

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

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

AS RELAÇÕES ENTRE O ESTADO E A ESCOLA: UM
ESTUDO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE
NÍVEL MÉDIO NO BRASIL

RONALDO MENDES PAMPLONA

2008

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

**AS RELAÇÕES ENTRE O ESTADO E A ESCOLA: UM ESTUDO
SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE
NÍVEL MÉDIO NO BRASIL**

RONALDO MENDES PAMPLONA

Sob a orientação da Professora
Célia Regina Otranto

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
Fevereiro 2008

379.81
P185r
T

Pamplona, Ronaldo Mendes, 1954
**As relações entre o Estado e a escola: um estudo
sobre o desenvolvimento da educação profissional
de nível médio no Brasil / Ronaldo Mendes
Pamplona. – 2008.**

143 f. : il.

Orientador: Célia Regina
Otranto.

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

Bibliografia: f. 94-96.

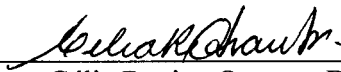
1. Educação e Estado - Brasil -
Teses. 2. Ensino Profissional -
Brasil - Teses. 3. Ensino Agrícola
- Brasil - Teses. I. Otranto,
Célia Regina, 1947-. II.
Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro. Instituto de
Agronomia. III. Título.

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

RONALDO MENDES PAMPLONA

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.

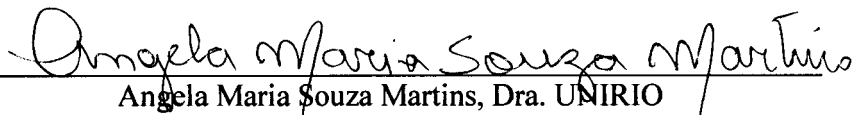
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 25 de fevereiro de 2008.



Célia Regina Otranto, Dra. UFRRJ



Ana Maria Dantas Soares, Dra. UFRRJ



Angela Maria Souza Martins, Dra. UNIRIO

Aos

Meus pais Mariana e Ary (in memoriam) pelo legado de honestidade, paciência e perseverança a mim deixado.

A minha esposa, pela compreensão das horas de dedicação, esquecidas da convivência.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de poder agradecer a todas as pessoas que direta ou indiretamente, contribuíram para que este trabalho fosse desenvolvido e realizado com sucesso. No mundo de hoje, onde a injustiça e a insegurança provocam todos os tipos de sentimentos indesejáveis no ser humano, pode-se perceber que nem tudo está perdido, quando algumas pessoas interferem para ajudar o próximo.

O meu agradecimento vai, especialmente, para a Professora Célia Regina Otranto, que aceitou o desafio de me orientar e pela grandiosa colaboração, sem a qual não poderia ter terminado o trabalho.

Às Prof^{as} Ana Maria Dantas Soraes, Angela Maria Souza Martins e Nailda Marinho da Costa Bonato que aceitaram gentilmente participar da minha banca de defesa da dissertação.

Aos *Profs. Gabriel Araújo e Sandra Sanchez* Coordenador e coordenadora substituta respectivamente do PPGEA, que não só criaram o curso, mas também deram todo o apoio e tudo fizeram para colaborar com a realização deste trabalho.

Aos Professores do curso, pelas contribuições inestimáveis na construção deste curso.

Aos professores, técnicos e auxiliares do CTUR, que mesmo sem saber fizeram parte da construção desse estudo e para os que voluntariamente contribuíram.

Aos amigos, pelo apóio e cumplicidade, nos momentos de tensão porque passamos.

Aos colegas do Mestrado, que mesmo em sua maioria distantes fisicamente, estiveram mais presentes do que nunca, o tempo todo durante o percurso árduo do estudo.

À professora e Nádía Maria do DTPE/UFRRJ, pela imensa contribuição ao trabalho, na fase inicial.

Aos autores consultados, pelo conhecimento deixado para a posteridade, para todos indistintamente, que contribuem inestimavelmente para o desenvolvimento de toda a humanidade.

Quem se transforma num verme não pode queixar-se de ser pisado aos pés dos outros.
Kant apud Rudolf von Ihering

RESUMO

PAMPLONA, Ronaldo Mendes. **As Relações Entre o Estado e a Escola: um estudo sobre o desenvolvimento da educação profissional de nível médio no Brasil**. 2008. 143p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2008.

Este trabalho foi realizado com a finalidade de estudar a dualidade entre o ensino propedêutico e a educação profissional de nível médio, que tanto tem preocupado a sociedade brasileira. Ao longo do estudo, priorizamos, sobretudo, as relações entre as instituições, no intuito de entender como elas ocorrem, percorrendo os caminhos da ideologia dominante, num dos principais Aparelhos Ideológicos do Estado que é a Escola. A pesquisa de cunho qualitativo se desenvolveu, com base nos principais precedentes históricos da educação no Brasil. Para melhor compreensão, foi feita uma retrospectiva histórica, desde o Brasil Colônia, com ênfase nas reformas governamentais implementadas na área da educação, incluindo suas causas e efeitos. A legislação educacional pertinente foi estudada, nos seus principais marcos. Ao final, foram analisados os reflexos da implantação das reformas educacionais, no Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CTUR), com ênfase na reforma ocorrida na década de 1990. A guisa de conclusões observou-se que a escola tem, através dos tempos, atuado como Aparelho Ideológico do Estado, reproduzindo ideologias e desigualdades sociais. No entanto, a pesquisa também apontou ações que podem transformar a escola de mera reprodutora em importante componente da transformação social. Essas ações passam por uma nova estrutura curricular e pela democratização do acesso, tanto ao ensino médio, quanto ao ensino superior. A melhoria do ensino fundamental público e da formação de professores, voltada para uma reflexão crítica, também são apontadas como fatores importantes de superação da dualidade educacional no Brasil.

Palavras-chave: Educação Agrícola, Política Educacional, Dicotomia Social, Educação Profissional, Ensino Propedêutico.

ABSTRACT

PAMPLONA, Ronaldo Mendes. **Relations between State and School: A study about the development of technical education in Brazil.** 2008. 143p. Dissertation (Master Science in Agricultural Education). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2008.

The objective of the present work is to study the dichotomy between secondary school and technical education which has worried the society as a whole. Along the study, the relations among institutions were observed, in order to understand how they happen, on their way through ideology of the dominants in the main Ideological State Apparatuses (ISAs) which is school. This qualitative research was developed based on the principal historical events for education in Brazil. For better understanding, a historical review was done since settlement in Brazil emphasizing the government reforms established in this area, including their complete analyses. Educational legislation was reviewed through the paper. By the end, the repercussions for the set up of the latest reforms at Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CTUR) were analyzed, focusing on the decade of 1990. Just as a matter of conclusion, we observed that the school, through the years, has worked as an ISAs, reproducing ideologies and social inequalities. Therefore, the research also indicated actions which could be taken in order to change the school merely reproducer into an important tool for social transformation. These actions go through a completely new curricular structure and democratization of access means into both Public High School and University. Improvement of the Public Elementary School and teacher formation are also indicated as important factors for overcoming the educational duality in Brazil.

Key words: Agricultural Education, Educational Policy, Social Dichotomy, Reforms, technical Education, Secondary School

LISTA DE ABREVIACOES

AA	Aprendizado Agrícola
AIE	Aparelhos Ideológicos do Estado
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANDES-SN	Associação Nacional dos Docentes da Educação Superior Sindicato Nacional
BID	Banco Internacional de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
CEB/CNE	Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CEFETS	Centros Federais de Educação Tecnológica
CNEPA	Centro Nacional de Ensino e Pesquisas Agronômicas
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CGT	Confederação Geral dos Trabalhadores
CTED	Colégio Técnico de Economia Doméstica
CTUR	Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
CUT	Central única dos Trabalhadores
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
EMERJ	Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica
ESAMV	Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária
FHC	Fernando Henrique Cardoso (ex Presidente do Brasil)
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FMI	Fundo Monetário Internacional
FS	Força Sindical
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental
IPEA	Instituto de Pesquisa Econmica Aplicada
IZ	Instituto de Zootecnia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
MTB	Ministério do Trabalho
ONGs	Organizações não Governamentais
PESAGRO	Empresa de Pesquisa Agropecuária do Estado do Rio de Janeiro
PL	Projeto de Lei
PLC	Projeto de Lei da Câmara
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio s Micro e Pequenas Empresas
SEFOR	Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENETE	Secretaria Nacional do Ensino Técnico
SIEE	Serviço de Integração Escola Empresa
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
USAID	United States Agency for International Development

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Prédio onde hoje funciona o Instituto de Agronomia da UFRRJ, sede do Colégio Agrícola Ildefonso Simões Lopes de 1943 até o ano de 1971 (02/08/2007).....	60
Figura 2	Pátio interno do Instituto de Agronomia, sede do antigo Colégio Agrícola Ildefonso Simões Lopes – (02/08/2007).....	61
Figura 3	Escolinha do IZ Cooperativa de Funcionários da UFRRJ, primeira sede da Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica (EMERJ), que mais tarde se transformaria no CTED (02/08/2007).....	62
Figura 4	Prédio nº. 1 (P1) da UFRRJ, onde funcionou o CTED, por alguns anos. (02/08/2007).....	63
Figura 5	Instalações da antiga ladeira da meteorologia, onde funcionou o CTED de 1966 até 1972 e o CTUR de 1973 até 1988. Hoje o prédio abriga o alojamento da EMBRAPA. (02/08/2007).....	63
Figura 6	Instalações do CTUR desde 1988 até os dias de hoje (02/08/2007).....	64
Figura 7	Prédio anexo ao CTUR, construído à época da mudança para essas instalações, em 1988 (02/08/2007).....	65

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 01	Matriz curricular do curso técnico em economia doméstica lei 5692/71.....	66
Tabela 02	Matriz curricular do curso técnico em economia doméstica em concomitância interna com o ensino médio a partir de 1998.....	67
Tabela 03	Matriz curricular do curso técnico em agropecuária Lei 5692/71.....	68
Tabela 04	Matriz curricular do curso técnico em agropecuária em concomitância interna e externa a partir de 1998.....	69
Tabela 05	Matriz curricular do recém criado curso de 2º grau regular.....	71
Tabela 06	Matriz curricular do ensino médio em concomitância interna com o curso de agropecuária a partir de 1998.....	72
Tabela 07	Matriz curricular do ensino médio em concomitância interna com o curso de economia doméstica a partir de 1998.....	73
Tabela 08	Matriz curricular do ensino médio sem concomitância interna a partir de 1998.....	74
Tabela 09	Ensino médio com concomitância interna unificada a partir de 1999.....	75
Tabela 10	Matriz curricular padronizada do ensino médio/2001.....	75
Tabela 11	Matriz curricular agropecuária orgânica /2001. Regime semestral (duração de 2 anos).....	77
Tabela 12	Matriz curricular do curso de hotelaria para 2001 (Duração 2 anos).....	78
Tabela 13	Matriz curricular do curso técnico em hotelaria – 2007.....	79
Tabela 14	Matriz curricular do curso técnico de nível médio na área de agropecuária com habilitação em agropecuária orgânica, de forma integrada ao ensino médio, a partir de 2007.....	81
Tabela 15	Percentual de alunos empregados, egressos dos cursos subsequentes e concomitantes externos, no ano de 2007.....	87
Tabela 16	Relação candidato-vaga para o CTUR, 2007/2008.....	87

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Egressos do ensino médio.....	84
Gráfico 02	Egressos do curso de hotelaria.....	85
Gráfico 03	Egressos do curso de agropecuária.....	86

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 01 Diferenças entre o Decreto 2.208/97 e o Decreto 5154/04.

54

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I	
1. UM POUCO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL.....	4
1.1. O Início da Educação no Brasil Colônia.....	7
1.2. A Educação Profissional no Brasil Império.....	9
1.3. A Evolução da Educação Profissional na 1ª. República.....	11
1.4. A Educação Profissional nas Décadas de 1930 e 1940.....	14
1.4.1. A Reforma Francisco Campos.....	14
1.4.2. A Constituição de 1934.....	15
1.4.3. A Constituição de 1937.....	16
1.4.4. A Reforma Capanema.....	17
1.4.4.1. O Curso primário.....	18
1.4.4.2. O Curso secundário.....	18
1.4.4.3. A Educação profissional.....	19
1.5. As Leis de Equivalência do Ensino.....	20
1.6. A Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).....	21
1.7. A Educação Profissional Durante a Ditadura Militar.....	21
1.7.1. A Lei 5692/71.....	22
1.7.1.1. A Dualidade entre a educação profissional e o ensino propedêutico na Lei 5692/71.....	23
1.7.1.2. A Organização curricular na Lei 5692/71.....	25
1.7.1.3. As Conseqüências da aplicação da Lei 5692/71.....	26
1.7.1.4. A Regulamentação a partir da Lei 7044/82.....	28
CAPÍTULO II	
2. AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE 1980 A 2004.....	31
2.1. A Influência dos Organismos Internacionais na Educação Brasileira.....	31
2.2. As Diretrizes e Bases da Educação Nacional nas Constituições Brasileiras.....	36
2.3. A Constituição de 1988.....	37
2.4. Discussões Para a Nova LDB/ O Trâmite da Nova LDB no Congresso Nacional.....	40
2.5. As Propostas Para a Educação Profissional na Nova LDB.....	41
2.5.1. As Propostas da sociedade civil.....	41
2.5.2. As Propostas governamentais.....	43
2.6. O Ensino Médio na Nova LDB.....	46
2.7. A Educação Profissional na LDB.....	48
2.8. A Consolidação da Reforma Neoliberal no Decreto 2.208/97.....	49
2.8.1. O Decreto 2.208/97 em análise.....	50
2.8.2. A Revogação do Decreto 2.208/97.....	52
2.9. As Mudanças na Educação Profissional de Nível Médio no Decreto 5154/04.....	52

CAPÍTULO III

3. O COLÉGIO TÉCNICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO SUAS POLÍTICAS E SUA HISTÓRIA.....	59
3.1. Do Aprendizado Agrícola ao Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Simões Lopes.....	59
3.2. O Colégio Técnico em Economia Doméstica (CTED).....	62
3.3. A Fusão Entre o CTED e o Colégio Técnico Ildefonso Simões Lopes.....	64
3.4. Os Cursos do CTUR.....	65
3.4.1. O Curso Técnico em Economia Doméstica.....	65
3.4.2. O Curso Técnico em Agropecuária.....	67
3.4.3. O Curso de 2º Grau propedêutico (Ensino Médio).....	69
3.5. Os Novos Cursos do CTUR.....	76
3.5.1. O Curso de Agropecuária Orgânica.....	77
3.5.2. O Curso de Hotelaria.....	78
3.6. A Divisão dos Turnos e o Acesso ao CTUR.....	80
3.7. A Proposta Para Integração Entre o Ensino Médio e a Educação Profissional no CTUR.....	81
3.8. A Enquete com os Egressos do CTUR no Ano de 2006.....	83
3.8.1. A Enquete no Ensino Médio.....	83
3.8.2. A Enquete no Curso de Hotelaria.....	84
3.8.3. A Enquete no Curso de Agropecuária Orgânica.....	85
3.9. Considerações Sobre os Egressos dos Cursos Técnicos em Concomitância Externa e Subseqüentes.....	86
CONCLUSÕES.....	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	94
ANEXOS.....	97

INTRODUÇÃO

Apesar de estar atuando no magistério de ensino médio há mais de 20 anos, foi no meio da década de 1990 que iniciei o contato mais direto com a educação profissional, na ocasião de meu ingresso na carreira de professor do Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CTUR). Naquela época comecei a perceber a separação que existia entre os cursos profissionais e o que preparava prioritariamente para o prosseguimento ao ensino superior. Não fazia idéia de como essa dualidade havia se perpetuado na educação brasileira e tomei consciência da importância de se investigar suas causas e conseqüências em nossa sociedade.

Na lida diária com os alunos e com docentes da instituição, Pude perceber claramente, o tratamento diferenciado que a própria comunidade escolar aplicava aos diferentes atores dos cursos envolvidos, na prática. Na medida em que nos conhecíamos, aprendia mais a respeito das engrenagens educacionais instaladas no colégio. Nesse percurso, também, aprendi, de forma mais sistematizada, como funcionavam os processos educativos, além dos fins e objetivos de alguns dos grupos envolvidos.

A LDB de 1996 e a reforma da educação profissional no Decreto 2.208/97 foram dois marcos significativos que pude vivenciar e participar mais ativamente, como parte integrante de todo o processo. Na realidade, apenas como executor das medidas impostas pelos mentores da política educacional da época, já que não fomos consultados a respeito da política de educação profissional que estava sendo proposta.

No campo prático e de execução das medidas, contudo, estávamos aptos a funcionar e participar, relatando experiências e fazendo consultas à população, pesquisando a sociedade e os alunos diretamente, enfim, fornecendo subsídios para que as políticas apropriadas pudessem ser aplicadas com impacto menor e maior aproveitamento dos membros da sociedade, elemento fundamental do nosso sistema.

A partir dessa reforma, meu interesse a respeito da política educacional foi ampliado, pois, tive que consultar a legislação para informar-me das determinações legais e pensar criticamente sobre elas, no sentido de obrigar-me a entendê-las, através de uma revisão dos processos histórico e teórico que davam base para, a partir da prática, de baixo para cima, tentar, também inserir-me nas discussões para poder colaborar e contribuir com sugestões e soluções para a questão.

Algum tempo depois, no ano de 2000, me foi dada oportunidade de fazer um curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior, que foi oferecido pelo Instituto de Educação da UFRRJ, curso no qual, defendi monografia intitulada “A Reforma do Ensino Profissionalizante na Lei 9394/96: Análise de sua Implantação no Colégio Técnico da UFRRJ”. O curso me permitiu fazer grandes descobertas sobre aquilo que eu tinha vivenciado e refletir bastante sobre a questão da dicotomia entre a educação profissional, reservada para os pobres e desvalidos da sorte e o ensino propedêutico, dirigido para os pertencentes às elites que conduziriam os destinos da nação. Não seria de chamar tanta a atenção, esse fato, se não houvesse o componente crucial que determinava a perpetuação da classe dominante no poder, ao mesmo tempo em que atuava como uma barreira quase intransponível que dificultava a mobilidade social para os que pertencessem às classes mais necessitadas.

Esse determinante cruel, impulsionado e manipulado pela legislação, braço do Estado, utilizado a favor de uma classe social, contrasta com a premissa de que todos os seres humanos, cidadãos, são iguais perante a lei e com as teorias de Marx e Gramsci que defendem a educação para todos, sem nenhuma discriminação ou proteção para determinado grupo da sociedade. Ao concordar que todas as pessoas deveriam ter iguais oportunidades e que certas classes, tudo fazem para se perpetuar no poder, apostei na luta pelos ideais democráticos no espaço que considerei o mais importante para a disseminação da ideologia dos poderosos, que

é a escola. Minha luta foi materializada por essa pesquisa, na qual procurei investigar se a dicotomia da educação brasileira tem prejudicado o nosso povo, e de que forma isso está ocorrendo.

Instigado pelo fato de ser professor de ensino médio e profissional e conviver diariamente com a dualidade inerente aos dois tipos de ensino, a escolha do tema em tela se deu, devido ao entendimento de que as relações entre o Estado e a Escola devem ser analisadas e aprofundadas, a fim de fundamentar ações docentes que possam contribuir para o rompimento de alguns determinantes discriminatórios da sociedade brasileira.

No decorrer desse estudo, passaremos em revista as reformas dos anos de 1930 até 2004, no qual faremos uma revisão histórica e considerações sobre as teorias neoliberais, que são, na verdade, o contraponto na luta por um futuro mais igualitário na questão da dualidade educacional.

Para levar a efeito, a investigação dos reflexos da dicotomia entre a educação profissional e a educação para o ensino propedêutico, nas relações entre o Estado e a Escola pesquisamos a política educacional adotada no país a partir da década 1930, optando por uma pesquisa qualitativa com destaque para a abordagem político-histórico e social. Para tanto, foram feitas incursões em estudos relacionados à história da educação, legislação da educação e textos que abordam temas relacionados à divisão da sociedade brasileira. A metodologia se caracterizou, então, pela preocupação de investigar a história da educação pela mediação da sociedade, como sugerem Dermeval Saviani, José Claudinei Lombardi e José Luís Sanfelice no livro intitulado “História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual” (1998). Assim, foi considerada a relação teoria-práxis e a natureza emancipatória que a caracterizou. Procurou-se, através do pensamento crítico, buscar a compreensão e a superação das dicotomias entre “saber e agir, sujeito e objeto, e ciência e sociedade, enfatizando os determinantes sócio-históricos da produção do conhecimento científico e o papel da ciência na divisão social do trabalho” (Alves-Mazzotti, 2004, p. 117).

A delimitação temporal deve-se ao fato da Revolução de 1930 ter sido responsável por numerosas transformações que fizeram avançar o processo educacional no Brasil. Foi nesta época que o sistema educativo brasileiro se reconstruiu, amparado por estruturas, em alguns casos, vigentes até os dias atuais. A pesquisa se estendeu até a Reforma da Educação Profissional ocorrida em 2004 quando Luiz Inácio Lula da Silva, representante dos trabalhadores, chegou à Presidência da República. Conscientizamo-nos que este espaço temporal permitiu propiciar comparações, relações e inferências relevantes a respeito da educação profissional e dicotomia social.

Procurou-se, desta forma, compreender a evolução da dualidade entre os ensinos médio e técnico, que, ainda hoje, persiste na educação brasileira, em várias versões, mas mantendo historicamente os mesmos objetivos. Pretende-se responder a duas questões que permearam este estudo: a) Até que ponto a escola tem se comportado como Aparelho Ideológico do Estado, como defende Althusser (2003), contribuindo para o agravamento da reprodução do modelo de classes sociais no Brasil? b) Quais as medidas que a Escola pode adotar para não ser mera reprodutora, e sim transformadora da realidade social?

A pesquisa tem por objetivo analisar a política educacional brasileira, com ênfase nas práticas adotadas para a educação profissional. Busca-se, neste estudo, estabelecer a relação entre estas práticas e a atuação da instituição escolar como Aparelho Ideológico do Estado e agente reprodutor das desigualdades sociais. De um lado, temos as classes mais favorecidas, para as quais é destinado o ensino propedêutico e, de outro, as classes populares, sempre encaminhadas à educação profissional. Para o estabelecimento da relação entre teoria e prática, buscou-se analisar o impacto das reformas governamentais mais recentes para a educação profissional no Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CTUR).

No campo da história da educação foram analisados textos relacionados às várias fases da Educação Profissional, principalmente a de nível médio, com suporte metodológico, na pesquisa documental que se constituiu no levantamento e exame de trabalhos já publicados por pesquisadores sobre assunto. Estes textos foram, sempre que possível, relacionados ao contexto social do período histórico, numa tentativa de estabelecimento de relações. A legislação da educação, em ordem cronológica, pertinente ao período em análise, também serviu de base para os estudos. O texto foi organizado em três capítulos, na forma de narrativa.

No primeiro capítulo consta o percurso histórico da educação profissional brasileira com ênfase na dicotomia entre a educação profissional e o ensino propedêutico, em análises que percorreram desde o Brasil Colônia, mas com ênfase no período de 1930 até a década de 1980. O estudo passa pelas Reformas Francisco Campos e Capanema, Leis de Equivalência e primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 4024/61. Percorre as principais mudanças ocorridas na educação profissional durante o período militar, introduzidas pela Lei 5692/71.

O Capítulo II aborda as políticas de educação profissional implantadas entre os anos de 1980 a 2004, com destaque para a Constituição de 1988 e a LDB de 1996 (Lei 9394/96). Passa em revista as principais propostas de reforma da educação profissional da década de 1990 e seu cunho neoliberal, analisando mais detalhadamente o Decreto 2208/97 e sua revogação pelo Decreto 5154/04.

No Capítulo III buscou-se investigar o impacto das reformas educacionais para a educação profissional no Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CTUR). O texto apresenta um breve histórico que caracteriza a instituição em análise e enfatiza a reforma impulsionada pelo Decreto 5154/04 e suas consequências no CTUR.

CAPÍTULO I

1. UM POUCO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Ao buscarmos entender as políticas para a educação profissional brasileira e sua aplicação no âmbito social, consideramos necessário repassar a própria história da educação profissional de nível médio, em conjunto com o ensino propedêutico, para que pudessem ser estabelecidas as diferenças e semelhanças. Sob esse viés, analisamos a questão que remonta ao início da própria colonização do Brasil pelos portugueses passando pela criação da rede federal de escolas profissionais até a década de 1980, quando aprofundamos estudos a respeito da política para esse setor.

Neste capítulo optamos por aprofundar algumas categorias envolvidas em nosso estudo que terá como base a educação. O intuito maior é o de que precisamos expandir os fundamentos teóricos que deram corpo à nossa história, para partirmos para a fase de análise prática.

O tema terá como um de seus indicadores básicos as idéias de Althusser (2003), que afirma ser a Escola um aparelho ideológico de Estado (AIE):

(...) Afirmamos que o aparelho ideológico de Estado que assumiu a posição *dominante* nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classe política e ideológica contra o antigo aparelho ideológico do Estado dominante, é o *aparelho ideológico escolar*. (p. 77).

Sabe-se que Althusser teve duas grandes fases. Na última, ele chega até “romper com seus escritos iniciais que eram pensados do ponto de vista da reprodução” (Cardoso, 2006, p. 17) e passa a trabalhar com uma nova realidade social, “em que a dominação ideológica se torna total” (ibid.). A noção de pós-modernidade, para Althusser, tem como principal característica o intenso funcionamento dos Aparelhos Ideológicos do Estado, ou seja, “uma dominação social totalitária da ideologia, em que a ideologia se confunde com o real e funda a dominação, que percorre todos os campos e todos os espaços sociais” (ibid.).

O primeiro Althusser, que trabalhou mais diretamente a reprodução através da materialidade dos aparelhos ideológicos, mostrou-nos que a escola é, sem sombra de dúvida, um desses aparelhos. Isso não significa, entretanto, que não se possa produzir, dentro da escola, um trabalho que não seja meramente reprodutor. Porém, essa é uma ação especialmente difícil porque a escola desempenha uma função social por via ideológica, que acaba contribuindo para a reprodução das relações de dominação e subordinação.

Em sua última fase Althusser até admite que a ideologia possa ter um papel voltado para a transformação social, no entanto reconhece que, para que isso aconteça, é necessário que haja o reconhecimento da importância da luta ideológica para a transformação das relações sociais. A grande contradição, que aumenta a dificuldade da ação transformadora da escola, é que em uma sociedade, que apresenta um quadro de dominação ideológica total, pensar na possibilidade de uma luta ideológica transformadora não pode ser uma tarefa muito fácil. Daí ser a visão da escola como Aparelho Ideológico do Estado e reprodutor de sua ideologia de dominação, muito mais recorrente em Althusser.

Outro autor que fundamenta este estudo, na linha marxista, é Dermeval Saviani, que reconhece a existência de “uma subordinação relativa, mas real, da educação diante da política” (SAVIANI, 2003a, p. 86). Segundo as idéias desses autores, as classes dominantes utilizam a escola, para difundir suas próprias ideologias, tendo como finalidade a manutenção do poder.

A função política da ideologia foi bem definida por Chauí (2002, p.222):

O que faz a ideologia? Oferece a uma sociedade dividida em classes sociais antagônicas, e que vivem na forma da luta de classes, uma imagem que permite a unificação e a identificação social – uma língua, uma religião, uma raça, uma nação, uma pátria, um Estado, uma humanidade, mesmos costumes. Assim, a função primordial da ideologia é ocultar a origem da sociedade (relações de produção como relações entre meios de produção e forças produtivas sob a divisão social do trabalho), dissimular a presença da luta de classes (domínio e exploração dos não-proprietários pelos proprietários privados dos meios de produção), negar as desigualdades sociais (são imaginadas como se fossem consequência de talentos diferentes, da preguiça ou da disciplina laboriosa) e oferecer a imagem ilusória da comunidade (o Estado) originada do contrato social entre homens livres e iguais. A ideologia é a lógica da dominação social e política.

Sobre o mesmo tema, Aranha (1998) ainda alerta que as pessoas dominadas não têm consciência da dominação a que são vítimas:

(...) nem sempre o trabalhador tem clareza da situação na qual se encontra, pois a ideologia faz com que não perceba a exploração de que é vítima. A ideologia é o conjunto de representações e idéias, bem como de normas de conduta, por meio das quais o homem é levado a pensar, sentir e agir de uma determinada maneira, considerada por ele correta e ‘natural’. Assim, não percebe que essas representações e normas convêm à classe que detém o poder na sociedade. Essa percepção da realidade é ilusória, na medida em que camufla a divisão existente dentro da sociedade, apresentando-a una e harmônica, como se todos partilhassem dos mesmos objetivos e ideais (p. 31).

O papel da escola na transmissão ideológica, então, na opinião desses autores, tem sido o de reforçar os interesses da classe dominante, e dissimular a existência da sociedade de classes, evitando, assim, conflitos maiores.

Como esta pesquisa tem como principal referência a escola, cabe uma atenção especial a esta instituição. Segundo Ghiraldelli (2006, p. 13), o termo escola “tem sua origem etimológica na palavra grega *schole*, que pode ser ‘tempo livre’, ‘ócio’. Na Grécia Antiga, correspondia ao lugar de aprendizado e recreação, de aprendizado ou recreação”.

Sobre o mesmo assunto, Saviani (2004) acrescenta que, a origem da palavra escola, incorpora, também, por extensão, “ocupação dos homens que dispõem de lazer; estudo.” (p. 2). O autor justifica este último significado com a seguinte afirmação:

Nas sociedades antigas (modo de produção escravista) e medieval (modo de produção feudal), com a apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, surge uma classe ociosa (que vive do trabalho alheio) e em consequência disso se desenvolve um tipo de educação diferenciada destinada aos grupos dominantes cuja função é preencher o tempo livre de ‘forma digna’, isto é, aquilo que na Idade Média foi traduzido pela expressão latina ‘otium cum dignitate’¹ (p. 2).

¹ Lazer com dignidade

Isso demonstra que, desde os seus primórdios, a escola foi pensada para aqueles que não trabalhavam, ou seja, para as classes sociais mais elevadas. Somente com o tempo a escola foi se estendendo a todas as classes sociais.

Nesta pesquisa a escola é compreendida como o local onde se desenvolve o processo educativo. É a instituição “que propicia de forma sistemática, o acesso à cultura letrada reclamado pelos membros da sociedade moderna. Neste contexto, a forma principal e dominante de educação passa a ser a escolarizada” (ibid.).

A importância atual desta instituição, não está restrita somente à produção e distribuição do conhecimento, mas também ao desenvolvimento pessoal e social do educando, incluindo, aí, a formação profissional. Porém, se a sociedade encontra, no interior desta instituição, uma situação pré-estabelecida, ou seja, uma mera reprodução dos interesses e ideologias da classe dominante, a escola acaba cumprindo um papel social diverso do esperado pela classe trabalhadora.

Diante deste quadro, a sociedade tem duas opções: acomodar-se ou reagir. A acomodação, geralmente mais fácil, facilita a transmissão ideológica de interesse dos grupos dominantes. A reação, por outro lado, dá mais trabalho, pois envolve o confronto. Este confronto pode se dar dentro ou fora da escola. Alguns autores consideram que o confronto deva ser promovido dentro da própria instituição, no entanto, Saviani (2003a) entende que a Escola não é o local onde se estabeleça a luta do proletariado, uma vez que considera que a luta resultaria certamente em derrota: “Eu diria, então, que a luta de classes resulta nesse caso heróica, mas inglória, já que sem nenhuma chance de êxito” (Saviani, 2003a, p. 24). Por outro lado, para Althusser (segunda fase), a luta de classes deve ser estabelecida na própria escola, mesmo considerando ser esta instituição um Aparelho Ideológico do Estado. Esta aparente incoerência se deve ao fato do autor considerar que “os Aparelhos Ideológicos do Estado podem não apenas ser os meios, mas também o lugar da luta de classes, e freqüentemente de formas encarniçadas da luta de classes” (Althusser, 2003, p.71).

Segundo Aranha (1998), “o discurso ideológico é abstrato e separa o pensar e o agir, a fim de manter privilégios e a dominação de uma classe sobre a outra” (p. 35). Isso reforça a idéia de que, nessa perspectiva, a escola tenha papel fundamental nas engrenagens do Estado. Já Gramsci vê na escola uma outra função:

O grande pensador marxista italiano Antonio Gramsci, (...), nos diz algo diferente sobre a escola e a sua função: ela pode ser, em certa medida, transformadora, sempre que possa proporcionar às classes subalternas os meios iniciais para que, após uma longa trajetória de conscientização e luta, se organizem e se tornem capazes de ‘governar’ aqueles que as governam (MOCHCOVITCH, 2001, p. 7).

O Estado como possuidor dos instrumentos jurídicos, pode conduzir a sociedade pelos caminhos desejados, e ao chamar para si deveres, amplia sua força. Às vezes, porém, o faz de forma camuflada, dando a entender que os direitos do cidadão foram dados pelo Estado, descaracterizando, assim as conquistas populares e, conseqüentemente, o processo de fortalecimento da cidadania. Quando o Estado transforma a educação em obrigação do próprio Estado, gera um direito ao cidadão. No entanto, este é um direito que precisa ser concretizado na prática, através da participação social, pois, à medida em que, o Estado legisla sobre a educação, também cria elementos que lhe garantem sua força e continuidade, permitindo-lhe o controle dos espaços onde se dão os embates em torno dos direitos à educação.

O Estado que garante a educação e no qual nos deparamos no presente estudo, baseia-se na definição de Gramsci: “Estado = Sociedade política + Sociedade civil, isto é, hegemonia revestida de coerção” (COUTINHO, 1999, p. 127). Isso significa que é o Estado em sentido amplo, ou seja, não se refere somente à sociedade política, embora ela predomine nos períodos ditatoriais, mas envolve também a sociedade civil, que incorpora igreja, escolas, etc. Otranto (2001) complementa, informando que “Gramsci considera que o Estado é composto por instituições e regras, as quais possibilitam à classe dominante exercer o seu domínio” (p. 6). Conseqüentemente, visualiza-se a intenção do Estado em manter uma sociedade controlada ideologicamente pela escola, para permitir a fácil aceitação na condução dos rumos do país. Os estudos de Gramsci apresentam uma particular preocupação com a educação. “Sua dimensão de análise mais contundente está centrada sobre a função política e, portanto, filosófica e histórica da educação e vê a escola como um dos aparelhos de hegemonia privilegiada na organização de uma nova cultura” (SABÓIA, 1990, p. 44). Para Antonio Gramsci, a hegemonia é categoria fundante no processo de transformação social. Daí o autor defender a construção de uma contra-hegemonia, como tarefa primordial a ser feita pela classe trabalhadora na elaboração e/ou busca de uma outra filosofia ou um outro senso comum.

O senso comum que tem caracterizado a educação brasileira é a dualidade. A separação elitista entre educação profissional² e o ensino propedêutico³, que colabora com a dicotomia social, está baseada na divisão entre o trabalho manual, reservado para os pobres e o intelectual, para as elites. Por educação profissional entende-se aquela voltada para a aquisição de uma profissão, ou seja, voltada para o mundo do trabalho. O ensino propedêutico aqui é visto como aquele indispensável à continuidade dos estudos, ou seja, ao ingresso no ensino superior. A leitura da história das civilizações humanas nos permite a constatação de que o trabalho sempre foi uma atividade social central para garantir a sobrevivência das pessoas e a organização da sociedade. No entanto, na sociedade capitalista, a educação para o trabalho sempre foi discriminada em relação ao ensino propedêutico. No Brasil, a discriminação confunde-se com a própria formação do país, nos seus primórdios, desde a colonização.

1.1. O Início da Educação no Brasil Colônia.

O Brasil colônia tinha uma organização econômica baseada no chamado “plantation”, e o sistema produtivo era o escravocrata. Nesse sistema trabalhavam os índios e os negros vindos da África. A agroindústria açucareira era a principal atividade e as tarefas que requeriam habilidades técnicas eram poucas e eram ocupadas por um número reduzido de homens livres. As práticas educativas, à época, limitavam-se a transmissão de conhecimentos técnicos para o trabalho, informalmente. Essa atividade era realizada nos próprios ambientes de trabalho. Posteriormente, estabeleceram-se alguns colégios e as residências dos Jesuítas, onde se fixaram os primeiros centros de formação profissional para artesãos e outros ofícios. Dentre os ofícios ensinados, estavam os ligados à “carpintaria, ferraria, construção de edifícios, embarcações, pintura, produção de tijolos, telhas etc, medicamentos, fiação e tecelagens”. (MANFREDI, 2002, p. 67-69)

O país vivenciou o período de colonialismo de 1500 a 1822. Nesse espaço de tempo, com referência à educação, pode-se destacar três fases distintas, a saber: “o predomínio dos

² Que se refere a profissão (Dicionário Brasileiro Globo, 1977. p. 1036)

³ *Adj.* Preliminar; que serve de introdução, que habilita para receber ensino mais completo. (do fr. *Propédeutique*, do gr.) (Dicionário Brasileiro Globo, 1977. p. 1040)

Jesuítas; a das reformas do Marquês de Pombal em 1759; e a fase em que D. João VI, então rei de Portugal, trouxe a Corte para o Brasil (1808 – 1821)” (GHIRALDELLI, 2006, p. 24).

O ensino na primeira fase da colonização ficou a cargo dos padres Jesuítas, que tinham por objetivo o recrutamento de fiéis e servidores. Entretanto, eles acabaram por ministrar cultura geral básica, completamente alheia à realidade local e sem interesse em direcionar para o trabalho, já que as atividades econômicas eram simples e não exigiam preparação mais elaborada, em função de serem baseadas na agricultura e no trabalho escravo. O trabalho dos Jesuítas destinava-se aos que se dedicavam a administrar os negócios e “não estava associado a uma atividade manual”. Entre os cursos oferecidos, pela Ordem, estava a “educação elementar para a população índia e branca (salvo as mulheres), educação média para homens da classe dominante, parte da qual continuou nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal, e educação superior religiosa só para esta última”. (ROMANELLI, 2005, p. 34 e 35)

A educação de um modo geral, no Brasil, inicialmente, foi delegada aos Jesuítas, desde o descobrimento. Por isso, era voltada apenas para a formação religiosa e dirigida aos senhores de engenho e pessoas influentes, deixando a grande parte da população, sem o mínimo de atenção, conforme as palavras de Franco (1984):

Durante todo o período colonial, a educação escolar brasileira esteve nas mãos dos Jesuítas. A tendência “humanista” tradicional, vertente religiosa, reina de maneira absoluta. Os pressupostos filosóficos, a visão de homem e de mundo que orientam essa tendência, encontram-se em Aristóteles e Santo Tomás de Aquino. A educação estava apoiada numa concepção filosófico-religiosa de mundo e de homem, cuja maior preocupação era inculcar os valores do cristianismo e aqueles valores da cultura européia compatíveis com a ideologia cristã.

(...) A educação escolar Jesuítica estava destinada apenas a uma minoria de proprietários territoriais e senhores de engenho. Apenas a estes estava reservado o direito à educação e, mesmo assim, em número restrito, na medida em que ficavam excluídos dessa minoria tanto as mulheres quanto os filhos primogênitos. A grande massa de trabalhadores escravos, pois, estava marginalizada dos benefícios da educação. (p. 26-28)

Até 1759, era esse o quadro da educação brasileira, com o domínio dos Jesuítas. Entretanto, essa influência, foi ofuscada pela expulsão da Ordem dos Jesuítas do Brasil, pelo Marquês de Pombal. Com isso as escolas foram fechadas, os seus bens foram confiscados e o Brasil passa por um período de mais de uma década, na qual a educação escolarizada ficaria totalmente destruída. Mais tarde, após esse período é que “seriam criadas, nas cidades grandes as primeiras Escolas e Aulas Régias”, no que foi chamado de Reforma Pombalina. A respeito dessa fase, assim se pronuncia Romanelli (2005):

Inúmeras foram as dificuldades daí decorrentes para o sistema educacional. Da expulsão até as primeiras providências para a substituição dos educadores e do sistema jesuítico transcorreu um lapso de 13 anos. Com a expulsão, desmantelou-se toda a estrutura administrativa de ensino. A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro, a graduação, foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas. Leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação.

Mas, apesar disso, a situação não mudou em suas bases. Recorde-se de que os Jesuítas mantiveram, além de colégios para a formação de seus sacerdotes, seminários para a formação do clero secular. Era esse clero que

atuava principalmente nas fazendas de onde ele proviera, constituído, como era, de filhos das famílias proprietárias. Foram estes que formaram a massa de tios-padres e capelães de engenho e que, por exigência das funções, foram também os mestres-escola ou preceptores dos filhos da aristocracia rural. (p. 36)

Com a expulsão dos Jesuítas do reino Português (Brasil inclusive), e a adoção da Reforma Pombalina, o país ficou com sua estrutura administrativa escolar totalmente prejudicada, já que não houve uma substituição imediata das práticas pedagógicas jesuíticas, nem dos próprios professores. Passou-se o período de 13 anos, no qual o Estado não assumiu, os encargos da educação. Nesse período exerceram o papel de preceptores e professores, os padres e filhos de famílias de proprietários, que tinham sido formados pelos próprios Jesuítas, garantindo, desta forma, a continuidade da transmissão ideológica.

1.2. A Educação Profissional no Brasil Império.

O Brasil deixou de ser Colônia, em 1808, com a chegada da Corte Portuguesa, para tornar-se sede do Império. O cenário da educação brasileira, com a chegada da Corte Portuguesa, ainda sofria os reflexos do desmantelamento do sistema que fora organizado pelos Jesuítas. Logo após a expulsão dos Jesuítas do Brasil, em 1759, houve uma desorganização do sistema educacional no país. Levou bastante tempo, para que o Estado voltasse a pensar numa nova organização escolar e isso só se deu após a transferência do Reino português para o Brasil. As primeiras instituições públicas a serem fundadas foram as de ensino superior, destinadas a formar pessoas para exercerem funções qualificadas no Exército e na Administração do Estado. No Rio de Janeiro, foi criada a academia de Marinha e as cadeiras de Anatomia e Cirurgia (1808); a Academia Real Militar (1810); o curso de Agricultura (1814); o curso de Desenho Técnico (1818); a Academia de Artes (1820). A criação do Colégio Pedro II se seguiu, em 1837, para a manutenção do curso secundário propedêutico, que foi desenvolvido com vistas ao prosseguimento ao ensino superior. A educação profissional era ministrada nas academias militares (Exército e Marinha), em entidades particulares sem fins lucrativos e nos liceus de artes e ofícios. Era voltada para “os menores dos setores mais pobres e excluídos da sociedade: os órfãos, os abandonados, os desvalidos”. (MANFREDI, 2002, p. 74-76)

Com a chegada da família real e o advento do Império, a educação profissional começa, então a ser oferecida, com uma conotação compensatória. Soares (2003), analisando a história da educação profissional no Brasil, destaca esse início.

O ensino técnico profissional no Brasil tem sua história marcada por uma concepção dualista/separatista que remonta ao Império, onde aos cegos, surdos e aleijados, num primeiro momento, incorporando-se depois os menores carentes, era destinado um ensino profissionalizante, com o sentido de ofertar-lhes como uma benesse do Estado, uma possibilidade de inclusão à força de trabalho. (p. 22)

Dessa constatação, conclui-se que um rudimentar sistema educacional se iniciava pela última etapa, ou seja, pelo ensino superior. As bases do sistema foram posteriormente organizadas, o primário e o secundário eram voltados apenas para preparar para o ensino superior. O ensino secundário era oferecido por poucos estabelecimentos e na sua quase totalidade privados. A formação de força de trabalho continuava ligada à produção, isto é, nas oficinas, fábricas e arsenais.

A primeira Constituição do Brasil, já independente de Portugal, foi outorgada em 1824, pelo Império. Nessa Carta, o art. 179, 32, indica que começa o arcabouço da educação brasileira, ao garantir a educação primária, gratuita a todos os cidadãos. Outro elemento marcante no período Imperial foi a “criação do Colégio Pedro II (1838)”, desenhado para servir de modelo para outras instituições de ensino secundário (GHIRALDELLI JR, 2006, p. 29). Nessa época, a maioria dos colégios secundários estava nas mãos de particulares, o que sem dúvida alguma demonstra o caráter seletivo da educação, nesse ramo de ensino, já que poucos podiam pagar. Por outro lado o próprio Colégio Pedro II, era o único que podia conferir grau de Bacharel, requisito básico para ingresso no curso superior e, conseqüentemente, oferecia um ensino propedêutico voltado para as elites, uma vez que somente os economicamente fortes poderiam despendar o valor necessário para custear estudos longe de casa (ROMANELLI, 2005). A educação profissional, no entanto, continuava destinada àqueles desprovidos da sorte.

No período de 1840 a 1856, dez governos provinciais fundaram as Casas de Educandos Artífices, seguindo o modelo de aprendizagem que era impulsionado no âmbito militar, o que incluía os padrões de hierarquia e disciplina rígidos, onde os menores abandonados e em estado de mendicância eram levados para aprenderem ofícios como: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, etc. Em conexão com esses ofícios, havia também os conhecimentos de instrução primária que envolviam leitura, aritmética, álgebra elementar, escultura, desenho, geometria, etc. (MANFREDI, 2002, p. 76).

A evolução da educação profissional, foi facilitada, como destaca Franco (1984), com a construção e inauguração dessas escolas profissionais, uma em cada capital das seguintes províncias: Pará (1840), Maranhão (1842), São Paulo (1844), Piauí (1849), Alagoas (1854), Ceará (1856), Sergipe (1856), Amazonas (1858), Rio Grande do Norte (1859) e Paraíba (1865). (p.41)

Nesse ínterim surgiram os Liceus de Artes e Ofícios, que eram instituições mantidas por iniciativa de entidades da sociedade civil e que sobreviviam de quotas de sócios e doações de contribuintes membros da burocracia do Estado, nobres, fazendeiros e comerciantes, incluindo-se dotações governamentais. O período entre 1858 e 1886 foi marcado pelas inaugurações dessas escolas de educação profissional nos grandes centros urbanos que possuíam nomes variados conforme atesta Franco (1984), da seguinte forma:

Rio de Janeiro (1858) – Sociedade Propagadora de Belas Artes.
Salvador (1872) – Associação Liceu de Artes e Ofícios.
Recife (1880) – Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais.
São Paulo (1882) – Sociedade Propagadora de Instrução Popular.
Maceió (1884) – Associação Protetora da Instrução Popular.
Ouro Preto (1886) – Sociedade Artística Ouropretana. (ibid. p. 43)

A respeito do objetivo da criação dessas escolas de ensino profissionalizantes no país, nessa época, Franco (ibid.), esclarece:

As proposições para a criação de escolas de caráter técnico-profissionalizantes e as poucas escolas que precariamente se mantiveram a partir de meados do séc. XIX, na fase imperial de nossa história, foram medidas especiais do poder público e de iniciativas privadas em face dos efetivos militares e da existência de menores abandonados, cegos, surdos-mudos, da criminalidade e vagabundagem. (p. 40)

Claramente, nota-se o tom assistencialista que impregnava a política de educação profissional na época. Porém, cabe destacar que ela não se consistia em prioridade, nem para

o governo, nem para a iniciativa privada. As escolas e liceus voltadas para este fim tiveram grandes dificuldades, como, por exemplo, o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro.

O Liceu de Artes e Ofícios, inaugurado no Rio de Janeiro, tinha como seu objetivo disseminar pelo povo, como educação, o conhecimento do “belo”, propagar e desenvolver, para o povo, a instrução, indispensável ao exercício nacional da parte artística e técnica de artes, ofícios e indústria. Apesar de inaugurado em 1858, não pode abrir os cursos por falta de recursos. Teve seu movimento mais intenso em 1878, passando por muitos reveses. Sem recursos, as oficinas eram inexistentes, sofreu um incêndio em 1893 e só conseguiu inaugurar suas oficinas no início da segunda década do período republicano. (ibid. p. 43)

1.3. A Evolução da Educação Profissional na 1ª. República.

Segundo Manfredi (2002), “o país ingressava em nova fase econômico-social, em virtude da aceleração dos processos de industrialização e urbanização.” Dessa forma, nesse período chamado de Primeira República, que se estende da Proclamação da República (1889) até a década de 1930, a educação profissional adquiriu característica diferenciada do sistema educacional. Os governos estaduais começaram a instituir verdadeiras redes de escolas de educação profissional, seguindo diretrizes da nova Constituição Federal (MANFREDI, 2002, p. 79-80). No entanto, essa prática não propiciou uma aproximação entre os ensinos profissional e propedêutico, como veremos a seguir.

O início do período republicano tem como marco a Constituição de 1891, que deixou para trás o Império e acirrou a dualidade na educação brasileira: o ensino propedêutico para as elites e a educação profissional para o povo, como destaca Romanelli (2005):

A Constituição da República de 1891, que instituiu o sistema federativo de governo, consagrou também a descentralização do ensino, ou melhor, a dualidade de sistemas, já que, pelo seu artigo 35, itens 3º. e 4º. , ela reservou à União o direito de “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados” e “promover a instrução secundária no Distrito Federal”, o que, conseqüentemente, delegava aos estados competência para prover e legislar sobre educação primária. A prática, porém, acabou gerando o seguinte sistema: à União cabia criar e controlar o ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os níveis do Distrito Federal, e aos estados cabia criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional, que , na época, compreendia principalmente escolas normais (de nível médio) para moças e escolas técnicas para rapazes.

Era, portanto, a consagração do sistema dual de ensino, que se vinha mantendo desde o Império. Era também uma forma de oficialização de distância que se mostrava, na prática, entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional). (p. 41)

Cabe ressaltar que, neste período, as mudanças socioeconômicas impulsionadas pela abolição da escravatura e pela expansão da cafeicultura, foram fundamentais para a determinação dos novos rumos da educação profissional no Brasil e sua organização em forma de redes de escolas, por iniciativa dos governos Estaduais. Os beneficiários dessas redes, não eram apenas os “desafortunados”, mas também, setores “populares urbanos” que seriam mais tarde “trabalhadores assalariados”. Como exemplo, cita-se a “transformação do Asilo de Meninos Desvalidos no Instituto de Educação Profissional”, inicialmente.

Entretanto, o estabelecimento da educação profissional em uma rede federal, só concretizou-se graças ao Presidente Nilo Peçanha que, pelo Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, criou as Escolas de Aprendizes Artífices, em uma rede de 19 escolas, que possuíam legislação própria, uma em cada Estado, exceto no Distrito Federal e no Rio Grande do Sul. Essa rede de escolas transformou-se no que mais tarde se denominaria a “rede federal, que culminou nas escolas Técnicas e, posteriormente, nos CEFETS” (MANFREDI, 2002, p. 80-85), conforme o destacado pela autora:

No Estado do Rio de Janeiro, o então governador Nilo Peçanha fundou, em 1906, três escolas de ofícios, orientadas para a formação, em termos técnicos e ideológicos, da força de trabalho industrial e manufatureira. Embora as escolas não tivessem sucesso, por causa da vitória de seus opositores nas eleições seguintes, Nilo Peçanha, já como Presidente da República, instaurou uma rede de 19 escolas de aprendizes artífices (...) (p. 85)

Claro fica, portanto, que a experiência iniciada no governo do Estado do Rio de Janeiro, foi decisiva para que, ao ser elevado ao cargo de Presidente da República, Nilo Peçanha, transferisse para o nível nacional a proposta que proporcionaria o nascimento da Rede Federal de Educação Tecnológica.

No entanto, apesar das transformações sociais, o ensino técnico-profissional continuou reproduzindo a intenção fundamental que marcou o período anterior, dirigindo-se aos “menos favorecidos”. Porém, é importante ressaltar que esse período foi caracterizado por um início de uma ação proporcionada pelo poder público, em nível nacional, ou seja, o começo de uma política com o pensamento de unidade em todo o território brasileiro, a partir de um único sistema, uma rede organizada sob uma só coordenação federal. Esse ponto de partida foi representado pela criação dessas Escolas de Aprendizes e Artífices, como destaca Franco (1984):

(...) Essas escolas, em termos de objetivos, mantinham as características dos Liceus de Artes e Ofícios e eram custeadas pelo Estado. Propunham que a renda líquida gerada pela comercialização dos produtos, artefatos gerados nas oficinas das escolas, seria dividida em quotas proporcionais entre os alunos, corpo docente e direção. No regulamento de 1911, surgem propostas de criação de associação de cooperativas; pagamento de diárias aos alunos; os alunos, quando aprovados, ao final do curso sairiam com dinheiro e instrumento de trabalho. Em função da falta de verbas, a experiência quanto ao pagamento de diárias acabou não se realizando.

Desde o início do ano de 1910 começaram a funcionar as escolas de Aprendizes Artífices, que foram inauguradas nas datas discriminadas abaixo:

ESCOLAS	DATAS
Aprendizes Artífices do Piauí	01/01/1910
Aprendizes Artífices de Goiás	01/01/1910
Aprendizes Artífices de Mato Grosso	01/01/1910
Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte	03/01/1910
Aprendizes Artífices da Paraíba	06/01/1910
Aprendizes Artífices do Maranhão	16/01/1910
Aprendizes Artífices do Paraná	16/01/1910
Aprendizes Artífices de Alagoas	21/01/1910
Aprendizes Artífices de Campos	23/01/1910
Aprendizes Artífices do Pernambuco	16/02/1910
Aprendizes Artífices do Espírito Santo	24/02/1910
Aprendizes Artífices de São Paulo	24/02/1910

Aprendizes Artífices de Sergipe	01/05/1910
Aprendizes Artífices do Ceará	24/05/1910
Aprendizes Artífices da Bahia	02/06/1910
Aprendizes Artífices do Pará	01/08/1910
Aprendizes Artífices de Santa Catarina	01/09/1910
Aprendizes Artífices de Minas Gerais	08/09/1910
Aprendizes Artífices do Amazonas	01/10/1910

(p. 47-48)

As escolas foram construídas nas capitais dos Estados (exceto a de Campos-RJ), e obedeceram mais a critérios políticos, do que para atender necessidades econômicas ou sociais, tornando-se objeto de troca de influências, segundo análise de Manfredi (2002):

A localização das escolas obedeceu mais a um critério político do que econômico, pois foram instituídas nas capitais dos estados, embora, na época, poucas capitais contassem com um parque industrial desenvolvido e os estados tivessem suas atividades manufatureiras concentradas em outras cidades. As escolas constituíam eficiente mecanismo de “presença” e de barganha política do governo federal, nos estados, junto às oligarquias locais. (p. 83)

Sobre o funcionamento das escolas, a autora informa que elas eram voltadas mais para o aspecto artesanal do que para a indústria, embora sua finalidade educacional tivesse como prioridade a formação de operários:

A finalidade educacional das escolas de aprendizes era a formação de operários e de contramestres, por meio do ensino prático e de conhecimentos técnicos transmitidos aos menores em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos mais convenientes e necessários ao Estado da Federação em que a escola funcionasse, consultando, quando possível, as especialidades das indústrias locais. Como parte integrante de cada escola de aprendizes artífices, foram criados cursos noturnos obrigatórios, um curso primário (para analfabetos) e outro de desenho.

Cada escola de aprendizes artífices deveria contar com até cinco oficinas de trabalho manual ou de mecânica, conforme a capacidade do prédio escolar e as especialidades das indústrias locais. (ibid.)

A situação da educação profissional, no governo de Venceslau Brás (1914 – 1918), não se alterou de maneira importante, mantendo-se no mesmo plano do governo anterior, repleta de problemas que iam desde a evasão escolar até a falta de preparo dos professores, sem falar da falta de recursos, agravado pela ocorrência da primeira guerra mundial. A falta de equipamentos e os prédios inadequados completavam o quadro de precariedade que assolava as instituições de educação profissional. Em meio a esse caos, Franco (1984) destacou, entretanto, a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás, em 11 de agosto de 1917. A finalidade dessa escola era a de formar professores (mestres e contramestres) para as escolas profissionalizantes do país. (p. 49) Cabe ressaltar que era uma escola Normal somente para homens.

A repercussão dessa precariedade total resultou na criação de uma comissão de “técnicos especializados no assunto”, nomeada pelo Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, para fazer um estudo profundo de todo o funcionamento das escolas de ensino profissional e a sua possível reformulação. Com essa comissão, que ficou conhecida como “Serviço de Remodelação do Ensino Técnico ou Comissão Lüderitz”, o ensino profissional deixou de ter sua preocupação voltada só aos ‘desafortunados’. A comissão conseguiu alguns

resultados, como melhoria em prédios, elaboração de livros técnicos em língua portuguesa, instalação de escolas “fato que aparece pela primeira vez ao nível dos estabelecimentos federais (não concretizado) e a tese da industrialização da escola”. (FRANCO, 1984, p. 50)

1. 4. A Educação Profissional nas Décadas de 1930 e 1940.

O período de 1930 a 1937 foi marcado por conflitos no campo das idéias que envolveram diretamente a educação. Inicialmente, destaca-se a Reforma Francisco Campos, que radicalizou na dualidade educacional, uma vez que não permitia aos estudantes da educação profissional, o prosseguimento aos estudos superiores (MANFREDI, 2002, p. 100).

1.4.1. A Reforma Francisco Campos.

No início da década de 1930, a sociedade brasileira estava dividida entre os ideários de quatro grupos que assim se classificavam: liberal, católico, integralista e comunista. Esses grupos refletiam suas idéias tanto no campo econômico-político quanto no pedagógico e tinham, cada qual, seu ponto de vista. Na educação a ideologia liberal, foi a que suplantou as demais nessa década, e sobre ela é que esclarece Ghiraldelli Jr. (2006):

Em educação, o ideário liberal foi se tornando mais consistente e agradável a boa parte de nosso povo. Ele foi responsável pela motivação de determinados setores de nossa sociedade no sentido de buscar na educação possibilidades de ascensão social – daí o papel do ideário liberal no sentido de legitimar as reivindicações pela expansão da rede escolar e pela qualidade do ensino. Mesmo quando o liberalismo, enquanto doutrina política e social, caiu sob severa crítica, durante o final dos anos de 1930, por conta de ataques de comunistas e fascistas aos regimes liberais-democráticos, o ideário liberal no campo pedagógico não foi posto de lado. (p. 53)

É sob essas idéias que Francisco Campos, à época, titular do recém criado Ministério da Educação e Saúde Pública, durante o governo provisório de Getúlio Vargas, implementou uma reforma do ensino federal “de caráter elitista” (ibid.). Segundo Romanelli (2005), essa reforma, chamada de Reforma Francisco Campos, realizou-se através de alguns Decretos. Os Decretos vieram a consolidar uma estrutura que nunca fora antes organizada, numa base nacional, já que a educação no Brasil existia até então em torno de sistemas estaduais, desarticulados de uma coordenação central e, nesse ponto, a reforma foi de certa forma inovadora. O ensino secundário não possuía nenhuma organização digna e “não passava, na maior parte do território nacional, de cursos preparatórios, de caráter, exclusivamente propedêutico.” Era ainda, “a primeira vez que a uma reforma atingia profundamente a estrutura do ensino e, o que é importante, era pela primeira vez imposta a todo o território nacional. Era, pois, o início de uma ação mais objetiva do Estado em relação à educação” (ROMANELLI, 2005, p. 131).

Entretanto, no bojo da reforma, o ministro Francisco Campos, organizou o ensino secundário pelo Decreto 19.890 de 18/04/31, contendo duas etapas: a primeira com duração de cinco anos (curso fundamental) e a segunda, com dois anos, incluindo nessa etapa as disciplinas de sociologia, história da filosofia, higiene, economia política, estatística. Essa fase “visava à adaptação às futuras especificações profissionais” (RIBEIRO, 2003) e segundo Piletti & Piletti (1997) era dividida em três ramos de ensino:

- para os que se destinassem aos estudos jurídicos, dava-se ênfase às matérias de humanidades;

- para os que pretendiam cursar Medicina, Farmácia e Odontologia, a predominância ficava para as ciências Naturais e Biológicas;
- para os que objetivavam os cursos de Engenharia e Arquitetura, o estudo de Matemática era fundamental. (p. 179)

Os currículos do ensino secundário, nessa época, tinham caráter enciclopédico, destinando esse nível de ensino, portanto, a uma elite (ROMANELLI, 2005). Carga horária elevada, muitos livros e uniformes caros afastava o aluno carente. Ademais, o sistema de avaliação também era exigente, como pode ser comprovado, pela descrição da mesma autora:

O currículo enciclopédico, aliado a um sistema de avaliação extremamente rígido, controlado do centro, exigente e exagerado, quanto ao número de provas e exames, fez que a seletividade fosse a tônica de todo o sistema. (...) Para uma média de 102 disciplinas anuais, estavam prescritas em lei, para cada disciplina:

- uma argüição mensal;
- uma prova parcial a cada dois meses;
- um exame final.

A nota final seria a média das notas mensais de argüição, das provas parciais e do exame final de cada disciplina. Isso tudo equivalia, a aproximadamente, para o ano todo, 80 argüições ou provas mensais, 40 provas parciais e 10 provas finais, num total de 130 provas e exames, o que, durante o período letivo, equivaleria a, pelo menos, 1 prova a cada 2 dias de aula. Vê-se, portanto, que não se tratava de um sistema de ensino, mas de um sistema de provas e exames. E é evidente que o aluno que conseguisse varar ileso o sistema, ao longo dos seus 5 ou 7 anos de duração, era realmente privilegiado. (137)

A reforma dificultava a participação das classes mais baixas, pelo lado do ensino secundário, e pelo outro, a educação profissional, não teve o cuidado necessário, já que somente regulamentou o ensino comercial e mesmo assim, não permitia o acesso ao ensino superior dos oriundos desse ramo da educação. Segundo análise de Romanelli (2005):

Os cursos profissionais (a reforma só cuidou do ensino comercial) não tinham nenhuma articulação com o ensino secundário e não davam acesso ao ensino superior. Só o ensino secundário possibilitava esse acesso. Aqui talvez esteja uma das fortes razões que orientaram a demanda social de educação em direção ao ensino acadêmico, desprezando o ensino profissional. (p. 139)

A situação da educação nacional no começo da década de 1930 reforça a acirrada condição da dualidade na educação, mesmo após a Reforma Francisco Campos. Nos anos que se seguiram, não foi muito diferente, como veremos a seguir.

1.4.2. A Constituição de 1934.

Na Constituição de 1934 (Anexo 1), muitas das idéias baseadas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁴ foram incorporadas. Este Manifesto, datado de 1932, e assinado

⁴ Na década de 1920, um grupo de intelectuais, entre eles Anísio Teixeira, insatisfeitos com os rumos da educação brasileira nos últimos anos da década e inspirados nos ideais da Escola Nova, iniciou um movimento que questionava toda a estrutura educacional existente. O movimento culminou com o lançamento

por vários intelectuais da época, defendia, entre outras coisas, a universalização da educação, que deveria ser extensiva a todos, independentemente de classe social. O mesmo documento definia a educação como função essencialmente pública; a escola deveria ser única, ou seja, igual para todos, laica, gratuita, obrigatória e sem distinção de sexo. Estabelecia elementos filosóficos norteadores da política educacional no país, fazendo, inclusive incursões no campo das relações pedagógico-didáticas e enfatizava a importância da escola do trabalho profissionalizante (GHIRALDELLI JR, 2006). Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, dois ícones desse Manifesto participaram da proposta de anteprojeto para o capítulo da educação, dessa Constituição. Nesse anteprojeto, muitos dos ideais liberais ficaram claros, incluindo os seguintes pontos, em linhas gerais: a educação deveria ser democrática, humana e geral, leiga e gratuita. Ghiraldelli Jr. (2006), sobre esse assunto, define:

(...) Por democrática o documento entendeu a educação “destinada a oferecer a todos os brasileiros as mesmas oportunidades de ordem educacional limitadas tão-somente pelas suas diferentes capacidades”. Por “humana”, entendeu a educação “destinada à formação integral do homem e do cidadão”. E a educação deveria ser “geral, leiga e gratuita” para que não houvesse possibilidade de “restrição ou diversificação” entre os educandos de “ordem social, doutrinária, religiosa ou econômica”. (p.73)

O golpe de Estado dado por Getúlio Vargas, que logo outorgou nova Constituição, impediu a concretização dessas idéias e mudou o cenário da educação.

1.4.3. A Constituição de 1937.

A Constituição de 1937(Anexo 2), sob a ótica do Estado Novo, regrediu, ao tirar a responsabilidade do Estado pela gratuidade do ensino primário e por destinar o ensino profissional aos pobres contribuindo, dessa forma, para reforçar o marco da discriminação.

Aprofundando o estudo a respeito da Carta Magna de 1937, no que diz respeito à educação profissional, tema mais diretamente ligado a esta pesquisa, Romanelli (2005), acrescenta:

(...) *oficializando o ensino profissional, como ensino destinado aos pobres*, estava o Estado cometendo um ato lesivo aos princípios democráticos; estava o Estado instituindo oficialmente a discriminação social, através da escola. E fazendo isso, estava orientando a escolha da camada social de educação. Com efeito, assim orientada para um tipo de educação capaz de assegurar acréscimo de prestígio social, a demanda voltaria naturalmente as costas às escolas que o Estado mesmo proclamava como sendo as escolas dos pobres. Aí está, para a nossa tese, a prova de que, do lado da oferta, ou seja, do lado do Estado, existiu uma grande responsabilidade na orientação da escolha do tipo de educação feita pela demanda (p. 153).

do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Esse manifesto, que foi uma carta aberta “ao povo e ao governo”, na qual analisava a política educacional da época e apresentava o diagnóstico de que tudo estava “fragmentário e desarticulado”, após 43 anos de regime republicano. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova pugnava por decisões que até hoje estão em pauta nos círculos de discussões sobre a educação no contexto nacional. Defendia maior acesso à educação, de uma forma mais democrática, através de alguns princípios como a da gratuidade, laicidade, co-educação e escola única que, interligados, deveriam compor as bases e diretrizes de todo movimento.

A reflexão de Romanelli aliada a outras aqui mencionadas, reforça a teoria de que a dicotomia social referendada pela política discriminatória da educação brasileira, concedeu privilégios aos membros das classes abastadas, ao mesmo tempo em que causou prejuízos e vedou acesso ao ensino superior, àqueles socialmente menos privilegiados. Presume-se, então, que, o Estado tenha o poder de aprofundar a dicotomia social no momento em que não oferece condições semelhantes de escolarização a todos os cidadãos. É dentro desse contexto, numa época da história da República conhecida como o Estado Novo que surgiu a Reforma Capanema, iniciada em 1942 e terminada em 1946.

1.4.4. A Reforma Capanema.

Entre 1937 e 1946, o Brasil esteve sob a ditadura de Getúlio Vargas, durante a qual, toda legislação se voltou para os interesses de uma nova ordem configurada pelo regime ditatorial. Começou com a Reforma Capanema (1942 a 1946), instituída através das chamadas Leis Orgânicas (Decretos-Lei), envolvendo os seguintes ramos do ensino: secundário, industrial, comercial, agrícola, normal e primário. Nesse período a dualidade na educação se expressava, na medida em que os egressos da educação média profissionalizante, só tinham acesso ao ensino superior, na mesma carreira, não podendo escolher outra, e até mesmo este acesso restrito era extremamente dificultado, o que fazia com que poucos alunos tivessem oportunidade de cursar o ensino superior. Por outro lado, os alunos que terminavam o secundário, podiam prosseguir ao superior, sem restrição alguma. Romanelli (2005) chama a atenção para a forte influência das idéias “fascistas” na composição do Decreto-Lei do Ensino Secundário, que traçava as regras educacionais do curso considerado o mais importante para o acesso ao ensino superior, destinado, portanto, para as elites.

As Leis Orgânicas do Ensino foram instituídas através da modalidade Decreto-Lei, tipo de norma baixada pelo Executivo, similar à que hoje conhecemos como Medidas Provisórias. A reforma foi considerada parcial, já que não foi abrangente o suficiente para acolher todo o ensino, de uma só vez (ROMANELLI, 2005). As Leis se referiam a cada ramo de ensino, em separado e isoladamente. Tinham a intenção de favorecer grupos políticos, com clara tendência voltada para agraciar empresários, em prejuízo daqueles que pertenciam às camadas mais pobres da população (MANFREDI, 2002). Os currículos foram redefinidos e o ensino secundário ficou em posição ao profissional, com existência de articulação tênue entre eles, numa época que havia a necessidade de formação de força de trabalho. O curso secundário foi eleito para formar os dirigentes da nação, já os ramos da educação profissional foram designados para os seguintes setores da produção: primário, para o ensino agrícola; secundário para o ensino industrial; terciário para o ensino comercial e o ensino normal para a formação de professores (MANFREDI, 2002). As Leis Orgânicas, segundo Romanelli (2005), ficaram assim estruturadas:

1. Lei Orgânica do Ensino Industrial – Decreto-lei 4.073 de 30/01/42.
2. Lei Orgânica do Ensino Secundário – Decreto-lei 4.244 de 09/04/42.
3. Lei Orgânica do Ensino Comercial – Decreto-lei 6.141 de 28/12/43.

Os Decretos acima foram instituídos na gestão de Capanema, enquanto Vargas era Presidente da República. Após a queda de Vargas, a reforma continuou com o Ministro da Educação Raul Leitão da Cunha, no governo provisório de José Linhares, como se apresenta a seguir:

1. Lei Orgânica do Ensino Primário – Decreto-lei 8.529 de 02/01/46.
2. Lei Orgânica do Ensino Normal – Decreto-lei 8.530 de 02/01/46.

3. Lei Orgânica do Ensino Agrícola – Decreto-lei 9.613 de 20/08/46.

A Lei Orgânica do Ensino Agrícola foi a última a ser editada, já no governo de Eurico Gaspar Dutra, tendo como Ministro Netto Campelo Junior. Somam-se a essa organização do ensino regular e profissional, a criação do SENAI, pelo Decreto-lei 4.048 de 22/01/42 e o SENAC, pelos Decretos-lei 8.621 e 8.622 de 10/01/46, tomadas como importantes ações, integradas à reforma, que lhe deram sustentáculo e seguiram a mesma linha de pensamento. A seguir aprofundaremos o estudo de cada uma das Leis Orgânicas, em ordem de escolarização: primário, secundário e finalmente profissionalizante.

1.4.4.1. O Curso primário

A reforma do curso primário foi colocada em prática na última fase da reforma Capanema, em janeiro de 1946, apesar de ser essa a primeira etapa da escolarização. Foi instituída após a queda do governo Vargas e, portanto, sob novas lideranças. Segundo o entendimento de Romanelli, (2005) o Decreto demonstra a volta à normalidade democrática e não sofreu as influências fascistas, a exemplo do ensino secundário tratado no início dos anos 40. Entretanto, Ribeiro (2003) entende de outra maneira, pois afirma que o texto do Decreto tinha sido elaborado pelo grupo anterior, no caso, o próprio Capanema, Ministro de Getúlio, embora reconheça sua desvinculação das idéias fascistas, em parte. No Decreto, o curso primário era denominado de fundamental e subdividido em elementar, com duração de 4 anos, e complementar, de apenas 1 ano. Era destinado a crianças de 7 a 14 anos. Havia também, o primário supletivo de 2 anos para adultos e jovens que não tivessem cursado o período escolar na época própria (ROMANELLI, 2005).

1.4.4.2. O Curso secundário

Em sua exposição de motivos, para justificar a nova estrutura do ensino secundário, o Ministro Gustavo Capanema afirmava, segundo Maria Tetis Nunes, citada por Romanelli (2005) o seguinte:

O que constitui o caráter específico do ensino secundário é a sua função de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral e, bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística. O ensino secundário deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz de dar ao adolescente a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão, e dos ideais da nação, e bem assim dos perigos que a acompanhem, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disso, de criar, no espírito das gerações novas a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem, e seu destino. (p. 156-157)

Reconhece-se na fala acima, que havia a intenção clara de reservar o ensino secundário para as pessoas que tivessem requisitos básicos econômicos, a fim de que ocupassem os mais altos cargos da nação. Observa-se, ainda, a forte ênfase dada ao estímulo ao patriotismo. O texto do Decreto-lei 4.244, de 09/04/42, destacava, ainda, as finalidades do curso secundário, com atenção especial ao prosseguimento nos estudos superiores.

1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.

2. Acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.
3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial (art. 1º).

A Reforma do ensino secundário seguiu a política autoritária espelhada no modelo fascista experimentado na Itália, implantada por Gentile, em sua reforma (MANFREDI, 2002). Pelas expressões apresentadas e pelo exame detalhado do Decreto, verifica-se a forte tendência de adoção da ideologia fascista, já em andamento na Europa. Isso pode ser percebido na leitura do texto que apresenta alguns fundamentos dessa ideologia. No art. 20, por exemplo, há referência explícita a uma educação militar a ser dada no ensino secundário, a cargo do Ministério da Guerra.

Art. 20. A educação militar será dada aos alunos do sexo masculino dos estabelecimentos de ensino secundário, ressalvados os casos de incapacidade física. Dar-se-á aos menores de dezesseis anos a instrução pré-militar, e a instrução militar aos que tiverem completado essa idade.

Parágrafo único. As diretrizes pedagógicas da instrução pré-militar e da instrução militar serão fixadas pelo Ministério da Guerra.

É importante, também, se fazer menção, ao capítulo próprio da norma, que se refere à Educação Moral e Cívica, como parte de uma doutrina totalitária, que deveria ser considerada como um tema transversal, desenvolvido nas diversas atividades escolares e principalmente nas disciplinas de Geografia e História do Brasil (arts. 22, 23 e 24 §§ 1º a 3º). Deve-se atentar para o detalhe da tentativa de formação da consciência do jovem através da educação voltada para o patriotismo, com a determinação de que deveria ser forjada uma “Juventude Brasileira”.

Romanelli (2005) faz referência à essa “Juventude Brasileira”, comparando-a com as existentes à época na Alemanha e Itália, que cultuavam e promoviam o patriotismo e o nacionalismo acirrados. Outrossim, o Decreto, foi discriminador em sua essência, uma vez que direcionado às classes favorecidas, já que se destinava a formar as “individualidades condutoras, isto é, os homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação (...)”, segundo as palavras do próprio Capanema, sobre o ensino secundário (apud RIBEIRO, 2003, p. 148). Dessa forma, o curso secundário, foi preparado para que os estudantes que nele ingressassem pudessem seguir suas carreiras, com a possibilidade de prestar vestibular para qualquer curso de nível superior, indistintamente. O curso era constituído de duas partes, o Ginasial comum, com quatro anos de duração e a 2ª parte, chamada de Colegial, contendo duas opções: o Clássico e o Científico, ambos com 3 anos de duração, não havendo muita diferença curricular entre eles (GHIRALDELLI Jr., 2006). No entanto, o Clássico destinava-se àqueles que pretendiam cursar o ensino superior, na área de humanas e o Científico na área de exatas e biomédicas.

1.4.4.3. A Educação profissional.

A educação profissional se resumia a quatro Decretos que organizavam os ramos da economia englobando os cursos Industrial, Comercial e Agrícola, e, ainda, o curso Normal que possuía uma característica diversa, pois se destinava à formação de professores e era

elitista em termos de seleção. Os cursos profissionalizantes, de forma geral, eram compostos por 2 ciclos: um Fundamental (Ginasial), na maioria dos casos com 4 anos, e outro chamado de Técnico com duração de 3 a 4 anos, o último seqüencial ao primeiro. Há que se compreender que o momento econômico mundial era delicado, já que a 2ª guerra mundial estava em andamento e dificultava a vinda de mão-de-obra especializada oriunda de outros países. Por outro lado a formação de pessoal era extremamente necessária, já que puxada pela demanda interna por produtos industrializados, que crescia. (ROMANELLI, 2005). Os alunos oriundos dos cursos profissionalizantes técnicos, no âmbito das Leis Orgânicas ainda enfrentaram problemas para prosseguirem os estudos em nível superior. Esses cursos somente permitiam acesso ao nível superior em outros pertencentes à mesma categoria estudada, ou seja, não havia a possibilidade de mudança de área (GHIRALDELLI Jr., 2006). Através do estudo das Leis Orgânicas do ensino profissionalizante, não foi observada qualquer referência à implantação de matérias com ênfase na formação cívica e moral.

A Constituição de 1946, porém, retorna aos princípios norteadores da Constituição de 1934, que se inspirou nas idéias do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Entretanto, a lógica dualista foi mantida por 16 anos, mesmo após a queda do Estado Novo (MANFREDI, 2002, p. 101). Foi dentro desta lógica dualista que foram criadas as primeiras estruturas do chamado sistema S, iniciando-se com o Senai (1942) e o Senac (1943), fato que não poderíamos deixar de mencionar e que mais tarde se completaram com outras instituições de educação profissional, organizadas e geridas pelos organismos patronais. A Reforma Capanema prevaleceu até a publicação da Lei 4.024/61, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, mesmo que entre uma e outra tivéssemos contado com algumas leis paliativas de acesso ao ensino superior pelos estudantes oriundos dos cursos profissionalizantes – as chamadas Leis de Equivalência.

1.5. As Leis de Equivalência do Ensino.

A educação profissional na República após a Constituição de 1947, permaneceu relegada ao segundo plano, no que diz respeito ao acesso ao ensino superior. Foi assim que se sentiu a necessidade de mudanças para se dar tratamento igualitário aos que fossem egressos desse ramo de ensino. A Lei nº. 1076, de 31 de março de 1950, é a primeira Lei de equivalência. Na qual ficou estabelecido o seguinte:

Aos estudantes que concluírem curso de 1º ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, de acordo com a legislação vigente, fica assegurado o direito à matrícula no curso clássico, bem como no científico (...) desde que prestem exames das disciplinas não estudadas naqueles cursos e compreendidas no primeiro ciclo do curso secundário (Art. 1º).

Como se pode perceber, era um primeiro passo muito tímido, que restringia sobremaneira o acesso ao ensino superior, uma vez que exigia do estudante a prestação de exames de disciplinas não cursadas no ginásial e colegial de seus cursos de origem. Além disso, somente atingia o primeiro ciclo.

O segundo ciclo só foi contemplado no ano de 1953, pela Lei nº 1821, de 12 de março. Segundo Piletti & Piletti (1997), esta lei, em seu artigo 2º:

(...) facultava o direito de ingresso em qualquer curso superior, mediante exames de seleção, ao aluno que houvesse concluído um curso técnico industrial, agrícola ou comercial, ou o segundo ciclo do curso normal. Também neste caso exigia-se exame das disciplinas do curso secundário - ginásial e colegial – que o candidato não havia cursado (p.188-189).

As Leis de Equivalência ao ensino secundário, para fins de progressão ao ensino superior, foram apenas paliativas, pois mantinham a dificuldade de acesso àqueles que pertenciam às camadas menos favorecidas da sociedade. A exigência de novas disciplinas não cursadas por eles dava a falsa impressão de que não havia diferença entre os cursos, mas era um empecilho quase insuperável para os que cursavam a educação profissional.

1.6. A Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Na Lei 4024/61, primeira LDB, observa-se que a estrutura da educação foi mantida em relação ao ordenamento anterior, conforme o descrito por Romanelli (2005) permanecendo dessa forma:

1. Ensino pré-primário, composto de escolas maternas e jardins de infância;
2. Ensino primário de 4 anos, com chance de ser acrescido de 2 anos mais, com programa de artes aplicadas;
3. Ensino médio, subdividido em dois ciclos: o ginásial de 4 anos e o colegial de 3 anos, ambos por sua vez compreendendo o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores);
4. Ensino superior, com a mesma estrutura já consagrada antes. (p. 181)

Entretanto, apesar de manter a mesma estrutura, a lei ousou flexibilizar, dando a possibilidade de acesso ao nível superior aos alunos oriundos de quaisquer dos ramos de ensino, atingindo-se, assim a equivalência formal sem necessidade de exames complementares, conforme se observa do comentário de Saviani (2004):

Ora, a LDB manteve essa estrutura mas flexibilizou-a, isto é, tornou possível que, concluído qualquer ramo do ensino médio, o aluno tivesse acesso, mediante vestibular, a qualquer carreira do ensino superior. De outra parte, possibilitou o aproveitamento de estudos de modo que determinado aluno pudesse se transferir de um ramo para outro matriculando-se na mesma série ou na subsequente àquela em que fora aprovado no ramo que cursava anteriormente. (p. 21)

A Lei 4024/61, que tramitou por treze anos no Congresso Nacional. Antes de ser aprovada, foi estabelecida, pelo menos formalmente, uma equivalência entre os estudos propedêutico e profissional, permitindo, para os concluintes de ambos os cursos, o prosseguimento ao ensino superior. Entretanto, como destaca Kuenzer (2001b), a dualidade na educação não foi superada, já que foram mantidas as duas redes de ensino. É importante ressaltar, também, que as determinações dessa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foram rapidamente substituídas após 1964, quando ocorreu o golpe militar.

1.7. A Educação Profissional Durante a Ditadura Militar.

A ditadura militar instaurou-se no país em 1964 e perdurou até 1985. Durante esse tempo, o setor educacional foi caracterizado pela repressão, privatização do ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade e

institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular (GHIRALDELLI Jr, 2006).

Nesse contexto, a reforma universitária, realizada principalmente através da Lei 5540/68, aparece como um instrumento de contenção política dos setores estudantis, em especial dos estudantes universitários. Este instrumento legal, dentre outras medidas adotadas, criou a “departamentalização e a matrícula por disciplina, o vestibular unificado e classificatório” e deu passos vigorosos na direção da privatização do ensino superior. De uma maneira geral, as mudanças implementadas, pela lei seguiam recomendações baseadas no espírito da universidade-empresa, preconizado pelos documentos assinados entre Brasil e Estados Unidos, denominados de acordos MEC-USAID (ibid. p. 118).

Durante todo regime ditatorial militar, o Estado brasileiro seguiu, determinadas políticas educacionais, que foram adotadas segundo um pensamento difundido, prioritariamente, por instituições internacionais, notadamente, o Banco Mundial. Alguns autores tentam minimizar esta interferência, mas, segundo Coraggio (1998), não se pode acreditar que as políticas públicas sugeridas pelas organizações internacionais sejam desinteressadas, tampouco que os preços de mercado sejam variáveis livremente e “seria ingênuo ignorar a existência de forças organizadas e projetos de dominação, reforçados na medida em que são aceitos passivamente como algo natural” (p. 83).

Seguindo essas orientações, além da já citada Lei 5540/68, conhecida como “Lei da Reforma Universitária”, um outro instrumento legal foi imposto em 1971: a Lei 5692/71.

1.7.1. A Lei 5692/71.

Em 1971, o governo militar editou a Lei 5.692 (Anexo 16), que reformulou a organização de parte da educação brasileira. Os antigos cursos primário e ginásial transformaram-se no ensino de 1º grau. O exame de admissão ao ginásio que existia, até então, entre um e outro, foi extinto e a obrigatoriedade escolar passou de 4 para 8 anos, na faixa etária dos 7 aos 14 anos. Isso fez com que o Brasil deixasse de ser, na época, um dos últimos países do mundo em quantidade de anos de ensino obrigatório, embora não tenha alcançado a posição privilegiada e, hoje, ainda se mantenha entre os últimos na classificação da escolaridade obrigatória.

No que se refere ao antigo ensino médio, ele passa a ser denominado de 2º grau. A Lei 5692/71 substituiu a equivalência entre os ramos secundário e profissional, dada pela primeira LDB, Lei 4024/61, pela “obrigatoriedade da habilitação profissional para todos os que cursassem o que passou a ser chamado de ensino de 2º grau”. (KUENZER, 2001b, p. 16)

O ensino de 2º grau, nesse contexto, tinha o objetivo de ‘proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania’ (art. 1º.). Os currículos de 1º e 2º graus passaram a, obrigatoriamente, inserir disciplinas numa parte especial de formação. Essas disciplinas compunham uma grade que no 1º grau estavam ligadas à iniciação para o trabalho, juntamente com a sondagem de aptidões e no 2º grau, seriam de acordo com as “necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados” (art. 5º.). (ibid., p. 16-17)

Nesse viés do modelo político e econômico da ditadura militar, estavam inscritos, segundo Kuenzer (2001b), os seguintes objetivos da proposta para o ensino de 2º grau:

- A contenção da demanda de estudantes secundaristas ao ensino superior, que havia marcado fortemente a organização estudantil no final da década de 1960;

- A despolitização do ensino secundário, por meio de um currículo tecnicista;
- A preparação de força de trabalho qualificada para atender às demandas do desenvolvimento econômico que se anunciava com o crescimento obtido no ‘tempo do milagre’, o qual pretensamente anunciava o acesso do Brasil ao bloco do 1º mundo; essas demandas eram marcadas pelo surgimento de empresas de grande e médio porte, com organização taylorista/fordista, produção em massa de produtos homogêneos, grandes plantas industriais, economia de escala, utilização de tecnologia intensiva de capital com base rígida, eletromecânica.
(ibid., p. 17)

1.7.1.1. A Dualidade entre a educação profissional e o ensino propedêutico na Lei 5.692/71

No bojo da adequação ao modelo político-econômico que direcionava as ações educacionais era perceptível uma tentativa de se evitar a continuação da dicotomia entre o ensino profissional e o propedêutico. Essa tentativa chegou a ser reconhecida, por alguns autores, dos quais destacamos Kuenzer (2001b). A autora afirma o seguinte:

(...) é um avanço a incorporação da dimensão ‘qualificação para o trabalho’ como parte integrante do desenvolvimento individual e social e, portanto, como objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus.

(...) constitui-se um avanço significativo o texto da lei não incorporar a dualidade estrutural, colocando, mesmo que seja como meta de longo alcance, uma escola que não tenha proposta diferenciada para jovens que vão desempenhar funções distintas na hierarquia do trabalhador coletivo, a partir de sua origem de classe; ou seja, admite um espaço para que a escola passe a dar a sua contribuição, ainda que relativa, para que a dualidade estrutural vá sendo historicamente superada, pelo menos determinando 8 anos de escolaridade obrigatória para todos, e oferecendo um modelo que incorpora e supera o sentido da equivalência da legislação anterior, posto que não postula apenas a equivalência de ramos distintos, mas estabelece um único ramo – profissionalizante – para todos (desde que consigam furar o bloqueio da seletividade).

Verifica-se, portanto, que a proposta de 1971 admite a dualidade estrutural como dado da estrutura social, tanto que seus efeitos se concretizam no sucesso escolar, que obviamente não é mero resultado de ‘competência genética’ ou de esforço pessoal, mas não admite a dualidade estrutural como *modelo de organização escolar* para a escola de 1º e 2º graus ao estabelecer um sistema de via única para todos. (ibid. p.21)

Também Romanelli (2005), refere-se à tentativa de eliminação da dualidade entre o ensino propedêutico e a educação profissional, com a instituição da “escola única de 1º e 2º graus”, aprofundando os estudos sobre os princípios da continuidade e da terminalidade que fundamentaram toda a mudança:

(...) De início, percebe-se a preocupação com a integração, que, na estrutura assumida pela escola, a partir de então, se reveste de dois aspectos: o de sentido vertical, pela junção do primário com o ginásial, e o de sentido horizontal, pela substituição da antiga estrutura dualista por um sistema único de escola voltada para a educação básica geral e a preparação para o

trabalho. Essa integração, todavia não permanece apenas no plano físico da simples justaposição de ciclos e reunião de conteúdos. Ela se fundamenta em dois outros princípios que lhe dão uma característica completamente nova e talvez até constitua a mudança mais profunda ocorrida no sistema. São eles os princípios da continuidade e da terminalidade.

A continuidade é proporcionada, na nova estrutura, por um conteúdo que parte de uma base de educação geral ampla, nas primeiras séries do 1º grau, para a formação especial e as habilitações profissionais, no segundo grau. Dessa forma, um núcleo comum de conhecimentos básicos é garantido em todos os níveis e em todas as regiões. Esse núcleo é praticamente exclusivo, nas últimas séries do 1º grau, para permanecer em plano secundário, no 2º grau, onde então é predominante a formação específica da habilitação profissional. A passagem gradativa do geral para o particular é que garante a continuidade das séries anteriores nas posteriores.

A terminalidade é proporcionada pela possibilidade de cada nível ser terminal, ou seja, de facultar uma formação que capacite o educando para o exercício de uma atividade. A esse respeito, explica um parecer do Conselho Federal de educação:

‘Num sistema ideal em que todos concluíssem estudos superiores, só esses, em vigor, seriam terminais; mas onde apenas se alcance o primeiro grau escolar, o ensino já terá se ser plenamente terminal’. (Resolução nº. 48/67)

(...) a terminalidade é um princípio que se aplica, na nova lei, da seguinte forma: uma vez concluído o ensino de 1º grau, o educando já está em condições de ingressar na força de trabalho, se isso lhe for necessário, já que, nesse nível, ele tem uma formação que, se não o habilita, ao menos realiza a sondagem de sua vocação e lhe dá uma iniciação para o trabalho. No nível de 2º. grau, a terminalidade diz respeito à habilitação profissional de grau médio, que proporciona as condições essenciais de formação técnica capaz de assegurar o exercício de uma profissão, ainda que o estudante pretenda prosseguir seus estudos em nível superior. (p. 238 – 239)

A intenção de se acabar com a dualidade existente na educação brasileira, era um objetivo declarado, mas se constituiu, na prática, em um objetivo real não alcançado, uma vez que persistiu a manutenção da dicotomia, de uma forma supostamente “natural”, apontada como oriunda da própria natureza humana, residindo no mérito pessoal e na competência de cada um.

A tentativa de se acabar com a dualidade da educação, de forma compulsória e sem uma avaliação criteriosa de sua viabilidade de implantação, foi conflituosa e muito questionada nos meios acadêmicos. Entre os pontos criticados pelos estudiosos da política educacional, estava a falta de disponibilização de recursos materiais e humanos para se profissionalizar e mudar características de funcionamento de toda uma rede escolar. Não havia, por outro lado, uma formação de professores condizente com as habilitações sugeridas (GHIRALDELLI Jr, 2006, p. 125).

Dentre as pesquisas desenvolvidas sobre o assunto, pode-se destacar as reflexões de Saviani a respeito da diferença entre os objetivos proclamados e os objetivos reais da Lei 5692/71. Saviani (2004), afirma que a Lei 5692/71, não difere da Lei 4024/61, no que diz respeito aos seus objetivos explícitos que representaram continuidade socioeconômica. Essa constatação ficou caracterizada pela manutenção, na Lei 5692/71, dos cinco primeiros títulos da Lei 4024/61, justamente os que tratam dos fins da educação, do direito à educação, da liberdade do ensino, da administração do ensino e dos sistemas de ensino. Esses títulos permaneceram em vigor mesmo após a promulgação da atual LDB. Segundo o autor, “são exatamente esses títulos que consubstanciam as diretrizes, isto é, a orientação fundamental da

organização escolar brasileira”. E vai mais além, o autor, quando explicita a diferença que existe entre os objetivos proclamados e os reais:

(...) os objetivos proclamados na Lei 4.024/61 não foram revogados pelas Leis 5.540/68⁵ e 5.692/71. Não cabe, porém inferir daí que os objetivos reais tenham permanecidos os mesmos. Dado que a continuidade socioeconômica exigiu uma ruptura política, esta, inevitavelmente, marcou as duas últimas leis. Conseqüentemente, a inspiração liberalista que caracterizava a Lei 4.024/61 cedeu lugar a uma tendência tecnicista tanto na Lei 5.540/68 como na Lei 5.692/71.

A diferença entre as duas orientações se caracteriza pelo fato de que, enquanto o liberalismo põe a ênfase na qualidade em lugar da quantidade; nos fins (ideais) em detrimento dos métodos (técnicas); na autonomia em oposição à adaptação; nas aspirações individuais antes que nas necessidades sociais; e na cultura geral em detrimento da formação profissional, com o tecnicismo ocorre o inverso.

Ora, observa-se claramente que, enquanto os princípios da Lei 4024/61 acentuavam o primeiro elemento dos pares de conceitos acima enunciados, os princípios das Leis 5.540/68 e 5.692/71 fazem a balança pender para o segundo. (p. 32)

Além disso, não se pode deixar de destacar as críticas feitas à forma como foi introduzida a Lei em todo país, de maneira compulsória, apesar da falta de professores, de condições físicas (laboratórios) e redução drástica da educação geral, que pode ser comprovada na análise da organização curricular.

1.7.1.2. A Organização curricular na lei 5692/71.

O conteúdo curricular na lei 5692/71 ficou previsto no seu art. 4º, que assim dispunha: “Os currículos de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.”

O Conselho Federal de Educação ficou incumbido de fixar as matérias que comporiam o núcleo comum para cada nível, “limitando-se, no entanto, à definição dos seus objetivos e à sua amplitude, e de fixar também o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional para o 2º grau”. Para as matérias da parte diversificada, os Conselhos Estaduais de educação ficaram encarregados de relacionar disciplinas para uma futura escolha dos estabelecimentos de ensino. Ficando, ainda, os estabelecimentos, com o direito de incluir matérias que não constassem dessas listas dos Conselhos Estaduais. (ROMANELLI, 2005, p. 239)

Dando seqüência à organização curricular no âmbito da Reforma na Lei 5692/71, o artigo 5º, por sua vez, detalha um pouco mais, sua implantação, o que vale, por si só, transcrevê-lo na sua forma completa:

Art. 5º. –As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e seqüência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento.

§ 1º. Observadas as normas de cada sistema de ensino o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

⁵ Reforma do Ensino Superior

- a) no ensino de 1º grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;
- b) no ensino de 2º grau, predomine a parte de formação especial.

§ 2º A parte de formação especial do currículo:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau.
- b) será fixada, quando se destine à instalação e habilitação profissional em consonância com as necessidades de mercado de trabalho local e regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.

Para completar essa análise, referente aos currículos de 1º e 2º graus, pode-se reproduzir, um resumo esclarecedor, adiante, no relato de Romanelli (2005):

Resumindo, o currículo pleno de ensino de 1º e 2º graus passa a ser composto de uma parte de educação geral e outra de formação especial. A educação geral deve fornecer uma base comum de conhecimentos e será dominante no ensino de 1º grau. A formação especial visa, no ensino de 1º grau à sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, sendo incluída nas séries finais desse nível, em caráter não dominante, e, no 2º grau, visa à habilitação profissional, sendo até dominante nesse nível. Dessa forma, a educação geral definirá a continuidade, e a formação especial, a terminalidade. Da parte de educação geral, passa a ser fixado um núcleo comum para todos os níveis e para todo o território nacional, em caráter obrigatório. Coube ao Conselho Federal da Educação fixá-lo e este o fez pelo Parecer 853/71 e Resolução nº. 8/71. Por sua vez, para a parte diversificada relativa às habilitações profissionais do 2º grau, o mesmo Conselho fixou um mínimo a ser exigido em cada habilitação, indicando, pelo parecer 45/72 e a Resolução nº. 2/72, esses mínimos, através de uma lista de habilitações já existentes no país e passíveis de ampliação. (p. 240)

Em síntese, isso significou que a Lei 5692/71 transformou dois cursos – o profissional e o propedêutico – em um só: ensino de 2º grau. E, ainda, que apesar disso, a carga horária do ensino médio, que era desenvolvida em três anos, continuou a mesma. Pode-se, então, constatar que tanto o ensino propedêutico quanto o profissional tiveram suas cargas horárias altamente reduzidas, com destaque especial para o primeiro, gerando conseqüências que podem ser detectadas pelos professores da educação superior até os dias de atuais, em suas salas de aula.

1.7.1.3. As Conseqüências da aplicação da Lei 5.692/71.

Percebe-se, então que a Lei 5692/71 tentou dar cabo à dualidade entre a educação profissional e o ensino propedêutico, com a instituição de uma suposta escola única, que romperia com o antigo sistema e daria início a apenas uma via para todos. O sistema estrutural era o da profissionalização compulsória do 2º grau, com a finalidade da qualificação para o trabalho. Não se pode afirmar, contudo, que a mudança deu certo, sob o ponto de vista de sua aplicação prática, uma vez que foram encontradas realidades múltiplas e não conciliáveis que foram bem descritas por Kuenzer (2001a), demonstram bem os entraves encontrados para a aplicação da Lei 5692/71:

Do ponto de vista da prática concreta, no entanto, pouca coisa mudou, em função de inúmeros fatores estruturais e conjunturais que impediram que a almejada homogeneidade ocorresse. Na verdade, o que se pretendeu foi

resolver no interior da escola, através da homogeneidade, a divisão entre trabalho intelectual e manual e as diferenças de classe que estão postas na sociedade, o que significa, no mínimo ingenuidade. As condições desiguais de acesso à escola, aliadas à falta de vontade política para assegurar as condições financeiras necessárias à viabilização da nova proposta, à falta de professores qualificados, às dificuldades metodológicas de articulação entre teoria e prática e ao desinteresse do capital em ampliar e regulamentar as carreiras de nível técnico, acabaram por impedir a efetivação da proposta. Desta forma persiste a diversidade como a principal característica do ensino de 2º grau; continuam a existir vários tipos de escola de 2º grau, com distintos níveis de qualidade. As escolas que, antes da Lei 5692/71, ministravam cursos profissionalizantes de qualidade, continuam a fazê-lo, basicamente, nas áreas de ensino técnico industrial, agropecuário, comercial e de formação de professores para as primeiras séries do 1º grau. As escolas que preparavam os filhos da burguesia e da pequena burguesia para o vestibular continuam a fazê-lo usando artifícios para esconder seu caráter propedêutico sob uma falsa proposta profissionalizante. Quanto às escolas públicas de 2º grau, de modo geral, em face de suas precárias condições de funcionamento, não conseguiram desempenhar funções nem propedêuticas, nem profissionalizantes, caracterizando-se por uma progressiva perda de qualidade. (p. 16-17)

Isso significa que a Lei 5692/71 que trouxe a profissionalização obrigatória em toda a rede de ensino médio, não interferiu nos cursos da educação profissional já existentes. As escolas da rede pública foram as mais prejudicadas, pois não estavam preparadas para essa mudança, e conseqüentemente foram transformadas em celeiros de cursos de faz de conta, para satisfazerem as diretrizes legais, apenas na formalidade.

Embora o despreparo da escola para atender às demandas da lei tenha sido importante para sua falência, não se pode dizer que tenha sido esse o único motivo. A estrutura da sociedade brasileira, também foi responsável pelo mal funcionamento da lei 5692/71, e segundo Kuenzer (2001a), “foi fundamentalmente pela contradição entre a proposta legal e as condições concretas do desenvolvimento capitalista no Brasil”, já que essas complicações surgiram “em decorrência do crescimento econômico acelerado no ‘tempo do milagre econômico’ (1968/1972)”. Sobretudo, pode-se adicionar a “situação concreta do sistema produtivo, determinado por opções econômicas comprometidas com a inovação tecnológica, com a produção em grande escala e com a competitividade dos produtos no mercado externo”. (ibid. p. 17)

Aliado a isso, estava a baixa qualidade do grande contingente de técnicos de nível médio que a escola colocava no mercado de trabalho. Sobre isso, este assunto, cabe destacar as características e expectativas de cada setor econômico, na época.

(...) o setor primário se moderniza, com o que passa a desmobilizar mão-de-obra, acentuando a migração que já era significativa desde os anos 40, acarretando a formação de bolsões de pobreza nas periferias dos grandes centros urbanos, para onde se deslocam os trabalhadores rurais em busca de ocupação. Com precária ou inexistente qualificação, esses trabalhadores são incorporados, basicamente, pelo mercado informal. O setor primário, modernizado, apresenta baixa capacidade de absorção de mão-de-obra em geral, e de técnicos de nível médio em particular, que são absorvidos principalmente pelas instituições governamentais que prestam assistência técnica às empresas agropecuárias.

O setor secundário, estimulado a desenvolver a indústria de ponta através da utilização de tecnologia intensiva de capital, passa por um processo de

simplificação dos processos de trabalho, exigindo cada vez menos mão-de-obra qualificada, além de se caracterizar por baixos índices de absorção de força de trabalho.

O setor terciário, por sua vez, embora sempre tenha se caracterizado como absorvedor residual de mão-de-obra, não consegue incorporar a oferta excedente, muito superior à demanda. De qualquer modo, é ainda o setor que absorve maior número de profissionais de nível médio, em função das necessidades burocráticas das organizações privadas e estatais, que exigem o domínio de certas habilidades de leitura, escrita, compreensão, cálculo, desenho, os quais só a escolarização oferece.

Desta forma, as características do desenvolvimento do processo produtivo, acrescidas das precárias condições de funcionamento da escola de 2º grau, acabaram por inviabilizar completamente a proposta de articulação entre educação e trabalho nos moldes da Teoria do Capital Humano, expressa na proposta de unificação através da obrigatoriedade da qualificação profissional nesse nível de ensino. (...) (Kuenzer, 2001a, p. 17-18)

Além da baixa qualidade dos cursos, também não havia necessidade de uma qualificação para o trabalho, em massa, na forma preconizada à época, acarretando uma excessiva oferta de técnicos que não seriam absorvidos pelo mercado de trabalho. A inoperância da legislação para resolver os problemas, foi logo constatada pelos setores governamentais e facilitou a busca por alternativas ao sistema único instalado. Baseado nas palavras de Kuenzer (2001a), “esta limitação é reconhecida pelo próprio MEC, que quatro anos depois da Lei 5692/71, fornece nova orientação através do Parecer nº. 76/75 do Conselho Federal de Educação, na tentativa de resolver o impasse criado com a impossibilidade concreta de generalizar a habilitação profissional a nível técnico, através do ensino de 2º. Grau”. (p. 18)

O Parecer 76/75 reafirma “o caráter complementar” entre a educação geral e a formação especial “uma vez que a cultura geral é o alicerce para a formação profissional, que não ocorre no vazio”. Com essa afirmação, o Parecer “iniciou o processo de descompromisso da escola com a generalização da formação profissional, enquanto, propõe a ‘educação profissionalizante’, como objetivo do 2º grau, em substituição à habilitação profissional. Assim, o 2º grau deixou de ter como função a preparação específica para ocupações definidas, em nível técnico ou auxiliar técnico, para comprometer-se com o ‘preparo básico para iniciação em uma área de atividade’, que iria completar-se só após o ingresso no mercado de trabalho”. Naquele momento, então, “passam a coexistir, portanto, dois tipos de habilitação: as plenas e parciais, voltadas para a formação de técnicos e auxiliares, segundo o espírito da Lei 5692/71, expresso no parecer 45/72, e as básicas, de caráter mais geral, propostas pelo Parecer 76/75.” (Parecer 76/75, apud KUENZER 2001a, p. 18-19)

Essa mudança de concepção induziu no reaparecimento da dualidade que havia na estrutura anterior. As escolas de formação próprias do ensino propedêutico reiniciaram suas atividades de preparação para o prosseguimento ao ensino superior, que lhes eram características. Ao mesmo tempo as escolas públicas voltadas para as classes média e baixa, que não tinham a mínima condição de oferecer habilitação profissional de qualidade em função de sua carência material, continuaram com suas dificuldades, tanto na formação geral quanto na profissional.

1.7.1.4. A Regulamentação a partir da Lei 7044/82.

A “qualificação” profissional perdurou por 11 anos, quando foi substituída por uma designação mais “genérica”, a “preparação” para o trabalho, instituída pela da lei 7044/82

(anexo 17), (Kuenzer, 2001a, p. 19), retornando, assim a velha dualidade. Como ela foi instituída no final de 1982 (outubro), na prática a mudança foi lenta, principalmente nas escolas públicas. As escolas demoraram muito tempo para se reestruturarem, uma vez que muitos docentes já tinham se aposentado ou pedido demissão e a reprodução do quadro de professores, em especial no serviço público, é lenta e segue, na maioria das vezes, critérios políticos, em detrimento da qualidade pedagógica.

A Lei 7044/82, apenas cancelou a profissionalização compulsória imposta para se instituir uma suposta escola única e introduziu a “preparação básica para o trabalho”, ou seja, o retorno à dualidade existente na legislação anterior, com as escolas da elite e da classe média voltando ao seu papel fundamental de preparação para o ensino superior. Esse marco na educação brasileira ficou bastante esclarecido, segundo Kuenzer (2001a), conforme reprodução a seguir:

Essa situação caótica, que expressa a indefinição do papel da escola média em relação ao mundo do trabalho, e, em decorrência, evidencia a perda de significado social do ensino de 2º. Grau, passa a ser legitimada, em 1982, pela Lei nº. 7.044, que extingue ao nível formal a escola única de profissionalização obrigatória, que nunca chegou a existir concretamente. Embora tenha apenas pretendido “corrigir um excesso ... qual seja, a universalidade da profissionalização obrigatória e a predominância da formação especial em prejuízo da educação geral no 2º. Grau”, a nova Lei ao substituir o objetivo de qualificação profissional por uma genérica “preparação para o trabalho”, que até hoje carece de conceituação, provocou uma efetiva “contra reforma” neste grau de ensino. A nova proposta apenas reedita a concepção vigente antes de 71, e referenda, mais uma vez, o compromisso da escola com a classe dominante, ao descompromissá-la do mundo do trabalho e reconhecê-la como predominantemente propedêutica. Como a Lei nº. 5.692/71 e seus pareceres complementares não foram revogados, nada mudou, ao nível da prática, continuando a coexistir todas as opções possíveis desde a escola de formação geral exclusiva até as de formação profissional em nível técnico, passando por todas as formas intermediárias, cabendo a opção a cada escola. (p. 19-20)

Com isso, o sistema educacional reassumiu a sua característica de antes, havendo evidências de que a escola não conseguiu resolver, na forma estabelecida, a dualidade entre a educação profissional e o ensino propedêutico, provando que a dicotomia da sociedade mantinha a dicotomia na educação.

Embora se pretendesse instituir apenas uma escola com profissionalizante para todos, sem discriminação, terminando com a dualidade na educação média, a Lei 5692/71, a dicotomia ainda persistiu com a reforma, só que encontrava-se agora, marcada, no campo dos valores sociais e não mais na simples letra da norma e na simples equivalência entre os cursos, sobre isso, bem especifica Frigotto (2005a), duas razões :

No primeiro caso, o ideário social mantinha o preceito de que o ensino técnico destinava-se aos filhos das classes trabalhadoras cujo horizonte era o mercado de trabalho, e não o ensino superior. No segundo caso, enquanto a Lei nº. 5692/71 determinava que na carga horária mínima prevista para o ensino técnico de 2º. Grau (2.200 horas) houvesse a predominância da parte especial em relação à geral, a Lei 7.044/82, ao extinguir a profissionalização compulsória, considerou que nos cursos não-profissionalizantes as 2.200 horas pudessem ser totalmente destinadas à formação geral. Com isto, os estudantes que cursavam o ensino técnico ficavam privados de uma

formação básica plena que, por sua vez, predominava nos cursos propedêuticos, dando, àqueles que cursavam esses cursos, vantagens em relação às condições de acesso ao ensino superior e à cultura em geral. (p. 34)

Além de toda observação proporcionada pelo autor, havia ainda a carga horária sobrecarregada dos cursos técnicos que poderiam tomar parte considerável das matrizes curriculares com as matérias chamadas profissionalizantes. Isso fazia com que as disciplinas da parte geral fossem enfrentadas com os alunos já cansados. Naturalmente, o aproveitamento se fazia menor, o ensino se tornava enfadonho e a aprendizagem dificultada para os alunos que fossem prosseguir para o ensino superior, já que teriam que competir com os alunos que estavam cursando apenas o propedêutico.

Nesse contexto, a educação profissional se desenvolve, com as diretrizes firmadas pelo governo, sem nenhuma perspectiva de melhoria, após décadas de tentativas, erros e poucos acertos. A década de 1980 termina com novas expectativas devido à abertura democrática e à possibilidade de mudanças e esperanças para nossa sociedade. Entretanto outros problemas foram enfrentados, conforme veremos no capítulo a seguir.

CAPÍTULO II

2. AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE 1980 A 2004.

Antes de nos debruçarmos mais detidamente sobre as mudanças desencadeadas na educação profissional, no período de 1980 até 2004, entendemos que devemos nos fixar um pouco, sobre a situação real em que se encontrava a educação profissional de nível médio, no Brasil, na ocasião. O resgate dessa condição, por via das teorias hegemônicas, tem por escopo proporcionar uma visão geral de como se fundamentam as políticas públicas, com relação à educação, como parte de um projeto maior, que tem na escola um dos principais aparelhos de reprodução ideológica e conseqüentemente manutenção do poder.

Papel de destaque neste processo têm desempenhado os Organismos Internacionais que, através de políticas gerais focadas na educação vêm direcionando políticas locais, como veremos a seguir.

2.1. A Influência dos Organismos Internacionais na Educação Brasileira.

A influência dos Organismos Internacionais no desenvolvimento brasileiro não é nova. Ela se inicia em 1949, quando o Brasil recebeu o primeiro empréstimo do Banco Mundial⁶, no valor de 75 milhões de dólares (OTRANTO, 2000). No campo educacional.

O caso histórico mais conhecido, de quase total submissão das políticas públicas estatais brasileiras às diretrizes de Organismos Internacionais, no caso mais especificamente americanos, é o dos acordos do Ministério da Educação e Cultura com a United States Agency for International Development (MEC – USAID), nas décadas de 1960 e 1970. Esses acordos foram decisivos para a elaboração das leis de educação da época: a Lei 5540/68, que reformou o ensino superior e a Lei 5692/71, que fez o mesmo com o ensino de 1º e 2º graus (atual ensino fundamental e médio) (p. 46).

Nos anos de 1990, durante o curto governo Collor de Mello e os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso a educação brasileira continuou a ser reformada a partir de proposta dos Organismos Internacionais, de forte cunho neoliberal.

As políticas neoliberais recomendadas pelo Banco Mundial por força de sua influência nos financiamentos externos, no papel de avalista internacional, imprescindível para o recebimento de empréstimos na rede internacional de bancos privados, foram incorporadas na legislação e na prática da política educacional brasileira. Elas estão calcadas em premissas de forte viés econômico que vêem a escola como empresa e a educação como mercadoria.

⁶ O **Banco Mundial** é uma agência do sistema das Nações Unidas, fundada a 1 de Julho de 1944 por uma conferência de representantes de 44 governos, em Bretton Woods, New Hampshire, EUA, e que tinha como missão inicial financiar a reconstrução dos países devastados durante a Segunda Guerra mundial. Atualmente, sua missão principal é a luta contra a pobreza através de financiamento e empréstimos aos países em desenvolvimento. Seu funcionamento é garantido por quotizações definidas e reguladas pelos países membros. É composto por 184 países membros. Sede: Washington, EUA. Deve-se saber distinguir o Banco Mundial do Grupo Banco Mundial. O Banco Mundial propriamente dito é composto pelo BIRD e pela AID, que são duas das cinco instituições que compõem o Grupo Banco Mundial.

O presidente do Banco Mundial é tradicionalmente um cidadão dos EUA, enquanto que o presidente do Fundo Monetário Internacional (FMI) é tradicionalmente um europeu, com exceção da cidadã estadunidense Anne Krueger, que manteve o posto no FMI até que um novo diretor fosse nomeado. A nomeação do presidente do Banco Mundial pelo governo dos EUA não é passível de discussão, e sua aceitação pelos europeus ou outros países membros não é requerida. (www.Wikipedia.org capturado em 24/05/07 às 09h00)

Analisando a assessoria dos Organismos internacionais, em especial do Banco Mundial, na reforma da educação brasileira, Coraggio (1998), assim se manifesta:

(...) essas propostas foram elaboradas utilizando-se o modelo microeconômico neoclássico. Esse enfoque leva, por exemplo, a assemelhar a escola à empresa, a ver os fatores do processo educativo como insumos, e a eficiência e as taxas de retorno como critérios fundamentais de decisão. Este fato é por si só motivo de preocupação, uma vez que esse modelo traz uma série de vícios intrínsecos conhecidos, que podem incidir sobre a validade científica das propostas apresentadas. Soma-se ainda o uso que se faz do modelo. Existem suficientes evidências para afirmar que, com o mesmo modelo, poderia chegar-se a diferentes conclusões (por exemplo, no que se refere à prioridade da educação de primeiro grau *versus* a secundária, a básica *versus* a superior, etc.) se fossem aplicadas as metodologias com outra intenção ou com maior rigor, colocando-se as hipóteses realmente à prova em vez de tentar construir exemplos favoráveis.

Em outras palavras, estamos recebendo uma assessoria para reformar nossos sistemas educativos, baseada em uma teoria questionável: mais que isso, as pesquisas que a assessoria orienta produzem evidências não conclusivas ou até contrárias às próprias hipóteses que norteiam suas recomendações. (p. 97-98)

A teoria neoliberal encontra correlação entre a economia e a educação, usando a “função de produção agregada”, que é “uma equação na qual o aumento do produto nacional depende da acumulação de capital físico (construções e equipamentos etc.)” e de uma variante chamada ‘capital humano’ (conhecimento e habilidades adquiridas, talentos natos etc.). A correlação demonstra a necessidade de investimento em educação, para o desenvolvimento do país (CORAGGIO, 1998). Essas afirmações estão explicitadas em documentos do Banco Mundial examinados pelo autor, como demonstra o fragmento abaixo:

Neste modelo, uma correlação histórica positiva entre as taxas de crescimento econômico e certos indicadores de variação no estoque de capital humano é interpretada como sinal de que o investimento em educação é uma via para o desenvolvimento, porque – segundo os documentos – o gasto em educação equivale a investir no capital humano, gerando assim um aumento de renda.

A constatação dessa correlação somada às análises microeconômicas nos projetos – que indicavam que a taxa de retorno poderia aumentar se uma parte do crédito fosse investida para infra-estrutura em educação – parece ter levado o Banco a reconhecer que durante décadas se havia concentrado erroneamente no investimento em infra-estrutura, sem notar que a educação era ao mesmo tempo um investimento complementar das obras de infra-estrutura e um setor de alta produtividade em si mesmo. (p. 99)

Como conseqüência, conforme o estudo acima, o Banco Mundial aumentou o ritmo de empréstimos para o setor educacional, entretanto não permitiu que esses aportes de capital fossem aplicados segundo as convicções locais dos países que se candidatavam ao financiamento. Coraggio (1998, p. 100-101)), afirma que, segundo a sabedoria do Banco, existia um pacote pronto para ser aplicado, contendo pontos específicos de exigências, a saber:

- induzir os sistemas de educação à descentralização;
- reduzir a capacidade dos interesses tradicionais (sindicatos de professores e burocratas do governo central, associações de estudantes universitários, as elites geralmente beneficiadas pelos subsídios indiscriminados) para incidir na política educativa;
- desenvolver as capacidades básicas de aprendizagem no ensino primário (quando justificar para o país) no nível secundário inferior;
- realocar recursos públicos da educação superior e técnica para a educação básica;
- subsidiar apenas os que estão capacitados a aprender e não podem pagar;
- retirar os recursos de diversos níveis de educação pública para permitir que os interesses privados preencham a lacuna deixada;
- cumprir que os estabelecimentos de ensino sejam avaliados por seus resultados em termos de aprendizado e por sua eficiência em termos de custo por diplomado (levaria à concorrência por recursos públicos);
- incentivar um tempo maior de dedicação dos professores;
- aumentar a oferta de livros didáticos;
- cobrir certos déficits que afetam o aprendizado: educação pré-escolar, programas de saúde e nutrição dirigidos a fome de curto prazo (o que parece significar: ‘durante o período das aulas’, recomendado para o turno matutino, oferecer café da manhã e não almoço);
- capacitar o corpo docente, mas mediante programas paliativos em serviço (à distancia) (posição sendo revista);
- manter 40-50 alunos por classe;
- não aumentar salários dos professores.

Com as recomendações acima especificadas e após uma análise apurada da efetiva atuação dos organismos internacionais de financiamento, percebe-se como se deram suas participações na formulação das políticas educacionais à época. Com isso, passa-se a entender que por trás de ações, aparentemente inocentes, podem existir intenções e interesses de cunho hegemônicos, quase imperceptíveis, que vão se revelando na medida em que se esclarece o papel de cada ator envolvido.

Otranto (2000), comentando a respeito da influência mais significativa do Banco Mundial, alerta que a mesma

(...) não se dá tanto pelo volume de recursos emprestados ou pelas áreas de abrangência de sua atuação, mas, especialmente, por sua posição estratégica no conjunto dos Organismos Internacionais que coordenam as políticas de desenvolvimento, que interessam aos países desenvolvidos, liderados pelos Estados Unidos. (p. 47)

O próprio documento do Banco Mundial de 1995, explicita que “a contribuição mais importante deve ser seu trabalho de assessoria” e que o financiamento a ser destinado a cada país será “delineado com vistas a influir sobre as mudanças nas despesas e nas políticas das autoridades nacionais”. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. XXIII)

O quadro de submissão ao capital estrangeiro era tão grande no início da década de 1990 que, para se fornecer dados para que o Banco Mundial formulasse políticas educacionais na área de formação técnico-profissional, o governo, através do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), produziu e editou o documento intitulado “Modernização Tecnológica e Formação Técnico-profissional no Brasil: Impasses e Desafios”, em 1993, financiado pelo

PNUD⁷ e BIRD. Nesse estudo ficou constatada a boa qualidade de estrutura e de condições de ensino, na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, em comparação às escolas estaduais, municipais e particulares. Entre os indicadores que amparavam essa excelência no ensino, estava o fato de existirem os seguintes pontos favoráveis: “manutenção da infraestrutura física, condições de trabalho docente, plano de carreira estável para seus professores, isonomia com as universidades federais e oportunidades de aperfeiçoamento profissional”. (TORRES, 2005, p. 7-9)

O mesmo documento critica, por outro lado, a rede federal, na lógica dos seus consultores, considerando-a por demais “burocratizada e normatizada” e que por isso precisaria ser revista. A manutenção de toda essa estrutura, em contrapartida, para suportar a qualidade aferida, demandaria investimentos e orçamento muito além do que era recomendado pelo BIRD, para a educação nos países emergentes. Outrossim, os técnicos indicavam o ‘Sistema S’, como modelo de educação profissional a ser seguido por ter uma “estrutura ágil e flexível e que poderia responder e se submeter rapidamente às recomendações e adaptações dos novos paradigmas de mudanças sociais e econômicos”. (ibid. p. 7.)

Em suas conclusões, o documento produzido pelo MEC, denominado Planejamento Político-Estratégico – 1995/1998, no início do governo FHC, admite que as linhas da proposta feita pelo Banco Mundial foram assumidas na íntegra. Dentre as quatro ações básicas recomendadas, especialmente uma refere-se à rede federal de escolas técnicas, Agrotécnicas e Cefets, aquela que propõe a redefinição da estratégia de gestão dessas instituições, conforme destaca Torres (2005):

Redefinir a estratégia de gestão da Rede Federal de Educação Tecnológica para:

- separar, do ponto de vista conceitual e operacional, a parte profissional da parte acadêmica;
- dar maior flexibilidade aos currículos das escolas técnicas de forma a facilitar a adaptação do ensino às mudanças na mercado de trabalho;
- promover a aproximação dos núcleos profissionalizantes das escolas técnicas com o mundo empresarial, aumentando o fluxo de serviços entre empresas e escolas;

⁷ O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (ou PNUD) é o organismo internacional, ou seja, a entidade das Nações Unidas, que tem por mandato promover o desenvolvimento e eliminar a pobreza no mundo. Entre outras atividades, o PNUD produz relatórios e estudos sobre o desenvolvimento humano sustentável e as condições de vida das populações, bem como executa projetos que contribuam para melhorar essas condições de vida, nos 166 países onde possui representação. É conhecido por elaborar o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), bem como por ser o organismo internacional que coordena o trabalho das demais agências, fundos e programas das Nações Unidas - conjuntamente conhecidas como Sistema ONU-nos países onde está presente. Além disso, o PNUD dissemina as Metas de desenvolvimento do milênio, conjunto de 8 objetivos, 18 metas e 48 indicadores para o desenvolvimento do mundo, a serem cumpridos até 2015, definidas pelos países membros da ONU em 2000, e monitora o progresso dos países rumo ao seu alcance. Os 8 MDM são: 1. A redução pela metade da pobreza e da fome 2. A universalização do acesso à educação primária 3. A promoção da igualdade entre os gêneros 4. A redução da mortalidade infantil 5. A melhoria da saúde materna 6. O combate ao HIV/AIDS, malária e outras doenças 7. A promoção da sustentabilidade ambiental 8. O estabelecimento de parcerias para o desenvolvimento. (www.wikipedia.org Capturado em 04/06/2007 às 14h20m) (Grifos do autor)

- encontrar progressivamente formas jurídicas apropriadas para o funcionamento autônomo e responsável das escolas técnicas e CEFETs e, ao mesmo tempo, estimular parcerias para financiamento e gestão;
- estabelecer mecanismos específicos de avaliação das escolas técnicas para promover a diversificação dos cursos e a integração com o mercado de trabalho (MEC, 1995, p.22, apud TORRES, 2005, p. 8)

Diante do exposto, pode-se constatar que a reestruturação da política educacional no Brasil a partir dos anos 1990, foi consequência de uma reconfiguração das relações econômicas, que perpassou a crise do Estado de bem-estar social, existente nos países de capitalismo avançado. Esses países buscaram uma nova ordem mundial através da desregulamentação da economia dos Estados nacionais e na globalização das economias mundiais, utilizando-se o que se convencionou chamar de neoliberalismo, que segundo Ramos (2005a),

(...) se tornou progressivamente a nova ideologia, o novo discurso da economia política mundial, com a lógica de criar condições para a realização do excedente econômico potencial. Ele se instaurou como ideologia e prática; modo de compreender e agir; forma de gestão do mercado e poder político; concepção do público e do privado; ordenação da sociedade; e visão do mundo. Em larga medida, intensificaram-se as políticas de modernização e liberalização preconizadas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (Bird), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e outras agências internacionais (p. 31-32).

Complementando as idéias de Ramos, Boito Jr. (1999) define, assim a ideologia neoliberal:

A ideologia neoliberal contemporânea é, essencialmente, um liberalismo econômico, que exalta o mercado, a concorrência e a liberdade de iniciativa empresarial, rejeitando de modo agressivo, porém genérico e vago, a intervenção do Estado na economia. Esse liberalismo econômico é distinto do liberalismo político, interessados nos direitos individuais do cidadão e num regime político representativo e adequado ao exercício daqueles direitos.

A ideologia neoliberal retoma o antigo discurso econômico burguês, gestado na aurora do capitalismo, e opera com esse discurso em condições históricas novas. Esse deslocamento histórico introduz uma cisão na ideologia neoliberal, instaurando uma contradição entre os princípios doutrinários gerais, que dominam a superfície do seu discurso e que estão concentrados na apologia do mercado, e suas propostas de ação prática, que não dispensam a intervenção do Estado e preservam os monopólios. No discurso neoliberal, articulam-se de modo contraditório uma ideologia teórica, transplantada da época do capitalismo concorrencial, e uma ideologia prática que corresponde à fase do capitalismo dos monopólios, da especulação financeira e do imperialismo. (p. 23)

Percebe-se que as idéias do neoliberalismo podem alcançar a educação, sem a preocupação com a formação do indivíduo de maneira igualitária e sim com a intenção de se legar privilégios a determinadas classes e sem a preocupação com o desenvolvimento

extensivo a todos. Seus principais alicerces se encontram no desenvolvimento e manutenção da economia.

A composição dessas idéias e as reações nacionais ficaram ainda mais acirradas no final dos anos 1980, quando nos deparamos com as movimentações de grupos de orientações mais variadas, que se organizaram em torno da Assembléia Nacional Constituinte, convocada para construção de uma nova Constituição da República. Essa Assembléia foi instalada em 1º de fevereiro de 1987 e a Constituição promulgada em 5 de outubro de 1988. O fato provocou mobilizações em todos os setores da vida nacional. No campo da educação, o confronto propiciou amplos debates que marcaram principalmente as discussões entre esses grupos, em todos os níveis, buscando garantir a participação. Especialmente para se assegurar que a Constituição mantivesse o tema “diretrizes e bases da educação”, já que essa era uma conquista que a muito vinha sendo mantida.

2.2. Diretrizes e Bases da Educação Nacional nas Constituições Brasileiras.

O tema “diretrizes e bases da educação brasileira” remonta à Constituição da República de 1934 (Anexo 1), que determinava ser da União a competência privativa para legislar sobre as ‘diretrizes da educação nacional’ (art. 5º, XIV). Registre-se o fato da palavra ‘bases’ não aparecer explicitamente, mas nota-se claramente que o texto constitucional se referia a uma organização de educação em âmbito nacional. Esse entendimento é reforçado quando nos reportamos ao art. 150, alínea “a”, que afirma ser de competência da União ‘fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país’. Além disso, o artigo 152 indica ser o Conselho Nacional de Educação o órgão encarregado de ‘formular o referido plano’ (SAVIANI, 2004, p. 9).

Apesar de todo aparato legal, de fácil interpretação, na vigência da Constituição de 1934, nada chegou a ser aproveitado efetivamente para se constituir uma legítima Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o que sobre isso explica Dermeval Saviani (2004).

O dispositivo do Artigo quinto, Inciso XIV não chegou a resultar numa Lei de Diretrizes da Educação Nacional, ou seja, a União não chegou a exercer a competência a ela atribuída de traçar as diretrizes da educação. Em contrapartida, o disposto no artigo 150, alínea a, resultou, sim, na formulação de um Plano Nacional de Educação. Entretanto, esse fato ocorreu já às vésperas do golpe que instituiu o Estado Novo, o que inviabilizou a sua execução. (p. 10)

Dessa forma, ao se instituir o Estado Novo, uma outra Constituição, a de 1937 (Anexo 2), foi outorgada e ainda não foi dessa vez que a expressão ‘diretrizes e bases’ apareceu de forma clara. Não obstante, as duas palavras aparecem em separado no art. 15, IX, que indica a competência privativa da União para ‘fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude’. (ibid. p. 10)

Além disso, a Constituição de 1937, refere-se ao termo “diretrizes de educação nacional”, como tema de competência privativa da União, no Art. 16, XXIV.

Mas foi na Constituição de 1946 (Anexo 3), que o termo “diretrizes e bases” apareceu pela primeira vez, conforme se observa em seu art. 5º. XV, “a”, definindo a competência da União para legislar privativamente sobre a educação nacional. O mesmo foi mantido, dessa data em diante na Constituição promulgada em 1967 (Art. 8º, XVII, “q”, mantendo-se os preceitos na Emenda nº. 1, de 1969).

No início de discussões para a Constituição de 1988, previa-se fixar “como competência da União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional”. No final de 1987, a revista número 13 da ANDE (Associação Nacional de Educação) (1988), que tinha como tema central a LDB, publicou artigo de Dermeval Saviani (2004) que definia as linhas gerais da proposta e “tinha início aí a elaboração do projeto original, pelos educadores, da nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. (p.35)

O artigo de Saviani (2004) esclarecia na sua justificativa, o significado de uma lei de diretrizes e bases, justificando sua importância. Para o autor, os termos estariam ligados de forma inseparável, um dando sustentação ao outro, como veremos a seguir:

Na justificativa esclarecia-se que embora as diretrizes e bases estejam intimamente ligadas sendo difícil discernir umas das outras, julga-se conveniente discriminar, de um lado, as linhas gerais do sistema enunciadas nos primeiros títulos e, de outro, a conformação do sistema que estrutura os graus educacionais configurando a base sobre a qual deve ser construído todo o arcabouço da educação nacional.

Quanto às diretrizes foram indicados de forma sucinta os fins (Título I) e definidos o direito à educação (Título II) e o dever e a liberdade de educar (Título III). Até aí reiteravam-se determinados princípios formulados, porém, em coerência com a concepção de LDB que orientava a proposta.

Já a inclusão do Título IV versando sobre o sistema nacional de educação traduzia um avanço real na nossa legislação educacional.(p. 36)

Por fim, a Constituição de 1988 (Anexo 18), também reservou um lugar específico para o tema “Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, confirmando-o como de competência privativa da União para legislar.

2.3. A Constituição de 1988.

A atual Constituição Federal foi promulgada em 5 de outubro de 1988. Essa Carta Magna constituiu-se num instrumento legal que dedicou 10 artigos à educação, em seção própria, no Título da Ordem Social. Além dessa seção, a Constituição referiu-se à educação, também, em vários outros artigos, distribuídos ao longo de toda a publicação, tais como:

- No capítulo dos direitos sociais (Arts. 6º e 7º, XXV),
- Na organização do Estado, sobre a competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação (Art. 22, XXIV);
- Sobre a competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Art. 23, V);
- Sobre a competência concorrente para legislar entre União, Estados e Distrito Federal (Art. 24, IX);
- Na determinação da competência dos Municípios “para manter em cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental” (Art. 30, VI);
- Sobre a intervenção nas entidades Estatais (Art. 34, VII, ‘e’) (Art. 35, III), para assegurar a aplicação mínima prevista na Constituição das receitas para a educação;
- Em vários artigos, assegurou direitos dos profissionais do ensino público (Art. 37, XVI, ‘a’, ‘b’ e art. 40, III, a, b, § 5º);
- Na limitação do poder de tributar, isentou de impostos as instituições educativas privadas sem fins lucrativos (Art. 150, VI, c, § 4º);

- No sistema único de saúde, por possuir também atribuições para “incrementar em sua área de atuação o desenvolvimento científico e tecnológico” (Art. 200, V);
- Dá proteção ao professor no regime geral da previdência reduzindo em cinco anos o tempo de serviço para professores do magistério na educação infantil e no ensino médio (Art. 201, § 7º, I, § 8º, EC 20);
- Nos artigos especiais dedicados à educação (Art. 205 ao art. 214)
- Na proteção à cultura (Art. 215);
- No desporto (Art. 217);
- Na ciência e na tecnologia, quando se refere à pesquisa, o desenvolvimento científico, e a capacitação tecnológica (Art. 218);
- Sobre o meio ambiente, incumbindo o Poder Público de “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (Art. 225, §1º, VI);
- Do dever da família, da sociedade e do Estado para assegurar à criança e ao adolescente o seu direito à educação e acesso à escola (Art. 227, §3º, III, art. 229);
- Nas disposições Constitucionais Gerais, está estipulado que a História do Brasil levará em conta as características variadas do povo brasileiro e posiciona na esfera federal, o Colégio Pedro II, localizado na cidade do Rio de Janeiro (Art. 242, §1º e §2º);
- No Ato das Disposições Transitórias registra-se, inclusive, o embrião de criação do FUNDEF (Arts. 19, 60, 61, 62, 71 e 72). Em 2006, pela EC 53, esse fundo foi alterado, passando a se constituir no FUNDEB⁸.

⁸ **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb**

O Fundeb é um Fundo de natureza contábil, instituído pela Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006 e regulamentado pela Medida Provisória 339, de 29 de dezembro do mesmo ano. Sua implantação foi iniciada em 1º de janeiro de 2007, e ocorrerá de forma gradual até 2009, quando o Fundo contará todo o universo de alunos da educação básica pública presencial e os percentuais de receitas que o compõem terão alcançado o patamar de 20% de contribuição.

Desde a promulgação da Constituição de 1988, 25% das receitas dos impostos e transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios se encontram vinculados à Educação. Com a Emenda Constitucional nº 14/96, 60% desses recursos da educação passaram a ser sub-vinculados ao Ensino Fundamental (60% de 25% = 15% dos impostos e transferências), sendo que parte dessa sub-vinculação de 15% passava pelo Fundef, cuja partilha dos recursos, entre o Governo Estadual e seus municípios, tinha como base o número de alunos do ensino fundamental atendidos em cada rede de ensino.

Com a Emenda Constitucional nº 53/2006, a sub-vinculação das receitas dos impostos e transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios passaram para 20% e sua utilização foi ampliada para toda a Educação Básica, por meio do Fundeb, que promove a distribuição dos recursos com base no nº de alunos da educação básica pública, de acordo com dados do último Censo Escolar, sendo computados os alunos matriculados nos respectivos âmbitos de atuação prioritária (art. 211 da Constituição Federal). Ou seja, os Municípios receberão os recursos do Fundeb com base no número de alunos da educação infantil e do ensino fundamental e os Estados com base nos alunos do ensino fundamental e médio. Da mesma forma, a aplicação desses recursos, pelos gestores estaduais e municipais, deve ser direcionada levando-se em consideração a responsabilidade constitucional que delimita a atuação dos Estados e Municípios em relação à educação básica. No caso do Distrito Federal, entretanto, essa regra é adaptada à especificidade prevista no Parágrafo Único, art. 10 da LDB (Lei nº 9.394/96), que estabelece a responsabilidade do governo distrital em relação a toda a educação básica. Há ainda uma complementação da União assim definida: R\$ 2,0 bilhões em 2007; R\$ 3,0 bilhões em 2008; R\$ 4,5 bilhões em 2009; e 10% do valor total do Fundo a partir de 2010. (www.portal.mec.gov.br) (grifos do autor)

A Constituição de 1988 nos artigos específicos relativos à educação, acolheu os objetivos já designados ao ensino de 1º e 2º graus, pela Lei 5692/71. O primeiro deles (art. 205) estabeleceu que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (PILETTI e PILETTI, 1997, p. 218),

A Carta Magna também garantiu princípios básicos para a educação. Segundo o art. 206, os princípios ficaram assim distribuídos:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII – garantia de padrão de qualidade.
- VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Com referência a esses princípios, segundo análise de Piletti e Piletti (1997), houve avanços em relação às Constituições anteriormente aprovadas:

São princípios que sem dúvida, constituem avanços em relação aos textos constitucionais anteriores, que não faziam referência à ‘permanência na escola’, ao pluralismo de idéias e de concepções’, à ‘valorização dos profissionais do ensino’, à ‘gestão democrática’. Garante-se, por outro lado, a existência de instituições privadas de ensino, as quais, de acordo com o artigo 209, deverão cumprir as ‘normas gerais da educação nacional’ e submeter-se a ‘autorização e avaliação de qualidade pelo poder público’ (p. 219).

Pode-se dizer, portanto, que a presente Lei Maior progrediu na democratização da educação, nos patamares apresentados, quando estabeleceu os princípios gerais da educação, indicando o interesse no enfrentamento de uma realidade que já vinha sendo questionada por vários segmentos da sociedade, mas nunca reconhecida, como agora, em um texto legal.

Um dos avanços considerados de maior destaque no mundo jurídico, segundo Ghirdelli Jr. (2006) foi a inserção de um mecanismo que, além de garantir o direito à educação aos cidadãos, ao mesmo tempo responsabilizava o administrador público, no caso de sua omissão ou oferta irregular. Foi o caso do art. 208, VII, § 1º, que assim dispõe: “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”. A garantia do direito público subjetivo instituía um dever correspondente da autoridade pública, que poderia implicar em sanções judiciais. O reforço se dá, logo em seguida, no parágrafo 2º, inciso VII, do mesmo art. 208, que estabelece: “O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente”. O dispositivo permite a cobrança, nos termos judiciais, o que aumenta as chances de sucesso

com a eficiência da legislação. Entretanto, a Lei Maior não poderia se aprofundar em demasia, por ser uma Carta genérica, que dava conta apenas dos princípios fundamentais mais gerais. A questão específica ficaria a cargo de legislação infraconstitucional, o que exigiria uma Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação de amplitude Nacional, que trataria de dar corpo aos anseios manifestados na Lei Geral. (ibid.)

2.4. Discussões Para a Nova LDB/ O Trâmite da Nova LDB no Congresso Nacional.

Segundo Otranto (1996), o trâmite para a formulação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional começou na Câmara dos Deputados, logo após a promulgação da Constituição de 1988, através do Projeto de Lei 1.258/88, de autoria do Deputado Otávio Elíseo. Esse projeto tinha sido fruto de discussões entre vários segmentos da sociedade Civil. Foram realizadas 40 audiências públicas na Comissão de Educação da Câmara. No ano seguinte, em agosto de 1989, o Deputado Jorge Hage elaborou o que foi o 1º Substitutivo⁹ que incorporava 13 projetos parlamentares somados ao resultado das discussões nas audiências.

Com o avanço nas discussões que aconteceram na forma de Simpósios Temáticos, houve uma reestruturação, com a incorporação de 978 emendas e mais de 2.000 sugestões da sociedade civil organizada, que motivou a edição do 2º Substitutivo do Deputado Jorge Hage, em fevereiro de 1990. Esse Substitutivo, já no ano de 1991, recebeu mais 1263 emendas e por esse motivo, voltou às Comissões de Educação, Justiça e Finanças. Isso significa que o Projeto de Lei da LDB percorria, democraticamente, seu caminho.

No entanto, com a posse do Presidente Fernando Collor de Mello, em 1992, o governo iniciou obstrução ao projeto em tramitação na Câmara. As idéias neoliberais do novo governo, entravam em choque com as concepções de sociedade e de educação que integravam o projeto de LDB. Por outra frente de ataque, o Senador Darcy Ribeiro, em conjunto com o Senador Marco Maciel, apoiados pelo governo (MEC), apresentou um outro Projeto de LDB, desta feita no Senado Federal, que passou a tramitar paralelamente ao projeto da Sociedade Civil, que tramitava na Câmara.

O projeto de LDB que tramitava na Câmara, foi aprovado em 13/05/93, já sob a relatoria da Deputada Ângela Amim. Após aprovação, o projeto foi enviado ao Senado, onde recebeu o número PLC (Projeto de Lei da Câmara) 101/93, tendo sido nomeado relator, o Senador Cid Sabóia. Fernando Collor havia sofrido “impeachment” e o novo Presidente, Itamar Franco, apoiou o texto que já tramitava desde 1988.

Não demorou muito e o Senador Cid Sabóia conseguiu aprovar o seu substitutivo, pelo Parecer 250, que mantinha as linhas gerais do PLC 101/93, na Comissão de Educação do Senado, em novembro de 1994. O Substitutivo Cid Sabóia foi incluído na Ordem do Dia no Senado para votação, em 30/01/95, mas o Brasil tinha um novo Presidente – Fernando Henrique Cardoso – inteiramente identificado com as diretrizes neoliberais. Como o projeto da Sociedade Brasileira tinha sido elaborado amparado em outra linha ideológica, uma manobra regimental foi articulada, resultando na falta de quorum para votação no dia indicado. Posteriormente, no dia 17/03/95, o Substitutivo retorna às Comissões de Educação e de Justiça e Cidadania, mesmo após tramitação em todas as Comissões da Câmara, para receber o Parecer de Inconstitucionalidade, proferido pelo Relator das duas comissões no Senado, o senador Darcy Ribeiro, diretamente interessado em ressuscitar a sua proposta.

⁹ O Regimento Interno da Câmara dos Deputados no seu Artigo 118, § 4º, assim dispõe: Emenda substitutiva é a apresentada como sucedânea a parte de outra proposição, denominando-se "substitutivo" quando a alterar, substancial ou formalmente, em seu conjunto; considera-se formal a alteração que vise exclusivamente ao aperfeiçoamento da técnica legislativa.

O Substitutivo Cid Sabóia foi então retirado das discussões, pelo Senador Darcy Ribeiro, que propôs, logo em seguida, a substituição pelo Projeto de Lei, de sua autoria, utilizando-se, porém do artifício de apensar o seu projeto ao PL 45/91 de autoria do Deputado Florestan Fernandes, que tratava de programas de concessão de bolsas para os cursos de Mestrado e Doutorado. Denunciado pela manobra política, um outro artifício foi usado: o Senado abre emendas ao Projeto de LDB. (OTRANTO, 1996)

Otranto (ibid.) destaca que, como havia várias propostas que tratavam da mesma matéria, em trâmite no Senado, houve confusão ao serem apresentadas emendas. Foram apresentadas 57 emendas referindo-se aos projetos, indistintamente. O Presidente do Senado à época, Senador José Sarney, por sua vez postulou que as emendas se referiam ao PLC 101/93. Por fim o PLC 101/93 foi aprovado nas Comissões de Constituição e Justiça e na Comissão de Educação do Senado, na forma do Substitutivo de Darcy Ribeiro, que ficou conhecido como 'Darcy VI', completamente diferente da versão do PLC 101/93 original. O projeto aprovado teve suas linhas gerais baseadas na proposta do Senador Darcy Ribeiro e em conformidade com as intenções do governo. O Senador Darcy Ribeiro havia conseguido, enfim, regularizar o trâmite do seu projeto.

O substitutivo Darcy, aprovado nas Comissões de Constituição e Justiça e educação do Senado foi ao plenário e, em cinco sessões ordinárias recebeu 313 emendas, das quais 140 foram, na realidade, acatadas, pelo seu relator.

O retorno inevitável às Comissões do Senado e a aprovação final foi conferida pelo Parecer 691/95 e remetido ao Plenário do Senado mais uma vez. No Senado recebeu o Parecer 72/96 e foi remetido à Câmara dos Deputados, onde foi aprovado, em 17/12/96 e sancionado pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, em 20/12/96. Vale lembrar que esse projeto não fora posto em discussão em nenhuma das esferas de educadores. Assim sendo, o projeto, posteriormente incorporou várias propostas do governo e finalmente foi aprovada a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), completamente diferente daquela que havia dado entrada no Congresso Nacional, em 1988, e tramitado democraticamente até 1994. No texto aprovado as concepções de educação e sociedade seguem a linha neoliberal e são diametralmente opostas àquelas que nortearam o projeto de LDB da Sociedade Brasileira. Vamos analisar mais detalhadamente cada uma delas.

2.5. As Propostas Para a Educação Profissional na Nova LDB.

As discussões entre o ensino propedêutico e aquele voltado para a preparação para o trabalho, na elaboração da atual LDB, foram travadas por vários segmentos da sociedade. Diversos projetos foram discutidos, cada um representando as aspirações e desejos de diferentes correntes e grupos sociais. A sociedade civil participou, por um lado, através de entidades dos profissionais da educação, de pesquisa, ONGs e entidades do movimento popular e sindical, que se juntaram no que foi chamado de Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (MANFREDI, 2002, p. 114) e empresários por outro lado. O governo federal apresentou dois projetos de relevância, um do Ministério da Educação, pela SEMTEC (Secretaria de Educação Média e Tecnológica) e outro pelo MTB (Ministério do Trabalho), através da SEFOR (Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional). Vamos observar, agora, as principais diferenças entre elas.

2.5.1. As Propostas da sociedade civil.

A proposta da sociedade civil brasileira envolveu duas frentes, uma pelos educadores e outra pelos empresários. No caso dos educadores, a tentativa de construção de uma política

educacional mais democrática, ganhou força a partir das ações do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que conjugava esforços, através de entidades de profissionais de educação e de outros setores organizados. Esse grupo defendia a criação da escola básica unitária, na busca da edificação de “um sistema nacional integrado que propiciasse a unificação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura”. Essas idéias começaram a tomar forma no ano de 1986, como veremos a seguir (MANFREDI, 2002, p. 120).

A movimentação da comunidade educacional organizada começou em agosto de 1986, com a IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em Goiânia, tendo como tema “A Educação e a Constituinte”. Ao final dessa conferência foi aprovado o que se chamou de “Carta de Goiânia”, que viria estabelecer propostas dos educadores para serem inseridas na Constituição de 1988.

Na proposta, a escola básica unitária seria colocada em primeiro lugar. Após essa primeira etapa é que ocorreria a formação profissional, nos mais variados ramos das especializações para o trabalho. A escola unitária seria estendida até o ensino médio, agregada à possibilidade de universalização do ensino público infantil e juvenil em idade escolar, em comparação aos países europeus. Faziam parte desse projeto as principais entidades sindicais de trabalhadores em educação, Associação Nacional dos Docentes da Educação Superior-Sindicato Nacional (ANDES-SN), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/Central Única dos Trabalhadores (CNTE/CUT), Força Sindical (FS) e Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT). (MANFREDI, 2002, p. 121)

A proposta dos educadores de defesa da escola unitária de base única, que deveria ser acomodada no Sistema Nacional de Educação, foi tema de estudo de Kuenzer (2001b), que teceu os seguintes comentários:

Esta nova escola, por meio de uma concepção articulada e integrada de Sistema Nacional de Educação, tal como prevê a LDB, será inicialmente de cultura geral única para todos, de modo que generalize uma sólida base comum de conhecimentos básicos, nos níveis elementar e médio, só após o que se passará à formação profissional especializada. O conteúdo a ser ensinado não terá finalidades práticas imediatas, devendo ser basicamente formativo, ainda que tome como ponto de partida o movimento concreto da realidade social. (p. 38)

As bases teóricas fundamentais apresentadas têm sua coerência com as propostas baseadas nas posições de Gramsci, como destaca Nosella (2004):

Do ponto de vista teórico-cultural, a primeira grande questão era integrar teórica e praticamente o mundo do trabalho com o mundo da cultura; a ciência produtiva com a ciência humanista; a escola profissionalizante com a escola desinteressada. Essa questão devia ser resolvida radicalmente e, para que isso ocorresse, o ponto de partida devia ser unitário. Gramsci havia aprendido, no estudo dos filósofos da imanência (idealismo), que se o ponto de partida da epistemologia não fosse integrado, jamais aquela filosofia se livraria do bipolarismo ou da dicotomia. Este unitário ponto de partida obviamente, era, na concepção gramsciana, o trabalho industrial moderno, a fábrica. Na intimidade dessa “molécula” social moderna, via ele em filigrana o embrião germinativo de todas as novas formas de humanitarismo e de cultura: comissão interna, o conselho de fábrica, o Sindicato, o Partido, a Economia Geral, enfim, a história e o socialismo; e naturalmente, também a escola unitária. Essa concepção epistemológica constituía, para Gramsci, a sólida base teórica para pensar coerentemente uma sociedade, uma cultura e uma escola realmente unitária e modernas. (p. 65)

As idéias que nortearam a proposta dos educadores tinham por base a participação democrática de toda a sociedade e o seu desenvolvimento sem discriminação de origem ou classe social. Nesse ponto concordam vários dos grandes teóricos educadores brasileiros, com os quais estamos solidários, por entendermos deva ser dessa forma a melhor distribuição da justiça social.

Como se pode perceber, era uma tentativa de romper com a dicotomia; ensino profissional para os mais pobres, e propedêutico para os privilegiados. A escola seria única, para todos, e a educação profissional não visaria à prática imediatista, mas sim à formação de indivíduos com capacidade de pensar, criar, dirigir e estabelecer controles sociais sobre os seus dirigentes.

No entanto, esta não foi a única proposta de Educação Profissional, pois no ano de aprovação da LDB, observando que o texto era omissivo em relação a essa modalidade de ensino e reconhecendo a necessidade de legislação complementar os empresários também decidiram interferir no processo.

O empresariado representado por suas entidades de classe, CNI (Confederação Nacional da Indústria) e FIESP (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo), decidiu se posicionar, alegando o espírito de renovação e até de transformação dos sistemas de educação profissional, para melhorar o baixo desempenho da escolarização nacional, em face da globalização econômica. Nesse contexto, defenderam o aumento da escolaridade básica e da “necessidade de incrementar a oferta de programas de capacitação e requalificação profissional da força de trabalho”, além de estarem prosseguindo com os meios de ocupação com a Educação Profissional, nas empresas e da rede do sistema S. (SENAI, SENAC etc.) e do SEBRAE. As idéias foram apresentadas ao governo, no documento “Custo Brasil: agenda no Congresso Nacional” (1996), no qual se descrevia sob o ponto de vista dos empresários, as políticas públicas para a educação básica e a Educação Profissional. (MANFREDI, 2002, p. 122-123)

Os empresários, como parte da sociedade civil organizada têm todo o direito de participar dos debates que são abertos à todos, entretanto, deve-se entender, porém que estarão defendendo seus interesses, ou seja os interesses do capital. Os interesses do capital não se confundem com os da maioria excluída. Daí a proposta dos empresários bater de frente com a dos educadores, pois estavam fundamentadas em pressupostos ideológicos opostos.

2.5.2. As Propostas governamentais.

As propostas governamentais centralizam-se no eixo MTB (SEFOR) e MEC (SEMTEC), em 1995, e apresentavam concepções distintas. Pelo MTB, dirigido por pessoas de tradição na pesquisa sobre trabalho e qualificação do trabalhador, foi iniciado um processo amplo de discussão, “com representantes do governo, da academia, dos empregadores e dos trabalhadores. Essa discussão, na sua origem, está articulada no documento intitulado “*Questões Críticas da Educação Brasileira*, produzido pelo MICT/MEC/MCT/MTB¹⁰, em 1995, sob a supervisão de Nassim Mehedeff”. (KUENZER, 2001b, p.54)

O projeto elaborado pela SEFOR do Ministério do Trabalho (MTB), embora tenha sido organizado por iniciativa governamental, segundo a historiadora Manfredi (2002), foi conduzido através de discussões desenvolvidas entre “instâncias governamentais, universidades, entidades representativas do patronato, trabalhadores e organizações educativas ligadas a programas de educação de jovens e adultos”. Baseado nessas discussões

¹⁰ MICT: Ministério da Indústria, Comércio e Turismo. MEC: Ministério da Educação. MCT: Ministério da Ciência e Tecnologia. MTB: Ministério do Trabalho.

foi criado projeto de Educação Profissional que iria pautar as políticas no âmbito dos referidos órgãos do governo. (p. 115)

O projeto foi desenhado com base em um diagnóstico crítico da educação brasileira considerando-se suas condições e carências, inclusive de análise da educação profissional, explicitada no mencionado documento denominado *Questões críticas da educação brasileira* (Brasil, MTB, 1995). O plano levou em consideração não só os trabalhadores formais, mas também os desempregados, os precariamente escolarizados ou os deslocados pelas mudanças tecnológicas e por processos de reestruturação produtiva (MTB/SEFOR, 1995, p. 9). A intenção, no geral era “superar a visão predominante de treinamento”. (ibid. p. 115-116)

Observa-se que havia, naquele momento, uma preocupação generalizada em negar a existência da dicotomia entre a Educação Profissional e o ensino propedêutico, como destaca Manfredi (2002):

Quanto à concepção e ao conteúdo dessa Educação Profissional, há em tal projeto a negação da dicotomia entre educação Básica e Educação Profissional e da sobreposição ou substituição da segunda pela primeira, o entendimento de que a formação profissional deve enfatizar o desenvolvimento de habilidades e de conhecimentos básicos, específicos e de gestão, voltados para o desenvolvimento plural do indivíduo, e o reconhecimento e a valorização dos saberes adquiridos por meio das experiências de trabalho, e seu credenciamento garantindo a possibilidade de reingresso no sistema educacional formal. (p. 116)

Kuenzer (2001b), em sua análise, também destaca os questionamentos à separação entre a educação profissional e a propedêutica, e as críticas, tanto à profissionalização obrigatória imposta pela Lei 5692/71 (Anexo 16), e quanto à discriminação da educação profissionalizante:

Nesse documento, logo na apresentação, ficam claros os pressupostos da análise, que rejeita as interpretações equivocadas e até radicais da Teoria do Capital Humano, que levaram à profissionalização do 2º grau em 1971, e reintroduz a discussão sobre o falso entendimento que sempre se teve sobre objetivos e prioridades da formação profissional e da educação técnica, voltados a uma ‘certa parte da população pobre, desprovida da sorte, e direcionados à formação de trabalhadores para o desempenho de tarefas específicas em postos de trabalho para um setor produtivo organizado e baseado no modelo fordista de produção’. (p. 53-54)

A mesma autora ainda chama a atenção para as responsabilidades do Ministério do Trabalho com a educação profissional e seu papel na definição e implementação das políticas públicas:

Fica claro, no documento, que o MTB é responsável pela articulação da política de emprego, trabalho e de educação profissional no país, a ser expressa em um programa integrado de qualificação e requalificação, com objetivos bem definidos, tendo como clientela privilegiada os desempregados e os excluídos. (ibid., p. 57)

Nesse momento o que se entende é que o MTB chama para si a responsabilidade de organizar e regulamentar a educação profissional no país, já que não existe uma determinação legal para que essa competência seja atribuída a um ou outro órgão ou Ministério.

Kuenzer (ibid.) ainda ressalta que a SEFOR busca também estabelecer a distinção entre a educação básica e a educação profissional, procurando demonstrar que têm objetivos diferenciados e desempenham papéis distintos no âmbito social:

Como o próprio texto diz, a educação profissional exige ‘foco no mercado’ e não se confunde com a educação básica, que inclui o ensino médio, cujo foco são os direitos universais do cidadão. A educação profissional, portanto, não a substitui. (ibid., p. 58)

Entretanto, isso não queria dizer que não haveria separação entre os dois ramos da educação. Assumiu-se, também, uma prioridade nos desempregados e excluídos, mas com a ressalva de que o projeto não tinha o “sentido nem a eficácia contencionista ou assistencialista, voltada para reter o acesso ao 3º grau ou para ‘ajudar os pobres ou retirar menores da rua’”. Essa priorização seria para “abrir alternativas a quase dois terços da força de trabalho, a maioria na plenitude da vida ativa, que não possui mais de 4 anos de escolaridade, e não voltará para à escola.” (ibid., p. 58)

A discussão no âmbito da SEFOR estava, pois, concretizada e estava dando sinais de que uma proposta fora construída visando à separação do ensino médio da educação profissional, para, segundo seus pressupostos, dar flexibilidade aos currículos e adaptar o ensino ao mercado de trabalho.

Já no Ministério da Educação, as discussões se deram a partir de outros parâmetros. O MEC, através da SENETE (Secretaria Nacional do Ensino Técnico), em 1991, optou pela criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, que, por sua vez, teve por base, os países do primeiro mundo. O modelo justificava-se na afirmativa da necessidade do Brasil em formar e desenvolver recursos humanos com semelhanças aos países detentores de tecnologia de ponta (MANFREDI, 2002, p. 117).

O sistema envolveria todas as escolas técnicas federais, estaduais e municipais, incluindo as instituições particulares e da rede Senai e Senac e funcionaria com a oferta dos seguintes modalidades de cursos, de acordo com Kuenzer (2001b):

- qualificação ocupacional dirigida a adolescentes e adultos que não tiveram oportunidade de frequentar a escola regular e para os que, complementando o primeiro grau, queiram ter formação específica para o exercício de uma ocupação, que ocorrerá *independentemente* da formação escolar;
- educação prática em nível de primeiro grau: integrada ao currículo de primeiro grau, poderá ocorrer de diversas formas, incluindo sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, propiciando experiências práticas na área tecnológica;
- formação técnica de nível médio, oferecida nas escolas de segundo grau, que ofertam profissionalização em áreas definidas (Escolas Técnicas); esta formação supõe que os conhecimentos técnico e científicos respaldam-se na educação geral;
- formação técnica de nível superior, destinada à preparação de tecnólogos pelo domínio de métodos e processos de trabalho adquiridos mediante disciplinas específicas, práticas em laboratórios, em oficinas e estágios;
- formação profissional superior oferecida pelas universidades nos cursos plenos, que propiciam formação mais geral abrangente, preparando “não só para o exercício profissional como também para a investigação científica”. (p. 41-42)

Segundo a mesma autora, o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, assim concebido, deveria articular as várias iniciativas de educação profissional, além de definir políticas, normas e delimitar as diversas áreas de atuação dos diferentes órgãos e modalidades, o objetivo era o de compatibilizar o Sistema Brasileiro com os ‘desafios da era tecnológica’. A espinha dorsal do Sistema foi formada pela rede de Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, que deveriam articular-se à Universidades, escolas isoladas, escolas agrotécnicas e técnicas estaduais e municipais, SENAI e SENAC e demais instituições particulares voltadas para o ensino técnico. Os CEFETs, unidades centrais do sistema, foram incentivadas a oferecer cursos de nível médio, superior e pós-graduação, e fornecer assistência técnica às unidades descentralizadas de segundo grau.

O MEC desenvolveu discussões no sentido de diminuir o custo das escolas federais, que fora considerado caro e elitista, pelos consultores do Banco Mundial e, portanto, exigiria racionalização e melhoria na relação custo-benefício. Os questionamentos sobre os custos dos CEFETs estão presentes no relatório de Cláudio Moura Castro, consultor do Banco Mundial:

O problema número um destas escolas é a clássica identificação dos perfis dos alunos. Como resultado do grande e sério esforço para melhorar o seu nível e *status*, acabaram como excelentes escolas, inclusive na área acadêmica. Em alguns estados menos industrializados, passaram mesmo a ser escolas co-optadas pelas elites locais. O resultado não poderia ser diferente. Passaram a ser caminhos privilegiados para o vestibular... Ora, faz pouco sentido ensinar Máquinas e Motores a custos elevadíssimos a quem nada mais quer do que passar no vestibular de Direito. Mesmo para os que vão para Engenharia, não parece ser bom uso dos dinheiros públicos, que ocupem uma vaga que poderia ser melhor aproveitada por alguém que vai diretamente para uma ocupação técnica (Castro, 1995, p. 8 apud KUENZER, 2001b, p. 59)

Entende-se, que, como o MEC (SEMTEC) tomou a iniciativa de assumir a manutenção da rede federal de escolas profissionais, adotou a tendência de propor políticas que objetivassem o corte dos custos, seguindo orientações dos organismos internacionais. Pode se inferir que essas políticas eram mais convenientes ao patronato e ao capital do que aos interesses da sociedade.

O estudo do MEC/SEMTEC, com a posse do Ministro Paulo Renato, serviram de base para a construção do Projeto de Lei 1603/96, que posteriormente se consumaria no Decreto 2.208/97 (Anexo 20), já após a aprovação da LDB e a criação da SEMTEC (Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico). Com essas premissas o projeto de reforma articulado por propostas diferenciadas, acabou por se concretizar numa política conservadora que separava o ensino médio da educação profissional, fato que viria a representar “mais os interesses dos empresários e das recomendações dos órgãos internacionais do que das perspectivas democráticas inerentes aos projetos defendidos pelas entidades da sociedade civil”. (MANFREDI, 2002, p. 119)

2.6. O Ensino Médio na Nova LDB.

Para se fazer um estudo sobre a dualidade mais brutal existente na educação brasileira, a que engloba o ensino propedêutico para as elites, representado pelo Ensino Médio e a Educação Profissional, voltada para os excluídos, deve-se analisar em separado cada uma das partes: educação profissional e ensino médio.

O Ensino Médio na nova LDB, Lei 9394/96, procurou aliar a preparação para o trabalho com a possibilidade de prosseguimento nos estudos, segundo o que se conclui de suas finalidades previstas no art. 35:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; (grifo nosso)
- II – a 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 posteriores; (grifo nosso)
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria e a prática, no ensino de cada disciplina.

Na tentativa de supostamente buscar a igualdade de oportunidades, a nova LDB, insere uma nova linha de ação, que terá o desafio de diluir a dualidade nos princípios acima, o que nos leva a transcrever essa confirmação nas palavras de Kuenzer (2005), sobre o assunto:

Essas finalidades explicitam com clareza a intenção do legislador: superar a dualidade socialmente definida, entre educação em geral e educação especificamente dirigida para a formação profissional, que passa a ser tratada como excepcionalidade a exigir cursos mais longos. (p. 39)

No entanto, na prática, isso não foi evidenciado. A educação profissional permaneceu na lei como uma modalidade de ensino, carecendo de regulamentação, enquanto o ensino médio foi se tornando, cada vez mais, composto pelas disciplinas da chamada “educação geral”. A “preparação básica para o trabalho” expressa no texto legal foi esquecida pela grande maioria das escolas, ampliando a distância entre o profissional e o médio, e tornando cada vez mais difícil a integração e a superação da dicotomia.

Sobre a articulação entre estudos teóricos e práticos no ensino médio, assim se expressa Saviani (2004):

O *ensino médio* teve, no texto da lei, um tratamento que, fundamentalmente, não discrepa daquele que recebera nas versões anteriores. Comparado ao Substitutivo Jorge Hage o texto da lei tem a vantagem de ser mais conciso mas tem a desvantagem de ter diluído o pequeno avanço representado pelo esforço em explicitar a exigência de uma maior articulação entre os estudos teóricos e os processos práticos; entre os fundamentos científicos e as formas de produção que caracterizam o trabalho na sociedade atual, deixando algum espaço para se encaminhar a organização desse grau de ensino com base na perspectiva da politecnia. (p. 213)

O autor explicitou melhor o que entende por politecnia:

Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, sua essência. (SAVIANI, 2003b, p. 140, apud FRIGOTTO, 2005a, p. 42)

Assim, a politecnia, colocaria o educando em condições de trabalhar, se necessitasse, podendo prosseguir na educação superior, com muito mais vantagem, já que estaria preparado para enfrentar ambas as possibilidades: a habilitação profissional com maturidade e responsabilidade próprias requeridas para o exercício de uma profissão e também para o ensino superior que nada mais é que uma habilitação profissional de nível educacional mais elevado. Porém, na prática, a tão sonhada politecnia está cada vez mais longe de ser alcançada no ensino médio.

2.7. A Educação Profissional na LDB.

A educação profissional na LDB seguiu a linha traçada pelo MEC/SEMTEC e está prevista nos artigos 39 a 42 da Lei 9394/96 (LDB) (Anexo 19). O capítulo de referência deixa dúvidas quanto às competências e as responsabilidades, não indicando se a União, o Estado ou o Município deveria manter este ramo da educação. A constatação dessa lacuna abriu a possibilidade de regulamentação. O MEC tomou, então, a iniciativa de redigir um projeto de lei para regulamentar a educação profissional e técnica, que foi enviado para tramitação no Congresso Nacional ao mesmo tempo em que transcorriam as discussões da própria LDB. Essa omissão do legislador e a conseqüente regulamentação paralela trouxeram o descompromisso do governo com a manutenção das escolas técnicas federais, que sempre foi “uma experiência bem sucedida de organização do nível médio a qual contém os germens de uma concepção que articula formação geral de base científica com o trabalho produtivo, de onde poderia se originar um novo modelo de ensino médio unificado e suscetível de ser generalizado para todo o país” (SAVIANI, 2004, p. 216).

O modelo do CEFET era, pois, o rompimento da dicotomia entre o ensino médio e o profissional, pois formava bem tanto para o trabalho quanto para o prosseguimento dos estudos. No entanto, isso não interessava aos Organismos Internacionais nem às autoridades brasileiras, que passaram a considerá-lo caro demais para um país em desenvolvimento.

As palavras de Saviani, acima, comprovam a importância da Rede Federal de Educação Tecnológica¹¹, que em decorrência da política neoliberal impingida à época, ficou prejudicada através da Lei 9.649 de 1998, que trata da rede federal de educação profissional, reforçando-se a compreensão de que havia sinalização de interesse no desmantelamento de uma experiência positiva no âmbito da Educação Profissional. Conforme se depreende do § 5º, do art. 3º, da referida Lei:

Art. 3º, §5º. A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá

¹¹ A Rede Federal de Educação Tecnológica compreende os Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET, Escolas Técnicas Federais – ETF, Escolas Agrotécnicas Federais – EAF e as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais.

ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino.

O ideário neoliberal, conseqüentemente estava sacramentado na LDB, a partir de seus objetivos expressos em seu projeto e ao final, em sua versão aprovada na lei 9394/96. Conforme se pode constatar, a seguir, no entendimento central, do que podemos entender pelo termo “neoliberal”, propiciado pela análise de Saviani (2004):

Seria possível considerar esse tipo de orientação e, portanto, essa concepção de LDB, como uma concepção neoliberal? Levando-se em conta o significado correntemente atribuído ao conceito de neoliberal, a saber: valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a conseqüente redução das ações e dos investimentos públicos, a resposta será positiva.

Com efeito, em todas as iniciativas de política educacional, apesar de seu caráter localizado e da aparência de autonomia e desarticulação entre elas, encontramos um ponto em comum que atravessa todas elas: o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações não-governamentais. (p. 200 – 201)

O espírito imbuído de vontade de reduzir a utilização de recursos na educação profissional de nível médio, considerada cara no pensamento governista, inspiraram os detentores do poder, para reforçarem a separação do ensino propedêutico e o profissionalizante. A promulgação da Lei 9394/96 (LDB), foi o ponto de partida da reforma, segundo Frigotto (2005a), pelo seu “caráter minimalista”. A reforma seria, então, executada através de um ato de poder, sem discussões democráticas no foro próprio do Congresso Nacional, onde se supõe poderiam existir debates entre as forças conservadoras e as representantes das alas progressistas. As forças governamentais prosseguiram com suas ações legais, em consonância com os ideais neoliberais, e incorporaram as propostas do PL 1603/96 no Decreto 2208/97, que separou a educação profissional do ensino profissionalizante de forma bastante radical.

2.8. A Consolidação da Reforma Neoliberal no Decreto 2.208/97.

Na esteira das políticas públicas para a educação produzidas por recomendações do Banco Mundial, o governo de Fernando Henrique Cardoso apresentou, no início do ano de 1996, o Projeto de Lei 1.603/96, que reproduzia as orientações que foram explicitadas no documento do MEC de 1995. Esse PL explicitava a política para a educação profissional que seria implantada a partir da década de 1990. Como o PL 1.603/96 foi duramente rejeitado e sofreu críticas de toda a sociedade civil, “os parlamentares se sentiram pressionados pelos sindicatos e pela comunidade acadêmica e apresentaram diversas emendas ao projeto que acabaram por descaracterizar a concepção original da proposta defendida pelo executivo”. O governo, então, percebendo que seria derrotado no Congresso Nacional, “estrategicamente”, retirou o PL 1.603/96 e numa medida de força baixou o Decreto 2.208/97 (Anexo 20), a Portaria 646 e a MP 1549-28/97, que reformulavam completamente a educação profissional, de maneira unilateral e, portanto, autoritária, retomando, na íntegra os termos do PL 1.603/96. (TORRES, 2005, p. 7-9)

A imposição do Decreto 2.208/97, pelo governo, veio destruir uma concepção político-pedagógica que estava sendo construída nos CEFETS de rompimento com o modelo tecnicista, que podia ser evidenciado, por exemplo, pela inclusão das disciplinas Sociologia e Filosofia nos currículos da educação profissional. Entretanto, a partir da vigência do Decreto a dualidade começava a ser resgatada, como destaca Torres (2005):

A partir da edição do decreto, acirrou-se a dicotomia entre o pensar e o fazer, uma vez que este impedia a existência dos cursos técnicos de nível médio que tinham uma grade curricular composta por disciplinas técnicas e disciplinas de conteúdo geral. O ensino técnico passou a ser ministrado em cursos desvinculados, concomitantemente ao médio (médio técnico na mesma instituição + cursos distintos) ou posterior ao médio, e cursos de concomitância externa (cursos técnicos ministrados pelos CEFETs, escolas técnicas e agrotécnicas e o ensino médio em outras instituições de curso médio propedêutico). O processo de implementação da reforma provocou a adoção de políticas pedagógicas diferenciadas entre as várias instituições. Algumas aderiram mais rapidamente à concepção proposta pela reforma e outras resistiram e preservaram ao máximo o modelo anterior. (p. 7-9)

A maioria das escolas, porém, adotou o novo modelo e, com isso, retirou de suas grades curriculares de educação profissional, tanto a Sociologia e Filosofia, como quaisquer outras disciplinas que ampliassem a compreensão do homem e da sociedade que o cerca, sob a alegação de que os currículos teriam ficado “inchados” aumentando o tempo de estudo. Isso acabou reforçando a dicotomia entre o médio e o técnico.

2.8.1. O Decreto 2208/97 em análise.

O Decreto Presidencial nº. 2208/97 regulamentou a educação profissional para, segundo Kuenzer (2000), instituir o “Sistema Nacional de Educação Profissional em paralelo ao Sistema Nacional de Educação”. Conseqüentemente essa regulamentação extinguiu formalmente, as escolas técnicas de nível médio, existentes à época, uma vez que estabeleceu, sem equivalência, os dois ramos da educação, resgatando uma dualidade na educação, que se igualaria àquela em vigor na década de 1940, com a Reforma Capanema, conforme registrou a pesquisadora:

Essa reforma constituiu-se em um ajuste conservador, que retrocede aos anos 40, quando a dualidade estrutural, agora revigorada, estabelecia uma trajetória para os intelectuais e outra para os trabalhadores, entendendo-se que essas funções eram atribuídas com base na origem de classe. Mesmo considerando que a universalização da educação básica vem sendo defendida de forma unânime por distintos atores sociais, que a formação para o trabalho anterior a ela é precoce e precária, e que o Primeiro Mundo já resolveu esse estágio, é preciso levar em conta as peculiaridades do caso brasileiro, onde a inexistência de dotação orçamentária ainda se mantém e apenas 25% dos jovens em idade de Ensino Médio são atendidos. (KUENZER, 2000)

O Decreto estabeleceu os objetivos para a educação profissional (art. 1º.), indicando ser esse o ramo da educação que deve promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho e proporcionar a formação de profissionais nos mais variados níveis escolares tanto médio, como superior e de pós-graduação. O artigo 3º, por sua vez, estruturou os níveis da

educação profissional, como: básico, técnico e tecnológico. Os cursos básicos seriam aqueles compostos de cursos destinados à qualificação, requalificação e reprofissionalização, independentes de escolaridade prévia. Os cursos próprios do nível técnico seriam específicos para proporcionar habilitação profissional àqueles egressos ou matriculados no ensino médio, sendo esse o nível mais regulamentado pelo Decreto em questão. O último foi destinado aos cursos correspondentes ao nível superior na área tecnológica, chamados de tecnológicos, reservado para os egressos do ensino médio e técnico.

Os cursos básicos, que antes ficavam mais acomodados em escolas e cursos desligados do sistema de educação formal, agora deveriam ser ministrados, também, obrigatoriamente, nas escolas técnicas (art. 4º, § 1º) públicas e privadas sem fins lucrativos, apoiadas pelo Poder Público.

Mas foi no artigo 5º, onde se processou a mais radical mudança efetuada na educação profissional. Nesse artigo, ficou determinado que a educação profissional teria organização curricular própria e independente, havendo a articulação apenas de forma concomitante ou sequencial ao ensino médio. Nesse momento a dualidade entre a educação profissional se tornou mais presente e real e a dicotomia foi consideravelmente aprofundada.

O documento legal também instituiu as diretrizes curriculares nacionais, mínimas para os cursos técnicos e designou o Ministério da Educação e os sistemas Estaduais, como órgãos responsáveis pela fiscalização e regulamentação dos mencionados cursos, que só teriam validade após aprovação pelos respectivos sistemas. Os currículos dos cursos da educação profissional, a partir dessa regulamentação poderiam ser agrupados em forma de módulos (art. 8º.), e quando assim organizados, ofereceriam saídas intermediárias, com caráter de terminalidade, possibilitando aquisição de certificados de habilitações profissionais. O conjunto desses certificados do curso de referência, quando somados ao ensino médio, concomitante ou sequencialmente, passariam a conferir o diploma de técnico de nível médio (art. 11).

Para dar continuidade à regulamentação da reforma da educação profissional, para o setor das instituições federais de ensino profissional, o Ministro da Educação entendeu ser necessário a publicação de outro ato normativo. Editou, então, a Portaria 646 de 14 de maio de 1997 (Anexo 21). A Portaria assinada pelo Ministro Paulo Renato Souza, determinou que as mencionadas instituições organizassem um Plano de Implantação das exigências do Decreto 2208/97, num prazo legal de até quatro anos. As escolas da rede, entretanto, num primeiro momento, não se movimentaram adequadamente, para implementar as determinações legais, pelo fato de não haver clareza nas instruções e pareceres do próprio MEC e de órgãos afins. Porém, depois, foram obrigadas a seguir as normas legais sob ameaça de não repasse de verbas.

Na mencionada Portaria 646/97, o MEC autorizava as instituições federais de educação profissional a manter o ensino médio propedêutico (art. 3º), com matrícula independente da educação profissional, entretanto, determinava que a oferta fosse de, no máximo, “50% do total das vagas oferecidas para os cursos regulares em 1997”. Por outro lado, estimulava o “incremento de vagas em relação às vagas mantidas em 1997” (art. 4º.), com referência aos cursos profissionalizantes, no período de até 05 anos. Essa regulamentação reduziu significativamente a oferta de vagas para o ensino médio nas instituições federais.

A SEMTEC, por sua vez, responsável pelo prazo legal do plano de implantação para as instituições federais, não obtendo resultados satisfatórios, publica a Portaria nº. 30 de 21 de março de 2000 (Anexo 22), determinando que as instituições pertencentes ao sistema federal de educação profissional implantassem, no prazo de um ano, ou seja, a partir do ano de 2001, a reformulação dos currículos e sua oferta de cursos técnicos, para que ficassem adaptados às novas normas regulamentadoras. A seguir, também publicou a Portaria nº. 31, de 23 de março de 2000 (Anexo 23), com a finalidade de estabelecer que o colégio Pedro II e todas as

instituições componentes do sistema federal de ensino que possuíssem cursos de ensino médio, reformulassem os currículos dos referidos cursos, para início no ano de 2001.

2.8.2. A Revogação do Decreto 2.208/97.

A posse do novo governo dito progressista, do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em janeiro de 2003, iniciou o processo de revogação do decreto 2.208/97, acompanhado da proposta de instituição de um novo instrumento legal que regulamentasse a educação profissional. Ela se materializou em 2004, com o Decreto nº. 5154 (Anexo 24). Os debates foram descritos com bastante precisão por Frigotto (2005a), destacando as três posições que mais se evidenciaram:

(...) Uma primeira posição expressa em três documentos defendia a idéia ou tese de que cabe apenas revogar o decreto 2.208/97 e pautar a elaboração da política de Ensino Médio e Educação Profissional, de uma parte pelo fato de a LDB em vigor (Lei nº. 9394/96) contemplar as mudanças que estão sendo propostas e, de outra, por se entender que tentar efetivar mudanças por decreto significa dar continuidade ao método impositivo do governo anterior. Uma segunda posição é expressa, mais diretamente, por um documento que se posiciona pela manutenção do atual decreto 2.208/97 e outros documentos que indiretamente desejariam que as alterações fossem mínimas. Por fim, uma terceira posição, que consta de um número mais significativo de documentos, direta ou indiretamente partilha da idéia da revogação do Decreto nº. 2.208/97 e da promulgação de um novo decreto. (p. 23 – 24)

Resumindo as posições mantidas na exposição acima, sobre o destino das políticas para a educação profissional, a primeira é pela revogação pura e simples do Decreto; a segunda pela manutenção do Decreto, com mudanças mínimas e a terceira pela revogação e publicação de um outro decreto, com mudanças mais significativas. Vencida a última posição que se consumou no Decreto 5154/04, percebe-se que as diferenças em relação ao primeiro foram muito tímidas. Houve apenas uma flexibilização na forma de articulação, que permitiu o retorno do sistema integrado dos cursos profissionais e propedêutico, nas suas bases, como se verá a seguir.

2.9. As Mudanças na Educação Profissional de Nível Médio no Decreto 5154/04.

O Decreto 5154/04 (Anexo 24), redefiniu a organização da educação profissional que inovou e passou a oferecer a possibilidade de ser integrada ao ensino médio (art. 4º. § 1º, I). De forma integrada, o curso profissionalizante voltou a ser feito em uma só matriz curricular, junto com o ensino médio, contando com a inclusão dos princípios da terminalidade e da continuidade, preconizados pela Lei 5692/71. Por esse lado, a alternativa veio a contemplar alguns aspectos de parcela dos críticos mais atuantes, que protestavam contra o decreto 2.208/97, que instalou as duas vertentes da educação brasileira, qual seja, por um lado, a educação profissional e pelo outro o ensino propedêutico. Contudo, o Decreto 5154/04, apesar de revogar o Decreto 2208/97 na íntegra, manteve sua essência.

Quanto ao termo integrar, gostaríamos de refletir um pouco sobre ele, amparados nas palavras de Ciavatta (2005):

O que é integrar? É tornar íntegro, tornar inteiro, o quê? A palavra toma o sentido moral em alguns usos correntes. Mas não é disto que se trata aqui.

Remetemos o termo ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso de formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (GRAMSCI, 1981, p. 144 e ss. apud CIAVATTA, p. 84)

Entendemos, que a edição do novo Decreto pode se tornar um ato marcante se, em sua prática, representar uma ruptura política com o modelo anterior, numa demonstração de autonomia nas decisões. Entretanto, as expectativas de mudanças nos rumos da educação brasileira, ficaram frustradas, por se aguardar inovações consideráveis, que justificassem o discurso atual e progressista creditado às novas forças no poder. A intervenção proposta pelo Decreto 5154/04, foi, na verdade, uma ação tímida, entretanto, segundo Frigotto (2005b) de caráter transitório, para que posteriormente fosse travado um novo debate em torno de toda a legislação da educação, envolvendo sobretudo a sociedade como um todo, para que se completassem as necessárias mudanças que visassem à democratização da educação.

A Integração proposta no Decreto 5154/04, contudo, não se limita ao retorno da antiga proposta idealizada na Lei 5692/71, colocando-se as disciplinas de conteúdo geral e da parte específica de uma maneira fria. Para o novo modelo exige-se um comprometimento maior entre elas. O relacionamento deve ser constante, objetivando-se sempre atingir o mundo do trabalho em conjunto com a ciência geral e a cultura conforme se pronuncia a respeito, Ramos (2005b):

É importante reiterar que a sobreposição de disciplinas consideradas de formação geral e de formação específica ao longo de um curso não é o mesmo que integração, assim como não o é a adição de um ano de estudos profissionais a três de ensino médio (a chamada estrutura 3 + 1). A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e especiais seja construída continuamente ao longo de formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura. (p.122)

Consoante a autora acima, está o Parecer CNE/CEB nº. 39/2004, que reforça suas palavras, indicando haver algo mais na reunificação dos dois ramos de ensino, senão vejamos:

Embora possa parecer desnecessário, é preciso ressaltar que a forma integrada não pode ser vista, de modo algum, como uma volta saudosista e simplista à da revogada Lei nº. 5.692/71. Para a nova forma introduzida pelo Decreto nº. 5.154/2004, é exigida uma nova e atual concepção, que deverá partir do que prescreve o § 2º do Art. 4º do referido Decreto.

Como consequência dessa simultaneidade prevista pelo Decreto nº 5.154/2004, não se pode, portanto, organizar esse curso integrado com duas partes distintas, a primeira concentrando a formação do Ensino Médio e a segunda, de um ano ou mais, com a formação de técnico. Um curso assim seria, na realidade, a forma concomitante ou subsequente travestida de integrada. Esse procedimento, além de contrariar o novo Decreto, representaria um retrocesso pedagógico, reforçando a indesejada dicotomia

entre conhecimentos e sua aplicação, ou seja, entre “teoria” e “prática”. Tanto a LDB quanto o novo Decreto regulamentador da Educação Profissional, o Decreto nº. 5.154/2004, não admitem mais essa dicotomia maniqueísta que separa a teoria da prática.

Para ser mais claro quanto às diferenças entre o revogado decreto 2.208/97 e o novo Decreto, em seu relatório, fica pontuado no referido Parecer nº. 39, o seguinte:

Quadro 1 – Diferenças entre o Decreto 2.208/97 e o Decreto 5154/04.

DECRETO Nº. 2208/97	DECRETO 5154/04
O Decreto nº. 2.208/97 organizava a Educação Profissional em três níveis: Básico, Técnico e Tecnológico (Cf. Artigo 3º).	O Decreto nº. 5.154/2004 define que a Educação Profissional “será desenvolvida por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; Educação Profissional Técnica de nível médio; e Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação” (Cf. Artigo 1º).
O Artigo 5º do Decreto nº. 2.208/97 define que “a Educação Profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este”.	O Decreto nº. 5.154/2004, por seu turno, define que “a Educação Profissional Técnica de nível médio (...) será desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio” (Cf. Artigo 4º), e que esta articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio “dar-se-á de forma integrada, concomitante e subsequente ao Ensino Médio” (Cf. incisos I, II e III do § 1º do Artigo 4º).
O Parágrafo Único do Artigo 5º do Decreto nº. 2.208/97 estabelecia um limite, de 25% do total da carga horária mínima do Ensino Médio para “aproveitamento no currículo da habilitação profissional”.	O Decreto nº. 5.154/2004 não prevê mais esse limite previsto pelo Decreto nº. 2.208/97, que constituía, na prática, uma clara herança da mentalidade ditada pela Lei nº. 5.692/71;
O Decreto nº. 2.208/97, no seu Artigo 6º, definia uma estratégia para a “formulação dos currículos plenos dos cursos do ensino técnico”, que já fora superada pelas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, de forma coerente com as diretrizes da Lei nº. 9.394/96.	Acabou sendo estabelecido sobre a matéria pelo Decreto nº. 5154/04, em seus artigos 5º e 6º.
As orientações definidas nos Artigos 8º e 9º do Decreto nº. 2.208/97 também foram devidamente interpretadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação,	...as quais mantêm maior coerência com o que dispõe sobre a matéria o recente Decreto 5.154/04.

De maneira mais direta, o Decreto 5154/04, define as possíveis formas de concretização da articulação entre a Educação Profissional Técnica de Nível médio e o Ensino Médio, previsto no § 1º, art. 4º:

1. Integrada (inciso I do § 1º do Artigo 4º): “oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno”. A instituição de ensino, porém, deverá, “ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas” (§ 2º do art. 4º).

2. Concomitante (inciso II do § 1º do Artigo 4º): “oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental ou esteja cursando o Ensino Médio” e com “matrículas distintas para cada curso”. Esta forma poderá ocorrer em três situações distintas, as quais já eram possíveis na vigência do Decreto nº. 2.208/97:

2.1. na mesma instituição de ensino (alínea “a” do inciso II do § 1º do Artigo 4º): neste caso, embora com matrículas distintas em cada curso, a articulação será desenvolvida nos termos da proposta político-pedagógica do estabelecimento de ensino;

2.2. em instituições de ensino distintas (alínea “b” do inciso II do § 1º do Artigo 4º): neste caso, é o aluno que faz a complementaridade entre o Ensino Médio e a Educação Profissional de nível médio, aproveitando-se das oportunidades educacionais disponíveis;

2.3. em instituições de ensino distintas, porém, com convênio de intercomplementaridade (alínea “c” do inciso II do § 1º do Artigo 4º): neste caso, as matrículas são distintas, mas os dois cursos são desenvolvidos articuladamente, como um único curso, em decorrência do planejamento e desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados entre as escolas conveniadas.

3. Subseqüente (inciso III do § 1º do Artigo 4º): “oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio”. Esta alternativa estava prevista no Decreto nº. 2.208/97 como “seqüencial” e teve a sua denominação alterada pelo Decreto nº. 5.154/2004, acertadamente, para evitar confusões com os “cursos seqüenciais por campo do saber, de diferentes níveis de abrangência”, previstos no inciso I do Artigo 44 da LDB, no capítulo da Educação Superior.

O Decreto, no entanto, não obriga a adoção de uma ou outra modalidade acima descritas, deixando a cargo da instituição de ensino, que escolha, aquela que melhor se adequar a sua situação e condições, segundo seu projeto pedagógico.

Em seu comentário sobre o Parecer 39 CEB/CNE de 2004, que opina sobre a aplicação do Decreto 5154/04, Frigotto (2005b) indica que houve interpretação diversa do que se objetivava na concepção de integração proposta no referido Decreto:

O Parecer n. 39/2004 afirma que, para se implantar a nova forma introduzida por esse decreto, qual seja, a integração do ensino médio com a educação profissional, “é exigida uma nova e atual concepção, que deverá partir do que prescreve o § 2º do Art. 4º do referido Decreto” 6 (idem, *ibid.*, p. 5). Ora, se é uma nova e atual concepção político-pedagógica que se exige, não se poderiam manter as mesmas diretrizes definidas para o ensino médio e para a educação profissional técnica vigentes.

A demonstração de que não há qualquer “nova concepção” pedagógica nesse parecer é a compreensão de que a educação profissional técnica de nível médio deva ser oferecida simultaneamente e ao longo do ensino médio. A

proposta de integração distingue-se de simultaneidade. Este último princípio está de acordo com aquele que se manifesta permanentemente no parecer: o da independência entre os cursos. Não foi isso que se buscou instituir com o Decreto n. 5.154/2004. (p.1094)

Por outro lado, segundo o mesmo autor, “uma nova e atual concepção” não poderia estar amparada pela manutenção dos parâmetros e das diretrizes curriculares vigentes (Resolução 03/98), que se referiam ao modelo anterior. Entretanto, busca-se entendimento alternativo que não descarta as afirmações valiosas de Frigotto, mas possibilita uma outra compreensão. Entende-se que, quando o Parecer 39/04 se refere à simultaneidade, esteja se dirigindo aos princípios e finalidades do próprio curso integrado, uma vez que os da terminalidade e o da continuidade persistem na espécie. Esta compreensão está fundamentada no extrato, abaixo, do texto do próprio Parecer em análise:

Embora possa parecer desnecessário, é preciso ressaltar que a forma integrada não pode ser vista, de modo algum, como uma volta saudosista e simplista à da revogada Lei nº. 5.692/71. Para a nova forma introduzida pelo Decreto nº. 5.154/2004, é exigida uma nova e atual concepção, que deverá partir do que prescreve o § 2º do Art. 4º do referido Decreto.

Na hipótese do estabelecimento de ensino utilizar a forma integrada, o mesmo deverá “assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas” (§ 2º do Artigo 4º do Decreto nº. 5.154/2004), deverá observar tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio pelo Parecer CNE/CEB 15/98 e Resolução CNE/CEB 3/98, quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para a Educação Profissional Técnica de nível médio, pelo Parecer CNE/CEB 16/99 e Resolução CNE/CEB 4/99, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para a Educação de Jovens e Adultos, pelo Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000. (Parecer 39/04 CEB/CNE)

Ao prosseguir em suas análises das determinações emitidas pelo CNE, contidas no Parecer 39/2004, Frigotto (2005b) vai mais além na afirmativa de que a interpretação não colabora com a inovação do decreto:

Apesar de reconhecer a forma integrada como um curso único, com matrícula e conclusão únicas, o parecer considera que os conteúdos do ensino médio e os da educação profissional de nível técnico são de “naturezas diversas”. Re-estabelece-se, assim, internamente ao currículo, uma dicotomia entre as concepções educacionais de uma formação para a cidadania e outra para o mundo do trabalho, ou de um tipo de formação para o trabalho intelectual e de outro tipo para o trabalho técnico e profissional. Contrariamente a isso, afirmamos que no currículo que integra formação geral, técnica e política, o estatuto de conhecimento geral de um conceito está no seu enraizamento nas ciências como “leis gerais” que explicam fenômenos. Um conceito específico, por sua vez, configura-se pela apropriação de um conceito geral com finalidades restritas a objetos, problemas ou situações de interesse produtivo. A tecnologia, nesses termos, pode ser compreendida como a ciência apropriada com fins produtivos. Em razão disto, no currículo integrado nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido

desarticuladamente da ciência básica. (Ramos, 2005b, p. 120). A manutenção da validade das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, após a edição do novo decreto, dá continuidade à política curricular do governo anterior, marcada pela ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade. Reforça-se, ainda, o viés adequacionista da educação aos princípios neoliberais. Neste particular, reafirma-se um dos fetiches ou uma das vulgatas, insistentemente afirmada nos oito anos de Governo Fernando Henrique Cardoso, de que no Brasil não havia falta de empregos, mas de “empregáveis”. O relator, de forma inteligente e competente, por conhecer bem o pensamento do governo passado e dos empresários, acomodou o Decreto n. 5.154/2004 aos interesses conservadores, anulando o potencial que está em sua origem. Sob as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes e um parecer que sedimenta a separação, as perspectivas de mudanças substanciais de ordem conceptual, ética, política e pedagógica, que poderiam ser impulsionadas pelo governo, ficam cada vez mais afastadas. (p. 1094)

Sem opor embargos ao que foi brilhantemente concluído pelo autor, entendemos haver, além disso, a possibilidade de se manter o disposto na Resolução 03/98, com referência ao Decreto 5154/04, observando-se que não houve mudanças totais, e sim, apenas a inclusão de uma nova forma de articulação, entre o ensino médio e a educação profissional, desta feita, a chamada integração. Assim sendo, os dispositivos mencionados mantidos não se aplicariam ao novo conceito introduzido pelo Decreto 5154/04, mas às outras formas de articulação já existentes no revogado Decreto 2.208/97.

As análises do autor, com referência aos currículos, prosseguem inconformadas, sobre a limitação da carga horária contida no Parecer 39/04, já que o trabalho é o princípio educativo presente em todo o curso integrado e as disciplinas gerais fundamentam as específicas, não se podendo predeterminar a quantidade de horas de cada grupo delas. Por outro lado, persiste, em outro campo, a dicotomia, mesmo após a edição do Decreto 5154/04, com a manutenção do ideário conservador, com as diretrizes arquitetadas pelo MEC, que demonstram e conduzem para uma separação das secretarias de ensino médio e de educação profissional.

Há, também, um sentido geral conservador nas mudanças pela (des) integração da educação básica e profissional. Acreditávamos que a transitoriedade do Decreto n. 5.154/2004 não seria superada somente no plano jurídico, mas na luta social. Quase que paralelamente ao novo decreto, dissociaram-se, no interior do MEC, as secretarias de ensino médio e de educação profissional e começou-se a discutir a elaboração de uma lei orgânica para a educação profissional, associada a programas focais destinados a jovens e adultos trabalhadores. Em seus fundamentos, argumenta-se que se pretende analisar e interpretar alguns artigos da LDB e também sistematizar e integrar as redes existentes de educação profissional e tecnológica no âmbito de um sistema nacional de educação, configurando-se a educação profissional e tecnológica como um subsistema. (FRIGOTTO, 2005b, p. 1106)

As palavras do autor acima não deixam dúvidas ao confirmar que a dualidade persiste na educação brasileira e dificilmente será superada com o controle rígido existente no sistema nacional. Por esse lado, deve-se dar atenção à própria escola, como lugar permeável, por onde passa não só toda a política, mas também toda a sociedade. Assim, o estudo da escola como lugar de manutenção ou modificação da estrutura social, ser de importância cabal. Nesse

contexto, passa-se a analisar o comportamento do Colégio Técnico da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CTUR), como as políticas públicas têm sido aplicadas para o desenvolvimento social e como a instituição pode influir positivamente ou negativamente na sociedade em que está inserida.

As políticas públicas para a educação no Brasil, concebidas regularmente, no âmbito governamental, têm como modelo a Rede Federal de Educação Tecnológica, que é mantida, supervisionada e orientada pelo MEC. Assim sendo, essa rede é imediatamente envolvida e comprometida sempre que mudanças são implementadas. O CTUR faz parte dessa rede, como uma instituição de educação profissional vinculada à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e sempre buscou adaptar-se às exigências das mais variadas políticas educacionais desde sua criação. No capítulo seguinte, faremos uma incursão na sua história e no seu comportamento frente às diferentes reformas educacionais.

CAPÍTULO III

3. O COLÉGIO TÉCNICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO SUAS POLÍTICAS E SUA HISTÓRIA.

O Colégio Técnico em análise é vinculado à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). A UFRRJ tem suas origens na Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (ESAMV), criada em 20 de outubro de 1910, pelo Decreto nº. 8319. A ESAMV transformou-se em Universidade Rural em 1943 e foi transferida para seu atual campus universitário, em Seropédica, em 1947. Na década de 1960 assumiu as denominações de Universidade Rural do Rio de Janeiro (1960), Universidade Rural do Brasil (1962) e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (1967). Esteve vinculada ao Ministério da Agricultura desde sua criação, em 1910, até 1967, quando foi transferida para o Ministério da Educação e Cultura (OTRANTO, 2003).

Antes de analisarmos as políticas educacionais internas do Colégio Técnico da UFRRJ (CTUR), no tocante à dualidade entre a educação profissional e o ensino propedêutico proposto nas decisões da política educacional brasileira, entende-se necessário que se faça uma revisão na sua história, partindo-se de seu marco de criação, passando-se por vários pontos em que ocorreram as transformações e mudanças. O ano de 2007 marcará o final de nossa análise, para que possamos entender o estágio de desenvolvimento em que se encontra a escola e seu relacionamento com o Estado e a sociedade. O CTUR é fruto da junção, em 1973, de duas instituições: O Colégio Técnico de Economia Doméstica (CTED) e o Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Simões Lopes. No entanto, sua história começou como Aprendizado Agrícola, em 1943.

3.1. Do Aprendizado Agrícola ao Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Simões Lopes.

O Aprendizado Agrícola foi criado pelo do Decreto-lei 5.408, de 14 de abril de 1943 (Anexo 4) que determinou sua instalação junto à futura sede da Escola Nacional de Agronomia parte integrante da Universidade Rural, que seria localizada no Km. 47 da Antiga Estrada Rio – São Paulo, hoje campus da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Nessa ocasião, o Aprendizado Agrícola (AA) era subordinado à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura. Inicialmente, ocupou as excelentes instalações do prédio onde fica hoje o Instituto de Agronomia da UFRRJ (Figuras 1 e 2). Alguns anos mais tarde, pelo Decreto 16.787 (Anexo 5), de 11/10/1944, que aprovou o Regimento do Centro Nacional de Ensino e Pesquisas Agrônomicas (CNEPA), vinculado ao Ministério da Agricultura, passou a funcionar em regime especial de colaboração com a Universidade Rural. Com a entrada em vigor do Decreto Presidencial 22.506 (Anexo 7), de 22/01/1947, o AA passou a se denominar Escola Agrícola¹² Ildefonso Simões Lopes, com o objetivo de ministrar os cursos de mestría agrícola e iniciação agrícola.

Devido ao seu crescimento e ampliação de curso, transformou-se em Escola Agrotécnica, mantendo o nome Ildefonso Simões Lopes, pelo Decreto Presidencial 36.862 (Anexo 10) de 04 de fevereiro de 1955. A Escola Agrotécnica Ildefonso Simões Lopes, teve seus laços com a Universidade Rural bastante fortalecidos, pelo Decreto presidencial 50.133 (Anexo 11) de 26 de janeiro de 1961, que manteve sua vinculação a essa instituição de ensino

¹² Segundo o art. 12. da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, Decreto-lei 9.613 de 20/08/1946, Havia três tipos de estabelecimentos de ensino agrícola, dentre eles as escolas agrícolas, que teriam como objetivo ministrar o curso de mestría agrícola e o curso de iniciação agrícola.

superior. Vale dizer que a mencionada escola tinha a finalidade referendada em estatuto, para ministrar o Curso Técnico Agrícola, curso profissional, agora sob a égide da LDB de 1961, Lei 4.024 (Anexo 12) (1ª LDB), que promoveu a equivalência entre os cursos profissionalizantes de nível médio e os cursos propedêuticos, sem a necessidade de exames complementares, para prosseguimento ao nível superior. A Lei 4.024 de 20/12/61, por outro lado, em seu art. 79, §3º, permitiu que as universidades instituíssem colégios¹³, o que forçou mais uma vez a mudança de denominação para Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Simões Lopes.

Pouco depois, em 1963, com a aprovação do estatuto da Universidade Rural do Brasil, pelo Decreto do Conselho de Ministros nº. 1984 (Anexo 13), de 10 de janeiro de 1963, o Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Simões Lopes, constava como vinculado à Universidade Rural. Em 19 de maio de 1967, pelo Decreto Presidencial nº. 60.731 (Anexo 15), os órgãos de educação em agropecuária foram transferidos do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação. Em meio aos transferidos estava a Universidade Rural do Brasil, que também teve sua denominação alterada para Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.



Figura 01 – Prédio onde hoje funciona o Instituto de Agronomia da UFRRJ, sede do Colégio Agrícola Ildefonso Simões Lopes de 1943 até o ano de 1971 – (02/08/2007)

¹³ Lei 4.024/61. art. 79, § 3º. A universidade pode instituir colégios universitários destinados a ministrar o ensino da 3ª (terceira) série do ciclo colegial. Do mesmo modo pode instituir colégios técnicos universitários quando nela exista curso superior em que sejam desenvolvidos os mesmos estudos. Nos concursos de habilitação não se fará qualquer distinção entre candidatos que tenham cursado esses colégios e os que provenham de outros estabelecimentos de ensino médio.



Figura 02 – Pátio interno do Instituto de Agronomia, sede do antigo Colégio Agrícola Ildefonso Simões Lopes – (02/08/2007)

Segundo Gama (2005), o Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Simões Lopes tinha ótima aceitação no cenário nacional, pelo que se pode apreender de suas palavras, aqui reproduzidas:

Com excelentes instalações físicas – ocupava o prédio onde atualmente funciona o Instituto de Agronomia da UFRRJ, contava, também, com profissionais bastante qualificados e orçamento próprio. Consoante com informações prestadas pelo professor Luiz Carlos Estrella Sarmiento¹⁴, diretor do CTUR (1989 a 1996), esse Colégio foi considerado padrão nacional para o ensino agrícola durante longo período, situação alterada a partir da promulgação da Reforma Universitária de 1968. Segundo ele, até então, o Ildefonso Simões Lopes conseguia, devido à qualidade do serviço que prestava, se destacar mais do que a própria Universidade Rural. Por sua vez, o professor Mariano Zatorre¹⁵, diretor da Instituição de 1964 a 1971, também faz referência às instalações físicas e recursos didáticos como de ótima qualidade, mas acredita que o fator preponderante para a qualidade dos serviços prestados seria a grande interação de administradores, professores e alunos com o ambiente escolar. E para que isso ocorresse, observa que o sistema de internato muito contribuía. Ele se lembra daquele período como de grande harmonia entre os diversos atores – professores, alunos, funcionários – que compunham o Colégio. Julga que os professores trabalhavam de forma articulada mesmo quando não haviam planejado. Os alunos vinham de diversas partes do Brasil e o fato de todos viverem em regime de internato contribuía bastante para uma grande interação. (p. 28)

¹⁴ Entrevista concedida a Gama, em 10 de agosto de 2004.

¹⁵ Entrevista concedida a Gama, em 08 de dezembro de 2004.

Além do Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Simões Lopes, também compunha a Universidade Rural, outras instituições de ensino médio: o Colégio Técnico em Economia Doméstica e o Colégio Universitário. Como o primeiro vai fazer parte mais direta da nossa história, daremos a ele um destaque especial.

3.2. O Colégio Técnico em Economia Doméstica (CTED).

O Colégio de Economia Doméstica foi transferido do bairro Laranjeiras na capital do Estado do Rio de Janeiro, na década de 1950, para o campus da Universidade Rural do Brasil, com a sua antiga denominação Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica (EMERJ) e seu objetivo era formar professores de economia doméstica, ligados ao meio rural. O Colégio foi inicialmente, instalado no prédio conhecido como Patioba (nome dado às palmeiras plantadas em frente ao prédio) (Figura 03). Até o ano de 1963, permaneceu subordinado à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura, tendo sido mantido na Universidade Rural, pelo Decreto 1984/63, quando recebeu sua última denominação, Colégio Técnico de Economia Doméstica (CTED). Localizado na Patioba até o ano de 1964, mudou-se para ocupar salas do Prédio nº. 1 da Universidade Rural (Figura 04). Posteriormente, no ano de 1966, a Universidade realizou acordo com a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) e conseguiu as instalações do antigo prédio do Instituto de Meteorologia (Figura 05), o Colégio foi lá instalado e ficou até o ano de 1972. (ibid. p. 25-33)



Figura 03 – Escolinha do IZ Cooperativa de Funcionários da UFRRJ, primeira sede da Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica (EMERJ), que mais tarde se transformaria no CTED (02/08/2007)



Figura 04 – Prédio nº. 1 (P1) da UFRRJ, onde funcionou o CTED, por alguns anos.
(02/08/2007)



Figura 05 – Instalações da antiga ladeira da meteorologia, onde funcionou o CTED de 1966 até 1972 e o CTUR de 1973 até 1988. Hoje o prédio abriga o alojamento da EMBRAPA.
(02/08/2007)

3.3. A Fusão Entre o CTED e o Colégio Técnico Ildefonso Simões Lopes.

A fusão entre essas duas instituições de educação profissional de nível médio ocorreu com a aprovação do novo estatuto da UFRRJ, em 1972, após a Reforma Universitária instituída pela Lei nº. 5540/68. Com a fusão, surge o Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CTUR). Essa nova Instituição englobou os dois cursos profissionalizantes de nível médio que havia em cada um dos colégios: O Curso Técnico em Agropecuária e o Curso Técnico em Economia Doméstica. Não havia nenhum curso propedêutico em nenhum dos colégios de origem. O CTUR passou a ocupar o prédio do antigo Instituto de Meteorologia, pertencente à EMBRAPA, que fora cedido ao CTED anteriormente. A instituição ficou localizada nesse prédio no período de 1973 a 1988. (GAMA, 2005, p. 25)

A partir de 1988, o CTUR passou a ocupar um antigo prédio de pós-graduação da UFRRJ, (Figura 06), localizado no campus às margens da Rodovia BR 465, antiga Estrada Rio – São Paulo, Km. 47, onde se encontra até os dias de hoje. Essas instalações foram aumentadas e outros prédios (Figura 07) foram incorporados, de acordo com o interesse da comunidade, para serem utilizados em atividades próprias de ensino. A área total do colégio é, atualmente de 60 hectares, onde se desenvolviam várias de suas atividades voltadas para os cursos que oferecia à época.



Figura 06 – Instalações do CTUR desde 1988 até os dias de hoje (02/08/2007)



Figura 07 – Prédio anexo ao CTUR, construído à época da mudança para essas instalações, em 1988 (02/08/2007)

3.4. O Cursos do CTUR.

O CTUR oferecia os cursos técnicos de nível médio de Agropecuária e o de Economia Doméstica, à época da fusão. Mais tarde, em 1988, o curso Regular de 2º grau, foi implantado. Todos os cursos eram equivalentes no sentido da possibilidade para o prosseguimento nos estudos para o ensino superior. Esses cursos tinham, sem exceção, a duração de 3 anos. Os cursos profissionalizantes possuíam, além de sua carga horária normal, um estágio supervisionado de 360 horas, para, ao final, conferirem diplomas de técnicos na habilitação própria.

3.4.1. O Curso Técnico em Economia Doméstica.

O curso em economia doméstica possuía uma matriz curricular bastante ampla, dando cobertura aos mais variados ramos da vida em família, no campo. Os estudos iam desde corte e costura, atendimento em primeiros socorros, preparo de alimentos, horticultura, vestuário, habitação entre outros. Além disso, é bom frisar que havia as matérias de cunho propedêutico, de preparação para o prosseguimento nos estudos superiores, incluídos na chamada formação geral. Segundo Gama (2005), talvez o curso tivesse como grande problema o fato de possuir uma matriz curricular muito genérica, o que fazia com que os formandos não tivessem um só foco e acabassem concorrendo com profissionais de diversas áreas, mais especializadas. No final eles estudavam muitas disciplinas variadas e não se especializavam em uma profissão determinada, conseqüentemente, isso dificultava a colocação nos postos de trabalho.

O curso de Economia Doméstica possuía na parte específica as disciplinas de Enfermagem, Conservação de alimentos, Vestuário Têxteis, Nutrição, entre outras (Tabela 01).

Tabela 01 – Matriz curricular do curso técnico em economia doméstica lei 5692/71

DISCIPLINAS	HORAS DA SEMANA			TOTAL DE HORAS
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	
EDUCAÇÃO GERAL				
Língua Portuguesa	3	3	3	270
Literatura Brasileira	2	2	2	180
Língua Inglesa	2	2		120
Educação Artística		2		60
História	2			60
Geografia	2			60
Matemática	3	3	3	270
Física	2	2	2	180
Química	2	2	2	180
Biologia	2	2	2	180
SUBTOTAL	20	18	14	1.560
FORMAÇÃO ESPECIAL				
Relações Humanas	2			60
Estudos Regionais			2	60
Programa de Saúde		2		60
Arte e Habitação	2	2		120
Horticultura	2			60
Conservação de Alimentos		1	4	150
Enfermagem		3		90
Nutrição e Preparo de Alimentos	2	2	4	300
Organização e Administração do Lar		2		60
Educação do Consumidor			2	60
Puericultura	3			90
Têxteis	2	1		90
Vestuário	3	3	3	270
SUBTOTAL	14	19	17	1.470
Educação Física	2	2	2	180
Estágio Supervisionado				360
Educação Religiosa (Opcional p/ o aluno)				
Total de Horas do Curso				3.570

A partir de 1998, com a reforma organizada pelo Decreto 2.208/97, o Curso Técnico em Economia Doméstica (Tabela 02) em concomitância interna com o Ensino Médio, embora separados, mantinham uma situação de complementaridade entre eles. As disciplinas de Programa de saúde, Estudos Regionais, Horticultura, Administração e Economia Familiar, Educação do Consumidor, que se encontravam na parte diversificada dos dois cursos em concomitância interna, então separados, eram dados apenas uma vez valendo para as duas matrizes. No entanto, era uma forma de burlar a lei que determinava uma carga horária mínima para os cursos. No papel a carga horária era cumprida, mas na prática deixava-se de oferecer uma outra disciplina, ou por falta de professores, ou por falta de espaço físico.

Observa-se aqui, que não houve oferta de vagas para o curso na modalidade concomitância externa¹⁶.

Tabela 02 – Matriz curricular do curso técnico em economia doméstica em concomitância interna com ensino médio a partir de 1998.

Programa de Saúde	-	2	-	60
Estudos Regionais	-	-	2	60
Horticultura	2	-	-	60
Nutrição e Preparo de Alimentos I	2	-	-	60
Administração e Economia Familiar	-	2	-	60
Educação do Consumidor	-	-	2	60
Vestuário I	3	-	-	90
Arte e Habitação	2	2	-	120
Conservação de Alimentos	-	1	4	150
Enfermagem	-	3	-	90
Nutrição e Preparo de Alimentos II	-	4	4	240
Puericultura	3	-	-	90
Têxteis	2	1	-	90
Vestuário II	-	3	3	180
SUBTOTAL		14/420	18/540	15/450
Educação Religiosa (opcional p/o aluno)				360
Estágio Supervisionado				360
TOTAL DE HORAS DO CURSO				4.200

Nota-se, que a matriz curricular disponibilizada para a concomitância interna, no curso de Economia Doméstica era rica teoricamente, nos dois cursos, porém, com referência à terminalidade, ou seja, na hipótese de o aluno precisar trabalhar, estava bastante prejudicada, em face do número pequeno ou quase inexistente de vagas de trabalho.

3.4.2. O Curso Técnico em Agropecuária.

A matriz curricular do curso técnico em agropecuária, à época da fusão entre os Colégios Técnicos da UFRRJ era composta da educação geral, que propiciava o prosseguimento dos estudos ao ensino superior e da parte de formação especial, contendo as disciplinas técnicas que incluíam administração e economia rural, agricultura, criações, topografia, entre outras. Segundo análise de Gama (2005) as oportunidades de trabalho para os formandos do curso, eram bastante satisfatória, entretanto muitos não queriam trabalhar imediatamente após o curso de três anos, porque manifestavam o interesse em prosseguir nos estudos superiores. O curso acabava atuando, então, mais para despertar o desejo de ingresso nas profissões de agrônomo, licenciado em ciências agrícolas, zootecnista, veterinário, e outras, do que propriamente para formar o técnico em agropecuária.

¹⁶ Na concomitância interna os dois cursos, médio e técnico, são cursados na mesma escola; na concomitância externa, são cursados em escolas diferentes.

O curso de Agropecuária possuía uma parte de Educação Geral, com disciplinas do núcleo comum, que compreendia os grupos de Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências e as da parte Específica, contendo as disciplinas profissionalizantes que incluíam Agricultura, Topografia, Construções, Criações, Culturas Regionais, Zootecnia e outras. A matriz curricular era atraente, com carga horária razoável e em razão do prosseguimento aos cursos superiores, a procura pelo curso era bastante significativa (Tabela 03).

Tabela – 03 Matriz curricular do curso técnico em agropecuária Lei 5692/71

DISCIPLINAS	HORAS DA SEMANA			TOTAL DE HORAS
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	
EDUCAÇÃO GERAL				
Língua Portuguesa	3	3	3	270
Literatura Brasileira	2	2	2	180
Língua Inglesa	2	2		120
Educação Artística		2		60
História	2			60
Geografia	2			60
Matemática	3	3	3	270
Física	2	2	2	180
Química	2	2	2	180
Biologia	2	2	2	180
SUBTOTAL	20	18	14	1.560
FORMAÇÃO ESPECIAL				
Administração e Economia Rural			2	60
Relações Humanas	2			60
Estudos Regionais		2		60
Programa de Saúde		2		60
Agricultura Geral	4			120
Criações		4	5	270
Culturas Regionais	3	4	5	360
Construções e Instalações Rurais			2	60
Desenho Técnico	2			60
Topografia			3	90
Irrigação e Drenagem	1	2		90
Mecanização Agrícola		3		90
Zootecnia Geral	2	2		120
SUBTOTAL	14	19	17	1.500
Educação Física	2	2	2	180
Estágio Supervisionado				360
Educação Religiosa (Opcional p/ o aluno)				
Total de Horas do Curso				3.600

Já na reforma de 1996, efetivada em 1998, o curso foi desmembrado, restabelecendo a dualidade com o ensino médio e não mais atraindo aqueles que estavam interessados em prosseguir para o ensino superior (Tabela 04). O sistema do CTUR colocava a obrigatoriedade de se matricular nos dois cursos, podendo mais tarde desistir de um. Esse fato trouxe à tona um real desinteresse na realização do curso e motivou um elevado número de trancamento de matrícula e desistência unicamente na parte profissionalizante. Vale lembrar

que houve o oferecimento de vagas para o curso de Agropecuária em concomitância externa também, daí a utilização de uma única matriz curricular para as duas modalidades de curso, interna e externa.

Tabela 04 – Matriz curricular do curso técnico em agropecuária em concomitância interna e externa a partir de 1998

DISCIPLINAS	HORAS SEMANAIS			TOTAL HORAS
	1ª Série	2ª Série	3ª Série	
Programa de Saúde *	-	2	-	60
Desenho Técnico *	2	-	-	60
Estudos Regionais *	-	-	2	60
Culturas Regionais I *	5	-	-	150
Administração e Economia Rural *	-	-	2	60
Zootecnia Geral I *	2	-	-	60
Agricultura Geral	4	-	-	120
Criações I	-	4	-	120
Criações II	-	-	5	150
Culturas Regionais II	-	4	-	120
Culturas Regionais III	-	-	5	150
Construções e Instalações Rurais	-	-	2	60
Topografia	-	-	3	90
Irrigação e Drenagem I	1	-	-	30
Irrigação e Drenagem II	-	2	-	60
Mecanização Agrícola	-	3	-	90
Zootecnia Geral II	-	2	-	60
SUBTOTAL	14/420	17/510	19/570	1500
Educação Religiosa (opcional p/o aluno)				
Estágio Supervisionado				360
TOTAL DE HORAS DO CURSO				1.860

3.4.3. O Curso de 2º Grau propedêutico (Ensino Médio).

Mesmo após a publicação da Lei 5692/71, que instituía a qualificação profissional compulsória, para todos os cursos de nível médio, havia um interesse em se criar um curso de caráter propedêutico, entretanto, não havia permissão legal para que isso fosse realizado, motivo pelo qual a idéia foi adiada. O tema só voltou à tona no CTUR, quando no Conselho de Professores de 23 de outubro de 1987, a então Diretora colocou em debate, o requerimento de autoria da Associação de Moradores da UFRRJ, no processo nº. 0751/87-21, que solicitava a criação de um curso de 2º grau, propedêutico. Vale dizer que a facultatividade introduzida pela Lei 7044/82, já estava em vigor. (GAMA, 2005)

Dentre os argumentos que impulsionavam a posição favorável da direção, à época, encontravam-se os que diziam ter, o colégio recursos materiais e humanos para oferecer o curso já no ano de 1988: Além disso, havia também o argumento de que o objetivo do novo curso seria não somente o de atender à comunidade, aos filhos de professores e funcionários da UFRRJ, mas também àquelas pessoas que não tivessem nenhum vínculo com a Universidade. Indo mais além, Gama (2005), elenca os motivos do projeto a seguir:

O projeto foi elaborado com a preocupação de se atender aos princípios da legislação educacional em vigor, apoiando-se nas seguintes proposições:

- a) A obrigatoriedade da profissionalização do ensino de 2.º grau havia sido eliminada pela Lei n.º 7.044, de 18 de outubro de 1982.
 - b) O Artigo 1.º do Regimento Interno do Colégio permitia que fossem ministradas outras modalidades de ensino, além dos cursos profissionalizantes, nos termos da legislação em vigor.
 - c) Uma das finalidades do ensino de 2.º grau, embora não prioritária, é a preparação para o 3.º grau.
 - d) A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, continuaria sendo considerada no novo curso, devendo constar, como previa o parágrafo 1.º do artigo 4.º da Lei n.º 7.044/82, de seus planos curriculares. A preparação para o 3.º grau poderia ser considerada, também, “preparação para o trabalho” na medida em que fossem oferecidas informações profissionais pelo Serviço de Orientação Educacional, pelo Serviço de Integração Escola-Empresa, por visitas a escolas e empresas e por palestras de profissionais convidados.
 - e) O Colégio Técnico não poderia desconsiderar o fato de que a Associação de Moradores do KM 47, onde se situa a UFRRJ, apresentara solicitação ao Magnífico Reitor da Universidade para que estudasse a possibilidade de implantar o ensino de 2.º grau não profissionalizante, haja vista o fato de serem consideráveis as dificuldades dos jovens concluintes do 1.º grau cursarem o 2.º grau não profissionalizante na região, pelo fato de não existirem nas proximidades instituições que o oferecessem e que esta seria uma medida de grande alcance social, que beneficiaria todos, inclusive a Universidade, passando esta a ficar mais integrada à comunidade.
 - f) A criação do novo curso ampliaria o campo de aplicação das práticas de ensino dos cursos de licenciatura da Universidade.
 - g) O Colégio Técnico possuía recursos humanos e materiais suficientes para oferecer essa modalidade de ensino.
- Finalmente, considerava-se que a abertura do novo curso não se configurava em ameaça ao ensino técnico profissionalizante, que continuaria prioritário naquele estabelecimento, devendo ser constante a preocupação dos administradores do Colégio com a melhoria de suas condições infra-estruturais e humanas. (p. 45-46)

A criação de um curso propedêutico, segundo esta análise, não configuraria ameaça aos cursos profissionalizantes, uma vez que esses cursos continuariam a merecer atenção prioritária para o CTUR, sendo inclusive alvo de constantes preocupações que objetivassem a melhoria das instalações.

Por outro lado, esses estudos mostram que havia posições contrárias à criação do referido curso, impulsionado principalmente por Hemetério Fernandes do Rego, que era professor de História do CTUR e também Diretor do Colégio Fernando Costa (Fundação Waldemar Raythe). Esse Colégio localizado na área residencial da UFRRJ, já oferecia o curso de 2º grau, em caráter particular. O professor em questão argumentava que “as despesas do CTUR aumentariam muito e que a comunidade já contava com um curso regular de 2º. Grau, não havendo necessidade de criação de mais um outro.” (ibid., p. 44-45)

Nota-se que o debate sobre a criação do curso propedêutico deu-se no campo dos interesses existentes em nível local, não passando pelas discussões de um modo mais amplo, que poderiam envolver a própria natureza dual das modalidades de cursos.

A estrutura do curso de ensino médio, proposta no projeto de criação do curso, como pode ser visto na tabela 05, possuía 15 matérias, todas previstas nos mais variados pareceres do Conselho Federal de Educação e amparados nas Leis vigentes à época, conforme assinala Gama (2005):

(...) estava respaldada nos Pareceres do CFE nº. 618/82, nº. 170/83 e nº. 281/83, todos estudos especiais decorrentes da Lei nº. 7.044/82, que alterava dispositivos da Lei nº. 5.692/71. Baseava-se ainda no Parecer nº. 785/87 e na Resolução nº. 06/86 do Conselho Federal de Educação, que reformulavam o Núcleo Comum para os ensinos de 1º. E 2º. Graus. (p. 47)

Tabela 05 – Matriz curricular do recém criado curso de 2º grau regular (1)

DISCIPLINAS	Horas			Total Horas
	Semanais/Séries			
	1ª	2ª	3ª	
Língua Portuguesa	03	03	03	270
Literatura Brasileira	02	02	02	180
Inglês	02	02	02	180
Educação Artística	02			60
Educação Física	02	02	02	180
Geografia	02	02		120
História	02	02		120
Educação Moral e Cívica		02		60
O.S.P.B.			02	60
Filosofia			02	60
Matemática	03	03	03	270
Biologia	02	02	03	210
Física	02	02	03	210
Química	02	02	03	210
Programas de Saúde	01			30
Ensino Religioso(2)		01		30
Total	25	25	25	2250(3)

- (1) Fonte: Proposta de Reconhecimento do Curso Regular de 2.º Grau do CTUR/UFRRJ, 1987, p.7.
 (2) Opcional para o aluno.
 (3) Preparação para o trabalho – mínimo de 60 horas. Total Geral do Curso – 2.310 horas.

A criação do curso chamado de “Regular” foi levado para discussão e votação no Conselho de Professores de 23 de outubro de 1987 e segundo estudos de Gama (2005), recebeu vinte votos favoráveis e três contrários. O resultado foi levado à Secretaria Nacional de Educação Básica, do Ministério da Educação, que confirmou a regularidade do curso pela Portaria nº. 10 de 12 de dezembro de 1990.

A matriz curricular proposta inicialmente para o curso regular de 2º grau foi bastante convincente e satisfatória, entretanto alguns problemas foram detectados e mais tarde houve um aprimoramento, com aumento de carga horária, melhorando-se assim seu desempenho. Gradativamente a matriz foi sendo modificada e se manteve na reforma do Decreto 2.208/97.

Sobre o funcionamento do Curso Regular, quando de seu início, comenta Gama (2005) os seus primeiros passos, com muitas dificuldades e caracterizado por grande número de evasões:

(...) Dos quarenta alunos que a integravam, restaram apenas oito no final do ano. Tanta evasão se justificava pela insatisfação de pais e alunos com uma matriz curricular com o número mínimo de aulas exigido pela legislação. O professor Estrela¹⁷ afirma que isso ocorreu em função da existência de um número reduzido de professores do ensino médio em

¹⁷ Ex-diretor do CTUR.

atuação no Colégio. Tal situação tornara-se preocupação constante dos administradores porque poderia comprometer a formação de novas turmas e, até mesmo, o futuro do curso. Por isso, iniciou-se uma política de contratação de professores, que permitiu não somente sua preservação, mas o funcionamento, a partir do ano de 1989, de um regime de aulas semi-integral. O resultado destas ações foi bastante positivo. Corroborando esse fato, tem-se: a) o aumento da procura de vagas do Curso Regular, tornando-o um dos mais concorridos do CTUR; b) os elevados índices de aprovação dos egressos desse curso nos exames vestibulares da UFRRJ, assim como nas demais universidades públicas do Rio de Janeiro. (p. 48)

As questões que envolviam a comunidade cturiana, poderiam ter tido bastante influência na criação do curso propedêutico, como por exemplo, a falta de oferta de cursos dessa natureza no município, em caráter gratuito, público. Contudo, a existência de concursos públicos para o ingresso do colégio, não foi discutida, o que poderia ter levado ao debate um elemento de diminuição das desigualdades. Sem facilidade ao acesso nos cursos, o colégio cai na vala comum para reforçar a possibilidade da manutenção da elitização do ensino propedêutico na região.

Sob a alegação de que o curso viria beneficiar a todos, indistintamente, os detentores do poder no entorno da UFRRJ, tiveram grande peso na decisão de criação do curso. Para isso, utilizaram-se dessa ideologia, com intuito de reproduzir a sociedade local, através da escola. Isso significava que seus filhos teriam maiores chances de ingressar nos cursos superiores da UFRRJ, principalmente naqueles mais procurados. No entanto, o benefício foi estendido também aos mais pobres, àqueles que não tinham como pagar o único curso médio da região. O empecilho estava presente, porém, na difícil prova de ingresso que acabava beneficiando aqueles que cursavam os melhores colégios.

Pode-se concluir, portanto, que o CTUR contribuiu tanto para a manutenção das classes dominantes como, embora em menor escala, para a elevação da escolaridade das classes subalternas dentro da sociedade local.

As matrizes curriculares do ensino médio, para 1998, em concomitância interna no CTUR, variavam de acordo com o curso técnico escolhido à época: para Agropecuária havia disciplinas como Cultura Regionais, na parte diversificada, que eram originalmente desse curso e passaram a constar da nova matriz do médio, conforme se pode observar da Tabelas 06 e 07. Programa de Saúde, Desenho Técnico, Estudos Regionais, Culturas Regionais I e Administração e Economia Rural I, para o Ensino Médio em concomitância com os cursos técnicos em agropecuária, aparecem nas duas matrizes. Este oferecimento de disciplinas que foram colocadas para os dois cursos, embora o aluno cursasse apenas uma vez, mostrou-se complicado, pois na teoria, se o aluno ficasse reprovado justamente nela, poderia ficar reprovado nos dois cursos?

Tabela 06 – Matriz curricular do ensino médio em concomitância interna com o curso de agropecuária a partir de 1998. (continua)

ÁREA DE CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	HORAS SEMANAIS			TOTAL HORAS
		1ª Série	2ª Série	3ª Série	
BASE NACIONAL COMUM					
CÓDIGOS E LINGUAGENS	Língua Portuguesa	3	3	3	270
	Literatura Brasileira	2	2	2	180
	Educação Artística	-	3	-	90
	Educação Física	3	3	3	270
SOCIEDADE E	Geografia	2	1	-	90

CULTURA	Filosofia e Sociologia nas Relações Humanas	2	-	-	60
	História	2	1	-	90
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA	Biologia	2	2	2	180
	Física	2	2	2	180
	Química	2	2	2	180
	Matemática	3	3	3	270
SUBTOTAL		23/690	22/660	17/510	1860
PARTE DIVERSIFICADA					
Língua Inglesa		2	2	-	120
Programa de Saúde		-	2	-	60
Desenho Técnico		2	-	-	60
Estudos Regionais		-	-	2	60
Culturas Regionais I		5	-	-	150
Administração e Economia Rural		-	-	2	60
Zootecnia Geral I		2	-	-	60
SUBTOTAL		11/330	04/120	04/120	570
TOTAL DE HORAS DO CURSO		34/1020	26/780	21/630	2.430

(continuação da p. 72)

Tabela 07 - Matriz curricular do ensino médio em concomitância interna com o curso de economia doméstica a partir de 1998

ÁREA DE CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	HORAS SEMANAIS			TOTAL HORAS
		1ª Série	2ª Série	3ª Série	
BASE NACIONAL COMUM		1ª Série	2ª Série	3ª Série	
CÓDIGOS E LINGUAGENS	Língua Portuguesa	3	3	3	270
	Literatura Brasileira	2	2	2	180
	Educação Artística	-	3	-	90
	Educação Física	3	3	3	270
SOCIEDADE E CULTURA	Geografia	2	1	-	90
	Filosofia e Sociologia nas Relações Humanas	2	-	-	60
	História	2	1	-	90
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA	Biologia	2	2	2	180
	Física	2	2	2	180
	Química	2	2	2	180
	Matemática	3	3	3	270
SUBTOTAL		23/690	22/660	17/510	1860
PARTE DIVERSIFICADA					
Língua Inglesa		2	2	-	120
Programa de Saúde		-	2	-	60
Estudos Regionais		-	-	2	60
Horticultura		2	-	-	60
Nutrição e Preparo de Alimentos I		2	-	-	60
Administração e Economia Familiar		-	2	-	60
Educação do Consumidor		-	-	2	60
Vestuário I		3	-	-	90
SUBTOTAL		09/270	06/180	04/120	570
TOTAL DE HORAS DO CURSO		32/960	28/840	21/630	2.430

O curso de Ensino Médio, sem concomitância interna, que sempre foi considerado como de preparação para as elites ocuparem espaços para o comando da nação, manteve, na reforma implementada no Decreto 2.208/97, uma elogiável matriz curricular (Tabela 08), com uma carga horária que ocupava todo dia refletindo uma verdadeira escola de tempo integral. Essa matriz continha, por exemplo, 4 aulas semanais para Língua Portuguesa, por todas as séries e os dois turnos eram completos de 07h30m até 17h00 no período da tarde, totalizando 3.060 horas totais. Isso demonstrava, mais uma vez, a dicotomia entre o profissional e o propedêutico.

Tabela 08 - Matriz curricular do ensino médio sem concomitância interna a partir de 1998

DISCIPLINAS	HORAS SEMANAIS			TOTAL DE HORAS
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	
BASE NACIONAL COMUM				
Língua Portuguesa	4	4	4	360
Literatura Brasileira	2	2	2	180
História	3	3	3	270
Geografia	2	2	3	210
Matemática	4	4	5	390
Física	3	3	4	300
Química	3	3	4	300
Biologia	3	3	4	300
Educação Artística	3	-	-	90
Educação Física	3	3	3	270
SUBTOTAL	30/900	27/810	32/960	2670
PARTE DIVERSIFICADA				
Língua Inglesa	3	3	3	270
Filosofia e Sociologia nas Relações Humanas	-	2	-	60
Programa de Saúde	1	-	-	30
Orientação Vocacional	-	-	1	30
SUBTOTAL	4/120	5/150	4/120	390
Educ. Religiosa (Opcional P/ O Aluno)	-	-	-	-
Total de Horas do Curso	34/1020	32/960	36/1080	3.060

O Ensino Médio sofreu mais algumas mudanças. Conforme mencionado, o Colégio estava, desde 1998, com relação ao ensino médio, oferecendo, duas matrizes curriculares diferentes: uma com carga horária bastante extensa, que se destinava aos alunos do ensino médio propedêutico sem concomitância interna, na qual o aluno estudava somente o ensino médio e a outra oferecida para os que faziam a concomitância interna, que era realizada juntamente com um dos cursos profissionalizantes escolhidos no Colégio. Esta última matriz possuía uma carga horária menor.

A partir de 1999, promoveu-se nova adaptação à reforma. Desta feita, a matriz curricular do ensino médio foi reduzida e unificada (Tabela 09), apenas para os cursos com concomitância interna, seja para o técnico em agropecuária ou para o de economia doméstica, contendo 2625 horas aula. Essa matriz coloca uma carga horária menor que a do ensino médio propedêutico sem concomitância que mantinha uma carga horária, como mencionado de 3060 horas. Mesmo assim, não se modificou a dualidade, pois no âmbito interno eram oferecidos dois tipos de Ensino Médio no Colégio.

Tabela 09 – Matriz curricular do ensino médio com concomitância interna unificada a partir de 1999

DISCIPLINA	HORAS SEMANAIS			TOTAL DE HORAS
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	
BASE NACIONAL COMUM				
Língua Portuguesa	4	3	3	350
Literatura Brasileira	2	2	2	210
História	2	2	2	210
Geografia	2	2	2	210
Matemática	3	3	4	350
Física	2	2	3	245
Química	2	2	3	245
Biologia	2	2	3	245
Educação Artística	2	-	-	70
Educação Física	2	2	2	210
SUB TOTAL	23/805	20/700	24/840	2345
PARTE DIVERSIFICADA				
Língua Inglesa	2	2	-	140
Sociologia nas Relações Humanas	-	1	-	35
Filosofia	-	1	-	35
Programa de Saúde	-	1	-	35
Orientação Vocacional	-	-	1	35
SUB TOTAL	2/70	5/175	1/35	280
Educ. Religiosa (Opcional P/ O Aluno)	-	-	-	-
Total de Horas do Curso	25/875	25/875	25/875	2.625

A matriz curricular do ensino médio, a partir do ano de 2001, totalmente separado da educação profissional foi padronizada, contendo uma só carga horária, tanto para os que faziam o curso em concomitância interna com o profissional como para os que o faziam isoladamente. A matriz (Tabela 10), agora, possuía a carga horária de 2.625 horas totais de atividade, não computados as horas de atividades optativas e foi alocado apenas um turno para o ensino médio.

Tabela 10 - Matriz curricular padronizada do ensino médio/2001. (continua)

Áreas do conhecimento	Disciplinas	Horas semanais por séries			Total de horas
		1 ^a	2 ^a	3 ^a	
Base Nacional Comum					
Linguagens códigos e sua tecnologias	Língua Portuguesa	4	3	3	350
	Literatura Brasileira	2	2	2	210
	Educação Artística		2		70
	Educação Física	2	2	2	210
Ciências da	Física	2	2	3	245

Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Química	2	2	3	245
	Biologia	2	2	3	245
	Matemática	3	3	4	350
Ciências Humanas e suas Tecnologias	Geografia	2	2	2	210
	História	2	2	2	210
Subtotal		21/735	22/770	24/840	2.345
PARTE DIVERSIFICADA					
Linguagens códigos e suas tecnologias	Língua Inglesa	2	2		140
	Introdução à Informática	1			35
Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Programa de Saúde		1		35
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	Filosofia		1	35
Sociologia		1			35
Total de horas do curso		25/875	25/875	25/875	2.625
Educação Religiosa					-
Orientação vocacional					35
Atividades acadêmicas interdisciplinares*					20
Atividades desportivas “Ceturíades”					25
Projeto interdisciplinar de Argumentação Pública					30

(continuação da p. 75)

*Atividades optativas para os alunos, cujo cômputo da carga horária não foi somado à carga horária total do curso.

A grande novidade da reforma, para este curso, que foi aplicada em parte pelo Colégio, seria a parte diversificada da matriz, que deveria conter até 25% da carga horária mínima exigida do curso de 2400 horas aula e que deveria ser de responsabilidade tanto da escola quanto dos alunos, que poderiam escolher dentre as disciplinas, as que mais lhe interessarem, dentro das possibilidades oferecidas pela escola. Não haveria, portanto, como se falar na possibilidade da escola não poder oferecer a parte diversificada da maneira preconizada pela norma, pois esta parte estava incluída no currículo mínimo e se a escola não pode oferecer o mínimo, entendemos que não poderia, por outro lado, oferecer o próprio curso (Parecer 15, CNE).

3.5. Os Novos Cursos do CTUR.

Mas foi, ainda, em 2001, que o colégio implementou mais uma adaptação, no sentido de minimizar a discrepância profunda e evidente que existia entre o ensino médio e a educação profissional, além do que era preconizado pela reforma de 1997. Estudos foram realizados pelos professores da área profissional e chegou-se a conclusão de que os cursos de Hotelaria e o de Agropecuária Orgânica deveriam ser implantados, no lugar dos antigos cursos existentes até então, de Economia Doméstica e Agropecuária.

3.5.1. O Curso de Agropecuária Orgânica.

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 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 desenvolvem-se projetos de pesquisa e extensão, com a participação de docentes, estudantes da UFRRJ e pesquisadores dos demais centros mencionados. O curso reformulado (Tabela 11) também foi composto de módulos e tem a duração de dois anos (Ofício nº. 178/2000 do CTUR ao Reitor da UFRRJ).

TABELA 11 – Matriz curricular do curso de agropecuária orgânica /2001. Regime semestral (duração de 2 anos). (continua)

MÓDULOS	DISCIPLINA	2001 1ºsem	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		
	Eqüinocultura		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
TOTAL DA CARGA HORÁRIA DO CURSO					1370h

* 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

A mudança para o curso de Agropecuária Orgânica ocorreu com facilidade, pois os professores já estavam habilitados para a prática orgânica e o que houve, na realidade, foi uma adaptação, principalmente na formulação dos módulos e na filosofia orgânica e da agroecologia nas criações e na lavoura. Esta filosofia foi aplicada em todas as disciplinas já existentes, acrescentando-se outras, como se pode notar na matriz apresentada nessa tabela, que passaram a ter mais compromisso com os reclamos da sociedade, no que diz respeito à proteção ao meio ambiente e à produção de alimentos menos dependentes de defensivos agrícolas.

3.5.2. O Curso de Hotelaria

A Economia Doméstica deixa de ser obrigatória na educação profissional, comprometendo, inclusive, o curso de licenciatura da Universidade, com a falta de mercado de trabalho.

Após o estudo de viabilidade para implantação de um novo curso, o curso de Hotelaria (Tabela 12) despontou como de grande importância para a região que possui excelente potencial turístico, com uma posição geográfica privilegiada e dotada de infra-estrutura hoteleira bastante razoável, na região da Costa Verde. Entretanto, esta área turística estava carente de mão-de-obra especializada e de escolas voltadas para este tipo de formação. O curso, segundo a proposta, seria dado em regime modular, com a duração total de dois anos, permitindo saídas parciais dos alunos que concluíssem pelo menos um dos quatro módulos, que seriam certificados independentemente.

Tabela 12 – Matriz curricular do curso de hotelaria/2001. Regime semestral. (Duração de 2 anos). (continua)

Módulo I	Horas
Gestão Hoteleira	
Administração Hoteleira	60
Higiene e Segurança no Trabalho	60
Custos e Controladoria	30
Planejamento físico em hotelaria e serviços de alimentação	60
Total do Módulo	210
Módulo II	
Marketing e Hoteleiro	
Promoção de Eventos	30
Marketing Hoteleiro	60
Cerimonial e Protocolo	30
Inglês Técnico	60
Espanhol Técnico	60
Total do Módulo	240
Módulo III	
Hospedagem	
Hospedagem	60

Governança	60
Ética Profissional	30
Lazer e meio-ambiente	60
Total do Módulo	210
Módulo IV Alimentos e Bebidas	
Alimentos e bebidas I	75
Alimentos e bebidas II	75
Alimentos e bebidas III	75
Total do Módulo	225
Estágio Supervisionado	160
Carga Horária do Curso	1045

(continuação da p. 78)

A partir da escolha do curso de Hotelaria, os profissionais da área de Economia Doméstica e responsáveis pela sua implantação começaram a se movimentar para poderem exercer suas novas funções. De início foi escolhida uma comissão de implantação, que após várias reuniões, visitas e consultas, sinalizou que deveria haver uma forma de adaptação às novas disciplinas incluindo capacitação qualificação ou requalificação. Todos os professores começaram um processo de ajuste às novas disciplinas.

Várias iniciativas foram apoiadas, como visitas aos hotéis-escola da rede SENAC, em Águas de São Pedro, Campos do Jordão em São Paulo e Barbacena, em Minas Gerais. Além disso, os professores, sem exceção, matricularam-se em cursos de educação à distância no SENAC de Minas Gerais ou cursos presenciais. A bibliografia de referência sobre a matéria foi totalmente adquirida, com vários títulos, para que houvesse um vasto suporte literário sobre o assunto.

Num processo de aprimoramento do curso de Hotelaria, os profissionais da área resolveram, a partir de 2006, fazer um pequeno ajuste na matriz inicial, aumentando o número de horas e de disciplinas, com uma reformulação que passou a ser utilizada no ano de 2007 (Tabela 13).

Tabela 13 – Matriz curricular do curso técnico em hotelaria – 2007. (continua)

Módulo I Básico	Horas
Introdução às Atividades Turísticas e Hoteleiras	60
Administração Hoteleira	60
Manutenção e Segurança do Trabalho	30
Custos e Controladoria	30
Ambiente e Ecoturismo	30
Total do Módulo	210
Módulo II Marketing e Vendas	
Marketing Hoteleiro	60
Agências de Viagem e Turismo	30
Legislação e Ética do Turismo e da Hotelaria	45
Inglês Técnico	60
Espanhol Técnico	60
Total do Módulo	255
Módulo III Hospedagem	
Operações em Recepção	60
Lazer e Entretenimento	60

Operações em Governança	45
Organização de Eventos, Cerimonial e Protocolo	45
Total do Módulo	210
Módulo IV Alimentos e Bebidas	
Segurança Alimentar	30
Alimentos e Bebidas I: Cozinhas	75
Alimentos e Bebidas II: Restaurantes e Bebidas	75
Alimentos e Bebidas III: Panificação	45
Princípios de Alimentação e Nutrição e Elaboração de Cardápios	30
Total do Módulo	255
Módulo V Planejamento Hoteleiro	
Planejamento Físico de Hotéis e Serviços de Alimentação	60
Relações Interpessoais	30
Projeto Hoteleiro: Gestão e Marketing Hoteleiros	45
Projeto Hoteleiro: Alimentos e Bebidas	30
Projeto Hoteleiro: Hospedagem, Governança e Eventos	30
Total do Módulo	195
Estágio Supervisionado	160
Carga Horária do Curso	1285

(continuação da p. 79)

CERTIFICAÇÕES E DIPLOMAS

Módulo I + Módulo II – Certificado de Qualificação Profissional de Nível Técnico de Agente de Marketing e Venda

Módulo I + Módulo III – Certificado de Qualificação Profissional de Nível Técnico de Agente de Serviços de Hospedagem

Módulo I + Módulo IV – Certificado de Qualificação Profissional de Nível Técnico de Agente de Serviços de Alimentação

Módulo I + Módulo V – Certificado de Qualificação Profissional de Nível Técnico de Agente de Planejamento Hoteleiro

Módulo I + Módulo II + Módulo III + Módulo IV + Módulo V – Diploma de Técnico de Nível Médio na Área de Turismo e Hospitalidade com Habilitação em Hotelaria

Contudo não foi aceita a proposta de integração do curso em decisão de área, continuando o curso de Hotelaria sendo realizado em módulos e dissociado do curso regular de ensino médio, contendo duas matrículas em separado, com duração de 2 anos e meio, já que foi permitida a sua manutenção pelo Decreto 5154/04.

3.6. A Divisão dos Turnos e o Acesso ao CTUR.

A partir da adaptação à Reforma, em 1998, o aluno da educação profissional, fazia dois cursos, um de ensino médio e outro técnico, possuindo uma matrícula para cada, podendo prosseguir em apenas um, se quisesse, e trancar o outro, no caso de concomitância interna. O ponto interessante a ser observado nesta situação é que não houve alteração curricular para os cursos de Ensino Médio e Profissional, comparados com os dos anos anteriores e as disciplinas foram oferecidas em horário alternado, com a separação de turnos entre os dois

cursos, nesse aspecto, os dois cursos pareciam um só, da mesma forma como ocorria antes do Decreto 2.208/97.

O CTUR, com referência ao seu sistema de acesso, não existe muita diferença quando o comparamos com a maioria das demais instituições pertencentes à rede federal, já que utiliza o concurso público, e mantém o pagamento de taxa de inscrição. Nota-se que o sistema para ingresso também não foi modificado, o candidato que se inscrevesse para o curso técnico, faria apenas um concurso e seria matriculado nos dois cursos: o de Ensino Médio e o Técnico escolhido.

O ensino médio e os cursos profissionalizantes mantiveram, para o ano 2001, turnos independentes. Os professores da área técnica alegaram motivos vários para que seus cursos fossem alocados pela manhã, no caso dos cursos concomitantes. O ensino médio sem concomitância, realizado em separado, também foi reservado para o turno da manhã. As demais turmas de ensino médio concomitantes, conseqüentemente, foram para o turno da tarde.

3.7. A Proposta para Integração Entre o Ensino Médio e a Educação Profissional no CTUR.

Após a edição do Decreto 5154, em 2004, o CTUR ficou esperando mais algum tempo para resolver a integração entre os dois ramos da educação em funcionamento na escola. O curso de Agropecuária Orgânica, no modelo formulado pelo Decreto 2208/97, estava com problemas de redução de seus quadros, motivado pela diminuição do seu campo de trabalho, cada vez mais agravado pela frenética urbanização do entorno do colégio. Após algum estudo, os professores da área decidiram reestruturar os currículos na forma de articulação integrada, para funcionamento a partir do ano de 2007. Os professores do curso de Hotelaria mantiveram o esquema de módulos, com matrículas independentes para os dois cursos em concomitância interna e externa já em vigor, mantido pelo novo Decreto. Já o de Agropecuária Orgânica foi todo reformulado. A integração, entretanto, exceto a matrícula única, foi apenas no papel, manteve-se a separação dos turnos reservando-se a parte da manhã, para a formação específica e a tarde para a formação geral. O total geral de carga horária do curso é de 4475 (Tabela 14).

Tabela 14 - Matriz curricular do curso técnico de nível médio na área de agropecuária com habilitação em agropecuária orgânica, de forma integrada ao ensino médio, a partir de 2007.

DISCIPLINAS	Horas semanais por séries			Total de horas
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	
Língua Portuguesa	4	3	3	350
Literatura Brasileira	2	2	2	210
Educação Artística		2		70
Educação Física	2	2	2	210
Introdução à Informática*	1			35
Física	2	2	3	245
Química	2	2	3	245
Biologia	2	2	3	245
Matemática	3	3	4	350
Geografia	2	2	2	210
História	2	2	2	210
Filosofia			1	35

Sociologia	1			35
Língua Inglesa	2	2		140
Programas de saúde		1		35
Olericultura	4			140
Jardinagem e Paisagismo	2			70
Animais de Pequeno Porte	4			140
Agroecologia	2			70
Irrigação e Drenagem	1	2		105
Processamento de Prod. De Origem Animal		4		140
Processamento de Prod. De Origem Vegetal		4		140
Animais de Médio Porte		4		140
Mecanização Agrícola		3		105
Planejamento e Projetos		1		35
Topografia			2	70
Construções e Instalações Rurais			2	70
Culturas Anuais e Semi-perenes			3	105
Animais de Grande Porte			3	105
Gestão e Legislação			2	70
Fruticultura			3	105
Educação Religiosa				-
Orientação Vocacional				35
Estágio Supervisionado				160
PARTE DIVERSIFICADA				
Atividades Acadêmicas Interdisciplinares				20
Atividades Desportivas “Ceturíades”				25
TOTAL GERAL DE HORAS DO CURSO	59/2065	65/2275	64/2240	4475

Os alunos dos cursos técnicos integrados fazem, atualmente, a parte profissionalizante no turno da manhã, sendo tomado o horário que vai de 7h30m até 11h50m, existindo apenas um intervalo para o almoço de 40 minutos. O turno da tarde começa às 12h30m e ficou reservado para as aulas das matérias da educação geral, que são as de cunho propedêutico. Assim sendo, os alunos já começam as aulas no turno da tarde, com uma carga de cansaço bastante grande, reconhecida pelos professores e pelos próprios alunos da instituição. O motivo alegado pelos professores para que as disciplinas profissionalizantes do currículo fossem designadas para o turno da manhã, foi o mesmo que motivou a designação do curso técnico para esse turno. Segundo esse entendimento, as aulas práticas exigiam as primeiras horas do dia, tais como ordenhar, regar plantas, alimentar animais, etc. As tarefas são árduas e sob o sol e na temperatura da tarde não poderiam ser executadas. Contudo, não se sabe ao certo quais são as atividades práticas e as teóricas do curso, o que nos leva a crer que poderia haver um maior entendimento, para se fazer a separação e alocação dos turnos, de uma maneira conciliada e se dar o destino correto às disciplinas práticas e as teóricas para melhor distribuição dos horários a fim de se evitar prejuízo maior aos alunos da educação profissional e garantir a integração teoria-prática.

A separação das disciplinas, por turno especializado, portanto, parece-me fator de desgaste para os alunos que fazem o curso integrado, que já possuem o dobro das obrigações quando comparados aos que estudam apenas o ensino médio. Além disso, demonstra que os dois cursos não estão realmente integrados e se desenvolvem concomitantemente, comprometendo a chamada formação integral e integração entre teoria e prática.

O CTUR passou por varias reformas compulsórias, promovidas pelo governo, mas também realizou reformas voluntárias, por iniciativa do próprio corpo docente. Todas as intervenções foram realizadas, principalmente com reflexos nas suas grades curriculares, daí se entender a importância da observação criteriosa desse componente que nos traz informações valiosas sobre essas transformações ocorridas ao longo do tempo. Lamenta-se, entretanto, o fato de essas transformações, no sentido de se adaptar ou melhorar o desempenho dos cursos, não tenham tido participação expressa da sociedade, a qual se direcionam todos os trabalhos lá desenvolvidos.

A condição final dos cursos somente poderia ser avaliada no caso de se verificar, após a formação, isto é, com os concluintes dos cursos, para se saber realmente se os objetivos gerais e específicos foram atingidos. Na tentativa de sanar este hiato, foi feita uma pequena enquete com alunos formados no ano de 2006, que relatamos a seguir.

3.8. A Enquete com Egressos do CTUR, no ano de 2006.

Para avaliar se a escola, nesse momento, mantém a dicotomia social, ou seja, dificulta a continuidade dos estudos dos alunos oriundos dos cursos profissionalizantes, desenvolvemos uma pesquisa, para saber se os alunos que cursam o ensino médio em separado (somente o ensino propedêutico), em face de suas atividades únicas, têm sido mais beneficiados no prosseguimento aos estudos superiores. Por outro lado, pesquisamos as turmas de cursos profissionalizantes, em concomitância com o ensino médio, com a mesma finalidade. O objetivo dessa pesquisa foi o de investigar se o maior prejuízo emanado da dicotomia social recai nos cursos profissionalizantes, que são tradicionalmente reservados para as classes desamparadas, e contribuem para a contenção do acesso ao ensino superior.

A pesquisa foi realizada por telefone com informações da secretaria do colégio, após autorização do Diretor, no período de julho a agosto de 2007. Foi desenvolvida com alunos dos cursos de Ensino Médio, Hotelaria e Agropecuária, os dois últimos com concomitância interna, ou seja, os alunos que fizeram o curso de Ensino Médio na Instituição ao mesmo tempo em que cursavam o curso profissionalizante. Deve-se acrescentar que a enquete foi realizada com alunos que estão na idade escolar própria do final do nível médio, entre 17 e 18 anos.

As perguntas feitas foram as seguintes:

1. Se foram aprovados no vestibular para ano de 2007. (Ensino Médio e Profissional)
2. Caso positivo, se foram aprovados para instituição pública ou privada. (Ensino Médio e Profissional)
3. Se estavam trabalhando na respectiva área. (Profissional)

3.8.1. A Enquete no Ensino Médio.

Para o Ensino Médio (Gráfico 1) foram colhidos os seguintes resultados: No universo de 27 alunos, conseguimos contato com apenas 16 alunos. Dos 16 consultados, 13 passaram no vestibular para instituições públicas, 1 aluno não prestou vestibular e 2 não passaram no vestibular.

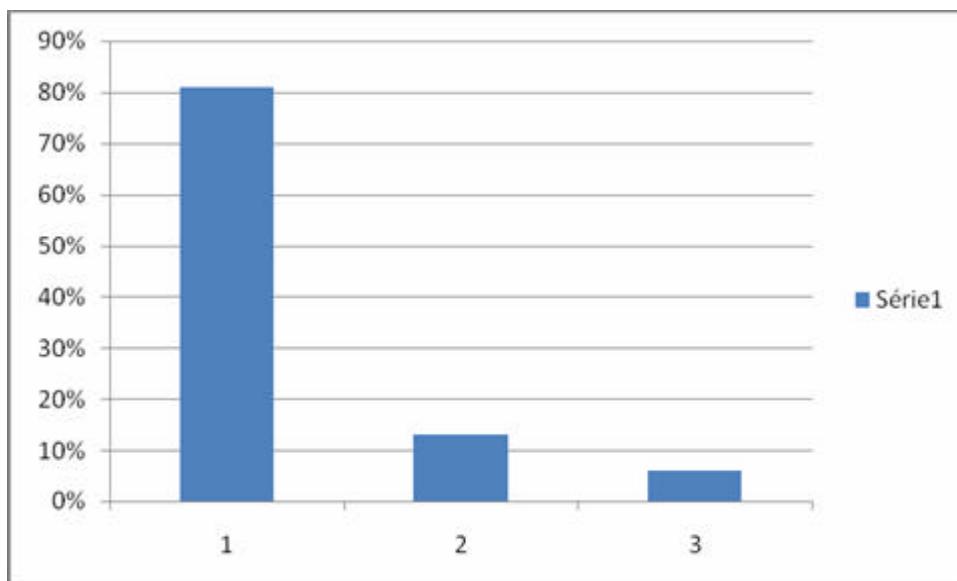


Gráfico 1. Egressos do Ensino Médio

Legenda.

1. Aprovados em vestibular para instituições públicas (81%).
2. Não fizeram vestibular (13%).
3. Não aprovados em vestibular (6%).

O alto índice de aprovação no vestibular das instituições públicas, que mantêm os mais concorridos concursos de ingresso no ensino superior está, portanto, de acordo com as expectativas e confirma que o colégio tem bom conceito na formação dos alunos do ensino médio propedêutico. Os mencionados concursos encontram-se, pois, entre as metas do próprio curso que demonstra atingir, assim, um de seus mais importantes objetivos.

3.8.2. A Enquete no Curso de Hotelaria.

Para o curso de Hotelaria (Gráfico 2) com concomitância interna, o resultado foi o seguinte: Num universo de 31 alunos, conseguimos contatar 14 alunos. Dentre os consultados 9 alunos passaram para instituição pública, 1 para instituição particular, 2 alunos não passaram no vestibular e 2 alunos estavam trabalhando na área (não prestaram vestibular).

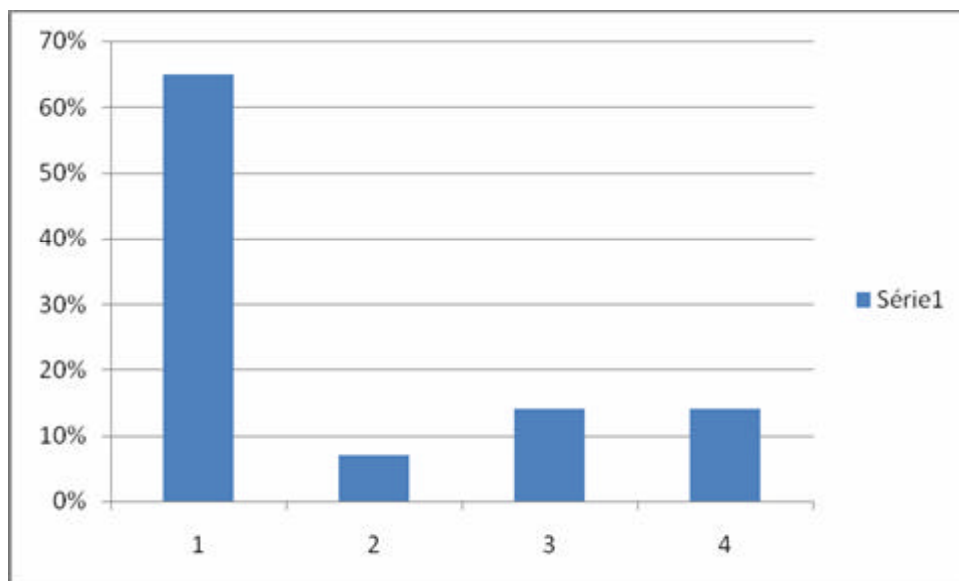


Gráfico 2. Egressos do curso de Hotelaria

Legenda:

1. Aprovados em instituição pública (65%).
2. Aprovados em instituição particular (7%).
3. Não aprovados em vestibular (14%).
4. Trabalhando na área de hotelaria (Não prestaram vestibular) (14%).

Com um bom índice de aprovação em vestibulares concorridos das instituições públicas, embora em escala menor em comparação com o ensino médio, os egressos do curso Técnico em Hotelaria, também comprovaram que podem ter um rendimento razoável, nesse item. Entretanto, constatou-se, ainda, que esses alunos têm como principal objetivo o ingresso no ensino superior e não no mercado de trabalho, o que pode ser comprovado pelo número baixo de empregados.

3.8.3. A Enquete no Curso de Agropecuária Orgânica.

Para o curso de Agropecuária (Gráfico 3) com concomitância interna (ainda era feito em módulos), o resultado apresentado variou um pouco mais se comparado com o ensino médio, como se pode observar a seguir: No universo de 51 alunos, o número de alunos contatado foi de 35 alunos. 17 alunos foram aprovados no vestibular para instituições públicas. 8 alunos para instituições particulares, 8 alunos não passaram no vestibular, 2 não prestaram vestibular e nenhum estava trabalhando na área.

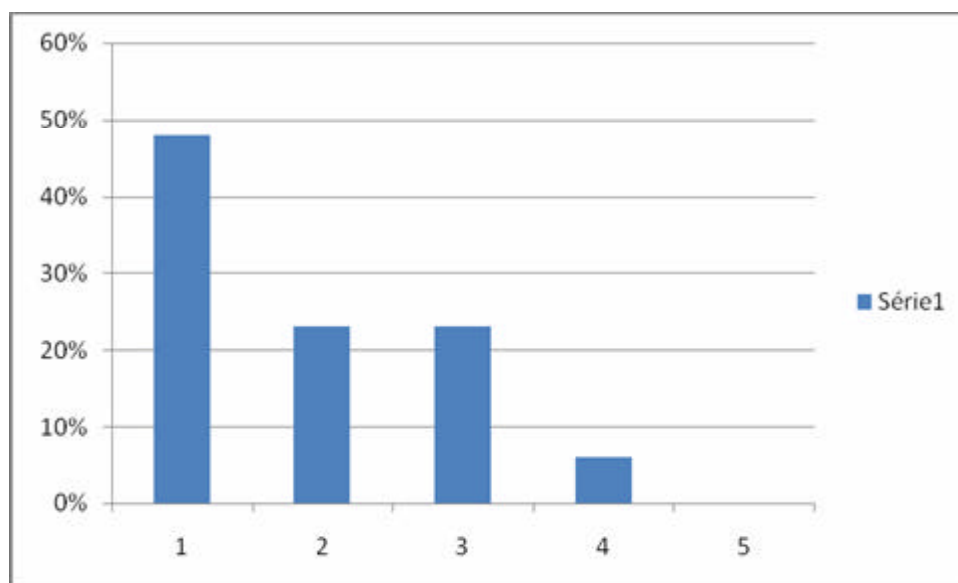


Gráfico 3. Egressos do curso de Agropecuária

LEGENDA:

1. Aprovados para instituição pública (48%).
2. Não aprovados em vestibular (23%).
3. Aprovados para instituição particular (23%).
4. Não prestaram vestibular (6%).
5. Trabalhando na área de agropecuária (0%).

O Curso de Agropecuária foi o que demonstrou estar em pior condição de aprovação no vestibular para instituição pública e também a pior relação aluno concluinte e número de empregados na área urbana, que é de onde os egressos desse curso se originam. Entretanto, o índice de 48% de aprovação no vestibular das universidades públicas não pode ser descartado. Daí a procura pelo curso para dar prosseguimento aos estudos no nível superior, ser bastante acentuada. O fato de não haver nenhum técnico integrante da amostragem no mercado de trabalho é realmente preocupante. No entanto, não foram feitas perguntas que possibilitassem conclusões em relação ao dado levantado. Não se questionou, por exemplo, se eles procuraram emprego, ou se somente tentaram o vestibular.

3.9. Considerações Sobre os Egressos dos Cursos Técnicos em Concomitância Externa e Subseqüentes.

O CTUR oferece, hoje, três diferentes cursos: Agropecuária, Hotelaria e o Ensino Médio propedêutico. Apenas o curso técnico em Agropecuária possui as três formas de articulação previstas no Decreto 5154/04. Ele é oferecido com duas turmas regulares integradas ao ensino médio e uma turma modular, que conta com duas articulações: concomitância externa (estão cursando o ensino médio em outra escola) e subseqüente (já terminaram o ensino médio). Esse curso não possui a concomitância interna. Já o curso de Hotelaria é oferecido de forma concomitante e subseqüente ao ensino médio, com uma turma modular com concomitância interna, e outra turma com concomitância externa, atendendo também aqueles que cursam o técnico subseqüente ao médio. Essa diversidade visa atender aos estudantes que estão dentro ou fora da idade escolar, que se convencionou chamar de apropriada, para cursar o médio e o técnico.

A pesquisa forneceu alguns indicadores em relação a essa diversidade. Os estudantes oriundos dos cursos profissionalizantes integrados ao ensino médio, ou seja, uma só matrícula para médio e técnico, cursados na mesma escola e, ainda, que estão na idade escolar

considerada própria, não buscaram o mercado de trabalho. O mesmo aconteceu com os egressos dos cursos profissionalizantes com concomitância interna, onde são oferecidos os cursos médio e técnico, concomitantemente, na mesma escola, mas, ainda, alunos que estão dentro da idade considerada certa.

As reflexões desenvolvidas permitiram-nos inferir que esses estudantes não procuraram, de imediato, o mercado de trabalho por dois motivos principais: o primeiro é que o mercado de trabalho ainda não é o principal objetivo deles e, por essa razão, nem sequer o procuram; o segundo é que eles cursam o ensino profissionalizante em uma escola conceituada, visando o ensino superior em uma universidade pública, e têm como foco principal o exame vestibular.

Tudo isso nos leva a perceber que esses alunos foram levados a uma profissionalização precoce e, por esse motivo, ainda não a valorizam convenientemente. O fato é corroborado pela observação daqueles que procuram o profissionalizante após terem cursado o médio e estarem com idade mais avançada, ou seja, os oriundos dos cursos subseqüentes. Essa observação foi facilitada pela colaboração do Serviço de Integração Escola-Empresa.

Solicitamos ao Serviço de Integração Escola Empresa (SIEE), que nos informasse a respeito da situação dos egressos dos cursos técnicos subseqüentes (aqueles que fazem apenas o curso técnico modular no CTUR), em relação ao mercado de trabalho. Segundo os dados obtidos junto à coordenadora da área, no dia 04 de outubro de 2007 (Anexo 25), os alunos das turmas 82/2007 e 85/2007 estão com uma taxa de emprego bastante razoável nas áreas de formação, se comparada com a dos cursos de concomitância interna ou integrados, como se pode ser observado na Tabela 15, abaixo:

Tabela 15 – Percentual de alunos empregados, egressos dos cursos subseqüentes e concomitantes externos no ano de 2007.

Turmas	Curso	Total de Alunos	Nº de Alunos Empregados
82/2007	Hotelaria	17	40%
85/2007	Agrop. Orgânica	19	60%

Por outro lado, a procura pelos cursos do CTUR, tomando por base as informações obtidas na secretaria do colégio e junto ao site da instituição, registrou alta para alguns cursos no concurso realizado para o ano letivo de 2008. Desta feita, destacamos, conforme a tabela 16, o curso de hotelaria em concomitância interna com ensino médio, numa relação de 16,8 candidatos por vaga. Entretanto, o número de candidatos para os cursos subseqüentes está muito aquém do esperado, apesar de haver uma boa aceitação para o emprego, como foi demonstrado acima. Os cursos de hotelaria e agropecuária apresentam uma relação de 1,9 e 1,0 candidatos por vaga, respectivamente, o que é bastante baixo. O ensino médio permanece com uma boa procura, já que apresenta relação de 12,7 candidatos por vaga.

Tabela 16 - Relação candidato-vaga para o CTUR, 2007/2008 (continua)

CURSO	CANDIDATOS	VAGAS	CANDIDATO/VAGA
Técnico em Agropecuária Orgânica (Externa/Subseqüente)	40	40	1,0
Técnico em Agropecuária Orgânica (Integrado)	485	70	6,9

Ensino Médio	443	35	12,7
Técnico em Hotelaria (Externa/ Subseqüente)	66	35	1,9
Técnico em Hotelaria (Interna)	588	35	16,8
Total	1622	215	

(continuação da p. 87)

Analisando os dados relacionados à empregabilidade, nossa tendência é concordar com as idéias de Gramsci (apud NOSELLA, 2004), quando afirma que a profissionalização antes dos 16 – 18 anos de idade deveria ser rechaçada, evitada. As pesquisas aqui desenvolvidas tendem a confirmar que a profissionalização precoce pode ser um erro, e nos leva a defender uma escola única de ensino médio, que oferecesse apenas noções mais gerais em relação à educação profissional, e levasse a formação técnica para o pós-médio, quando os estudantes já estivessem com idade mais avançada para definir mais claramente seus desejos e necessidades.

CONCLUSÕES

A presente pesquisa, que teve por objetivos avaliar a política de educação profissional no Brasil, estabelecendo uma relação entre as práticas educativas e a dicotomia social, buscou responder a duas questões principais: a) Até que ponto a escola tem se comportado como Aparelho Ideológico do Estado? b) Quais as medidas que a Escola pode adotar para não ser mera reprodutora e sim transformadora da realidade social?

A análise histórica que integra o primeiro capítulo, comprovou que a dualidade existente entre os ensinos profissional e propedêutico, vem se perpetuando através dos tempos. Desde os primórdios, a educação profissional era destinada aos “desprovidos da sorte”, enquanto que o ensino propedêutico era privilégio das elites. As reformas nas décadas de 1930 e 1940 reforçaram essa dualidade, aumentando a dicotomia social. A Lei 4024/61 (1ª. LDB) determinou a equivalência entre todos os cursos de nível médio, profissionalizantes ou propedêuticos, para ingresso no ensino superior. No entanto, ao não indicar a necessidade de reformulação nos currículos da educação profissional, evidenciou as diferenças na formação. Os egressos da educação profissional podiam prestar vestibular para qualquer curso superior, mas não tinham condições reais de aprovação, uma vez que não haviam estudado, nos seus cursos, o conteúdo que era cobrado nos exames. Esse foi um grande impedimento da democratização do acesso ao ensino superior e um fator de proliferação dos cursos pré-vestibulares no Brasil.

Na época da Ditadura Militar, os acordos MEC-USAID promoveram profundas mudanças na educação brasileira. A que nos interessou mais de perto foi aquela instituída pela Lei 5692/71, que tornou obrigatório o ensino profissionalizante em todo o país. A educação profissional, que antes era destinada aos menos favorecidos, passou, da noite para o dia, a ser obrigatória para todos. Sem recursos estruturais e humanos, estava fadada ao fracasso. Essa reforma educacional, entretanto, mexeu nos currículos de forma desastrosa, pois teve a pretensão de integrar o médio e o técnico nos mesmos três anos que eram oferecidos por cada um deles, com a mesma carga horária que era ocupada por somente um dos cursos. Isso acarretou a formação de jovens sem conhecimentos técnicos nem estudos do ensino propedêutico, o que fortaleceu o movimento pela separação entre o médio e o técnico, ou seja, pela dualidade estrutural. Nessa época, as Escolas Técnicas Federais conseguiram manter a qualidade do ensino, oferecendo ensino em tempo integral. A qualidade foi garantida, também, porque essas escolas contavam com corpo docente qualificado e laboratórios bem equipados, o que não se constituía na realidade das demais instituições de 2º grau do Brasil. O fato atraiu para as Escolas Técnicas a classe média, que passou a ver nessas instituições a melhor forma de ingressar no ensino superior, afastando as classes menos favorecidas que não conseguiram competir em igualdade de condições, nos difíceis concursos de acesso.

Constatamos, então, que qualquer mudança que se pretenda na educação, deve ser acompanhada de séria análise curricular, baseada em estudos que aliem a teoria e a prática. A história demonstrou que reformas vindas de “cima para baixo”, sem levar em consideração as experiências das escolas, não conseguem obter êxito e perpetuam a dualidade educacional e a dicotomia social.

O Capítulo II tratou da política de educação profissional entre os anos de 1980 e 2004. Permitiu análises da atual Constituição (1988), da LDB em vigor (Lei 9394/96) e legislação complementar, que regulamentou a educação profissional no período em estudo. Foram abordadas as diferentes propostas e constatamos que cada grupo apresentou aquela que melhor servia aos seus interesses, como forma de perpetuação de privilégios e das relações sociais. O único grupo que apresentou uma proposição que visava à transformação social, a

redução das desigualdades e um rompimento com a dualidade educacional foi aquele representado pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

A LDB foi minimalista em relação à educação profissional, o que ocasionou a regulamentação feita pelo Decreto 2208/97 que reforçou a dualidade e a dicotomia social através da escola. Apesar das discussões e sugestões, o Decreto 5154/04, que o sucedeu, minimizou, mas ainda está longe de ter superado essa dualidade.

No terceiro Capítulo buscamos olhar mais de perto a prática educativa, ou seja, como as reformas educacionais surtem efeito na prática. A instituição objeto da pesquisa foi o Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Foi feito, inicialmente, um levantamento histórico e, em seguida, uma análise dos currículos. Observamos que o Colégio manteve, em seus currículos, a dualidade entre os ensinos profissional e médio e a dicotomia social, uma vez que os candidatos das classes menos favorecidas só conseguem ingressar no técnico (quando conseguem), já que as poucas vagas do médio são preenchidas pelos filhos da classe média, que cursaram os melhores colégios e, conseqüentemente, atingem as notas mais elevadas no difícil concurso.

De posse dessas conclusões parciais, que reforçam a hipótese da escola como Aparelho Ideológico do Estado, passamos, agora, às reflexões finais, que incluem medidas que a escola pode adotar para deixar de ser mera reprodutora e passar a contribuir para a transformação social.

Para que a sociedade reconheça, aceite ou enfrente a ideologia emanada do Estado, é preciso que ela saiba como ele funciona por dentro e como sua ação pode ser revertida a favor de uma sociedade que tente superar suas dicotomias e contradições. A escola nesse contexto surge como principal veículo de difusão das ideologias do Estado e por isso, merece atenção especial. Se a sociedade não se preocupa com o que é ensinado na escola, o Estado encontra caminho livre para sua atuação e as classes dominantes se aproveitam para se utilizarem das políticas propícias à manutenção de privilégios e perpetuação do poder.

No entanto, consideramos que a Escola poderá servir não só às classes dominantes, mas, também, aos interesses das classes trabalhadoras que compõem a sociedade. Embora muitos estudiosos afirmem que essa instituição está sempre a serviço do capital, uma proposta conciliadora poderá ser a ela incorporada, dando aos cidadãos uma formação mais completa, que possibilite a visão mais ampliada de mundo e preparação ou habilitação para o trabalho, formando, assim, o cidadão pleno e consciente de sua ação social.

O estudo demonstrou que a educação profissional de nível médio (concomitante ou integrado), embora tenha declaradamente seu objetivo baseado na continuidade, no modelo apresentado terá sempre o cunho contencionista implícito, já que os alunos oriundos desse ramo de ensino, não apresentam o mesmo desempenho para prosseguir os estudos ao ensino superior, principalmente nas instituições mais procuradas. Os alunos do ensino médio propedêutico, por sua vez, possuem toda a vantagem para se dedicarem aos estudos específicos para enfrentarem o vestibular. A matriz curricular do ensino médio é mais adequada, uma vez que destina tempo suficiente à assimilação dos conhecimentos exigidos para o tal exame, incluindo também facilidade para fazerem cursos extras ou de reforço escolar.

O modelo do sistema educacional influi em todas as fases do processo. O vestibular, instrumento valorizado para o acesso ao ensino superior, é que se constitui na barreira fundamental para os alunos de todas as classes. Sem ele, pressupõe-se que os candidatos que concluíssem com sucesso o ensino médio, profissionalizante ou não, tivessem acesso imediato ao ensino superior, sem maiores dificuldades. A dualidade na educação brasileira, dessa maneira, poderia ser minimizada, embora outros mecanismos pudessem ser criados, no caso de haver alguma dificuldade na alocação de vagas, isso seria então, outro problema a ser resolvido.

O que se pôde constatar neste estudo foi que a dualidade na educação brasileira reforçada a partir do Decreto 2.208/97, não foi erradicada na tentativa de 2004 (Decreto nº 5154). A divisão do trabalho existente na sociedade, que separa o trabalho intelectual do trabalho manual permanece, com barreiras quase intransponíveis. A simples instituição do Decreto 5154/04, mesmo permitindo a integração do ensino médio com a educação profissional, não acaba com essa dualidade por si só. Mesmo com o restabelecimento das finalidades representadas pelos princípios da terminalidade e continuidade em um só curso, a contradição persiste.

Acredita-se que a superação da dualidade só se concretizará na medida em que se elimine, em primeiro lugar, a causa da competição no ensino médio, com o oferecimento de formação profissionalizante pós-médio não necessariamente na escola, ou seja, mantendo-se um ensino médio para todos, igualmente, sem diferenças.

Na situação em que se apresentam os cursos técnicos de nível médio, portanto, continuam a ser, mesmo que não tenham essa finalidade expressa, um mecanismo de contenção para que as classes menos favorecidas não possam dar continuidade aos seus estudos. O CTUR, instituição pertencente à rede federal de educação tecnológica, por sua vez, integra instituição pública, voltada para reforçar essa contenção, já que se utiliza de concurso público de caráter seletivo, motivo de exclusão social, adicionado ao fato de cobrar taxas de inscrição, por vezes proibitivas às classes mais necessitadas.

A melhoria da educação nas escolas públicas municipais e estaduais, que oferecem ensino fundamental e médio, poderia ser o principal fator facilitador de mudanças no atual quadro de desigualdade da educação brasileira. A democratização do acesso às escolas públicas de qualidade existentes no momento deveria ser estimulada, para que essas instituições não continuem sendo utilizadas pelas classes dominantes com privilégios implícitos. Fala-se em cotas para estudantes carentes ou oriundos de escolas públicas, ou sorteios. Qualquer que seja a forma de ingresso, dessas já mencionadas, ou até mesmo uma outra possível que acolha os desfavorecidos e faça melhor distribuição democrática do acesso, poderá ser bem vinda na presente situação. No entanto, é necessário se reafirmar que são apenas medidas paliativas.

A política educacional brasileira deveria ser elaborada a partir de análises da prática educativa. Não pode se basear somente em teorias que, na maioria das vezes, são pensadas e definidas fora do país. O que se propõe fazer é que a prática desenvolvida nas escolas brasileiras seja aproveitada e teorizada, visando à definição de políticas apropriadas para o aperfeiçoamento ou, até mesmo, para a reformulação de determinadas ações que não estão apresentando resultados satisfatórios. Para que isso aconteça, é necessário que os pesquisadores e formuladores da política educacional se fundamentem mais nos acontecimentos diários das escolas e dos alunos, projetando as resultados em seus referenciais teóricos e não ao contrário, como é feito frequentemente.

Com base na pesquisa desenvolvida, sugerimos que se faça desde logo uma apreciação total de toda a ação institucional no Colégio Técnico da Universidade Rural, para se aplicar uma política que tenha como objetivo a democratização do acesso com igualdade de ofertas a todos, rompendo com a forma elitista de seleção existente no colégio e, possivelmente, em toda a rede federal de educação profissional. Apesar de toda política geral do Estado, há sempre um espaço, dentro das próprias prerrogativas legais, para se utilizar a máquina estatal em benefício da população mais carente, favorecendo a inclusão.

No CTUR, como proposta, a integração (médio e técnico), na melhor acepção da palavra, deveria ser buscada. O curso técnico integrado, como o de Agropecuária deveria utilizar horários mais flexíveis, ou seja, os dois cursos deveriam ser realmente integrados e não estruturados de forma a um se seguir ao outro, como acontece atualmente. As disciplinas deveriam se complementar, tanto no campo do conhecimento teórico, quanto no propósito de

se aliar teoria à prática, independente de ser disciplina geral ou específica, obedecendo-se, obviamente alguma necessidade de horário pela manhã, para as disciplinas técnicas práticas.

Os cursos pós-secundários (subseqüentes), no CTUR, podem se encarados como de funcionamento positivo, já que acolhem alunos que passaram da idade escolar própria, ou que estariam pensando em reingresso no mercado de trabalho. As informações obtidas do serviço de Integração Escola–Empresa apontam para o grande índice de empregabilidade dos egressos desses cursos, ao passo que para os que estavam na idade escolar correta, não houve o mesmo desempenho no mercado de trabalho. Defende-se, assim, a manutenção dos cursos mencionados para os que se encontram em idade avançada, servindo, dessa forma, parte da população excluída, que poderia recorrer a eles, na busca de melhor situação de empregabilidade.

A pesquisa demonstrou que o curso profissional pós-secundário, é de importância primordial para a população, enquanto que os cursos profissionalizantes na idade própria de escolaridade precoce (até 18 anos), não estão atingindo seus objetivos. Nessa linha de pensamento sugerimos que as instituições da rede federal de educação profissional, para se modernizarem poderiam, como alternativa, passar os cursos profissionais para pós-secundários, num primeiro momento. Entretanto, nesse processo de modernização, não se pode deixar de lado o aprimoramento do ensino médio para se atingir a tão propalada politécnia, para todos. Para isso, as matrizes curriculares precisariam ser refeitas, de forma coerente e responsável, em consonância com a realidade de cada instituição e de sua população alvo. Da mesma forma, o pós-secundário não precisaria ser somente na escola, mas poderia ser desenvolvido nas empresas nas quais os diferentes profissionais estivessem trabalhando. Isso garantiria a dinamicidade da formação técnica, indispensável nos dias atuais devido às grandes inovações nas diversas áreas.

Essa proposta guarda grande similaridade com a apresentada pelos membros do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, por ocasião das discussões para uma educação profissional na LDB de 1996. Naquela ocasião, se a LDB da sociedade brasileira não tivesse sido boicotada, teria faltado pouco para se organizar o mencionado modelo. Em momento seguinte, com as discussões em torno da proposta para a revogação ou modificação do Decreto 2.208/97, outra chance foi desperdiçada, já que o Decreto 5154/04, que a ele se seguiu, manteve sua linha ideológica.

Um dos motivos da proposta de escola única de ensino médio e os cursos pós- médios não terem vingado, deve-se, em parte, ao fato de que, em determinado momento, as classes mais favorecidas se apropriaram dos cursos técnicos (concomitantes ou integrados), das escolas federais para prosseguirem ao ensino superior. Neste instante, a Rede Federal de Educação Tecnológica teve receio de correr o risco de ficar somente com os cursos profissionalizantes pós-médios, e instalou-se a dúvida, se haveria procura para os mencionados cursos, importando, pois, uma questão de sobrevivência das escolas da rede federal. O fato pode ter impedido uma mudança mais radical. A resposta dúvida dada pelo Decreto 5154/05 foi, em parte, decorrente da insegurança expressa no modelo que estava sendo proposto.

No entanto, é importante notar que o mencionado instrumento legal permite, também, as formas integrada e concomitante que, como vimos, não superam os problemas históricos de dualidade. A forma integrada, altamente defendida pelos educadores, foi sem dúvida, um avanço, mas dependendo da maneira como os currículos são estruturados, podem reforçar ainda mais as diferenças, se comparada com o ensino médio propedêutico, como procuramos demonstrar neste estudo. Se, por outro lado, os cursos profissionalizantes fossem oferecidos como pós-médios, a escola estaria incorporando outra forma de articulação prevista no Decreto 5154/04 – a articulação subseqüente que, como já vimos, favorece a empregabilidade,

uma vez que seria direcionada somente àqueles que desejassem ingressar de imediato no mercado de trabalho.

Se não se pode acabar com a dualidade, pura e simplesmente entre a educação profissional e o ensino propedêutico, o que se pode fazer é minimizar, ou até acabar, com a histórica reserva de modalidades para determinados setores da sociedade, qual seja, o ensino propedêutico para as elites e a educação profissional para as classes menos favorecida. Assim, permitindo-se o acesso democrático a todos ao ensino propedêutico, teríamos o início da busca da propugnada igualdade.

Para finalizar, é importante destacar que o sistema escolar é um subsistema do sistema social. Se há desigualdades na sociedade, a tendência é que essas desigualdades se reflitam na escola. Nesse sentido, a escola pode servir para perpetuar as desigualdade e manter privilégios sociais. No entanto, ela também pode ser um dos principais instrumentos de mudança das relações sociais. Para que isso ocorra, é necessário que os professores sejam formados a partir de currículos que tenham como objetivo o desenvolvimento do espírito crítico. A partir da crítica ao atual sistema, pesquisas como esta podem ser desenvolvidas, aprofundando reflexões e buscando alternativas de solução para os problemas.

Esperamos que as reflexões contidas neste estudo possam contribuir para a superação das diferenças educacionais e sociais e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado**. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro: introdução crítica de José Augusto Guilhon Albuquerque. 9ed. São Paulo: Graal, 2003.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith e GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 2ed. São Paulo: Moderna, 1998.
- BANCO MUNDIAL. **Priorities and Strategies for Education: a World Bank sector review**. Washington: 1995.
- BOITO JR, Armando. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. “Sobre as Relações Sociais Capitalistas”. In: **Debates e Síntese do Seminário Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2007.
- CIAVATTA, Maria. “A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade”. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado – Concepções e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.
- CORAGGIO, José Luis. ‘Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?’ In: DE TOMMASI, Lívia. et.al. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- COUTINHO, Carlos Nelson. **GRAMSCI – Um estudo sobre seu pensamento político**. Nova edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1999.
- CHAUÍ, Marilena. **Filosofia**. São Paulo: Ática, 2002.
- DAVIES, Nicholas. **Legislação educacional Federal básica**. São Paulo: Cortez, 2004.
- FRANCO, Luiz Antonio Carvalho; SAUERBRONN. **Breve Histórico da Formação Profissional no Brasil**. São Paulo: CENAFOR, 1984.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. “A Gênese do Decreto nº. 5154/2004: no contexto controverso da democracia restrita”. In: **Ensino Médio Integrado – Concepções e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005a.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. **A Política de Educação Profissional no Governo Lula: Um Percorso Histórico Controvertido** In: Educação e Sociedade. Campinas: vol. 26, nº. 92, p. 1087 - 1113, 2005b.
- GAMA, Paulo Sérgio. **O Colégio Técnico da UFRRJ e o Ensino Profissionalizante: 1973 a 1988**. Teresópolis – RJ: Dissertação de Mestrado, PUC. 2005.
- GHIRALDELLI Jr., Paulo. **História da Educação Brasileira**, São Paulo: Cortez, 2006.
- GRAMSCI, Antonio. **La Alternativa Pedagógica**. Barcelona: Editorial Fontamara, 1981.
- IHERING, Rudolf von. **A Luta Pelo Direito** (Tradução e apres. Richard Paul Neto) 4ed. Rio de Janeiro: Rio, 1983.

KUENZER, Acácia Zeneida. **O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito.** Campinas: Educação e Sociedade v. 21 n°. 70, 2000.

_____. **Ensino de 2º Grau – O Trabalho Como Princípio Educativo.** 4ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

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

_____. **Ensino Médio – Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** 4ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública.** 20ed. São Paulo: Loyola, 2005.

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

MENDONÇA, Celma Concesso. ‘Real significado da Reforma da Educação Profissional nos anos 1990’. In: MASCARENHAS, Angela Cristina Belém (org.). **Educação e Trabalho na Sociedade Capitalista: reprodução e contraposição.** Goiânia: Editora da UCG, 2005.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola.** 3ed. São Paulo: Ática, 2001.

NOSELLA, Paolo. **A Escola de Gramsci.** 3ed. São Paulo: Cortez, 2004.

OTRANTO, Celia Regina. **A concepção de Estado em Marx e Gramsci.** Trabalho apresentado no Curso de Doutorado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, UFRRJ, junho de 2001, mimeo.

_____. A Nova LDB da Educação Nacional: seu trâmite no Congresso e as principais propostas de mudança. **Revista Universidade Rural**, Série Ciências Humanas, Vol. 18, No. 1-2, Dezembro/1996.

_____. “Globalização e a Educação Superior Brasileira”. In: SOUZA, Donald Bello de e FERREIRA, Rodolfo (Orgs.) **Bacharel ou Professor? O Processo de Reestruturação dos Cursos de Formação de Professores no Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Quartet, 2000, p. 41-53.

_____. **A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e a Construção da sua Autonomia.** Seropédica: UFRRJ, 2003 (Tese, Doutorado em Ciências)

PILETTI, Nelson e PILETTI, Claudino. **História da Educação.** 6ed. São Paulo: Ática, 1997.

RAMOS, Marise Nogueira. “O Público e o Privado na Educação Profissional: As Políticas do MEC”. In: ADRIÃO, Theresa e PERONI, Vera (orgs.), **O Público e o Privado na Educação: interfaces entre Estado e Sociedade.** São Paulo: Xamã, 2005a.

_____. “Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado”. In: Ensino Médio Integrado – Concepção e Contradições. São Paulo: Cortez, 2005b.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira.** 18ed. Campinas SP: Autores Associados, 2003.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** 29ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O Contrato Social ou Princípios do Direito Político.** (Tradução de Mioranza, Ciro) (Coleção Grandes Obras do pensamento Universal) São Paulo: Escala, 2004.

SABÓIA, Beatriz. **A Filosofia Gramsciana e a Educação**. Brasília: Em Aberto, 1990.

SAVIANI, Dermeval. **Contribuição à Elaboração da Nova LDB: um início de Conversa**. In ANDE, n.º 13, p. 5-14, 1988.

_____. **Escola e Democracia**. 3ed. São Paulo: Autores Associados, 2003a.

_____. “O Choque Teórico da Politecnicidade. Trabalho, Educação e Saúde”. In: Revista da EPSJV/FIOCRUZ. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003b, p. n.º 1, p. 131-152.

_____. **A Nova Lei da Educação – LDB trajetória limites e perspectivas**. 9ed. São Paulo: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. LOMBARDI, José Claudinei e SANFELICE, José Luís (orgs.) **História e História de Educação: O debate teórico-metodológico atual**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 1998.

SOARES, Ana Maria Dantas. **Política Educacional e Configurações dos Currículos de Formação de Técnicos em Agropecuária, nos anos 90: Regulação ou Emancipação?** Seropédica – RJ: CPDA/UFRRJ (Tese Doutorado em Ciências), 2003.

TORRES, Céres Maria Ramires et.al. (orgs.) **As políticas para a Educação Profissional e Tecnológica**. GTPE/ANDES-SN, Brasília: 2005.

ANEXO 1

CONSTITUIÇÃO DE 1934 (16/07/1934)

(Artigos)

(...)

Art. 5º. Compete privativamente à União:

(...)

Inciso XIV – traçar as diretrizes da educação nacional.

(...)

Art. 149. A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da Solidariedade humana.

Art. 150. Compete à União:

a) Fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território do País;

(...)

Parágrafo Único. O plano nacional de educação constante da lei federal nos termos dos arts. 5º. , nº. XIV, e 39, nº. 8, letras “a” e “e”, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:

a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos;

b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível;

ANEXO 2

CONSTITUIÇÃO DE 1937 (10/11/1937)

(Artigos)

(...)

Art. 15. Compete privativamente à União:

(...)

IX – fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude.

(...)

Art. 16. Compete privativamente à União o poder de legislar sobre as seguintes matérias:

(...)

XXIV – diretrizes de educação nacional

(...)

Art. 129. À infância e à juventude, 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 e 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.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinados aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público.

Art. 130. O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da

matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.

Art. 131. A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência.

Art. 132. O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e defesa da Nação.

ANEXO 3

CONSTITUIÇÃO DE 1946 (18/09/1946)

(Artigos)

(...)

Art. 5º. Compete à União:

(...)

XV – legislar sobre:

d) diretrizes e bases da educação nacional.

(...)

Art. 166. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

(...)

Art. 168. A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I – O ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

II – O ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário será dado para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;

(...)

IV – as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores;

(...)

ANEXO 4

DECRETO-LEI N. 5.408 - DE 14 DE ABRIL DE 1943

Cria, junto à futura sede da Escola Nacional de Agronomia, no km. 47 da rodovia Rio-São Paulo, um Aprendizado Agrícola subordinado à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 180 da Constituição,

Decreta:

Artigo único. Fica criado um Aprendizado Agrícola, subordinado à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura, nos moldes dos já existentes, a ser instalado no Estado do Rio de Janeiro, junto à futura sede da Escola Nacional de Agronomia, no km. 47 da rodovia Rio-São Paulo, adotando-se para o mesmo o prefixo A. A. 11.

Rio de Janeiro, 14 de abril de 1943, 122º da Independência e 55º da República.

GETULIO VARGAS.

Apolonio Salles.

ANEXO 5

DECRETO Nº 16.787, DE 11 DE OUTUBRO DE 1944.

(artigos)

Aprova o Regimento do Centro Nacional de Ensino e Pesquisas Agronômicas, do Ministério da Agricultura.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando da atribuição que lhe confere o art. 74, letra *a*, da Constituição,

decreta:

Art. 1º Fica aprovado o regimento do Centro Nacional de Ensino e Pesquisas Agronômicas (C.N.E.P.A.), que, assinado pelo Ministro da Agricultura, com êste baixa.

Art. 2º Êste Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revo gadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 11 de Outubro de 1944, 123º da Independência e 56º da República.

Getúlio Vargas

Apolonio Salles

REGIMENTO DO CENTRO NACIONAL DE ENSINO E PESQUISAS AGRONÔMICAS

(C. N. E. P. A.)

TÍTULO I

Da finalidade

Art. 1º O Centro Nacional de Ensino e Pesquisas Agronômicas (C.N.E.P.A.), instituído pelo Decreto-lei nº 982, de 23 de novembro de 1938, e reorganizado pelo Decreto-lei nº 6.155, de 30 de dezembro de 1943, órgão integrante do Ministério da agricultura, diretamente subordinado ao Ministro de Estado, tem por finalidade ministrar o ensino agrícola e veterinário e planejar, executar, coordenar e dirigir as pesquisas agronômicas no país.

TÍTULO II

Da organização

Art. 2º O C.N.E.P.A. compõe-se de:

I - Universidade Rural (U.R>)

II - Serviço Nacional de Pesquisas Agronômicas (S.N.P.A.)

III - Serviço Médico (S.Méd.)

IV - Superintendência de Edifícios e Parques (S.E.P.)

V - Serviço de Administração (S.A.)

VI - Biblioteca (B.)

Art. 3º O C.N.E.P.A. terá um Diretor Geral.

Art. 4º A. U.R. será dirigida por um Reitor e o S.N.P.A. por um Diretor.

(...)

Capítulo I

DA UNIVERSIDADE RURAL

Art. 9º À U.R., compete:

I - Promover e estimular o progresso do ensino da agronomia e da veterinária em todos os seus graus;

II - ministrar o ensino superior da agronomia e da veterinária;

III - promover cursos para formação de especialistas e pesquisadores;

IV - formar profissionais e técnicos nos vários ramos da atividade rural;

V - promover cursos de extensão e congêneres para agricultores, criadores e interessados na melhoria de seus conhecimentos;

VI - cooperar com o S.N.P.A. nos trabalhos de pesquisas relacionadas com as atividades das Escolas e Cursos.

Art. 10. A U.R. compõe-se de:

I - Escola Nacional de Agronomia;

II - Escola Nacional de Veterinária;

III - Cursos de Aperfeiçoamento, Especialização e Extensão (C.A.E.);

IV - Serviço Escolar (S.E.);

V - Serviço de Desportos (S.D.);

VI - Turma de Administração;

§ 1º As Escolas terão regimento e os Cursos regulamento próprios.

§ 2º O Aprendizado Agrícola construído nas terras da Fazenda Nacional de S. Cruz, no quilômetro 47 da rodovia Rio-São Paulo funcionará em regime especial de colaboração com a U.R., nos termos de instruções de serviço que serão baixadas pelo Ministro da Agricultura.

(...)

ANEXO 6

Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de Agosto de 1946 (**Artigos**)

Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 180 da Constituição, decreta:

Lei Orgânica do Ensino Agrícola

TÍTULO I

Disposição preliminar

Art. 1º Esta lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino agrícola, que é o ramo do ensino até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura.

TÍTULO II

Da organização do ensino agrícola

CAPÍTULO IV

DOS TIPOS DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO AGRÍCOLA

Art. 12. Haverá três tipos de estabelecimentos de ensino agrícola :

- a) escolas de iniciação agrícola;
- b) escolas agrícolas;
- c) escolas agrotécnicas.

§ 1º As escolas de iniciação agrícolas são as destinadas a ministrar o curso de iniciação agrícola.

§ 2º As escolas agrícolas são as que têm por objetivo ministrar o curso de mestría agrícola e o curso de iniciação agrícola.

§ 3º As escolas agrotécnicas são que se designam a dar um ou mais cursos agrícolas técnicos. As escolas agrotécnicas poderão ainda ministrar um ou mais cursos agrícolas pedagógicos e bem assim o curso de mestría agrícola e o curso de iniciação agrícola.

Art. 13. Quaisquer estabelecimento de ensino agrícola poderá ministrar cursos de continuação e bem assim cursos de aperfeiçoamento, salvo os destinados a professôres ou a administradores, os quais só poderão Agrotécnicas.

ANEXO 7

DECRETO nº 22.506, de 22 de janeiro de 1947.

Altera a denominação de estabelecimento de ensino agrícola, subordinados ao Ministério da Agricultura.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, nº I da Constituição, **Decreta:**

Artigo 1º Ficam transformados em Escola Agro-técnica de acôrdo com o artigo 12, Capítulo IV da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, aprovada pelo Decreto-lei nº 9.613 de 20 de agosto de 1946, a Escola Agrícola de Barbacena, no Estado de Minas Gerais, os aprendizados Agrícolas Vidal de Negreiros, no Estado da Paraíba e o Aprendizado Agrícola Visconde da Graça, no Estado do Rio Grande do Sul, que passarão a denominar-se, respectivamente: Escola Agro-técnica de Barbacena, Escola Agro-técnica Vidal de Negreiros e Escola Agro-técnica Visconde da Graça.

Artigo 2º O Aprendizado Agrícola João Coimbra, no Estado de Pernambuco, o Aprendizado Agrícola Floriano Peixoto, no Estado de Alagoas, o **Aprendizado Agrícola Nilo Peçanha** e o **Ildelfonso Simões Lopes**, ambos no Estado do Rio de Janeiro, serão chamados Escola Agrícola João Coimbra, Escola Agrícola Floriano Peixoto, Escola Agrícola Nilo Peçanha e **Escola Agrícola o Ildelfonso Simões Lopes**.

Artigo 3º O Aprendizado Agrícola Benjamim Constant, no Estado de Sergipe, o Aprendizado Agrícola Sérgio de Carvalho, no Estado da Bahia, o Aprendizado Agrícola Visconde de Mauá, no Estado de Minas Gerais, e o Aprendizado Agrícola Gustavo Dutra, no Estado de Mato Grosso, serão denominados Escola de Iniciação Agrícola Benjamim Constant, Escola de Iniciação Agrícola Sérgio de Carvalho, Escola de Iniciação Agrícola Visconde de Mauá e Escola de Iniciação Agrícola Gustavo Dutra.

Artigo 4º O Aprendizado Agrícola Manuel Barata, no Estado do Pará, o Aprendizado Agrícola Rio Branco, no Estado do Amazonas, transferidos pelo Decreto-lei nº 9.758, de 5 de setembro de 1946, para Belterra, no Estado do Pará para o Vale do Solimões, no Estado do Amazonas, de agora em diante serão chamados Escola de Iniciação Agrícola Manuel Barata e Escola de Iniciação Agrícola do Amazonas.

Artigo 5º A Escola de Iniciação Agrícola criada no Território do Acre, pelo Decreto-lei citado no artigo anterior, denominar-se-á Escola de Iniciação Agrícola Rio Branco.

Artigo 6º O presente Decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Artigo 7º Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 22 de janeiro de 1947, 126º da Independência e 59º da República.

Eurico G. Dutra

Daniel de Carvalho

ANEXO 8

LEI Nº 1.076, DE 31 DE MARÇO DE 1950

Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, faço saber que o CONGRESSO NACIONAL decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, de acôrdo com a legislação vigente, fica assegurado o direito à matrícula no curso clássico, bem como no científico, estabelecidos no Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, desde que prestem exame das disciplinas não estudadas naqueles cursos e compreendidas no primeiro ciclo do curso secundário.

Parágrafo único. Os exames serão efetuados em estabelecimento de ensino secundário federal, reconhecido ou equiparado.

Art. 2º Aos diplomados pelos cursos comerciais técnicos, nos têrmos do Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943, e de acôrdo com a legislação federal anterior, será permitida a matrícula nos cursos superiores uma vez que provem, em exames vestibulares, possuir o nível de conhecimentos indispensável à realização dos aludidos estudos.

Art. 3º As instruções necessárias ao processamento dos exames de que tratam os artigos anteriores, serão baixadas dentro de sessenta dias.

Art. 4º Esta Lei entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 31 de março de 1950; 129º da Independência e 62º da República.

EURICO G. DUTRA

Clemente Mariani

ANEXO 9

LEI Nº 1.821, DE 12 DE MARÇO DE 1953

Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, faço saber que o CONGRESSO NACIONAL decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Poderá matricular-se na primeira série do curso clássico, ou do científico, o estudante que, satisfazendo as demais condições legais, haja concluído um dos seguintes cursos:

I - ginásial;

II - básico do ensino comercial, industrial ou agrícola;

III - normal regional, ou de nível correspondente;

IV - curso de formação de oficiais pelas polícias militares das unidades federadas, em cinco anos letivos, pelo menos, e com o mínimo de seis disciplinas do ciclo ginásial.

Parágrafo único. Nos casos dos itens II, III e IV a matrícula dependerá da aprovação dos candidatos, mediante exame das disciplinas que bastem para completar o curso ginásial.

Art. 2º Terá direito à matrícula na primeira série de qualquer curso superior o candidato que, além de atender à exigência comum do exame vestibular e às peculiares a cada caso, houver concluído:

I - o curso secundário, pelo regime da legislação anterior ao Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942;

II - o curso clássico ou o científico, pela legislação vigente;

III - um dos cursos técnicos do ensino comercial, industrial ou agrícola, com a duração mínima de três anos;

IV - o 2º ciclo do ensino normal de acordo com os Arts. 8º e 9º do Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, ou de nível idêntico, pela legislação dos Estados e do Distrito Federal;

V - curso de seminário de nível, pelo menos, equivalente ao curso secundário e ministrado por estabelecimento idôneo.

Parágrafo único. Sem prejuízo das exceções admitidas em lei, exigir-se-á sempre do candidato, não habilitado no ciclo ginásial, ou no colegial, ou em nenhum dos dois, exame das disciplinas que bastem para completar o curso secundário.

Art. 3º Cumprirá ao Poder Executivo, pelos seus órgãos competentes:

I - proceder aos estudos necessários para estabelecer geral regime de equivalência entre os diversos cursos de grau médio a fim de possibilitar maior liberdade de movimento de um para outro ramo desse ensino e de facilitar a continuação de seus estudos em grau superior;

II - expedir os atos regulamentares necessários à execução da presente Lei, tendo em vista a organização do sistema de ensino de cada Estado e do Distrito Federal, relativamente ao ensino normal e ao de formação de oficiais pelas polícias militares.

Art. 4º Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 12 de março de 1953; 132º da Independência e 65º da República.

GETÚLIO VARGAS

Francisco Negrão de Lima

E. Simões Filho

ANEXO 10

Decreto nº 36.862, de 4 de fevereiro de 1955.

Transforma em Escola Agrotécnica a Escola Agrícola Ildefonso Simões Lopes.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, nº I, da Constituição, e de acordo com o art. 12 do Decreto-lei nº 9.613 de 20-08-46, combinado com o Decreto-lei nº 9.614, da mesma data,

Decreta:

Art. 1º Fica transformada em Escola Agrotécnica a Escola Ildefonso Simões Lopes, a que se refere o art. 2º, do Decreto nº 22.506, de 22 de janeiro de 1947, que passará a funcionar como dependência da Universidade Rural, do Centro Nacional de Ensino e Pesquisas Agronômicas.

Art. 2º O presente decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 4 de fevereiro de 1955; 134º da Independência e 67º da República.

João Café Filho

Costa Pôrto

ANEXO 11

Decreto Nº 50.133, DE 26 DE JANEIRO DE 1961.

Altera o regimento do Centro Nacional de Ensino e Pesquisas Agronômicas e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, item I, da Constituição Federal,

Decreta:

Art. 1º O art. 10 do Decreto número 16.787, de 11 de outubro de 1944, passa a ter a seguinte redação:

Art. 10. A Universidade Rural (U.R.) compõem-se de:

I - Escola Nacional de Agronomia (E.N.A.);

II - Escola Nacional de Veterinária (E.N.V.);

III - Cursos de Aperfeiçoamento, Especialização e Extensão (C.A.E.E.);

IV - Escola Agrotécnica "Ildefonso Simões Lopes" (EA ISL);

V - Pôsto Experimental de Biologia e Piscicultura (PEBP);

VI - Pôsto Meteorológico do Km. 47 (PM);

VII - Serviço Escolar (S.E.);

VIII - Serviço de Desportos (SD);

IX - Serviço Médico (S Med.);

X - Superintendência de Edifícios e Parques (S E P);

XI - Turma de Administração (T A);

XII - Biblioteca (B).

Art. 2º O Serviço Médico, a Superintendência de Edifícios e Parques e a Biblioteca continuarão a ter as organizações e finalidades que lhes são atribuídas pelo Decreto nº 16.787, de 11 de outubro de 1944.

Art. 3º O Pôsto Experimental de Biologia e Piscicultura e o Pôsto Meteorológico, ambos localizados no Km. 47 da antiga Rodovia Rio-São Paulo, passarão a constituir dependências da Universidade Rural, mantidas suas organizações e finalidades.

Art. 4º Passam para a jurisdição da U.R. os edifícios de qualquer natureza, inclusive casas residenciais, atribuídas aos órgãos enumerados no presente decreto.

Art. 5º Fica mantida a atual lotação de pessoal dos órgãos e serviços enumerados no presente decreto.

Art. 6º Fica revogado o Decreto nº 48.644, de 1º de agosto de 1960.

Art. 7º O presente decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, em 26 de janeiro de 1961, 140º da Independência e 74º da República.

Juscelino Kubitschek

Antônio Barros Carvalho

ANEXO 12

Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional) (Artigos)

CAPÍTULO II

Das Universidades

Art. 79. As Universidades constituem-se pela reunião, sob administração comum, de cinco ou mais estabelecimentos de ensino superior (veto mantido – “um dos quais deve ser uma faculdade de filosofia e, ciências e letras”).

§ 3º. A Universidade pode instituir colégios universitários destinados a ministrar o ensino da 3ª. (terceira) série do ciclo colegial. Do mesmo modo pode instituir colégios técnicos universitários quando nela exista curso superior em que sejam desenvolvidos os mesmos estudos. Nos concursos de habilitação não se fará qualquer distinção entre candidatos que tenham cursado esses colégios e os que provenham de outros estabelecimentos de ensino médio.

ANEXO 13

DECRETO Nº 1.984, DE 10 DE JANEIRO DE 1963.

(artigos)

Aprova o Estatuto da Universidade Rural do Brasil.

O PRESIDENTE DO CONSELHO DE MINISTROS, usando da atribuição que lhe confere o item III do artigo 18 na Emenda Constitucional nº 4, considerando o Parecer nº 175, de 11 de setembro de 1962, do Conselho Federal de Educação, e o que dispõem o item *b* e § 1º do artigo 9º, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961,

Decreta:

Art. 1º Fica aprovado o Estatuto da Universidade Rural do Brasil, que a este acompanha, assinado pelo Ministro da Agricultura e homologado pelo Ministro da Educação e Cultura.

Art. 2º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 10 de janeiro de 1963; 142º da Independência e 75º da República.

Hermes Lima

Renato Costa Lima

Darcy Ribeiro

ESTATUTO DA UNIVERSIDADE RURAL DO BRASIL

TÍTULO I

Da Universidade e seus fins

Art. 1º A Universidade Rural do Brasil, sediada no Município de Itaguaí, Estado do Rio de Janeiro, é uma autarquia dotada de autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar, destinada ao ensino à pesquisa e à extensão, e se regerá pelas leis federais vigentes, pelas disposições deste Estatuto e pelas dos seus regimentos.

(...)

TÍTULO II

Da constituição da Universidade

Art. 4º A Universidade Rural do Brasil é constituída, inicialmente, pelos seguintes grupamentos de unidades:

- I - Departamentos;
- II - Escolas de formação profissional;
- III - Escola de Pós-Graduação;
- IV - Colégios de ensino médio;
- V - Serviços de Extensão, e
- VI - Órgãos de administração e auxiliares.

(...)

Art. 15 Os colégios de ensino médio serão, inicialmente, os seguintes:

- I - Colégio Técnico Agrícola "Ildfonso Simões Lopes;"
- II - Colégio Técnico de Economia Doméstica, e
- III - Colégio Universitário.

Art. 16. O Colégio Técnico Agrícola "Ildfonso Simões Lopes", será constituído com o acervo da atual Escola Agrotécnica de mesma denominação e terá por finalidade ministrar o curso técnico agrícola, dentro das normas legais vigentes e das fixadas em seu regimento.

Parágrafo único. O Colégio referido neste artigo servirá de campo de aplicação para os alunos da Escola de Educação Técnica, podendo para isso ministrar também o curso ginásial agrícola.

Art. 17. O Colégio Técnico de Economia Doméstica será constituído com o acervo da atual Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica e manterá o mesmo curso que ali vem sendo ministrado, dentro de normas vigentes e das que se fixar o seu regimento.

Parágrafo único. Aplica-se ao Colégio referido neste artigo o disposto no parágrafo único do artigo 16.

Art. 18. O Colégio Universitário terá por finalidade ministrar a 3ª série colegial com currículos adaptados aos cursos de nível superior ministrados na Universidade, dentro das normas legais vigentes para tal ensino e das fixadas em seus regimentos.

(...)

Capítulo II

Dos Cursos

Art. 78. A Universidade Rural do Brasil ministrará cursos:

- a) de Graduação;
- b) de Pós-graduação;
- c) de Aperfeiçoamento;
- d) de Extensão; e
- e) Colegiais.

(...)

Art. 83. Os cursos colegiais serão regulados pela legislação específica e pelos respectivos regimentos.

(...)

Título XIII

Das disposições transitórias

Art. 142. Os cursos femininos mantidos pelos atuais Cursos de Aperfeiçoamento, Especialização e Extensão na Fazenda Patioba, serão ministrados até que os conclua as alunas nêles matriculadas no corrente ano.

Art. 143. O Colégio Técnico "Ildefonso Simões Lopes" manterá curso ginásial e primário para atendimento das famílias residentes na Cidade Universitária, até que outras entidades supram convenientemente a necessidade e de ensino nesses níveis.

Parágrafo único. Esta atividade poderá ser exercida em convênio com outras organizações.

ANEXO 14

DECRETO Nº. 59.197, DE 9 DE SETEMBRO DE 1966.

Altera o Decreto nº. 52.439, de 3 de setembro de 1963 revoga o Decreto nº. 50.133, de 1 de janeiro de 1961 e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 87, item I, da Constituição,

Decreta:

Art. 1º Os artigos 1º e 2º do decreto nº. 52.439, de 3 de setembro de 1963, passam a ter a seguinte redação:

"Art. 1º O acervo da Universidade Rural do Brasil será constituído pelos bens móveis da antiga Universidade Rural, bem como dos que pertenciam à Superintendência de Edifícios e Parques do extinto Centro Nacional de Ensino e Pesquisas Agronômicas.

Art. 2º Para efeito do disposto no artigo anterior o Ministro de estado da Agricultura designará uma comissão que no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da data da publicação do presente decreto, procederá ao arrolamento e à entrega definitiva dos bens móveis e instalações da Superintendência de Edifícios e Parques a serem transferidos para a Universidade Rural do Brasil.

Parágrafo único. O pessoal lotado na Superintendência de Edifícios e Parques do extinto Centro Nacional de Ensino e Pesquisas Agronômicas e que vem servindo na Prefeitura Universitária da Universidade Rural do Brasil continuará subordinado ao Ministério da Agricultura devendo ser lotado no Instituto de Pesquisas e Experimentação Agropecuária do Centro - Sul. Excepcionalmente, os servidores a que se refere este parágrafo e que forem considerados imprescindíveis aos serviços daquela Prefeitura, poderão ali permanecer, sendo considerados à disposição da Universidade Rural do Brasil até que sejam completados os seus quadros de pessoal."

Art. 2º A Divisão de Obras do Departamento de Administração do Ministério da Agricultura procederá à demarcação da área a ser transferida para a Universidade Rural do Brasil por intermédio do Serviço do Patrimônio da União.

Art. 3º Fica revogado o Decreto nº. 50.133, de 1 de janeiro de 1961 e suprimido o art. 3º do Decreto número 52.439, de 3 de setembro de 1963.

Art. 4º O presente decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 9 de setembro de 1966; 145º da Independência e 78º da República.

H. Castello Branco

Severo Fagundes Gomes

ANEXO 15

Decreto nº 60.731, de 19 de maio de 1967.

Transfere para o Ministério da Educação e Cultura os órgãos de ensino do Ministério da Agricultura e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPUBLICA, usando das atribuições que lhe confere o artigo 83 da Constituição, e tendo em vista o que dispõem a lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967,

decreta:

Art. 1º Os órgãos de ensino vinculados ou subordinados ao Ministério da Agricultura ficam transferidos para o Ministério da Educação e Cultura, nos termos do art. 6º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, combinado com o artigo 154 do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967.

Parágrafo único. Incluem-se, entre os órgãos transferidos, o Colégio de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves e os postos agropecuários de Pirantini e Jaguari, no Rio Grande do Sul, passando êstes últimos a integrar, respectivamente, a Universidade Federal Rural do Rio Grande do Sul e a Universidade Federal de Santa Maria.

Art. 2º As Universidades Rurais do Sul, do Brasil e de Pernambuco passam a denominar-se, respectivamente, Universidade Federal Rural do Rio Grande do Sul (UFRRS) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPe).

Parágrafo único. As Universidades citadas neste artigo gozarão de autonomia didática, financeira, administrativa e disciplinar, nos termos do art. 80, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Art. 3º Os estabelecimentos isolados de ensino superior de agronomia e veterinária, por êste decreto integrados no Ministério da Educação e Cultura ficam subordinados à Diretoria do Ensino Superior.

Art. 4º Fica transferida para o Ministério da Educação e Cultura, com a denominação de Diretoria de Ensino Agrícola a Superintendência do Ministério da Agricultura.

Parágrafo único. O cargo em comissão, símbolo 3-C, de Superintendente da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, fica transformado em cargo de igual símbolo, de Diretor do Ensino Agrícola do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 5º Mediante convênios, será disciplinado o uso das instalações dos institutos de pesquisa e Experimentação do Ministério da Agricultura por parte dos corpos Docente e Discente das Universidades Rurais ora transferidas para o Ministério da Educação e Cultura.

Art. 6º Ficam transferidos para o Ministério da Educação e Cultura os servidores dos órgãos do Ministério da Agricultura que por êste decreto passam vinculação ou a subordinação daquele Ministério.

§ 1º Aos servidores do Ministério da Agricultura, exceto os ocupantes dos cargos de séries de classes de magistérios a que se referem as leis ns 3.780, de 12 de dezembro de 1960 e 4.881-A de 6 de dezembro de 1965, dos órgãos transferidos para o Ministério da Educação e Cultura ou integrados nas Universidades, fica assegurado o direito de opção a ser exercido no prazo de cento e vinte dias (120) dias, a partir da publicação deste Decreto e em requerimento dirigido a Divisão do Pessoal do Ministério da Educação e Cultura, através da Diretoria de Ensino Agrícolas ou das reitorias das Universidades.

§ 2º Os servidores que optarem pela permanência no Ministério da Agricultura continuarão em exercício nos órgãos transferidos para o Ministério da Educação e Cultura na qualidade de pessoal cedido, sem prejuízo dos seus direitos e vantagens.

Art. 7º Ficam mantidos os cargos em comissão e as funções gratificadas dos órgãos transferidos para o Ministério da Educação e Cultura até que sejam ajustados as reformas administrativa e universitária, respectivamente, consoante o estabelecido nos Decretos ns. 53, de 18.11.63, 200, de 25.2.67, e 252, de 28.2.67.

Art. 8º As dotações orçamentárias referentes ao exercício de 1967, consignadas aos órgãos do Ministério da Agricultura que passam para o Ministério da Educação e Cultura, ficam transferidas para este último, nos termos do art. 213 do Decreto-lei nº 200, de 25.2.67.

§ 1º As dotações orçamentárias consignadas ao Fundo Federal Agropecuário e vinculadas aos órgãos referidos no Ministério da Agricultura, serão aplicadas, no exercício de 1967, em proveito desses mesmos órgãos segundo as normas do fundo assegurando-se a manutenção de recursos pelo fundo Federal Agropecuário nos exercícios subsequentes.

Art. 9º Os órgãos do Ministério da Agricultura transferidos para o Ministério da Educação e Cultura procederão, dentro do prazo de um (1) ano, a contar da data da publicação deste decreto, o levantamento dos imóveis, encaminhamento ao Serviço do Patrimônio da União relação dos mesmos.

§ 1º Igualmente, será realizado, dentro do prazo de 180 (cento e oitenta) dias, a contar da publicação deste Decreto, levantamento dos materiais permanentes e de consumo, bem como dos semolventes dos órgãos transferidos, encaminhando-se as Divisões do Material dos Ministérios da Agricultura e da Educação e Cultura e às Universidades os respectivos levantamentos para as medidas complementares.

§ 2º Os bens móveis e imóveis verificados nos levantamentos previstos neste artigo, existentes nas Universidades Federais Rurais serão sem indenização, incorporados ao patrimônio dessas universidades.

Art. 10. As Universidades Federais Rurais do Rio Grande do Sul, do Rio de Janeiro e de Pernambuco, integrar-se-ão no plano nacional de pesquisas agropecuárias do Ministério da Agricultura.

Parágrafo único. Essas Universidades participarão dos trabalhos de planejamento e programação das pesquisas agropecuárias do Ministério da Agricultura e obrigar-se-ão a executar as pesquisas determinadas pelos referidos planos e programas.

Art. 11. Ficam mantidos nas condições em que foram firmados, os contratos, convênios, ajustes e acôrdos, vigendo entre os órgãos transferidos para o Ministério da Educação e Cultura e outras entidades públicas ou privadas.

Art. 12. Êste Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 19 de maio de 1967; 146º da Independência e 79º da República.

A. COSTA E SILVA

Ivo Arzua Pereira

Tarso Dutra

Hélio Marcos Penna Beltrão

ANEXO 16

Lei 5692 de 11 de agosto de 1971 (Lei da Reforma do Ensino de 1º. e 2º. Graus)

Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º. e 2º. Graus

(Artigos)

Art. 1º. O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

(...)

Art. 4º. Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

(...)

ANEXO 17

Lei 7044 de 18 de outubro de 1982 (Altera a Lei 5696/71)

(Artigos)

Art. 1º. O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, **preparação para o trabalho** e para o exercício consciente da cidadania.

(...)

Art. 4º. Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

§ 1º. – A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino.

§ 2º. – A preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino.

(...)

ANEXO 18

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DE 1988

CAPÍTULO III

DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO

SEÇÃO I

DA EDUCAÇÃO

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

~~V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;~~

~~V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; [\(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998\)](#)~~

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; [\(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006\)](#)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. [\(Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006\)](#)

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. [\(Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006\)](#)

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei. [\(Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996\)](#)

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica. [\(Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996\)](#)

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

~~I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;~~
~~II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;~~

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; [\(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996\)](#)

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; [\(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996\)](#)

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

~~IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;~~

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; [\(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006\)](#)

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

~~§ 1º - A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória.~~

~~§ 2º - Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar.~~

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; [\(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996\)](#)

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. [\(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996\)](#)

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. [\(Incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996\)](#)

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. [\(Incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996\)](#)

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. [\(Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006\)](#)

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1º - A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º - Para efeito do cumprimento do disposto no "caput" deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.

§ 3º - A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação.

§ 4º - Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

~~§ 5º - O ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário educação, recolhida, na forma da lei, pelas empresas, que dela poderão deduzir a aplicação realizada no ensino fundamental de seus empregados e dependentes.~~

~~§ 5º - O ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário educação, recolhida pelas empresas, na forma da lei. [\(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996\)](#)~~

§ 5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei. [\(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006\)](#) [\(Vide Decreto nº 6.003, de 2006\)](#)

§ 6º As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino. [\(Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006\)](#)

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1º - Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da

residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

§ 2º - As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

ANEXO 19

Lei nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996 (artigos de 39 a 42)

Título V

Dos níveis e das modalidades de educação e ensino Capítulo III

Da educação profissional

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.

Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionadas a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.

ANEXO 20

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.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza

ANEXO 21

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 22

PORTARIA Nº. 30, DE 21 DE MARÇO DE 2000 (SEMTEC)

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 23

PORTARIA Nº. 31, DE 23 DE MARÇO DE 2000 (SEMTEC)

O SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições e considerando o disposto no art. 14 da Resolução CEB/CNE nº. 03/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, resolve:

Art. 1º Estabelecer que o Colégio Pedro II e as Instituições de Educação Profissional, integrantes do sistema federal de ensino, deverão adequar seus regimentos internos, incluída a organização didática, às disposições da Lei 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases de educação nacional.

Parágrafo Único – Os regimentos e a organização didática, a que se refere o caput deste artigo, deverão ser encaminhados à Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação (SEMTEC/MEC), até o final do corrente ano.

Art. 2º Estabelecer que o Colégio Pedro II e as Instituições de Educação Profissional, integrantes do sistema federal de ensino, que ofertam cursos de ensino médio, reformulem os currículos dos referidos cursos, para implantação no ano letivo de 2001.

Art. 3º Estabelecer que, para efeito da reformulação curricular prevista no artigo anterior, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, elaborados e divulgados pelo Ministério da Educação, constituem orientação obrigatória para aquelas Instituições, somando-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, instituídas na Resolução CEB/CNE nº. 03/98 e no Parecer CEB/CNE nº. 15/98.

Art. 4º Estabelecer que, na Base Nacional Comum dos novos currículos, deverá ser observada a distribuição equilibrada do tempo entre as três áreas curriculares, a saber: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Art. 5º Estabelecer que, na Parte Diversificada dos novos currículos, deverá ser previsto tempo para o desenvolvimento de projetos e atividades, incluindo aqueles de iniciativa e sugestão dos próprios alunos, observadas as limitações físicas, orçamentárias e financeiras da instituição.

Art. 6º Estabelecer que, na definição dos novos currículos, as instituições a que se refere o art. 1º desta Portaria observarão a capacidade própria quanto a equipamentos, materiais, quadro de pessoal e recursos orçamentários.

Art. 7º Estabelecer que a reformulação curricular, observando o disposto nesta Portaria, deverá estar concluída em até seis meses, a contar de sua publicação.

§1º A reformulação curricular deverá ser coerente com o projeto pedagógico da Instituição e ser submetida à aprovação de seu órgão colegiado de decisão superior, sem prejuízo do prazo previsto no caput deste artigo.

§2º Os novos currículos, devidamente fundamentados, deverão ser submetidos à apreciação da SEMTEC/MEC, para isso devendo as Instituições fazer comunicação dos mesmos até o final da primeira quinzena do mês de outubro do corrente ano.

§3º Os novos currículos serão implantados obrigatoriamente no ano letivo de 2001, para as novas turmas de ensino médio, independente de prévia autorização da SEMTEC/MEC.

§4º As alterações curriculares subsequentes pleiteadas pelas Instituições deverão observar o disposto nos §§ 1º e 2º deste artigo, devendo a Instituição interessada comunicar à SEMTEC/MEC no prazo máximo de um mês da aprovação da alteração pelo respectivo órgão colegiado e até três meses antes de iniciado o novo ano letivo.

Art. 8º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário.

RUY LEITE BERGER FILHO

ANEXO 24

DECRETO N.º 5.154 DE 23 DE JULHO DE 2004.

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

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

DECRETA:

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

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

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

I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;

II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia.

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

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

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

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

I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

ANEXO 25

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
COLÉGIO TÉCNICO
SERVIÇO DE INTEGRAÇÃO ESCOLA EMPRESA – COORDENAÇÃO DE
ESTÁGIOS**

Da: Coordenação do SIEE
Para: Prof. Ronaldo Pamplona

De acordo com prévio entendimento verbal com V.S^a., envio pesquisa informando sobre o percentual de alunos empregados pertencentes às turmas abaixo discriminadas:

TURMAS	CURSO	TOTAL DE ALUNOS	% DE ALUNOS EMPREGADOS
82/2007	Hotelaria	17	40%
85/2007	Agrop. Orgânica	19	60%

Seropédica, 04 de Outubro de 2007.

Gilsa Amélia Leite
Coordenadora de Estágio
Siape 0387111 Port. 100/07
Colégio Técnico UFRRJ