir deste ano, o curso foi inserido no Cadastro Nacional de Cursos e regularizado perante o MEC e o CREA/PB, conforme esclarecimento do Coordenador do Curso:

Passamos estes anos fazendo adaptações na grade curricular [...] Para legalizar a situação, tivemos que começar todo o processo, arrumar a documentação [...] A partir daí foi que começamos a adquirir competências para começar o processo de elaboração dessa documentação. Fomos fazer todo o levantamento, a partir do reconhecimento do local, medição de área, levantamento de professores. Tudo como se fôssemos abrir o Curso. Até para tirar o CREA dos/as professores, pois alguns não tinham o documento. Só a partir de maio e junho de 2005 a Escola passou a estar

regularizada perante o MEC e CREA. Hoje, o Ensino Profissionalizante está regularizado por mais 6 anos (C.J.S).

As dificuldades decorrentes da não apreensão do significado da reforma, especificamente, do currículo por competências, incidiram no adiamento da elaboração do “Plano de Curso” e, conseqüentemente na regularização do funcionamento da Instituição.

A participação e o envolvimento dos/as professores/as são condições essenciais à implantação das reformas. Na Escola Agrotécnica do Cajueiro, o envolvimento dos/as professores/as, na implantação da reforma do ensino técnico, foi limitado. Dos/as professores/as entrevistados/as, 25% participaram da elaboração da proposta curricular, 33% declararam que, neste período, não faziam parte do quadro da Instituição; os demais (42%) declararam ter se ausentado, completamente, das discussões.

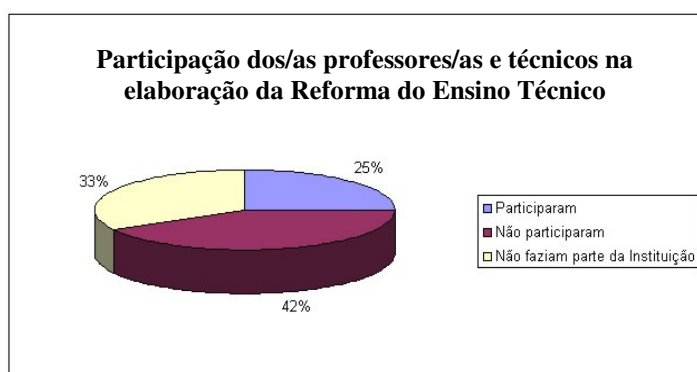


GRÁFICO 06 - Fonte: Entrevistas realizadas com professores/as e gestores do Curso Técnico em Agropecuária. Ano 2006.

A não participação dos/as professores/as foi confirmada, também, no depoimento do coordenador pedagógico:

[...] Não houve discussão aqui na Escola, eu ainda tentei fazer o repasse técnico pedagógico dado em Sousa. No primeiro dia, apareceram três professores, no segundo dia apareceram dois e, no terceiro um. Houve o esforço por parte da coordenação, mas o pessoal não se envolveu, não sei se foi por falta de compreensão ou de tempo (Gestor 2 – C.J.S).

A Instituição não promoveu nenhum evento para discutir a nova proposta com professores/as, alunos/as, pais e pessoas da localidade. Segundo o coordenador pedagógico, “a participação se restringiu a alguns/algumas professores/as, apenas, em reuniões, sem a participação do alunado e da comunidade”. Para estes segmentos, houve, apenas, a informação através das emissoras de rádio.

Não houve participação, houve apenas informação superficial, rasante. Não houve envolvimento de empresas e comunidades. Fomos à comunidade, não para isto, mas, para chamar os alunos. Na época, tínhamos carência de alunos, fomos no sentido de dizer o que a Escola tinha para oferecer com relação à estrutura etc. (Gestor 2 – C.J.S).

Aconteceram algumas reuniões, somente com os professores [...], direção e coordenação, não com a comunidade e alunado em termos de discutir. Não houve eventos, palestras. Só no sentido de informar (Gestor 2 – C.J.S).

Os/as professores/as que participaram das discussões (25%), assim, como da elaboração do currículo, declararam ter encontrado muita dificuldade, sentiram-se apreensivos por não entenderem a proposta. Alguns/algumas reclamaram da Universidade, pela falta de uma política direcionada, especificamente, para as Escolas Agrícolas de Lagoa Seca e Catolé do Rocha.

Particpei intensamente, tentando formar a nossa matriz curricular e, principalmente, tentando entender as diretrizes por competências e habilidades (A.L.M).

Particpei. O pouco conhecimento que tinha sobre esta reforma... fiquei apreensivo; colegas da área, assim como eu, não estavam entendendo como proceder com esta reforma, operacionalizar esta nova reforma (D.I.M).

Sim, particpei das discussões, eu estava muito em sala de aula, não particpei da elaboração. A gente não teve outra saída. [...] A Universidade não tem uma política para as Escolas Agrícolas. Nós somos heróis, implantar uma política direcionada para as Escolas Técnicas Federais, não é fácil, acompanhar uma estrutura assim sem orientação (U.F.A).

Dos/as professores/as que declararam a não participação na elaboração curricular, alguns/algumas identificaram problemas na prática pedagógica e estes repercutem, negativamente, até hoje.

Eu não particpei, inclusive muitos colegas não participaram, isso tem servido para amplas discussões em nossas reuniões pedagógicas (A.L.M).

[...] por omissão nossa, nas reuniões a gente não quer levantar questionamentos e a gente acaba ficando em dúvidas, muitas vezes essas dúvidas fazem com que a gente não desempenhe um bom trabalho na parte de planejamento, na organização do plano de curso. Eu sempre digo que cada professor deve ter acima de tudo esse compromisso de estar inteirado dessas mudanças para que ele possa ter segurança de discutir esses assuntos (B.A.A).

As constatações da professora (B.A.A) nos levam à crítica formulada por Lodi (2004, p. 8) sobre a não efetivação da reforma. A autora cita como causa, a falta de “uma discussão mais amadurecida entre os diferentes segmentos da comunidade educacional” e a ausência de uma “concepção de educação baseada em competências conceituais, atitudinais e procedimentais de modo a serem internacionalizadas pelos educadores”.

Retomando as falas dos/as professores/as sobre o não envolvimento na elaboração da proposta curricular, algumas foram enfáticas, quando identificam a “falta de motivação”, para assuntos que não dizem respeito à sua área específica de atuação. Outros/as consideram o auto-envolvimento desnecessário, pois “àquelas discussões devem ficar a cargo da coordenação pedagógica”.

Não participei, me ausentei, não acompanhei de perto, fuge um pouco a minha área. Assisti algumas reuniões, muito pouco. O motivo da não participação foi mais problema pessoal, talvez negligência, falta de informação a respeito, diria até de responsabilidade, eu não fui diretamente ligado a isto. Participo das reuniões mais direcionadas para minha área, quando participava opinava pouco (S.P.C).

Eu não participei, eu vejo que quem melhor tem competência para fazer isso é a parte pedagógica, para analisar direitinho sobre isso. Eu fiquei de fora, se fui convidado não tenho nenhum questionamento, dar a entender que eu não seria o profissional que entende sobre isso. Se eu sei que você faz melhor do que eu, então eu deixo que você faça (M.M.P).

A dualidade entre concepção e execução naturaliza a tradição pedagógica relativamente ao currículo como trabalho de especialistas. Essa tradição, ao excluir o político e a história do currículo, o configura como rol de disciplinas e como aparato técnico sem vinculação com a realidade escolar.

Seguindo este entendimento, a organização administrativa para a implantação da reforma fechou-se no espaço da própria Escola. Contrariamente às “prescrições” regulamentadas, o Decreto 2.208/97, em seu art. 7º (BRASIL, 2000, p. 68) institui a obrigatoriedade de realização de estudos para a “identificação do perfil de competências necessárias à atividade requerida ouvidos os setores interessados, inclusive trabalhadores e empregadores”. O Parecer CNE/CEB nº 16/99 (BRASIL, 2000, p. 97), por sua vez, ao tratar dos perfis profissionais, enfatiza que “a propriedade dos cursos de Educação Profissional de Nível Técnico, depende, primordialmente, da aferição simultânea das demandas das pessoas, do mercado de trabalho e da sociedade” (BRASIL, 2000, p. 97).

Estes dispositivos normativos não foram considerados pela Instituição. Os/as entrevistados/as confirmam a não realização de “estudo de mercado”, assim como o não envolvimento da “comunidade” escolar e extra-escolar na definição das competências profissionais específicas da habilitação Agropecuária.

Não, acho que não houve estudo de mercado. A preocupação naquele instante não era essa, pois a profissão do técnico agrícola já é uma profissão consolidada, mas é importante que se faça este estudo (U.F.A).

[...] A discussão foi feita entre a gente. A gente se debruçou em cima de uma grade curricular, uma estrutura geral enviada para todo o Brasil e a gente tinha que fazer adaptações a nível regional (D.I.M).

Alguns/algumas foram além e fizeram uma avaliação negativa do mercado de trabalho, em relação à absorção do técnico em Agropecuária.

Não tenho informação que houve estudo de mercado. Digo que 99,9% dos alunos que passam por aqui não trabalham em sua área profissional. Uns trabalham de vendedor, outros de garçom, poucos trabalham em sua área de formação (S.P.C).

Evidentemente que não há mercado de trabalho. Hoje há opção por cursos mais rentáveis. [O professor citou como exemplo o curso de enfermagem]. [...] falta no Brasil, uma política para absorver esta mão de obra. Agora, no governo Lula, está se iniciando a possibilidade de se investir em agricultura, no agronegócio. Com isso, a área agrícola pode ser mais procurada (B.A.A).

Os encontros e desencontros, entre discursos e práticas, revelam que a reforma pedagógica da E.A.C aconteceu sem participação efetiva, sem questionamentos e sem discussões mais profundas. A falta de preparo da Escola e do envolvimento dos/as professores/as, de certa forma, justificam as dificuldades constatadas na operacionalização desta “inovação curricular”. Por não terem concebido a proposta, os/as professores/as não conseguem adaptar seu estilo de ensino às exigências curriculares, e mais, esbarram nos limites impostos pela realidade educacional.

Domingues (apud RAMOS, 2002, p. 155) corrobora as nossas constatações, quando comenta que, “geralmente, os/as professores/as têm sido tomados como recursos nas propostas e não como sujeitos”.

Por não serem sujeitos, os/as professores/as não compreenderam a reforma, nem o princípio educativo que orientava a elaboração do currículo por competências.

3.3 O Currículo por competências: da regulação à (re) significação

A apreensão do significado do currículo por competências nos induziu a fazer um trânsito entre o currículo formal e o currículo real, ou seja, entre aquele regulado/formulado nos documentos oficiais e aquele que se realiza nos embates, nas condições materiais e objetivas existentes, nas relações educador-educando-conhecimento-realidade. Essa concepção é ratificada por Libâneo (2004, p. 172), quando ele comenta que

currículo real é o currículo que, de fato acontece na sala de aula em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de estudo. É a execução de um plano, é a efetivação do que foi planejado, mesmo que, nesse caminho do planejar e do executar aconteçam mudanças, intervenção da própria experiência dos professores, decorrentes dos seus valores, crenças, significados. É o currículo que sai da prática dos professores, da percepção e do uso que os professores fazem do currículo formal.

Se o currículo faz a mediação entre reforma e realidade educacional, toda proposta pedagógica, para se consolidar com real possibilidade de êxito, deve passar, necessariamente, pela aprovação dos/as professores/as e da comunidade escolar. Neste particular, a (re) significação do currículo por competências é fundamental.

O currículo por competências, ao nível do planejamento – elaboração formal - foi significado na Escola Agrotécnica do Cajueiro, conforme a Resolução CNE/CEB nº 04/99. Na referida Resolução, a competência profissional é definida como a “capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação, valores, conhecimentos e habilidades necessárias para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL, 2000, p. 108).

Esta definição aparece explícita no depoimento do Coordenador Pedagógico, que participou de reuniões para a implantação da reforma na Escola. “Competências é a capacidade de adquirir, de mobilizar e articular conhecimentos necessários para que você tenha eficiência no desempenho de uma função, de um trabalho, e ainda mais, ter conhecimentos periféricos” (C.J.S).

Quanto aos/as demais professores/as, percebemos, de início, que a maioria (58%) apresentava dificuldade para formular um conceito; alguns deram respostas pouco esclarecedoras. “Competência é como se fosse uma linha de trabalho. Eu como agrônomo posso optar pela parte de olericultura, fruticultura, por exemplo” (M.M.P).

O próprio Parecer CNE/CEB nº16/99 esclarece que o conceito de competência vem recebendo diferentes significados, às vezes contraditórios e nem sempre suficientemente claros para orientar a prática pedagógica nas Escolas (BRASIL, 2000, p. 96). Um/a dos/as professores/as referendou esta posição.

[...] Nem mesmo os professores sabem lidar, entender as competências que foram explicitadas nas diretrizes, quantas e quantas discussões tivemos sobre isto e até hoje não se chegou a uma conclusão. Como falar em competência se nossos alunos não são levados a pensar criticamente? (A.L.M).

Além dos significados compatíveis com os documentos oficiais, identificamos, nos discursos dos/as docentes ênfases diferenciadas quanto às concepções de competências.

Dos/as professores/as pesquisados/as, 33% relacionam competências ao “domínio de conteúdo ou área profissional”; 17% relacionam à “habilidade ou afinidade que o/a aluno/a deve obter em determinada disciplina ou no curso” e 50% as relacionam ao “desempenho de tarefas, ou seja, ao saber- fazer”.

Os/as que relacionam competências ao “domínio de conteúdo ou conhecimento na área profissional” afirmaram:

Deve ser quando ele (referindo-se ao aluno) domina, pelo menos, parte ou quase a totalidade da área que ele optou (S.P.C).

No meu entender, é aquilo que está especificamente direcionado, seria o aluno se especializar. A minha concepção é de que o técnico agrícola deveria saber um pouco de tudo [...] (M.M.P).

A especificidade deste discurso parece ser compatível com o pensamento “condutivista” pelo qual o desempenho não se distingue dos mecanismos da sua instalação e, portanto, confunde-se com o próprio domínio do saber que o estrutura (RAMOS, 2002, p. 419).

Outros discursos relacionaram competências à habilidade ou à afinidade que o/a aluno/a deve obter em determinada disciplina. Outros utilizaram as palavras “habilidade e capacidade” como sinônimo de competência.

Eu associo competências a habilidades. Acho que seria o tipo de formação que seria exigido para o aluno se tornar mais hábil. É o que me ocorre agora (K.A.S).

Quando se tem competência é quando o aluno tem maior afinidade. O aluno tendo mais afinidade para aquela disciplina ele vai ter maior capacidade, maior competência (C.E.R).

Pelo que pudemos apreender, há uma associação direta entre competências, habilidades e capacidade e os/as entrevistados/as assimilaram esse discurso da atual conjuntura de reestruturação produtiva que requer um/uma trabalhador/a flexível e responsável, individualmente, por sua formação. Conforme Deluiz (2001, p. 2), a competência pressupõe que o/a trabalhador/a “tenha capacidade para enfrentar imprevistos e ser passível de transferir-se de uma função a outra dentro da empresa, possibilitando a empregabilidade”.

Esse posicionamento é reforçado pelos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional, que entendem a “habilidade” como um componente articulador e mobilizador dos conhecimentos orientados para a tomada de decisões e ações.

As competências enquanto ações e operações mentais, articulam os *conhecimentos* (o “saber”, as informações articuladas operativamente), as *habilidades* (psicomotoras, ou seja, o “saber fazer” elaborado cognitivamente e socioafetivamente) e os *valores*, as *atitudes* (“o saber ser”, as predisposições para decisões e ações, construídas a partir de referenciais estéticos, políticos e éticos), constituídos de forma articulada e mobilizados em realizações profissionais com padrões de qualidade requeridos, normal ou distintivamente, das produções de uma área profissional (BRASIL, 2000, p.10) (Grifos do documento).

Além da ambigüidade quanto ao conceito, as competências têm aplicabilidade direta no trabalho, na área de realização profissional. Enquanto isso, a avaliação oficial centra-se em questões conceituais. Lodi (2004, p. 9), diretora do Departamento de Políticas de Ensino Médio da Secretaria de Educação Básica/MEC, reafirma essa ambigüidade. Para a técnica, “enquanto o discurso pedagógico enfatizava competências fragmentadas em habilidades, como modelo de gestão e controle do processo educacional, a fim de garantir metas e resultados”, faltavam “referências mais precisas para orientar e organizar competências e habilidades, conforme a realidade dos alunos e da escola”.

No nosso entendimento, as competências em suas variações de significado relacionam-se, diretamente, ao controle dos resultados da educação. A expressão “padrões de qualidade requeridos”, expressa nos Referenciais Curriculares, parece denotar a visão pragmática, meramente instrumental, com ênfase no “desempenho de tarefas, ou seja, o saber-fazer”, reduzido à mera execução prática do trabalho.

Esta concepção instrumental das competências foi verbalizada por 50% dos/as entrevistados/as

Competências, no meu ponto de vista é o que o aluno dentro de uma determinada situação criada no seu trabalho seja capaz de aglutinar os conhecimentos e resolver àqueles problemas do momento (D.I.M).

A competência é o saber-fazer, eu tenho que desenvolver no meu aluno aquela capacidade de saber-fazer, ele tem que ter capacidade de construir, de pegar o conteúdo que ele aprendeu e levar para a vida dele (A.J.A).

[...] eu vejo como competência o fato e o ato do profissional poder e ter que realizar suas atribuições profissionais, de trabalho técnico na área, de forma coerente (G.E.S).

[...] saber fazer mesmo, ter a competência de realizar determinadas tarefas. Tirando a parte burocrática, eu acho que é ter condições do aluno criar as coisas, implantar e desenvolver (O.R.F).

A associação entre competência e desempenho (saber-fazer) remete à discussão sobre as matrizes epistemológicas desenvolvidas por Ramos (2000 e 2001) e Deluiz (2001), que permeiam o discurso dos/as professores/as: 1) a “condutivista”, que operacionaliza a noção

por meio da descrição do que o indivíduo pode fazer, e não necessariamente do que faz, independentemente da situação ou circunstância; 2) a “funcionalista”, que apresenta a competência como algo que uma pessoa deve fazer ou deveria estar em condições de fazer – foco nos produtos e não nos processos; 3) a “construtivista”, que define competência como a capacidade de mobilizar conhecimentos e saberes (técnicos, organizativos, comportamentais e relacionais) e utilizá-los em situações diferenciadas.

É possível identificar, ainda, nas falas dos/as entrevistados/as, a influência da teoria do capital humano, que concebe o/a trabalhador/a como “fator de produção” e a educação como “investimento” em capital humano. Conforme Frigotto (1998, p.14), “estreita-se ainda mais a compreensão do educativo, do formativo e da qualificação, desvinculando-os da dimensão ontológica do trabalho e da produção, reduzindo-os ao economicismo do emprego e, agora, da empregabilidade”.

A partir dos depoimentos analisados, o significado atribuído às competências segue uma linha meramente prática de trabalho, compatível com a lógica do capital, que evidencia a qualidade formal em detrimento da qualidade política.

Os/as professores/as e gestores reafirmam o antigo lema da Escola Agrotécnica, “Aprender a produzir produzindo” e confirmam, assim, o princípio da organização curricular, vinculado fortemente à prática, ou seja, a uma perspectiva instrumental e tecnicista, voltada para a avaliação de desempenhos em detrimento da formação humanista. A explicação para isto, talvez, se dê em decorrência da formação destes/as profissionais.

Apesar da maioria dos/as professores/as ter formação em nível de mestrado, apenas (22%) tem licenciatura na área em que atuam, formação, basicamente, orientada pelo tecnicismo.

Esta perspectiva instrumental e tecnicista, segundo Ramos (2002, p. 44), “limita os conteúdos aos saberes que se expressam em habilidades passíveis de serem medidas e, conseqüentemente, reduzem a possibilidade de articulação com saberes outros que se colocam fora desse ‘saber-fazer’, notadamente os saberes cotidianos”. Frigotto (1995b, p. 16) comenta que a dimensão pedagógica, dada ao trabalho, aparece como uma espécie de laboratório de experimentação – aprender fazendo, integrando a formação do trabalhador às exigências da produção.

Esse caráter instrumental, inclusive, revelado no discurso docente traduz-se, segundo Frigotto (1995b, p. 14), como “falta de criticidade”. Além de homogêneo e superficial, esse

discurso reflete concepções dominantes, com características dos humanistas, dos positivistas e do funcionalismo, e referenda concepções burguesas de trabalho, de formação e fabricação do trabalhador. Este conjunto de concepções “vai estruturando uma percepção ou representação de trabalho que se iguala à ocupação, função, tarefa, dentro de um mercado (de trabalho)” e contribui para a segmentação das práticas no cotidiano institucional.

3.3.1 Planejamento, elaboração e operacionalização da proposta curricular

As segmentações das práticas pedagógicas reforçam-se pela distância entre o currículo planejado e o currículo operacionalizado. No entanto, se os/as professores/as e gestores revelaram dificuldades para definir competências, como poderiam planejar um currículo fundamentado nesta abordagem? As definições para o planejamento deste currículo foram estabelecidas pelo Ministério da Educação, no anexo à Resolução CEB/CNE 04/99 (BRASIL, 2000, p. 111-112). No referido anexo, estão descritas, para cada área profissional, as competências profissionais gerais a serem materializadas pelos cursos de Educação Profissional de Nível Técnico, com as respectivas cargas horárias mínimas (ver anexos A e B, p. 120-121). Em um outro documento dos Referenciais Curriculares está a composição de um “quadro de referência” contendo as funções (cadeiras produtivas) e as subfunções (etapas do processo) que têm por base a formação profissional através de competências (Anexo C).

Às Instituições de Ensino, por sua vez, cabe a elaboração dos “Planos de Curso” de acordo com a Resolução CNE/CEB Nº 04/99, art. 10 (BRASIL, 2000, p. 109), nos quais devem constar: justificativa e objetivos; requisitos de acesso; perfil profissional de conclusão; organização curricular; critérios de aproveitamento de competências; critérios de avaliação; recursos físicos e humanos; certificados e diploma.

A E.A.C elaborou o respectivo “Plano de Curso”, conforme a Resolução 04/99. A organização curricular em módulos, sistematizada sob a forma de organograma, apresenta os itinerários de formação/módulos¹⁷, correspondentes a formação do Técnico em Agropecuária.

¹⁷ Itinerário I/módulo I – **Planejamento e projetos**, subdividido em: estudos da vocação regional; elaboração de projetos; itinerário II/módulo II – **Produção vegetal**, subdividido em: capacidade de uso e manejo do solo; propagação e plantio do desenvolvimento da planta; itinerário III/módulo III – **Produção animal**, subdividido em: reprodução, melhoramento, nutrição, manejo e preparo da produção de animais de pequeno, médio e grande porte; itinerário IV – **Gestão**, subdividido: estrutura administrativa e econômica da empresa rural; exploração do

Cada módulo contém perfil de conclusão e os respectivos elementos curriculares (disciplinas) (ver anexo D, p. 6 a 10)¹⁸. Os elementos curriculares incluem competências, habilidades e bases tecnológicas a serem desenvolvidas e a carga horária correspondente.

Para cada subfunção, componente do processo produtivo de uma área profissional são identificadas as “competências” – saberes articulados e mobilizados através de esquemas mentais – as “habilidades”, que permitem que essas competências sejam colocadas em ação em realizações eficientes e eficazes, e as “bases tecnológicas” ou conjuntos sistematizados de conceitos, princípios e processos (métodos, técnicas, termos, normas e padrões) resultantes, em geral, da aplicação de conhecimentos científicos a essa área produtiva (BRASIL, 2000, p. 26).

Como a maioria dos/as professores/as não participou da elaboração do “Plano de Curso”, não compreende o currículo por módulos e não consegue operacionalizá-lo: (75%) demonstraram total desconhecimento sobre a organização curricular do Curso, bem como, dos fundamentos teóricos que orientam a matriz curricular elaborada pela Instituição. Após explicações sobre esta organização curricular, obtivemos os seguintes depoimentos:

[...] Só pra você ter uma idéia, eu não entendo a organização curricular da forma como você expôs. Então, certamente eu ainda continuo equivocada. Isso nunca foi explicado para nós, tanto é que muitos dos componentes curriculares do nosso curso receberam denominações que na verdade eram habilidades ou componentes e até mesmo bases tecnológicas (A.L.M).

Eu tenho dificuldade de trabalhar esta estrutura e acredito que meus colegas de trabalho também têm. Devíamos ter tido capacitação para trabalhar o novo modelo e capacitação profissional, ao longo do ano, devido às novas exigências [...] (D.I.M).

Sou sincero, até hoje, eu tenho dificuldade para entender isto como a Lei manda. Confundo as coisas na elaboração de aulas, todo mundo procura o Coordenador Pedagógico para elaboração das aulas. Essa construção ficou a cargo do Coordenador Pedagógico. A gente teve prazo para implantar, e foi uma correria na Escola, não houve tempo de discutir, de estudar esta proposta, não tomamos conhecimento das coisas... (U.F.A).

Sobre a organização do currículo por módulos, os/as professores/as a consideram prejudicial à formação dos alunos. Além de contribuir com o “aligeiramento do ensino” produz transtornos e sofrimentos para eles/as, visto que, não foram orientados para trabalhar essa organização curricular. Os depoimentos, abaixo, traduzem esta constatação:

empreendimento rural; controle e avaliação do processo de comercialização. FONTE: Plano de Curso E.A.C (Anexo D, p. 6)

¹⁸ Do anexo D foram suprimidas as páginas de 11 à 48, referentes as descrições dos elementos curriculares e suas especificações em competências, habilidades e bases tecnológicas.

A crítica que faço é com relação ao massacre entre o ensino médio e o profissionalizante com base nestes módulos. Então pra gente aqui foi uma coisa terrível, a gente sofreu muito, sem orientação nenhuma para trabalhar estes módulos, telefonava pra Sousa, conversava com o pessoal do MEC, com o pessoal de João Pessoa, eles não tinham nada para o Ensino Profissionalizante (Gestor 1 – L.J.P).

Eu tive dificuldade porque o módulo tem um dia pra terminar [...], como é que você vai trabalhar as competências e habilidades se você tem que terminar o módulo naquele dia, eu tive grandes dificuldades pra avaliar, eu precisava de mais tempo, ouvir o aluno, trabalhar com outras atividades, mas eu tive que concluir naquele dia (A.J.A).

Neste particular, se o currículo é um documento formal, elaborado pelos técnicos, em defasagem à implantação da reforma do ensino, em que bases os/as professores/as planejam as suas atividades pedagógicas ou que currículo operacionalizam?

Quando interrogados sobre o planejamento das atividades didático-pedagógicas e sobre a frequência em que ocorriam as reuniões para esta finalidade, em geral, as respostas dos/as professores/as foram pouco esclarecedoras: 33% ficaram divididos/as, não sabiam se as reuniões eram mensais, quinzenais, bimestrais ou semanais; 8% declararam que estas reuniões aconteciam no início de cada ano letivo; 17% declararam não haver planejamento didático pedagógico, apesar de reconhecerem a existência de um calendário de reuniões, e 42% não responderam. Estes se anteciparam e fizeram um verdadeiro desabafo, relatando procedimentos adotados, erroneamente, pela Escola, que acarretaram prejuízos para os alunos/as e para a Instituição.

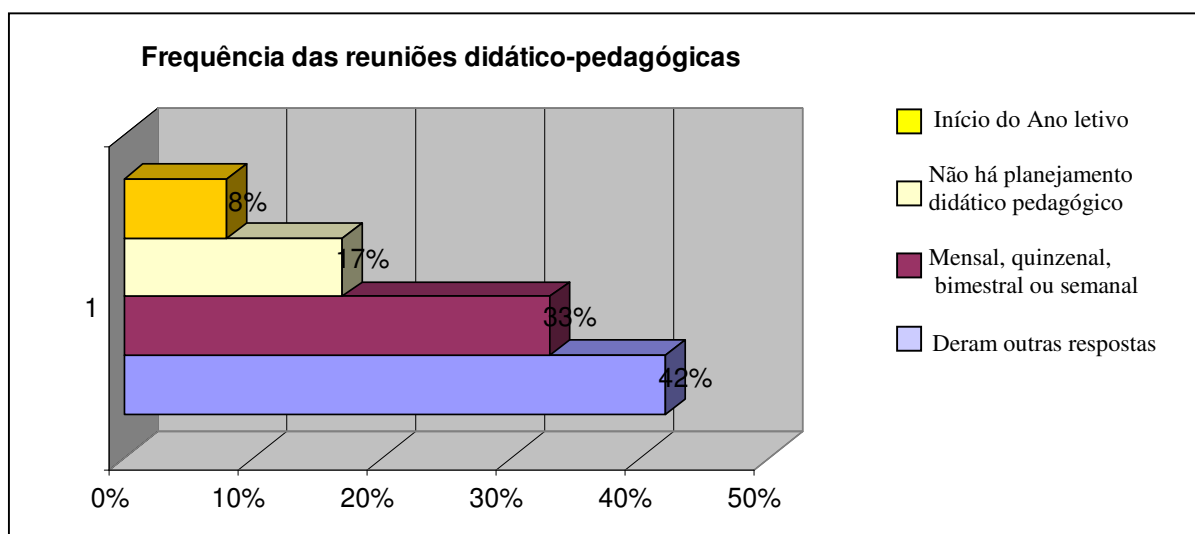


GRÁFICO 07. Fonte: Entrevistas com os/as Professores/as e Gestores do Curso Técnico em Agropecuária. Ano, 2006.

Há professores/as que, embora reconheçam o pouco interesse deles/as, em termos de envolvimento com as discussões pedagógicas, culpam o “sistema”, outros sugerem uma avaliação dessas reuniões, para que as mesmas possam ser mais proveitosas.

Sempre isso é feito no início do ano, sei que tem um calendário, mas o que falta é o pessoal que não se interessa em participar, a participação fica em torno de três ou quatro professores. Vejo o esforço e a boa vontade do coordenador que faz tudo. Eu venho mais por obrigação. Eu culpo o sistema mesmo e o professor que não tem boa vontade, eu vejo até as Escolas de um modo geral, que têm isso como um bico, não assumem a profissão com amor e dedicação, isso aí falha demais (O.R.F).

As reuniões existem, mas eu vejo um pouco falhas, quando começa a existir um confronto entre opiniões diferentes. Muitas vezes a gente sai das reuniões sem uma posição amarrada. Eu acho que é necessário ver isso (N.M.P).

De fato, as reuniões acontecem, bimestralmente, conforme esclarecimento do Coordenador pedagógico, que, inclusive, confirmou a existência de um calendário anual de reuniões e explicou os procedimentos adotados.

Nós temos um calendário anual de reuniões. As reuniões são feitas a cada bimestre. A cada bloagem de dez semanas, nós fazemos uma reunião pedagógica avaliativa, é uma projetiva para a próxima bloagem. No ensino médio, também, a gente faz assim, uma reunião avaliativa (C.J.S).

Os/as professores/as, apesar de reconhecerem a existência e a necessidade destas reuniões, a maioria não participa e os/as que participam não se envolvem nas discussões. Pelos depoimentos, verificamos que, as reuniões não são programadas para tratar de questões pedagógicas, nem tampouco para avaliar o processo ensino aprendizagem e, muito menos, para tratar das competências e habilidades adquiridas pelos/as aluno/as, conforme previstas no currículo elaborado.

Os depoimentos dos/as professores/as revelam que estas reuniões se restringem à discussão de problemas administrativos/burocráticos/divisão de carga horária etc.

As reuniões, ditas para este fim, acontecem com frequência mensal, mas na prática, o que menos acontece é planejamento didático-pedagógico para tratar estas competências (A.L.M).

Nem houve e continua não havendo. As reuniões nem sempre são reuniões criteriosas, são “enes” assuntos para serem tratados, terminam as reuniões e não se definem as diretrizes da pauta e os assuntos continuam sem serem definidos, sem trazer realmente soluções que se possa dar um perfeito funcionamento (B.A.A).

Especificamente, fazer reuniões para tratar dessa parte metodológica, visando o melhor aprendizado eu não me lembro de termos sentado exclusivamente com este objetivo. [...] Existem reuniões para os técnicos, mas elas não são para tratar de um planejamento de métodos e técnicas para ver como estão sendo aplicados estas novas técnicas e métodos. As reuniões elas tomam nortes diferentes. A tendência é cair na

mesmice. Quando é que isso acontece? É quando vem uma regra de impacto de cima para baixo, aí é que às vezes tem alguma modificação. Sabemos que é preciso mudar, mais isso fica somente na teoria (B.A.A).

Os discursos revelam uma nítida separação entre planejamento e execução - o administrativo se sobrepondo ao pedagógico – e entre finalidade e produto do trabalho pedagógico. Esta separação, conforme Kuenzer (1999), reforça “a histórica dualidade educacional, reproduz no âmbito educativo a separação entre capital e trabalho, legitimada pelo taylorismo/fordismo, isto é, aqueles que exercem funções de execução e aqueles que exercem atividades de planejamento e supervisão”.

Na verdade, a finalidade do trabalho pedagógico não parece ser objeto de discussão institucional. A dimensão política do ato educativo não é posta no cotidiano e o currículo representa, apenas, um mecanismo técnico utilizado para a formalização do planejamento, quando este se torna imprescindível. Corroborando este entendimento, Veiga (1995, p. 80) esclarece:

As decisões curriculares direcionam-se mais para as tarefas de ordem técnica, quais seja: definir objetivos que estimulem o respeito e a compreensão entre diferentes alunos, ao fortalecimento da unidade nacional, à seleção e organização de conteúdos, à seleção de procedimentos e instrumentos de avaliação a partir de critérios previamente determinados etc., deixando de lado questões político-pedagógicas que procuram ressaltar a necessidade de se trabalhar em busca da transformação social.

Na ausência de um planejamento democrático, em que as decisões sejam tomadas de forma colegiada, alguns/algumas os/as professores/as planejam, isoladamente, adotando a sistemática que melhor lhes convém.

Sempre levei em consideração uma maneira pessoal de planejar. Fundamentei-me a vida inteira nos conhecimentos aprendidos, nos meus conhecimentos (S.P.C).

Sinceramente, foram poucas as vezes que nós paramos para estudar e planejar dessa forma, até porque a concepção foi também equivocada. [...] não houve espaço para uma discussão mais abrangente, ou seja, não houve um bom planejamento e menos ainda uma avaliação (A.L.M).

Outros/as afirmam tentar seguir o currículo planejado, mas diante das dificuldades encontradas, adotam outros procedimentos metodológicos.

Eu olho aqui, vejo mais ou menos, vejo a base tecnológica que é mais o conteúdo, e no meu componente curricular eu vejo aí o que precisa ter habilidade e competência. [O professor citou vários procedimentos adotados]. [...] Eu faço assim, mas dando uma olhadinha [referindo-se ao plano de curso], tem hora que a gente foge, tem coisa que é difícil da gente entender, não tem condições de aplicar (C.E.R).

Há aqueles/as que afirmam fazer associação entre competências, habilidades e bases tecnológicas e declaram levar em consideração o currículo planejado, por obrigação. Os/as que dizem adotar o plano elaborado, reconhecem a não existência de planejamento pedagógico.

Apesar das deficiências, mas eu procuro fazer os meus planos de forma com que eu possa estar inserido dentro desse projeto. Pode ser contraditório em algumas coisas. Tenho algumas visões pessoais, projetos e metodologias pessoais, mas eu não posso inferir uma metodologia pessoal para vir em contradição com um projeto juridicamente evidenciado, até é uma obrigatoriedade de nossa parte e é nossa obrigação segui-lo (B.A.A).

Eu parto do projeto. Partindo dele, a gente introduz alguma coisa nossa, aquilo que está em discussão, atualmente. Quanto ao planejamento pedagógico não ocorre, pelo menos de um tempo pra cá não vem ocorrendo um planejamento de forma sistemática, de forma rotineira. Ano passado até que ocorria, mas este ano não (G.E.S).

A não apreensão do significado da reforma pelos/as professores/as, os/as induziu à realização de um trabalho mecânico, superficial, que não colabora no exercício da crítica. Reforçamos este nosso entendimento, com as formulações de Sacristán (2000, p. 33):

Quando o currículo é uma realidade gerenciada e decidida a partir da burocracia que governa os sistemas educativos, principalmente nos casos de tomadas de decisões centralizadas, é lógico que os esquemas de racionalização que essa prática gera sejam aqueles que melhor podem cumprir com as finalidades do gestor.

Alguns/algumas professores/as constataram dificuldade na operacionalização da proposta curricular, em decorrência de distorções na composição/organização curricular do curso: disciplinas com o mesmo conteúdo, outras que são necessárias ao curso e não estão contempladas na organização curricular. Aproveitaram a entrevista para reivindicar uma revisão na composição curricular, entre estas a introdução de disciplinas que consideram importantes ao curso.

[...] o que vejo nesta matriz, lá na parte de gestão é que a parte de administração e economia rural que tem cooperativismo e planejamento agropecuário, tá sendo dada a mesma coisa ao mesmo tempo [...]. Está havendo um choque, o professor tá dando a mesma coisa (T.P.F).

Na minha disciplina, eu acredito que precisa reformular totalmente esta disciplina, o conteúdo programático está mal distribuído, eu acho impossível colocar assuntos mais ao nível de um doutorado ou mestrado, você não dá habilidades nem competências necessárias para o aluno trabalhar esta disciplina [...]. Já falei com o coordenador pedagógico que é necessário fazer uma reestruturação desse componente curricular (K.A.S).

Esses desencontros administrativos e pedagógicos refletem-se na operacionalização curricular. Segundo Ramos (2002, p. 154), “a ausência de um marco curricular teoricamente consistente traz o risco de se estruturarem itinerários de formação ecléticos e desagregados que, nem bem transmitem conteúdos, nem bem desenvolvem competências”. O ensino limitado à dimensão instrumental empobrece e desagrega a formação, por atrelar-se ao cumprimento de tarefas e desempenhos específicos prescritos e observáveis. Na verdade, essa seqüência de prescrições tem continuidade na certificação das competências.

3.3.2 Avaliação e certificação das competências

A certificação das competências é condição básica para a validação do conhecimento profissional; assim, instituem a Lei 9.394/96 (BRASIL, 2000, p. 53) e o Decreto 2.208/97 (BRASIL, 2000, p. 69). De acordo com o artigo 41 da referida Lei, todos os cidadãos poderão ter seus “conhecimentos adquiridos na Educação Profissional, inclusive no trabalho, podendo ser avaliados, reconhecidos, aproveitados e certificados para prosseguimento ou conclusão de estudos” (BRASIL, 2000, p. 53).

A idoneidade e a competência dos estabelecimentos, para expedir certificados de habilitação profissional, é regulada na Resolução CNE/CEB, art. 10, inciso 5 e art. 11, incisos de I a V (BRASIL, 2000, p. 109). Para esta prática, as Instituições de Ensino precisam criar um conselho com atribuições específicas. A E.A.C. formalizou um conselho composto pelo diretor Geral, coordenador pedagógico, coordenador técnico, coordenador administrativo e três professores da área profissionalizante. O referido conselho tem a atribuição de avaliar as competências adquiridas pelo/a aluno/a, “fora do sistema formal de ensino”, visto que estas competências “servirão para dispensa de freqüência em elementos curriculares ou módulos que integram as habilitações”. (E.A.C., PLANO DE CURSO – TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO, 2005, p. 49).

Essa dinâmica burocrática sugere interpretações diferenciadas. Para Ramos (2002, p. 85), a avaliação das competências como um todo, cumpre um duplo papel: regular as aprendizagens, quando desenvolvidas de forma processual e identificar os resultados, quando desenvolvidos em paralelo ao processo de formação. A autora complementa: “Quando

deslocada do processo de formação, as avaliações tornam-se parte complementar da norma, medindo o distanciamento do indivíduo ante a norma”.

Depresbiteris (2001, p. 10), por sua vez, ao responder sobre a possibilidade ou não de avaliar as competências na Educação Profissional, reitera que as competências envolvem mobilização de saberes em uma situação real e contextualizada de trabalho, a um “saber-agir”. Neste sentido, a escola não dá conta de avaliá-las. A autora defende a idéia de que se podem avaliar os “recursos que mobilizarão as competências”, e não as competências.

A certificação pressupõe avaliação, e esta, realiza-se no processo de formação e resulta da atividade do/a professor/a.

Quando indagados/as sobre a avaliação das competências, 92% dos/as professores/as afirmaram ter dificuldade em transpor esta avaliação para os/as alunos/as. Dentre as dificuldades apontadas, destacam-se: o grande número de alunos/as por turma; carga horária excessiva por professor; tempo limitado para conclusão dos módulos; falta de recursos materiais, obrigando o/a professor/a a aplicar só conhecimentos teóricos. Sem falar na falta de envolvimento dos/as alunos/as no Curso e nos problemas gerados pela organização do currículo em módulos, com implicações na evasão escolar.

A dificuldade é envolver o aluno no processo. E esse envolvimento é alimentado pela consciência do aluno. Se ele não sabe o que é o Curso Agrotécnico, ele não vai se doar. [...] O índice de desistência nos cursos acho que é por isso (B.A.A).

Não existe facilidade quando se tem consciência de que o modelo não está funcionando [...] (A.L.M).

Para que a gente pudesse avaliar por competências teria que ter de 10 a 15 alunos em sala de aula. As dificuldades são grandes em avaliar nesta perspectiva. Ainda mais o professor pega um regime de 40 horas semanais, tem professor que pega cinco ou seis disciplinas, como é que ele pode avaliar (D.I.M).

Dentro disso existe falhas, a questão da avaliação vai muito em conta o que o professor dá em sala de aula. A gente só pode exigir conhecimentos teóricos, pois a Escola não dispõe de recursos. É difícil avaliar nesse sistema (U.F.A).

Os desencontros entre currículo e prática docente revelaram-se, também, no processo de avaliação. Sem falar que a maioria dos/as professores/as referia-se à avaliação adotada, comumente, pelos sistemas de ensino, e não mencionavam àquela regulamentada pela Escola.

O procedimento que uso para avaliar é a prova não só teórica, mas dando oportunidade onde o aluno possa se expressar, que leve o aluno a uma síntese de conhecimento de determinados conteúdos (A.J.A).

Eu aplico provas e a chamada recuperação. Quero dar a entender para o aluno que os pontos básicos devem ser entendimentos. Minhas avaliações são baseadas nesses

pontos fundamentais, no que foi dado. Repito muitas vezes a avaliação para focar aquele ponto dado (M.M.P).

Os depoimentos reafirmam a tradição burocrática da avaliação centrada nos conteúdos do ensino e dissociada das práticas. Esse procedimento burocrático mantém-se, quando as competências e habilidades são descritas na matriz curricular. As práticas educativas condicionam-se a uma série de instrumentos. Ramos (2000, p. 8) comenta essa dinâmica pedagógica.

[...] as competências descritas nessas matrizes se assemelham muito mais a uma lista de saberes desvinculados do contexto em que são postos em prática, ou do significado que adquirem nesses mesmos contextos. Além disso, têm-se restringido à dimensão objetiva do trabalho, com a completa ausência das dimensões subjetivas e coletivas que se manifestam mediante os contextos e as relações em que se aplicam. As habilidades por sua vez, acabam por se transformar numa lista de tarefas que, mesmo sendo a expressão prática dos saberes apropriados, quando abstraídos de uma contextualização, adquirem um aspecto mecanicista, embora isso seja negado pela definição oficial do que venha a ser habilidades.

Pelo exposto, as competências, na Educação Profissional, direcionam a ação pedagógica para procedimentos técnicos e para a operacionalização de estratégias padronizadas. Em decorrência, distanciam a escola da sua função primordial – “disseminar o saber científico-tecnológico através de uma perspectiva histórico-crítica, que permita a participação do aluno na vida social, política e produtiva, enquanto cidadão e trabalhador” (KUENZER 1988, p. 130) - e destituem os/as docentes de competência profissional.

3.4 As Competências na Escola e a desvalorização do trabalho docente

Os impactos das reformas da Educação Profissional incidiram, negativamente, na organização e no quadro funcional da E.A.C. A Escola, tradicionalmente, organizada em função do Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio, desestruturou-se para separar essas modalidades de ensino. Dessa separação, resultaram uma série de problemas e um clima de tensão generalizado.

Na equipe técnico-pedagógica, os problemas se relacionavam, sobretudo, à falta de conhecimento dos fundamentos da reforma, à urgência para regulamentar essa reforma, à dificuldade para manter a concomitância dos Ensinos Técnico e Médio, sem reduzir o quadro

de docentes, à dificuldade para convencer os/as estudantes da importância do Ensino Técnico, sem falar nas dificuldades geradas pela falta de condições infra-estruturais adequadas à dinâmica reformista.

No pessoal docente, a fonte dos problemas residia na falta de conhecimento dos fundamentos da reforma, na tensão gerada pelo medo de perda do emprego, e na dificuldade de operacionalizar um currículo no qual não houve participação.

No quadro discente, os problemas decorriam da dificuldade de conciliar dois cursos diferenciados e, conseqüentemente, dois processos de formação de avaliação divergentes.

A conjugação desses problemas colidiu com o financiamento da Escola e, simultaneamente, expôs as contradições existentes entre as políticas educacionais formalizadas nos gabinetes e nas práticas operadas no cotidiano institucional. Os formalizadores das políticas dissimulam os efeitos das contradições sociais na educação, não avaliam as causas objetivas do fracasso das reformas e repassam às Instituições de Ensino a responsabilização por esse fracasso.

Na E.A.C, as reformas traduziram-se em burocratização do ensino e desvalorização do trabalho docente. A certificação de competências impôs a formalização de prescrições relativamente à aferição e validação das aprendizagens - a aferição é competência do professor. A validação/certificação é competência do Conselho Escolar, constituído especificamente para este fim. No entanto, as prescrições, enquanto “antídotos” (destaque nosso) para os males causados pela crise da Educação Profissional omitiram o princípio ativo – a contradição entre capital e trabalho – e transformaram-se em “veneno”. Inviabilizaram as reformas, desqualificaram os profissionais da Escola e a formação do/a aluno/a trabalhador/a.

E a farsa das reformas se repete, mas a crença no acirramento da contradição básica entre capital e trabalho qualifica as iniciativas críticas que investem nessa direção. E é essa crença que mantém viva a esperança na educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória da Escola Agrotécnica, desde a sua criação, na década de 1950, até a época atual, é marcada pelas reformas da Educação Profissionalizante. O princípio educativo, que orienta essas reformas, é produzido nas conjunturas de realização do capitalismo e regula os processos de formação dos trabalhadores, ora como “educação para os filhos dos outros”, ora educação para o trabalho, ora educação para a empregabilidade.

Na conjuntura passada, a sociedade brasileira dinamizava-se pelo capitalismo industrial e o Estado-nação regulava o tipo de cidadania e a educação para o trabalho. Na conjuntura atual, as agências multilaterais – Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional – que dinamizam o capitalismo financeiro, quebram as fronteiras do Estado-nação e regulam a cidadania para a empregabilidade.

Nessa conjuntura, o governo brasileiro aprovou o Decreto 2.208/97, que reformou a Educação Profissional e instituiu o currículo por competências. A certificação de competências, pelos estabelecimentos que mantêm cursos de formação profissional, impôs urgência na implantação da referida reforma. A aprovação dos “Planos de Cursos” (diga-se Projetos Pedagógicos) é condição para o cadastro desses estabelecimentos de ensino, perante o MEC e o CREA/PB.

A partir do ano de 1999, as Escolas Técnicas da Paraíba iniciaram seu processo de reforma e entre elas a Escola Agrotécnica do Cajueiro. Esta reforma incidia sobre as reorganizações ou desorganizações do Ensino Técnico e do currículo. O Ensino Técnico separava-se do Ensino Médio e o currículo, orientado pela reforma da Lei 5.692/71, transformava-se em currículo por competências.

A implantação dessas mudanças, advindas sob as formas de pacotes administrativo e pedagógico, segmentou o quadro funcional da Escola – os que planejam (técnicos) e os que executam (professores/as) – e criou um clima de tensão generalizado. Os que planejam, comprometidos com o “staff” da administração superior, tinham prazo para a formalização das propostas reformadas. Os que executam, sem leituras da relação existente entre as mudanças no mundo do trabalho e as reformas da Educação Profissional, aderiam ou resistiam à participação nas referidas propostas.

O embate entre as equipes, as inconsistências teóricas e a falta de condições operacionais da reforma adiaram a formalização do “Plano de Curso” e, conseqüentemente, o

cadastro da E.A.C, para 2005. Nesse embate, enquanto a equipe técnica formalizava a proposta, os/as professores/as operacionalizavam um currículo, que não planejaram. O documento elaborado incorporava a noção de competências formulada nos documentos oficiais. No entanto, parcela significativa dos/as professores/as demonstrava desconhecimento da organização curricular e dos fundamentos teóricos que orientam a matriz curricular elaborada pela Instituição.

Por não entenderem a organização curricular, não planejam suas atividades didático-pedagógicas conforme o currículo elaborado, não atendem às Diretrizes Curriculares, relativamente ao ensino por competências, nem avaliam os/as alunos/as nesta perspectiva. Embora não apresentem resistência explícita às regulações oficiais, a resistência velada dos/a professores/as resulta da falta de conhecimento das reformas e dos fundamentos do currículo por competências e do não envolvimento na dinâmica escolar.

O Governo Federal regulou a reforma, fixou prazos para a implantação da mesma e não investiu na preparação das equipes de execução. A “flexibilização” e a descentralização do toyotismo, no âmbito do Estado, precarizam o trabalho profissional e extinguem as equipes técnicas, responsáveis pela atualização dos/as docentes. A atualização mediada por agentes multiplicadores, geralmente, limita as informações ao pessoal cúmplice com a burocracia e limita o envolvimento dos segmentos da execução.

Neste sentido e neste contexto, a reforma do Ensino Técnico e a organização do currículo por competências causaram impactos negativos, para que não dizer, transtornos à “comunidade” escolar. Os discursos revelam, entre outros problemas: aligeiramento do ensino, em decorrência da organização do currículo por módulos; altos índices de evasão do Ensino Técnico, em decorrência da opção do aluno pelo Ensino Médio; aumento da burocratização do ensino e da desqualificação profissional dos/das docentes, pelo esforço do pragmatismo e do tecnicismo no trabalho pedagógico; descrenças na possibilidade de mudança da educação através de pacotes reformistas; incapacidade para desenvolver competências na escola – o trabalho é o lócus adequado para o desenvolvimento de competências.

A síntese das distorções, entre a reforma instituída pelo Decreto 2.208/97 e a realidade educacional da Escola analisada, nos leva a indagar: essa reforma foi instituída para ser implantada? A falta de investimento na infra-estrutura da Escola e na formação continuada dos/as professores/as viabilizaria uma reforma para o ensino agrícola, numa conjuntura de

hipervalorização da sociedade do conhecimento? Sem falar que, a própria reforma traduzia um ato de inconstitucionalidade, quando separava o Ensino Técnico do Ensino Médio, último nível da educação básica obrigatória (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio).

A luta contra a inconstitucionalidade do Decreto 2.208/97 suscitou a aprovação do Decreto 5.154/2004, que integra o Ensino Técnico ao Ensino Médio e introduz nova reforma na Educação Profissional. Na conjuntura de realização dessa pesquisa, a E.A.C mobilizava-se para a implantação da nova reforma. Sem falar de onde vinha nem por que essas mudanças dinamizavam-se, alguns/algumas professores/as investigados/as verbalizavam receios, outros descrenças e outros esperanças. A inter-relação de discursos – novo e velho – no cotidiano da Instituição, configurava-se nas práticas burocráticas, destituídas de significado pedagógico.

Isto nos faz acreditar que a competência das reformas reside no cumprimento das agendas de financiamento da educação: justificar empréstimos contraídos e criar demandas reformistas. Como os problemas educacionais não constam nas agendas de financiamento das reformas, as distorções resultantes da inadequação entre legislação e realidade incidem sob a forma de “responsabilidade moral” dos docentes.

No entanto, a história não tem uma via única de realização. A inviabilidade das reformas, destinadas à valorização do capital, pode gerar conflitos e fortalecer a luta pela valorização do trabalho. Associamo-nos ao pensamento de Kuenzer (2001, p. 100), quando a autora comenta: “a esperança [...] está na constatação de que, apesar de tudo, a história é movimento, o homem é também sujeito e a realidade, felizmente, é dialética”. Para isto, precisamos manter a crença no ser humano e na educação, enquanto o capital insiste em destruí-los.

REFERÊNCIAS

ALLESSANDRINI, Cristina Dias. O Desenvolvimento de Competências e a Participação Pessoal na Construção de um Novo Modelo Educacional. In.: PERRENOUD, Phillippe et al. (org.). **As Competências para ensinar no século XXI: formação dos professores e desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed. 2002.

ANTUNES, Ricardo. Anotações sobre o capitalismo recente e a reestruturação produtiva no Brasil. In.: _____ ; SILVA, Maria A.M (orgs.). **O Averso do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

BAUMAN, Zygmunt. **Em busca da política**; trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação profissional: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico**. Brasília: MEC, 2000.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § do art. 36 e os artigos 9 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In.: _____ **Educação Profissional: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico/ Ministério da Educação**. – Brasília: MEC, 2000.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 41 da Lei 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. In.: _____ **Educação Profissional e Tecnológica: Legislação básica**. 6. ed. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2005.

_____. Decreto-Lei nº 8.529, de 02 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. Organizou o ensino primário a nível nacional. Disponível em: www.soleis.adv.br/leiorganicaensinoprimario.htm. Acesso em 20/07/2007.

_____. Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Estabelece as bases de organização e de regime do ensino agrícola. Disponível em: www.soleis.adv.br/leiorganicaensinoagricola.htm. Acesso em 20/07/2007.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.mp.gov.br/institucional/fundacoes/legisl/educ/0424_61.htm. Acesso em 20/03/2007.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L5692.htm. Acesso em 20/03/2007.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In.: _____. **Educação Profissional**: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico/ Ministério da Educação. – Brasília: MEC, 2000.

_____. Parecer CNE/CEB Nº 16/99. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. In.: _____. **Educação Profissional**: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico/ Ministério da Educação. – Brasília: MEC, 2000.

_____. Resolução CNE/CEB Nº 04/99. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. In.: _____. **Educação Profissional**: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico/ Ministério da Educação. – Brasília: MEC, 2000.

BULHÕES, Maria da Graça Pinto. Plano Nacional de qualificação do trabalhador – PLANFOR: acertos, limites e desafios vistos do extremo sul. São Paulo em Perspectiva, 18(4): 39-49, 2004. Disponível em: www.scielo.br/pdf/spp/v18n4/a06v18n4.pdf. Acesso em: 18/05/2007.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. – 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHIZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências humanas e Sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

DEPRESBITERIS, Léa. Avaliação: Avaliando competências na escola de alguns ou na escola de todos? **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: www.br/INFORMATIVO/BTS/312/boltec312a.htm. Acesso em 19/09/2006.

DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro: v. 27, n. 3. set/dez. 2001.

ESCOLA AGROTÉCNICA DO CAJUEIRO. **Plano de Curso – Técnico de Nível Médio - Habilitação em Agropecuária** – com base na Resolução CNE/CEB nº 04/99. E.A.C., 2005.

FERRETTI, Celso João. Formação Profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 18, n. 59, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em 14/08/2006.

_____. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 21 n. 70 abr. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/revistas/es/parouty>. Acesso em 14/08/2006.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Educação: reflexões sobre o caso Brasileiro. In.: GENTILI, Pablo. (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 1, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 27/03/2007.

FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Jobim Solange; KRAMER, Sônia (org.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**; 12. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1984.

_____. Os Delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In.: GENTILI, Pablo. (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995a.

_____. Trabalho, Conhecimento, Consciência e a Educação do Trabalhador: Impasses Teóricos e Práticos. In: GOMEZ, C.M. et al. **Trabalho e conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador**. 3 ed. São Paulo: Cortez/Autores associados, 1995b.

_____. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: Teorias em conflito. In.: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Globalização e crise do emprego: mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional. **Boletim Técnico do Senac**, 1999, v. 25, n. 2. Disponível em: www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/252/boltec252c.htm. Acesso em 18/05/2007.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs.) **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. São Paulo. Cortez, 2005.

GENTILI, Pablo. O Conceito de empregabilidade. In: **Avaliação do PLANFOR: uma política pública de educação profissional em debate**. São Carlos: UNITRABALHO, 1999.

GOMEZ, Carlos Minayo. Processo de trabalho e Processo de Conhecimento. In: GOMEZ, C.M. et al. **Trabalho e conhecimento**: Dilemas na Educação do Trabalhador. 3 ed. São Paulo: Cortez/Autores associados, 1995.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo de competência. In: FERRETTI, Celso João. et al. **Tecnologias, Trabalho e Educação**: um debate multidisciplinar. 9. ed, Petrópolis: Vozes, 1994.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. Desafios Teórico-metodológico da relação Trabalho-Educação e o papel social da Educação. In.: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências. In: FERRETTI, Celso J; SILVA JR., João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N.S. (orgs.) **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999.

_____. O Ensino Médio é Agora para a Vida: entre o pretendido, o dito e o feito. In: **Educação & Sociedade**. Campinas: vol. 21, n. 70, abril de 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/es/parouty>. Acesso em: 18/07/2006.

_____. **Ensino Médio e Profissional**: as políticas do Estado neoliberal. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Conhecimento e competências no trabalho e na Escola. **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro, v 28, n 2 – Maio/Agosto, 2002. Disponível em www.senac.br/informativo/BTS/282/boltec282a.htm. Acesso em 03/01/2006.

KUENZER, Acácia Zeneida; GRABOWSKI, Gabriel; A gestão democrática da Educação Profissional: desafios para a sua construção. In: **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional** - História e Perspectivas do Ensino Médio e Técnico no Brasil – Programa 1 - Salto para o Futuro. Boletim 07. Maio/Junho 2006.

LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências sociais. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIMA, Raimundo Figueiredo de. **Escola Agrícola de Catolé do Rocha**: um resgate histórico – 1952 à 1995. Monografia – Curso de Especialização em Metodologia do Ensino – UEPB, 1995.

LODI, Lúcia Helena. Subsídios para uma reflexão sobre o Ensino Médio. In.: **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica. Brasília-DF: MEC, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas Curriculares: continuidade ou mudanças de rumos? **Revista Brasileira de Educação.** Maio/jun/jul/ago, 2004, n. 26. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf. Acesso em 18/07/2006.

MARX, Karl. **O Capital:** crítica da Economia Política; Tradução de Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. – 3. ed. – São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade** (orgs.) 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

NAVARRO, Vera Lúcia. A Reestruturação produtiva na indústria de calçados de Couro em Franca (SP). In.: ANTUNES, Ricardo; SILVA, Maria A.M (orgs.). **O Averso do trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.

OLIVEIRA, Francisco. **Elegia para uma re(li)gião.** Sudene, nordeste, planejamento e conflito de classes. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

OLIVEIRA, Roberto Veras de. Qualificação profissional: um campo em disputa. In.: ____ (org.). **Qualificar para quê? Qualificação para quem?:** do global ao local: o que se espera da qualificação hoje. São Paulo: Fundação UNITRABALHO: Campina Grande: EDUFPG, 2006.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

RAMOS, Marise Nogueira. Reforma da Educação Profissional: Uma síntese contraditória da (a)diversidade estrutural. **Educação On-Line.** 2000. Disponível em: www.educacaoonline.pro.br. Acesso em 07/05/2007.

_____. **A Pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais.** Boletim Técnico do Senac. Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, set./dez., 2001.

_____. **A Pedagogia das competências:** autonomia ou adaptação? – 2 ed. – São Paulo: Cortez, 2002.

_____. O “Novo” Ensino Médio à luz de Antigos Princípios: Trabalho, Ciências e Cultura. **Boletim Informativo do Senac,** vol. 29, n. 2, Maio/agosto 2003. Disponível em: www.senac.com.br/informativo/BTS/292/boltec292c.htm. Acesso em 18/07/2007.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. (org) **Saberes e competências:** O uso de tais noções na escola e na empresa. Tradução Patrícia Chittoni Ramos e equipe do ILA-PUC/RS. São Paulo: Papyrus, 1997.

ROSAR, Maria de Fátima Felix. Existem novos paradigmas na política e na administração da educação? In: OLIVEIRA, Dalila Andrade e ROSAR, Maria de Fátima (orgs.). **Política da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. – Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. (org.) In: FERRETTI, Celso João. et al. **Tecnologias, Trabalho e Educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, M^a Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

STROOBANTS, Marcelle. A visibilidade das competências. In. ROPÉ, Françoise & TANGUY, Lucie (orgs.) **Saberes e competências**: O uso de tais noções na escola e na empresa. Campina: Papyrus, 1997.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In.: GENTILI, Pablo. (org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

UEPB/CCHA. **Projeto Político Pedagógico** – Licenciatura em Ciências Agrárias - UEPB/CONSUNI/20/2003.

_____. **Projeto Político Pedagógico** - Licenciatura em Letras - Resolução UEPB/CONSUNI/21/2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Escola Currículo e Ensino. In.: **Escola Fundamental Currículo e Ensino**. CARDOSO, Maria Helena; VEIGA, Ilma, Passos Alencastro. São Paulo: Papyrus, 1995.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Carta de Apresentação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS DA SOCIEDADE
PROJETO DE PESQUISA: A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE
NÍVEL TÉCNICO: O CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS - Um Estudo na Escola
Agrotécnica do Cajueiro**

**Pesquisadora: Benedita Ferreira Arnaud
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Arlete Pereira Moura**

Prezado/a Professor/a,

A pesquisa que iremos desenvolver para o Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade da Universidade Estadual da Paraíba, tem como tema: A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO: O CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS. Os atores envolvidos na pesquisa são todos os professores e gestores do Ensino Técnico Profissionalizante desta Instituição. Portanto, solicitamos seus préstimos no sentido de responder alguns questionamentos.

Sua contribuição será imprescindível para a realização deste trabalho. Convém esclarecer que sua identidade, assim como suas respostas não serão identificadas. Os fins da pesquisa são estritamente acadêmicos.

Desde já, agradecemos sua disponibilidade.

Benedita Ferreira Arnaud

Pesquisadora

APÊNDICE B

Perfil dos/as entrevistados/as

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS DA SOCIEDADE
PROJETO DE PESQUISA: A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE
NÍVEL TÉCNICO: O CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS - Um Estudo na Escola
Agrotécnica do Cajueiro**

**Pesquisadora: Benedita Ferreira Arnaud
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Arlete Pereira Moura**

1. Sexo:
 Masculino Feminino
2. Idade:
a) De 21 a 25 anos d) De 36 a 40 anos
b) De 26 a 30 anos e) De 41 a 45 anos
c) De 31 a 35 anos f) Acima de 46 anos
3. Estado Civil:
 solteiro casado separado Divorciado Viúvo outros
4. Experiência Profissional:
 menos de 2 anos De 6 a 10 anos De 16 a 20 anos
 De 2 a 5 anos De 11 a 15 anos Mais de 21 anos
5. Formação:
 Graduação Especialização Mestrado Doutorado Pós-doutorado
6. Regime de Trabalho:
 Tempo Parcial – T-20
 Tempo integral – T-40
 Dedicção exclusiva – DE
7. Tempo de Serviço na Instituição:
 menos de 21 anos De 2 a 5 anos De 6 a 10 anos De 11 a 15 anos
 De 16 a 20 anos Mais de 21 anos
8. Você trabalha em outro local, além da E.A.C?
 Sim Não
9. Em que local:
 Empresa Indústria Escola/Faculdade Outros _____

Agradecemos a colaboração.

APÊNDICE C

Roteiro para entrevista realizada com os/as professores/as da E.A.C.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS DA SOCIEDADE
PROJETO DE PESQUISA: A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE
NÍVEL TÉCNICO: O CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS - Um Estudo na Escola
Agrotécnica do Cajueiro**

**Pesquisadora: Benedita Ferreira Arnaud
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Arlete Pereira Moura**

Dados Pessoais:

Formação profissional: _____

Área/Departamento: _____

Cargo que ocupa: _____

Tempo de experiência profissional: _____

Tempo de Experiência na Função atual: _____

I. Sobre a conjuntura de Reformas, mudanças sociais e concepção do Currículo por competências:

1. A Educação, principalmente a profissionalizante, na última década, passou por sucessivas reformas. Na sua opinião, qual o objetivo destas reformas? A quem elas atendem?

2. Que relação você faz entre as reformas da educação e as reformas do estado brasileiro?

3. Antes da vigência do Decreto 2.208/97, o currículo do Ensino Médio e Profissionalizante era unificado, numa junção entre formação geral e profissionalizante. O Decreto 2.208/97 separou estas formações. Qual a sua opinião sobre a separação entre estes níveis/modalidades de ensino e que implicações ou mudanças foram verificadas?

4. Com a reforma do ensino profissionalizante, a partir do Decreto 2.208/97, o MEC/SEMTEC estabeleceu o Currículo por Competências. O que você entende por competências? Qual o fundamento teórico desta abordagem curricular?

II. Sobre os procedimentos (ou etapas) para implantação e operacionalização do Currículo por competências no Ensino Técnico.

Etapa de Implantação:

1. Como exigência do Decreto 2.208/97, em 1999 a Escola Agrotécnica implantou a organização curricular no Curso Técnico profissional baseada em competências. Você

participou desta elaboração? Qual foi a sua participação? Caso não tenha participado, qual o motivo da não participação?

2. Você participou de alguma reunião de capacitação com o objetivo de orientar as novas metodologias de trabalho com base nesta organização curricular, oferecida pelo MEC/SEMTEC ou pela Escola? Caso tenha participado em que consistiu esta orientação?

3. Houve tempo suficiente para assimilar a nova proposta e para trabalhar de forma eficaz nessa perspectiva?

4. Caso você não tenha participado, posteriormente, você tomou conhecimento sobre as Diretrizes Curriculares orientadoras desta organização curricular?

5. Na época houve estudo de mercado, para a identificação do perfil de competências exigidas para a formação do Técnico de Nível médio em Agropecuária, conforme orienta o Art. 7º do Decreto.

Etapa de Operacionalização:

1. A organização curricular do curso comporta uma estrutura que prevê itinerários. Cada um dos itinerários está desmembrado em módulos. Cada módulo apresenta o perfil de conclusão. Para cada elemento curricular são designadas as competências, habilidades e bases tecnológicas.

- Você teve/e ou tem dificuldade em entender esta organização curricular e fazer a associação entre as competências, habilidades e bases tecnológicas?

- No planejamento didático pedagógico e na preparação de suas aulas você leva em conta esta organização curricular, procura relacionar as competências, as habilidades e bases tecnológicas, assim como proposto no Plano de Curso?

2. Sabe-se que o aluno pode ser certificado por módulo ou elemento curricular concluído, ou seja, pelas competências e habilidades adquiridas em cada módulo e disciplina. Você encontra alguma dificuldade para atribuir esta certificação?

3. Como você estabelece a relação entre a formação teórica e a formação técnica, com vistas a obter as competências exigidas na sua disciplina ou elemento curricular?

4. Você desenvolve algum projeto específico que permita o desenvolvimento das competências exigidas na disciplina que você está ministrando?

5. Com que frequência ocorre o planejamento didático-pedagógico? Como são planejadas as atividades? O planejamento segue esta estrutura: competências, habilidades e bases tecnológicas?

6. Quais as facilidades e dificuldades de trabalhar e avaliar o aluno nesta perspectiva? Que procedimentos são adotados quando é constatado que o aluno não adquiriu as competências no seu elemento curricular?

7. A Instituição tem propiciado estrutura e/ou condições materiais e didático-pedagógicas para o desenvolvimento das atividades exigidas por este modelo? Que recursos são necessários e vocês não dispõem?

8. A função social da educação e da escola, assim como a formação humana do aluno enquanto sujeito social é trabalhada nesta estrutura. Há espaço para isto? Você tem se preocupado com este aspecto?

9. Sabemos que o Decreto 2.208/97, o mesmo que instituiu o Currículo por competências, foi revogado. Surge o Decreto 5.154/2004 com a proposta de integração Curricular (O Ensino Médio Integrado). O que você sabe a respeito deste Decreto? Você concorda com a implantação desta estrutura Escolar aqui na Escola? Qual a sua opinião?

APÊNDICE D

**Roteiro para entrevista realizada com os gestores (diretores e coordenador pedagógico)
da E.A.C.**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS DA SOCIEDADE
PROJETO DE PESQUISA: A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE
NÍVEL TÉCNICO: O CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS - Um Estudo na Escola
Agrotécnica do Cajueiro**

**Pesquisadora: Benedita Ferreira Arnaud
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Arlete Pereira Moura**

Dados Pessoais:

Formação profissional: _____

Área/Departamento: _____

Cargo que ocupa: _____

Tempo de experiência profissional: _____

Tempo de Experiência na Função atual: _____

I. Sobre a conjuntura de Reformas, mudanças sociais e concepção do Currículo por competências:

1. A Educação, principalmente a profissionalizante, na última década, passou por sucessivas reformas. Na sua opinião, qual o objetivo destas reformas? A quem elas atendem?

2. Que relação você faz entre as reformas da educação e as reformas do estado brasileiro?

3. Antes da vigência do Decreto 2.208/97, o currículo do Ensino Médio e Profissionalizante era unificado, numa junção entre formação geral e profissionalizante. O Decreto 2.208/97 separou estas formações. Qual a sua opinião sobre a separação entre estes níveis/modalidades de ensino e que implicações ou mudanças foram verificadas?

4. Com a reforma do ensino profissionalizante, a partir do Decreto 2.208/97, o MEC/SEMTEC estabeleceu o Currículo por Competências. O que você entende por competências? Qual o fundamento teórico desta abordagem curricular?

II. Sobre os procedimentos (ou etapas) para implantação e operacionalização do Currículo por competências no Ensino Técnico.

1. Quais foram os requisitos exigidos pelo MEC para a elaboração do Currículo por competências em Cursos de Nível Médio? O MEC ofereceu alternativas para que a E.A.C. pudesse optar entre o modelo que já vinha sendo adotado e este?

2. O MEC/SEMTEC ofereceu capacitação aos professores no sentido de orientar a nova proposta? Todos tiveram oportunidade de participar? Quantos participaram?
3. Pelos documentos apresentados e enviados para regularização do Curso nesta nova estrutura, vê-se que a data de envio é de 2005. Como vocês se orientaram nos anos anteriores, já que esta modalidade funciona desde 1999?
4. Para a implantação deste modelo, houve articulação com outros atores sociais: trabalhadores, empresas e outros setores ligados ao setor agropecuário ou outras instituições profissionais? De que forma estas instituições participaram deste processo?
5. Foi feito na época algum estudo da demanda do mercado, antes de definir as competências específicas dos elementos curriculares?
6. Como se deu o envolvimento dos professores e corpo administrativo no processo de implantação? De que forma participaram? Houve um período de preparação/sensibilização para o envolvimento dos docentes no processo?
7. A Instituição, além de procurar adequar-se à nova realidade, criou alguma estratégia para manter a comunidade informada sobre as mudanças ocorridas? De que forma isto aconteceu?
8. Quais as facilidades e /ou dificuldades e o nível de aceitabilidade dos alunos e do corpo docente a este modelo?
9. Quais os recursos necessários à aprendizagem nesta perspectiva? A Instituição disponibiliza recursos didático-pedagógicos e equipamentos que permitem aos professores trabalharem nesta perspectiva de forma que atenda aos objetivos propostos?
10. Há mercado de trabalho para inserção dos alunos egressos desse curso? Qual a tendência?
11. Depois de 8 anos de implantação deste modelo, ainda há professores que rejeitam ou ainda não incorporaram esta proposta?
12. Sabemos que o Decreto 2.208/97, o mesmo que instituiu o currículo por competências foi revogado. Surge o Decreto 5.154/2004 com a proposta de integração curricular. Qual a receptividade da comunidade escolar a este Decreto? Há indícios de adesão à nova proposta?
13. O Curso já está incluído no Cadastro Nacional dos Cursos Técnicos? Já recebeu aprovação?
14. A Instituição além de procurar adequar-se à nova realidade, criou alguma estratégia para manter a comunidade informada sobre as mudanças que ocorriam no ensino técnico? De que forma isto aconteceu?

APÊNDICE E

Quadro demonstrativo dos sujeitos participantes das entrevistas

PARTICIPANTES	TEMPO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NA INSTITUIÇÃO	REGIME DE TRABALHO	FORMAÇÃO ACADÊMICA (Graduação)	PÓS-GRADUAÇÃO
A.J.A.	1 ano	Retide (DE)	Psicologia	Mestrado em Psicologia
A.L.M.	12 anos	Retide (DE)	Agronomia – Lic. Plena	Mestrado em Fitotecnia
B.A.A.	23 anos	Retide (DE)	TécAgríc. /Lic. Plena - História	Especialização em História
C.E.R.	2 anos	Retide (DE)	Zootecnia	Mestrado em Prod. Animal
C.J.S.	10 anos	T-40	Lic.Plena em Pedagogia	-
D.I.M.	12 anos	Retide (DE)	Lic. Plena em Agronomia	Mest. em Manejo e Cons.do solo
G.E.S.	2 anos	Retide (DE)	Agronomia	Mest. em Solos e Nut. de Plantas
K.A.S.	1 ano	Retide (DE)	Engenheiro Agrônomo	Mestrado em Fruticult. Tropical
L.J.P.	25 anos	Retide (DE)	Bacharelado em Química	Especialização em Química
N.M.P.	23 anos	T-40	Engenheiro Agrônomo	-
O.R.F.	27 anos	T-40	Agronomia	Espec. em Metodologia do Ensino
S.P.C.	20 anos	Retide (DE)	Medicina Veterinária	-
T.P.F.	24 anos	Retide (DE)	Agronomia	-
U.F.A.	12 anos	Retide (DE)	Engenharia Agrícola	Mestrado em Irrigação

FONTE: Secretaria da E.A.C. Ano 2006.

APÊNDICE F - Quadro síntese - Entrevistas: setembro e outubro/2006.

DADOS DAS ENTREVISTAS SEGUNDO AS CATEGORIAS SELECIONADAS

Período de realização: setembro e outubro/2006

CATEGORIAS	DESMEMBAMENTO DAS CATEGORIAS	DEPOIMENTOS DOS/AS ENTREVISTADOS/AS
<p>I. A ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA DA REFORMA</p>	<p><i>Infra-estrutura e quadro funcional da Escola</i></p>	<p>- Não há estrutura para trabalhar as aulas práticas. A Escola sempre teve esta dificuldade, ainda mais agora com esta exigência das competências, agora é que não tem. [...] No início do ano até tem algum material, mas depois fica pouco material para atender a todo mundo. A gente tem que repetir cinco seis vezes a mesma coisa nas aulas práticas (O.R.F).</p> <p>- [...] Os recursos instrumentais são deficientes, são obsoletos, superados para o século XXI. Estamos num mundo revolucionário em termos de tecnologias, nossos alunos estão ainda travados em termos de conhecimentos e instrumentos modernos que se fazem necessários para um profissional, para que o produtor possa desenvolver cada vez mais isso. Na minha parte, como eu trabalho na parte de mecanização agrícola, por exemplo, todo o maquinário da Escola tem 30 anos, uma máquina tem uma vida útil de 10 anos. A gente trabalha no improvisado. Uma teoria moderna, mais uma prática deficitária, que jamais vai preparar o aluno para o mercado de trabalho. Quem se prejudica é o aluno (B.A.A).</p> <p>- [...] coisas simples como a questão do retroprojeto, disponibilidade da TV, do vídeo. Você tem dificuldade, muitas vezes se planeja uma aula com estes materiais e você tem que mudar tudo, é a sala que já está ocupada, não é satisfatória, você não pode usar naquele dia... Realmente há uma carência muito grande de recursos, inclusive a falta de uma biblioteca que seja satisfatória para que a gente possa pesquisar mais e para que o aluno tenha mais acesso (G.E.S).</p> <p>- Não, não e não. Não há recursos e os que existem são mal distribuídos. Não são definidas as prioridades pelo grupo, a coordenação técnica não funciona. [...] Planta-se uma área de feijão sem que haja participação do aluno, a não ser para a capina e colheita. Eles não participam do planejamento. Não sabem muitas vezes, nem por que tem que capinar (A.L.M).</p> <p>- Ainda precisa investir. Temos o laboratório que foi muito bom para a Escola. A estação meteorológica é outro recurso didático muito importante, uma tecnologia de ponta, a questão</p>

CATEGORIAS	DESMEMBAMENTO DAS CATEGORIAS	DEPOIMENTOS DOS/AS ENTREVISTADOS/AS
		<p>da estação GPS [...]. Mas, ainda precisa de muita coisa, precisamos de um laboratório de agroindústria. A parte de maquinário da Escola precisa melhorar. O nosso sistema de irrigação precisa adaptar a nossa realidade, investir na irrigação com pouca água. Precisamos de uma reforma na pocilga, transformar numa pocilga padrão e outras coisas (U.F.A).</p> <p>- Eu tenho dito, nas reuniões de departamento, que a gente poderia convocar a Reitora para um debate, para a gente mostrar a necessidade dela injetar recursos aqui para recuperar estes setores de produção (T.P.F).</p> <p>- Tem recursos mas são precários. Numa Escola agrícola os investimentos são grandes, [...] só perde para a área de saúde. A gente recebe um recurso aqui... O pessoal fica abismado com a estrutura que a gente tem, temos três ou quatro projetos de alto nível, a questão de animais, tem tudo, vamos implantar um laboratório, já tem recursos destinados para isso, temos cem mil reais para a construção da biblioteca [...] daqui para o final do ano a gente começa tudo, a gente tá tentando um projeto através da fundação de Ensino e pesquisa ao Estudante, o conselho já aprovou um laboratório de Carcaça. Você sabe que a gente tem que saber que aqui no semi-árido a nossa saída é a questão da pecuária. Poucas Escolas na Paraíba têm uma estrutura como a nossa (L.J.P).</p>
	<p><i>Relação educação e trabalho; significado das reformas e, especificamente da reforma a partir do Decreto 2.208/97.</i></p>	<p>Relação educação e trabalho</p> <p>- Eu acho muito importante, nesta área do Ensino profissionalizante discutir esta questão do trabalho e educação (C.E.R).</p> <p>- Talvez as reformas da educação no âmbito do ensino profissionalizante tenham atendido às necessidades de alguns setores como por exemplo, o setor industrial. Porém, reproduzindo o descaso do estado com o setor primário agropecuário, aconteceram reformas curriculares, porém estruturais e filosóficas. Pelo menos dentro das Escolas Agrotécnicas estaduais (A.L.M).</p> <p>- Eu vejo que a educação é fundamental e o trabalho deve ser uma complementação (B.A.A).</p> <p>- O Pensamento aí é qualificar o trabalhador, não só no ensino técnico agrícola mas no Ensino profissionalizante, como uma complementação, onde envolve esses cursos de capacitação e treinamento. Mas, pelo que eu tenho visto há um certo distan -</p>

CATEGORIAS	DESMEMBAMENTO DAS CATEGORIAS	DEPOIMENTOS DOS/AS ENTREVISTADOS/AS
		<p>mento nessa relação educação para o trabalho. Não sei nesse sistema SESI, SENAI (T.P.F).</p> <p>- Este curso é de curta duração e os professores têm que preparar os alunos para ingressar no mercado de trabalho. Então, necessita de uma discussão maior sobre este assunto. A gente tem pouco espaço para essa preparação (G.E.S).</p> <p>- Acho que a Educação deve preparar o alunado para <i>jogar</i> no mercado de trabalho. [...] A Escola não está preparando. [...] Alguns têm um pensamento, mas, na verdade não funciona, isso não é feito, o trabalho do professor é repassar o conteúdo para o aluno. Setenta por cento não fazem não. <i>Jogar</i> o conteúdo é uma coisa, preparar é outra (O.R.F) (Grifos nossos).</p> <p>- Eu acredito que um indivíduo mais preparado para a educação ele vai ter um maior rendimento no trabalho, eu acredito que esta é preocupação da retomada do Ensino profissionalizante, qualificar melhor a mão-de-obra (K.A.S).</p> <p>- [...] a educação tem que estar voltada para o trabalho, para que o aluno dê sentido aquilo que ele está fazendo. [...] Quando se educa para o trabalho se inclui, e o aluno vai sair apto a assumir qualquer papel social (A.J.A).</p> <p><i>Significado das reformas para os professores</i></p> <p>- Eu analiso as reformas como sinal de mudanças, geralmente elas têm um objetivo muito interessante [...] A gente sabe que todas as mudanças têm seus impactos no público alvo, como elas não são trabalhadas nas bases, são vindas de cima para baixo, elas não têm um resultado promissor. A gente tem sentido uma deficiência muito grande de um projeto para uma boa formação que rompa com o tradicional, a gente vê a qualidade de nossos profissionais cada vez mais deficitária [...] (B.A.A).</p> <p>- Eu acho que as reformas na Educação, elas vêm como conquista, na forma das mudanças, na forma de pensar a educação, de pensar o currículo. Eu acho que a tendência é facilitar. Eu não analisei o que está por trás, não parei pra pensar, mas acho que é na tentativa de acertar (A.J.A).</p>

CATEGORIAS	DESMEMBAMENTO DAS CATEGORIAS	DEPOIMENTOS DOS/AS ENTREVISTADOS/AS
		<p><i>Significado das reformas a partir do Decreto 2.208/97</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - A crítica que faço é com relação ao massacre entre o ensino médio e o profissionalizante com base nestes módulos. Então pra gente aqui foi uma coisa terrível, a gente sofreu muito, sem orientação nenhuma, telefonava pra Sousa, conversava com o pessoal do MEC, com o pessoal de João Pessoa, eles não tinham nada para o Ensino profissionalizante (Gestor 1 – L.J.P). - Esta separação, no meu ponto de vista , foi negativa, foi uma ruptura drástica [...] foi uma coisa jogada de cima para baixo [...] (D.I.M). - [...] considero esta reforma negativa, o aluno só passa a ter relação com a Instituição só num pequeno espaço de tempo, a cada dia. O aluno não está preparado psicologicamente para o curso profissionalizante num curto espaço de tempo (A.J.A). - Acho que esta separação, visando corrigir deficiências curriculares, acabaram por desprestigiar o ensino profissionalizante por completo, uma vez que coube tão somente ao estudante se adaptar e agüentar, levar dois cursos totalmente desarticulados. Como a grande esperança de emprego do jovem brasileiro ainda é o curso superior, a opção sem dúvida passa a ser o vestibular e não o trabalho a partir do curso (A.L.M). - Com a experiência que eu tenho o problema é a desistência. O aluno matricula-se no início do ano e depois desiste, deixa o profissionalizante e fica só com o médio. O aluno não tem obrigação de cursar os dois cursos e termina optando só por um. Isso tem acontecido com frequência (T.P.F). [O professor,refere-se ao aluno que faz a concomitância interna, ou seja, ao que frequenta o ensino profissionalizante pela manhã, e à tarde o ensino Médio]. - No meu ponto de vista professora, esta estrutura não funciona, é tanto que a gente está querendo implantar esse outro [referindo-se ao Ensino Médio Integrado] (T.P.F). - Tudo que fragmenta é perigoso, a gente tá numa época que precisa integrar, eu acho muito solto, muito partido [referindo-se a atual estrutura curricular]. Um aluno que não tem ainda o ensino médio, ele não viu ainda algumas questões de química que vai precisar no Ensino profissionalizante, por exemplo, a questão do solo.

CATEGORIAS	DESMEMBRA MENTOS DAS CATEGORIAS	DEPOIMENTOS DOS/AS ENTREVISTADOS/AS
		<p>Então é necessário discutir a função social da Escola Agrotécnica, ela é para preparar o aluno para o vestibular ou para o trabalho? [...] (A.J.A).</p> <p>- Os conhecimentos do Ensino Médio e profissionalizante devem estar casados, um depende do outro, na verdade o ensino médio é a base de qualquer coisa [...]. Eu vejo que deve existir a engrenagem entre os dois. Como parece ser esta proposta do Ensino Médio Integrado. Deve ter uma certa interligação (N.M.P).</p> <p>- Acho que devemos partir para uma discussão interna, porque é um sistema que mexe com todo mundo. [...] Eu sugiro que a Escola fique com as duas modalidades, e que este modelo que ainda vigora permaneça e seja reformulado (D.I.M).</p> <p>- Minha opinião é de que a gente não descarte esse totalmente (referindo-se a estrutura anterior). Implante uma turma nessa estrutura da Integração e depois a gente avalie (B.A.A)</p>
	<p><i>Preparação da Comunidade escolar para a implantação da Reforma</i></p>	<p>- [...] Não houve discussão aqui na Escola, eu ainda tentei fazer o repasse técnico pedagógico dado em Sousa. No primeiro dia, apareceram três professores, no segundo dia apareceram dois e, no terceiro um. Houve o esforço por parte da coordenação, mas o pessoal não se envolveu, não sei se foi por falta de compreensão ou de tempo (Gestor 2 – C.J.S).</p> <p>- Não houve participação, houve apenas informação superficial, rasante. Não houve envolvimento de empresas e comunidades. Fomos à comunidade, não para isto, mas, para chamar os alunos, na época tínhamos carência de alunos, fomos no sentido de dizer o que a Escola tinha para oferecer com relação à estrutura etc. (Gestor 2 – C.J.S).</p> <p>- [...] A discussão foi feita entre a gente, A gente se debruçou em cima de uma grade, uma estrutura geral enviada para todo o Brasil e a gente tinha que fazer adaptações a nível regional (DIM).</p> <p>- Aconteceram algumas reuniões, somente com os professores, poucos, direção e coordenação, não com a comunidade e alunado em termos de discutir. Não houve eventos, palestras. Só no sentido de informar (Gestor 2 – C.J.S).</p>

CATEGORIAS	DESMEMBAMENTO DAS CATEGORIAS	DEPOIMENTOS DOS/AS ENTREVISTADOS/AS
		<p><i>Envolvimento dos professores na elaboração da organização curricular. Depoimentos dos que participaram:</i></p> <p>- Participei intensamente, tentando formar a nossa matriz curricular e, principalmente tentando entender as diretrizes por competências e habilidades (A.L.M).</p> <p>- Sim, participei das discussões, eu estava muito em sala de aula, não participei da elaboração. A gente não teve outra saída. [...] A Universidade não tem uma política para as Escolas Agrícolas. Nós somos heróis, implantar uma política direcionada para as Escolas Técnicas Federais, não é fácil, acompanhar uma estrutura assim sem orientação (U.F.A).</p> <p><i>Os que não participaram e motivos da não participação:</i></p> <p>- Eu não participei, inclusive muitos colegas não participaram, isso tem servido para amplas discussões em nossas reuniões pedagógicas (B.A.A).</p> <p>- [...] por omissão nossa, nas reuniões a gente não quer levantar questionamentos e a gente acaba ficando em dúvidas, muitas vezes essas dúvidas fazem com que a gente não desempenhe um bom trabalho, na parte de planejamento, na organização do plano de curso. Eu sempre digo que cada professor deve ter, acima de tudo esse compromisso de estar inteirado dessas mudanças para que ele possa ter segurança de discutir esses assuntos (B.A.A).</p> <p>- Não participei, me ausentei, não acompanhei de perto, fuge um pouco a minha área. Assisti algumas reuniões, muito pouco. O motivo da não participação foi mais problema pessoal, talvez negligência, falta de informação a respeito, diria até de responsabilidade, eu não fui diretamente ligado a isto. Participo das reuniões mais direcionadas para minha área, quando participava opinava pouco (S.P.C).</p> <p>- Eu não participei, eu vejo que quem melhor tem competência para fazer isso é a parte pedagógica, para analisar direitinho sobre isso. Eu fiquei de fora, se fui convidado não tenho nenhum questionamento, dar a entender que eu não seria o profissional que entende sobre isso. Se eu sei que você faz melhor do que eu, então eu deixo que você faça (M.M.P).</p>

CATEGORIAS	DESMEMBRA MENTO DAS CATEGORIAS	DEPOIMENTOS DOS/AS ENTREVISTADOS/AS
	<i>Estudos sobre a demanda do mercado de trabalho</i>	<p>- Não tenho informação que houve estudo de mercado. Digo que 99,9% dos alunos que passaram por aqui não trabalham em sua área profissional. Uns trabalham de vendedor, outros de garçom, poucos trabalham em sua área de formação (S.P.C).</p> <p>- Não, acho que não houve estudo de mercado, a preocupação naquele instante não era essa, pois a profissão do técnico Agrícola já é uma profissão consolidada (F.A.D).</p> <p>- Evidentemente que não há mercado de trabalho. Hoje há opção por cursos mais rentáveis. O professor citou como exemplo o curso de enfermagem. [...] falta no Brasil, uma política para absorver esta mão de obra. Agora, no governo Lula, está se iniciando a possibilidade de se investir em agricultura, no agronegócio. Com isso, a área agrícola pode ser mais procurada (B.A.A).</p>
<p>II. A ORGANIZA ÇÃO PEDAGÓ GICA DA REFORMA As <i>competências significadas pelos docentes</i></p>	<i>Competência como domínio de conteúdo ou área profissional.</i>	<p>- Deve ser quando ele (referindo-se ao aluno) domina pelo menos parte ou quase a totalidade da área que ele optou (S.P.C).</p> <p>- No meu entender, é aquilo que está especificamente direcionado, seria o aluno se especializar. A minha concepção é de que o técnico agrícola deveria saber um pouco de tudo [...] (M.M.P).</p>
	<i>Competências associadas a habilidade ou afinidade com determinada disciplina.</i>	<p>- Seria habilidades, eu associao a habilidades. Acho que seria o tipo de formação que seria exigido para o aluno se tornar mais hábil. É o que me ocorre agora (K.A.S).</p> <p>- Quando se tem competência é quando o aluno tem maior afinidade. O aluno tendo mais afinidade para aquela disciplina ele vai ter maior desempenho, maior competência (C.E.R).</p>
	<i>Competências no sentido de saber-fazer.</i>	<p>- Competências no meu ponto de vista é o que o aluno dentro de uma determinada situação criada no seu trabalho seja capaz de aglutinar os conhecimentos e resolver àqueles problemas do momento (D.I.M).</p> <p>- [...] saber fazer mesmo, ter a competência de realizar determinadas tarefas. Tirando a parte burocrática, eu acho que é ter condições do aluno criar as coisas, implantar e desenvolver (O.R.F).</p>

CATEGORIAS	DESMEMBAMENTO DAS CATEGORIAS	DEPOIMENTOS DOS/AS ENTREVISTADOS/AS
		<p>- [...] eu vejo como competência o fato e o ato do profissional poder e ter que realizar suas atribuições profissionais, de trabalho técnico na área, de forma coerente (G.E.S).</p> <p>- A competência é o saber-fazer, eu tenho que desenvolver no meu aluno aquela capacidade de saber-fazer, ele tem que ter capacidade de construir, de pegar o conteúdo que ele aprendeu e levar para a vida dele (A.J.A).</p>
<p>2.1 Planejamento e operacionalização do currículo por competências</p>	<p><i>Dificuldades e/ou facilidade do professor em entender esta estrutura curricular e de operacionalizá-la.</i></p>	<p>- [...] Só pra você ter uma idéia, eu não entendo a organização curricular da forma como você expôs. Então, certamente eu ainda continuo equivocada. Isso nunca foi explicado para nós, tanto é que muitos dos componentes curriculares do nosso curso receberam denominações que na verdade eram habilidades ou componentes e até mesmo bases tecnológicas (A.L.M).</p> <p>- Nem mesmo os professores sabem lidar, entender as competências que foram explicitadas nas diretrizes, quantas e quantas discussões tivemos sobre isto e até hoje não se chegou a uma conclusão. Como falar em competências se nossos não são levados e pensar criticamente (A.L.M).</p> <p>- Eu tenho dificuldade de trabalhar esta estrutura e acredito que meus colegas de trabalho também têm. Devíamos ter tido capacitação para trabalhar o novo modelo e capacitação profissional ao longo do ano devido às novas exigências [...] (D.I.M).</p> <p>- Sou sincero, até hoje, eu tenho dificuldade para entender isto como a Lei manda. Confundo as coisas na elaboração de aulas, todo mundo procura o Coordenador Pedagógico para elaboração das aulas. Essa construção ficou a cargo do Coordenador Pedagógico. A gente teve prazo para implantar, e foi uma correria na Escola, não houve tempo de discutir, de estudar esta proposta, não tomamos conhecimento das coisas... (U.F.A).</p> <p>- [...] o que vejo nesta matriz, lá na parte de gestão é que a parte de administração e economia rural que tem cooperativismo e planejamento agropecuário, tá sendo dada a mesma coisa ao mesmo tempo [...]. Está havendo um choque, o professor tá dando a mesma coisa (T.P.F).</p> <p>- Na minha disciplina, eu acredito que precisa reformular totalmente esta disciplina, o conteúdo programático está mal distribuído, eu acho impossível colocar assuntos mais ao nível de um doutorado ou mestrado, você não dá habilidades nem</p>

CATEGORIAS	DESMEMBRA MENTO DAS CATEGORIAS	DEPOIMENTOS DOS/AS ENTREVISTADOS/AS
		<p>competências necessárias para o aluno trabalhar esta disciplina [...]. Já falei com o coordenador pedagógico que é necessário fazer uma reestruturação desse componente curricular (K.A.S).</p> <p><i>Reuniões para planejamento didático-pedagógico</i></p> <p>- As reuniões, ditas para este fim, acontecem com frequência mensal, mas na prática, o que menos acontece é planejamento didático-pedagógico para tratar estas competências (A.L.M).</p> <p>- Nem houve e continua não havendo. As reuniões nem sempre são reuniões criteriosas, são “enes” assuntos para serem tratados, terminam as reuniões e não se definem as diretrizes da pauta e os assuntos continuam sem serem definidos, sem trazer realmente soluções que se possa dar um perfeito funcionamento (B.A.A).</p> <p>- As reuniões existem, mas eu vejo um pouco falhas, quando começa a existir um confronto entre opiniões diferentes. Muitas vezes a gente sai das reuniões sem uma posição amarrada. Eu acho que é necessário ver isso (N.M.P).</p> <p>- Especificamente fazer reuniões para tratar dessa parte metodológica, visando o melhor aprendizado eu não me lembro de termos sentado exclusivamente com este objetivo. [...] Existem reuniões para os técnicos, mas elas não são para tratar de um planejamento de métodos e técnicas para ver como estão sendo aplicados estas novas técnicas e métodos. As reuniões elas tomam nortes diferentes. A tendência é cair na mesmice. Quando é que isso acontece? É quando vem uma regra de impacto de cima para baixo, aí é que às vezes tem alguma modificação. Sabemos que é preciso mudar, mais isso fica somente na teoria (B.A.A).</p> <p>- Sempre isso é feito no início do ano, sei que tem um calendário, mas o que falta é o pessoal que não se interessa em participar, a participação fica em torno de três ou quatro professores, vejo o esforço e a boa vontade do coordenador pedagógico que faz tudo. Eu venho mais por obrigação. Eu culpo o sistema mesmo e o professor que não tem boa vontade, eu vejo até as Escolas de um modo geral, que têm isso como um bico, não assumem a profissão com amor e dedicação, isso aí falha demais (O.R.F).</p> <p>- Nós temos um calendário anual de reuniões. As reuniões são feitas a cada bimestre. A cada blocagem de dez semanas, nós fazemos uma reunião pedagógica avaliativa, é uma projetiva para a próxima blocagem. No ensino médio também a gente faz assim, uma reunião avaliativa (C.J.S).</p>

CATEGORIAS	DESMEMBAMENTO DAS CATEGORIAS	DEPOIMENTOS DOS/AS ENTREVISTADOS/AS
		<p><i>Como planejam as atividades:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sempre levei em consideração uma maneira pessoal de planejar. Fundamentei-me a vida inteira nos conhecimentos aprendidos, nos meus conhecimentos (S.P.C). - Sinceramente, foram poucas as vezes que nós paramos para estudar e planejar dessa forma, até porque a concepção foi também equivocada. [...] não houve espaço para uma discussão mais abrangente, ou seja, não houve um bom planejamento e menos ainda uma avaliação (A.L.M). - Eu olho aqui, vejo mais ou menos, vejo a base tecnológica que é mais o conteúdo, e no meu componente curricular eu vejo aí o que precisa ter habilidade e competência. [O professor citou vários procedimentos adotados]. [...] Eu faço assim, mais dando uma olhadinha [referindo-se ao plano de curso], tem hora que a gente foge, tem coisa que é difícil da gente entender, não tem condições de aplicar (C.E.R). - Apesar das deficiências, mas eu procuro fazer os meus planos de forma com que eu possa estar inserido dentro desse projeto. Pode ser contraditório em algumas coisas. Tenho algumas visões pessoais, projetos e metodologias pessoais, mas eu não posso inferir uma metodologia pessoal para vir em contradição com um projeto juridicamente evidenciado, até é uma obrigatoriedade de nossa parte e é nossa obrigação segui-lo (B.A.A). - Eu parto do projeto. Partindo dele, a gente introduz alguma coisa nossa, aquilo que está em discussão atualmente. Quanto ao planejamento pedagógico não ocorre, pelo menos de um tempo pra cá não vem ocorrendo um planejamento de forma sistemática, de forma rotineira. Ano passado até que ocorria, mas este ano não (G.E.S).
<p>2.2. Certificação e Avaliação das Competências</p>	<p><i>Como avaliam</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - A dificuldade é envolver o aluno no processo. E esse envolvimento é alimentado pela consciência do aluno. Se ele não sabe o que é o Curso Agrotécnico, ele não vai se doar. [...] O índice de desistência nos cursos acho que é por isso (B.A.A). - [...], como é que você vai trabalhar as competências e habilidades se você tem que terminar o módulo naquele dia, eu tive grandes dificuldades pra avaliar, eu precisava de mais tempo, ouvir o aluno, trabalhar com outras atividades, mas eu tive que concluir naquele dia (A.J.A).

CATEGORIAS	DESMEMBAMENTO DAS CATEGORIAS	DEPOIMENTOS DOS/AS ENTREVISTADOS/AS
		<p>- Dentro disso existe falhas, a questão da avaliação vai muito em conta o que o professor dá em sala de aula. A gente só pode exigir conhecimentos teóricos, pois a Escola não dispõe de recursos. É difícil avaliar nesse sistema (U.F.A).</p> <p>- O procedimento que uso para avaliar é a prova não só teórica, mas dando oportunidade onde o aluno possa se expressar, que leve o aluno a uma síntese de conhecimento de determinados conteúdos (A.J.A).</p> <p>- Eu aplico provas e a chamada recuperação. Quero dar a entender para o aluno que os pontos básicos devem ser entendimentos. Minhas avaliações são baseadas nesses pontos fundamentais no que foi dado. Repito muitas vezes a avaliação para focar aquele ponto dado (M.M.P).</p>
<p>III. AS COMPE- TÊNCIAS NA ESCOLA E A DESVALO- RIZAÇÃO DO TRABA- LHO DOCENTE.</p>	<p><i>Impactos causados</i></p>	<p>- Foi implantado de cima para baixo. Não houve um estudo minucioso. Quando menos se esperou foi implantado. Não houve adaptação ou fase de transição. Teve contestação aqui na Escola, mas tínhamos que seguir porque era norma (S.P.C).</p> <p>- A gente teve muita dificuldade e até hoje a gente está encontrando dificuldade, porque não houve capacitação do corpo docente para este novo sistema. [...] Como podemos formar profissionais flexíveis se os professores não foram capacitados (D.I.M).</p> <p>- Não houve tempo, tanto é que houve equívocos na forma de trabalhar os módulos e até hoje é bastante confuso até mesmo no que diz respeito à questão da certificação, se por módulos, Curso...(A.L.M).</p> <p>-Infelizmente, não tivemos nenhuma preparação, principalmente em se tratando do MEC/SEMTEC. Tivemos sim uma ou duas reuniões com o grupo responsável pelas reformas do currículo da Escola Agrotécnica Federal de Sousa, que nos deu uma luz, sem a qual não tínhamos saído do lugar (A.L.M).</p> <p>- Para as Escolas Federais do CEFEF, Sousa, Bananeiras, João Pessoa, houve alguma preparação em Brasília. Na nossa Escola não teve nada disso. Não fomos convidados para nenhuma reunião, o pessoal do MEC veio para Cajazeiras depois, e Sousa nos deu um espaço para que pudessemos participar. Passamos uma semana discutindo estas questões. Da Escola Agrotécnica, teve oportunidade de ir apenas o Coordenador Pedagógico (Gestor 1 – L.J.P).</p>

CATEGORIAS	DESMEMBAMENTO DAS CATEGORIAS	DEPOIMENTOS DOS/AS ENTREVISTADOS/AS
		<p>- Não recebemos incentivo de ninguém, a nossa sorte foi a ajuda dessas Escolas (Sousa, Cajazeiras), jogaram assim com a intenção de fechar estas Escolas. A nossa sorte foi a nossa força, a nossa organização política, das duas Escolas (Lagoa Seca e Escola Agrotécnica). Foi o momento mais terrível que passamos em termos de educação (Gestor 2 – C.J.S).</p> <p>- Passamos estes anos fazendo adaptações na grade curricular [...] Para legalizar a situação, tivemos que começar todo o processo, arrumar a documentação [...] A partir daí foi que começamos a adquirir competências para começar o processo de elaboração dessa documentação. Fomos fazer todo o levantamento, a partir do reconhecimento do local, medição de área, levantamento de professores. Tudo como se fôssemos abrir o Curso. Até para tirar o CREA dos/as professores, pois alguns não tinham o documento. Só a partir de maio e junho de 2005 a Escola passou a estar regularizada perante o MEC e CREA. Hoje, o Ensino Profissionalizante está regularizado por mais 6 anos (C.J.S).</p> <p>- [...] Foi uma das piores fases que eu passei, foi a implantação desse novo sistema, uma, porque a gente estava leigo de tudo e o que me dói foi àquela pressão, a questão dos nossos empregos, quem tava na formação geral ficou nervoso, ninguém sabia pra onde ir, a gente que fazia parte da formação geral ficou como cego em tiroteio [...]. Tivemos que implantar turmas de Ensino Médio. A maneira com que fizeram, o desrespeito pra com a categoria, dando tudo de si, e de uma hora para hora a gente fica prestes a ir para rua. Os professores do ensino profissionalizante tinham para onde ir, ninguém falava no Ensino médio, inclusive na época implantamos até o primeiro grau (Gestor 1 – L.J.P).</p>

A N E X O S

ANEXO A

Quadro das áreas profissionais e cargas horárias mínimas

**QUADROS ANEXOS À
RESOLUÇÃO CNE/CEB N° 04/99**

QUADRO DAS ÁREAS PROFISSIONAIS E CARGAS HORÁRIAS MÍNIMAS

ÁREA PROFISSIONAL	CARGA HORÁRIA DE CADA MÍNIMA HABILITAÇÃO
1. Agropecuária	1.200
2. Artes	800
3. Comércio	800
4. Comunicação	800
5. Construção civil	1.200
6. Design	800
7. Geomática	1.000
8. Gestão	800
9. Imagem pessoal	800
10. Indústria	1.200
11. Informática	1.000
12. Lazer e desenvolvimento social	800
13. Meio ambiente	800
14. Mineração	1.200
15. Química	1.200
16. Recursos pesqueiros	1.000
17. Saúde	1.200
18. Telecomunicações	1.200
19. Transportes	800
20. Turismo e hospitalidade	800

ANEXO B

Quadro das competências profissionais gerais do técnico

1. ÁREA PROFISSIONAL: AGROPECUÁRIA

1.1. Caracterização da área

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

1.2. Competências profissionais gerais do técnico da área

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

- Projetar e aplicar inovações nos processos de montagem, monitoramento e gestão de empreendimentos.
- Elaborar relatórios e projetos topográficos e de impacto ambiental.
- Elaborar laudos, perícias, pareceres, relatórios e projetos, inclusive de incorporação de novas tecnologias.

1.3. Competências específicas de cada habilitação

A serem definidas pela escola para completar o currículo, em função do perfil profissional de conclusão da habilitação.

- Carga horária mínima de cada habilitação da área: 1.200 horas

ANEXO C

Matriz de referência para a organização curricular

QUADRO DE REFERÊNCIA – ÁREA PROFISSIONAL AGROPECUÁRIA

PROCESSO DE PRODUÇÃO NA ÁREA DE AGROPECUÁRIA

FUNÇÕES	SUBFUNÇÕES					
1. Planejamento e Projeto	1.1 - Estudo da vocação regional	1.2 - Elaboração de projetos regionais				
2. Produção Vegetal	2.1. Capacidade de uso e manejo do solo	2.2- Estudo dos fatores climáticos e sua relação com a planta	2.3 - Crescimento e desenvolvimento da planta.	2.4 - Propagação e plantio	2.5 - Manejo de pragas, doenças e plantas daninhas	2.6 - Elaboração do plano de colheita e pós-colheita
3. Produção Animal	3.1- Reprodução animal	3.2 - Melhoramento genético	3.3 - Nutrição animal e forragens	3.4 - Manejo da criação	3.5- Sanidade animal	3.6- Obtenção e preparo da produção
4. Produção Agroindustrial	4.1 - Aquisição da matéria-prima	4.2 – Higiene, limpeza e sanitização na produção agroindustrial	4.3 - Elaboração de produtos agroindustriais	4.4 - Conservação e armazenamento da matéria-prima e de produtos agroindustriais	4.5 - Controle de qualidade na produção agroindustrial	
5. Gestão	5.1- Montagem e monitoramento da estrutura administrativa do empreendimento	5.2 - Elaboração do plano de exploração da propriedade	5.3. -Monitoramento do processo de comercialização	5.4 - Monitoramento, controle e avaliação do processo produtivo		

ANEXO D

Plano de curso – Técnico de Nível Médio

Escola Agrotécnica do Cajueiro

C. N. P. J. (M. F.) 12671814/0001-37.

Rec. Pela Resolução nº 150/83 do CEE / PB.

**ESCOLA AGROTÉCNICA DO CAJUEIRO
Catolé do Rocha – PB**

**Plano de Curso – Técnico de Nível Médio
Habilitação em Agropecuária – com
base na Resolução CNE / CEB nº 04/99**

Catolé do Rocha – PB, 02 de agosto de 2005

Escola Agrotécnica do Cajueiro

C. N. P. J. (M. F.) 12671814/0001-37.

Rec. Pela Resolução nº 150/83 do CEE / PB.

SUMÁRIO

I – INTRODUÇÃO.....	1
1. Justificativa.....	1
2. Objetivos.....	2
II -REQUISITOS DE ACESSO.....	3
III – PERFIS PROFISSIONAIS DE CONCLUSÃO.....	4
IV – ORGANIZAÇÃO CURRICULAR.....	6
Itinerário Profissional 1 – Planejamento e Projetos	7
Itinerário Profissional 2 – Produção Vegetal	13
Itinerário Profissional 3 – Produção Animal	26
Itinerário Profissional 4 – Gestão	44
V – CRITÉRIOS DE APROVEITAMENTO DE CONHECIMENTOS E EXPERIÊNCIAS ANTERIORES.....	49
VI – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO.....	50
VII – INSTALAÇÃO E EQUIPAMENTOS.....	51
VIII – PESSOAL DOCENTE E TÉCNICO.....	51
IX – CERTIFICADOS E DIPLOMAS.....	51

Escola Agrotécnica do Cajueiro

C. N. P. J. (M. F.) 12671814/0001-37.

Rec. Pela Resolução nº 150/83 do CEE / PB.

I - INTRODUÇÃO

Justificativa

A educação é fator de desenvolvimento crítico e da cidadania, que fundamenta e amplia a vivência da democracia em um país de contrastes, ambigüidades e contradições como o nosso.

Assim, para o homem, a educação continua sendo concebida como busca de humanização. Esta conduz o indivíduo a ser construído pela sua prática, que se efetiva no tempo histórico e no espaço social. O homem se faz pela sua prática real, prática esta que se desdobra no tempo e que é efetivada no contexto do agir de um sujeito coletivo.

Desse modo, dentro e fora das organizações, um agrupamento articulado de fatores tanto objetivos, quanto subjetivos, contribuiu para uma transformação na produção de bens, serviços e conhecimentos, até o modo de trabalhar das pessoas. Em síntese, é a organização e sua flexibilidade apontada para estes pontos de mudança:

É o processo histórico marcado pelo dinamismo e evolução, partindo das revoluções industriais do vapor e eletricidade até chegar ao mundo da eletrônica e da informática.

O universo do trabalho passa por uma diversificação, tornando-se heterogêneo e complexo, modificando os perfis profissionais, o que também acarreta deslocamentos sociais.

Desenha-se um processo globalizado, comprimindo tempo e espaço, influenciando em todos setores: econômicos, políticos, sociais e culturais em praticamente todo o planeta.

Há um visível crescimento do setor primário e conseqüentemente, do secundário e terciário, criando novos postos de trabalho e diversificadas modalidades de prestação de serviços.

Necessidade de qualificação profissional, eficiente capacidade de gerir, organizar e administrar, abrangendo todas as formas de trabalho, seja o formal, o informal, o autônomo, impulsionando cada vez mais a iniciativa empreendedora, entre outras.

Assim sendo, compete à educação colocar-se à frente por intermédio da reflexão, da compreensão, da consciência crítica e da preparação do homem, o qual deve buscar uma melhor qualidade de vida e de trabalho coletivo.

Constata-se também, através de dados do MEC, uma baixa média de jovens até os 25 anos freqüentando cursos nas Universidades, o que se evidencia numa exclusão ao jovem, com especialidade aos das classes menos privilegiadas, que se vêem obrigados a buscar outras alternativas de ocupação e renda antes de, ou nem sequer ingressam em cursos superiores.

Há uma visível exigência do mercado de trabalho em seus diversos setores, do nível de escolaridade de seus trabalhadores, levando-se em conta os resultados advindos das novas tecnologias nos processos de produção.

Em razão do exposto, conclui-se como justificável a necessidade dos Cursos Técnicos, com especificidade o de Técnico em Agropecuária, com o propósito de facilitar o acesso ao mercado de trabalho, seja de organizações empresariais e até mesmo autônomos, os quais possibilitam criar fontes de emprego e renda, empreendedoras, cooperativas e solidárias. 1

Escola Agrotécnica do Cajueiro

C. N. P. J. (M. F.) 12671814/0001-37.

Rec. Pela Resolução nº 150/83 do CEE / PB.

Objetivos

Os objetivos são:

- Qualificar o jovem na área da **Agropecuária**, visando elevar à condução das organizações Agrícolas e Pecuárias e também, as condições de vida e trabalho na sociedade;
- Formar tecnicamente dentro do processo dinâmico, conduzindo o indivíduo a construir-se como o resultado de sua própria prática, concreta, real e coletiva;
- Desenvolver competências e habilidades na área da **Agropecuária** para as mais diversificadas funções, nesse meio;
- Tornar possíveis diversas qualificações e/ou habilitações;
- Promover habilitações técnicas e qualificações em **Agropecuária** e em áreas funcionais do meio rural.

Escola Agrotécnica do Cajueiro

C. N. P. J. (M. F.) 12671814/0001-37.

Rec. Pela Resolução nº 150/83 do CEE / PB.

II – REQUISITOS DE ACESSO

Os requisitos de acesso ao Curso que integra esse plano de curso são os definidos pela legislação vigente, que permitem o ingresso em cursos de Educação Profissional de Nível Técnico, de todos aqueles que estejam matriculados ou egressos do Ensino Médio.

Vale salientar, que faz parte desse acesso o Exame de Seleção, quando necessário devido o número de vagas oferecidas, de acordo com o Regimento Interno da Escola Agrotécnica do Cajueiro.

Escola Agrotécnica do Cajueiro

C. N. P. J. (M. F.) 12671814/0001-37.

Rec. Pela Resolução nº 150/83 do CEE / PB.

III – PERFIS PROFISSIONAIS DE CONCLUSÃO

A fundamentação do programa deste Curso visa aproximar o técnico do social, o agir e o pensar, o planejamento e a execução, bem como finalidades almejadas pela educação no que dizem respeito à instauração e à consolidação da condição de cidadania como finalidade específica da existência concreta dos homens, o que a Escola Agrotécnica do Cajueiro, no seu anseio de ensinar a fazer fazendo, deseja incluir dentro do seu contexto, conforme os ideais a seguir:

- **Visão sócio-técnica organizacional** – na qual se torna possível equacionar o suporte técnico ao social, uma vez que a formação profissional exige a soma dos mesmos;
- **Conhecimento técnico-científico** – permitindo o uso adequado das técnicas, dos instrumentos e dos métodos a fim de serem utilizados mediante às necessidades;
- **Relação interpessoal** – possibilitando haver comunicação em todas as formas, em todos os níveis, o que é prioritário na agropecuária;
- **Iniciativa e resolução de problemas** – a tomada de posição e a promoção são fatores básicos para a auto-estima e a motivação pessoal.
- **Criatividade** – a tomada de iniciativas inteligentes, pautadas na inovação, fazendo como que o Técnico em Agropecuária propicie mudanças nas organizações inerentes do curso;
- **Informação** – trabalhar com a informação a fim de que ela produza conhecimentos úteis à organização do trabalho, assim como se tornar possível selecionar informações adequadas, mediante as necessidades;
- **Trabalho em grupo** – fazer com que haja o servir, o reconhecer ao outro, a solidariedade coletiva, o trabalho interdisciplinar com as equipes;
- **Trato com as pessoas** – fazer com que o fator social e humano se evidenciem, com que as pessoas se organizem, percebam uma as outras, respeitem as diferenças interpessoais;
- **Visão sistêmica, integrada e global das organizações e das áreas da Agropecuária;**
- **Percepção da necessidade da aprendizagem contínua e permanente** – visando estimular o contato permanente no conjunto conhecimento/aprendizagem.

Escola Agrotécnica do Cajueiro

C. N. P. J. (M. F.) 12671814/0001-37.

Rec. Pela Resolução nº 150/83 do CEE / PB.

Esses itens serão observados no decorrer do curso e/ou modalidades de formação profissional, sendo imprescindível ao perfil de conclusão do técnico, também para o qual devem estar interligadas as competências e habilidades específicas. No entanto, durante os módulos será importante partir para a prática em sala de aula e no ambiente de produção, conduzindo o profissional a se posicionar de forma organizada, bem como adequar-se ao ambiente externo e social.

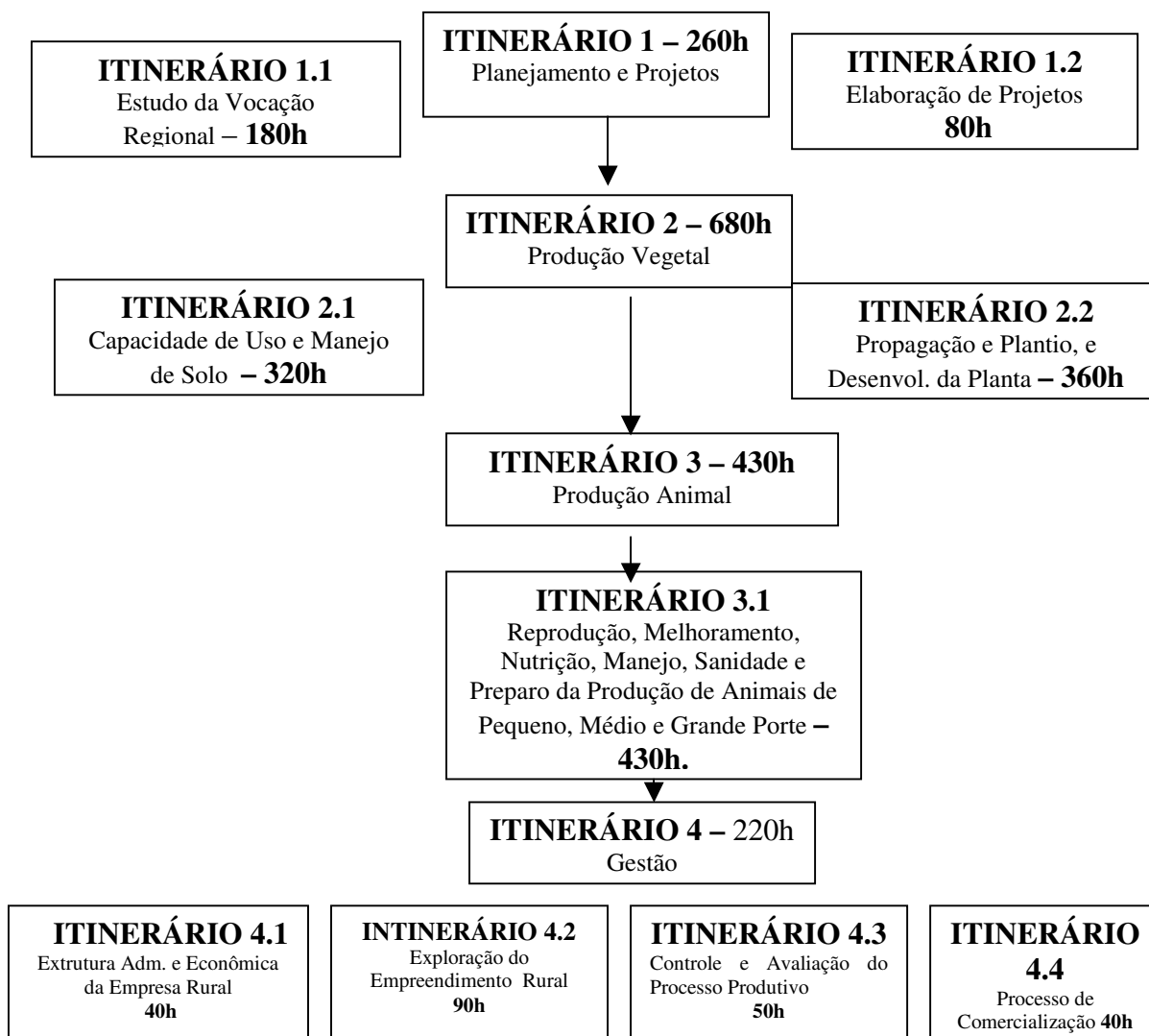
Escola Agrotécnica do Cajueiro

C. N. P. J. (M. F.) 12671814/0001-37.

Rec. Pela Resolução nº 150/83 do CEE / PB.

IV – ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

O presente Plano de Curso comporta uma estrutura curricular que prevê 4 (quatro) itinerários, sendo que o primeiro é constituído de elementos curriculares básicos não qualificativos e os demais de qualificação profissional distintos. O primeiro possibilita conhecimentos básicos indispensáveis na preparação do educando no sentido de prosseguir sem grandes dificuldades nos itinerários subsequentes; O segundo possibilita qualificação profissional na área de Produção Vegetal; O terceiro possibilita qualificação profissional na área de Produção Animal e o quarto possibilita qualificação profissional na área de Gestão. Como mostra o organograma a seguir:



Escola Agrotécnica do Cajueiro

C. N. P. J. (M. F.) 12671814/0001-37.

Rec. Pela Resolução nº 150/83 do CEE / PB.

Cada um dos quatro itinerários pode, resumidamente, ser assim caracterizados:

ITINERÁRIO BÁSICO 1

MÓDULO I – PLANEJAMENTO E PROJETOS : Subdividido = Estudo da Vocação Regional; Elaboração de Projetos.

ITINERÁRIO PROFISSIONAL II

MÓDULO II – PRODUÇÃO VEGETAL: Subdividido = Capacidade de Uso e Manejo do solo; E propagação e Plantio e desenvolvimento da Planta.

ITINERÁRIO PROFISSIONAL III

MÓDULO III – PRODUÇÃO ANIMAL: Compreendido = Reprodução, Melhoramento, Nutrição, Manejo, Sanidade e Preparo da produção de animais de Pequeno, Médio e Grande porte.

ITINERÁRIO PROFISSIONAL IV

MÓDULO IV – GESTÃO: Subdividido = Estrutura Administrativa e Econômica da Empresa Rural; Exploração do Empreendimento Rural; Controle e Avaliação do Processo Produtivo; e Processo de Comercialização.

MÓDULO I – PLANEJAMENTO E PROJETOS (ITINERÁRIO 1)

Perfil de conclusão

O módulo apresenta uma vasta visão de integração do educando ao curso desejado, colocando-o hábito para o desempenho de atividades dos módulos subseqüentes.

(ITINERÁRIO 1.1 – Estudo da Vocação Regional)

ELEMENTO CURRICULAR – 1.1.1: INFORMÁTICA BÁSICA = 80h.

Competências

- Conhecer as técnicas de documentação de sistema e programa.
- Articular comunicação técnica expressão escrita em Língua Portuguesa.
- Identificar os sistemas operacionais de redes avaliando suas possibilidades em relação serviços e restrições.

Escola Agrotécnica do Cajueiro

C. N. P. J. (M. F.) 12671814/0001-37.

Rec. Pela Resolução nº 150/83 do CEE / PB.

Habilidades

- Aplicar as técnicas de documentar programas.
- Elaborar textos técnicos.
- Registrar informações de projetos.
- Redigir relatórios, memorandos manuais.
- Utilizar os recursos oferecidos pela rede atendendo as especificações e necessidades dos usuários.
- Utilizar computador conectado em rede.
- Utilizar os recursos oferecidos pela rede atendendo as especificações e necessidades dos usuários.

Bases Tecnológicas

- Edição eletrônica de textos, relatórios, formulários, esquema, gráfico e planilha.
- Aplicativos para acompanhamento de projetos.
- Redação técnica.
- Configuração de aplicações de redes (navegadores, correios eletrônicos e transferência de arquivos).

ELEMENTO CURRICULAR – 1.1.2: REDAÇÃO TÉCNICA = 20h.

Competências

- Reconhecer a importância da redação técnica como instrumento de trabalho.
- Caracterizar e distinguir os diferentes tipos de correspondência.
- Inferir o tipo de destinatário do texto.
- Distinguir os diversos tipos de redação técnica.
- Reconhecer a dinâmica da construção do relatório.
- Identificar o emprego e esquema gráfico do requerimento.
- Distinguir a aplicabilidade do ofício.
- Reconhecer a Ata como documento importante para a existência legal das empresas e associações.
- Reconhecer a utilidade da declaração para órgãos públicos e particulares.
- Produzir abaixo-assinados.
- Identificar as situações em que se usa o memorando.
- Reconhecer a estrutura de redigir recibos.
- Reconhecer as normas de redação de exposição de motivos.
- Reconhecer detalhes que particularizem o Currículo Vitae.
- Compor diferentes tipos de Carta Comercial, atentando para os seus elementos estruturais próprios.
- Reconhecer os dispositivos do parecer na solução de um problema.

Escola Agrotécnica do Cajueiro

C. N. P. J. (M. F.) 12671814/0001-37.

Rec. Pela Resolução nº 150/83 do CEE / PB.

Habilidades

- Utilizar os recursos da redação técnica nas diversas áreas de trabalho.
- Redigir correspondência pessoal e comercial.
- Visar corretamente as formas de tratamento.
- Identificar e selecionar os diversos tipos de redação técnica.
- Utilizar as normas de construção de relatório.
- Redigir corretamente o telegrama.
- Redigir requerimentos observando sua estrutura própria.
- Redigir corretamente um ofício.
- Redigir Atas empregando corretamente os seus elementos físicos.
- Redigir declaração de acordo com seus propósitos.
- Elaborar abaixo-assinado.
- Escrever diferentes tipos de memorando.
- Redigir recibos com domínio de sua estrutura.
- Utilizar as normas de redação para fazer uma exposição de motivos.
- Organizar Currículo Vitae.
- Redigir os diferentes tipos de Carta Comercial.
- Escrever parecer técnico.

Bases Tecnológicas

- Técnicas redacionais: Introdução;
- Conceito e Fundamento da Redação Técnica.
- Tipos de Correspondência: Correspondência pessoal e Correspondência Comercial.
- Formas de tratamento.
- Formas de Redação Técnica: Relatório; Telegrama; Requerimento; Ofício; Ata; Declaração; Abaixo-assinado; Memorando; Recibo.
- Currículo Vitae; Carta Comercial e Parecer.

ELEMENTO CURRICULAR – 1.1.3: MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA = 20h

Competências

- Pesquisar as atividades agropecuárias de prestação de serviços principais e secundários e, potenciais da região.
- Analisar a situação técnica e os recursos disponíveis na região.
- Sistematizar e avaliar dados estatísticos.

Escola Agrotécnica do Cajueiro

C. N. P. J. (M. F.) 12671814/0001-37.

Rec. Pela Resolução nº 150/83 do CEE / PB.

Habilidades

- Coletar e copilar dados estatísticos de pesquisa de mercado.
- Elaborar instrumentos para coleta de dados de produção, produtividade, de recursos humanos, de prestação de serviços e de infra-estrutura disponível na região.
- Relacionar as agências de crédito, fornecimento de insumos, armazenagem e difusão de tecnologia presentes na região.

Bases Tecnológicas

- Métodos e técnicas de pesquisa.
- Avaliação de dados de recursos Naturais.
- Fatores sócio cultural e econômico da região.

ELEMENTO CURRICULAR – 1.1.4: POLÍTICA AGRÍCOLA/EXTENSÃO RURAL = 20h

Competências

- Analisar tendências de mercado.
- Interpretar legislação agropecuária em vigor.

Habilidades

- Elaborar instrumentos para coleta de dados de produção, de recursos humanos, de prestação de serviços.
- Descrever a infra-estrutura da propriedade e as disponibilidades regional de acordo com a legislação em vigor.

Bases Tecnológicas

- Política agrícola.
- Fatores econômicos da região.
- Legislação agropecuária.

Escola Agrotécnica do Cajueiro

C. N. P. J. (M. F.) 12671814/0001-37.

Rec. Pela Resolução nº 150/83 do CEE / PB.

**V - CRITÉRIOS DE APROVEITAMENTO DE CONHECIMENTOS E
EXPERIÊNCIAS ANTERIORES**

O Artigo 41 da LDB e o Artigo 11 do Decreto nº 2208/97 tratam da certificação de competências representando assim um grande passo no sentido de valorizar a experiência profissional adquirida fora do sistema formal de ensino, deixando evidente a nova postura que a política da Educação Profissional adota, que é de modernidade e da flexibilidade exigida pelo mundo contemporâneo, ou seja, do novo mercado de trabalho.

Procurando ser menos formal e mais ágil, a Escola Agrotécnica do Cajueiro formará um Conselho composto pelo Diretor Geral, Coordenador Pedagógico, Coordenador Técnico e Coordenador Administrativo, mais três Professores da área profissionalizante, que deverá avaliar a idoneidade e a competência dos estabelecimentos que expedem certificados de habilitação profissional como também do profissional capacitado.

Nossa instituição agirá de forma criteriosa na avaliação dessas competências adquiridas, pois elas servirão para dispensa de frequência em Elementos Curriculares ou Módulos que integram as habilitações.

Portanto, estabelecemos os seguintes itens que serão observados:

- . Certificados;
- . Diagnóstico diante de uma problemática;
- . Entrevista;
- . Avaliação escrita.

Escola Agrotécnica do Cajueiro

C. N. P. J. (M. F.) 12671814/0001-37.

Rec. Pela Resolução nº 150/83 do CEE / PB.

VI - CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO

O ensino voltado para a formação de competências que tornem possível ao aluno o exercício pleno de sua cidadania e sua formação profissional pressupõe uma avaliação contínua e cumulativa do aproveitamento do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Serão utilizados instrumentos diversificados para avaliar o aproveitamento do aluno com relação às competências e habilidades exigidas por cada Elemento Curricular e Módulos, dentro de suas especificidades.

Os resultados das avaliações serão registrados de forma criteriosa no Diário de Classe, através de algarismos de 0 (zero) a 10,0 (dez). Torna-se APTO o aluno que obtiver nota 7,0 (sete) ou superior e se submete a recuperação, o aluno que obtiver nota inferior a 7,0 (sete).

A menção final deverá expressar a evolução do aproveitamento e esforço do aluno em sua totalidade, ou seja, em conhecimento, habilidade e valores.

VII - CRITÉRIO DE RECUPERAÇÃO

A recuperação de aprendizagem será contínua e paralela, realizadas após cada atividade de avaliação, com o objetivo de corrigir as deficiências, sempre que as competências não forem adquiridas pelo aluno.

O resultado da nova avaliação, realizada após as atividades de recuperação, prevalecerá sobre a anterior, desde que seja superior, sendo que no Diário de Classe devem ser registrados os resultados obtidos antes e depois da recuperação, como também, registradas as atividades realizadas com os alunos para este fim.

Escola Agrotécnica do Cajueiro

C. N. P. J. (M. F.) 12671814/0001-37.

Rec. Pela Resolução nº 150/83 do CEE / PB.

VIII – INSTALAÇÕES E EQUIPAMENTOS

Assegurar-se-ão todos os equipamentos, recursos necessários para o desenvolvimento do programa: salas de aulas dotadas das condições necessárias, recursos visuais como TV, vídeo, computadores, biblioteca com livros, revistas periódicas, jornais entre outros recursos, auditório para conferências e seminários e todos os recursos de campo exigidos pelo Curso Técnico em Agropecuária. **(ver demonstrativo do Regimento Interno da Escola Agrotécnica do Cajueiro).**

IX – PESSOAL DOCENTE E TÉCNICO

O corpo docente deve ter formação que corresponde às exigências do Curso Técnico em Agropecuária, relacionados no **Regimento Interno da Escola Agrotécnica do Cajueiro.**

Cursos de Especialização e Pós-graduação devem ser valorizados na seleção do pessoal docente.

Também devem ser observadas as competências profissionais, a formação e escolaridade do pessoal técnico-administrativo. **(ver relação do pessoal de apoio do Regimento Interno da Escola Agrotécnica do Cajueiro).**

CERTIFICADOS E DIPLOMAS

A Escola Agrotécnica do Cajueiro expedirá e registrará sob sua responsabilidade, os **Diplomas de Técnico em Agropecuária**, com Habilitação em **Agropecuária**, para fins de validade nacional e inscritos no Cadastro Nacional de Cursos.

Os Certificados de **Qualificação Profissional** e de **Especificação Profissional** serão também expedidos pela Escola e trarão explícito o título da ocupação certificada.