

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

DISSERTAÇÃO

A CRIAÇÃO DO CURSO DE AGROPECUÁRIA ORGÂNICA
DO COLÉGIO TÉCNICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL
RURAL DO RIO DE JANEIRO/RJ – CTUR

SANDRA REGINA DE OLIVEIRA FAUSTINO

2012



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

**A CRIAÇÃO DO CURSO DE AGROPECUÁRIA ORGÂNICA DO
COLÉGIO TÉCNICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO
DE JANEIRO/RJ – CTUR**

SANDRA REGINA DE OLIVEIRA FAUSTINO

Sob a orientação da Professora
Suemy Yukizaki

e Co-orientação do Professor
Lenício Gonçalves

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

**Seropédica, RJ
Julho de 2012**

630.7

F268c

T

Faustino, Sandra Regina de
Oliveira, 1960-

A criação do curso de
agropecuária orgânica do Colégio
Técnico da Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro/RJ - CTUR /
Sandra Regina de Oliveira Faustino
- 2012.

104 f. : il.

Orientador: Suemy Yukizaki.

Dissertação (mestrado) -
Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Curso de Pós-Graduação
em Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 58-65.

1. Ensino agrícola - Teses. 2.
Ensino profissional - Teses. 3.
Agropecuária - Estudo e ensino -
Teses. 4. Educação ambiental -
Teses. I. Yukizaki, Suemy, 1952-.
II. Universidade Federal Rural do
Rio de Janeiro. Curso de Pós-
Graduação em Educação Agrícola.
III. Título.

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

SANDRA REGINA DE OLIVEIRA FAUSTINO

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

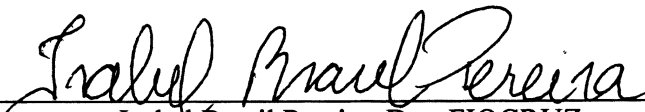
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 10/07/2012.



Suemy Yukizaki, Dra. UFRRJ



Lia Maria Teixeira de Oliveira, Dra. UFRRJ



Isabel Brasil Pereira, Dra. FIOCRUZ

DEDICATÓRIA

Quase tudo é possível quando se tem dedicação e habilidade. Grandes trabalhos são realizados não pela força, mas pela perseverança.

Diêgo Lima.

Por este motivo dedico este estudo aqueles que comigo perseveraram e partilham sonhos, experiências, risos, lágrimas, compromisso, frustrações, lutas... Companheiros de vida que impulsionam minha coragem para prosseguir. Em certos momentos colaboraram com comentários, frases, mensagens, críticas, etc. Em outros momentos com o ombro amigo... São eles:

Meus pais que me deram à vida, José (*in memorian*) e Cléa.

Meu esposo, Chagas, cúmplice no cotidiano.

Minhas filhas, Danyelle Sara e Alana, minha continuidade.

Meus netos Ágatha, Isabelle, Marcella e David Gabriel minha segunda geração e alegria.

Muitos atores sociais que lutam por uma educação integral, gratuita e de qualidade para todos.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos e colaborações devem ser retribuídos com um obrigado muito especial, feito de dentro para fora, do coração para o mundo.

Vinícius Sales.

É através das palavras escritas nestas páginas, que expresso para o mundo minha gratidão, reconheço o quanto algumas pessoas foram importantes durante várias etapas de minha vida. Quero externar com empolgação: o que me faz esperançosa na concretização das minhas aspirações, não é tanto a expectativa otimista de atingir o idealizado, mas, mover-me na busca para alcançá-lo, mesmo diante dos desafios do cotidiano. Creio que para conquistar nossos ideais não é possível fazê-lo sem esperança, nem tão pouco, na solidão. Por isso, meus intensos agradecimentos àqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, com a realização da minha dissertação.

Aos meus pais amados, Cléa e José (*in memorian*), pelo legado de honestidade, comprometimento e perseverança a mim deixado e que me ajudou (e ajuda) a superar os obstáculos.

Ao meu esposo amado, Chagas, pela preocupação, compreensão, colaboração, dedicação e apoio ao longo desta jornada de formação.

Às minhas filhas Danyelle Sara e Alana, companheiras de viagem que muito amo, muito aprendi e continuo a aprender com as duas em nossos momentos de troca.

Aos meus netos amados Ágatha, Isabelle, Marcella e Gabriel, pela inocência e alegria que muito contribuíram (e contribuem) para minha descontração nos momentos de tensão.

Aos meus familiares, que colaboraram de forma direta ou indireta com esta etapa de minha formação, sempre com paciência e estímulo, em especial: meus irmãos José, Julio e Rita; meus genros David e Bernardo; minhas cunhadas Ângela e Francisca; meus cunhados Manoel, Cici (*in memorian*), Naldo, Assis, Chiquinho e Dedé; meus afilhados Cleber, Valéria, Pedro Paulo, Érica, Cláudia e Ingrid; meus sobrinhos Rafael, Letícia, Inaian, Luciana, Adriano, Jaqueline, Cristiane, Alan, Alex, Thaís, Fernando, Natália e Bruna; e meus primos Júlio, Norma (*in memorian*), Márcia e Mônica.

À sociedade brasileira pelo investimento público em minha formação e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), representada por todos os profissionais que contribuíram com minha formação acadêmica e pessoal, tanto na graduação quanto na pós-graduação.

À minha orientadora professora Suemy Yukizaki e meu co-orientador professor Lenício Gonçalves, por aceitarem o desafio de me orientar. Por este comprometimento, sou grata e dedico a eles meu respeito, carinho e admiração. Foram de suma importância as orientações e observações do saber, competência e ética de ambos. Não posso deixar de salientar os vários “puxões” de orelha necessários que recebi em determinados momentos para a construção do texto e término do estudo.

Às contribuições significativas vindas por parte das professoras Lia de Oliveira e Isabel Brasil que gentilmente aceitaram compor a banca da defesa de minha dissertação.

Aos Professores Gabriel Araújo e Sandra Sanchez, Coordenador e Coordenadora Substituta do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola (PPGEA) da UFRRJ, respectivamente. A eles, não só pelo mérito da criação do programa de Pós-graduação em Educação Agrícola, mas também pelo apoio e colaboração com a realização do meu estudo.

Aos professores que fazem parte do corpo docente do PPGEA, que contribuíram de maneira inestimável com minha formação.

Aos meus colegas do mestrado, que contribuem para minha formação profissional e humana, especialmente, os estímulos dados pelas professoras e amigas Edilene Portilho e Iomar Salinas.

Aos funcionários e parceiros do PPGEA, pela preciosa colaboração nas solicitações e disponibilidade no atendimento, em especial, Nilson de Carvalho.

Aos professores Ana Maria Dantas e Ronaldo Pamplona que realizaram estudos anteriores no CTUR, a consulta aos seus escritos me forneceram preciosas contribuições na elaboração do texto de minha dissertação.

Aos autores consultados descritos nas referências bibliográficas, pelo legado deixado para humanidade através de seus estudos.

Ao senhor Diretor do Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CTUR), Delcio de Castro, pela recepção da pesquisa, disponibilidade de informações, acesso aos documentos do colégio, concessão do estágio pedagógico e oportunidade de conhecer os espaços e funcionamento da instituição.

Aos docentes do CTUR, da área técnica de agropecuária, Alencar Barbinotto, Carlos Estrella, Claudete Silva, Josué de Castro, Ricardo Albieri, Sandra Sanches, Sonia Quirino, Suzete Albieri, Walton Braga e Valter Oliveira, pelo atendimento das várias colaborações solicitadas, principalmente, as disponibilizadas através de relatos. Trechos de alguns depoimentos ilustraram o texto da minha dissertação e contribuíram com a elucidação dos fatores que foram condicionantes da criação do curso na versão orgânica.

Ao técnico administrativo Luis Cláudio Oliveira e auxiliares do CTUR, pela colaboração voluntária e acessibilidade as informações documentais que foram fundamentais para a construção deste estudo.

Aos meus amigos que contribuem para minha formação acadêmica, profissional e humana, especialmente: Aloísio Monteiro, Caetana Damasceno, Carmem Frade, Consuelo Magalhães, Edilene Lagedo, Kátia Tabai, Lenice Freiman, Maria da Conceição Valle, Mônica Benevenuto, Nancy Dorna, Nicéas da Silva, Patrícia Freitas, Rosa Nascimento e Sirle Brum (professores da UFRRJ); Adriana Maria Loureiro; Lara Passamani e Regina Barros (professoras do CTUR); Deolinda Rodrigues (professora do Estado do Rio de Janeiro); Iomar Salina e Maria Aparecida Alves (professoras do Município de Nova Iguaçu); Edilene Portilho, Renata de Souza, Fabiana Católica, Rosa Católica (professoras).

Aos professores, profissionais ou estudantes de outras instituições que através da troca e de debates contribuíram com minha formação, em especial: Osmar Fávero, Oswaldo Souza, Luciano Cruz, Iolanda de Oliveira (UFF); Cláudia Magalhães, Emília Isidro, Márcia Machado (Faculdades Integrada de Jacarepaguá); Joana Gonçalves e Regina Souza (Creche Futuro do Novo) e; Luciana Medeiros (Centro de Desenvolvimento Infanto-juvenil).

Aos atores sociais, que são comprometidos com a luta da possibilidade de um mundo melhor, suas energias alimentaram (e alimentam) a minha esperança, impulsionam meus sonhos e renovam minha jornada na arte de educar como ato de amor, compromisso e crítica.

Finalizo agradecendo às energias e forças criadoras do Universo e à fonte delas que me dão vigor para prosseguir na caminhada. Igualmente, aos saberes adquiridos na troca pela vivência com o outro e com a natureza. Também quero destacar que sou agradecida pelo nome que meus pais me deram: SANDRA que tem origem grega e significa “mulher que ajuda a humanidade”, espero que minha vida seja um testemunho e um servir constante a esse significado.

A todos, obrigada!

RESUMO

FAUSTINO, Sandra Regina de Oliveira. **A Criação do Curso de Agropecuária Orgânica do Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/RJ – CTUR.** 2012. 104p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2012.

Com o propósito de compreender a criação do Curso Técnico em Agropecuária Orgânica do Colégio Técnico da Universidade Federal Rural/RJ (CTUR), pioneiro no Brasil, realizamos um estudo sobre os condicionantes que contribuíram para a sua criação, ocorrida sob a égide da Reforma da Educação Profissional (Decreto 2.208/97 e Resolução CNE/CEB 04/99), e seu entrelaçamento com a questão ambiental. A pesquisa se desenvolveu a partir da relação do ensino técnico com os padrões de dominação econômica no Brasil, e da preocupação com a educação ambiental que resultou na criação do curso técnico em agropecuária orgânica, no contexto dos movimentos e dos desafios postos à questão ambiental em nível mundial. Assim, a sucessão de acontecimentos que orientaram a tomada de decisão, por parte dos professores da área técnica de agropecuária do Colégio Técnico da UFRRJ, teve por pano de fundo: a implantação da Reforma da Educação Profissional no CTUR e a proteção ao meio ambiente através da produção de alimentos isentos ou menos dependentes de defensivos agrícolas reclamada pela sociedade. Para atingir esse objetivo, valemo-nos da legislação educacional e ainda da legislação ambiental brasileira, e dos depoimentos dos professores do Colégio Técnico, além de documentos oficiais (atas, regimento interno, ofícios, etc.) para entendermos os trâmites da materialização do curso orgânico no CTUR. A pesquisa apontou o desafio, para o ensino técnico agropecuário, da formação numa perspectiva holística e interdisciplinar diante das novas ruralidades, que passa pela articulação entre a agricultura e o meio ambiente.

Palavras-chave: Educação Profissional; Agropecuária Orgânica; Educação Ambiental.

ABSTRACT

FAUSTINO, Sandra Regina de Oliveira. **The creation of the Technical Course in Organic Farming of the Technical School of the Federal Rural University/RJ – CTUR.** 2012. 104p. Dissertation (Master's degree in Farming Education). Agronomy Institute. Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2012.

With the purpose of understanding the creation of the Technical Course in Organic Farming of the Technical School of the Federal Rural University Federal Rural / RJ (CTUR), pioneer in Brazil, we carried out a study about the conditions that contributed to its creation, occurred under the aegis of the Reform of the Professional Education (Decree 2.208/97 and resolution CNE / CEB 04/99), and its entanglement with the environmental issue. The research was developed from the relation of the technical education with the standards of economic domination in Brazil, and the concern with the environmental education that resulted in the creation of the technical course in organic farming in the context of the movements and the challenges relating to the environmental issue worldwide. Thus, the sequence of events that guided the decision-making by teachers from the farming technical area from the Technical School of UFRRJ had as background: the implementation of the Reform of the Professional Education in the CTUR and the protection of the environment through the production of food without or with less dependence on pesticides claimed by society. To achieve this goal, we make use of educational legislation and also the Brazilian environmental legislation, and the testimonies of the teachers of the Technical School, and official documents (minutes, bylaws, crafts) so we can understand the procedures of the materialization of the course in organic in the CTUR. The research pointed the challenge to the agricultural technical education, to the training in a holistic and interdisciplinary approach in the face of new rural, passing through the linkage between agriculture and the environment.

Key Words: Professional Education; Organic Farming; Environmental Education.

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Número de vagas, número de candidatos e duração do Curso Técnico em Agropecuária no período de 1997 a 2001.....	400
Quadro 2 – Número de vagas do Ensino Médio no período de 1996 a 2000 oferecido pelo CTUR isoladamente ou em regime de concomitância interna.	41
Quadro 3 – Carga horária nas grades curriculares do Curso Técnico em Agropecuária do CTUR entre 1997 e 2001.....	422
Quadro 4 – Relação Candidato/Vaga de 1997 a 2001 do Curso Técnico em Agropecuária.	522

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Prédio principal da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.....	344
Figura 2 – Esta edificação abrigou o antigo Instituto de Meteorologia, e posteriormente foi sede do CTED, de 1966 a 1972, e do CTUR, de 1973 a 1988. Atualmente é o alojamento da Pós-Graduação da EMBRAPA.....	35
Figura 3 – Fachada frontal do atual Instituto de Agronomia da UFRRJ, sede do Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Simões Lopes até o ano de 1971.	355
Figura 4 – Sede do Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro desde 1988.	36
Figura 5 – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA).....	377
Figura 6 – Empresa de Pesquisa Agropecuária do Rio de Janeiro – Estação Experimental de Seropédica/RJ (PESAGRO-Rio).	377
Figura 7 – Produção de hortaliças em sistema orgânico na Fazendinha Agroecologica Km 47, Seropédica/RJ.	388
Figura 8 – Campo Agrostológico do Colégio Técnico da Universidade Rural – Seropédica/RJ.	466
Figura 9 – Professora e alunos no campo Agrostológico do CTUR realizando manejo orgânico de hortaliças.	466
Figura 10 – Aula prática de cultivo orgânico no campo agrostológico do CTUR.	47

LISTA DE ABREVIACÕES

ABIO-RJ	Associação de Agricultores Biológicos do Estado do Rio de Janeiro
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CEB/CNE	Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação
CEFETS	Centros Federais de Educação Tecnológica
CGEA/MEC	Coordenação-Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação
CNEA	Conferência de Educação Ambiental
CONSU	Conselho Universitário da Universidade Rural
CTAISL	Colégio Técnica Agrícola Ildefonso Simões Lopes
CTED	Colégio Técnico de Economia Doméstica
CTUR	Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
COAGRI	Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola
CONTAP	Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso
DEA/MMA	Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente
EA	Educação Ambiental
EAFs	Escolas Agrotécnicas Federais
EFTs	Escolas Técnicas Federais
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
EMERJ	Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica
EMATER-RJ	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Rio de Janeiro
FAO	Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação.
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
CGEA/MEC	Coordenação-Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFETs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONGs	Organizações não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PESAGRO	Empresa de Pesquisa Agropecuária do Estado do Rio de Janeiro
PIEA	Programa Internacional de Educação Ambiental
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PNMA	Política Nacional de Meio Ambiente
PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PROTEC	Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Técnico
REP	Reforma da Educação Profissional
SEMA	Secretaria Especial de Meio Ambiente
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESG	Secretaria de Ensino de 2º grau
SISNAMA	Sistema Nacional do Meio Ambiente
SIPA	Sistema Integrado de Produção Agroecológica

UFRRJ
UNESCO
USAID
WWF

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
United States Agency for Interna
World Wildlife Fund

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
1	CAPÍTULO I A HISTÓRIA DO ENSINO TÉCNICO NO BRASIL E SUA RELAÇÃO COM OS PADRÕES DE DOMINAÇÃO	5
1.1	Marcos da História do Ensino Profissional no Brasil.....	5
2	CAPÍTULO II A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	20
2.1	Educação Ambiental: Uma Breve Trajetória Histórica e Alguns de Seus Desafios	21
2.2	O Conceito de Educação Ambiental.....	26
2.3	A Legislação Brasileira sobre Educação Ambiental	29
3	CAPÍTULO III A ESTRUTURAÇÃO DO CURSO DE AGROPECUÁRIA DO COLÉGIO TÉCNICO DA UNIVERSIDADE RURAL SOB A ÉGIDE DA REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	34
3.1	O Colégio Técnico da UFRRJ (CTUR).....	34
3.2	Os Projetos e as Práticas Pedagógicas em Agricultura Orgânica e a Reformulação do Curso Técnico em Agropecuária do Colégio Técnico da Universidade Rural (CTUR)	37
3.3	A Reformulação do Curso Promovida pela Reforma da Educação Profissional	388
3.3.1.	A adaptação, em um primeiro momento, na implantação da Reforma da Educação Profissional no CTUR.....	39
3.3.2.	Os antecedentes na criação do Curso Técnico em Agropecuária Orgânica 444	
3.3.3.	A interdisciplinaridade na formação do técnico em Agropecuária Orgânica...	488
3.3.4.	Os trâmites da legalização do Curso Técnico em Agropecuária Orgânica na UFRRJ	50
3.3.5.	Avaliações dos professores sobre a reformulação do curso de agropecuária...	53
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	577
5	REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFIAS	588
	Anexo A.....	677
	Anexo B.....	700

Anexo C.....	744
--------------	-----

Anexo D.....	79
Anexo E.....	822
Anexo F.....	833
Anexo G.....	844
Anexo H.....	877
Anexo I.....	1044

1 INTRODUÇÃO

As linhas básicas que delinearão esta pesquisa surgiram no percurso de minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica. Minhas vivências se entrecruzaram tecendo percepções de mundo que ao longo de minha história me trouxeram preocupações e questionamentos em relação à educação, à melhoria ambiental e à agropecuária/agricultura familiar.

Meu interesse ligado à otimização ambiental surgiu durante minha infância e pré-adolescência quando residi em um sítio, no município de Barra do Piraí/RJ, com meus pais e irmãos. Neste sítio havia diversidade de cultivos sazonais (por exemplo: algumas hortaliças, frutas, plantas medicinais, tubérculos, etc.) e manejo de galináceos e suínos. O plantio e a criação serviam para subsistência e para pequena comercialização, porém, nessas atividades havia o cuidado com a natureza através da inserção de práticas orgânicas no cotidiano (métodos naturais de adubação, controle de pragas ou ervas invasoras, etc.).

Neste período, através do convívio com outros produtores rurais dos sítios vizinhos da região, observei o baixo nível de escolaridade ou analfabetismo. As limitações destes camponeses foram reveladas através das dificuldades nas leituras bíblicas durante a rotatividade entre as residências para realizar o Ofício Divino, ou após as reuniões quando eram solicitadas suas assinaturas, quando alguns diziam: “não enxergo direito”, enquanto outros segredavam: “menina, vou te contar um segredo não sei ler, uai!”. Então, tomei a iniciativa de conversar com os agricultores e o Pe. Albertal sobre a necessidade de organizar uma turma de alfabetização nos espaços da Paróquia de São Cristovão, o que se realizou com êxito. Foi gratificante ver pessoas lendo algumas palavras do cotidiano da lida da terra e assinando seus nomes.

Esta vivência foi aflorando meu posicionamento e me desafiando a buscar novas perspectivas que contribuíssem com propostas/ações que mobilizassem a luta pela defesa irrestrita do direito à educação como um direito humano e social.

Com essa intencionalidade, a partir de meados da década de 1970 em diante, já domiciliada em Mesquita, comecei a participar das pastorais sociais da Igreja Católica – da Juventude, da Terra e da Educação. Na pastoral da Juventude, participei da equipe que desenvolvia projetos de ações educativas para a alfabetização de jovens e adultos (rurais e urbanos) e o pré-vestibular para negros e carentes, todos sob a coordenação do Frei David. Nos anos seguintes, 1980, comecei a participar da Comissão de Pastoral da Terra através de debates e ações, como: organização associativa dos agricultores na Baixada Fluminense; projetos nos assentamentos rurais (confecção de artesanatos biológicos, preparo de compotas, educação de jovens e adultos, etc.).

Em 2003, participei da coordenação da Pastoral da Educação durante seis anos. Naquela ocasião organizamos junto às secretarias dos municípios, da jurisdição da Diocese de Nova Iguaçu (Paracambi, Japeri, Queimados, Nova Iguaçu, Mesquita, Nilópolis, Belford Roxo e o Distrito de Conrado – Miguel Pereira) debates através de fóruns com o objetivo de implementar ações que otimizassem a educação e minimizassem a violência nas escolas da rede dos municípios citados. Como resultado dos fóruns destaco uma ação significativa – as parcerias firmadas entre alguns municípios com igrejas, associações, clubes, etc. – com o objetivo de organizar atividades extra-escolares (natação, vôlei, balé, etc.).

Durante minha graduação em Economia Doméstica/UFRRJ, escrevi e participei de vários projetos de extensão que tinham por meta práticas de melhoria ambiental e ações educativas, dentre eles: “Educação Ambiental e Aproveitamento Integral dos Alimentos”, orientado pela professora Edilene Lagedo/UFRRJ e realizado no Centro Integrado de

Desenvolvimento Infanto-juvenil, no bairro São Vicente de Paula, em Nova Iguaçu/RJ. Este projeto foi ampliado para desenvolver práticas educativas através de oficinas com os grupos: merendeiras (planejamento de cardápios, organização de espaços e manipulação de alimentos), terceira idade (informática básica), infanto-juvenil (higiene corporal) e mães (alfabetização).

No ano de 2005, participei da equipe de organização do I Fórum de Educação Mundial da Baixada Fluminense através da Secretaria Municipal de Nova Iguaçu, ocorrido em 2006 com a temática “Educação Cidadã para uma Cidade Educadora”. Esta organização foi um desafio muito gratificante, constituiu-se em um espaço de constante diálogo entre todas e todos os que, no mundo globalizado, levam adiante projetos de educação popular e de enfrentamento ao neoliberalismo, seja em esferas públicas, governamentais ou não, coletivas ou de pesquisa.

Ainda em 2006, ingressei no Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola/UFRRJ através da aprovação do projeto de pesquisa sob o título “A Criação do Curso Técnico em Agropecuária do Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio Janeiro”, que é a razão dos escritos postos ao longo desse texto.

Dois anos depois, durante os debates do II Fórum Educação Mundial da Baixada Fluminense, a Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu propôs o início das discussões do Plano Municipal de Educação, durante a gestão da Secretária Marli de Freitas. O plano foi finalizado na Conferência Municipal de Educação de Nova Iguaçu, em 2009, tendo por eixo temático: “Plano Municipal de Educação (PME) e Desafios da Educação Básica no Brasil”. Fiz parte dos debates através do Grupo Trabalho Educação de Jovens e Adultos. Esta participação me forneceu dados estatísticos alarmantes sobre o analfabetismo ou nível de escolarização dos jovens e adultos residentes em Nova Iguaçu e nos municípios vizinhos. Esta constatação gerou um debate acalorado entre os presentes e reforçou a necessidade de luta pela educação para a construção de uma sociedade justa, igualitária e emancipatória.

Em 2009, participei das reuniões dos debates Plano Municipal de Educação Ambiental da cidade de Mesquita, a pasta da Secretaria de Meio Ambiente era ocupada pela secretária Sr^a Kátia Perobeli que fomentou junto com a UFRRJ, nas pessoas dos professores Mauro Magalhães e Ana Maria Santos, a construção coletiva do plano que teve a participação de uma Comissão de Consulta Pública formada por diversos segmentos da sociedade civil e do governo, finalizado em 2010. Esta política pública participativa foi importante e reforçadora no sucesso de projetos ambientais, cito, por exemplo: o projeto “Coleta Seletiva Solidária” de Mesquita que envolve prefeitura, catadores de lixo, cooperativas de reciclagem, empresas e cidadãos. Este projeto foi escolhido como melhor ação desenvolvida no Brasil, na categoria Administração Pública, na 3ª edição do Prêmio Conselho Empresarial Brasileiro para o Desenvolvimento Sustentável, apontado como referência no Rio de Janeiro recebendo visitas de diversas prefeituras do estado.

No ano seguinte, participei da equipe pedagógica do projeto “Educação de Jovens e Adultos – educar para emancipar”, desenvolvido nos assentamentos das áreas rurais do Estado do Rio de Janeiro, convênio entre a UFRRJ e o Programa de Nacional de Educação na Reforma Agrária/INCRA. Esta experiência me proporcionou a autoria partilhada, com as professoras Edilene Portilho/UFF e Maria Angélica Coutinho/UFRRJ, do artigo “Educar para Emancipar: as primeiras impressões do projeto EJA no meio rural/RJ”, no livro, a ser publicado, “Formação de Professores e EJA: experiências em ação e diálogos em construção”, organizado pelos professores Fernando Gouvêa, Lilian Sanches e Ramofly Bicalho.

O meu comprometimento com a educação me desafiou a reingressar, em 2012, no curso de graduação de Licenciatura em Pedagogia, da UFRRJ, para ampliar meus conhecimentos na área de educação para, futuramente, ingressar no doutorado nesta área e

contribuir com a aprendizagem de sujeitos em diferentes fases de desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo – em espaços escolares e não-escolares.

Retomando meu estudo realizado no mestrado, quero reforçar que orientei o projeto de pesquisa tendo por fio condutor a educação profissional articulada à questão ambiental. Por este fato escolhi, então, estudar o Curso de Agropecuária Orgânica do Colégio Técnico da Universidade Rural/RJ (CTUR), pelo fato de ser curso pioneiro no Brasil, destacando-se pelas práticas de ensino-aprendizagem comprometidas com a preservação do meio ambiente.

Tendo este propósito, colocou-se como uma necessidade realizar uma retrospectiva histórica para recuperar os condicionantes que levaram à decisão de optar por uma versão orgânica na prática de ensino-aprendizagem do Curso Técnico em Agropecuária do Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Do mesmo modo, revelou-se uma necessidade entender o cenário das reformas educacionais impostas à sociedade brasileira na década de 1990, que refletiam um novo contexto de políticas voltadas para atender ao sistema de produção capitalista, e que alterava profundamente o sentido das reflexões da década de 1980, momento da Constituinte (fevereiro de 1987) e da nova Constituição Federal (05/10/1988), e da década seguinte, momento do debate e elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Ressalto que neste período a comunidade educacional se organizava em associações de finalidades comuns que promoviam múltiplos movimentos e eventos, dentre os quais a IV Conferência Brasileira de Educação (1986). Vale a pena dizer que esta conferência produziu a Carta de Goiânia que subsidiou, quase totalmente, o capítulo referente à Educação da Constituição de 88. Posteriormente, esta proposta marcaria um longo debate no processo de tramitação da nova legislação da educação que culminaria com a aprovação da Lei 9.394/96 – nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Assim, é a partir da aprovação da LDBEN, e de sua posterior regulamentação – via decretos, portarias, pareceres, resoluções e medidas provisórias – que ocorre um acelerado processo de mudanças, coordenado pelo Ministério da Educação (MEC).

Na realidade este reordenamento estrutural e operacional surge com a denominação de Reforma da Educação Profissional para as instituições que trabalhavam com esta modalidade de ensino, principalmente para a rede federal composta pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas Federais (ETFs) e Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs). Cabe frisar que estas mudanças, que envolveram a rede de escolas técnicas federais, foram regulamentadas pelo Decreto 2.208/97 e pela Resolução CNE/CEB 04/99 – a partir da LDBEN – e representaram, na verdade, a desestruturação e a desintegração do ensino médio técnico¹.

Mas na perspectiva do Ministério da Educação a reforma traz em seu âmago uma nova configuração do ensino técnico adequado aos novos tempos, em que se requer um perfil multifuncional do trabalhador para um processo produtivo contemporâneo, um trabalhador polivalente e flexível, em acordo com o conceito de produção formulado pelo Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD).

Desse modo, a conjuntura do período ganhou centralidade na reconstituição histórica do processo de reestruturação do curso técnico de nível médio em Agropecuária no CTUR, e que resultou na criação do curso de Agropecuária Orgânica.

De forma complementar, para mostrar o contexto que conduziu à formatação curricular do novo curso, tornou-se necessário analisar, além das legislações pertinentes ao ensino técnico, as atas das reuniões de professores do Colégio Técnico, e as deliberações do Conselho Universitário da Universidade Rural (CONSU). Tomamos e analisamos, ainda, os

¹ O Decreto 2.208/97, mais tarde, foi revogado pelo Decreto 5.154/2004, e a Resolução CNE/CEB 04/99 foi atualizada pela Resolução CNE/CEB nº 1 de 03 de fevereiro de 2005.

depoimentos de alguns atores (professores da área, coordenadora e diretor do Colégio Técnico) envolvidos no processo da criação do novo curso.

Todavia, para compreender o conjunto de fatores que desembocou na criação do curso de Agropecuária Orgânica, fez-se necessário, ainda, adicionar ao estudo o exame da legislação da Educação Ambiental – especialmente a Lei 9.795 de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a educação ambiental e instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental.

Colocadas as bases em que se fundamentou a dissertação, estruturamos o texto em três capítulos: no primeiro, apresentamos uma breve história do ensino técnico no Brasil, analisando sua relação com os padrões de dominação externos que orientaram a legislação brasileira da Educação Profissional no período em questão, período em que se mostra comprometida com os processos de produção sob uma lógica mercantil.

No segundo capítulo percorremos os marcos históricos da trajetória da Educação Ambiental, elencando os desafios, os órgãos, as legislações pertinentes, sobretudo no que se refere ao nosso país.

No terceiro capítulo buscamos reconstruir a história da criação do curso técnico de nível médio em Agropecuária Orgânica do CTUR, analisando a implantação da Reforma da Educação Profissional, seu desdobramento na estrutura organizacional e político-pedagógica do Colégio e os trâmites de sua legitimação na Universidade.

1 CAPÍTULO I

A HISTÓRIA DO ENSINO TÉCNICO NO BRASIL E SUA RELAÇÃO COM OS PADRÕES DE DOMINAÇÃO

Para recuperar a vida histórica, é necessário acompanhá-la atentamente em todos os seus caminhos, todas as suas formas, todos os seus elementos.

Jules Michèlet.

Neste primeiro capítulo buscarei realizar uma breve retrospectiva histórica do ensino técnico no Brasil, mostrando seu arranjo com os padrões de dominação de cada época, que subordina a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital.

Remontando à história, nota-se que a concepção dualista, entre o ensino profissionalizante – como aquele dirigido às classes menos favorecidas – e o ensino propedêutico voltado para as elites, remete ao período do Império, onde se destinavam os cegos, surdos e aleijados, depois os menores carentes, a um ensino profissional, com o propósito de ofertar-lhes, como uma benesse do Estado, uma possibilidade de inclusão na força de trabalho, para retirá-los das ruas e discipliná-los através do trabalho.

Este caráter dual ganha uma nova configuração na Primeira República, quando se institui um processo de qualificação dos trabalhadores, com a criação de um sistema de escolas de ensino profissional – por iniciativa dos governos estadual, federal, e da Igreja Católica – trabalhadores que, por fazerem parte dos setores populares urbanos, deveriam se transformar em trabalhadores assalariados (MANFREDI, 2002).

Este dualismo toma caráter estrutural, principalmente a partir da década de 1940, quando a educação nacional é organizada por leis orgânicas, ficando, oficialmente, regulamentado o ensino profissional nos diversos ramos da economia.

Considero ser importante destacar que, ao longo da história da educação brasileira, há sinais de avanços e retrocessos em face de uma cultura escravocrata, oligárquica e elitista. No entanto, os instrumentos jurídicos condicionam, direcionam e restringem as ações das instituições e da sociedade civil organizada. Neste campo sempre ocorrerá correlação de forças que afirmem ou neguem a lei e as políticas públicas. É o que buscarei discorrer na sessão seguinte.

1.1 Marcos da História do Ensino Profissional no Brasil

A história da Educação no Brasil sempre foi marcada por duas vertentes: ensino acadêmico (propedêutico), para as camadas mais abastadas da sociedade, e ensino profissional, para as classes sociais consideradas inferiores. Este dualismo estrutural é fruto da construção sócio-histórica do País desde sua colonização escravocrata quando o trabalho manual era visto como atividade não digna do ser humano.

Historicamente, o ensino profissional se torna responsabilidade do Estado pelo Decreto 7.566 de 23 de outubro de 1909, assinado pelo, então, Presidente da República, Nilo Peçanha, que instituiu a Rede Federal de Escolas Industriais, num total de 19 escolas, conhecidas por “Escolas de Aprendizes e Artífices” para o ensino profissional primário. Diz o texto original do Decreto:

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

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

a) idade de 10 anos no mínimo e de 13 anos no máximo;

b) não sofrer o candidato moléstia infectocontagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado de ofício.

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

§ 2º. A prova de ser o candidato destituído de recursos será feita por atestado de pessoas idôneas, a juízo do diretor, que poderá dispensá-la quando conhecer pessoalmente as condições do requerente a matrícula (BRASIL, 1909, p. 445).

Sobre estas escolas, Kuenzer (1999) ressalta que:

antes de pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial, praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. Assim, na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva mobilizadora da formação do caráter pelo trabalho (p. 88).

Nesse contexto, ao se implementar política pública nesta ótica – de duas funções e duas trajetórias diferenciadas para a formação – o grupo privilegiado, merecedor de uma formação geral, passa a representar a minoria pensante de intelectuais que tem acesso à literatura, à arte, à sensibilidade estética e demais manifestações culturais e com uma clara aversão a todo tipo de ensino profissional, por este representar o legado de uma ordem social escravocrata. Mas para os trabalhadores, formação para o trabalho, com ênfase no aprendizado instrumental quase que exclusivamente (SOARES, 1999).

No que se refere ao ensino agrícola, a interferência estatal foi estabelecida através do Decreto nº 8.319², de 20 de outubro de 1910, também, do governo Nilo Peçanha. Este decreto traçou as regras do Ensino Agrônomico no Brasil, no âmbito do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, tendo por Ministro Rodolfo Nogueira da Rocha Miranda. O texto desta lei dispõe no capítulo I, artigo 1º, a finalidade e abrangência desta modalidade de ensino:

Art. 1º. O ensino agrônomico instituído no Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, de acordo com o presente regulamento, tem por fim a instrução técnica profissional relativa à agricultura e às indústrias correlativas, e compreende o ensino agrícola, de medicina veterinária, zootecnia e indústrias rurais (BRASIL, 1910, p. 1047).

² Este mesmo decreto criou a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (ESAMV) que deu origem à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Já o capítulo II esclarece sobre as divisões de sua composição, prescrevendo no

Art. 2º. O ensino agrícola terá as seguintes divisões:

- 1º - Ensino superior;
- 2º - Ensino médio ou teórico-prático;
- 3º - Ensino prático;
- 4º - Aprendizados agrícolas;
- 5º - Ensino primário agrícolas;
- 6º - Escolas especiais de agricultura;
- 7º - Escolas domésticas agrícolas;
- 8º - Cursos ambulantes;
- 9º - Cursos conexos com o ensino agrícola;
- 10º - Consultas agrícolas;
- 11º - Conferências agrícolas (BRASIL, 1910, p. 1047).

Quanto à finalidade dos Aprendizados Agrícolas, o decreto definia, no artigo 268, que estes eram responsáveis “por formar trabalhadores aptos para os diversos serviços da propriedade rural, explorada de acordo com as modernas práticas agrônômicas (BRASIL, 1910, p. 1079).

Posteriormente, o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio criou, pelo Decreto nº 12.893, de 28 de fevereiro de 1918, sancionado pelo, então, presidente Wenceslau Braz, os Patronatos Agrícolas,

nos postos zootécnicos, fazendas-modelo de criação, núcleos coloniais e outros estabelecimentos do Ministério Patronatos Agrícolas destinados a ministrar, além da instrução primária e cívica, noções práticas de agricultura, zootecnia e veterinária a menores desvalidos” (BRASIL, 1918, artigo 2º, p. 99).

Sobre os Aprendizados Agrícolas e Patronatos Agrícolas, Mendonça (2006) observa que estas duas instituições expressavam uma intervenção pedagógica junto ao homem do campo para evitar sua fuga. Assim, a atuação do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio foi “no sentido de construir e fixar o *trabalhador nacional*”, responsabilizando as duas instituições pela “preparação de trabalhadores aptos ao manejo de máquinas e técnicas modernas de cultivo, ensinando-lhes, sobretudo, seu valor econômico” (Mendonça, 2006, p. 91).

A respeito dos Aprendizados Agrícolas Mendonça (2006) destaca que

Os Aprendizados ministravam curso elementar com dois anos de duração, visando fornecer a aprendizagem dos “métodos racionais do trato do solo, bem como noções de higiene e criação animal, além de instruções para o uso de máquinas e implementos agrícolas” [BRASIL, 1910, capítulo XXXI, artigo 269]. Mantinham ainda um curso de primeiras letras, teoricamente destinado a aprimorar a qualidade técnica de seu público-alvo: jovens entre 14 e 18 anos, comprovadamente filhos de pequenos agricultores. Funcionando sob regime de internato, os AAs [Aprendizados Agrícolas] contavam com instalações semelhantes às existentes numa grande propriedade agrícola, dando suporte a um ensino eminentemente pragmático e de formação para o trabalho. [...]. Os Aprendizados mantinham seus internos numa imobilidade própria a viveiros de mão-de-obra, onde fazendeiros da vizinhança recrutavam, gratuitamente, trabalhadores para tarefas sazonais (p. 91 e 92).

Em relação aos Patronatos Agrícolas, a mesma autora, realça que

[...] os Patronatos abrigariam a infância órfã desvalida da cidade do Rio de Janeiro, atendendo a interesses de segmentos urbano-industriais empenhados em construir uma imagem profilática da Capital Federal. Associando as noções de ensino prático e defesa militar, a lei que criava os Patronatos deixava claro seu escopo, malgrado a retórica filantrópica que os justificava: eles consistiam numa alternativa às instituições prisionais urbanas, tidas como degradantes e infames. [...]. Os Patronatos eram núcleos de ensino profissional destinados a habilitar seus internos em horticultura, jardinagem, pomicultura, pecuária e cultivo de plantas industriais, mediante cursos profissionalizantes fornecidos a menores órfãos, entre 10 e 16 anos, recrutados pelos chefes de polícia e juizes da capital federal (ibidem, p. 93).

Cabe mencionar que, no caso dos Aprendizados, a intencionalidade era formar trabalhadores rurais direcionados aos setores menos dinâmicos da agricultura brasileira³. Já os Patronatos, como meio de intervenção nas tendências anárquicas da infância miserável e/ou delinqüência juvenil, como paliativo à questão social urbana. (MENDONÇA, 2006)

Cumprir destacar que esta concepção dual ganha nova roupagem a partir da Revolução de 30, quando a supremacia das oligarquias rurais na sociedade brasileira é abalada, tendo por pano de fundo a crise mundial de 29, que põe fim à primazia dos interesses agrários vinculados à economia de exportação do café. Estes dois acontecimentos removem os obstáculos às mudanças sociais e econômicas associadas ao desenvolvimento industrial e mostram a necessidade de incorporação das camadas populares ao processo político.

Nesse cenário, realiza-se um ocultamento das relações de classe prescrito pelas exigências da dominação ideológica, e a educação torna-se o veículo de introdução de novos valores e de modelagem de condutas direcionadas a converter a identidade nacional individualista em nacional coletiva – passando a ser a essência da política de massas (CAPELATO, 1998 apud SOARES, 1999, p. 23).

Nesse momento surge como necessidade histórica a associação educação e desenvolvimento a partir da expansão do sistema educacional para atender o desenvolvimento do processo de produção capitalista no Brasil. No entanto, de acordo com Romanelli (1996), essa expansão não foi satisfatória:

O sistema educacional brasileiro, com o refletir a profundidade e as inconsistências das mudanças sociais e econômicas ocorridas no país, a começar de 1930, expandiu-se por pressão de uma demanda efetiva. Essa expansão, no entanto, não refletiu as necessidades reais do desenvolvimento, já que, de um lado, foi insuficiente e, de outro, caminhando em sentido inverso ao das necessidades criadas, acabou por acentuar profundamente a defasagem entre a educação e esse desenvolvimento (p. 125).

Cabe dizer que, neste período, o Governo Provisório (1930) articulou condições de infra-estrutura administrativa para estabelecer os princípios do novo regime, criando o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio para “superintender a questão social”, e o

³ Produtores de algodão, gado de corte, açúcar e café para o mercado interno, principalmente do Nordeste, Sudeste e Sul – que encontravam dificuldades para comercialização de seus produtos no mercado externo (Cf. MENDONÇA, 2007).

Ministério da Educação e Saúde Pública destinado para a “formação física, intelectual e moral da população” (SOARES, 2003, p. 41).

Este segundo ministério teve como seu primeiro titular Francisco Campos, que realizou uma reforma educacional através de uma série de decretos que atingiram, profundamente, a estrutura do ensino secundário, comercial e superior, pela primeira vez, em todo o território nacional. Considerando ser este o grande mérito da Reforma Francisco Campos, não se pode deixar de observar que esta Reforma deixou marginalizados os ensinos primário e normal, e vários ramos do ensino profissional, exceto o comercial, e não estabeleceu articulação entre os vários ramos do ensino médio (ROMANELLI, 1996).

Logo na instauração da ditadura do Estado Novo (10 de novembro de 1937), entrou em vigor a nova Constituição, cujo autor era o recém-nomeado Ministro da Justiça Francisco Campos. Nela, o ensino profissional foi destinado às classes menos favorecidas, conforme fixado no artigo 129:

A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas, é em matéria de educação o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (BRASIL, 1937, p. 22359).

Analisando este artigo, Romanelli (1996) observa muito acuradamente que aquilo que se conquistou como dever do Estado, na Constituição de 1934, passou a ser uma ação meramente supletiva na Constituição de 1937. E, ainda, que, “oficializando o ensino profissional como o voltado para os pobres, estava o Estado cometendo um ato lesivo aos princípios democráticos; estava instituindo oficialmente a discriminação social através da escola” (ibidem, p.153).

Nos anos seguintes, pelo crescente desenvolvimento dos setores secundário e terciário, esta dualidade educacional, entre a estrutura propedêutica/continuativa e a profissional/terminal, voltou com ênfase, sendo reanimada pela Reforma Capanema. Na década de 40, o então Ministro da Educação, Gustavo Capanema, iniciou reformas parciais no ensino técnico, conhecidas por Leis Orgânicas, que também foram instituídas por decretos (ROMANELLI, 1996).

As Leis Orgânicas dos ensinos industrial, secundário e comercial foram executadas no período do Estado Novo (as duas primeiras em 1942, e a última em 1943), e as Leis Orgânicas referentes aos ensinos primário, normal e agrícola durante o Governo Provisório (1946). Na verdade, estas leis foram concebidas para beneficiar as classes empresariais, na medida em que o Estado deu o respaldo necessário mediante uma política educacional voltada para a formação de mão-de-obra.

Nos dois governos, ainda por edição de leis orgânicas, foram criados, em 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), gerido pela Confederação Nacional da Indústria; e, em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), gerido pela Confederação Nacional do Comércio. Estas instituições, orientadas para suprir, rapidamente, as demandas da produção e do comércio, atuavam como uma rede paralela de formação profissional mantida pelos empresários e organizada em convênio com o Estado (SOARES, 2003).

Fica claro, então, que a prioridade do governo Vargas era incentivar e fortalecer a industrialização no país, visto que a formação técnica agrícola só foi contemplada com a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, Decreto-Lei nº 9.613, em 20 de agosto de 1946, já no governo Dutra.

Deve-se ressaltar que nesta Reforma o acesso aos cursos superiores ficava limitado aos ramos profissionais correspondentes, dando continuidade à tradição marcada na Reforma Francisco Campos quanto à ausência de flexibilidade entre os ramos de ensino. Esta realidade, traduzida para os concluintes do curso técnico-agrícola, pode ser observada no artigo 14 do Decreto:

Art. 14. A articulação do ensino agrícola e deste com outras modalidades de ensino far-se-á nos termos seguintes:

III – É assegurada, ao portador de diploma conferido em virtude da conclusão de um curso agrícola técnico, a possibilidade de ingressar em estabelecimentos de ensino superior para a matrícula em curso diretamente relacionado com o curso agrícola técnico concluído, uma vez verificada a satisfação das condições de admissão determinadas pela legislação competente (BRASIL, 1946, p. 12019).

No restabelecimento da normalidade democrática (1946), há que se observar que, em face da fraca atuação da burguesia, com um parque industrial ainda muito dependente do investimento do Estado, este recorreu às classes populares, propondo um amplo programa de expansão industrial – perspectivas de emprego – e atendendo a uma série de reivindicações suas, algumas no âmbito da educação.

Nestas circunstâncias é que foi promulgada a Constituição de 1946, caracterizada pelo espírito liberal e democrático de seus enunciados, ficando estabelecidos: a liberdade de pensamento; o direito à Educação; e a incumbência do Estado em legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (ROMANELLI, 1996).

A observância da dimensão social permeou o texto da Carta de 1946, e, nesse cenário, o então Ministro da Educação, Clemente Mariani, constituiu uma comissão de educadores para estudar e propor um projeto de reforma geral da educação nacional, subdividindo-a em três: uma para o Ensino Primário, outra para o Ensino Médio e outro para o Ensino Superior. Evidentemente isto contribuiu para o recrudescimento das lutas ideológicas em torno da organização do sistema educacional, tendo sido esta a primeira vez que um projeto no âmbito da Educação foi amplamente discutido pelos atores envolvidos no processo.

No decorrer do processo de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases aconteceram as primeiras tentativas de equivalência entre os estudos acadêmicos e profissionais, tendo sido a primeira a Lei nº 1.076, de 1950, que assegurava aos concluintes do primeiro ciclo do ensino agrícola, industrial ou comercial o direito à matrícula nos cursos clássico e científico do ensino secundário, mediante prestação de exames nas disciplinas não estudadas no primeiro ciclo do curso secundário. A segunda tentativa ocorreu em 12 de março de 1953, com a Lei nº 1.821 – conhecida como a Lei da Equivalência – que ampliava as medidas estabelecidas pela Lei anterior, permitindo aos concluintes dos cursos técnicos (agrícola, industrial e comercial) continuar os estudos acadêmicos nos níveis superiores, relacionados com a habilitação técnica obtida, e desde que, além das exigências comuns dos exames vestibulares, prestassem exames de adaptação das disciplinas não estudadas naqueles cursos (ou seja, as disciplinas do secundário)⁴.

⁴ Os cursos de segundo ciclo (Ensino Médio) eram divididos em: Curso Colegial Secundário, Curso Normal, Curso Técnico Industrial, Curso Técnico Comercial e Curso Técnico Agrícola. Somente o primeiro concedia o

Analisando essa articulação, Kuenzer (1988) a classifica

como um mecanismo relativo e de execução duvidosa. Pois, apesar de revelar uma aparente “democratização do ensino”, a equivalência tornava-se “parcial” em face das dificuldades de acesso ao ensino superior para os egressos de cursos secundários profissionais impostos pela própria legislação, e ao fato de que, na maioria dos casos, esse mecanismo não chegou a ser incorporado na prática escolar (1988 apud SOARES, 2003, p. 54).

Assim, a nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases (Lei 4.024/61) manteve, no que se refere à organização do ensino, praticamente a mesma estrutura da reforma Capanema, embora a flexibilizasse. No entanto, ainda que tivesse dado o direito de prosseguimento em qualquer curso de nível superior aos concluintes dos cursos técnicos, a LDB revelou-se quanto a este aspecto nada além de uma formalidade, pois os alunos oriundos do ensino profissional – com matriz curricular voltada para os ofícios – não conseguiriam alcançar e, tão pouco, competir com os alunos provenientes da formação propedêutica – com matriz de formação geral voltada para o vestibular (CATANI, 1989).

Observa-se que, embora esta tenha sido uma conquista das classes trabalhadoras, a formação humanista clássica continuou a imperar no ensino secundário que era (e é) considerado a trajetória escolar mais adequada para o ensino superior.

No tocante ao ensino técnico agropecuário, em meados desta década – 1960, foi implantado o Modelo Escola-Fazenda⁵ com a intenção de dar maior racionalidade ao ensino agropecuário, tornando-o mais empresarial, através da vivência/lida de uma fazenda. Este modelo se baseava no princípio “aprender a fazer e fazer para aprender com consciência de que faz” (BRASIL, 1985, p. 11), visando à preparação do profissional qualificado para atuar no setor primário da economia, e exigindo, numa lógica mercadológica, uma articulação do sistema educativo com o produtivo, em que o primeiro devia responder às demandas do segundo.

Nesta perspectiva, os currículos oficiais foram estruturados num enfoque tecnicista para atender à demanda do processo de industrialização em curso (SOARES, 2003). De acordo com os estudos de Feitosa (2006), incentivou-se a formação de profissionais para atuarem:

[...] como extensionistas rurais, ou melhor, dizendo, “vendedores” dessa nova tecnologia (adubação química, mecanização agrícola motorizada, implementos e máquinas agrícolas, inseminação artificial, entre outras). Dessa forma, os técnicos de nível médio, por terem uma formação rápida, em relação aos de nível superior, e direcionada à aplicação e execução de novas tecnologias advindas da modernidade agrícola, eram os imediatamente necessários para o projeto de desenvolvimento agrícola no Brasil, à época. Dessa maneira, ao crescer a necessidade de técnicos, cresce também a demanda, por parte do setor agroindustrial e de financiamento agrícola, por novas instituições que tratem dessa modalidade de ensino e, conseqüentemente, de docentes para os mesmos (p. 102).

direito ao aluno de prosseguir os estudos em qualquer curso de nível superior; aos demais só era permitida a continuidade nos cursos vinculados a sua área de conhecimento. Por exemplo: o Curso Técnico Agrícola só credenciava a cursos superiores na área da agricultura.

⁵ Este modelo incorporou a lógica contida no pacote tecnológico chamado Revolução Verde (variedades geneticamente melhoradas; fertilizantes químicos; agrotóxicos; irrigação; motomecanização; etc.) nas disciplinas do ensino técnico agropecuário com o objetivo de formar técnicos para atender ao setor produtivo capitalista (SOARES, 2003).

Então, com a finalidade de atender a esta nova maneira de produzir, foi criada, em 1973, a Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI)⁶, órgão autônomo do Ministério da Educação e Cultura, mantendo como princípio de funcionamento o sistema Escola-Fazenda e implantando, através de programas planejados pelos tecnocratas da COAGRI, conteúdos programáticos⁷ como exigência de financiamento de organismos internacionais.

O enfoque tecnicista de perspectiva mercantil da década de 1960 vai influenciar a Reforma educacional promovida pela Lei 5.692/71, na década de seguinte, na tentativa de subordinar a educação ao trabalho.

Assim, na década de 70, a Lei 5.692/71 instituiu uma nova nomenclatura, em substituição ao ensino primário e ensino médio (de 1º e 2º ciclos), reagrupados e designados agora como ensino de 1º e de 2º graus, estabelecendo a profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário, formalmente equiparado, neste aspecto, aos cursos técnicos. Portanto, a qualificação para o trabalho deveria ser feita em todos os estabelecimentos de ensino, indiscriminadamente, isto é, de forma independente da clientela (e também da infra-estrutura das unidades escolares).

Para Cury (1982), pretendeu-se transformar o modelo humanístico/científico em um modelo científico/tecnológico, uma vez que todos os concluintes do ensino de 2º grau possuiriam um diploma de técnico e poderiam ingressar no mercado de trabalho.

É importante ressaltar que a implantação desta Lei ocasionou muitos transtornos nas instituições escolares, pois as unidades tradicionais não estavam preparadas para esta atribuição, e realizaram uma adaptação improvisada para o funcionamento dos cursos profissionalizantes. Além desse aspecto, também o corpo docente não se encontrava preparado, pois não se havia previsto sua qualificação para as demandas pedagógicas de cursos profissionalizantes.

Por este motivo, a profissionalização universal e compulsória no ensino secundário fracassou, tendo sido atenuada pela Lei 7.044/82, que alterou a redação dos artigos 1º, 4º, 5º, 6º, 8º, 12º, 16º, 22º, 30º e 76º referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Warde (1983) destaca algumas alterações da Lei 7.044/82 em relação à anterior:

a) substituição de “qualificação para o trabalho” para “preparação para o trabalho” (*caput* do art. 1º);

b) absorção de “preparação para o trabalho” como elemento da “formação integral do aluno” em caráter obrigatório no ensino de primeiro e segundo graus (art. 4º, parágrafo 1º) e

⁶ A criação deste órgão é parte das exigências do programa de financiamento internacional. É relevante dizer que, desde 1966, estava em vigência um convênio Ministério da Agricultura/USAID/CONTAP (Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso) visando à implantação de projetos agropecuários nas escolas da área agropecuária.

⁷ Em 1985 a COAGRI lançou um documento intitulado “Diretrizes de Funcionamento de uma Escola Agrotécnica Federal”, para orientar a organização e o funcionamento do Sistema Escola-Fazenda em, no mínimo, seis UEP’s (Unidades Educativas de Produção), sendo: Agricultura I – para o ensino e produção de olerícolas e jardinocultura; Agricultura II – para o ensino e produção de culturas regionais temporárias; Agricultura III – para o ensino e produção de culturas perenes; Zootecnia I – para o ensino e produção de animais de pequeno porte, com prática de, no mínimo, avicultura de corte; Zootecnia II – para o ensino e produção de animais de médio porte, com prática de, no mínimo, suinocultura; e Zootecnia III – para o ensino e produção de animais de grande porte, com prática de, no mínimo, gado de leite. E, posteriormente, a Agroindústria – para ensino e transformação de produtos com o objetivo de as escolas se alinharem às indústrias de transformação, e outras UEP’s em função de necessidades e características regionais.

c) conversão da habilitação profissional em opção dos estabelecimentos de ensinos (art. 4º, parágrafo 2º) (1983 apud FRIGOTTO, 2006, p. 285).

Segundo RAMOS (2006, p. 285), “no caso das escolas técnicas federais, a inflexão (ocorrida com a Lei 7.044/82) consolida-as como as instituições mais adequadas para conferir ao então segundo grau o caráter profissionalizante”.

Em 1986 o Governo Federal lançou o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Técnico (PROTEC), com o objetivo de expandir esta forma de ensino através da inauguração de 200 novas escolas técnicas industriais e agrotécnicas de 1º e 2º graus. As autoridades educacionais argumentavam que dados estatísticos apontavam para a precariedade deste nível de ensino diante das exigências do mercado de trabalho, decorrentes da suposta retomada de desenvolvimento (CIAVATTA, 1992).

É de se destacar que este Programa gerou muitas críticas, de um lado, pela não-inclusão de educadores nas comissões que envolviam políticas públicas, e de outro, pelo privilégio legado ao ensino técnico, quando havia necessidade de melhoria e ampliação da rede pública de ensino de segundo grau.

Também em 1986 foi extinta a COAGRI, ficando o ensino técnico agrícola subordinado à Secretaria de Ensino de 2º grau (SESG) – e que corresponde, após outras denominações, à atual Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC)⁸.

Já no início da década de 1990, a então Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação (SEMTEC), preocupada em alinhar a formação de técnicos à vida produtiva e fortalecer as instituições de nível técnico diante do novo cenário político do País, mobilizou-se para implementar um novo modelo pedagógico (para as escolas técnicas federais), instituindo um único modelo de educação técnica para todas elas, e transformando-as em CEFETs.

Assim, gradativamente, o governo vem aumentando o número de CEFET's, por meio da criação de novos centros de educação tecnológica de nível superior e da transformação das escolas técnicas federais de nível médio em centros tecnológicos de nível superior. Este processo, que se convencionou chamar de *cefetização*, foi viabilizado pela Lei 8.948/94 e regulamentado através do Decreto 2.406/97, configurando a identidade dos novos CEFETs com base no Decreto 2.208/97.

Posteriormente, pelo Decreto 6.095 de 27 de abril de 2007, o Governo Federal estabeleceu diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.

Mas, no período que nos interessa, a segunda metade da década de 90, com o acirramento do desemprego estrutural e com a precarização/flexibilização cada vez maior do trabalho, configurando o que já se anunciava nos anos 80, ou seja, a destruição dos direitos sociais dos trabalhadores, utilizou-se a educação para difundir e “formatar” um novo ideário para o capital.

Logo são realizados ajustes para adequá-la às demandas desse “novo” tempo, sendo a base doutrinária buscada em documentos do Banco Mundial, que norteavam (e norteiam) as políticas educacionais nos países da América Latina e do Caribe. O lema é “Educar para a *empregabilidade*”, retomando a lógica de que quanto maior for a capacidade do indivíduo, sua qualificação e as competências que conseguir adquirir serão responsáveis por sua inserção mais rápida no mercado de trabalho. Esta tônica exime o governo do compromisso com a criação de postos de emprego, responsabilizando-se o trabalhador por não conseguir se empregar.

⁸ Desde então, o ensino agrícola de nível médio é tratado no conjunto dos demais cursos técnicos.

Neste contexto é que ocorreu a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), que promoveu uma reestruturação da educação para adequá-la à vida produtiva. Segundo Saviani (2004), esta legislação de caráter “minimalista⁹” foi promulgada sem vetos, pois expressava modelos de educação orientados por órgãos internacionais e pela vontade do governo.

O artigo 1º, no Título I, da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que “estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, assim se refere à educação:

Art. 1º - 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 organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º - Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º - A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996, p. 27.833).

Segundo Saviani (2004), o conceito de educação contido no artigo 1º é abrangente, porém o risco de dispersão é afastado no parágrafo 1º, que especifica o âmbito da Lei, ou seja, a educação escolar, e no parágrafo 2º, que vincula a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social.

É importante destacar que a Educação Profissional está, no texto da Lei, contemplada como um Capítulo (Capítulo III, artigos 39 a 42), diferenciada da Educação Básica (formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), do que se depreende que a educação profissional se desenvolve em separado da educação regular, mas integrada com a mesma.

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

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

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

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

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

⁹ A expressão “LDB minimalista”, segundo Saviani (2004), foi definida por Luiz Antonio Cunha para significar a regulamentação de pontos por meio de decretos, medidas provisórias, portarias e resoluções, em detrimento da lei complementar (ordinária) que deveria ser votada no Congresso Nacional.

Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade (BRASIL, 1996, p. 27.837).

Analisando o conjunto dos quatro artigos, nota-se que a LDBEN contemplou a Educação Profissional desvinculada das etapas da escolaridade, voltada para atender, especificamente, o permanente desenvolvimento das aptidões produtivas, o que se evidencia ao admitir diferentes estratégias de educação continuada em ambientes diversificados, em instituições especializadas ou em ambientes de trabalho.

O fato de esta LDBEN ter sido aprovada sem vetos no Congresso Nacional deu ao Poder Executivo a liberdade de implantar políticas que representavam os interesses neoliberais, via decretos presidenciais, portarias ministeriais e resoluções do Conselho Nacional de Educação, sem a intervenção do Poder Legislativo.

Sob esta ótica, após a promulgação da Lei 9.394/96, foi elaborada toda uma legislação complementar que veio regulamentar os artigos 39 a 42 do Capítulo III referentes à Educação Profissional, a saber, o Decreto Federal nº 2.208/97 (Anexo A) e a Resolução CNE/CEB nº 04/99 (Anexo B), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível técnico.

Dessa forma, o Decreto 2.208/97 garantiu ao aluno – não importa qual fosse a sua escolaridade – o acesso à educação profissional, ao definir os objetivos, os níveis e as formas de oferta da Educação Profissional destinada a capacitar jovens e adultos para o exercício das atividades produtivas.

Os objetivos da Educação Profissional estão assim estabelecidos no Artigo 1º do Decreto:

- I) promover a transição entre a escola e mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;
- II) proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;
- III) especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalho em seus conhecimentos tecnológicos; e
- IV) qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho (BRASIL, 1997, p. 7760).

De acordo com Ney (2006), as interpretações que podem ser extraídas dos itens deste artigo remetem à subordinação da escola ao mercado de trabalho, com a definição do perfil profissional que atenda ao interesse privado e uma preparação direta para o exercício profissional.

No que se refere aos níveis da Educação Profissional, o Art. 3º assim os define:

- I – básico: destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

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

III – tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 1997, p. 7760).

O básico é uma modalidade de educação não formal, ligada às demandas do mercado de trabalho, oferecida para trabalhadores independentemente de sua escolaridade prévia, e conferindo certificado de qualificação profissional (art. 4º § 2º). Neste caso, fica a cargo do trabalhador a responsabilidade de reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho.

O técnico destina-se a proporcionar habilitação a matriculados e a egressos do Ensino Médio – podendo ser realizado, portanto, concomitantemente ou seqüencialmente a este, tendo sido excluída, desse modo, a integração entre educação média e profissional. A separação entre ensino médio e educação profissional é reforçada ao se determinar organização curricular própria e independente para a Educação Profissional (art. 5º), sendo permitido incluir disciplinas de caráter profissionalizante na parte diversificada do Ensino Médio apenas até o limite de 25%.

E, finalmente, o nível tecnológico é estruturado segundo os diferentes setores da economia (art. 10º), correspondendo ao ensino superior, e destinado aos egressos do Ensino Médio e Técnico, mas exclusivamente voltado para o trabalho.

De acordo com Moraes (1994 apud NEY, 2006), a educação profissional a que se refere o Decreto 2.208/97, neste nível, não faz nenhuma menção à graduação de nível superior realizada nas universidades, reforçando a concepção dual: formação acadêmica, de um lado, e formação para o trabalho, de outro.

No que se refere às formas de oferta da Educação Profissional, vamos nos ater apenas às considerações relativas ao nível técnico, pois é este nível que nos interessa mais de perto.

O Art.8º do Decreto 2.208/97 assim dispõe sobre os currículos do ensino técnico:

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

§ 1º - No caso de o currículo estar organizado em módulos, estes poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, a certificado de qualificação profissional.

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

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

§ 4º - O estabelecimento de ensino que conferiu o último certificado de qualificação profissional expedirá o diploma de técnico de nível médio, na habilitação profissional correspondente aos módulos cursados, desde que o interessado apresente o certificado de conclusão do ensino médio (BRASIL, 1997, p. 7760).

A modularização, na medida em que flexibilizava o currículo, permitia aos alunos a realização de trajetórias formativas diversificadas, de acordo com seus interesses e possibilidades. Ao final, a aquisição sistemática de unidades modulares levaria a uma habilitação. No entanto, até mesmo a conclusão de módulo(s), ao conferir uma qualificação, “por suposto, permitiria ao indivíduo algum tipo de exercício profissional antes ou a despeito da conclusão da habilitação” (RAMOS, 2006, p. 299).

A menção às “competências”, associadas às diretrizes curriculares para o ensino técnico, no artigo 7º, representa uma inovação porque se contrapõem aos conteúdos de ensino.

Art.7º - Para elaboração das diretrizes curriculares para o ensino técnico, deverão ser realizados estudos de identificação do perfil de competências necessárias à atividade requerida, ouvidos os setores interessados, inclusive trabalhadores e empregadores (BRASIL, 1997, p. 7760).

Assim, a organização do currículo não se circunscreveria mais à definição prévia de um conjunto de conhecimentos sistematizados (conteúdos de ensino) a que os alunos seriam submetidos, mas, antes, deveriam ser identificadas as competências necessárias à área profissional, e depois selecionados os conhecimentos pertinentes ao seu desenvolvimento (RAMOS, 2006).

Neste sentido, a Resolução CNE/CEB nº 04/99 instituiu as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico, definindo as competências profissionais gerais e específicas para as áreas profissionais, e estabelecendo a carga horária mínima de cada habilitação¹⁰.

Segundo Ramos (2006), o currículo que promove o desenvolvimento de competências traz a compartimentação disciplinar do conhecimento, ao invés de ressaltar a experiência concreta dos sujeitos como situações significativas de aprendizagem, assim privilegiando na formação dos indivíduos projetos de profissionalização em detrimento de outras perspectivas de formação.

Por outro lado, o modelo de competências transfere os direitos sociais do trabalho para o trabalhador, isentando o Estado de sua responsabilidade, na medida em que, para conquistar uma posição mais competitiva no mercado de trabalho, o trabalhador precisa adquirir competência profissional, entendida como “a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL, 1999, artigo 6º, Resolução CNE/CEB nº 04).

Nas palavras de Frigotto (2006):

A dimensão certamente mais profunda e de consequências mais graves, no plano do desmonte da esfera pública, foi a privatização do pensamento pedagógico. Tratava-se, então, de transformar a ideologia privada do capital, do mercado e dos homens de negócio em política oficial do Estado. Não é inocente o ideário pedagógico dos parâmetros e diretrizes curriculares e dos processos de avaliação centrados na concepção produtivista e empresarial das competências, da competitividade e da empregabilidade (p. 46).

¹⁰ As cargas horárias mínimas para as respectivas áreas profissionais são:

Agropecuária (1.200), Artes (800), Comércio (800), Comunicação (800), Construção Civil (1.200), Design (800), Geomática (1.000), Gestão (800), Imagem Pessoal (800), Indústria (1.200), Informática (1.000), Lazer e Desenvolvimento Social (800), Meio Ambiente (800), Mineração (1.200), Química (1.200), Recursos Pesqueiros (1.000), Saúde (1.200), Telecomunicações (1.200), Transportes (800) e Turismo e Hospitalidade (800).

Cunha (2000), ao fazer um estudo sobre as reformas educacionais em três países da América do Sul, analisa um documento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), em que se distinguem educação e capacitação, por possuírem demandas diferenciadas. Assim, reconstitui-se o dualismo histórico entre educação profissional e formação propedêutica, adequando-se a formação profissional aos novos perfis profissionais exigidos pelo mercado de trabalho, sob a visão mercantil das competências.

Alguns estudiosos da Educação Profissional (CIAVATTA, 2006; CUNHA, 2000b; FERRETI e SILVA JUNIOR, 2000; FRIGOTTO, 2006; KUENZER, 2000; MANFREDI, 1998; RAMOS, 2006) analisam o modelo pedagógico baseado nas competências no ensino técnico, e mostram que este expressa o comprometimento inequívoco com os processos de produção, o que atende à lógica mercantil, e conduz a uma indiscutível subjunção da educação à economia.

Esta constatação é também evidenciada na formação de técnicos em agropecuária, de nível médio, que está integrada ao modo de produção capitalista insustentável – mediada pela racionalidade produtivista na agropecuária, e tornada possível pela utilização de máquinas, fertilizantes, tecnologia de ponta, agroquímicos, etc.

Este modelo de produtividade (relação ideal entre trabalho-tecnologia-produção) desestruturou os saberes tradicionais acumulados, causando efeitos profundos e diferenciados sobre diversos grupos sociais (GEHLEN, 2001), e gerou impactos negativos de natureza socioeconômica, cultural e ambiental.

Embora haja, na atualidade, uma busca por práticas ecológicas, com opção por padrões tecnológicos voltados e mais adequados à reprodutibilidade¹¹ dos sistemas de produção, e mais favoráveis à sustentabilidade em suas diversas dimensões (social, econômica, ambiental e cultural), ainda é um desafio para as cadeias tradicionais – entenda-se: agricultores familiares – o aumento da competitividade no mercado.

No entanto, a crescente valorização do consumidor, como parte interessada e interveniente na definição de conceitos de qualidade do alimento, do ar, da água, do uso do espaço e de estética para a agricultura, tem suscitado práticas agroecológicas que favorecem a competitividade à luz da sustentabilidade.

Este fato tem mobilizado práticas de manejo e cultivo socioeconômicos e ambientais viáveis e tem tornado oportuno introduzi-las nas práticas cotidianas escolares, em particular no curso técnico em Agropecuária do CTUR, como vimos no período de reestruturação do curso de agropecuária no momento da REP, descrita no capítulo III.

Embora as transformações estruturais que ocorrem na agropecuária brasileira estejam em interface com o desenvolvimento científico e tecnológico voltado para o setor, ocorre uma busca para

a redefinição de um modelo tecnológico, cuja competitividade garanta as condições de reprodutibilidade sustentável sociocultural, econômica e ambiental, no tempo e no espaço, cuja autonomia se assenta na interação, através de redes organizativas dos sistemas produtivos e dos produtores e através de políticas de desenvolvimento. Nesse modelo, a qualidade (do trabalho, do produto, do ambiente, da ocupação do espaço, etc.) é prioritária, demandante de conhecimentos e de competências profissionais diversificados e abrangentes. A disputa por recursos e por políticas específicas se dá principalmente através das lutas e mobilizações sociais, que desenvolvem consciência e práticas coletivas de planejamento como

¹¹ Reprodutibilidade futura das condições presentes gestadas e desenvolvidas nos sistemas agropecuários, capazes de garantir sua reprodução para gerações posteriores (GEHLEN, 2001).

processo assumido pelas sociedades locais e/ou regionais (GEHLEN, 2001, p. 74).

Nesta perspectiva, realizaremos, no capítulo II, uma análise sobre a importância da Educação Ambiental crítica nos processos de ensino-aprendizagem, que objetive instrumentalizar os educandos a atuarem na transformação social para que venham contribuir com a melhoria do ambiente e da produção agropecuária.

Desse modo, a formação pode capacitar os técnicos em agropecuária para atuarem em sistemas de produção fundamentados em princípios agroecológicos e técnicas orgânicas de produção.

2 CAPÍTULO II

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O papel da educação é o de redirecionar o olhar da sociedade e incentivá-la a repensar seus valores e entender a importância da ética e o sentido da cidadania planetária.

Leonardo Boff.

O quadro de uma conjuntura internacional progressivamente sensível à questão ambiental, que recorta vários aspectos da desordem global da biosfera provocada por ações humanas, vem mostrando o esgotamento e a destrutividade do meio ambiente e, nas décadas recentes, despertando preocupações e crescente interesse social. Segundo Lima (1999), o caráter problemático existente entre a relação sociedade e meio ambiente se expressa

nos limites materiais do crescimento econômico exponencial; na expansão urbana e demográfica; na tendência ao esgotamento de recursos naturais e energéticos não-renováveis; no crescimento acentuado das desigualdades sócio-econômicas intra e internacionais que alimentam e tornam crônicos os processos de exclusão social; no avanço do desemprego estrutural; na perda da biodiversidade e na contaminação crescente dos ecossistemas terrestres entre outros (p. 135).

Este conjunto de problemas tem seu cerne no processo de internacionalização do capital e de sua valorização com o intuito de possibilitar o crescimento intensivo e exponencial do capitalismo mundial em diferentes regiões do mundo, onde há recursos ou mercados favoráveis à sua ampliação e captação de lucro – como lógica interna econômica (OLIVEIRA, 2003). Este modo de produção consome recursos naturais em grande escala que a natureza não consegue regenerar causando impactos na biosfera. E, ainda, despeja enorme quantidade de rejeitos, comprometendo a qualidade do ambiente. Segundo Ricklefs (1996),

este flagrante consumo de recursos e a produção concomitante de rejeitos causou dois problemas interligados de dimensões globais. O primeiro é o impacto das atividades humanas nos sistemas naturais, incluindo a interrupção de processos ecológicos e a exterminação de espécies. O segundo é a firme deterioração do meio ambiente humano à medida que nós cruzamos os limites do desenvolvimento sustentável (p. 13).

De acordo com Carvalho (2002), Leroy (2002) e Havey (2004), dentre outros pesquisadores que estudam as implicações do modelo de desenvolvimento capitalista no meio ambiente, este modo de produção tem provocado transformações de ordem social, técnica, econômica, política, cultural e ambiental na sociedade contemporânea, comprometendo a qualidade da vida humana, em particular, e ameaçando a continuidade da vida no planeta.

Loureiro (1999) também tem o mesmo entendimento sobre as implicações socioambientais da dinâmica capitalista, ao afirmar que: a) as causas da degradação ambiental e da crise na relação sociedade-natureza não emergem apenas de fatores conjunturais ou do instinto perverso da humanidade; e b) as conseqüências não decorrem apenas do uso indevido dos recursos naturais; mas sim de um conjunto de variáveis interconexas, derivadas das categorias: capitalismo, modernidade, industrialismo, urbanismo, tecnocracia, e de um complexo interativo de fatores econômicos, políticos, tecnológicos e culturais.

Corroborando essa reflexão, Ricklefs (1996) diz que a tecnologia empregada para a utilização dos recursos naturais tem avançado continuamente, mas não respeita as barreiras limitantes dos mecanismos ecológicos de restrição e regeneração.

Todas essas avaliações nos alertam para a adoção de atitudes cotidianas que promovam a sustentabilidade através da compreensão e aplicação de princípios ecológicos. Segundo Ricklefs (1996),

a esperança para um consenso entre as instituições humanas sociais, políticas e econômicas situa-se em tornar as pessoas conscientes da deterioração da vida global da qualidade de vida humana e educá-las nos princípios ecológicos básicos que devem fundamentar um sistema auto-sustentável (p. 435).

Assim, este consenso tornará viável a implementação de ações que beneficiem o meio ambiente através de políticas ecológicas ecumênicas e transnacionais entre as gerações atuais e futuras. Segundo Ricklefs (1996), Leroy (2002) e Havey (2004), pode-se contribuir para a instauração da cosmovisão, na solução e no trato dos nossos problemas referentes ao meio ambiente, inserindo-se práticas pedagógicas da Educação Ambiental.

Com base nesta abordagem consideramos ser pertinente fazermos, nesse capítulo, uma breve retrospectiva histórica dos marcos que são referências na difusão da Educação Ambiental (EA). Para tanto, mencionaremos alguns acontecimentos ocorridos durante os séculos XIX e XX que contribuíram para o surgimento de preocupações tanto socioeconômicas quanto ambientais provenientes de modelos de desenvolvimento políticos e econômicos relacionados com o sistema de produção capitalista.

A literatura sobre o assunto é unânime em afirmar que a dinâmica do modelo de produção capitalista produz malefícios ao meio ambiente (EHLERS, 1999; ALTIERI, 2002; BARBIERI, 1997; dentre outros). Gradativamente, sob a ótica da racionalidade econômica, a exploração dos recursos naturais foi se intensificando a ponto gerar preocupações tanto socioeconômicas quanto ambientais relacionadas com este sistema de produção (CARVALHO, 2002).

Em decorrência, foram se desenvolvendo novas sensibilidades e reações sociais em torno da questão ambiental, cuja materialização pode ser observada nos organismos internacionais e nacionais, nas iniciativas governamentais e privadas, nos ambientes científicos, nas organizações não-governamentais, nos meios de comunicação, nos movimentos sociais, na implementação de políticas públicas, no âmago da opinião pública, entre outras esferas sociais.

Ancorados nessas reflexões, ao longo desse capítulo apresentaremos: a evolução dos encontros nacionais e internacionais, voltados para o meio ambiente, que marcaram o caminho percorrido pela educação ambiental; uma abordagem conceitual sobre educação ambiental; e os órgãos e as legislações ambientais brasileiras.

2.1 Educação Ambiental: Uma Breve Trajetória Histórica e Alguns de Seus Desafios

A preocupação com o meio ambiente se intensificou a partir dos anos 60 com vários protestos, dentre eles: o movimento ambientalista, o movimento estudantil na França, o movimento contra a Guerra do Vietnã, o movimento de grupos pacifistas contra armamentos nucleares, as reivindicações femininas a respeito de seus direitos e o movimento hippie. Estes movimentos pressionaram a Organização das Nações Unidas (ONU) e, particularmente, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) a promover

conferências com temáticas relativas a formas de ação e intervenção do homem no planeta para a qualidade de vida global (CASCINO, 2000).

Somou-se ao contexto da época o livro da bióloga americana Raquel Carson (1962), intitulado “A Primavera Silenciosa”, contendo denúncia sobre os problemas da degradação ambiental¹² causando inquietação e alerta (DÍAZ, 2002).

Ainda nessa década, surgem eventos e organizações relacionados à educação ambiental, dentre os quais podemos citar: a Conferência de Educação, em 1965, realizada na Universidade de Keele, Grã Bretanha, onde é utilizada a expressão “Educação Ambiental”; o Pacto Internacional sobre os Direitos Humanos, em 1966, criado durante a Assembléia Geral da ONU; o Conselho para a Educação Ambiental, no Reino Unido, criado em 1968, também ano de criação do Clube de Roma. Cabe mencionar que, em 1972, é publicado o relatório “Os Limites do Crescimento” pelo Clube de Roma, chamando a atenção para a finitude dos recursos naturais, que teve grande repercussão (CASCINO, 2000).

Na década seguinte, realizou-se, em 1972, a I Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano e Desenvolvimento, em Estocolmo na Suécia, indiscutivelmente um marco histórico importante na busca de soluções para os problemas ambientais (CARVALHO, 2002). Cabe ressaltar que nesse evento foi debatida, pela primeira vez, a necessidade da educação voltada para o ambiente como alternativa estratégica para informar e sensibilizar as pessoas sobre os problemas ambientais e suas possíveis soluções. No intuito de difundir a EA nos processos educativos formais e informais, foi criado, também nesse encontro, o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), na tentativa de reverter o quadro social e ambiental destrutivo do modelo de desenvolvimento (DÍAZ, 2002).

Para Dias (2000), foi depois dessa conferência que o ambiente passou a ser definido por uma abordagem holística, como formado por componentes bióticos e abióticos e pela cultura do ser humano. Diante da importância do evento para o desenvolvimento da EA, evento que teve representantes de 113 países, signatários da Declaração da ONU sobre o Meio Ambiente Humano, vale destacar o prescrito no artigo 19:

É indispensável um trabalho de educação em questões ambientais visando tanto gerações jovens, como adultos, dispensando a devida atenção aos setores privilegiados, para assentar as bases de uma opinião pública bem informada e de uma conduta responsável dos indivíduos, das empresas e das comunidades, inspirada no sentido de sua responsabilidade, relativamente à proteção e melhoramento do meio ambiente em toda a sua dimensão humana (ONU, 1972 apud BRASIL, 1972, p. 5).

Desse modo, nesse encontro internacional, a EA se institucionalizou por iniciativa da Organização das Nações Unidas (ONU) e de seus países membros. Para Dias (2000), a partir de Estocolmo começaram a surgir encontros e acordos internacionais, com a preocupação de refletir e implementar ações que equilibrassem a relação homem-natureza.

Os postulados, recomendados na Conferência de Estocolmo, levaram a UNESCO e o PNUMA, em 1975, em Belgrado, Iugoslávia, ao lançamento do Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), (Resolução 96), definindo princípios e orientações para implementar a EA com enfoque interdisciplinar em âmbito internacional, como estratégia para opor-se à crise ambiental do mundo.

Nesse encontro foi elaborada a Carta de Belgrado, que recomendava a necessidade de uma nova ética global. A partir daí, a proposta do enfoque ambiental passou a ser

¹² Desencadeados pelo envenenamento dos rios por dejetos industriais, pela poluição do ar mais agravada nas cidades, e pela destruição das florestas ocasionando a erosão, a perda de fertilidade do solo, o assoreamento dos rios, inundações e pressões crescentes sobre a biodiversidade.

compromisso assinado pelos representantes de 65 países que concordaram ser necessária a inserção da Educação Ambiental na agenda internacional. A Carta fazia uma crítica ao desenvolvimento de um país à custa de um outro menos desenvolvido, preconizando uma nova ética planetária em defesa da erradicação da pobreza, do analfabetismo, da fome, da poluição etc. E, ainda, destacava que, de maneira alguma, fossem diminuídas as condições de vida e de qualidade do Meio Ambiente, com formulação de orientações para que a Educação Ambiental fosse contínua e interdisciplinar.

O referido documento se tornou um marco histórico porque determinou o surgimento das políticas de gerenciamento do ambiente, como também o tratamento das questões ambientais (PEDRINI, 1997). Vale ressaltar alguns trechos da redação da Carta de Belgrado¹³:

“Nossa geração tem testemunhado um crescimento econômico e um processo precedente, os quais, ao tempo em que trouxeram benefícios para muitas pessoas produziram também sérias conseqüências ambientais e sociais. [...]. É absolutamente vital que os cidadãos do mundo insistam a favor de medidas que darão suporte ao tipo de crescimento econômico que não traga repercussões prejudiciais para as pessoas, que não diminuam de nenhuma maneira as condições de vida e de qualidade do meio ambiente. É necessário encontrar meios de assegurar que nenhuma nação cresça ou se desenvolva à custa de outra nação, e que indivíduo aumente o consumo à custa da diminuição do consumo dos outros. Os recursos do mundo deveriam ser utilizados de modo que beneficiasse toda a humanidade e proporcionasse a todos a possibilidade de aumento de qualidade de vida. Nós necessitamos de uma nova ética global. [...]. A reforma dos processos e sistemas educacionais é central para a constatação dessa nova ética de desenvolvimento e ordem mundial. Governos e planejadores podem ordenar mudanças e novas abordagens para o desenvolvimento, que possam melhorar as condições, mas tudo isso não constituirá em soluções de curto prazo, se a juventude não receber um novo tipo de educação. Isso vai requerer num novo e produtivo relacionamento entre estudantes e professores, entre a escola e a comunidade, entre o sistema educacional e a sociedade. [...] É dentro desse que devem ser lançadas as fundações para um programa mundial de Educação Ambiental que possa tornar possível o desenvolvimento de novos conceitos e habilidades, valores e atitudes, visando a melhoria da qualidade ambiental e, efetivamente, a elevação da qualidade de vida para as gerações presentes e futuras” (ONU, 1975 apud BRASIL, 1975, p. 1-2).

Passados dois anos, em 1977, em Tbilisi, na Geórgia, aconteceu a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, marcando um avanço conceitual ao associar ecologia e economia, na medida em que se articularam as dimensões social, ética, econômica e cultural, definindo conceitos, objetivos, princípios e estratégias da EA na formação dos sujeitos para a apreensão da complexa realidade ambiental (TRISTÃO, 2004). Cabe dizer que as definições estabelecidas para o desenvolvimento da EA, nesse encontro, são adotadas em todo o mundo até os dias atuais. De acordo com Dias (1993):

Entre os resultados da reunião emergiram critérios orientadores para o desenvolvimento da proposta que sugerem que a educação deve:

¹³ A íntegra dessa declaração sobre o Meio Ambiente, aprovada em Estocolmo, em 1975, pode ser encontrada em <http://www.mma.gov.br>.

- a) ser atividade contínua, acompanhando o cidadão em todas as fases de sua vida;
- b) ter caráter interdisciplinar, integrando o conhecimento de diferentes áreas;
- c) ter um perfil pluridimensional, associando os aspectos econômico, político, cultural, social e ecológico da questão ambiental;
- d) ser voltada para a participação social e para a solução dos problemas ambientais;
- e) visar à mudança de valores, atitudes e comportamentos sociais (DIAS, 1993 apud LIMA, 1999, p. 140).

Estes critérios serviram de base para uma reorientação e articulação de conhecimentos e práticas educativas, postulando que a EA devesse proporcionar a construção de valores e a aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades em processos educativos formais e não-formais (DIAS, 1993), pois a Educação Ambiental precisava ir onde a pessoa se encontrasse, qualquer que fosse sua idade e sua formação. As 41 recomendações dessa Conferência primam pela união internacional dos esforços para o bem comum, constituindo um verdadeiro plano de ação, tendo a EA como fator primordial para que a riqueza e o desenvolvimento dos países sejam atingidos mais igualitariamente (PEDRINI, 1997).

Decorridos dez anos de Tbilisi, dois eventos importantes relacionados aconteceram: o primeiro, a divulgação do Relatório "Nosso Futuro Comum" (em 1987), conhecido como "Relatório Brundtland", que abordava a questão ambiental numa nova perspectiva, colocando-a como problema planetário indissociável do processo de desenvolvimento econômico e social. Este documento apresentava a terminologia "desenvolvimento sustentável", em substituição de ecodesenvolvimento, articulando princípios de justiça social, viabilidade econômica e prudência ecológica, como palavra de ordem e meta prioritária a ser, a partir de então, perseguida. No centro da nova estratégia de sustentabilidade, a EA foi destacada como alavanca importante e indispensável de sua construção (REIGOTA, 1994 apud PELICIONI, 1998).

O segundo evento, realizado em Moscou em 1987, foi o Congresso Internacional sobre Educação e Formação Relativa ao Meio Ambiente, promovido pela UNESCO e PNUMA, que teve o objetivo de avaliar os resultados alcançados e desenvolvidos em EA entre 1977 e 1987, e traçar estratégia internacional de ação no campo da educação e formação ambiental para a década de 1990. Esse encontro contou com 300 (trezentos) especialistas de 100 (cem) países que chegaram à conclusão de que, diante das dificuldades encontradas e dos progressos alcançados em relação à EA, havia a necessidade de atender, prioritariamente, a formação de recursos humanos, nas áreas formais e não formais da Educação Ambiental, com o uso dos meios de comunicação como uma das ferramentas essenciais para a educação ambiental, e de incentivar as atividades de pesquisa e a inserção de metodologias específicas para a área. Segundo Dias (1993), os congressistas não encontraram sinais de que a crise ambiental houvesse diminuído; ao contrário aumentara naqueles anos, havendo, inclusive, um maior abismo entre as nações.

Decorridos vinte anos da I Conferência, aconteceu, no Brasil, a II Conferência Internacional sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, a Rio/92, que propôs um modelo de desenvolvimento comprometido com a vida planetária. Teve como resultado a Agenda 21, compromisso internacional de ações estratégicas de sobrevivência e de educação ambiental para a promoção da qualidade de vida centrada no desenvolvimento sustentável com vistas ao

século XXI, para ser adotada em âmbito global, nacional e local. Concomitantemente, ocorreu o Fórum Global, de caráter não oficial, que elaborou o Tratado da Educação para as Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, estabelecendo uma relação entre as políticas públicas de EA e a sustentabilidade. Teve por principais objetivos contribuir para a transformação e construção da sociedade, estimulando a solidariedade, a igualdade e o respeito (BARBIERI, 1997).

Mesmo diante das contradições inerentes do sistema capitalista de produção, cabe ressaltar que os três grandes encontros mundiais realizados Estocolmo (1972), Tbilisi (1977) e Rio de Janeiro (1992) desencadearam outras reuniões, conferências, seminários, ações individuais e/ou coletivas, suscitando a criação de leis, secretarias, e órgãos específicos, que, em seu conjunto, contribuíram para implantar a EA em diferentes setores, além de estimular o surgimento de literatura pertinente ao tema.

Foi em 1997, em Tessaloniki/Grécia, na Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade (1997), diante da constatação de que o progresso da EA tinha sido insuficiente, que os representantes dos países participantes propuseram uma mudança no currículo escolar, visando a sustentabilidade, baseada na motivação ética e na ênfase em ações cooperativas, envolvendo a formação de todos os atores do processo educativo, inclusive dos que atuassem fora dos muros da escola. A Declaração de Tessaloniki recomendava que, após dez anos, ou seja, no ano de 2007, fosse realizada outra conferência internacional para verificação da implementação e progresso dos processos educacionais então sugeridos.

Apesar dos pactos firmados nos diversos encontros até então ocorridos, na Conferência de Johannesburg (Rio+ 10), em 2002, realizada na África do Sul, chegou-se à conclusão de que as principais metas da Rio/92 não tinham sido alcançadas. Diante da constatação do desenvolvimento lento da EA, foi proposta a implementação da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014), pela ONU, para potencializar as políticas, os programas e as ações educacionais em curso, como também multiplicar atividades inovadoras em EA. Nesse contexto, Sorrentino et. al (2005) destaca:

A urgente transformação social de que trata a educação ambiental visa à superação das injustiças ambientais, da desigualdade social, da apropriação capitalista e funcionalista da natureza e da própria humanidade. Vivemos processos de exclusão nos quais há uma ampla degradação ambiental socializada com uma maioria submetida, indissociados de uma apropriação privada dos benefícios materiais gerados. Cumpre à educação ambiental fomentar processos que impliquem o aumento do poder das maiorias hoje submetidas, de sua capacidade de autogestão e o fortalecimento de sua resistência à dominação capitalista de sua vida (trabalho) e de seus espaços (ambiente) (p. 287).

Além dos enfrentamentos acima, é necessário que a EA considere as diferenças individuais, resultantes do nível cultural, dos interesses econômicos, etc. para a melhoria da problemática ambiental e, também, para a orientação das políticas públicas, que devem ser corrigidas permanentemente na própria prática. Isso não se torna possível sem a participação ativa dos envolvidos, monitorando o processo, pois a participação ativa dos indivíduos é um grande passo para garantir a correspondência entre planos e atividades (FOLADORI; TAKS, 2004).

Em 2007, realizou-se em Ahmedabad, na Índia, a Quarta Conferência Internacional sobre Educação Ambiental, que trouxe como tema a Educação Ambiental para um Futuro Sustentável: Parceiros para a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Participaram do evento 1200 pessoas de 78 países, que aprovaram a Declaração de

Ahmedabad 2007, sob o título: Uma chamada para ação – Educação para a vida: vida pela educação, que, em um de seus trechos, lembra a necessidade de “reconsiderar nossos instrumentos, métodos e perspectivas, nossas políticas e economia, nossas relações e parcerias, bem como os próprios fundamentos e objetivos da educação e de como ela se relaciona com o nosso tipo de vida” (SORRENTINO, 2007).

Cabe realçar, neste breve histórico da educação ambiental, que a inserção histórica e legal da EA no Brasil é recente, tendo sido iniciada através de ações de minorias de cientistas e militantes ambientalistas que se organizaram a partir dos debates acerca das agressões e da defesa dos ecossistemas, e, gradualmente, foi se ampliando e conquistando novos espaços até adquirir a dimensão multissetorial que hoje a caracteriza.

Segundo as análises de Viola e Leis (1991, apud HOGAN; VIEIRA, 1992) sobre a realidade brasileira, em torno das preocupações e temáticas orientadoras, ocorreu a expansão do foco de atenção, incluindo questões como a ecologia política, a questão demográfica, a relação entre desigualdade social e degradação ambiental, a questão ética, as relações norte-sul e a busca de um novo modelo de desenvolvimento.

Mas antes de abordarmos a legislação brasileira no que se refere à educação ambiental, vamos ver como os especialistas conceituam a Educação Ambiental.

2.2 O Conceito de Educação Ambiental

O que é Educação Ambiental? Para compreender o que significa este termo nos dias de hoje recorreremos a estudiosos que refletiram direta ou indiretamente sobre ele, tais como: Assman (1996); Cascino (2003); Jacobi (1997); Layrargues (2002); Leff (1999); Loureiro (2004); Morin (1996); Sorrentino (2005); Tristão (2004); Viola e Leis (1991).

Primeiramente, cabe dizer que a expressão educação ambiental tem origem no movimento ambientalista, década de 60. De acordo com Viola e Leis (1991), que analisam a evolução do movimento e consciência ambientalista, seu nascimento se deu a partir de manifestações de uns poucos cientistas e militantes, organizados em torno da denúncia de agressões e da defesa dos ecossistemas, e que foi gradualmente se ampliando, conquistando novos espaços, até ganhar a feição multissetorial que hoje o caracteriza. Segundo Tristão (2004) o ambientalismo

é um movimento mundial, de idéias, ligado às manifestações de ordem ética, de celebração da natureza e de valorização da subjetividade. Despontou, mesmo, no cenário mundial junto com os movimentos sociais, da contracultura da década de 60, por resistência aos valores sociais e políticos estabelecidos, à ordem econômica predadora dos ecossistemas naturais e à promoção do consumo e de um desenvolvimento com base no crescimento material. Dessa forma, questiona não apenas o modo de produção das sociedades, mas o modo de vida, tentando recuperar valores não materialistas ou ecológicos (p. 56).

Cabe dizer que entre o ambientalismo e a EA há um eixo comum que acredita na existência de um vínculo íntimo entre a transformação política e a subjetividade. Nesse sentido, educar para a melhoria ambiental pode contribuir para uma transformação político-social, pois, como se sabe, a educação é uma ação produtora de subjetividades, que, voltada para o meio ambiente, pode contribuir para a formação de indivíduos comprometidos com a urgência de se garantir a vida em todas as suas formas, por intermédio da sustentabilidade socioambiental. Assim sendo, a EA é uma forte aliada para reorientar a educação rumo à sustentabilidade, em uma dimensão abrangente, ética, pois se sustenta em uma educação voltada pela e para ação. Nesse contexto, muitas iniciativas, tais como: a ecopedagogia, a

educação para a gestão ambiental, a educação para a cidadania, a educação para sociedades sustentáveis, dentre outras, vêm orientando a educação para a sustentabilidade e para a prática pedagógica ambiental.

Os princípios para a EA, segundo as reflexões de Leff (1999), citado por Tristão, são três:

a sustentabilidade, a complexidade e a interdisciplinaridade. Esses princípios têm uma afinidade e uma reciprocidade muito grande [...]. Sem dúvida, o pensamento complexo é o veio encontrado para o conhecimento da educação ambiental; a sustentabilidade, a grande necessidade; e a interdisciplinaridade, o caminho epistemológico e metodológico que a persegue, embora também seja um conceito controverso e que evolui bastante entre os estudiosos do assunto (LEFF, 1999 apud TRISTÃO, 2004, p. 55).

Esses princípios contribuem para uma Educação Ambiental baseada em práticas interativas e dialógicas que se consubstanciam no objetivo de criar novas atitudes na sociedade e de estimular mudanças de valores individuais e coletivos (JACOBI, 1997).

Na atualidade, tanto o entendimento sobre o ambientalismo quanto sobre a Educação Ambiental deve ser amplo. No que se refere ao ambientalismo, existem múltiplas e diferentes ideias, correntes e manifestações em que algumas se completam e outras se contrapõem. Então, compreendê-lo com visão única é incorrer em grave erro. A mesma dimensão vasta deve ser considerada para interpretar a Educação Ambiental, pois não se deve compreendê-la no singular, como um único modelo alternativo de educação que complementa a educação formal. Assim sendo, não é mais possível fazer referência à Educação Ambiental, sem qualificá-la com a precisão que o momento exige, ou seja, diante da emergência e complexidade da questão ambiental (LOUREIRO; LAYARGUES, 2001 apud CAVALCANTE, 2007). Nesse sentido, recorremos a Cascino (2000):

uma fala ambientalista voltada à ação educativa, ou comumente chamada de educação ambiental, obrigatoriamente deve levar em consideração as problemáticas que sustentam todas as formas de vida existentes sobre a Terra. Excluir, sedimentar, não incluir nos debates/reflexões algum aspecto da vida das sociedades, das culturas, dos singulares dos indivíduos em sua estrita correlação com o meio natural, *stricto sensu*, é incorrer em grave equívoco conceitual (p.11).

Então, diante da abrangência da Educação Ambiental, novas denominações foram surgindo para conceituá-la a partir do final dos anos 80 e início dos anos 90, produzindo novas propostas de sociabilidade ambiental apontadas pelo MEC, como:

a alfabetização ecológica (ORR, 1992), a educação para o desenvolvimento sustentável (NEAL, 1995), a educação para a sustentabilidade (O'RIORDAN, 1989; IUCN, 1993), a ecopedagogia (GADOTTI, 1997), ou ainda, a educação no processo de gestão ambiental (QUINTAS; GUALDA, 1995). Esses conceitos caracterizam o início de uma nova fase, a da necessidade de diferenciação interna, com demarcação de estratégias mais eficazes para atingir resultados, os quais nem sempre são palpáveis, como é o caso do processo educativo (BRASIL, 2007, p. 16).

No Brasil, a vanguarda dessa nova fase foi empreendida por Sorrentino (1995) que identificou a existência de quatro categorias: a conservacionista; a educação ao ar livre; a gestão ambiental e a economia ecológica:

- A conservacionista se organiza em torno da preocupação de preservar os recursos naturais intocados;
- A educação ao ar livre é formada por naturalistas, espeleólogos, escoteiros, alpinistas e educadores (defendem as caminhadas ecológicas, o ecoturismo e o autoconhecimento em contato com a natureza);
- A gestão ambiental tem forte caráter político e está presente: na participação das populações na resolução de seus problemas, em movimentos sociais e na defesa dos recursos naturais;
- A economia ecológica se inspira no conceito de ecodesenvolvimento, formulado por Ignacy Sachs, que, anos depois, daria origem à expressão desenvolvimento sustentável, conceito esse usado como referência em vários documentos como: o Nosso Futuro Comum (Relatório Brundtland, 1987) e Cuidando do Planeta Terra (PNUMA/WWF¹⁴). É ainda o modelo teórico-metodológico utilizado por diversos organismos e bancos internacionais, a FAO¹⁵, a UNESCO e o BIRD. Também adotam esse conceito diversas organizações não-governamentais e associações ambientalistas que defendem tecnologias alternativas no trato da terra, no uso de energia, no tratamento dos resíduos, etc.

Segundo Sorrentino (1995) essa última vertente desdobra-se em duas outras:

- 1) os defensores do desenvolvimento sustentável, que reúne empresários, governantes e algumas ONGs; e
- 2) os defensores das sociedades sustentáveis, que se opõem ao atual modelo de desenvolvimento, por considerá-lo adepto do *status quo*.

No entanto, as práticas da EA apontam para uma tendência de diferenciação na medida em que se desenvolve e cresce, englobando ao mesmo tempo problemas como a miséria e a exclusão social com poluição e degradação ambiental; ou seja, quando a EA passa a ser compreendida a partir de sua função social, é que surgem categorias dualistas. Nesta vertente, o MEC esclarece que

Carvalho (1991) inicialmente contrapôs uma Educação Ambiental alternativa versus a Educação Ambiental oficial; Quintas (2000), Guimarães (2000; 2001) e Lima (1999; 2002), respectivamente, colocaram uma educação no processo de gestão ambiental, uma Educação Ambiental crítica e uma Educação Ambiental emancipatória, contra uma Educação Ambiental convencional; Carvalho (2001) compara uma Educação Ambiental popular versus a uma Educação Ambiental comportamental (BRASIL, 2007, p. 17).

Estas tentativas buscam demarcar uma EA que se articula com o jogo de forças existentes entre posicionamentos progressistas e conservadores na sociedade, visando, respectivamente, à transformação ou a manutenção das relações sociais (BRASIL, 2007). Cabe destacar que a EA, como elemento de transformação social, provoca nas atividades humanas metamorfoses individuais e coletivas, locais e globais, bem como econômicas e culturais (LOUREIRO, 2004). Com o intuito de atingir esta meta, o Brasil tem realizado e protagonizado o debate da transformação sócio-ambiental através da EA, abrangendo uma

¹⁴ O “World Wildlife Fund” (WWF) foi fundado em 1961 é traduzido como Fundo Mundial para a Natureza.

¹⁵ A sigla FAO significa “Food and Agriculture Organization” e foi fundada em 1945; é traduzida como Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação.

enorme gama de discussões sobre as especificidades da educação na medida em que só será possível proteger a natureza se, ao mesmo tempo, se transformar a sociedade, pois apenas reformá-la não seria suficiente (LAYRARGUES, 2002).

Esse debate vem situando a Educação Ambiental como uma abordagem multirreferencial de várias áreas do saber que visa fomentar o impulso ao saber ambiental em diversos espaços onde ocorram os processos educativos. O entendimento da amplitude conceitual do vocábulo Educação Ambiental na atualidade passa pelo amadurecimento teórico do campo e pelo entrecruzamento de conhecimentos que revelam relações tão dinâmicas no mundo que, para entendê-las, se requer transmigração e diálogo de conceitos entre as diferentes disciplinas (ASSMAN, 1996) para ressignificar e ampliar conceitos e noções.

Assim, na atualidade, o saber ambiental carece da compreensão sobre a complexa rede de interações existentes na natureza. Morin (2002) considera a complexidade como uma forma de enxergar o mundo como um sistema complexo, onde “desordem, incerteza, antinomia fecundam um novo tipo de compreensão e explicação, o do pensamento complexo” (MORIN, 2002, p. 457). Leff (2000 apud TRISTÃO, 2004, p. 87) “argumenta que o saber ambiental é o entendimento da crise ambiental baseado na incerteza”, na indeterminação. E salienta que a EA não se constitui um saber homogêneo, mas suas práticas devem ser vinculadas a uma pedagogia da complexidade, onde existe espaço para a mono, a inter e a transdisciplinaridade, a fim de se “induzir e fomentar as capacidades e habilidades mentais para ver o mundo como sistemas complexos, para compreender a causalidade múltipla, a interdeterminação e interdependência dos diferentes processos” (LEFF, 2002, p. 250), com o propósito de estimular o pensamento crítico, participativo e propositivo dos indivíduos e da comunidade.

Em resumo, se as práticas educativas, em espaços formais e não formais, exigem a inclusão da educação ambiental, cabe compreender que esta deve resgatar as noções de multiplicidade, diversidade, inseparabilidade e multidimensionalidade da vida (JACOBI, 2005). Isto porque priorizar uma prática educativa que articule de forma incisiva a necessidade de se enfrentar concomitantemente a crise ambiental e os problemas sociais significa levar em conta as influências de todos os aspectos sociais, culturais, econômicos, políticos, ecológicos, técnicos e éticos, que intervêm, dinamicamente, em seu campo teórico-prático.

2.3 A Legislação Brasileira sobre Educação Ambiental

No contexto brasileiro, os primeiros esforços de reconhecer e inserir a Educação Ambiental enquanto tarefa essencial do ensino formal para a melhoria do meio ambiente e como política pública surgiram a partir da década de 1980, e se intensificaram após a realização da Rio 92. Até a década de 80, as poucas iniciativas ficavam no âmbito dos movimentos sociais, das ONGs e da ação individual de educadores e militantes (TRISTÃO, 2004).

Embora tenha sido criada em 1973, após a Conferência de Estocolmo, a Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), vinculada ao Ministério do Interior – no intuito de elaborar e zelar por normas de preservação ambiental – de fato, a institucionalização da EA se deu através da Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, que instituiu a Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA) cujos princípios foram assim relacionados:

Art. 2º. A Política Nacional do Meio Ambiente tem por objetivo a preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida,

visando assegurar, no País, condições ao desenvolvimento socioeconômico, aos interesses da segurança nacional e à proteção da dignidade da vida humana, atendidos os seguintes princípios:

I – ação governamental na manutenção do equilíbrio ecológico, considerando o meio ambiente como um patrimônio público a ser necessariamente assegurado e protegido, tendo em vista o uso coletivo;

II – racionalização do uso do solo, do subsolo, da água e do ar;

III – planejamento e fiscalização do uso dos recursos ambientais;

IV – proteção dos ecossistemas, com a preservação de áreas representativas;

V – controle e zoneamento das atividades, potencial ou efetivamente, poluidoras;

VI – incentivos ao estudo e à pesquisa de tecnologias orientadas para o uso racional e a proteção dos recursos ambientais;

VII – acompanhamento do estado da qualidade ambiental;

VIII – recuperação de áreas degradadas;

IX – proteção de áreas ameaçadas de degradação;

X – educação ambiental a todos os níveis do ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente (BRASIL, 1981, p. 16509).

Essa legislação, que foi um marco histórico na institucionalização da defesa da qualidade ambiental brasileira, dispôs, no seu artigo 6º, sobre a criação do Sistema Nacional do Meio Ambiente (SISNAMA) para dar organicidade a todas as instâncias de ação governamentais.

Já na Constituição Federal de 1988, a EA é garantida ao povo brasileiro no Capítulo VI, que trata sobre o Meio Ambiente, atribuindo ao Estado o dever de “promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (Artigo 225, §1º, inciso VI, Capítulo VI, Título VIII).

Posteriormente, a legislação que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20/12/96, na parte que trata do Ensino Fundamental, define como objetivo deste nível de ensino a formação básica do cidadão mediante

a compreensão ambiental natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade. (BRASIL, 1996, p. 27.836, artigo 32, inciso II).

E no que se refere ao seu currículo, destaca no artigo 26:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil (BRASIL, 1996, p. 27.835, artigo 26, parágrafo 1º).

Com base na necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum, a então Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação apresentou, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, como um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, dentre os quais ressaltamos os que tratam dos Temas Transversais sobre o Meio Ambiente¹⁶.

Na perspectiva em que os conteúdos curriculares da educação básica devem observar “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (LDBEN, art.27, inciso I), o volume sobre Meio Ambiente considera que a solução dos problemas ambientais é cada vez mais urgente para garantir o futuro da humanidade, e depende da relação que se estabelece entre sociedade/natureza tanto na dimensão coletiva quanto na individual (BRASIL, 1997).

Vale mencionar que, em 1998, aconteceram vários encontros que concorreram para o desenvolvimento da EA no Brasil, dentre eles: em agosto, o IV Fórum de Educação Ambiental e o I Encontro da Rede de Educadores Ambientais, realizado em Guarapari no Espírito Santo; e em outubro, a I Conferência de Educação Ambiental (CNEA), realizada em Brasília no Distrito Federal, com 2.868 participantes, de todo o país, e quando foi elaborada a Declaração de Brasília para Educação Ambiental.

Entretanto, uma maior articulação entre a EA e os processos educativos ocorreu com a promulgação da lei que dispôs sobre a Educação Ambiental, Lei nº 9.795, sancionada em 27 abril de 1999 (Anexo C), e que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA)¹⁷.

Em seu texto estão indicados os princípios e objetivos, os sujeitos e as instâncias responsáveis para sua efetivação, tanto no campo formal quanto não-formal, e suas principais estratégias de ação.

Essa legislação, que é um marco na institucionalização da EA, define o que é educação ambiental em seu artigo 1º:

Entende-se por educação Ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à vida sadia, qualidade de vida e sustentabilidade (BRASIL, 1999, p. 1).

Acrescenta, no artigo 2º, que

a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal (BRASIL, 1999, p. 1).

¹⁶ De acordo com o volume introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os Temas Transversais congregam as problemáticas sociais em relação à ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual e trabalho e consumo.

¹⁷ A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) foi instituída pela Lei nº 9.795/99 e regulamentada pelo Decreto nº 4.281/02.

Dentre seus princípios básicos (BRASIL, 1999, p. 1, artigo 4º), destacamos o “enfoque humanista, holístico, democrático e participativo” (inciso I) e “o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade” (inciso III).

Os objetivos fundamentais da EA (artigo 5º) estão assim enumerados:

I – o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;

II – a garantia de democratização das informações ambientais;

III – o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social;

IV – o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania;

V – o estímulo à cooperação entre as diversas regiões do País, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade;

VI – o fomento e o fortalecimento da integração com a ciência e a tecnologia;

VII – o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade (BRASIL, 1999, p. 1).

No entanto, a lei incumbe o Poder Público, as instituições educativas, os órgãos integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA), os meios de comunicação de massa, as empresas, as entidades de classes, as instituições públicas e privadas e a sociedade para sua efetivação de forma mais abrangente (BRASIL, 1999, p. 1, art.7º).

No que se refere ao ensino formal, a lei prescreve que a EA deva ser “desenvolvida como prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidade de ensino” (BRASIL, 1999, p. 1, art. 10º), mas não devendo “ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino” (BRASIL, 1999, p. 1, art. 10º, parágrafo 1º).

Em uma análise sintética podemos dizer que, diante da amplitude do saber ambiental, a implementação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) vem propiciando a gestão compartilhada entre os sistemas de ensino e de meio ambiente, com políticas integradas entre a educação formal e não-formal. Os atores do campo da educação ambiental – gestores, governos, sociedade civil, universidades, escolas, juventudes, empresas etc. – foram incentivados a assumir a responsabilidade pela elaboração da Política e do Programa de Educação Ambiental, em atividades cujas linhas de atuação devam ser inter-relacionadas, a saber: a capacitação de recursos humanos; o desenvolvimento de estudos, pesquisas e experimentações; a produção e divulgação de material educativo; e o acompanhamento e avaliação (respectivamente incisos I, II, III e IV do artigo 8º da Lei 9.795/99).

Embora dispondo sobre a educação ambiental na forma de lei, sua regulamentação só foi ocorrer três anos depois, a partir da promulgação do Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002, que criou o Órgão Gestor¹⁸, no *caput* do artigo 2º¹⁹, para coordenar e consolidar a política nacional e, para assessorá-lo, um Comitê Assessor integrado por representantes de diversos órgãos, entidades ou setores.

Entretanto, apesar da educação ambiental estar institucionalizada, sua inserção no cotidiano das escolas somente é possível através de práticas pedagógicas por iniciativa de alguns educadores (MAGALHÃES et al, 2009).

De acordo com estes autores, observa-se, no cotidiano escolar, duas vertentes de educação ambiental: a tradicional, eminentemente teórica, que, na maioria das vezes, se restringe à sala de aula. Trata-se de uma educação "bancária", conservadora, pouco apta a mudanças sociais, passiva e pouco contextualizando a realidade socioambiental; como sua antípoda, a educação ambiental crítica é voltada para uma ação-reflexiva (teoria e prática – práxis), coletiva e política que contextualiza a relação homem-meio ambiente. Trata-se de uma educação que vai para além dos livros e dos muros das unidades escolares visando à transformação da sociedade.

Em face dessas duas vertentes, concordamos com os autores, que defendem ações de caráter pedagógico no ambiente educativo que possibilitem a intervenção na comunidade, para a formação de educandos atuantes no processo de transformação da realidade. Sobre o caráter político da vertente crítica, Magalhães et. al (2009) avaliam:

Assumir esta práxis diferenciada como uma postura ideológica é estabelecer o embate contra-hegemônico que promove dialeticamente transformações, ao provocar novas situações-síntese destas contradições. [...] espaço educativo de afloramento de conflitos, porém também de construção de consensos relativos às relações de poder estruturante do real, para a necessária busca de alternativas que dêem conta de atender as demandas cada vez mais intensas que surgem no que se refere à questão ambiental e suas interfaces sociopolíticas e econômicas (p. 52).

Desse modo, esta perspectiva educativa crítica fundamenta, na área de agropecuária, ações que possam gerir as conexões entre agropecuária, conservação de recursos naturais e meio ambiente, com a finalidade de se constituírem sistemas agropecuários mais sustentáveis.

¹⁸ Constituído pela Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA), e pela Coordenação-Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação (CGEA/MEC).

¹⁹ Este artigo prescreve que: “Fica criado o Órgão Gestor, nos termos do [art. 14 da Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999](#), responsável pela coordenação da Política Nacional de Educação Ambiental, que será dirigido pelos Ministros de Estado do Meio Ambiente e da Educação” (BRASIL, 2002, p. 1).

3 CAPÍTULO III

A ESTRUTURAÇÃO DO CURSO DE AGROPECUÁRIA DO COLÉGIO TÉCNICO DA UNIVERSIDADE RURAL SOB A ÉGIDE DA REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Nenhuma lei é capaz, por si só, de operar transformações profundas, por mais avançadas que sejam, nem tão pouco de retardar, também por si só, o ritmo do progresso de uma sociedade, por mais retrógrada que seja.

Otaíza Romanelli

Nesse capítulo buscamos resgatar a história da criação do Curso Técnico em Agropecuária Orgânica do Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CTUR), analisando as conseqüências da Reforma da Educação Profissional (REP) na estruturação do curso, no período de 1998 a 2001.

Antes, porém, faremos uma breve apresentação do Colégio Técnico.

3.1 O Colégio Técnico da UFRRJ (CTUR)

O CTUR surgiu a partir da fusão do Colégio Técnico de Economia Doméstica (CTED) com o Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Simões Lopes (CTAISL), em 1973. Na época, os cursos ministrados eram os de Economia Doméstica e Agropecuária, a que se somou o Curso Regular de 2º Grau, em 1988, organizado com finalidade propedêutica, desvinculada da formação profissional.

O Colégio Técnico de Economia Doméstica (CTED), anteriormente denominado Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica (EMERJ), teve seu nome mudado na década de 1950, quando foi transferido do bairro de Laranjeiras – área metropolitana do Rio de Janeiro – para o campus da UFRRJ em Seropédica/RJ.

O CTED, desde sua transferência para o campus da Universidade Rural, teve várias instalações físicas até sua fusão com o CTAISL: a princípio, no prédio popularmente conhecido por Patioba. No ano de 1964, em suas práticas de ensino, utilizava, também, salas do Prédio n.º 1 da Universidade (Figura 1). Mas, em 1966, ganhou nova sede através de um acordo realizado entre a Universidade e a EMBRAPA, que cedeu as instalações do antigo Instituto de Meteorologia (Figura 2).



Figura 1 – Prédio principal da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.



Figura 2 – Esta edificação abrigou o antigo Instituto de Meteorologia, e posteriormente foi sede do CTED, de 1966 a 1972, e do CTUR, de 1973 a 1988. Atualmente é o alojamento da Pós-Graduação da EMBRAPA.

Quanto ao Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Simões Lopes, este foi criado junto à futura sede da Escola Nacional de Agronomia, no Km 47 da antiga rodovia Rio/São Paulo, tendo sido inaugurado em 1943. Em 1947 passou a ser denominado Escola Agrícola, e no ano de 1961 integrou-se à Universidade, passando a se denominar Escola Agrotécnica Ildefonso Simões Lopes. Posteriormente, em 10 de janeiro de 1963, teve seu nome modificado para Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Simões Lopes (Figura 3), assim permanecendo até o momento da fusão com o CTED, em 1973, quando foram transferidos os equipamentos do Colégio Técnico Agrícola para o prédio da Ladeira da Meteorologia.

Após a fusão, em novembro de 1988, a unidade escolar teve novas instalações - as de um antigo prédio de pós-graduação da UFRRJ (Figura 4)²⁰ – quando, então, passou a se denominar Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CTUR).



Figura 3 – Fachada frontal do atual Instituto de Agronomia da UFRRJ, sede do Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Simões Lopes até o ano de 1971.

²⁰ São, hoje, suas instalações atuais, localizadas às margens da BR-465 Km 8, em Seropédica/RJ.



Figura 4 – Sede do Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro desde 1988.

Esta breve síntese das diversas instalações do CTUR nos permite entender a necessidade de parcerias no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a área da sede atual foi considerada inapropriada para o desenvolvimento de algumas atividades agrícolas por ser pantanosa. Em entrevista feita com um ex-diretor, o professor Alencar Barbinotto²¹, então diretor do CTUR, este observa:

Não considero que tenhamos conquistado um espaço; fomos simplesmente jogados aqui, sem nenhuma condição de funcionamento. Esta área não serve para a prática agrícola. Então, tivemos que recorrer às instituições existentes próximas ao Colégio. Por isso, a razão das parcerias para completar as aulas de campo.

Assim, as práticas orgânicas foram articuladas antes da Reforma, pelo regime de parcerias entre a EMBRAPA (Fazendinha Agroecológica) e os Institutos de Veterinária, Agronomia e Zootecnia da Universidade, motivadas pela inadequada infra-estrutura de campo. Nesse sentido, são ilustrativos os relatos de professores que realizaram este intercâmbio:

Éramos bem acolhidos nas aulas de campo, na Fazendinha, principalmente, pelo professor Raul Lucena. Os alunos gostavam muito das aulas. Ficaram muito motivados quando mediamos nos processos de ensino e aprendizado a inserção de aulas práticas num sistema agroecológico multidiversificado. [...]. As aulas eram programadas com uma semana de antecedência com os responsáveis da Estação Experimental²².

Após a mudança, as aulas práticas foram dificultadas, mas logo começaram a surgir soluções bastante criativas através das parcerias. Na área de agropecuária, o Colégio contava com os setores de caprinocultura e horticultura entre outros. As aulas práticas de bovinocultura eram desenvolvidas nos Institutos de Veterinária e Zootecnia da Universidade, voltadas mais para a didática dialogal²³.

²¹ Depoimento concedido, pelo diretor na época, em Seropédica no dia 12 de setembro de 2007.

²² Depoimento dado, em entrevista, pela prof^a Suzete Albieri (responsável pela disciplina de Fruticultura, na época), em Seropédica no dia 17 de novembro de 2007.

²³ Relato dado, em entrevista, pelo prof^o Valter Oliveira (responsável pela disciplina de Grandes Animais e Bases da Produção Animal, na época) em Seropédica no dia 17 de novembro de 2007.

Assim, gradativamente, através desta inserção, os professores passaram a elaborar planos de aulas numa abordagem agroecológica.

3.2 Os Projetos e as Práticas Pedagógicas em Agricultura Orgânica e a Reformulação do Curso Técnico em Agropecuária do Colégio Técnico da Universidade Rural (CTUR)

Como se pode observar, a reformulação do curso Técnico em Agropecuária, no sentido de adotar a concepção orgânica, teve a influência de instituições que, no entorno do CTUR, desenvolviam (e desenvolvem) projetos na área de agricultura orgânica: a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA Agrobiologia)²⁴; a Empresa de Pesquisa Agropecuária do Rio de Janeiro – Estação Experimental de Seropédica/RJ (PESAGRO-Rio)²⁵. Esses centros de pesquisas disponibilizavam (e disponibilizam) seus espaços e suas tecnologias como oportunidades de treinamento para agricultores, técnicos, extensionistas e estudantes através de uma abordagem agroecológica, visando uma integração dos meios rural e urbano.



Figura 5 – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA).



Figura 6 – Empresa de Pesquisa Agropecuária do Rio de Janeiro – Estação Experimental de Seropédica/RJ (PESAGRO-Rio).

²⁴ Como Unidade Descentralizada, o Centro Nacional de Pesquisa de Agrobiologia, cujo nome-síntese é Embrapa Agrobiologia, desenvolve pesquisas em diferentes áreas do conhecimento, porém, tem no processo de fixação biológica de nitrogênio (FBN) e na agricultura orgânica seus principais focos de pesquisa, sendo reconhecida no Brasil e no exterior por sua excelência nas contribuições técnico-científicas e nas tecnologias geradas nesses temas. Disponível em: www.cnpab.embrapa.br.

²⁵ A Estação Experimental de Seropédica (PESAGRO-Rio) está situada próxima a dois centros de pesquisa e ensino, a Embrapa Agrobiologia e a UFRRJ, onde se desenvolvem pesquisas em olerícolas, bovino de leite e multiplicação de sementes. As pesquisas estão direcionadas a agricultura familiar e visam ao desenvolvimento de técnicas para a produção de alimentos de qualidade e sem a degradação do meio ambiente. Disponível em: www.pesagro.rj.gov.br.

Em 1993, com o plantio de horta orgânica, o Sistema Integrado de Produção Agroecológica (SIPA), conhecido como Fazendinha Agroecológica Km 47, foi implantado através de parceria entre a Embrapa Agrobiologia, Embrapa Solos, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e Pesagro–Rio. Assim, numa área de 59 hectares em Seropédica/RJ, na Baixada Fluminense, são realizadas pesquisas de campo em agroecologia, dentro de um sistema multidiversificado, sem o uso de agroquímicos sintéticos, enfatizando a integração lavoura-pecuária. No local, são cultivadas mais de 50 espécies de plantas, incluindo frutíferas variadas, hortaliças, cereais e forrageiros. Compondo a paisagem, encontram-se fragmentos preservados da Mata Atlântica, além de um horto botânico, com inúmeras espécies introduzidas²⁶.



Figura 7 – Produção de hortaliças em sistema orgânico na Fazendinha Agroecologica Km 47, Seropédica/RJ.

As tecnologias empregadas nessas instituições são socializadas em visitas, palestras, cursos e manejo – animal e vegetal, das quais o CTUR se beneficiou, utilizando-os para a formação de seus alunos da área de agropecuária, combinando manejo orgânico e melhoria do meio ambiente.

No entanto, a reformulação do curso técnico em Agropecuária, ajustando-o às práticas orgânicas, somente ocorreu pela necessidade de o CTUR ter de se adequar à Lei nº 9.394/96 – a nova LDB, e a posterior regulamentação do artigo 36 e dos artigos 39 a 42 do Capítulo III da LDB referentes à Educação Profissional (Decreto nº 2.208/97).

3.3 A Reformulação do Curso Promovida pela Reforma da Educação Profissional

Nosso trabalho de pesquisa inclui as mudanças ocorridas no Curso de Agropecuária, como consequência da implantação da Reforma da Educação Profissional, no período compreendido entre 1998 e 2001, ano da criação do **Curso de Agropecuária Orgânica**, curso pioneiro no Brasil no manejo e cultivo na agropecuária.

No que pudemos investigar, as mudanças ocorridas na estrutura organizacional e pedagógica no CTUR decorrentes da implantação da Reforma foram muito conflituosas, em vista das sucessivas orientações do MEC e sua interpretação pelos profissionais que trabalhavam no Colégio, trazendo uma certa incerteza, e impossibilitando uma ação efetiva.

²⁶ A Fazendinha oferece treinamento e capacitação para estudantes de todos os níveis, [profissionais](http://www.cnpab.embrapa.br/publicacoes/artigos/fazendinha.html) das Ciências Agrárias e agricultores. E ainda desenvolve projetos de pesquisa e extensão com a participação de docentes, estudantes da UFRRJ e pesquisadores dos demais centros que compõem a parceria. Disponível em: <<http://www.cnpab.embrapa.br/publicacoes/artigos/fazendinha.html>>.

Desse modo, observamos que o procedimento nada democrático das autoridades governamentais – ao não estimularem o debate sobre as políticas públicas, outorgando-se a liberdade de implantá-las via decretos presidenciais, portarias ministeriais e resoluções, e sem a mediação do Poder Legislativo – trouxe como resultado o pouco envolvimento dos interessados, e sua insegurança nos desdobramentos concretos e cotidianos das mudanças em uma unidade escolar.

3.3.1. A adaptação, em um primeiro momento, na implantação da Reforma da Educação Profissional no CTUR

A Reforma da Educação Profissional, determinada pelo Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997, no governo de Fernando Henrique Cardoso, tinha como meta a adequação da oferta educacional às novas demandas sociais e econômicas impostas pelos padrões de produtividade de uma sociedade globalizada.

Assim, o Decreto nº 2.208/97 separava a formação do técnico de nível médio (a educação profissional) do ensino médio, uma vez que a formação técnica podia ser realizada de forma concomitante ou de forma seqüencial a este. O que se objetivava com o Decreto e a legislação dele decorrente (Portaria MEC nº 646/97 e Resolução CNE/CEB nº 04/99)²⁷ era “não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado” (FRIGOTTO et al., 2010, p.25).

Atendendo ao artigo 5º do Decreto nº 2.208/97, o CTUR ofereceu aos aspirantes às vagas no concurso anual, em 1998/1999, a possibilidade de ingresso através da concomitância interna ou apenas educação profissional (para aqueles que já haviam concluído o ensino médio ou que o desejavam cursar fora do CTUR), mas no que se refere à organização curricular houve apenas um rearranjo nos currículos para adequá-los às exigências da Reforma, segundo informações de professores, dirigentes e técnicos administrativos do CTUR²⁸.

Para a concomitância interna foram oferecidas 60 (sessenta) vagas, em que uma única aprovação garantia a matrícula no Ensino Médio e no Técnico desejado, de modo que o aluno fazia dois cursos possuindo dupla matrícula, e caso desejasse poderia trancar uma matrícula e prosseguir os estudos na outra, preferencialmente, a técnica.

Quanto à educação profissional estrita, naquele ano o Edital de Seleção previa 30 vagas para aqueles que já possuíam o Ensino Médio (seqüencial) ou que o desejavam cursar fora da Instituição. Entretanto, como a procura foi baixa, as vagas não preenchidas foram remanejadas para a concomitância interna.

A baixa procura pode ser justificada pelas dificuldades detectadas posteriormente com os alunos que ingressaram nessa condição: a diferença entre os projetos pedagógicos das duas instituições em que os alunos estudavam; o trajeto exaustivo entre uma escola e outra; a baixa qualidade de formação da escola de origem, dentre outros. Na impossibilidade de superar essas dificuldades, os estudantes trancaram ou abandonaram a matrícula do curso técnico.

Em decorrência do esvaziamento do curso técnico principalmente por aqueles que não haviam concorrido às vagas pela concomitância interna, a partir do ano de 2000, o CTUR

²⁷ A Portaria MEC nº 646 de 14 de maio de 1997 regulamentava a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97, e a Resolução CNE/CEB nº 04 de 26 de novembro de 1999 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

²⁸ O artigo 5º do Decreto nº 2.208/97 diz que “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este”.

adotou o seguinte procedimento: não mais separou as fichas de inscrição do concurso para o curso Técnico em Agropecuária. O preenchimento das agora 60 vagas seria feito de acordo com a opção assinalada na ficha de inscrição: apenas educação profissional ou concomitância: educação profissional e ensino médio. Esta modificação na ficha de inscrição evitou futuros remanejamentos das vagas não ocupadas, canalizando-as, no momento da matrícula, conforme a preferência dos aspirantes.

Veja, no quadro a seguir, as diferentes possibilidades de ingresso no curso técnico em Agropecuária do CTUR no período de 1996 a 2001; as vagas oferecidas neste período; o número de candidatos; e o tempo de duração do curso.

Quadro 1 – Número de vagas, número de candidatos e duração do Curso Técnico em Agropecuária no período de 1997 a 2001.

CURSO	EDITAL DE SELEÇÃO	VAGAS	CANDIDATOS	DURAÇÃO
Técnico em Agropecuária	1996/1997	90	540	3 anos
Técnico de Agropecuária	1997/1998	90	394	3 anos
Técnico em Agropecuária c/ concomitância interna	1998/1999	60	362	3 anos
Técnico em Agropecuária (apenas educação profissional)	1998/1999	30	5	3 anos
Técnico em Agropecuária c/ concomitância interna	1999/2000	60	466	3 anos
Técnico em Agropecuária (apenas educação profissional)	1999/2000	30	8	3 anos
Técnico em Agropecuária Orgânica	2000/2001	60	445	2 anos

Fonte: Secretaria do CTUR.

Até o ano de 2000, ainda na fase da adaptação da REP, o curso técnico em Agropecuária permaneceu com a duração de 3 (três) anos com dupla matrícula – uma para ensino médio e outra para o profissional – e com práticas pedagógicas inalteradas conforme relata Pamplona (2000):

O ponto interessante a ser observado nesta situação é que não houve alteração curricular para cursos Ensino Médio e Profissional, comparados com o ano de 1997 e as disciplinas foram oferecidas em horário alternado, sem a separação de turnos entre os dois cursos, nesse aspecto, os dois cursos pareciam um só, da mesma maneira de antes da Lei (p. 18).

No entanto, deve-se ressaltar que, mesmo após a publicação do Decreto nº 2.208/97, o CTUR continuou oferecendo vagas apenas para o Ensino Médio: no Edital de Seleção 1998/1999, de um total de 130 (cento e trinta) vagas, 30 (trinta) eram destinadas para os candidatos que o desejassem realizar sem vinculação com o curso técnico, e 100 (cem) para os aspirantes que optassem em fazê-lo em regime de concomitância interna, através dos cursos técnicos em Agropecuária (60 vagas) e em Economia Doméstica (40 vagas).

Veja no quadro a seguir o número de vagas do Ensino Médio no período de 1996 a 1999:

Quadro 2 – Número de vagas do Ensino Médio no período de 1996 a 2000 oferecido pelo CTUR isoladamente ou em regime de concomitância interna.

CURSOS	ANOS	VAGAS
Regular de 2º Grau	1996 e 1997	30
Técnico em Agropecuária c/ concomitância interna	1998, 1999 e 2000	60
Técnico em Economia Doméstica c/ concomitância interna	1998, 1999 e 2000	40
Ensino Médio	1998, 1999 e 2000	30

Fonte: Secretaria do CTUR.

Assim, havia duas cargas horárias diferenciadas para o Ensino Médio, uma de 3.060 horas para os alunos que se matriculassem sem vinculação com o curso técnico, e outra, inferior, de 2.430 horas para aqueles que fossem matriculados em regime de concomitância interna, marcando dentro da instituição a existência de dois tipos de Ensino Médio.

Embora valendo-se do prazo de quatro anos dado pela legislação para a implantação da Reforma – Portaria MEC nº 646/97, (BRASIL, 1997, art. 1º), o CTUR não podia continuar oferecendo o mesmo número de vagas apenas para o Ensino Médio, sendo estimulado, em orientação contrária a que vinha tomando, a oferecer vagas apenas para o Ensino Técnico.

No entanto, esta limitação colocada pela legislação oficial foi driblada pelos próprios alunos. Alegando dupla jornada de estudos em condições precárias (alimentação imprópria, permanência desconfortável no colégio, aumento das despesas, cansaço), os estudantes optavam pelo trancamento de uma matrícula, a técnica.

Sendo assim, houve um número reduzido de concluintes do curso técnico em agropecuária a partir da oferta com concomitância interna e um aumento de formandos no Ensino Médio (PAMPLONA, 2000).

Portanto, em direção contrária à Portaria MEC 646/97 (Anexo D), Artigo 2º, que previa o incremento da matrícula na educação profissional, e em consequência, um número maior de técnicos formados, o que, de fato, ocorreu, no Colégio Técnico da Universidade Rural, foi um esvaziamento do curso técnico, reiterando a prioridade dada pelos alunos à formação geral (ensino médio) em detrimento da formação técnica.

É também revelador o fato de os estudantes mencionarem, quando solicitados, apenas o nº de matrícula do ensino médio, conforme atesta Luiz Cláudio de Oliveira, funcionário Técnico Administrativo:

No início a matrícula duplicada trouxe muitas complicações para informar aos alunos sobre número de faltas, notas, etc. Esses dados eram, posteriormente, enviados para o MEC. Interessante o fato dos estudantes se identificavam apenas pela matrícula do Ensino Médio, a qual era valorizada por eles²⁹.

Também a própria unidade escolar, como mecanismo de adaptação à nova Lei, encontrou soluções à sua maneira para os problemas que surgiram. Por exemplo, em 1998, na opção concomitância interna, a dupla matrícula acarretava a repetição de disciplinas nos dois cursos (médio e profissional). Assim, a disciplina de Língua Inglesa, que estava prevista para ser ministrada nas 1ª e 2ª séries, constando da grade curricular dos dois cursos, na prática foi ministrada apenas uma vez, tendo sido oferecida em horários alternados num mesmo turno para os dois cursos, o médio e o técnico. Desta forma o CTUR soube driblar a Reforma, adaptando-a convenientemente (PAMPLONA, 2000).

²⁹ Depoimento dado, em entrevista, em Seropédica no dia 21 de novembro de 2007.

Se, na adaptação à Reforma, a dupla matrícula trouxe muitos desafios para a elaboração da grade curricular, esta elaboração foi mais conflituosa na definição da carga horária do curso, fosse na opção concomitância interna fosse apenas na educação profissional (para aqueles que já haviam concluído o ensino médio ou que o desejavam cursar fora do CTUR).

Assim, a carga horária do Curso de Agropecuária entre os anos de 1997 até 2001 se mostra no quadro abaixo:

Quadro 3 – Carga horária nas grades curriculares do Curso Técnico em Agropecuária do CTUR entre 1997 e 2001.

CURSO/PERÍODO	EDUCAÇÃO GERAL* ou BASE NACIONAL COMUM***	FORMAÇÃO ESPECIAL** ou FORMAÇÃO PROFISSIONAL** ou PARTE DIVERSIFICADA****	OUTRAS DISCIPLINAS	ESTÁGIO	TOTAL
Agropecuária Em 1997 (Lei 5.692/71)	*1560 horas	**1500 horas	180 horas	360 horas	3600 horas
Agropecuária Concomitância Interna De 1998 a 2000 Adaptação da Reforma (Decreto 2208/97)		**1500 horas		360 horas	1860 horas
Agropecuária (apenas Educação Profissional) De 1998 a 2000 Adaptação da Reforma (Decreto 2208/97)		**1500 horas		360 horas	1860 horas
Ensino Médio em Concomitância Interna com o curso de Agropecuária Em 1998 Adaptação da Reforma (Decreto 2208/97)	***1860 horas	****570 horas			2430 horas
Ensino Médio De 1998 a 2000 Adaptação da Reforma (Decreto 2208/97)	***2670 horas	****390 horas			3060 horas
Ensino Médio em Concomitância Interna com o curso de Agropecuária De 1999 a 2000 Adaptação da Reforma (Decreto 2208/97)	***2345 horas	****280 horas			2625 horas
Ensino Médio padronizado Em 2001	***2345 horas	****280horas			2625 horas
Agropecuária Orgânica Em 2001 Implantação da Reforma (Decreto 2208/97)		**1370 horas		160 horas	1530 horas

Fonte: Pamplona, 2008.

Como se pode observar, no ano de 1997 – na vigência da Lei 5692/71 – a carga horária para a Educação Geral e Formação Especial era praticamente a mesma (1560 horas e 1500 horas, respectivamente).

Também na grade elaborada para o ano de 1998 – portanto na vigência da Lei 9.394/96 quando ocorreu à adaptação após a publicação do Decreto 2.208/97 – nota-se uma equivalência na carga horária relativa à dimensão profissional para aqueles que fizessem o curso na modalidade concomitância interna e para aqueles que o fizessem sequencialmente ao ensino médio ou que fizessem o ensino médio fora do CTUR.

Entretanto, a partir de 1998, no que se refere à matriz curricular do ensino médio em concomitância interna com o curso de agropecuária e à matriz curricular do ensino médio sem concomitância interna (isto é, para aqueles que cursassem apenas o ensino médio), havia uma diferença notável na carga horária: um total de 2430 horas e 3060 horas, respectivamente.

No ano seguinte, houve um aumento na carga horária do ensino em concomitância interna com o curso de agropecuária, que passou a 2625 horas.

Em síntese, destaco três alterações a partir de 2001: a primeira refere-se à redução da carga horária relativa à formação profissional (agropecuária orgânica), agora sob a forma de módulos, que passou a 1370 horas (sem contar a carga horária relativa ao estágio). A segunda se refere à padronização da carga horária do ensino médio (seja para aqueles que o cursassem junto com o curso de agropecuária, seja para aqueles que o cursassem isoladamente) que passou a 2625 horas. E a terceira alteração que se refere à diminuição da carga horária disponível para o estágio, que passou de 360 para 160 horas.

Quanto a esta alteração, em depoimento a Professora Sandra Sanches³⁰, então coordenadora do curso, esclareceu:

Na lei antiga [5.692/71] o mínimo de carga horária era de 360 horas para o estágio. [...] o mantivemos na grade de 1998 com 360 horas e, posteriormente, em 2000/2001, elaboramos uma grade que contemplasse às 1.200 horas de carga horária mínima para a área de agropecuária [Anexo E]. Assim, a estruturamos em 1.530³¹ horas destinando 160 horas para o estágio.

E, ainda, no que se refere ao estágio, os professores consideraram que 160 horas era o número de horas ideal para não extrapolar muito a carga horária mínima (1200 horas); consideraram também que, se realizado fora do CTUR – “empresas e outras instituições” possibilidade prevista no artigo nº 9 da Resolução 04/99 – o estágio deveria ser efetivado através da elaboração/execução de projetos que contribuíssem com a melhoria do meio ambiente.

Entretanto, não houve muitos locais que disponibilizassem seus espaços para estágio. Desta forma, os projetos com práticas orgânicas foram desenvolvidos no Sítio do Moinho, nos setores do CTUR e na Fazendinha Agroecológica (conforme relato da Professora Sandra Sanches).

Cabe ressaltar que o prazo fixado para a implantação da Reforma Profissional foi o ano de 2001 a partir das publicações da Portaria MEC nº 646/97 e da Portaria SEMTEC³² nº 30/2000 (Anexo F).

³⁰ Depoimento dado, em entrevista, em Seropédica no dia 13 de dezembro de 2007.

³¹ Esta carga horária foi distribuída em: 370 horas para o Módulo Básico, 1000 horas para os Módulos Específicos e 160 horas para a realização do estágio.

³² Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação, órgão a que estavam subordinadas todas as Escolas Técnicas Federais, atual SETEC, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

Assim, no Edital de Seleção 2000/2001 foram ofertadas 60 vagas para o curso Técnico de Agropecuária Orgânica já sob a forma de módulos, em conformidade com o disposto no artigo 1º da Portaria SEMTEC nº 30/2000, que determinava “que as instituições de educação profissional, integrantes do sistema federal de ensino, reformulassem a oferta de cursos de nível técnico e os respectivos currículos para implantação no ano de 2001” (BRASIL, 2000, p. 1, art. 1º).

3.3.2. Os antecedentes na criação do Curso Técnico em Agropecuária Orgânica

De início, é importante destacar que as exigências do MEC serviram para estimular uma reflexão na comunidade do Colégio Técnico sobre o seu entorno e sobre a sua própria estrutura e organização. Serviram, ainda, para provocar a elaboração do Projeto-Político-Pedagógico, dos Planos de Curso e do Regimento Interno sob uma perspectiva de planejamento participativo.

No contexto das primeiras discussões, estão as ponderações a respeito da crescente importância das práticas orgânicas, expressas, por exemplo, no relato do professor Ricardo Albieri:

O curso necessitava há muito tempo de mudanças e emergia uma demanda crescente, por parte de determinados segmentos da sociedade, por alimentos produzidos por práticas que não agridam o meio ambiente e sem resíduos de contaminantes químicos danosos à saúde³³.

A eminência das práticas orgânicas instigou os professores da área de agropecuária a realizarem estudos e pesquisas de cultivo e manejo orgânico, uma vez que, na época, os orgânicos já respondiam por 2% da produção agrícola brasileira, e o mercado tinha crescido a uma taxa média de 10% ao ano no Brasil, 20% ao ano nos Estados Unidos e 25% ao ano na Europa³⁴.

Um estudo considerado importante pelos professores foi o relatório da Organização Mundial da Saúde (OMS), que mostrava a associação de 70% das doenças modernas ao padrão alimentar contemporâneo. Como resultado deste relatório, a OMS sugeria que fossem incrementados os procedimentos de reeducação alimentar e incentivados os processos de produção orgânica de alimentos³⁵.

Os professores também se fundamentaram na pesquisa encomendada pela Comissão de Meio Ambiente da Assembléia Legislativa do Rio de Janeiro, que revelava que os agricultores do estado usavam 45 tipos de agrotóxicos, sendo que 13 deles tinham seu uso proibido em vários países³⁶.

Ainda acresceram às suas pesquisas estudos sobre a evolução da população agrícola a partir das relações entre o espaço urbano e o espaço rural, mostrando que a agropecuária contribuía, dinamizava e atualizava essas relações.

³³ Relato concedido, em entrevista, em Seropédica no dia 16 de outubro de 2007.

³⁴ Estas percentagens foram obtidas em SANTOS, J. L. dos. Pesquisa e desenvolvimento tecnológico na agricultura orgânica. **SIMPÓSIO BRASILEIRO DE AGROPECUÁRIA ECOLÓGICA E SAÚDE PÚBLICA**, 1, 2000. Rio de Janeiro, RJ. Resumo expandido. Rio de Janeiro: UFF, 2000.

³⁵ Cf. VIANA, C.M; BRUNO, S.F Proposta para o desenvolvimento da agropecuária ecológica. **SIMPÓSIO BRASILEIRO DE AGROPECUÁRIA ECOLÓGICA E SAÚDE PÚBLICA**, 1, 2000. Rio de Janeiro, RJ. Resumo expandido. Rio de Janeiro: UFF, 2000.

³⁶ Cf. “Vegetais têm excesso de agrotóxicos no Rio”. **Jornal O Globo**. 2ª ed. Rio de Janeiro, 5 jul. 2000, p. 22.

Assim, as iniciativas de alguns professores que utilizavam práticas orgânicas nas aulas de campo tornaram-se objeto de estudo e pesquisa, conforme esclarece o professor Alencar Barbinotto[*]³⁷:

Tínhamos conhecimento orgânico aplicado em pequena escala de agricultura caseira, mas faltava transformá-lo em escala maior, de médios e grandes produtores [Este desafio] necessitava do desenvolvimento de tecnologias que exijam menos recursos não-renováveis, sejam menos esgotantes ao solo e, ao mesmo tempo, aceitáveis em níveis sociais e ambientais [*].

Sobre as condições necessárias ao desenvolvimento da agropecuária orgânica, o professor Alencar Barbinotto destaca que estas não foram extraordinárias:

Há algum tempo, as aulas práticas já eram realizadas nas dependências da Fazendinha Agroecológica, da PESAGRO e da UFRRJ, com a finalidade de inserir os alunos dentro desse contexto de pesquisa científica para o setor agrícola numa abordagem agroecológica, no intuito da melhoria do meio ambiente. Não houve a necessidade de contratação de professores, mas de formação de manejo e cultivo orgânico [*].

Desse modo o processo de criação do curso foi fruto das discussões internas dos docentes do CTUR e das discussões externas com os professores Raul Lucena e Dejour Almeida (ambos da Fazendinha Agroecológica), além das contribuições dos professores José Ricardo e Cristovão (ambos da Escola Federal Agrotécnica de Pinheiral).

Gradativamente, os conteúdos de manejo e cultivo ministrados nas disciplinas foram tratados na ótica orgânica, tendo os docentes concluído que seria oportuno, na implantação da Reforma, criar o curso orgânico.

Para se ajustar a esse novo ordenamento jurídico, aconteceram no CTUR inúmeras reuniões do corpo docente, em que foram consideradas a legislação, particularmente a Resolução CNE/CEB 04/99, e a realidade do mercado na criação de novas disciplinas. De acordo com o relato da professora Sandra Sanches:

As orientações para formatar o currículo do curso na versão orgânica tiveram por diretriz a legislação [Resolução CNE/CEB 04/99]. Após a pesquisa de mercado elaboramos [os docentes da área técnica em agropecuária] a grade curricular de acordo com o prescrito na lei e inserimos as práticas orgânicas nas disciplinas existentes [anteriores à criação do curso] e nas novas disciplinas elegidas [Planejamento e Projetos; Tecnologia Básica; Paisagismo e Jardinocultura; Gestão Ambiental; Agroecologia]³⁸.

Em uma formulação sintética, Pamplona (2008) assim definiu a necessidade da mudança:

O curso de Agropecuária, como era apresentado, com 3 anos de duração, era procurado, mas, devido à localização do Colégio e às características dos habitantes de sua área de atuação, também clamava por mudanças. Após longas discussões sobre a matéria, a equipe de professores do curso decidiu implantar um curso de Agropecuária Orgânica, atingindo, assim, uma

³⁷ [*] Depoimentos concedidos, em entrevista, em Seropédica no dia 12 de setembro de 2007.

³⁸ Relato dado, em entrevista, em Seropédica no dia 13 de dezembro de 2007.

atividade cada vez mais atraente e que possui um grande apelo de mercado, por lidar com uma produção comprometida com a preservação ao meio ambiente. Aliou-se a essa proposta, a existência de um grande centro de produção científica neste setor, localizado nas vizinhanças, englobando a EMBRAPA, PESAGRO e a própria UNIVERSIDADE RURAL, onde já se desenvolvem importantes projetos na área de agricultura orgânica, existindo, ainda, uma Fazenda Agroecológica mantida em convênio local na qual se desenvolvem projetos de pesquisa e extensão, com a participação de docentes, estudantes da UFRRJ e pesquisadores dos demais centros mencionados (p. 77).

Desse modo a criação do novo Curso Técnico em Agropecuária Orgânica, pioneiro no Brasil, foi possível através da implantação de forma mais extensiva dos princípios agroecológicos nas disciplinas que envolviam criações de animais e lavoura, uma vez que alguns professores já utilizavam práticas orgânicas na Embrapa, na Pesagro e na própria UFRRJ, e também no Campo Agrostológico do CTUR (Figuras 8, 9 e 10).



Figura 8 – Campo Agrostológico do Colégio Técnico da Universidade Rural – Seropédica/RJ.



Figura 9 – Professora e alunos no campo Agrostológico do CTUR realizando manejo orgânico de hortaliças.



Figura 10 – Aula prática de cultivo orgânico no campo agrostológico do CTUR.

Dois professores, Suzete Albieri e Walton Braga, exemplificam este ponto ao discorrerem sobre suas práticas no Campo Agrostológico do CTUR e na Fazendinha Agroecológica, levando em conta: de um lado, a realidade do Colégio quanto a pouca ou nenhuma disponibilidade de recursos para atividades experimentais; e de outro lado, o acesso dos estudantes a Fazendinha.

A professora Suzete Albieri destacou a sensibilização para a causa ambiental provocada pelas práticas orgânicas:

As aulas práticas realizadas na Fazendinha, mesmo com a dificuldade de acesso, além de oferecer formação orgânica para os alunos, contribuíam com a compreensão e a sensibilização da questão ambiental ao refletir sobre as possíveis causas e responsabilidades dessa problemática³⁹.

Já o professor Walton Braga destacou a contribuição para a causa ambiental que a disciplina Paisagismo e Jardinocultura no novo curso trouxe:

Fui incentivado [pela gestão da escola] a realizar cursos de jardinagem. Após [a formação], aproveitei as minhas experiências acumuladas, para trabalhar com a pedagogia de projetos dentro da perspectiva orgânica do novo curso, inserindo práticas educativas voltadas para a melhoria do meio ambiente mesmo diante das limitações do Colégio⁴⁰.

Assim, percebe-se que a preferência e a decisão tomada em favor do curso orgânico resultaram de um consenso do grupo de professores envolvidos.

No entanto, de acordo com o relato da professora Sandra Sanches⁴¹, a decisão, embora unânime, sofreu resistência de parte de alguns professores de zootecnia, “pois consideravam difíceis as práticas orgânicas por não se ter muitas pesquisas nesta área”.

O professor Josué Castro, que ministrava a disciplina Estudos Regionais e Zootecnia e passou, naquela época, a ministrar a disciplina Bases da Produção Animal, corrobora aquela afirmação:

Foi muito difícil a criação do curso, pois não tínhamos o mínimo para começar, desde a infra-estrutura até a formação e, ainda, aconteceu junto com a Reforma. Esta trouxe inúmeras alterações no cotidiano, desde a

³⁹ Depoimento concedido, em entrevista, em Seropédica no dia 17 de novembro de 2007.

⁴⁰ Depoimento concedido, em entrevista, em Seropédica no dia 17 de novembro de 2007.

⁴¹ Relato dado, em entrevista, em Seropédica no dia 13 de dezembro de 2007.

diminuição da carga horária ao sistema modular. O conteúdo que tinha que ser dado em 240 horas passou para 120 horas. Considerei uma precipitação a criação do curso, pois reverter para manejo e cultivo orgânico implica num processo de longo prazo e formação para os docentes, orientadas em conformidade com as disciplinas de forma coletiva, sem a busca individual como foi realizada⁴².

Em decorrência da necessidade da superação desses desafios, chegou-se à conclusão de que uma alternativa seria uma formação complementar. Assim, de acordo com as aptidões de cada professor, foi buscada, pela administração do CTUR, uma formação complementar financiada.

As palavras do professor Valter de Oliveira confirmam o empenho dos docentes em ter uma formação adequada: “tive que me atualizar tanto para a homeopatia e alopatia. [E, ainda,] participei de congressos e fiz cursos⁴³”.

No entanto, o grande desafio para o corpo docente da área técnica em agropecuária foi compactar todo o conteúdo formativo em módulos com carga horária reduzida, exigência legal da Reforma da Educação Profissional na rede federal de ensino. Quanto a esta redução, a Professora Sandra Sanches informou:

A grade curricular anterior dispunha de 3.060 horas [na vigência da Lei 5.692/71] para a formação do técnico em agropecuária. Após a Reforma [no ano de 2001] a estruturamos em 1.530 horas, destinando 160 horas para o estágio⁴⁴.

O critério para a escolha dos módulos específicos foi a necessidade do mercado, através de consultas às fontes como: o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); a Associação de Agricultores Biológicos do Estado do Rio de Janeiro (ABIO-RJ); as Prefeituras local e da região metropolitana; as Associações de Moradores; a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Rio de Janeiro (EMATER-RJ); a Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ); e as Cooperativas de Agricultores Rurais. Dentre as dificuldades apresentadas na reformulação imposta pela REP, a Professora Sandra Sanches, em entrevista em 13/12/2007, disse que “a grande dificuldade foi trabalhar com os conceitos de competências e habilidades”.

3.3.3. A interdisciplinaridade na formação do técnico em Agropecuária Orgânica

Os problemas socioambientais, decorrentes das mazelas do modo de produção capitalista, trouxeram para a atualidade novos desafios, em particular para os processos educativos.

Sob a égide do desenvolvimento, foi se construindo uma sociedade de desiguais, com traços marcantes de concentração de renda, aumento da pobreza, degradação ambiental e social, aumento populacional, escassez de políticas públicas (habitacionais, saúde, emprego, saneamento, educação, etc.), uso intenso de energia e de recursos naturais.

Nesse sentido, práticas agrícolas que sejam menos agressivas ao meio ambiente, que visem a sustentabilidade e o fornecimento de alimentos mais saudáveis, são a tônica atual, uma vez que essas práticas contribuem para a formação de cidadãos conscientes e críticos da

⁴² Declarações dadas, em entrevista, em Seropédica no dia 21 de novembro de 2007.

⁴³ Narração feita através de entrevista, em Seropédica no dia 17 de novembro de 2007.

⁴⁴ Informações dadas, em entrevista, em Seropédica no dia 13 de dezembro de 2007.

realidade contemporânea, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida e, conseqüentemente, do ambiente social e humano de hoje e das gerações futuras.

Segundo Altieri (2002), emerge para a produção de alimentos o desafio da manutenção dos recursos naturais com o mínimo de impactos ambientais e de insumos externos para atender as necessidades alimentícias. Onde a tecnologia considere o desenvolvimento rural e que incorpore os problemas sociais e econômicos.

Para Havey (2004):

Os desafios para a sociedade são complexos e exigem ação em coletivo; formulação de propostas de sustentabilidade que redefinam nossa relação – produtiva, cultural e de vida – com o território; exercício permanente de democracia; reconhecimento da diversidade e busca da universalidade. Precisamos nos habituar – uma questão de educação – à democracia e à sustentabilidade (p. 187).

Assim, no que se refere à formação do técnico em agropecuária, a temática ambiental deve, necessariamente, estar situada em uma perspectiva holística e interdisciplinar do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia e dos valores em que se fundamenta a sociedade (BRASIL, 1999).

A interdisciplinaridade, como articulação de várias áreas de conhecimento, pressupõe o desenvolvimento de metodologias interativas, configurando uma abrangência de pontos de vista nas ciências naturais, sociais e exatas. Cabe ressaltar que o contexto epistemológico da educação ambiental permite um conhecimento aberto, processual e reflexivo, a partir de uma articulação complexa e multirreferencial.

De acordo com Santomé (1994),

é preciso frisar que apostar na interdisciplinaridade significa defender um novo tipo de pessoa, mais aberta, flexível, solidária, democrática e crítica. O mundo atual precisa de pessoas com uma formação cada vez mais polivalente para enfrentar uma sociedade na qual a palavra mudança é um dos vocábulos mais freqüentes e onde o futuro tem um grau de imprevisibilidade como nunca em outra época da história da humanidade (p. 45).

No que se refere especificamente ao CTUR, a educação ambiental foi valorizada em algumas situações através da articulação dos conteúdos de ensino com a realidade e o meio ambiente, em uma abordagem interdisciplinar.

Nas palavras do professor Alencar Barbinotto:

Houve um intercâmbio interdisciplinar entre as disciplinas de olericultura, agroecologia e irrigação e drenagem. [...] os professores Suzete, Sandra e Estrela⁴⁵ interagiram. [...] os alunos da professora Suzete drenaram a área onde hoje ocorre o plantio de aipim, orientados pelo professor Estrela, e a professora Sandra ministrou práticas de cultivo agroecológicos⁴⁶.

⁴⁵ Professores responsáveis pelas disciplinas citadas, respectivamente.

⁴⁶ Depoimento concedido, em entrevista, em Seropédica no dia 12 de setembro de 2007.

3.3.4. Os trâmites da legalização do Curso Técnico em Agropecuária Orgânica na UFRRJ

De início, deve-se lembrar que o maior estímulo para o processo de estruturação do curso foi a publicação da Portaria MEC nº 646/97, que estipulou prazo de até quatro anos para a implantação da Reforma na rede federal de ensino, fixado no artigo 1º:

Art.1º – A implantação do disposto nos arts. 39 a 42 da Lei 9394/96 e no Decreto nº 2.208/97 far-se-á, na rede Federal de Educação Tecnológica, no prazo de até quatro anos (BRASIL, 1997, p.1).

Todavia, a inquietação inicial entre os docentes do CTUR se intensificou em março de 2000 quando a SEMTEC publicou a Portaria nº 30, lembrando às instituições de educação profissional a obrigatoriedade da reformulação de seus currículos para atender à Resolução nº 04/99:

Art 1º - Determinar que as instituições de educação profissional, integrantes do sistema federal de ensino, reformulem a oferta de cursos de nível técnico e os respectivos currículos para implantação no ano 2001, atendendo aos princípios e critérios estabelecidos na Resolução nº 04/99 do CNE/CEB (BRASIL, 2000. p.1).

No CTUR foram organizadas comissões de professores para realizar uma ampla mudança na estrutura organizacional e pedagógica dos cursos: Comissão do novo Regimento Interno; Comissão do Plano Político Pedagógico; e Comissões específicas para a implantação da Reforma da Educação Profissional (na Área de Agropecuária, na Área do Curso de Hotelaria e no Ensino Médio).

Sobre as mudanças, o professor Alencar Barbinotto relatou:

Naquela época, por conta de tantas mudanças, tivemos que constituir comissões para elaborar propostas que atendessem à Reforma e às necessidades do Colégio, registradas em atas do conselho de professores⁴⁷.

Também os professores se ressentiram das mudanças, conforme depoimento da professora Sonia Quirino:

Aquele período foi muito desgastante, pois tivemos que realizar muitas mudanças ao mesmo tempo. Eu, por exemplo, participei da comissão que elaborou a grade da área da agropecuária⁴⁸.

Em consulta às Atas das reuniões de professores no período compreendido entre 1998 e 2001 constatamos que a implantação da REP no CTUR foi um processo coletivo que, no entanto, só envolveu os docentes, não tendo havido participação nem do corpo técnico-administrativo nem dos estudantes.

De todo modo, as Atas registram o desenvolvimento dos trabalhos. Assim, na Ata do 3º Conselho de Professores do exercício de 1999, especificamente em reunião do dia 25 de agosto de 1999, está consignado que “foram passadas as informações sobre o trabalho que

⁴⁷ Relato dado, em entrevista, em Seropédica no dia 12 de setembro de 2007.

⁴⁸ Informações dadas, em entrevista, em Seropédica no dia 16 de outubro de 2007

vem sendo desenvolvido pelas comissões designadas para se adequar à nova LDB” (linhas 17 e 18).

Do mesmo modo, na Ata do 2º Conselho de Professores do exercício de 2000, em reunião realizada em 07/08/2000, há menção à:

[...] regularização das alterações do novo Regimento do CTUR e a aprovação dos Cursos Técnicos e do Ensino Médio em conformidade com a nova legislação [linha 16].

Na Ata desta reunião estão registradas as resoluções advindas dos debates em torno das mudanças provocadas pela REP:

[...] foram apresentados os Planos de Cursos elaborados pelas Comissões Especiais específicas e discutidas pelos professores de cada área. [...]. Após foi realizada: discussão, apreciação e aprovação unânime pelo Conselho de Professores [linhas 37 a 46]

Pelo caráter pragmático que envolveu a regulamentação da legislação para a Educação Profissional, inicialmente, a única exigência para que o diploma do curso tivesse validade nacional era que o plano de curso tivesse seu registro no Cadastro Nacional de Cursos no Ministério da Educação. Desse modo, cabia ao Conselho Diretor – órgão colegiado máximo das escolas técnicas federais e CEFET’s – aprovar os planos de curso e fazer incluí-los diretamente no Cadastro para satisfazer a exigência legal.

No âmbito da ampla reformulação sofrida pelos cursos as mudanças referentes ao Regimento Interno foram bastante significativas, dentre as quais destacamos a contida no artigo 58º que estabelecia a modularização, atendendo ao artigo 8º do Decreto 2.208/97 que dispunha sobre os currículos do ensino técnico.

A grade curricular do curso técnico em Agropecuária Orgânica foi estruturada em quatro módulos: um básico e três específicos, totalizando 1.370 horas, acrescidas da carga horária de 160 horas correspondente ao Estágio Supervisionado. O Módulo Básico (1º semestre) era constituído pelas disciplinas de: Planejamento e Projeto; Bases da Produção Vegetal; Bases da Produção Animal; e Tecnologia Básica. No 2º semestre, o Módulo Específico era constituído pelas disciplinas de: Gestão e Legislação; Avicultura de Corte; Avicultura de Postura; Apicultura; Suinocultura; Caprinocultura; Bovinocultura de Leite; Bovinocultura de Corte; e Eqüinocultura; no 3º semestre, pelas disciplinas de: Culturas Anuais e Semi Perenes; Culturas Perenes; e Agroecologia; e no 4º semestre pelas disciplinas de: Jardinagem e Paisagismo; Processamento de Produtos de Origem Animal; e Processamento de Produtos de Origem Vegetal.

Posteriormente, o então Diretor do CTUR, professor Alencar Vicente Barbinotto, apresentou o Processo nº 23.083.004.663/2000-63, que tratava da homologação dos Planos de Cursos de nível médio do CTUR, de acordo com a legislação vigente, e do novo Regimento Interno do Colégio, como item de pauta na 116ª Reunião Extraordinária do Conselho Universitário (CONSU)⁴⁹.

Formaram o conteúdo do processo nº 23083.004663/2000-63 os seguintes documentos: correspondência encaminhada ao Vice-Reitor da UFRRJ pelo Diretor do CTUR

⁴⁹ O relato foi feito pelo então Diretor do CTUR, Professor Alencar Vicente Barbinotto, que solicitou na plenária do Conselho Universitário a participação dos professores Wilson Carlos Rangel Coutinho, Sandra Barros Sanches, Marina Alves da Costa, Elenice Santos Assis Costa de Souza e Ronaldo Mendes Pamplona, respectivamente presidentes das comissões de: Assuntos Pedagógicos; Agropecuária; Turismo e Hospitalidade; Ensino Médio e Regimento Interno.

– Ofício nº 178 (Anexo G); as legislações educacionais pertinentes⁵⁰; o Regimento Interno anterior às mudanças; o então novo Regimento Interno do CTUR (Anexo H); o Plano de Curso do Ensino Médio; o Plano de Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária com Habilitação em Agropecuária Orgânica; o Plano de Curso Técnico de Nível Médio em Turismo e Hospitalidade com Habilitação em Hotelaria; uma cópia da ata do 2º Conselho de Professores do Exercício de 2000⁵¹ e o Projeto Político Pedagógico.

Nesta reunião do CONSU, após a exposição do conteúdo do processo no que se referia ao Regimento Interno do Colégio, foi feita uma ressalva solicitando o envio do mesmo à Procuradoria Geral da UFRRJ, para seu crivo e posterior encaminhamento ao CONSU para aprovação. Entretanto, o mesmo não ocorreu com os novos planos de curso, que foram aprovados de imediato, tendo sido registrada esta decisão na Ata do CONSU, do dia 25 de agosto de 2000, e emitida Deliberação, a de nº 26 (Anexo I), do dia 25 de agosto de 2000, que resolve:

aprovar os Planos de Cursos de nível Médio, Técnico de Nível Médio na Área de Agropecuária com Habilitação em Agropecuária Orgânica, Técnico de Nível Médio na Área de Turismo com Habilitação em Hotelaria, ministrados pelo Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, na forma da legislação em vigor.

Posteriormente, todo o processo foi regulamentado em 16 de junho de 2001 pelos órgãos competentes da Universidade, cumprindo o prazo dado pelo MEC.

Antes, porém, foi elaborado o Edital de Seleção 2000/2001 trazendo uma novidade para os aspirantes ao Curso Técnico em Agropecuária: a versão orgânica.

No quadro abaixo podemos comparar a relação candidato/vaga nos exames de seleção entre os anos 1997 e 2001, observando que o novo curso não deixou de atrair candidatos, como nos anos anteriores.

Quadro 4 – Relação Candidato/Vaga de 1997 a 2001 do Curso Técnico em Agropecuária.

Edital de Seleção	Nº Candidatos ao exame de seleção / nº de vagas	Relação Candidato /vaga
1996/1997	540 / 90	6
1997/1998	394 / 90	4,38
1998/1999 (concomitância interna)	362 / 60	6,03
1998/1999 (apenas educação profissional)	5 / 30	0,17
1999/2000 (concomitância interna)	466 / 60	7,77
1999/2000 (apenas educação profissional)	8 / 30	0,27
2000/2001	445 / 60	7,42

Fonte: Secretaria do CTUR.

⁵⁰ A Lei nº 9.394/96, o Decreto nº 2.208/97, a Portaria Ministerial nº 646/97, os Pareceres CEB/CNE nº 15/98 e nº 16/99, as Resoluções CEB/CNE nº 03/98 e nº 04/99 e as Portarias SEMTEC/MEC nº 30 e nº 31/2000.

⁵¹ Em que consta a aprovação por unanimidade do novo Regimento do CTUR e dos Cursos Técnicos e do Ensino Médio, em conformidade com a nova legislação.

3.3.5. Avaliações dos professores sobre a reformulação do curso de agropecuária

A reformulação do curso de agropecuária promovida pela Reforma da Educação Profissional fez-se acompanhar de avaliações por parte dos professores quanto aos seguintes aspectos, evidenciados pelos depoimentos: a participação dos alunos; o sistema modular; a carga horária e os desafios postos para a prática docente.

Em relação à participação dos alunos tanto nas aulas práticas quanto nas teóricas, os professores foram unânimes em afirmar que todos os estudantes estavam muito motivados, mesmo quando tinham que se deslocar para fora do CTUR. Vale dizer que muitas vezes o trajeto até estes locais era percorrido sem transporte, como relata a professora Suzete Albieri:

Várias vezes os estudantes iam caminhando até a Fazendinha Agroecológica para realizarmos as aulas práticas, pois o Colégio não disponha de veículo para transportá-los. Mesmo com esta dificuldade eram raras as faltas de alunos nas atividades práticas⁵².

Quanto à avaliação feita pelos docentes ao sistema modular, este foi considerado negativo, sob o aspecto pedagógico, por ser o módulo estanque e terminal, contribuindo para a retração dos conteúdos, e trazendo um déficit na formação dos estudantes. Assim, segundo o professor Valter Oliveira, responsável pela disciplina de Grandes Animais e Bases da Produção Animal:

Com o sistema modular ocorreu a síntese do conteúdo, mas o básico era sempre focado. O curso integralizado era melhor, com mais tempo para expor os conteúdos⁵³.

O mesmo ponto de vista foi expresso pela professora Suzete Albieri:

Por ocasião da Reforma, eu ministrava a disciplina de Fruticultura, os conteúdos foram compactados por conta dos módulos. Por exemplo: o conteúdo sobre as culturas da região sudeste que deveria ser discutido em dois meses teve que ser adaptado para menos de um mês, ocorrendo uma perda para a formação⁵⁴.

Cabe destacar que a finalização de todos os quatro módulos (o Módulo Básico e os três Módulos Específicos) dava direito à certificação em Técnico na área de Agropecuária com habilitação em Agropecuária Orgânica. Entretanto, a certificação profissional parcial dos estudantes, decorrente do sistema de módulos, era possível, de acordo com a legislação⁵⁵.

Assim explica o professor Alencar Barbinotto:

Caso o aluno trancasse a matrícula técnica, completando o 1º módulo, teria uma capacitação para trabalhar com solos, jardins e policultura; o 2º módulo lhe daria uma formação na área de tecnologia [base de esterilização e de topografia junto pequenos e médios animais]; o 3º módulo lhe proporcionava uma formação em Processamento de Produtos; e assim por

⁵² Depoimento concedido, em entrevista, em Seropédica no dia 17 de novembro de 2007.

⁵³ Relato dado, em entrevista, em Seropédica no dia 17 de novembro de 2007.

⁵⁴ Expressão contida na entrevista dada em Seropédica, em 17 de novembro de 2007.

⁵⁵ Decreto nº 2.208/97 Art 8º - Os currículos do ensino técnico serão estruturados em disciplinas, que poderão ser agrupadas sob a forma de módulos.

§ 1º No caso de o currículo estar organizado em módulos, estes poderá ter o caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, a certificado de qualificação profissional.

diante. Esta foi a grande mudança que tivemos e tudo voltado para o viés orgânico, ambiental, socialmente justo e economicamente viável⁵⁶.

No que diz respeito à carga horária, houve unanimidade entre os docentes em considerá-la reduzidíssima, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem. Na grade curricular vigente antes da Reforma, os conteúdos das disciplinas eram muito densos e discutidos em três etapas durante o semestre. Entretanto, na estrutura modular, ficou impossível fazê-lo, tendo-se que compactar os conteúdos.

Na opinião do professor Estrela, “no sistema modular o conteúdo ficou muito concentrado, muito superficial e a carga horária muito reduzida⁵⁷”.

Além de os docentes terem a tarefa de compactar os conteúdos programáticos das diferentes disciplinas, houve a necessidade de selecionar alguns deles. Segundo a professora Sandra Sanches houve grande dificuldade por parte dos professores em priorizar os conteúdos essenciais para a formação do técnico:

Por exemplo: a seleção de conteúdos para o nível médio sobre solos argiloso, arenoso e sólido, sem a necessidade de contemplar a estrutura molecular do solo⁵⁸.

Entretanto esta não foi a opinião da professora Claudete Silva, responsável pela disciplina Culturas e Olerícolas, que se constituiu uma exceção entre os docentes:

Os conteúdos de minha matéria eram muito inchados e alguns conceitos ultrapassavam o alcance dos alunos, se tornando impróprios. Então, fiz a seleção dos temas para a adaptação do sistema modular, satisfazendo a formação. Não ocorrendo prejuízo didático-pedagógico⁵⁹.

No que se refere aos desafios postos para a prática docente a partir das transformações promovidas pela Reforma, os professores destacaram que, em face da mudança no manejo e cultivo na versão orgânica, foram induzidos a participarem de palestras, cursos e eventos científicos que tratassem da temática - financiados ou não pela instituição. Sobre o assunto o professor Alencar Barbinotto, então diretor do CTUR, informou que:

houve incentivo [da direção do Colégio Técnico] para que os professores tivessem ou procurassem treinamentos e cursos. Foi estimulada a participação [dos docentes] em congressos, seminários e palestras tanto na Universidade quanto em outros locais, por exemplo: São Paulo, Minas Gerais e outros. Além de convidar autoridades sobre o assunto para proferir palestras na instituição. Posteriormente, esta formação desencadeou a busca pelos programas de pós-graduação⁶⁰.

De acordo com o relato da professora Claudete Silva, foi através de financiamento do Colégio que ela pode realizar um curso:

Fiz formação de Processamento de Origem Animal na Cândido Toste, financiado pelo CTUR⁶¹.

⁵⁶ Explicação dada, em entrevista, em Seropédica no dia 12 de setembro de 2007.

⁵⁷ Depoimento dado, em entrevista, em Seropédica no dia 13 de dezembro de 2007.

⁵⁸ Relato dado, em entrevista, em Seropédica no dia 13 de dezembro de 2007.

⁵⁹ Depoimento dado, em entrevista, em Seropédica no dia 17 de novembro de 2007.

⁶⁰ Informação dada, em entrevista, em Seropédica no dia 12 de setembro de 2007.

⁶¹ Relato dado, em entrevista, em Seropédica no dia 17 de novembro de 2007.

O mesmo ocorreu com o professor Walton Braga, que ministrava a disciplina Agricultura Geral e Prática de Olericultura, e passou a lecionar a disciplina Paisagismo e Jardinocultura, o que o levou a buscar formação para jardinagem.

Outro relato, que se soma aos anteriores, é o da professora Sandra Sanches, que necessitou buscar formação orgânica motivada pela introdução na grade curricular da disciplina Agroecologia:

Antes da reformulação do curso, ministrava a disciplina de Culturas Regionais e passei a lecionar Agroecologia e Grandes Culturas. [...] fiz cursos voltados mais para solos e certificações orgânicas para a melhoria de minha formação⁶².

Ressalte-se que foi louvável a busca por formação orgânica por parte dos docentes da área de agropecuária, como também a contribuição dos colegas de profissão que já utilizavam práticas de manejo e cultivo orgânico, conforme relato da professora Suzete Albieri:

Os professores Raul Lucena e Dejair Almeida, da Fazendinha Agroecológica, disponibilizavam mudas, canteiros, etc., [todo material didático necessário] para as minhas aulas de práticas orgânicas. Outra grande contribuição foi a dos professores José Ricardo e Cristóvão que naquele período estavam em Seropédica, realizando uma parceria técnica entre o CTUR e a Escola Agrotécnica de Pinheiral⁶³.

No entanto, esta opinião não é unânime, havendo quem acredite não ter precisado de formação especial. Vejamos o que disse o professor Estrela: “Não precisei de formação extra, pois os conteúdos e métodos eram os mesmos utilizados nas práticas convencionais; a questão era a qualidade da água que seria usada” [a disponível era clorada]. Em relação à infraestrutura disse que “gradativamente, foi adaptada de acordo com as necessidades⁶⁴”.

Cabe destacar que, no que se refere à decisão da criação do curso orgânico, o professor Estrela, responsável pela disciplina Irrigação e Drenagem, manifestou um ponto de vista diferente em relação à posição majoritária do grupo de professores:

Em relação à criação do curso orgânico, em minha opinião, não deveria terminar com a versão convencional, ou seja, deveria oferecer as duas opções para os alunos. O que parece ser uma vanguarda pode ser doutrina, por não oferecer escolha⁶⁵.

De todo modo, houve, ainda, avaliações bastante rigorosas, como a do professor Valter Oliveira que disse: “foi bom criar o curso, mas entre o planejado e o alcançado a idéia ficou muito distante [nas práticas pedagógicas]”, ressaltando que “até hoje a escola não conseguiu implantar o orgânico⁶⁶”.

Pela reconstituição dos fatos podemos dizer que entre os condicionantes da criação do Curso de Agropecuária Orgânica no Colégio Técnico da Universidade Rural se incluem: as discussões coletivas dos docentes; a busca de formação técnica neste campo – pelo

⁶² Depoimento dado, em entrevista, em Seropédica no dia 13 de dezembro de 2007.

⁶³ Relato dado, em entrevista, em Seropédica no dia 17 de novembro de 2007.

⁶⁴ Esclarecimento dado, em entrevista, em Seropédica no dia 17 de novembro de 2007.

⁶⁵ Depoimento dado, em entrevista, em Seropédica no dia 17 de novembro de 2007.

⁶⁶ Depoimento dado, em entrevista, em Seropédica no dia 17 de novembro de 2007.

intercâmbio com outros profissionais da área; e a preocupação com a melhoria ambiental em práticas de manejo e cultivo menos agressivas ao meio ambiente.

Em sua tese de doutorado, a professora Ana Dantas Soares (2003), ao refletir sobre a questão dos desafios colocados para a formação do técnico em agropecuária em nossos dias, chama a atenção para a necessidade de capacitá-los para atuarem junto às populações rurais numa perspectiva de desenvolvimento social. Fundamenta seu ponto de vista com o conceito de “sustentabilidade numa perspectiva democrática e integradora”, que leva em conta os problemas sociais e econômicos, “a justiça, a igualdade e o emprego, a satisfação das necessidades básicas, a solidariedade com as gerações futuras, o respeito à diversidade cultural, e a preservação do patrimônio histórico, cultural e natural de uma região” (SOARES, *ibidem*, p.197).

Soares (2003, p. 200) nos lembra que “as mudanças que têm sido produzidas no meio rural e as transformações ocorridas na agricultura provocam também mudanças nas expectativas dos estudantes do ensino técnico agropecuário”.

Assim, diante de uma nova realidade, em que às funções produtivas clássicas do campo se sobrepõem as novas funções (residenciais, recreativas e ambientais), Soares (2003, p. 211) “chama a atenção para a agroecologia como uma possibilidade efetiva de instaurar uma dinâmica que encaminhe para uma perspectiva de sustentabilidade, sobretudo para a pequena produção familiar”.

Embora sua tese de doutorado tenha sido escrita em 2003, ainda na vigência do Decreto nº 2.208/97 – revogado posteriormente pelo Decreto nº 5.154/2004, já naquela época Soares (2003) denunciava que a Reforma da Educação Profissional não atendia ao princípio da escola unitária do trabalho defendida por Antonio Gramsci, que propiciaria uma formação integral e integradora. Mantinha, no entanto, esperanças quanto às ações da SEMTEC/MEC no governo Lula na recondução do ensino profissional técnico rumo a uma educação politécnica, emancipadora do homem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso estudo foi orientado, de um lado, pelo levantamento dos condicionantes que nortearam a criação do Curso Técnico em Agropecuária Orgânica no Colégio Técnico da Universidade Rural/RJ, pioneiro no Brasil, ocorrida no bojo da Reforma da Educação Profissional; e, de outro, pela preocupação com a questão da preservação do meio ambiente, que atinge tanto as atividades produtivas quanto as outras dimensões da ruralidade, como um espaço de residência, de lazer e ainda como um bem coletivo.

Sob estas duas diretrizes, pudemos, com as fontes bibliográficas, aprofundar a história do ensino técnico no Brasil e observar sua articulação com os padrões de dominação de cada época. Assim, verificamos que estes subordinam a função social da educação de forma controlada para responder às demandas da produção capitalista através das legislações pertinentes ao ensino profissional, que requerem, hoje, no mundo globalizado, a formação de trabalhadores “flexíveis”.

Constatamos, desse modo, que o dualismo estrutural da educação no Brasil, entre avanços e retrocessos, aparece periodicamente com nova roupagem, viabilizando a formação dos pobres, voltada para o trabalho (terminalidade dos estudos), e a dos ricos, voltada para o meio acadêmico (continuidade dos estudos), traçando um quadro perverso para os menos favorecidos.

Como perspectiva complementar, a questão ambiental diante da desordem global da biosfera nos permitiu traçar alguns marcos da trajetória histórica da Educação Ambiental e os caminhos de sua propagação em nosso país através de diferentes organismos governamentais e legislações.

Neste contexto de valorização do meio ambiente, e de iniciativas públicas em preservá-lo, o aumento do consumo de produtos orgânicos, particularmente, serviu de estímulo à decisão dos docentes de criarem uma versão orgânica do Curso técnico em Agropecuária, pioneira no país.

Assim, a estruturação do Curso de Agropecuária Orgânica no Colégio Técnico da UFRRJ, processo ocorrido sob a égide da Reforma da Educação Profissional, trouxe mudanças nas práticas pedagógicas e organizacionais do CTUR, mas trouxe, também, turbulências ao cotidiano do Colégio Técnico, na avaliação de seus docentes.

Ao analisarmos as avaliações feitas pelos professores sobre a Reforma da Educação Profissional, pudemos verificar que, na opinião dos docentes, a organização curricular em módulos terminais, com carga horária diminuta, compactou os conteúdos, ocorrendo perda na formação dos alunos em grande parte das disciplinas.

Quanto à disposição estabelecida pela Reforma para os certificados conferidos aos concluintes – de acordo com as competências e habilidades adquiridas (em decorrência de trajetórias formativas definidas pelo estudante) – esta foi de difícil entendimento para os docentes.

Em síntese, podemos concluir que, se a Reforma foi a oportunidade para se criar um Curso Técnico em Agropecuária que visava uma produção comprometida com a preservação do meio ambiente, sua concretização foi objeto de avaliações divergentes: por um lado, houve, entre os docentes, aqueles que compreendiam que se tratava apenas de institucionalizar aquilo que já acontecia na prática; por outro lado, houve aqueles que acreditavam que a filosofia orgânica não havia sido implantada de fato até então no curso.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável**. Guaíba: Agropecuária, 2002.

ASSMANN, Hugo. **Metáforas novas para reencantar a educação: epistemologia e didática**. Piracicaba: Unimep, 1996.

BARBIERI, José Carlos. **Desenvolvimento e Meio Ambiente: as estratégias de mudanças na Agenda 21**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados da República Escola de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Coleção das Leis da República dos Estados Unidos do Brasil – 1909. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1913. v. 2, p. 445-447. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc.html>. Acesso em 21 ago. 2007.

_____. **Decreto-Lei nº 8.319, de 20 de outubro de 1910**. Cria o Ensino Agrônomo Agrícola e aprova o respectivo regulamento. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Coleção das Leis da República dos Estados Unidos do Brasil, Poder Executivo, v. 2, parte II, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1915, p. 1046-1222. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/Leisocerizadas/leis1910v2exeparte2.pdf>. Acesso em 20 jul. 2012.

_____. **Decreto-Lei nº 12.893, de 28 de fevereiro de 1918**. Autoriza o Ministro da Agricultura a criar Patronatos Agrícolas, para educação de menores desvalidos nos postos zootécnicos, fazendas-modelo de criação, núcleos coloniais e outros estabelecimentos do Ministério. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Coleção das Leis da República dos Estados Unidos do Brasil, Poder Executivo (julho a dezembro), v. 3, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1919, p. 99 e 100. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/novoconteudo/Legislacao/Republica/leis1918v3-344pg/leis1918a.pdf>. Acesso em 20 jul. 2012.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Casa Civil, Subchefia de Assuntos Jurídicos. Rio de Janeiro, 1937. Diário Oficial [dos] Estados Unidos do Brasil, Poder Executivo, Rio de Janeiro, Seção 1, 10.11.1937, p. 22359. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm Acesso em 14 set. 2007.

_____. **Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Rio de Janeiro, 1946. Diário Oficial [dos] Estados Unidos do Brasil, Poder Executivo, Rio de Janeiro, 22 ago. 1946, Seção 1, p. 12019. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/lei-organica-do-ensino-agricola.html>. Acesso em 14 set. 2007.

_____. Ministério do Meio Ambiente. **Declaração da Organização das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano** – (ONU). Estocolmo, Suécia, 1972. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/sitio/index.html>>. Acesso em 08 out. 2007.

_____. Ministério do Meio Ambiente. **Carta de Belgrado**: uma estrutura global para a educação ambiental. Organização das Nações Unidas (UNESCO/PNUMA). Belgrado, Iugoslávia, 1975. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/sitio/index.html>>. Acesso em 08 out. 2007.

_____. **Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981**. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Diário Oficial [da] república Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, 02 set. 1981, Seção 1, p. 16.509. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6938compilada.htm>. Acesso em 19 jun. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes de Funcionamento de uma Escola Agrotécnica Federal**. Brasília: COAGRI, 1985. (Série Ensino Agrotécnico, 1).

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, 23 dez. 1996, Seção 1, p. 27.833-27.841. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 14 abr. 2007.

_____. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 30 a 42 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, 18 abr. 1997, p. 7760. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em 14 abr. 2007.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria MEC nº 646/97**, de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação no disposto dos artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394/96 e no Decreto nº 2.208/97 e dá outras providências. Diário Oficial [da] República federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, 26 mai. 1997. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/PORTARIA+MEC.html>>. Acesso em 17 abr. 2007.

_____. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental (MEC/SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): meio ambiente**. V. 10.4. Brasília, DF: 1997. 146 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>. Acesso em 13 nov. 2007.

_____. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, 28 abr 1999, Seção 1, p. 1. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1999/lei-9795-27-abril-1999.html>>. Acesso em 20 out. 2007.

_____. **Resolução MEC/CNE nº 4, de 4 de outubro de 1999**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico.html>. Acesso em: 10 out. 2006.

_____. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Média e Tecnológica (MEC/SEMTEC). **Portaria SEMTEC n. 30/00**, de 21 de março de 2000. O Secretário de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação, no uso de suas atribuições, considerando o Parecer CNE/CEB Nº 16/99 e a Resolução CNE/CEB Nº 04/99. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, 23 mar. 2000, Seção 1, p. 1. <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/PORTARIA+SEMTEC.html>>. Acesso em 17 abr. 2007.

_____. **Lei nº 4.281, de 25 de junho de 2002**. Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Casa Civil, Brasília, 26 jun 2002, Seção 1, p. 1. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/decreto/2002/4281.htm>>. Acesso em 20 out. 2007.

_____. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SEDAC). **Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade**. Cadernos SEDAC 1. Brasília, DF: 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao2.pdf>>. Acesso em 20 nov. 2007.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. Multidões em cena: propaganda política no varguismo e peronismo. In: SOARES, A. M. D.; TAVARES, M. G. **Formação profissional em Ciências Agrárias: as transformações no ensino técnico e seus impactos no ensino superior**. Revista Educação Agrícola Superior. Brasília: ABEAS, v. 17 (01), pp.18-29, 1999.

CARVALHO, V.S. **A Educação Ambiental & Desenvolvimento Comunitário**. Rio de Janeiro: WAK, 2002.

CASCINO, Fábio. **Educação Ambiental: princípios, história e formação de professores**. 2. ed. São Paulo: SENAC, 2000.

CATANI, A. M. et al. **Ensino de Segundo Grau e Mercado de Trabalho**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 60, n. 165, p. 208-223, 1989.

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio; MAGALHÃES, Ana Lucia. **Programa de Expansão de Melhoria do Ensino Técnico: expressão de um conflito de concepções de educação tecnológica**. In: Contexto e Educação. Ijuí, ano 27, jul/set, 1992, p. 38-48.

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino Médio e Ensino Técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 111, dez. 2000, p. 47-70. Disponível em: <<http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>>. Acesso em 24 mai. 2007.

CURY Carlos Roberto Jamil. et al. A Profissionalização do Ensino na Lei 5.692/71. Trabalho apresentado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). In: **XVIII REUNIÃO CONJUNTA DO CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO COM OS CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO**. Brasília: 1982. 76 p. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002257.pdf>>. Acesso em 23 nov. 2007.

DÍAZ, A. P. **A Educação Ambiental Como Projeto**. Tradução de Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. 3ª ed. São Paulo: Gaia, 1993.

_____. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **A Educação Ambiental no Contexto da Globalização**. Paradoxa. São Gonçalo, n. 6, p. 6-13, 1999.

_____. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. In: LIMA, Gustavo F. da Costa. **Questão ambiental e educação: contribuições para o debate**. Ambiente & Sociedade, NEPAM/UNICAMP, Campinas, São Paulo, ano II, n. 5, p. 135-153, jul./dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.html>>. Acesso em 23 jun. 2007.

_____. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. 6ª ed. Revisada e Ampliada. São Paulo: Gaia, 2000.

EHLERS, Eduardo. **A agricultura sustentável – origens e perspectivas de um novo paradigma**. São Paulo: Agropecuária, 1999.

FOLADORI, Guillermo; TAKS, Javier. **Um olhar antropológico sobre a questão ambiental**. Mana. Rio de Janeiro, n. 2, v. 10, p. 323-348, out. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=>. Acesso em 14 mai. 2007.

FEITOSA, André Elias Fidelis. **Trajetória do Ensino Agrícola no Brasil no Contexto do Capitalismo Dependente**. 2006. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/feitosad2006.pdf>. Acesso em 10 set. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (Org.). **A Formação do Cidadão Produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep/MEC, 2006, p. 25-53.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) et. al. **Educação e Crise do Trabalho**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010, 232 p.

GEHLEN, Ivaldo. **Pesquisa, Tecnologia e Competitividade na Agropecuária Brasileira**. Sociologias, Porto Alegre, ano 3, nº 6, jul/dez 2001, p. 70-93. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n6/a05n6.pdf>>. Acesso em 25 jul. 2012.

HARVEY, David. **Espaços de Esperança**. São Paulo: Loyola, 2004.

JACOBI, Pedro Roberto. Meio ambiente urbano e sustentabilidade:alguns elementos para a reflexão. In: Cavalcanti, Clóvis (org.). **Meio Ambiente, Desenvolvimento Sustentável e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico e suas conseqüências. In: LIMA FILHO, D. L. (Org.). **Educação Profissional: Tendências e desafios**. Documento Final do II Seminário sobre a Reforma da Educação Profissional. Curitiba, Paraná: SINDOCEFET-PR, 1999.

_____. A Educação do 2º Grau – o trabalho como princípio educativo. In: SOARES, Ana Maria Dantas. **A política educacional e configurações dos currículos de formação de técnicos em agropecuária, nos anos 90: regulação ou emancipação?** 2003. 242f. Tese (Doutorado em Ciências). UFRRJ/CPDA, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Rio de Janeiro.

LAYARGUES, P. P. Educação para a Gestão Ambiental: a cidadania no enfrentamento políticos dos conflitos sociambientais. In: LOUREIRO, C. B. F.; LAYARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs.). **Sociedade e Meio Ambiente: a educação ambiental em debate**. São Paulo: Cortez, 2002.

LEFF, Enrique. Educação Ambiental e desenvolvimento sustentável. In: TRISTÃO, Martha. **A educação ambiental na formação de professores: redes de saberes**. São Paulo: Annablume, 2004.

_____. **Saber Ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2002. 343 p.

LEROY, Jean Pierre et al. **Tudo ao Mesmo Tempo Agora: desenvolvimento, sustentabilidade, democracia: o que isso tem a ver com você?** Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

LIMA, Gustavo F. da Costa. **Questão ambiental e educação: contribuições para o debate**. Ambiente & Sociedade, NEPAM/UNICAMP, Campinas, São Paulo, ano II, n. 5, p. 135-153, jul./dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.html>>. Acesso em 23 jun. 2007.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. A Educação no Contexto da Globalização. Paradoxo. São Gonçalo, n. 6, p. 6-13, 1999.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYARGUES, Philippe Pomier. Educação ambiental nos anos 90. Mudou, mas nem tanto. In: CAVALCANTE, Deise Keller. **Educação Ambiental na Educação Profissional: a prática da educação ambiental em escolas agrotécnicas federais do estado de Minas Gerais**. 2007.121f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

_____. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

MAGALHÃES, Mauro et al. **Educadores Ambientais nas Escolas: as redes como estratégia**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 29, n. 77, p. 49-62, jan./abr. 2009 49. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso 30 de jul. 2012.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MENDONÇA, Sonia Regina. **A dupla dicotomia do ensino agrícola no Brasil (1930-1960)**. Revista Estudos Sociedade e Agricultura, Rio de Janeiro, vol. 14, no. 1, 2006, p. 88-113. Disponível em: <<http://www.r1.ufrjrj/esa/art/200504-088-113>>. Acesso em 20 jul. 2012.

MEDONÇA, Sonia Regina de. **Estado e Educação Rural no Brasil: alguns escritos**. Rio de Janeiro. FAPERJ, 2007. Disponível em: <http://www.cedejor.org.br/ler/3/3/267/um_olhar_sobre_o_ensino_rural_no_brasil>. Acesso em 20 jul. 2012.

MICHÈLET, Jules. [19--]. In: DUBY, Georges. **A História Continua**. Tradução: Clóvis Marques. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

MORAES, Carmem Silva Vidigal. O Sistema Nacional de Educação Tecnológica e a Cefetização: questões a serem consideradas pelos educadores. In: **A Formação do Cidadão Produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), 2006, p. 259-281.

MORIN, Edgar. **A religação dos Saberes: o desafio do século XXI**. Tradução Flávia Nascimento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002, p. 588.

NEY, Antonio Fernando Vieira. A Reforma do Ensino Médio e Técnico: concepções, políticas e legislação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (Org.). **A Formação do Cidadão Produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), 2006, p. 259-281.

OLIVEIRA, Carlos Barbosa de. **Processo de Industrialização: do capitalismo originário ao atrasado**. São Paulo: UNESP, Campinas, São Paulo: UNICAMP, 2003.

PAMPLONA, Ronaldo Mendes. **A reforma do ensino técnico profissionalizante na 9.394/96: análise de sua implantação no Colégio Técnico da UFRRJ**. 2000. 60f. Monografia (Especialização em Metodologia do Ensino Superior) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Rio de Janeiro, 2000.

_____. **As relações entre o Estado e a escola: um estudo sobre o desenvolvimento da educação profissional de nível médio no Brasil**. 2008. 143 f. Dissertação (Mestre em Ciências) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Rio de Janeiro, 2008.

PEDRINI, A.G. (Organizador.) **Educação Ambiental: reflexões e práticas contemporâneas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

RAMOS, Marise N. A reforma do ensino médio técnico nas instituições federais de educação tecnológica: da legislação aos fatos. In: **A Formação do Cidadão Produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), 2006, p. 283-309.

REIGOTA, M. O que é educação ambiental. In: PELICIONI, Maria Cecília Focesi. **Educação ambiental, qualidade de vida e sustentabilidade**. Revista Saúde e Sociedade

USP, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 19-31, ago./dez.1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext.html>. Acesso em 12 ago. 2007.

RICKLEFS, Robert E. **A Economia da Natureza**. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1996.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 18. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 9. ed. São Paulo: Autores Associados, 2004.

SANTOMÉ, J. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre. Rio Grande do Sul: Artes Médicas, 1994.

SOARES, A. M. D.; TAVARES, M. G. **Formação profissional em Ciências Agrárias: as transformações no ensino técnico e seus impactos no ensino superior**. In. Revista Educação Agrícola Superior. Brasília: ABEAS, v. 17 (01), pp.18-29, 1999.

SOARES, Ana Maria Dantas. **A política educacional e configurações dos currículos de formação de técnicos em agropecuária, nos anos 90: regulação ou emancipação?** 2003. 242f. Tese (Doutorado em Ciências). UFRRJ/CPDA, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Rio de Janeiro.

SORRENTINO, M. **Educação ambiental e universidade: um estudo de caso**. 1995. 178f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/blindex.html>. Acesso em 18 set. 2007.

SORRENTINO, Marcos et al. **Educação ambiental como política pública**. Educação & Pesquisa, São Paulo, v.31, n. 2, mai/ago 2005, p.285-299. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2.html>>. Acesso em 13 de ago. 2007.

SORRENTINO, Marcos; FERRAZ, Daniela; TRAJBER, Rachel. **Relatos de Ahmedabad: IV Conferência Internacional de Educação Ambiental de Ahmedabad, Índia**. Brasil: 2007. Disponível em: <<http://www.tratadodeeducacaoambiental.net/index.html>>. Acesso em 22 abr. 2008.

TRISTÃO, Martha. **A educação ambiental na formação de professores: redes de saberes**. São Paulo: Annablume, 2004.

VIOLA, Eduardo; LEIS, Hector. Desordem global da biosfera e a nova ordem internacional: o papel organizador do ecologismo. In: **Ecologia e política mundial**. LEIS, H. R. (org.). Rio de Janeiro, Vozes/FASE, 1991.

_____. A Evolução das Políticas Ambientais no Brasil, 1971-1991: do bissetorialismo preservacionista para o multissetorialismo orientado para o desenvolvimento sustentável. In: HOGAN, Daniel. J.; VIEIRA, Paulo. F. (Orgs.). **Dilemas socioambientais e desenvolvimento sustentável**. UNICAMP, Campinas, SP: 1992, p. 73-102.

WARDE, Miriam J. Algumas reflexões em torno da Lei nº 7.044. In: **A Formação do Cidadão Produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), 2006, p. 285.

ANEXOS

Anexo A

Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997

Regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

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

DECRETA:

Art. 1º A educação profissional tem por objetivos:

I – promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;

II – proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;

III – especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;

IV – qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

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

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

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

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

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

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

§1º As instituições federais e as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, apoiadas financeiramente pelo Poder Público, que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico em sua programação, abertos a

alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como a trabalhadores com qualquer nível de escolaridade.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

§1º No caso de o currículo estar organizado em módulos, estes poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, a certificado de qualificação profissional.

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

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

§4º O estabelecimento de ensino que conferiu o último certificado de qualificação profissional expedirá o diploma de técnico de nível médio, na habilitação profissional correspondente aos módulos cursados, desde que o interessado apresente o certificado de conclusão do ensino médio.

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

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

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

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

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

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

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

Anexo B

Resolução Câmara de Educação Básica, nº 4, de 3 de dezembro de 1999.

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, e de conformidade com o disposto na alínea "c" do § 1º do artigo 9º da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, nos artigos 39 a 42 e no § 2º do artigo 36 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e no Decreto Federal 2.208, de 17 de abril de 1997, e com fundamento no Parecer CNE/CEB 16/99, homologado pelo Senhor Ministro da Educação em 25 de novembro de 1999,

RESOLVE:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

Parágrafo único. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetiva garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

Art. 2º Para os fins desta Resolução, entende-se por diretriz o conjunto articulado de princípios, critérios, definição de competências profissionais gerais do técnico por área profissional e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento dos cursos de nível técnico.

Art. 3º São princípios norteadores da educação profissional de nível técnico os enunciados no artigo 3.º da LDB, mais os seguintes:

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

Art. 4º São critérios para a organização e o planejamento de cursos:
I - atendimento às demandas dos cidadãos, do mercado e da sociedade;
II - conciliação das demandas identificadas com a vocação e a capacidade institucional da escola ou da rede de ensino.

Art. 5º A educação profissional de nível técnico será organizada por áreas profissionais, constantes dos quadros anexos, que incluem as respectivas caracterizações, competências profissionais gerais e cargas horárias mínimas de cada habilitação.

Parágrafo único. A organização referida neste artigo será atualizada pelo Conselho Nacional de Educação, por proposta do Ministério da Educação, que, para tanto, estabelecerá

processo permanente, com a participação de educadores, empregadores e trabalhadores.

Art. 6º Entende-se por competência profissional 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.

Parágrafo único. As competências requeridas pela educação profissional, considerada a natureza do trabalho, são as:

- I - competências básicas, constituídas no ensino fundamental e médio;
- II - competências profissionais gerais, comuns aos técnicos de cada área;
- III - competências profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação.

Art. 7º Os perfis profissionais de conclusão de qualificação, de habilitação e de especialização profissional de nível técnico serão estabelecidos pela escola, consideradas as competências indicadas no artigo anterior.

§ 1º Para subsidiar as escolas na elaboração dos perfis profissionais de conclusão e na organização e planejamento dos cursos, o Ministério da Educação divulgará referenciais curriculares por área profissional.

§ 2º Poderão ser organizados cursos de especialização de nível técnico, vinculados a determinada qualificação ou habilitação profissional, para o atendimento de demandas específicas.

§ 3º Demandas de atualização e de aperfeiçoamento de profissionais poderão ser atendidas por meio de cursos ou programas de livre oferta.

Art. 8º A organização curricular, consubstanciada no plano de curso, é prerrogativa e responsabilidade de cada escola.

§ 1º O perfil profissional de conclusão define a identidade do curso.

§ 2º Os cursos poderão ser estruturados em etapas ou módulos:

- I - com terminalidade correspondente a qualificações profissionais de nível técnico identificadas no mercado de trabalho;
- II - sem terminalidade, objetivando estudos subseqüentes.

§ 3º As escolas formularão, participativamente, nos termos dos artigos 12 e 13 da LDB, seus projetos pedagógicos e planos de curso, de acordo com estas diretrizes.

Art. 9º A prática constitui e organiza a educação profissional e inclui, quando necessário, o estágio supervisionado realizado em empresas e outras instituições.

§ 1º A prática profissional será incluída nas cargas horárias mínimas de cada habilitação.

§ 2º A carga horária destinada ao estágio supervisionado deverá ser acrescida ao mínimo estabelecido para o respectivo curso.

§ 3º A carga horária e o plano de realização do estágio supervisionado, necessário em

função da natureza da qualificação ou habilitação profissional, deverão ser explicitados na organização curricular constante do plano de curso.

Art. 10. Os planos de curso, coerentes com os respectivos projetos pedagógicos, serão submetidos à aprovação dos órgãos competentes dos sistemas de ensino, contendo:

- I - justificativa e objetivos;
- II - requisitos de acesso;
- II- perfil profissional de conclusão;
- IV- organização curricular;
- V - critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores;
- VI - critérios de avaliação;
- VII - instalações e equipamentos;
- VIII - pessoal docente e técnico;
- IX - certificados e diplomas.

Art. 11. A escola poderá aproveitar conhecimentos e experiências anteriores, desde que diretamente relacionados com o perfil profissional de conclusão da respectiva qualificação ou habilitação profissional, adquiridos:

- I - no ensino médio;
- II - em qualificações profissionais e etapas ou módulos de nível técnico concluídos em outros cursos;
- III - em cursos de educação profissional de nível básico, mediante avaliação do aluno;
- IV - no trabalho ou por outros meios informais, mediante avaliação do aluno;
- V - e reconhecidos em processos formais de certificação profissional.

Art. 12. Poderão ser implementados cursos e currículos experimentais em áreas profissionais não constantes dos quadros anexos referidos no artigo 5º desta Resolução, ajustados ao disposto nestas diretrizes e previamente aprovados pelo órgão competente do respectivo sistema de ensino.

Art. 13. O Ministério da Educação organizará cadastro nacional de cursos de educação profissional de nível técnico para registro e divulgação em âmbito nacional.

Parágrafo único. Os planos de curso aprovados pelos órgãos competentes dos respectivos sistemas de ensino serão por estes inseridos no cadastro nacional de cursos de educação profissional de nível técnico.

Art. 14. As escolas expedirão e registrarão, sob sua responsabilidade, os diplomas de técnico, para fins de validade nacional, sempre que seus planos de curso estejam inseridos no cadastro nacional de cursos de educação profissional de nível técnico referido no artigo anterior.

§ 1º A escola responsável pela última certificação de determinado itinerário de formação técnica expedirá o correspondente diploma, observado o requisito de conclusão do ensino médio.

§ 2º Os diplomas de técnico deverão explicitar o correspondente título de técnico na respectiva habilitação profissional, mencionando a área à qual a mesma se vincula.

§ 3º Os certificados de qualificação profissional e de especialização profissional deverão explicitar o título da ocupação certificada.

§ 4º Os históricos escolares que acompanham os certificados e diplomas deverão explicitar, também, as competências definidas no perfil profissional de conclusão do curso.

Art. 15. O Ministério da Educação, em regime de colaboração com os sistemas de ensino, promoverá processo nacional de avaliação da educação profissional de nível técnico, garantida a divulgação dos resultados.

Art. 16. O Ministério da Educação, conjuntamente com os demais órgãos federais das áreas pertinentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação, organizará um sistema nacional de certificação profissional baseado em competências.

§ 1º Do sistema referido neste artigo participarão representantes dos trabalhadores, dos empregadores e da comunidade educacional.

§ 2º O Conselho Nacional de Educação, por proposta do Ministério da Educação, fixará normas para o credenciamento de instituições para o fim específico de certificação profissional.

Art. 17. A preparação para o magistério na educação profissional de nível técnico se dará em serviço, em cursos de licenciatura ou em programas especiais.

Art. 18. A observância destas diretrizes será obrigatória a partir de 2001, sendo facultativa no período de transição, compreendido entre a publicação desta Resolução e o final do ano 2000.

§ 1º No período de transição, as escolas poderão oferecer aos seus alunos, com as adaptações necessárias, opção por cursos organizados nos termos desta Resolução.

§ 2º Fica ressalvado o direito de conclusão de cursos organizados com base no Parecer CFE n.º 45, de 12 de janeiro de 1972, e regulamentações subseqüentes, aos alunos matriculados no período de transição.

Art. 19. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial o Parecer CFE n.º 45/72 e as regulamentações subseqüentes, incluídas as referentes à instituição de habilitações profissionais pelos Conselhos de Educação.

ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET
Presidente da Câmara de Educação Básica

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO
Paulo Renato Souza

Anexo C

Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999

Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Capítulo I Da Educação Ambiental

Art. 1º Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Art. 2º A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.

Art. 3º Como parte do processo educativo mais amplo, todos têm direito à educação ambiental, incumbindo:

I - ao Poder Público, nos termos dos arts. 205 e 225 da Constituição Federal, definir políticas públicas que incorporem a dimensão ambiental, promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e o engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente;

II - às instituições educativas, promover a educação ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem;

III - aos órgãos integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente - Sisnama, promover ações de educação ambiental integradas aos programas de conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente;

IV - aos meios de comunicação de massa, colaborar de maneira ativa e permanente na disseminação de informações e práticas educativas sobre meio ambiente e incorporar a dimensão ambiental em sua programação;

V - às empresas, entidades de classe, instituições públicas e privadas, promover programas destinados à capacitação dos trabalhadores, visando à melhoria e ao controle efetivo sobre o ambiente de trabalho, bem como sobre as repercussões do processo produtivo no meio ambiente;

VI - à sociedade como um todo, manter atenção permanente à formação de valores, atitudes e habilidades que propiciem a atuação individual e coletiva voltada para a prevenção, a identificação e a solução de problemas ambientais.

Art. 4º São princípios básicos da educação ambiental:

I - o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;

II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;

III - o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;

IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;

V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;

VI - a permanente avaliação crítica do processo educativo;

VII - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;

VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.

Art. 5º São objetivos fundamentais da educação ambiental:

I - o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;

II - a garantia de democratização das informações ambientais;

III - o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social;

IV - o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania;

V - o estímulo à cooperação entre as diversas regiões do País, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade;

VI - o fomento e o fortalecimento da integração com a ciência e a tecnologia;

VII - o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade.

Capítulo II

Da Política Nacional de Educação Ambiental

Seção I

Disposições Gerais

Art. 6º É instituída a Política Nacional de Educação Ambiental.

Art. 7º A Política Nacional de Educação Ambiental envolve em sua esfera de ação, além dos órgãos e entidades integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente – Sisnama, instituições educacionais públicas e privadas dos sistemas de ensino, os órgãos públicos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, e organizações não-governamentais com atuação em educação ambiental.

Art. 8º As atividades vinculadas à Política Nacional de Educação Ambiental devem ser desenvolvidas na educação em geral e na educação escolar, por meio das seguintes linhas de atuação inter-relacionadas:

I - capacitação de recursos humanos;

II - desenvolvimento de estudos, pesquisas e experimentações;

- III - produção e divulgação de material educativo;
- IV - acompanhamento e avaliação.

§ 1º Nas atividades vinculadas à Política Nacional de Educação Ambiental serão respeitados os princípios e objetivos fixados por esta Lei.

§ 2º A capacitação de recursos humanos voltar-se-á para:

- I - a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos educadores de todos os níveis e modalidades de ensino;
- II - a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos profissionais de todas as áreas;
- III - a preparação de profissionais orientados para as atividades de gestão ambiental;
- IV - a formação, especialização e atualização de profissionais na área de meio ambiente;
- V - o atendimento da demanda dos diversos segmentos da sociedade no que diz respeito à problemática ambiental.

§ 3º As ações de estudos, pesquisas e experimentações voltar-se-ão para:

- I - o desenvolvimento de instrumentos e metodologias, visando à incorporação da dimensão ambiental, de forma interdisciplinar, nos diferentes níveis e modalidades de ensino;
- II - a difusão de conhecimentos, tecnologias e informações sobre a questão ambiental;
- III - o desenvolvimento de instrumentos e metodologias, visando à participação dos interessados na formulação e execução de pesquisas relacionadas à problemática ambiental;
- IV - a busca de alternativas curriculares e metodológicas de capacitação na área ambiental;
- V - o apoio a iniciativas e experiências locais e regionais, incluindo a produção de material educativo;
- VI - a montagem de uma rede de banco de dados e imagens, para apoio às ações enumeradas nos incisos I a V.

Seção II

Da Educação Ambiental no Ensino Formal

Art. 9º Entende-se por educação ambiental na educação escolar a desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas, englobando:

- I - educação básica:
 - a) educação infantil;
 - b) ensino fundamental e
 - c) ensino médio;
- II - educação superior;
- III - educação especial;
- IV - educação profissional;
- V - educação de jovens e adultos.

Art. 10. A educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal.

§ 1º A educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino.

§ 2º Nos cursos de pós-graduação, extensão e nas áreas voltadas ao aspecto metodológico da educação ambiental, quando se fizer necessário, é facultada a criação de disciplina específica.

§ 3º Nos cursos de formação e especialização técnico-profissional, em todos os níveis, deve ser incorporado conteúdo que trate da ética ambiental das atividades profissionais a serem desenvolvidas.

Art. 11. A dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas.

Parágrafo único. Os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental.

Art. 12. A autorização e supervisão do funcionamento de instituições de ensino e de seus cursos, nas redes pública e privada, observarão o cumprimento do disposto nos arts. 10 e 11 desta Lei.

Seção III Da Educação Ambiental Não-Formal

Art. 13. Entendem-se por educação ambiental não-formal as ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e à sua organização e participação na defesa da qualidade do meio ambiente.

Parágrafo único. O Poder Público, em níveis federal, estadual e municipal, incentivará:

I - a difusão, por intermédio dos meios de comunicação de massa, em espaços nobres, de programas e campanhas educativas, e de informações acerca de temas relacionados ao meio ambiente;

II - a ampla participação da escola, da universidade e de organizações não-governamentais na formulação e execução de programas e atividades vinculadas à educação ambiental não-formal;

III - a participação de empresas públicas e privadas no desenvolvimento de programas de educação ambiental em parceria com a escola, a universidade e as organizações não-governamentais;

IV - a sensibilização da sociedade para a importância das unidades de conservação;

V - a sensibilização ambiental das populações tradicionais ligadas às unidades de conservação;

VI - a sensibilização ambiental dos agricultores;

VII - o ecoturismo.

Capítulo III Da Execução da Política Nacional de Educação Ambiental

Art. 14. A coordenação da Política Nacional de Educação Ambiental ficará a cargo de

um órgão gestor, na forma definida pela regulamentação desta Lei.

Art. 15. São atribuições do órgão gestor:

I - definição de diretrizes para implementação em âmbito nacional;

II - articulação, coordenação e supervisão de planos, programas e projetos na área de educação ambiental, em âmbito nacional;

III - participação na negociação de financiamentos a planos, programas e projetos na área de educação ambiental.

Art. 16. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, na esfera de sua competência e nas áreas de sua jurisdição, definirão diretrizes, normas e critérios para a educação ambiental, respeitados os princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental.

Art. 17. A eleição de planos e programas, para fins de alocação de recursos públicos vinculados à Política Nacional de Educação Ambiental, deve ser realizada levando-se em conta os seguintes critérios:

I - conformidade com os princípios, objetivos e diretrizes da Política Nacional de Educação Ambiental;

II - prioridade dos órgãos integrantes do Sisnama e do Sistema Nacional de Educação;

III - economicidade, medida pela relação entre a magnitude dos recursos a alocar e o retorno social propiciado pelo plano ou programa proposto.

Parágrafo único. Na eleição a que se refere o *caput* deste artigo, devem ser contemplados, de forma equitativa, os planos, programas e projetos das diferentes regiões do País.

Art. 18. (VETADO)

Art. 19. Os programas de assistência técnica e financeira relativos a meio ambiente e educação, em níveis federal, estadual e municipal, devem alocar recursos às ações de educação ambiental.

Capítulo IV Disposições Finais

Art. 20. O Poder Executivo regulamentará esta Lei no prazo de noventa dias de sua publicação, ouvidos o Conselho Nacional de Meio Ambiente e o Conselho Nacional de Educação.

Art. 21. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 27 de abril de 1999; 178^o da Independência e 111^o da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza
José Sarney Filho

Anexo D

PORTARIA Nº 646 DE 14 DE MAIO DE 1997

Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei nº 9 394/96 e no Decreto nº 2.208/97 e dá outras providências.

O Ministro de Estado da Educação e do Desporto, no uso de suas atribuições e considerando o disposto nos Art. 39 a 42 e 88 da Lei nº 9394 de 24 de dezembro de 1996, bem como o Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997.

Art. 1º A implantação do disposto nos Art. 39 a 42 da Lei 9.394/96 e no Decreto nº 2.208/97, far-se-á, na rede federal de educação tecnológica, no prazo de até quatro anos.

§1º As instituições federais de educação tecnológica – Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais, Escolas Técnicas das Universidades e Centros Federais de Educação Tecnológica – para dar cumprimento ao disposto do caput deste artigo, elaborarão um Plano de Implantação, levando em consideração suas condições materiais, financeiras e de recursos humanos.

§2º Será constituído um Grupo de Trabalho, composto por representantes dos Conselhos das Escolas Técnicas Federais CONDITEC, das Escolas Agrotécnicas Federais – CONDAF, das Escolas Técnicas das Universidades Federais – CONDETUF e dos Centros Federais de Educação Tecnológicas – CONCEFET e da Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC, com o objetivo de apoiar, acompanhar e avaliar a implantação da reforma da educação profissional.

§3º O Grupo de Trabalho, baseado na avaliação do processo de implantação da reforma, indicará a necessidade de prorrogar o prazo inicial previsto no Plano de cada escola, que não poderá ser superior a 01(um) ano.

Art. 2º O Plano de Implantação deverá prever o incremento da matrícula na educação profissional, mediante a oferta de:

I – cursos de nível técnico, desenvolvidos concomitantemente com o ensino médio, para alunos oriundos de escolas dos sistemas de ensino;

II – cursos de nível técnico destinados a egressos de nível médio, por via regular ou supletiva;

III – cursos de especialização e aperfeiçoamento para egressos de cursos de nível técnico;

IV – cursos de qualificação, requalificação, reprofissionalização de jovens, adultos e trabalhadores em geral, com qualquer nível de escolarização.

Art. 3º As instituições federais de educação tecnológica ficam autorizadas a manter ensino médio, com matrícula independente da educação profissional, oferecendo o máximo de 50% do total de vagas oferecidas para os cursos regulares em 1997, observando o disposto na Lei 9394/96.

Art. 4º O plano de implantação a que se refere o art. 1º deverá prever um incremento de vagas em relação às vagas oferecidas em 1997 no ensino regular de, no mínimo, 50% no período de até 05 anos.

§1º O ingresso de novos alunos, a partir do ano letivo de 1998, dar-se-á de acordo com o disposto no Decreto nº 2.208/97 e nesta Portaria.

§2º No cálculo do incremento das vagas previsto no caput deste artigo, considerar-se-á apenas a matrícula no ensino médio e nos cursos mencionados nos incisos I e II deste artigo.

Art. 5º Fica assegurado aos alunos das instituições federais de educação tecnológica, que iniciaram seus cursos técnicos no regime da Lei 5.692/71 e dos Pareceres que a regulamentam, inclusive os que ingressaram no ano de 1997, o direito de os concluírem pelo regime vigente no seu ingresso ou de optarem pelo regime estabelecido pela Lei nº 9.394/96 e Decreto nº 2.208/97.

Art. 6º As instituições federais de educação tecnológica que ministram cursos do setor agropecuário poderão organizá-los de forma a atender às peculiaridades de sua localização e metodologias aplicadas a esse ensino.

Art. 7º A oferta de cursos de nível técnico e de qualificação, requalificação e reprofissionalização de jovens, adultos e trabalhadores em geral será feita de acordo com as demandas identificadas junto aos setores produtivos, sindicatos de trabalhadores e sindicatos patronais, bem como junto a órgãos de desenvolvimento econômico e social dos governos estaduais e municipais, dentre outros.

Art. 8º As instituições federais de educação tecnológica, quando autorizadas, implementarão programas especiais de formação pedagógica para docentes das disciplinas do currículo de educação profissional.

Art. 9º As instituições federais de educação tecnológica implantação, em articulação com a SEMTEC e com os órgãos de desenvolvimento econômico e social dos Estados e Municípios, mecanismos permanentes de consulta aos setores interessados na formação de recursos humanos, objetivando:

I – identificação de novos perfis de profissionais demandados pelos setores produtivos.

II – adequação da oferta de cursos às demandas dos setores produtivos.

Parágrafo único. Os mecanismos permanentes deverão incluir sistema de acompanhamento de egressos e de estudos de demanda de profissionais.

Art. 10 As instituições federais de educação tecnológica serão credenciadas, mediante propostas específicas, para certificarem competências na área da educação profissional.

Art. 11 As instituições federais de educação tecnológica deverão se constituir em centros de referência, inclusive com papel relevante na expansão da educação profissional conforme previsto no Art. 44 da Medida Provisória nº 1.549-29, de 15 de abril de 1997.

Art. 12 São mantidos os dispositivos do Parecer nº 45/72, do extinto Conselho Federal de Educação, bem como os demais Pareceres que, baseados em sua doutrina, criaram habilitações profissionais de nível técnico até a definição, pelo Ministério da Educação e do Desporto, de novas diretrizes curriculares nacionais.

Art. 13 São mantidas as normas referentes ao estágio supervisionado até que seja regulamentado o Art. 82 da Lei 9394/96.

Art. 14 As instituições de educação tecnológica deverão adaptar seus regimentos internos, no prazo de 120(cento e vinte) dias, ao disposto na Lei nº 9394/96, no Decreto nº 2.208/97 e nesta Portaria.

Art. 15 Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação revogadas as disposições em contrário.

PAULO RENATO SOUZA
Ministro da Educação e do Desporto

Anexo E

MATRIZ CURRILAR DO CURSO DE AGROPECUÁRIA ORGÂNICA /2001

Regime Semestral (carga horária total: 1370h, duração de 2 anos)

		2001 2ºsem.	2002 1ºsem.	2002 2ºsem.	2003 1ºsem.
Módulos Básicos 1º semestre (370h)	Planejamento e Projeto	60h			
	Bases da Produção Vegetal	90h			
	Bases da Produção Animal	60h			
	Tecnologia Básica	160h			
Módulos Específicos 2º semestre (360h)	Gestão e Legislação		60h		
	Avicultura de Corte		30h		
	Avicultura de Postura		30h		
	Apicultura		20h		
	Suinocultura		30h		
	Caprinocultura		50h		
	Bovinocultura de Leite		80h		
	Bovinocultura de Corte		40h		
Equinocultura		20h			
Módulos Específicos 3º semestre (400h)	Culturas Anuais e Semi Perenes			190h	
	Culturas Perenes			120h	
	Agroecologia			90h	
Módulos Específicos 4º semestre (240h)	Jardinagem e Paisagismo				90h
	Processamento de Produtos de Origem Animal				75h
	Processamento de Produtos de Origem Vegetal				75h
Estágio Supervisionado					160h

* CERTIFICAÇÕES

Os módulos específicos foram escolhidos mediante pesquisa e necessidade de mercado da região onde o Colégio Técnico da UFRRJ está inserido e do estado do Rio de Janeiro.

Fontes:

- IBGE * ABIO-RJ * Prefeituras * Associações
- EMATER-RJ * FIOCRUZ * Cooperativas

Anexo F

PORTARIA SEMTEC Nº 30, DE 21 DE MARÇO DE 2000

O SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, considerando o Parecer CNE/CEB Nº 16/99 e a Resolução CNE/CEB Nº 04/99, resolve:

Art. 1º Determinar que as instituições de educação profissional, integrantes do sistema federal de ensino, reformulem a oferta de cursos de nível técnico e os respectivos currículos para implantação no ano 2001, atendendo aos princípios e critérios estabelecidos na Resolução nº 04/99 do CNE/CEB.

Art. 2º Estabelecer que os cursos a serem oferecidos pelas Instituições, a partir do ano 2001, observarão os seguintes critérios:

- a) oferta justificada em pesquisa de mercado consistente e em outros dados obtidos pela escola;
- b) capacidade institucional da escola quanto a equipamentos, materiais, quadro de pessoal e recursos orçamentários.

Art. 3º Os currículos dos cursos definidos a partir de observância aos critérios estabelecidos no artigo 2º desta Portaria serão elaborados com base nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, divulgados pelo Ministério da Educação.

Art. 4º Estabelecer que os Planos de todos os Cursos deverão estar concluídos até o final do mês de setembro deste ano, cumprindo todos os itens determinados nos artigos 9º e 10 da Resolução CNE/CEB Nº 04/99 coerentes com o Projeto Pedagógico da Instituição.

§1º Os planos deverão ser submetidos à aprovação do órgão colegiado de decisão superior da instituição e estar disponíveis em meio eletrônico;

§2º Os cursos e seus respectivos planos, após sua aprovação, serão cadastrados pela própria Instituição no Cadastro Nacional de Cursos, mantido pelo MEC, para que os diplomas e certificados tenham validade nacional;

§3º Os cursos deverão ter estrutura flexível, oferecendo percursos formativos diversificados, com saídas parciais e finais.

Art. 5.º A Secretaria realizará avaliação dos cursos técnicos junto às Instituições Federais, quanto ao planejamento, organização e à execução dos mesmos, condicionando-se sua manutenção no Cadastro Nacional de Cursos, aos resultados dessa avaliação, que poderá ser feita a qualquer tempo.

Art. 6º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

RUY LEITE BERGER FILHO

Anexo G



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
COLÉGIO TÉCNICO
TELEFAX (0XX)-21-682-1004

21/08/2000 06:45:00

Ofício n.º 178

Em: 14/08/2000

Do: Diretor do Colégio Técnico da UFRRJ

Ao: Sr. Vice- Reitor da UFRRJ

Senhor Vice- Reitor:

Em conformidade com a reforma do Ensino Médio e Profissional previsto pela LBD 9394/46; Decreto 2208/97; Portaria Ministerial 646/97; parecer 15/98 e 16-99 da CEB-CNE; Resoluções 03/98 e 04/99 da CEB/CNE e Portarias n° 30 e 31/2000 do SEMTEC-MEC, estamos enviando a V. S^a, em **caráter de urgência**, os Planos de Curso da Escola e o Novo regimento Interno, para serem homologados pelo Conselho Universitário, após serem aprovados por unanimidade no Conselho de Professores do CTUR, conforme ata anexa.

Em linhas gerais, informamos que pela nova legislação normas e recomendações do MEC, tivemos que promover mudanças nos cursos que oferecemos e, assim também nos seus programas e metodologias da forma como segue:

- (1) Houve o desmembramento do Ensino Médio dentro da educação profissional, com matrículas independentes.
- (2) Foi extinto o Curso Técnico em Economia Doméstica. — A SEMTEC (Secretaria de Educação Média Tecnológica) diz que este curso não tem espaço dentro da proposta da reforma e, induziu todas as escolas pertencentes à Rede Federal de Educação Média e Tecnológica a desativarem o curso. Pela intransigência da Secretaria todos o fizeram.

Em substituição ao Curso Técnico em Economia Doméstica, o Colégio Técnico elaborou uma proposta de implantação do Curso Técnico de Nível Médio na Área de Turismo e Hospitalidade com Habilitação em Hotelaria. Curso este que será oferecido pela escola em quatro semestres, em regime modulado, e permitindo saídas parciais dos alunos que concluírem pelo menos um módulo específico.

(3) Foi extinto o Curso Técnico em Agropecuária em função da necessidade de cada escola acompanhar as tendências de mercado. Em reunião da Área de Agropecuária foi decidido que a melhor forma da área ficar em conformidade com a reforma seria a implantação de um curso na Área Orgânica.

Em vistas do exposto a Área de Agropecuária propôs a implementação na escola do Curso Técnico de Nível Médio na Área de Agropecuária com Habilitação em Agropecuária Orgânica.

(4) Com o desmembramento do ensino médio dos cursos profissionalizantes, o CTUR passou a oferecer desde 1998 o Ensino Médio com três grades curriculares diferenciadas e ainda fundamentadas na Lei 5692/71. De acordo com a nova legislação os cursos oferecidos por esta lei perdem a validade de registro em dezembro deste ano, sendo necessário apresentar novo plano de curso ao MEC para o ano 2001.

(5) Devido o Ensino Médio estar desvinculado do Profissional, a escola não pode apresentar plano de curso para o Ensino Médio com três grades curriculares diferentes. Optou-se então, pela elaboração de uma grade única e de boa qualidade para todo o ensino médio da Escola.

(6) Também por exigência da nova legislação, tivemos que adaptar nosso regimento interno com as seguintes mudanças significativas:

1. (Art. 2º) – Cria os novos objetivos do Colégio.
2. (Art. 4º) – A função de Diretor Substituto passa a se chamar Vice-Diretor.

O Diretor e o Vice-Diretor passam a ser de livre escolha do Reitor, dentre os membros do Corpo Docente do Colégio Técnico.

3. (Art. 11º) – Do Conselho de Professores.



Parágrafo Único – Não terão direito a voto os professores substitutos ou de contrato temporário.

4. (Artigos 20 a 22) – Cria-se um Conselho Disciplinar.
5. (Art. 36) – Mudou-se a nomenclatura das Coordenações.
 - A Coordenação do Curso Regular passa para Coordenação de Ensino Médio.
 - As Coordenações dos Cursos Técnico em Economia Doméstica e Técnico em Agropecuária, passam a designar-se: Coordenação de Educação Profissional e Coordenação de Planejamento e Produção.
6. (Artigos 38 à 41) – Especifica as atribuições das Coordenações criadas.
7. (Art. 58) – Parágrafo Único) – Os cursos profissionais serão oferecidos por módulos, modificando assim a jubilação do aluno de série para módulo.
8. (Capítulo III - Artigos 65,66 e 67) – foram feitas alterações no regime disciplinar.

Segue em anexo:

- Legislação e normas Vigente.
- Regimento Interno anterior às mudanças.
- Novo Regimento.
- Plano de curso do Ensino Médio.
- Plano do curso na Área de Turismo e Hospitalidade com Habilitação em Hotelaria.
- Plano de curso na Área de Agropecuária com Habilitação em Agropecuária Orgânica.
- Cópia da Ata do Conselho de Professores.
- Projeto Político Pedagógico.

Atenciosamente,


Prof. Alencar Vicente Barbinotto
Diretor



Anexo H



MINISTERIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

COLÉGIO TÉCNICO

REGIMENTO INTERNO

DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO E NORMAS VIGENTES:

LDB nº 9.394/96
Decreto nº 2.208/97
Portaria MEC nº 646/97
Parecer CNE/CEB nº 15/98
Parecer CNE/CEB nº 16/99
Resolução CNE/CEB nº 3/98
Resolução CNE/CEB nº 4/99
Portaria SEMTEC nº 30/00
Portaria SEMTEC nº 31/00

Aprovado pelo Conselho dos Professores do dia 07/08/2000

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
COLÉGIO TÉCNICO

REGIMENTO INTERNO

TÍTULO I
DA NATUREZA E DOS FINS

TÍTULO II
DA ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA

- CAPÍTULO I – Da Diretoria
- CAPÍTULO II – Dos Órgãos Colegiados
 - Seção I – Do Conselho dos Professores
 - Seção II – Do Conselho de Classe
 - Seção III – Do Conselho Disciplinar
- CAPÍTULO III – Das Divisões e Coordenações
 - Seção I – Da Divisão Administrativa
 - Seção II – Da Divisão Pedagógica
 - Seção III – Da Divisão Estudantil

TÍTULO III

DA ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA

- CAPÍTULO I – Dos Cursos
- CAPÍTULO II – Dos Currículos e Programas
- CAPÍTULO III – Do Calendário Escolar
- CAPÍTULO IV – Da Frequencia
- CAPÍTULO V – Da Avaliação e Recuperação da Aprendizagem
- CAPÍTULO VI – Do Estágio Supervisionado

TÍTULO IV
DAS INSCRIÇÕES E MATRÍCULAS

- CAPÍTULO I – Da Inscrição e da Matrícula

TÍTULO V
DA COMUNIDADE ESCOLAR

- CAPÍTULO I – Do Corpo Docente
- CAPÍTULO II – Do Corpo Discente
- CAPÍTULO III – Do Regime Disciplinar

TÍTULO VI
DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

TÍTULO VII
DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
COLÉGIO TÉCNICO
REGIMENTO INTERNO

TÍTULO I
DA NATUREZA E DOS FINS

Art. 1º. O Colégio Técnico, integrante da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, criado pelo Art. 125 do seu Estatuto, em substituição aos Colégios Técnicos Agrícola Idelfonso Simões Lopes e de Economia Doméstica, considerados extintos a partir de então, é uma **Instituição da Rede Federal de Educação Tecnológica**, diretamente subordinado à Reitoria, destinando-se a:

I – promover o ensino profissional de nível básico, técnico de nível médio. Pós-técnico e ensino médio em conformidade com a legislação vigente.

II – propiciar oportunidade de prática de ensino e pesquisa a alunos e professores da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Art. 2º. O Colégio Técnico tem por objetivos:

I – em relação ao ensino médio:

a) consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

b) oferecer preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posterior;

c) compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina;

d) aprimorar o educando como pessoa humana incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

II – em relação ao ensino profissional:

a) promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos, habilidades e competências gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;

b) proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente ao nível médio;

c) especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;

d) qualificar, requalificar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua laboralidade e observando a sua formação ética e cidadã.

TÍTULO II
DA ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA

Art. 3º. A estrutura administrativa do Colégio compreende:

I – Diretoria;

II – Órgãos Colegiados

III – Divisões e Coordenações.

CAPÍTULO I DA DIRETORIA

Art. 4º. O Colégio será dirigido por um Diretor e um Vice-Diretor, de livre escolha do Reitor, dentre os membros do corpo docente do Colégio Técnico da Universidade Rural.

Art. 5º. Compete ao Diretor:

I – cumprir e fazer cumprir o presente Regimento, as normas legais e as decisões administrativas;

II – exercer o controle das verbas destinadas ao Colégio;

III – superintender a administração dos bens patrimoniais em uso do Colégio Técnico e o emprego de recursos financeiros, prestando contas aos órgãos competentes da Universidade;

IV – distribuir o pessoal docente e administrativo lotado no estabelecimento;

V – representar o Colégio junto aos órgãos superiores da universidade, às autoridades de ensino e demais instituições;

VI – colaborar na execução da política educacional do Governo e na consecução dos objetivos do Colégio, imprimindo dinâmica e normas de planejamento educacional adequados;

VII – organizar, superintender e fiscalizar todas as atividades do Colégio;

VIII – estabelecer normas e instruções de serviços;

IX – convocar reuniões do corpo docente, discente e administrativo e presidi-las;

X – designar membros do corpo docente, para representá-lo em solenidade, reuniões e festividades;

XI – assinar guias de transferências de alunos, históricos escolares, diplomas de conclusão de curso e demais expedientes do Colégio;

XII – aprovar a escala de férias do pessoal docente e administrativo;

XIII – designar comissões especiais para resolver problemas não previstos neste Regimento;

XIV – encaminhar à Reitoria, devidamente informados, os pedidos para admitir, designar e transferir pessoal sob sua subordinação;

XV – zelar pelas instalações e equipamentos, esforçando-se para dotar o Colégio de recursos materiais que contribuam para o crescimento da melhoria do ensino e sua utilização;

XVI – promover todos os esforços no sentido da integração do aluno na comunidade escolar;

XVII – incentivar e promover as atividades cívicas e desportivas do Colégio;

XVIII – indicar os professores responsáveis pelas Divisões Coordenações do Colégio;

XIX – autorizar a realização de sindicâncias e instaurar ou propor a instauração de inquérito administrativo;

XX – aplicar aos corpos docente, administrativo e discente as penalidades que forem de sua competência e propor à autoridade superior a aplicação daquelas que exercerem a alçada de suas atribuições;

XXI – baixar “ad referendum” dos Conselhos de Professores e de Classe, diretrizes, normas e instruções sobre o regime didático, administrativo e disciplinar, não previstas neste Regimento, bem como superintender e fiscalizar sua execução;

XXII – apresentar a Reitoria relatórios das atividades do Colégio;

XXIII – autorizar e inspecionar o funcionamento das unidades de apoio ao ensino, prestando conta aos órgãos competentes da Universidade;

XXIV – delegar competências;

XXV – exercer as demais atribuições que lhe competirem, na forma da legislação em vigor ou que decorram da própria natureza do cargo.

Art. 6º. O Diretor será substituído em suas faltas e impedimentos eventuais pelo Vice-Diretor, nomeado pelo Reitor.

Parágrafo Único – O Vice-Diretor poderá exercer cumulativamente a função de Chefe ou Coordenador de uma das Divisões ou Coordenações do Colégio e colaborar com o Diretor nas atividades administrativas.

Art. 7º. O Diretor será, ainda, em seus impedimentos eventuais, substituído pelo Chefe ou Coordenador de Divisão ou Coordenação mais antigo no Colégio, no caso de impedimento do Vice-Diretor.

CAPÍTULO II DOS ÓRGÃOS COLEGIADOS

Seção I – Do Conselho de Professores

Art. 8º. O Conselho de Professores é o órgão de consulta e de deliberação coletiva do Colégio em assuntos técnico-pedagógicos, administrativos e disciplinares.

Art. 9º. As decisões dos Órgãos Colegiados deverão ser publicadas em quadro de avisos de fácil acesso ou outros veículos de circulação na escola.

Art. 10º. Compete ao Conselho de Professores:

I – opinar e deliberar sobre problemas de origem pedagógica e administrativa, observando a legislação em vigor e o presente Regimento;

II – propor a reformulação do Regimento, quando necessário;

III – propor a criação ou extinção de cursos;

IV – analisar, aprovar e alterar currículos;

V – aprovar os programas das disciplinas;

VII – aprovar a aplicação e gestão de receitas ou verbas orçamentárias;

Art. 11º. O Conselho de Professores é integrado pelos chefes de Divisões, pelos coordenadores de Áreas e de Serviços e por todos os Professores efetivos em exercício, sob a presidência do Diretor do Colégio ou de seu substituto legal.

Parágrafo Único – Não terão direito a voto os professores substitutos ou de contrato temporário.

Art. 12º. O Conselho de Professores reunir-se-á, ordinariamente, no início de cada período letivo e, extraordinariamente, por convocação do Diretor do Colégio ou de, no mínimo, 2/3 de seus membros.

Art. 13º. A pauta dos assuntos a serem tratados nas reuniões será organizada e informada aos conselheiros previamente pelo Diretor do Colégio.

Parágrafo Único – Qualquer membro do Conselho poderá incluir na pauta assuntos de ordem geral e relevante, devendo solicitar tal inclusão por escrito, ao Diretor, antes de iniciada a reunião.

Art. 14°. As reuniões do Conselho de Professores poderão comparecer, ainda, quando convocados, alunos ou membros do corpo administrativo, a fim de prestarem esclarecimentos perante esse Órgão sobre assuntos que lhes forem pertinentes.

Art. 15°. O Conselho de Professores instalar-se-á validamente, validamente, com a presença da maioria absoluta de seus membros (metade mais um) e deliberará com o voto na maioria simples, cabendo ao presidente o voto de qualidade.

Parágrafo Único – O comparecimento dos membros do Conselho de Professores às reuniões é obrigatório e pretere qualquer atividade no Colégio.

Seção II – Do Conselho de Classe

Art. 16°. O Conselho de Classe é um órgão consultivo, de deliberação didático-pedagógica do Colégio e tem como atribuições específicas:

I – analisar o processo ensino-aprendizagem relativo a cada serie dos cursos oferecidos pelo Colégio, propondo alternativas de solução aos problemas do ensino;

II – oferecer a cada professor visão do aluno, no conjunto das disciplinas e áreas de estudo, através de menções apresentadas no rendimento escolar;

III – fornecer o juízo sobre o aluno, sua personalidade, suas tendências e inclinações e a evolução do processo educacional;

IV – proporcionar a participação sistemática e efetiva dos professores no processo formativo de seus alunos;

V – obter maior integração entre os trabalhos desenvolvidos pelos professores de cada turma e os coordenadores dos serviços que compõem as Divisões do Colégio;

VI – dar a decisão final sobre a promoção do aluno de uma a outra série, orientando-se respectivamente pelos critérios regimentais sobre a avaliação da aprendizagem.

Art. 17°. O Conselho de Classe é constituído de todos os professores de cada série, dos chefes de Divisões, dos coordenadores de Áreas e Serviços, do Diretor do Colégio ou seu substituído eventual e de um representante dos alunos **por turma, com direito a voz e sem direito a voto.**

§ 1° - O comparecimento dos membros do Conselho de Classe às reuniões é obrigatório e pretere qualquer outra atividade no Colégio.

§ 2° - O Conselho de Classe instalar-se-á, obrigatoriamente, após cada etapa de avaliação.

Art. 18°. O Conselho de Classe é presidido pelo **Diretor do Colégio** e coordenado pelo Chefe da Divisão **Pedagógica** ou, em sue impedimento, pelo Chefe da Divisão **Administrativa**.

Art. 19°. É competência de cada membro do Conselho de Classe levar para as reuniões informações específicas concernentes à sua atribuição de Professor e/ou Coordenador, a fim de que o Conselho de Classe possa cumprir as suas atribuições.

Parágrafo Único – As informações a que se refere o presente artigo serão solicitadas em documento próprio, resultantes de trabalho conjunto e período dos Chefes da Divisão Pedagógica e da Divisão Administrativa de seus respectivos Coordenadores de Áreas e Serviços.

Seção III – Do Conselho Disciplinar

Art. 20º. O Conselho Disciplinar é um órgão recursal e deliberativo em matéria de conduta disciplinar dos alunos, tendo atribuições específicas:

- I – analisar situações disciplinares de alunos em casos concretos;
- II – decidir sobre os encaminhamentos nos casos de reincidência;
- III – decidir sobre manutenção, atenuação, agravamento ou revogação de punição aplicada.

Art. 21º. O Conselho Disciplinar é integrado pelos membros da Administração do Colégio, a saber: Vice-Diretor, Chefes de Divisões e Coordenadores, sob a Presidência do primeiro ou seu substituto legal.

Parágrafo Único – Poderão participar das sessões quando convocados pelo seu Presidente, partes envolvidas, para prestarem informações ou esclarecimentos, sem direito a voto.

Art. 22º. O Conselho Disciplinar instalar-se-á com a maioria de seus membros e deliberará validamente com a maioria simples.

CAPÍTULO III DAS DIVISÕES E COORDENAÇÕES

Art. 23º - Às Divisões competem as providencias necessárias ao bom funcionamento do sistema escolar, bem como a aplicação das deliberações tomadas pelo Conselho de Professores.

Parágrafo Único – São Divisões do Colégio:

- I – **Administrativa (DA);**
- II – **Pedagógica (DP);**
- III – **Estudantil (DE).**

Art. 24º. Compete aos Coordenadores de Áreas e Serviços:

I – Assessorar o Chefe da Divisão **Pedagógica** acompanhando o desenvolvimento do ensino de sua área, de acordo com o planejamento estabelecido em conjunto com os professores da área e a Divisão Pedagógica, visando ao desempenho adequado do aluno.

Art. 25º. Os Chefes das Divisões, referidas no artigo 23, parágrafo único, e os **Coordenadores de Áreas e Serviços** são pessoas de confiança do Diretor do Colégio, por este indicados e designados pelo Reitor.

Parágrafo Único – Os Chefes das Divisões poderão ser dispensados de suas atividades docentes se assim o exigir o bom andamento do trabalho do Colégio.

Seção I – Da Divisão Administrativa

Art. 26º. A Divisão Administrativa (DA) é o órgão que apóia todo o processo técnico-administrativo e pedagógico do Colégio.

Art. 27º. Compete a Divisão Administrativa:

I – orientar e supervisionar a ação docente e discente, comunicando à Direção qualquer inflação às normas vigentes.

II – trabalhar harmoniosamente com a Direção, Divisões e **Coordenações** do Colégio, procurando estabelecer uma ação integrada ao processo educativo;

III – colaborar com a administração na elaboração do **calendário escolar**, dos horários de aulas e dos exames de seleção;

IV – incentivar nos alunos os hábitos de boa conduta, zelando pela boa ordem dentro do estabelecimento e nas suas imediações;

V – participar das atividades cívicas, sociais e desportivas promovidas pelo Colégio;

VI – promover, juntamente com o Chefe da Divisão **Pedagógica**, atividades curriculares;

VII – providenciar, dentro de suas possibilidades, substituições de professores em seus impedimentos eventuais, promovendo os reajustamentos dos horários de aulas ou instituindo outras atividades, possibilitando assim o desenvolvimento normal dos trabalhos;

VIII – atender aos responsáveis pelos alunos, informando-os sobre frequência irregular e problemas de saúde e disciplinares, mantendo, quando necessário, a devida integração com o Serviço de Orientação Educacional;

IX – controlar a entrada, a circulação interna e a saída dos alunos, assegurando a boa ordem e o cumprimento de normas e horários estabelecidos;

X – tomar todas as providências necessárias à disciplina dos alunos, de modo assegurar o normal funcionamento da vida escolar;

XI – encaminhar ao Orientador Educacional os alunos cuja conduta revele a necessidade de um estudo especial;

XII – comunicar ao Diretor, com os devidos esclarecimentos, as questões relativas a parte disciplinas do Colégio;

XIII – organizar e manter sob sua responsabilidade o registro de ocorrências disciplinares;

XIV – supervisionar a boa apresentação dos alunos, principalmente, quanto a indumentária correta;

XV – distribuir os sérvios destinados a inspeção dos alunos;

XVI – **aplicar punições no âmbito de suas atribuições.**

Art. 28°. O Chefe da Divisão Administrativa será substituído, em seus impedimentos eventuais, por um dos Chefes da Divisão e/ou Coordenadores de Áreas, a critério da Direção.

Art. 29°. Integram a **Divisão Administrativa**:

I – a Secretaria administrativa;

II – os Serviços Auxiliares.

Art. 30°. A Secretaria Administrativa é constituída de serviços administrativos do estabelecimento e será chefiada por um Secretário Administrativo, que terá os auxiliares necessários.

Art. 31°. O Secretário Administrativo é pessoa de confiança do Diretor, por este escolhido e designado pelo Reitor, e tem como atribuição:

I – planejar, organizar, coordenar, dirigir e fiscalizar os serviços de Secretaria, mantendo a regularidade dos trabalhos da mesma;

II – encarregar-se de toda a correspondência do Colégio que não seja da exclusiva competência do Diretor;

III – organizar os dados e documentos necessários aos relatórios do Diretor;

IV – tomar as providências necessárias ao registro de diplomas;

V – abrir e encerrar com o Diretor todos os termos referentes a concursos de ingresso, bem como as inscrições para matrícula dos alunos;

VI – assinar juntamente com o Diretor os certificados de conclusão de curso e os diplomas;

VII – cumprir e fazer cumprir as determinações do Diretor;

VIII – atender e prestar informações a professores, alunos e o público em geral;

IX – organizar o cadastro de cada aluno, preencher a caderneta e o boletim escolar;

X – prepara e encaminhar à Direção a folha de frequência dos funcionários e professores;

XI – preparar os Diários de Classe;

XII – apurar a frequência dos alunos, conforme as normas previstas no presente Regimento;

XIII – organizar e controlar toda a documentação pertinente aos alunos e supervisionar a expedição de informações correspondentes aos assentamentos escolares;

XIV – controlar a entrada e saída de documentos e processos e acompanhar o seu andamento;

XV – manter em ordem o serviço de arquivo e fichário;

XVI – manter atualizadas as informações sobre a legislação em vigor, pertinentes a assuntos de administração pública e de ensino, de interesse para a estrutura e funcionamento do Colégio;

XVII – atender aos professores no que se refere a serviços de digitação e impressão de sumulas de aulas, testes, provas de verificação de aprendizagem, calendário escolar, tabelas e gráficos.

XVIII – controlar, por meio de registro próprio, os trabalhos requisitados e realizados durante o ano letivo;

XIX – lavrar termo de responsabilidade do material permanente e equipamentos entregues às diversas unidades do Colégio, providenciando o inventário desse material;

XX – fazer o registro de compras realizadas com recursos do Colégio;

XXI – coordenar os trabalhos pertinentes aos serviços de zeladoria e almoxarifado;

XXII – exercer outras atividades no âmbito de sua competência, quando indicadas pelo Diretor.

Art. 32º. O pessoal administrativo da Secretaria está diretamente subordinado ao Secretário Administrativo.

Parágrafo Único – A sistemática dos serviços da Secretaria Administrativa será estabelecida em manual específico.

Art. 33º. Os Serviços Auxiliares serão constituídos:

I – **Zeladoria;**

II – **Almoxarifado;**

III – **Controle Disciplinar.**

Art. 34º. Os Serviços de Zeladoria e Almoxarifado funcionarão vinculados aos setores responsáveis por serviços correspondentes na Universidade.

Art. 35º. As atribuições do pessoal responsável pelos serviços auxiliares serão estabelecidas em manual próprio.

Seção II – Da Divisão Pedagógica

Art. 36°. A Divisão Pedagógica, chefiada por um professor credenciado para tal função, é o órgão que planeja, acompanha e coordena todas as atividades docentes relativas ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Parágrafo Único – São Coordenações da Divisão Pedagógica:

I – Planejamento de Produção;

II – Educação Profissional;

III – Ensino Médio.

Art. 37°. Compete ao Chefe da Divisão Pedagógica:

I – assessorar o Chefe da Divisão Administrativa

II – planejar, orientar e acompanhar o processo didático-pedagógico em todas as suas fases, a fim de assegurar a organização curricular e o entrosamento da programação de áreas a fins;

III – aprovar e acompanhar a aplicação dos planos de ensino das disciplinas;

IV – acompanhar o aproveitamento escolar de cada turma e manter estreita relação com a Divisão Estudantil, os Coordenadores e os docentes, a fim de verificar as eventuais causas de pouco rendimento e tomar as providências necessárias para a integração dos alunos no regime escolar;

V – analisar, junto ao Serviço de Orientação Educacional (SOE) e Coordenações, a apuração do rendimento escolar;

VI – promover o aperfeiçoamento didático-pedagógico do corpo docente, criando oportunidade de reciclagem e atualização;

VII – criar, incentivar e controlar atividades co-curriculares, de comum acordo com o Diretor, as Divisões e as Coordenações;

VIII – exercer, juntamente, com os Coordenadores de Áreas a supervisão do processo ensino-aprendizagem;

IX – manter vínculo com o Instituto de Educação, visando ao planejamento e à execução das práticas de ensino dos cursos de licenciatura da Universidade, no Colégio;

X – Supervisionar a aplicação das atividades apresentadas nos cronogramas das práticas de ensino, registrando a frequência e os trabalhos dos licenciados nas atividades docentes do Colégio;

XI – manter informados os Coordenadores de Áreas e todos os professores envolvidos em práticas de ensino quanto às suas atribuições nestas atividades;

XII – apresentar, anualmente, ao Diretor, o relatório das atividades da Divisão;

XIII – exercer outras atribuições que lhe forem determinadas pela Direção, no âmbito de sua competência.

Seção II.A – Das Coordenações

Art. 38°. A Coordenação de Educação Profissional é o órgão que planeja, acompanha e fiscaliza todo o processo ensino-aprendizagem profissional do Colégio.

Art. 39°. A Coordenação de Ensino Médio é o órgão que planeja, acompanha e fiscaliza todo o processo ensino-aprendizagem propedêutico do Colégio.

Art. 40°. As Coordenações de Educação Profissional e Ensino Médio têm as seguintes atribuições:

I – servir de ligação entre os professores e o Diretor do Colégio;

- II – exercer a supervisão dos cursos ou disciplinas de sua respectiva área;
- III – estabelecer, junto com a Divisão Pedagógica, estratégias objetivando o melhor desempenho de sua área;
- IV – promover reuniões periódicas com os professores da área buscando ajustar os rumos das metas estabelecidas;
- V – buscar, junto ao ordenador de despesas (Diretor) ou outras fontes, recursos para viabilizar os projetos das diferentes áreas;
- VI – providenciar a elaboração dos gráficos relativos à apuração de notas bimestrais de cada turma de sua área, por disciplina, para análise junto à DP;
- VII – apresentar, anualmente, à Direção, o relatório das atividades da Divisão.

Artigo 41º. A Coordenação de Planejamento de Produção é o órgão que viabiliza a execução das atividades planejadas pelas coordenações de cursos.

Seção III – Da Divisão Estudantil

Art. 42º. A Divisão Estudantil, chefiada por professor designado pelo Reitor, é o órgão que planeja, acompanha as atividades discentes.

Parágrafo Único – São Coordenações da Divisão Estudantil:

I – Coordenação do Serviço de Orientação Educacional (SOE);

II – Coordenação do Serviço de Integração Escola-Empresa (SIEE).

Art. 43º. Ao Chefe da Divisão **Estudantil** cabe o planejamento, o acompanhamento e o controle de todas as atividades do SOE e do SIEE, como também trabalhar harmoniosamente com a Direção do Colégio, as **Divisões Administrativa e Pedagógica**, com os Coordenadores de Áreas e com os corpos docente, discente e administrativo, procurando estabelecer uma ação integrada do processo educativo.

Parágrafo Único – O Chefe da Divisão **Estudantil** poderá exercer, cumulativamente, as atribuições de um dos Serviços pertinentes a esta Divisão.

Art. 44º. O Serviço de Orientação Educacional será exercido por um profissional legalmente habilitado para a função de orientação educacional e registrado no órgão competente terá as seguintes atribuições:

I – reunir e integrar, de forma dinâmica, os recursos fornecidos pelo Colégio e pela comunidade, tendo em vista o desenvolvimento integral do educando;

II – articular-se com a Direção, a Divisão **Administrativa**, os professores e demais funcionários do Colégio e com a família do educando, no sentido de conjugar os esforços para a realização do programa de Orientação.

III – entrar em contato com os serviços médicos, psicológicos e sociais da comunidade para obter os benefícios assistenciais para os alunos que deles necessitarem;

IV – realizar entrevistas individuais com os alunos e com os pais ou responsáveis, a fim de orientar os educandos em seu ajustamento à vida escolar, familiar e social;

V – realizar, quando necessário, sessões coletivas de orientação educativa, focalizando os problemas da vida escolar, social e profissional;

VI – desenvolver atividades de informação ocupacional;

VII – auxiliar e orientar os grêmios e/ou associações representativas de alunos;

VIII – orientar, juntamente com o Chefe da Divisão **Administrativa**, as atividades recreativas e extracurriculares;

IX – realizar reuniões de pais e professores, sempre que julgar necessário, a fim de manter uma ação integrada do processo educativo;

- X – manter atualizado o arquivo de orientação educativa;
- XI – Providenciar juntamente com o Chefe da Divisão **Pedagógica** e os respectivos Coordenadores de Áreas, a elaboração de tabelas e gráficos correspondentes ao rendimento escolar dos alunos por disciplinas e por bimestre, a fim de proceder estudos sobre recuperação de alunos com baixo rendimento e fornecer elementos convenientes ao acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem;
- XII – cooperar com a aplicação dos exames de seleção para provimento de vagas e na composição de turmas;
- XIII – representar-se nos Conselhos de Professores e de Classe;
- XIV – exercer outras atribuições que forem determinadas pela Direção, no âmbito de sua competência.

Art. 45°. O Serviço de Integração Escola-Empresa (SIEE) atua com o objetivo de orientar os alunos para as atividades profissionais e de estabelecer relações com as empresas, a fim de proporcionar aos alunos condições de se iniciarem na força de trabalho do País.

Art. 46°. Compete ao Coordenador do Serviço de Integração Escola-Empresa (SIEE):

- I – esclarecer os alunos sobre as atividades referentes à sua habilitação, mantendo contato com especialistas de diversas empresas;
- II – planejar o programa de estágio para os alunos, com a colaboração dos responsáveis pelas áreas de ensino da Divisão **Pedagógica**;
- III – treinar estagiários, desenvolvendo neles o senso ético-profissional;
- IV – manter intercâmbio com entidades empresariais, tendo em vista o estágio profissional;
- V – fazer sondagens sobre o mercado de trabalho;
- VI – manter atualizado o cadastro das instituições ligadas a estágios;
- VII – elaborar instrumentos de controle das atividades dos estagiários e avaliar os resultados;
- VIII – manter atualizado o arquivo do SIEE;
- IX – representar-se nos Conselhos de Professores e de Classe;
- X – fazer cumprir as normas de procedimentos dos estagiários;
- XI – exercer outras atribuições que lhe forem determinadas pela Divisão **Pedagógica**, no âmbito de sua competência.

TÍTULO III **DA ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA**

CAPÍTULO I **DOS CURSOS**

Art. 47°. Os cursos oferecidos pelo Colégio obedecerão ao regime seriado, podendo passar ao regime de créditos de matrícula Por disciplina ou por **modulação**, através de deliberação do **Conselho de Professores do Colégio**.

Art. 48°. **Os novos cursos criados pelo Colégio, em conformidade com a legislação vigente, deverão ser aprovados pelo Conselho de Professores, por maioria absoluta, homologados pelo Conselho Universitário e autorizados pelo MEC.**

CAPÍTULO II DOS CURRÍCULOS E PROGRAMAS

Art. 49º. Os programas serão reexaminados periodicamente pelos professores, junto à Divisão Pedagógica.

CAPÍTULO III DO CALENDÁRIO ESCOLAR

Art. 50º. O Calendário Escolar, peça fundamental de informação, é destinado, preferencialmente, aos corpos docente e discente, a estes devendo fornecer, com antecedência, uma visão geral da sequência das atividades de classe e extraclasse, organizadas para cada ano letivo.

Parágrafo Único – O Calendário Escolar será aprovado pelo Conselho de Professores.

CAPÍTULO IV DA FREQUENCIA

Art. 51º. Não há abono de faltas.

Parágrafo Único – Os casos de faltas previstas em lei serão estudados pelas Divisões Pedagógica e Administrativa, que tomarão as providências necessárias.

CAPÍTULO V DA AVALIAÇÃO E RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Art. 52º. A avaliação e a recuperação da aprendizagem obedecerão ao estabelecido em normas complementares elaboradas por Comissões designadas pelo Diretor e **regulamentadas pelo Conselho de Professores, através de resolução, entrando em vigor no período letivo subsequente a sua aprovação.**

CAPÍTULO VI DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Art. 53º. O estagio supervisionado tem por fim complementar a formação profissional do aluno, atendendo aos termos da legislação vigente.

Parágrafo Único – A sistemática do estagio será estabelecida em manual específico, aprovado pelo Conselho de Professores.

TÍTULO IV DAS INSCRIÇÕES E MATRÍCULAS

CAPÍTULO I DA INSCRIÇÃO E DA MATRÍCULA

Art. 54º. O Colégio afixará, em edital amplamente divulgado com antecedência mínima de 15 (quinze) dias do início das inscrições, as condições gerais e a **forma do Exame de Seleção** para o ingresso e **transferência** para o Colégio.

Art. 55°. Não haverá segunda chamada para os candidatos que faltarem as provas do Exame de Seleção para o ingresso nos cursos do Colégio.

Art. 56°. O Exame de Seleção terá validade exclusiva para o ano letivo a que se referir.

Art. 57°. Para concessão de matrícula na primeira série **e/ou período**, deverá o candidato, classificado no Exame de Seleção, apresentar os documentos exigidos pela Secretaria.

§ 1º - O prazo para a matrícula do candidato classificado no exame de seleção será divulgado no ato de sua inscrição no concurso.

§ 2º - Caso as vagas previstas no Edital não sejam preenchidas na classificação, haverá um período de reclassificação, também divulgado no ato de inscrição no concurso.

§ 3º - O candidato que não obedecer os prazos determinados para a matrícula da classificação e reclassificação estará automaticamente eliminado.

Art. 58°. A matrícula nas demais séries ou **módulos** será concedida, automaticamente, ao aluno aprovado na série ou **módulos** anteriores e ao aluno que, pela primeira vez, tenha sido reprovado naquela série ou **módulos**.

Parágrafo Único – É vedada a matrícula ao aluno reprovado por mais de uma vez na mesma série ou **módulo**.

Art. 59°. O **trancamento de matrícula** deverá ser solicitado nos primeiros sessenta dias, a partir do início do ano letivo e só terá validade pelo prazo de dois anos letivos, intercalados ou corridos, findo o qual o aluno será considerado desligado.

Parágrafo Único – A renovação de matrícula do caso previsto neste artigo deverá ser solicitada pelo aluno ou **seu representante legal** à Secretaria no mês imediatamente anterior ao que pretende reiniciar os estudos.

Art. 60°. A renovação de matrícula poderá ser vedada ao aluno pelo Diretor, tendo em vista motivo sério, grave e suficiente, como a comprovada inadaptação do aluno ao Colégio, em prejuízo da comunidade escolar, esgotados os recursos pedagógicos disponível. Para isto serão ouvidos o SOE e a Divisão **Administrativa**.

TÍTULO V DA COMUNIDADE ESCOLAR

CAPÍTULO I DO CORPO DOCENTE

Art. 61° - aos integrantes do corpo docente, admitidos na forma da lei, em exercício no Colégio, além de outras atribuições legais, compete:

I – elaborar, anualmente, o plano de ensino de sua disciplina e/ou **módulos**;

II – participar da elaboração da **matriz curricular** e das **competências e habilidades**, na forma de instruções superiores;

III – participar de encontros, seminários, debates e reuniões que visem a desenvolver e a aperfeiçoar a capacitação do corpo docente;

- IV – requisitar, através do Coordenador de Planejamento de Produção, material necessário do desempenho de suas funções;
- V – fazer a avaliação das competências e habilidades, conforme normas estabelecidas;
- VI – indicar os livros didáticos mais adequados para o uso dos alunos;
- VII – manter atualizados os diários de classe, instrumento de controle estabelecido pela Direção;
- VIII – comparecer às reuniões quando convocados pela Direção;
- IX – colaborar com a direção do Colégio na organização e na execução dos trabalhos complementares de caráter cívico, cultural, desportivo e recreativo.
- X – fazer parte das Comissões para as quais for designado pelo Diretor;
- XI – acompanhar os alunos, quando em aulas práticas, de iniciativa do professor, realizadas na área e fora das áreas da Universidade;
- XII – manter, em classe, a disciplina conveniente ao bom andamento dos trabalhos;
- XIII – propor ao Chefe da Divisão Administrativa as medidas disciplinares que se fizerem necessárias;
- XIV – permanecer em sala durante o tempo regulamentar;
- XV – estar presente nos dias de provas de sua disciplina;
- XVI – atender às práticas de ensino dos graduandos da Universidade, de acordo com a programação elaborada;
- XVII – assistir às aulas dos alunos-mestres, registrando todas as observações relativas à matéria exposta e à reação da classe;
- XVIII – ministrar as aulas programadas, na eventualidade de não comparecimento dos alunos-mestres escalados;
- XIX – comunicar ao Chefe da Divisão **Administrativa**, com a maior antecedência possível, suas faltas eventuais por motivo de força maior;
- XX – preparar, anualmente, o inventário do material sob sua responsabilidade;
- XXI – cumprir e fazer cumprir as disposições deste Regimento, bem como as normas baixadas pela Direção do Colégio;
- XXII – exercer outras atribuições que lhe forem determinadas pela Direção, no âmbito de sua competência.

CAPÍTULO II DO CORPO DISCENTE

Art. 62°. O corpo discente do Colégio é formado por alunos regularmente matriculados, observadas as exigências legais e as determinações do presente Regimento.

Art. 63°. São direitos do aluno:

- I – receber assistência que vise à formação integral da sua personalidade;
- II – participar das atividades co-curriculares;
- III – recorrer aos Chefes de Divisão ou Coordenação, a fim de obter orientação quanto às dificuldades encontradas no estudo de qualquer disciplina e/ou **módulo**;
- IV – frequentar **os diferentes setores da escola, obedecidas às normas existentes**;
- V – ter um representante de turma, eleito segundo as normas estabelecidas;
- VI – organizar-se em associações ou grêmios de caráter técnico, científico, cívico, educativo, esportivo ou literário;
- VIII – ter representante no **Conselho de Classe**, eleitos segundo as normas estabelecidas;
- IX – participar de movimentos coletivos que contribuam para as finalidades educativas do Colégio.

- Art. 64°. São deveres do aluno:
- I – acatar as autoridades constituídas;
 - II – obedecer às normas deste Regimento e às ordens que emanarem das autoridades do Colégio;
 - III – ser assíduo e pontual;
 - IV – tratar com urbanidade os colegas, professores e demais funcionários;
 - V – comparecer a todas as aulas corretamente uniformizado, de acordo com o modelo adotado pelo Colégio;
 - VI – justificar sua ausência às aulas e outras atividades, bem como seu atraso;
 - VII – abster-se de atos contrários aos bons costumes;
 - VIII – manter, durante as aulas, atitudes de respeito e atenção;
 - IX – zelar pelo patrimônio do Colégio;
 - a) efetuando a limpeza e a guarda de máquinas, ferramentas e demais equipamentos que tenha utilizado;
 - b) comunicando ao professor e/ou inspetor qualquer dano ou avaria em materiais e/ou instalações escolares e, quando for o caso, responsabilizar-se pelos danos ou prejuízos que tenha causado.
 - X – abster-se de participar de movimentos coletivos, contrários à boa ordem dos trabalhos ou às finalidades educativas do Colégio;
 - XI – trazer em dia seus deveres escolares.

CAPÍTULO III DO REGIME DISCIPLINAR

Art. 65°. O regime disciplinar **para o corpo discente do Colégio obedecerá, no que couber, ao Regimento e ao Código Disciplinar da Universidade.**

Art. 66°. As punições previstas no Regimento são:

- I – advertência;**
- II – repreensão;**
- III – suspensão;**
- IV – desligamento.**

§ 1º - As punições encaminhadas ao Conselho Disciplinar poderão ser atenuadas, mantidas ou agravadas no caso da reincidência da transgressão.

§ 2º - O Colégio poderá adotar punições alternativas.

§ 3º - Das decisões decorrentes da aplicação do Regime Disciplinar caberá pedido de reconsideração, em primeira instância, e ao Conselho Disciplinar, em 2ª instância.

Art. 67°. São competentes para a aplicação das penas disciplinares no corpo discente do Colégio:

- I – o Reitor, em qualquer caso e, privativamente, nos casos de desligamento do aluno;
- II – o Diretor do Colégio ou o **Chefe de Divisão Administrativa** nos casos de advertência, repreensão e suspensão;
- III – o professor, nos casos de advertência e repreensão.

TÍTULO VI **DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES**

Art. 68°. Poderão ser criadas no Colégio representações estudantis como Grêmio, Associação ou Centro Cívico, denominadas instituições escolares, com a finalidade principal de servir de instrumento complementar a formação dos alunos.

§ 1º - A organização e o funcionamento destas instituições escolares serão estabelecidos em regulamentos próprios e aprovados pelo Conselho de Professores.

§ 2º - As instituições escolares estarão diretamente ligadas a Divisão Estudantil.

Art. 70°. Acarretará a suspensão ou dissolução da instituição escolar, pelo Conselho de Professores, a inobservância às normas estabelecidas nos regulamentos próprios das instituições e nos dispositivos específicos constantes deste Regimento.

Art. 71°. A Associação de Ex-alunos será constituída por todos os ex-alunos que desejarem se associar e que deverão eleger, a cada dois anos, uma diretoria que a manterá atuante.

TÍTULO VII **DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS**

Art. 72°. Os casos omissos no presente Regimento serão resolvidos pela Direção do Colégio, que consultará o Conselho de Professores, quando julgar conveniente, ouvindo-se, quando necessário, a Reitoria.

Art. 73°. Serão rebaixadas instruções de serviços, quando necessário, estabelecendo normas de funcionamento para os diversos setores, bem como regulando as atividades que forem programadas em cada ano letivo, complementando o presente Regimento.

Art. 74°. Aos alunos matriculados no CTUR durante o Plano de Implantação da Reforma, inclusive os que ingressaram no ano 2000, fica assegurado o direito de constituírem seus cursos pelo regime vigente no seu ingresso, de acordo com as condições materiais, financeiras e de recursos humanos de que trata o § 1º do Art. 1º da Portaria 646/97 do Ministério da Educação.

Parágrafo Único – Os alunos a que se refere este artigo, que forem reprovados ou trancarem matrícula, serão enquadrados na nova legislação.

Art. 75°. A opção pelos cursos estabelecidos no ano 2001 será garantida, desde que a opção seja feita por toda turma.

Art. 76°. Este Regimento, **assim como todas as suas emendas**, entrará em vigor quando aprovado pelo Conselho de Professores, **homologado pelo Conselho Universitário e pelo Ministério da Educação e publicado em Diário Oficial.**

Art. 77°. Revogam-se as disposições ao contrário.

Anexo I




**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
CONSELHO UNIVERSITÁRIO
SECRETARIA DOS ÓRGÃOS COLEGIADOS**

DELIBERAÇÃO Nº 26, DE 25 DE AGOSTO DE 2000.

O CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, tendo em vista a decisão tomada em sua 116ª Reunião Extraordinária, realizada em 25 de agosto de 2000, e considerando o que consta do processo número 23083.004663/2000-63,

RESOLVE:

aprovar os novos Planos de Cursos de nível Médio, Técnico de Nível Médio na Área de Agropecuária, com Habilitação em Agropecuária Orgânica, e Técnico de Nível Médio na Área de Turismo e Hospitalidade, com Habilitação em Hotelaria, ministrados pelo Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, na forma da legislação em vigor.


José Antônio de Souza Veiga
Presidente