



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**DO CURRÍCULO CONCOMITANTE**  
**AO CURRÍCULO INTEGRADO:**  
**O CASO DE SATUBA.**

**MACEIÓ – AL**

**Abril de 2010**

Adriana Carla Monteiro Valença de Alencar

**DO CURRÍCULO CONCOMITANTE  
AO CURRÍCULO INTEGRADO:  
O CASO DE SATUBA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação Brasileira.

Orientadora: Professora Doutora Laura Cristina Vieira Pizzi.

**MACEIÓ**

**2010**

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
Biblioteca Central  
Divisão de Tratamento Técnico  
**Bibliotecária Responsável: Dilma Maria dos Santos Cunha**

A368d Alencar, Adriana Carla Monteiro Valença de.  
Do currículo concomitante ao currículo integrado: o caso de Satuba  
/ Adriana Carla Monteiro Valença de Alencar. – 2010.

**138 f. : il., tabs e grafs.**

Orientador: Laura Cristina Vieira Pizzi.

***Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2010.***

***Bibliografia: f. 109-115***

Anexos: f. 116-138.

1. Currículo integrado. 2. Políticas públicas. 3. Ensino técnico agropecuário- Alagoas. I. Título.

CDU: 373.6(813.5)

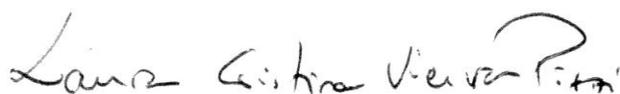
Universidade Federal de Alagoas  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

“Do Currículo Concomitante ao Currículo Integrado – caso Satuba”

**ADRIANA CARLA MONTEIRO VALENÇA DE  
ALENCAR**

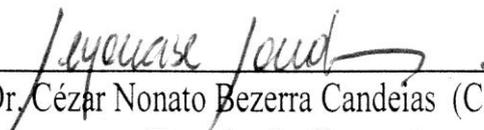
Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 25 de novembro de 2010.

Banca Examinadora:



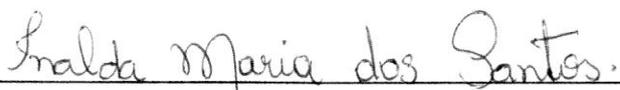
---

Prof. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi (CEDU-UFAL)  
(Orientadora)



---

Prof. Dr. César Nonato Bezerra Candeias (CEDU-UFAL)  
(Examinador Externo)



---

Prof. Dra. Inalda Maria dos Santos (CEDU-UFAL)  
(Examinadora Interna)

## **DEDICATÓRIA**

**Dedico ao meu querido esposo Rogério, grande companheiro, que me incentiva sempre na caminhada da vida e acredita algumas vezes mais em mim do que eu, a meus filhos Antonio Neto, que desde o início sofreu muitas vezes com minha ausência, ao Felipe que vivenciou todo o processo no meu ventre, sentindo comigo as alegrias, tristezas e frustrações – meus amores – principal razão de ser do meu esforço em realizar este trabalho.**

## AGRADECIMENTOS

Acima de tudo agradeço a Deus, criador do Universo, pelas condições que a mim foram dadas para realização deste trabalho, assim como pelas pessoas que foram postas em meu caminho. Obrigada meu Deus por eu ter amadurecido e me tornado uma pessoa melhor;

Aos meus familiares, pai, mãe, irmãs e cunhados que tenho certeza ficaram na torcida. Um muito obrigada especial a meu pai Antônio e a minha mãe Maria que muito me ajudam com meus filhos, desde buscar no colégio a dar comidinha e por para dormir;

A Professora Doutora Laura Cristina Vieira Pizzi que me mostrou um mundo de muitas possibilidades e inquietações, que ao longo do tempo foi se descortinando. Sua segurança sem ser arrogante, a humildade de juntamente comigo encontrar o caminho do ápice desta dissertação, me estimulando sempre a pensar para reconstruir velhos conceitos, mas agora compreendendo que não existe uma única verdade, pois ela é relativa e culturalmente influenciada, obrigada Laura por me mostrar um mundo diferente;

Ao Professor José Jonas Melo, diretor do Instituto Federal de Educação – *Campus* Satuba, que possibilitou a realização deste mestrado flexibilizando a carga horária de trabalho e estimulando a qualificação;

Aos Professores e Técnicos-administrativos do IFAL que participaram da pesquisa respondendo aos questionários e entrevistas;

Aos amigos que estimularam e deram força para que eu não desistisse;

Ao grupo de estudo de Currículo, cultura e atividade docente que foi muitíssimo enriquecedor e propiciou a construção de boas amizades e novos conhecimentos;

Ao programa PPGE do CEDU e seus professores que mantêm o nível do mestrado elevando seu conceito para 4 junto a CAPES;

Por fim, a Pastora Ódja Barros que sem saber – com sua disciplina, sabedoria e filosofia de vida – foi minha musa inspiradora neste processo de construção da dissertação e o seu esposo Pastor Wellington Santos sustentando em oração e não me deixando esquecer que título é bom, mas que acima de tudo estão às pessoas.

ALENCAR, Adriana Carla Monteiro Valença de. DO CURRÍCULO CONCOMITANTE AO CURRÍCULO INTEGRADO: o caso de Satuba. 2010. Dissertação de Mestrado – Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas.

## RESUMO

Este trabalho é uma pesquisa sobre o currículo integrado desenvolvido no Instituto Federal de Educação – *Campus* Satuba, da cidade de Satuba – Alagoas. Trata-se de um estudo de caso do tipo etnográfico, desenvolvido por meio de uma abordagem qualitativa, cuja problemática foi identificar como foi implantado o currículo integrado do curso técnico de nível médio do curso de Agropecuária. O desdobramento dessa problemática envolveu a análise da integração sobre o plano documental, sobre a ótica docente e seus possíveis obstáculos e implicações no aspecto institucional. Os sujeitos que participaram da pesquisa foram docentes do Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária e os gestores e técnicos em educação. Todos os envolvidos, participaram de forma voluntária. A análise curricular de integração foi baseada em Basil Bernstein (1996). Os objetivos foram identificar se as modificações que ocorreram no currículo têm favorecido o currículo integrado no *Campus* Satuba identificar qual a visão do/a professor/a e dos gestores sobre currículo integrado; identificar quais os possíveis entraves para implantação de um currículo integrado. A concepção de educação integrada presente no Documento Base referente a integração é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional. A conclusão que cheguei é que na escola em questão há pouca ou nenhuma integração curricular.

**Palavras-chave:** Currículo Integrado, Políticas Públicas, Educação Profissional Agropecuária.

ALENCAR, Adriana Carla Monteiro Valença de. DO CURRÍCULO CONCOMITANTE AO CURRÍCULO INTEGRADO: o caso de Satuba. 2010. Dissertação de Mestrado – Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas.

## **ABSTRACT**

This work is an investigation of the integrated curriculum developed at the Federal Institute of Education, Science and Technology City Satuba - Alagoas. This is a case study of ethnographic, developed through a qualitative approach, whose problem was to identify how we implemented the integrated curriculum technical level of the course of Agriculture. The unfolding of this problem involved the analysis of the integration plan over the documentary about the optics faculty and bottlenecks and their possible implications for the institutional aspect. The subjects who participated in the study were teachers of the Middle Level Technical Course in Farming and managers and technical education. Everyone involved participated voluntarily. The analysis of curriculum integration was based on Basil Bernstein (1996). The objectives were to identify whether the changes that occurred in the curriculum have favored an integrated curriculum in EAFS; identify what the vision of the teacher and from the managers about the integrated curriculum, identify the possible barriers to implementing an integrated curriculum. The concept of integrated education in this Background Document concerning integration is that general education will become an inseparable part of professional education. The conclusion I reached is that in this particular school to little or no integration.

key words: Integrated Curriculum, Public Policy, Education Professional Agropecuária.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE SIGLAS</b> .....	09
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>CAPÍTULO I</b>	
UM BRASIL AGRÍCOLA.....	16
<b>1.1.</b> Um Caminhar na História da Educação Agrária em Alagoas.....	19
<b>1.2.</b> De Aprendizado Agrícola a Instituto Federal de Alagoas – <i>Campus</i> Satuba.....	22
<b>CAPÍTULO II</b>	
O CONTEXTO POLÍTICO DA REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA NO FINAL DO SÉCULO XX E INÍCIO DO SÉCULO XXI.....	32
<b>2.1.</b> Um panorama da Educação Profissional na Educação brasileira a partir da década de 80.....	37
<b>2.2.</b> A concretude frustrada de um processo de construção de uma LDB.....	42
<b>2.3.</b> Os Decretos N <sup>os</sup> 2.208/97 e 5.154/04.....	47
<b>2.4.</b> A Educação Profissional Hoje.....	53
<b>CAPÍTULO III</b>	
CURRÍCULO INTEGRADO.....	56
<b>3.1.</b> Política Curricular no Brasil.....	61
<b>3.2.</b> Currículo por Competência.....	67
<b>3.3.</b> Currículo e Identidade.....	70
<b>3.4.</b> Relacionando-se com Bernstein.....	73
<b>CAPÍTULO IV</b>	
O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO NO IFAL – <i>CAMPUS</i> SATUBA.....	80
<b>4.1.</b> Documento base que desencadeia as mudanças do currículo integrado.....	80
<b>4.2.</b> Visão dos docentes.....	84
<b>4.3.</b> Entraves e impasses do ensino-médio integrado do curso de agropecuária no IFAL – Satuba.....	95
<b>4.4.</b> O currículo integrado e as competências para o mercado.....	99
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	104
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	109

<b>ANEXOS</b> .....	116
Anexo 1- Questionário Gestor.....	117
Anexo 2- Alguns Questionamentos.....	121
Anexo 3- Questionário Professor/a.....	123
Anexo 4- Decreto 2.208/97.....	127
Anexo 5- Decreto 5.154/04.....	130
Anexo 6- Lei 11.741/2008.....	133
Anexo 7- Matriz Curricular do Ensino Médio Concomitante.....	135
Anexo 8- Matriz Curricular do Ensino Médio Integrado.....	137
Anexo 9 – Cronologia do Instituto Federal de Alagoas – <i>Campus</i> Satuba.....	138

## LISTA DE SIGLAS

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento  
BM – Banco Mundial  
CEASA – Central de Abastecimento de Alagoas  
CEB – Câmara de Educação Básica  
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica  
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação  
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação  
CUT – Central Única dos Trabalhadores  
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais  
DCOCEB – Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica  
EMI – Ensino Médio Integrado  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
EAFS – Escola Agrotécnica Federal de Satuba  
ETF – Escola Técnica Federal  
FAT – Fundo de amparo ao trabalhador  
FHC – Fernando Henrique Cardoso  
FMI – Fundo Monetário Internacional  
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
IFAL – Instituto Federal de Educação de Alagoas  
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada  
LDB – Leis e Diretrizes de Bases da Educação  
LDBEN – Leis de Diretrizes de Base da Educação Nacional  
MEC – Ministério Educação e Cultura  
Mtb – Ministério do trabalho  
MTE – Ministério do trabalho e emprego  
NSE – Nova Sociologia da Educação  
OMC – Organização Mundial do Comércio  
ONG – Organização não Governamental  
PCNem – Parâmetros Curriculares Nacional do ensino médio  
PDE – Plano Decenal de Educação para Todos  
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional  
PFL – Partido da Frente Liberal  
PPP – Plano Político Pedagógico  
PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador  
PROEJA - Programa de Integração da Educação profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.  
PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional  
PNQ – Plano Nacional de Qualificação  
RFFSA – Rede Ferroviária Federal  
SEB – Secretaria de Educação Básica

SEFOR – Secretaria de formação

SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SEED – Secretaria de Educação a Distância

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

## INTRODUÇÃO

---

Esta pesquisa surge de uma necessidade cotidiana da minha prática profissional, como Supervisora Pedagógica em uma Instituição de Ensino Técnico Agropecuário que, como as outras escolas da rede, vivem constantes mudanças na legislação educacional que interferem e modificam sua prática. E também da necessidade de tratar do Ensino Profissional Rural e sua importância no cenário nacional e local.

Desde os tempos mais remotos conhecido como sociedade primitiva a agricultura esteve presente na sobrevivência humana. É certo que se tratava de uma agricultura primitiva, mas juntamente com a pesca e a caça se configurava como o principal meio de subsistência. Com o passar do tempo, os produtos agrícolas passam a ser utilizados como troca por outros produtos. Os instrumentos agrários utilizados eram os mais rudimentares assim como as técnicas de produção passando de pai para filho ou de mestre para aprendiz. (MANFREDI, 2002).

Esse processo de troca leva a necessidade de mudanças no processo produtivo principalmente nos produtos agrários que só vão ocorrer nos países periféricos, como o Brasil, apenas no século XX.

Para acompanhar esse desenvolvimento do setor agrícola brasileiro, foram criadas no início deste mesmo século, as históricas Escolas de Aprendizes e Artífices com sua finalidade direcionada inicialmente para a educação dos órfãos, desafortunados e filhos de trabalhadores, para que estes aprendessem um ofício rentável, já que os filhos dos mais privilegiados economicamente eram formados por escolas confessionais, na época o Colégio Jesuíta ou pelas academias militares. (MANFREDI, 2002).

Prevaleceu durante muitos séculos no Brasil, um modelo de economia predominantemente baseado na monocultura agro-exportadora, como a principal atividade econômica e, que se mantém em pleno século XXI, muito fortemente em Alagoas. Somente após o processo de industrialização é que o país precisou cada vez mais de operários qualificados que pudessem operar as máquinas das modernas indústrias, marcando uma virada importante de um modelo agrário-rural para o industrial-urbano, a partir de meados do século XX.

Este trabalho é um Estudo de Caso em uma Instituição Federal, fundada em 1911, que há 99 anos vem atuando na Educação Profissional do primeiro setor,

comprometendo-se com a formação de técnicos na área de agricultura e pecuária no Estado de Alagoas, e que não teve, até esta data, qualquer estudo sobre sua prática ou importância para região. O que não é de se estranhar, pois, segundo Lopes (1989, p.65)

O que a História da Educação teria hoje a dizer da educação rural, das escolas agrícolas? Certamente pouco. E mais que é preciso desenvolver trabalhos sob uma análise histórica sociológica para melhor se entender a realidade educacional do campo, que vem sendo constantemente transformada e mesmo adulterada.

A instituição escolhida é a Escola Agrotécnica Federal de Satuba – AL (EAFS), que em 29 de dezembro de 2008, sob a reforma proposta pela Lei Nº 11.892/2008<sup>1</sup>, passou a denominar-se Instituto Federal de Alagoas – *Campus* Satuba, comumente chamado de IFAL, em um processo de integração, no caso de Alagoas, ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas (CEFET-AL). Foi um processo de adesão, seguindo uma tendência que ocorreu na grande maioria dos Estados brasileiros.

É interessante destacar que Alagoas não possui como foco principal de desenvolvimento econômico a Indústria, pois continua tendo como base primordial de sua economia, a monocultura da cana-de-açúcar cujo objetivo é abastecer as usinas na produção açucareira, melaço e álcool. O sertão do estado já possuiu num passado recente uma das mais importantes bacias leiteiras do nordeste, mas hoje os pecuaristas da região lutam para sobreviver. Alagoas possui um grande número de agricultores familiares, em pequenas porções de terra, e ainda numa tentativa de expansão das atividades econômicas, há o comércio e o turismo, esse último, apontado pelos economistas, com grande potencial de crescimento. (CARVALHO, 2008).

O processo da educação no Brasil tem passado por diferentes modelos desde as concepções teológicas da tendência pedagógica tradicional, do escolanovismo, do construtivismo, dentre outras, que influenciam diretamente no perfil do aluno que se deseja formar. Por isso é de singular importância que a instituição de ensino tenha definido claramente qual é o aluno que ela almeja formar para só em seguida construir o currículo que será desenvolvido pelos seus pares, sobretudo neste momento de junção com outra instituição que tem desde a sua origem a qualificação para formação industrial.

---

<sup>1</sup> Lei nº 11.892/2008 – Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências

O currículo é um instrumento de grande importância dentro de uma escola porque possibilita um olhar mais cuidadoso sobre os processos pedagógicos e as relações de poder imbuídas dentro do estabelecimento escolar, ou seja, ele contém as atividades educativas que definem suas intenções.

Esta pesquisa se desenvolveu por meio de uma abordagem qualitativa do Estudo de Caso. Segundo Minayo (1999), a abordagem qualitativa não pode pretender o alcance da verdade, com o que é certo ou errado. Deve ter como preocupação primeira a compreensão da lógica que permeia a prática que se dá numa realidade específica. Segundo Sarmiento (2003, p.138-139), os Estudos de Caso são:

[...] um formato metodológico que deve a sua divulgação, [...], ao fato de perspectivarem holisticamente as unidades organizacionais, e, no caso dos estudos de base etnográfica, de acrescentarem ao conhecimento de estruturas, regras, de interações e processos de ação, as dimensões existenciais, simbólicas e culturais que se lhes associam.

O modelo de estudo de caso foi também escolhido por ter um grande potencial de contribuição aos problemas da prática educacional, uma vez que o/a principal sujeito desta pesquisa é o/a professor/a.

Este trabalho tem como problema a seguinte questão: **Como foi implantado o Currículo Integrado do Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária do IFAL – Campus Satuba?**

O desdobramento desse problema envolve a análise da integração sobre o plano documental, sobre a ótica docente, seus possíveis entraves e implicações no aspecto institucional. A integração curricular é uma proposta advinda da Lei Nº 5.154/2004.

O termo integração está muito atrelado à questão da interdisciplinaridade. Em alguns momentos chegam a se confundirem. Percebe-se no interior das instituições escolares, que ao se falar em integração há entendimento tácito de que se está referindo à matrícula única entre cursos de formação geral e formação técnica e não especificamente a um currículo integrado interdisciplinarizado. Nesse sentido nossa preocupação central será mais a integração curricular dos saberes e indiretamente a sua interdisciplinaridade.

A identificação de classificação do currículo foi feita baseada em Basil Bernstein (1996). O autor trabalha com a hipótese de que existem níveis de integração que podem contribuir para uma maior ou menor interdisciplinaridade. É nesse sentido também que o Decreto Nº. 5.154/04, hoje Lei 11.741/2008, procura traduzir mudanças substanciais

no ensino técnico no Brasil. O objetivo da pesquisa é considerar essas mudanças não apenas pela forma como vem sendo implantado, ou seja, de forma coercitiva, mas considerando outros fatores do cotidiano escolar que há no interior das instituições.

Especificamente pretende-se atingir os seguintes objetivos:

- 1) Identificar se as modificações que ocorreram no currículo têm favorecido o currículo integrado na EAFS;
- 2) Identificar qual a visão do/a professor/a e dos gestores sobre currículo integrado;
- 3) Identificar quais os possíveis entraves para implantação de um currículo integrado;

Os sujeitos envolvidos na pesquisa além dos docentes são os gestores e técnicos em educação. Os/as docentes que aceitaram participar voluntariamente lecionam no Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária.

O quadro geral de professores da instituição são 45 docentes. Esta pesquisa se pautará pelos professores especificamente do curso em questão que é formado por 28 docentes, dos quais, 18 se prontificaram a responder os questionários, sendo que 08 professores lecionam disciplinas específicas do ensino médio, conhecida de parte geral, e 10 que lecionam disciplinas técnicas, incluindo aqui dois professores que ocupam cargo de gestão.

Como o estudo de caso etnográfico objetiva revelar os significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos na temática do currículo integrado, foram utilizadas às técnicas da entrevista e do questionário. Também foram analisadas as leis que regulam o currículo integrado.

Outra estratégia utilizada foi a de proporcionar encontros entre os professores, com o objetivo de tentar esclarecer possíveis questionamentos sobre o currículo integrado e, através de questões propostas, estimularem um debate para que eles pudessem se expressar de forma oral e escrita, inclusive indagando sobre as dificuldades que sentiam para se trabalhar o currículo integrado e também que eles apontassem as possíveis soluções para resolver estas dificuldades.

A análise e cruzamento das informações catalogadas foram realizados à medida que os dados foram coletados. Os capítulos, III e IV, apresentam os resultados destas informações e apontam algumas direções.

É salutar que se diga que a pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética da UFAL sob o número do processo 021799/2008-84.

No capítulo I consta uma retrospectiva histórica da educação agrária brasileira, destacando a influência cultural da colonização ibérica na região e as conseqüências desta cultura nos dias de hoje, principalmente em Alagoas que tem sua constituição histórica o tripé do trabalho escravo, do latifúndio e da monocultura açucareira.

O segundo capítulo apresenta o contexto político da reforma da educação profissional brasileira no final do século XX e início do século XXI, fazendo um recorte a partir da década de 80, enfocando a promulgação da LDB 9394/96 e os últimos Decretos que mudaram a educação profissional os de N<sup>os</sup> 2.208/97 e 5.154/04.

Os capítulos, III e IV, referem-se a currículo, política de currículo integrado, e paralelamente trás a análise das falas dos docentes como foi dito acima. Logo após se apresenta as considerações finais do trabalho.

---

**UM BRASIL AGRÍCOLA**

Por se tratar de um estudo de caso de uma escola agropecuária, situada em um Estado predominantemente monocultor de cana-de-açúcar, considera-se importante incluir este tópico que trata de forma introdutória sobre a posição social que sempre foi dada a agricultura no país.

Não é segredo para ninguém que o Brasil tem uma história agrícola não intencional, ou seja, tornou-se agrícola, entre outros fatores, por sua extensão territorial e terras muito férteis, favoráveis à lavoura.

Chama-se atenção ao fato de que não houve a intencionalidade de tornar-se agrícola porque, segundo Holanda (1995) o interesse pela atividade de cultivo da terra nunca foi o propósito do colonizador português. A princípio porque este nunca foi o motivo que os estimularam a conquistar novas terras, pois, a agricultura em Portugal não ocupava nenhuma posição de destaque, muito pelo contrário, a repulsa pelo trabalho manual era notória. “Uma digna ociosidade sempre pareceu mais excelente, e até mais nobilitante, a um bom português, ou a um espanhol, do que a luta insana pelo pão de cada dia” (HOLANDA, 1995, p.38). Por não ser considerado nobre, o trabalho manual foi sempre atribuído aos escravos e aos menos afortunados.

O trabalho era visto pelos espanhóis e portugueses como algo inferior. Ele era para os pobres não para os nobres. Essa forma de pensar é denominada por Holanda (1995) como carência da moral do trabalho, e repercutia em uma reduzida capacidade de organização social, porque o trabalho estimula a organização racional dos homens e sustenta a coesão entre eles dentro da sociedade.

Entre os espanhóis e portugueses, a moral do trabalho representou sempre fruto exótico. Não admira que fossem precárias, nessa gente, as idéias de solidariedade. [...] Onde prevaleça uma forma qualquer de moral do trabalho dificilmente faltará à ordem e a tranqüilidade entre os cidadãos, porque são necessárias, uma e outra, à harmonia dos interesses. (HOLANDA, 1995, p. 39).

A partir desta consideração de Holanda e fazendo uma analogia com o surgimento da escola, percebe-se que passou longe de seu objetivo inicial formar ou qualificar melhor o sujeito para o trabalho, pois,

[...] historicamente, a constituição da escola não esteve vinculada à formação para o trabalho. Institucionalmente, ela foi criada para preparar grupos seletivos de pessoas para o exercício do comando, do poder e da direção social. [...] hoje, o imaginário social entende a escola como uma instituição que tem por função preparar o jovem para o ingresso no mercado de trabalho [...]. (MANFREDI, 2002, p. 51).

Isso significa dizer que o conhecimento do trabalho era repassado oralmente e no exercício da atividade prática, como até hoje acontece principalmente no interior do Estado. A maneira de executar determinada atividade laboral seja na agricultura, pecuária ou no trabalho artesanal é repassado de forma cultural, de geração para geração. Desse modo, não foi na escola que os trabalhadores do campo aprenderam a retirar o sustento da terra. Porém, percebe-se que apesar de valorizar este tipo de “aprendizagem cultural”<sup>2</sup> a importância de uma escola agrícola neste ambiente rural é fundamental principalmente na apresentação de novas tecnologias para dar ao homem do campo melhores condições de enfrentar as diversidades temporais, econômicas e também políticas.

Mesmo que houvesse, por parte dos ibéricos, a intenção de colonizar, não haveria em Portugal trabalhadores rurais suficientes para vir à Colônia, pelos mesmos motivos relatados acima. Dessa forma, nossos principais colonizadores dispensavam pouco ou nenhum destaque as atividades agrícolas, o que realmente os interessava era

[...] a utilização das novas terras desbravadas para o abastecimento da metrópole. [...] a princípio produtos espontâneos como as madeiras, de construção ou tinturaria (como o pau-brasil) na maior parte deles; também a pele de animais e plantas medicinais. (CARVALHO, 1982, p. 239).

Esta falta de interesse pela terra caracteriza uma contradição quando pensa-se no grande número de latifúndios que há até hoje no Brasil, e que na sua maioria se originaram do período colonial, em um país que apresenta um dos piores índices de concentração de renda, resultante em grande medida também dessa concentração de terras. Segundo o IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2007), 75,4% das riquezas do país continuam concentradas com os 10% mais ricos e ocupando a sétima posição, dentre 17 países, no ranking de maior concentração de renda da América Latina.

---

<sup>2</sup> Pode-se dizer que aprendizagem cultural é a maneira como um grupo de pessoas dentro de uma sociedade ou cultura tendem a aprender e passar novas informações. Mais informações sobre aprendizagem cultural ver Manfredi, 2002, p.53.

Com respeito à educação dos povos indígenas, ou pelo menos aos que conseguiram sobreviver ao extermínio, os padres Jesuítas que vieram à colônia com o intuito de catequizá-los, logo perceberam a não adequação desses a vocação sacerdotal católica. Segundo Ribeiro (1991, p. 22), isso influenciou a proposição de um ensino profissional agrícola como se os índios não tirassem da terra seu sustento, como pode se observar em Manfredi (2002, p.67):

[...] é possível afirmar que esses povos foram os primeiros educadores de arte e ofícios para as áreas de tecelagem, de cerâmica, para adornos e artefatos de guerra, para a construção de casas e, obviamente, para as varias técnicas de cultivo da terra e para a produção de medicamentos.

Mas alguém precisaria trabalhar para os colonizadores e produzir alimentos nessa terra. Inicialmente tentaram fazer com que os índios trabalhassem como escravos, como eles não se adaptaram passaram a traficar os negros na África.

Nos engenhos e plantações fundadas pela nobreza lusitana, o indígena teimava em rejeitar o trabalho escravo, dava constantes demonstrações de rebeldia e, quando não conseguia fugir, terminava abatido pelos castigos ou pelas doenças morrendo as dezenas. (CARVALHO, 1982, p. 25).

O tratamento dispensado aos negros traficados da África, até hoje ainda influencia muitos brasileiros em ações preconceituosas contra um povo que foi tão massacrado como os nativos que habitavam as terras do Brasil. Quando aqui chegaram os portugueses que viam o homem negro como inferior, refletiram também na visão negativa sobre qualquer tipo de trabalho braçal, como algo relacionado ao escravo, portanto como uma atividade desvalorizada.

[...] o emprego da mão de obra escrava para a execução de atividades artesanais e de manufatura acabou criando a representação de que todo e qualquer trabalho que exigisse esforço físico e manual consistiria em um trabalho desqualificado. (MANFREDI, 2002, p. 71).

Pois bem, de acordo com Holanda (1995), o tipo de agricultura que passou a ser desenvolvida no Brasil, após a chegada dos colonizadores, além das características já citadas teve outras bem marcantes:

- Sempre se praticou um tipo de agricultura perdulária, nunca houve uma preocupação com a questão ambiental, pensamento esse que ficou impregnado na cultura brasileira;
- Houve uma demora muito grande em se aplicar tecnologia na agricultura, como por exemplo, a utilização do arado. Atribui-se este fato a distinção da vegetação nativa com a europeia e a passividade dos colonos, que em muitos casos utilizavam-se de instrumentos milenares, ou seja, retroagiram no manejo da lavoura;
- Acreditou-se durante um bom período que o solo no Brasil só era fértil em sua superfície. Isso provocou um desmatamento e degradação do solo muito grande, pois à medida que exploravam uma região que logicamente após determinado período diminuía a produção, achava-se que este solo estava pobre então se queimava e se desmatava outra área indiscriminadamente, por conta disso, raramente duas gerações permaneciam em uma mesma fazenda ou sítio.

É até complicado chamar este processo de produção que se praticava de *agricultura*, mesmo porque além da pouquíssima diversidade de culturas cultivadas, os métodos utilizados eram devastadores e rudimentares. Assegura Holanda (1995, p.49) que “em realidade, só com alguma reserva se pode aplicar a palavra “agricultura” aos processos de exploração da terra que se introduziram amplamente no país com os engenhos de cana.”

Neste aspecto Alagoas não foi diferente do resto do país. Veja um pouco sobre o processo da educação agrária neste estado.

### **1.1. UM CAMINHAR NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO AGRÁRIA EM ALAGOAS.**

Alagoas é um estado conhecido como a "Terra dos Marechais", devido aos dois primeiros presidentes do Brasil terem sido alagoanos: Marechal Deodoro da Fonseca e Marechal Floriano Peixoto, mas em pleno século XXI também é conhecida como uma terra de coronéis.

Como em outras regiões do nordeste, o loteamento do território alagoano foi bastante concentrado em pouquíssimas famílias, que se casavam entre si, perpetuando-se no poder.

Bem ao estilo da região, a ocupação do território constituía-se, assim, em um empreendimento familiar, com grupos entrelaçados por laços de parentesco, sendo Cristóvão Lins tio de Rodrigo de Barros Pimentel, o qual por sua vez, se casará com a neta de Cristóvão Lins, num processo endogâmico que dará a família quase dois séculos de controle sobre a região. Nas outras regiões não irá acontecer de forma diferente. Proprietário, na época, de dez engenhos de açúcar, Cristóvão Lins compartilhava com a parentela o domínio da área [...]. (VERÇOSA, 2006, p.39).

Em Alagoas, como em vários estados do país, o senhor de engenho era conhecido como coronel, título que ficou mais estruturado na época da República. Os coronéis, apesar de não serem militares, usavam a titulação como sinal de honra e prestígio. Esta figura impunha respeito e dominação sobre a região, a qual comandava e detinha o controle político, social e econômico. Todos lhes obedeciam por bem ou por mal.

O coronel e sua família moravam na casa grande, cuja construção normalmente se situava no local mais alto e privilegiado de suas terras donde provinha tudo que necessitavam para seu sustento; só iam à cidade a passeio, em curtos períodos de festas - principalmente religiosas. Por isso que se diz, que a raiz civilizatória do Brasil sem dúvida é rural.

E no Brasil, veja o que ratifica Holanda:

Toda a estrutura de nossa sociedade colonial teve sua base fora dos meios urbanos. É preciso considerar este fato para compreenderem exatamente as condições que, por via direta ou indireta, nos governaram até muito depois de proclamada nossa independência política e cujos reflexos não se apagaram ainda hoje. (HOLANDA, 1995, p.73).

Tais reflexos ainda são visíveis em Alagoas. Próximo a casa grande existia a casa do engenho, onde se fabricava o açúcar extraído da cana. A atividade de plantar, colher, produzir, transportar e até comercializar exigia grande mão de obra. Por isso a manutenção da escravatura perdurou por muitos anos em Alagoas. Afirma Verçosa (2006), que o latifúndio e o trabalho escravo, tornaram-se as bases da economia que se implantou no estado.

O cultivo desta agricultura e o solo de massapê propício tornaram essa agricultura muito rentável. Carvalho (1982, p.51) menciona que “nossos ricos massapês provaram ser terras de primeira ordem para as plantações da matéria-prima: a cana.” E o estado de Alagoas tornou-se um grande tapete verde de uma monocultura que se extrai hoje em dia além do açúcar, aguardente, melação e outros produtos inclusive o combustível etanol.

O grande lucro apresentado por esta agroindústria favoreceu ainda mais a concentração da economia açucareira no estado. As grandes usinas devoraram as usinas menores ou as que passavam por dificuldades, fortalecendo os poderosos consórcios de famílias tradicionais no ramo do açúcar e, mais recentemente, o álcool, contribuindo para que a mentalidade que havia no senhor de engenho continuasse viva no ramo industrial usineiro, em Alagoas.

O usineiro, com a mentalidade mais de proprietário de terras que de industrial, considera como símbolo de progresso, de prosperidade em seus negócios, aglutinar mais terras em torno da sua fábrica. Assim, vales e municípios outrora pertencentes a muitos donos são hoje propriedade apenas de alguns. (CARVALHO, 1982, p.57).

Esta forma de pensar dos dominadores contribuiu enormemente para o atraso que se vivencia ainda hoje no Estado de Alagoas, porque até os incrementos agrícolas de experimentos tecnológicos aqui foram usado muito tardiamente. Mas isso não foi uma regra em todos os estados do nordeste, como por exemplo, na Bahia: “Há notícia de que, entre senhores de engenho mais abastados do recôncavo baiano, era corrente o uso do arado em fins de século XVIII”. (HOLANDA, 1995, p. 50). Contudo o uso do arado se limitou, em Alagoas, a cultura do açúcar e não alterou em nada a relação entre coronéis e escravos.

A respeito de tratores em Alagoas, a notícia mais antiga data de Janeiro de 1923, [...] Em 1928, já se falava da existência de um trator com arado e grade, adquirido pelo Aprendizado Agrícola de Satuba, que, inclusive emprestava tais equipamentos ao Engenho Mundaú. Além dessas máquinas, possuía o Aprendizado um ancinho mecânico que era sempre utilizado pela usina leão, para execução de serviços no campo. (CARVALHO, 1982, p.66).

O próximo tópico aborda algumas nuances interessantes sobre o Aprendizado Agrícola de Satuba, o *locus* desta pesquisa.

## **1.2. DE APRENDIZADO AGRÍCOLA A INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS – CAMPUS SATUBA.**

Esta subseção pretende fazer uma comparação entre o início da formação agrícola alagoana no contexto da colonização brasileira em relação ao modo como foi concretizada a educação para os camponeses no estado, particularmente com o surgimento da centenária Escola Agrotécnica Federal de Satuba, atualmente IFAL – *Campus Satuba*.

No período Colonial, por volta de 1809, através de um Decreto, o príncipe regente Dom João, criou o Colégio das Fábricas. Depois já no período Imperial foram instaladas no Brasil as casas de Educandos e Artífices. No período Republicano, no governo de Nilo Peçanha, por volta de 1909, cria-se 19 escolas Aprendizes e Artífices, em algumas capitais do país, que mais tarde deram origem às ETF, EAF e CEFET<sup>3</sup>.

Não existe até então, que seja de notório conhecimento, nenhum trabalho escrito que relate de forma mais e organizada a história do IFAL – *Campus Satuba*. Para realização deste trabalho foi feita uma pesquisa de dados coletados através de diversos artigos informais como folders, documentos internos da escola, entrevistas com servidores mais antigos da instituição e alguns recortes encontrados em publicações que tratam sobre a história antiga de Alagoas.

O Plano Institucional para implantação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Satuba, que fora construído em Novembro de 2002, numa tentativa de transformar a EAFS em CEFET agrícola, o que não chegou a se concretizar, declara que deve ser considerado, como marco inicial da sua fundação, a Resolução nº 403 de 06 de junho de 1905, na qual, a então falida Usina Wanderley, passa a ser cedida a Sociedade Agrícola de Alagoas. Sobre isto Verçosa (2006) descreve que:

Tentando difundir sangue novo à atrasada e decadente lavoura canavieira, consegue a recém-fundada Sociedade Agrícola, em 1905, que o governo lhe ceda por 20 anos às instalações da falida usina Wanderley, em Satuba, onde instala um campo de experiências e um posto zootécnico. Diante do atraso do meio e das expectativas dos produtores agrícolas, o que irá funcionar ali, de fato, será uma escola prática de preparo de trabalhadores rurais para o serviço no campo, onde serão ensinadas noções de manejo de equipamentos agrícolas e animais domésticos, além dos ofícios de carpinteiro, pedreiro, ferreiro e de

---

<sup>3</sup> ETF – Escola Técnica Federal. EAF – Escola Agrotécnica Federal. CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica.

fabricantes de laticínios que, inclusive, irão ter prevalência sobre a função agrária. (VERÇOSA, 2006, p.106).

Outra explicação sobre o surgimento da Escola Agrotécnica Federal de Satuba está em um pequeno relato de Azevedo, (apud Rocha 2003), onde ele declara que:

No final do século passado e no início deste [Século XX], diante das crises e dificuldades, há uma grande movimentação no sentido de criar mecanismos inovadores na cultura da cana. Uma das preocupações se prendia a criação de uma estação agrônômica, o que veio a se concretizar com a sessão à Sociedade de Agricultura Alagoana, em 1904, [...] de uma faixa de terra em Satuba, de propriedade do estado de Alagoas, para 'campo de experiência e demonstração, além de um Posto Zootécnico. Esta estação, posteriormente, foi transferida para o Ministério da Agricultura a fim de que o Governo Federal a transformasse em Aprendizado Agrícola em 30 de agosto de 1911 pelo Decreto Federal nº 8.940. (AZEVEDO apud ROCHA, 2003, p.56).

De qualquer modo, através do Decreto Lei nº 8.940, de 30 de agosto de 1911, as antigas terras pertencentes à Usina Wanderley ou à Sociedade de Agricultura Alagoana, transformam-se no Aprendizado Agrícola de Alagoas. Estas escolas formavam trabalhadores, aptos aos mais diversos serviços agropecuários. Eram cursos eminentemente práticos, com duração de dois anos e que se propunham a ensinar inicialmente aos jovens de 14 a 18 anos. Havia a exigência de que estas escolas possuíssem as instalações semelhantes a uma propriedade agrícola.

Em 1918, surgem os Patronatos Agrícolas que ofereciam o Ensino Profissional primário: elementar, médio e complementar. “Eram ensinadas noções práticas de agricultura, zootecnia e veterinária a menores desvalidos.” (SOARES, 2003, p. 44). Os patronatos transformaram-se numa espécie de orfanato, ou como disse esta mesma autora, “um instituto de assistência, proteção e tutela moral” (2003, p. 44).

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), da então EAFS, do período 2009-2013, o Aprendizado Agrícola de Alagoas, torna-se Patronato por volta de 1931.

É interessante notar que em 1924, segundo Verçosa (2006), ocorre em Alagoas, à criação do primeiro curso superior justamente na área de Agronomia. Como não houve o apoio esperado do público, este empreendimento não prosperou assim como a Escola de Agricultura fundada em 1932 também não obteve sucesso. Em 1935, outra tentativa na cidade de Viçosa foi a Escola de Agronomia de Alagoas, que teve o mesmo fim das demais.

O que intriga é o fato de que, sendo Alagoas uma região cuja base econômica principal é a atividade da agropecuária, por que tantas tentativas em implantar escolas agrícolas em todos os níveis não funcionaram? Se a sociedade da época rejeitava tal setor produtivo e sua profissão, por que a primeira tentativa de se implantar um curso superior em Alagoas foi de Agronomia no lugar de Direito ou Medicina como em outras capitais? E por que tantas tentativas de se implantar curso na área de Agronomia quando se podia investir em Satuba, onde já havia uma estrutura montada? E ainda, se havia demanda para esta área porque o Aprendizado Agrícola continuava se ‘desvirtuando’ de seu objetivo principal que era formar técnicos da área agropecuária? Quando menciono a palavra ‘desvirtuando’ é o que ratifica Carvalho (1982) e Verçosa (2006) o antigo Aprendizado Agrícola oferecia formação em várias áreas como mecânica, marcenaria, economia doméstica e muito pouco na área de agropecuária.

A princípio este trabalho não tem a intenção de responder a estes questionamentos levantados acima, pois não se trata de seu objeto principal, no entanto pode apontar algumas possibilidades como, por exemplo, o fato de que os modelos eram importados de fora de Alagoas. Em outras palavras, havia um discurso insistente sobre a importância do ensino agrícola, que era um discurso nacional, sem nenhuma ressonância real no estado. Além do fato já mencionado, mesmo parecendo contraditório, o pouco caso que sempre foi atribuído aos trabalhos desenvolvidos no setor primário. Também porque a elite era formada fora do Estado e não tinha intenção de fazer curso superior na área agrícola, devido ao pouco prestígio social.

Com a Educação do Estado quase toda voltada para o domínio da chamada “*cultura geral*”, a única escola agrícola pouco vai atuar como tal, pois, com apenas dois alunos formados em 1930, para o manejo de equipamento agrícola e um aluno estudando silvicultura, o que predominava ali eram os cursos de marcenaria, ferraria, mecânica, sapataria, alfaiataria, inclusive com exploração econômica desses misteres. (COSTA, apud VERÇOSA, 2006, p.132).

Em 1946, é promulgada a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (elaborada por Capanema). Neste momento o ensino agrícola passa a ser organizado em dois ciclos.

[...] o primeiro ciclo é composto do básico agrícola, com quatro anos de duração e o de mestria com dois anos; o segundo ciclo é organizado em vários cursos técnicos, com duração de três anos (agricultura, horticultura, zootecnia, práticas veterinárias, indústrias agrícolas, laticínios e mecânica agrícola). Eram previstos também três tipos de cursos de caráter pedagógico (de segundo ciclo): economia rural doméstica, com dois anos de duração e os

de didática do ensino agrícola e de administração do ensino agrícola, ambos com duração de um ano. (SOARES, 2003, p. 62).

Neste período o cenário nacional era outro, pois o país estava vivenciando o processo de produção industrial, o que naturalmente provocou mudança na economia, que era predominantemente agrária, o que veio a repercutir também na formação dos profissionais da agricultura, ou seja, vemos isso na Lei orgânica do ensino agrícola que além de padronizar esta modalidade de ensino, como vimos acima, por meio da estruturação dos cursos e unicidades dos programas, recomendando disciplinas nos currículos, como educação física (vinculava-se a idéia de segurança nacional) e canto orfeônico (hinos e canções patrióticas).

[...] para formar uma identidade nacional no trabalhador, fosse esse industrial ou rural (...) “também tinham a intenção de minizar as influencias estrangeiras nas zonas de colonização, realizando o abasileiramento do elemento estrangeiro”. (OLIVEIRA, 2007, s.n.)

Em 1947 foi promulgado um decreto que classificou os estabelecimentos agrícolas em três níveis: Escolas de Iniciação Agrícola, cuja função era preparar o operário agrícola qualificado; as Escolas Agrícolas para preparar o mestre agrícola e as Escolas Agrotécnicas que ofereciam cursos agrícolas, técnico e também cursos de mestria agrícola, iniciação agrícola e os chamados cursos agrícolas pedagógicos. Percebe-se claramente que as políticas educacionais voltadas para a educação rural sempre aparenta a intenção de fixar o homem no campo, no entanto, o que se percebe ao longo da história é pouco apoio técnico, econômico e uma mudança significativa na estrutura fundiária brasileira, em defesa do latifúndio.

Em 1947, o Aprendizado recebeu a denominação de Escola Agrícola Floriano Peixoto. Permaneceu com essa nomenclatura até 1957, quando passou a chamar-se Escola Agrotécnica Floriano Peixoto. A partir desta data, a Escola passou a oferecer o Curso Técnico de Agricultura, com sua primeira turma formada em 1960. Diz Sobral:

[...] qualquer modalidade de formação agrícola de nível médio veio carregando, ao longo de sua evolução, uma característica marginal (mesmo quando a economia se baseava na agricultura), pois sendo o trabalho desenvolvido na agricultura predominantemente braçal, revestiu-se de preconceito e certas discriminações. (SOBRAL, 2008, p.3).

Os currículos eram organizados da mesma forma tradicional que se observa nos dias de hoje, e pode-se perceber um controle centralizador muito forte na organização curricular do ensino agrícola ao longo da história. Observe o quadro abaixo baseado em Soares (2003, p. 62-66) que se baseia no Decreto 38.042/55 que trazia o Regulamento dos Currículos do Ensino Agrícola e definia claramente quais as disciplinas que deveriam ser ofertadas nos cursos de Iniciação e Mestría Agrícola (1º Ciclo) e também dos Cursos Agrícolas de 2º Ciclo.

DISCIPLINAS DE CULTURA GERAL	DISCIPLINAS DE CULTURA TÉCNICA (de acordo com as especificidades do curso oferecido)
Português, Francês ou Inglês, Matemática, Física e Química, História Geral, História do Brasil, Geografia Geral, Geografia do Brasil, História Natural.	Agricultura, Horticultura, Zootecnia, Prática Veterinária, Indústrias Agrícolas, Laticínios, Mecânica Agrícola, Economia Rural Doméstica, Didática do Ensino Agrícola e Administração do Ensino Agrícola.
As disposições finais do Decreto (38.042/55) indicavam que <b>os programas mínimos</b> e as <b>instruções metodológicas</b> de cultura geral e de cultura técnica que constituíam os cursos das disciplinas, deveriam ser expedidos pelo Ministério da Agricultura, uma vez que havia sérias críticas ao sistema de ensino agrícola, em todos os seus níveis.	

Quadro 1 - Baseado em Soares, 2003, p. 62-66.

Em 1964, a Escola de Satuba passa a denominar-se Colégio Agrícola Floriano Peixoto. Nesta época, o Colégio oferecia os cursos de Iniciação e Mestría Agrícola, e o Técnico em Agricultura. A partir de 1969, deixam de existir os cursos de Iniciação Agrícola e de Mestría Agrícola, permanecendo apenas o de Técnico em Agricultura que posteriormente vem a chamar-se Curso Técnico em Agropecuária.

Em 1966 foi implantado um sistema, baseado em uma experiência americana, denominado aqui no Brasil como Escola-Fazenda. Este modelo foi consolidado com a LDB 5.692/71 que estabelecia que as atividades curriculares devessem centrar-se no fazer e no produzir do aluno, literalmente. Este modelo se estabeleceu até meados da década de 90.

O êxito da escola-fazenda depende da sua capacidade em aproveitar a *mão-de-obra* dos alunos, sendo que o lucro resultante da venda dos produtos

vendidos ao comércio local, descontadas as despesas realizadas para o financiamento da produção e para a comercialização, deveria ser dividido entre os alunos responsáveis pelo projeto de produção, proporcionalmente as horas de trabalho de cada um. (MEC/DEM apud SOARES, 2003, p. 90).

Não foram encontrados, até este momento, registros oficiais referentes a esta fase da história da Escola de Satuba. Extraoficialmente se ouve os comentários que neste período a produção da escola era bastante intensa e chagava-se a vender vários produtos a CEASA de Maceió. Hoje em dia a produção quase toda é consumida no refeitório da escola pelos discentes, quando ocorre algum excedente o produto é vendido na Cooperativa dos alunos que fica próxima à instituição.

Desde 04 de setembro de 1979, por força do Decreto nº 83.935, a instituição recebeu a denominação corrente em todo o território nacional para esse tipo de ensino, Escola Agrotécnica Federal. Os cursos ofertados neste período era o de Agropecuária, Zootecnia e Economia Doméstica.

A escola está sediada no município de Satuba no estado de Alagoas, localizado a 6 km do início do perímetro urbano da capital do Estado, Maceió. A área física da Escola tem aproximadamente 1.577.819 m<sup>2</sup>, sendo cortada pela BR 316 e por uma linha férrea da Rede Ferroviária Federal – RFFSA.

Pode-se observar abaixo uma fotografia da escola em 1911, quando se chamava Aprendizado Agrícola, e logo em seguida este mesmo prédio em 2010 já como IFAL. Atualmente ele abriga a parte administrativa do *Campus* Satuba.





IFAL – *Campus Satuba*

Segundo a proposta para implantação de políticas de recursos humanos, a escola possui em seu quadro, atualmente, um total de 132 servidores ativos, assim distribuídos: 45 docentes e 87 técnico-administrativos. Além dos 45 docentes efetivos, há mais 04 substitutos para atender a atual demanda da instituição. Segundo a mesma fonte, no ano de 2009 há cerca de 440 alunos matriculados, dos quais 200 são internos masculinos e os outros 240 são estudantes semi-internos ou externos entre homens e mulheres. Desde 2004 a escola recebeu autorização do MEC para ofertar curso superior de tecnologia.

A escola funciona no horário diurno, com pretensão de expandir para o horário noturno e oferece à comunidade os seguintes cursos:

- Ensino Médio Integrado – Curso de Agropecuária com duração de três anos;
- PROEJA - Programa de Educação Profissional na Modalidade de Jovens e Adultos, para àqueles que têm mais de 18 anos. Os cursos ofertados nesta modalidade atualmente são: Qualificação em Informática, Agricultura Familiar e Processamento de Alimentos. Estes cursos têm a duração de dois anos;
- Subsequente (pós-médio) – Cursos de Agricultura e Zootecnia, como o próprio nome já diz trata-se de um curso técnico para quem já concluiu o Ensino Médio, este curso tem duração de um ano.
- Tecnológico – Curso superior em Laticínios com duas entradas de 20 alunos a cada semestre, desde 2006. Este curso tem a duração de três anos.

A clientela do Instituto é de maioria masculina, oriunda de áreas periféricas da capital, cidades circunvizinhas a Satuba e diversos locais do agreste, sertão e zona da mata de Alagoas. A escola dispõe de aproximadamente 200 vagas de internato integral para meninos. A instituição não tem nenhum registro atualizado do perfil sócio-econômico de seus alunos, mas estima-se que em sua maioria são filhos de trabalhadores rurais e pequenos comerciantes.

A nomenclatura EAFS permaneceu oficialmente até 29 de dezembro de 2008 quando se passou a denominar Instituto Federal de Alagoas – *Campus* Satuba – IFAL, em um processo de integração com o CEFET-AL, fato que ocorreu na maioria das escolas da rede Federal no país, logo, trata-se de uma instituição integrada a Rede Federal de Educação Tecnológica, funcionando como Autarquia vinculada ao Ministério da Educação – MEC.

#### DENOMINAÇÕES DO IFAL – *CAMPUS* SATUBA

- Aprendizado Agrícola de Alagoas (1911);
- Patronato Agrícola (1931);
- Escola Agrícola Floriano Peixoto (1947) ;
- Escola Agrotécnica Floriano Peixoto (1957);
- Colégio Agrícola Floriano Peixoto (1964);
- Escola Agrotécnica Federal (1979);
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas – *Campus* Satuba (2008).

Dados disponíveis <http://www.eafs.gov.br>, acesso em 23/05/2008

Dessa forma, a antiga Escola Agrotécnica Federal de Satuba, hoje IFAL – *Campus* Satuba, é a segunda escola Agrotécnica mais antiga do país prestes a completar 100 anos. Por toda a sua história, como todas as instituições, teve momentos áureos e momentos difíceis. Passaram por lá pessoas com os mais diversos objetivos e intenções, muitos desses atores figuram hoje atuando em diversos setores, de agricultores a políticos, famosos a anônimos, mas sua grande maioria teve origem humilde, ressalta-se desta forma sua relevância social. Apesar disso vale a pena ler o que disse Costa (1931), sobre o pensamento dos antigos administradores da província de Alagoas durante o

Império, que impregnou na cultura do povo alagoano como uma verdade, o conformismo e a subserviência, durante muito anos.

Em Alagoas, o benemérito presidente Sá e Albuquerque<sup>4</sup>, em 1857, achava que a educação dada nesse educandário aos 27 alunos que internava, além de dispendiosa, era de utilidade muito circunscrita. “Entendo – dizia ele – que a transformação desse colégio de educandos artífices em colégios de educandos agrícolas, seria benéfica e talvez mais econômica para Província”. Já no ano anterior defenderá ele esse preclaro ponto de vista. Já era alguma coisa num país de burocratas educar-se a mocidade em coisas que não a lavassem á fatalidade crônica do emprego público: por isso o ilustre administrador preconizava calorosamente aquela transformação. “Eu não quero sábios agrícolas – dizia o presidente – quero moços educados no campo, sabendo apenas ligeiras noções teóricas de agricultura e o manejo de algum instrumento agrícola; não quero aspirante a empregos públicos; quero trabalhadores de espírito mais ou menos cultivado, moralizados e econômicos; não quero futuros descontentes das instituições país, quando se não acharem contentes com a sorte: quero homens pouco ambiciosos e sumamente interessados na paz pública e na permanência dos Governos, sejam eles de que políticas forem”. (COSTA, 1931, p.27).

Facilmente se percebe a intenção de ‘adestramento’ das camadas populares, do Império à criação das Escolas de Aprendizes-Artífices, em 1909, cujo Decreto 7.566/1909, que a originou, tinha, como chama a atenção Neves (2008, p.33) “[...] intenção “moralizadora” [...] para formar cidadãos úteis à Nação”. O ensino técnico era visto como uma fórmula ‘adequada’ de ocupar os menos afortunados ou a população carente no mercado de trabalho.

Historicamente as escolas profissionalizantes sempre cumpriram a função de reprodução da força de trabalho e no dizer de Kuenzer:

[...] antes de atender às demandas de um desenvolvimento industrial [...] obedeciam a uma finalidade moral de repressão. Assim, na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho. (KUENZER, 2000, p. 27).

Esta realidade não foi diferente no Instituto Federal de Educação de Alagoas – *Campus Satuba*, que acompanhava o desenvolvimento econômico que ocorria no Brasil.

Para ratificar, a base econômica do Brasil até metade do século passado era estritamente agrícola, esta herança colonial deixou marcas profundas na sociedade

---

<sup>4</sup> Antônio Coelho de Sá e Albuquerque foi proprietário rural e político brasileiro. Exerceu a função de Senador do Império e foi presidente de várias províncias dentre as quais Alagoas por três vezes. Fonte: <http://pt.wikipedia.org>, consulta em 06/02/09.

brasileira, especialmente em Alagoas, que foi desenvolvida economicamente em um tripé constituído pelo trabalho escravo, latifúndio e monocultura.

Espera-se que no século XXI esta concepção esteja superada. O IFAL – *Campus* Satuba hoje coloca no mercado, técnicos em Agropecuária, Agricultura e Zootecnia e tecnólogos em Laticínios e aumenta a escolaridade de jovens e adultos qualificando-os nos cursos de Agricultura Familiar, Processamento de Alimentos e Informática não só para a região circunvizinha, mas para todo estado, segundo o seu Plano de Desenvolvimento Institucional, e ainda tem o objetivo de contribuir para o incentivo à agricultura familiar principalmente porque apesar da ampliação das atividades econômicas, como o comércio e o turismo, a economia e a sociedade alagoana ainda são fortemente influenciadas pela agropecuária, produção de leite e derivados e monocultura da cana-de-açúcar.

## CAPÍTULO II

### O CONTEXTO POLÍTICO DA REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA NO FINAL DO SÉCULO XX E INÍCIO DO SÉCULO XXI.

Os anos 90 ficaram marcados na história do Brasil como o período de intensificação das reformas neoliberais e da globalização da economia. Foi também o período da aprovação da lei máxima da educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, chamada por LDB nº 9.394/96, também conhecida como “Lei Darcy Ribeiro”. É a mesma lei em vigor atualmente apesar de conter um grande número de emendas.

Darcy Ribeiro foi o Senador autor de um substitutivo ao projeto de Lei que já tramitava no congresso, que contrariou o interesse popular e de tantos outros intelectuais como observamos abaixo na fala de Cury (1997):

Toda Lei nova carrega algum grau de esperança, mas carrega alguma forma de dor, já que nem todos os interesses nela previamente depositados puderam ser satisfeitos. Esta Lei, de modo especial, registra as vozes que, de modo dominante, lhe deram vida. Mas registram também, vozes recessivas, umas abafadas outras e silenciosas tantas, todas imbricadas na complexidade de sua tramitação. Por isso a leitura da LDB não pode prescindir desta polifonia presente na Lei, polifonia nem sempre muito afinada, polifonia dissonante. (CURY, 1997, p. 15)

Diante destas palavras de Cury percebe-se o tom no qual esta Lei foi aprovada, voltaremos a falar sobre isto mais tarde. Agora se faz necessário um recorte a respeito da Lei de Diretrizes de Base da Educação que antecedeu a 9.394/96, que foi a de nº 5.692/71, para se ter uma idéia de que o conceito de integração no Brasil já existia nesta época e também perceber as influencias que recebeu a educação brasileira no período.

Quando da promulgação da Lei 5.692/71 em 11 de agosto de 1971, era o presidente da República Emílio Garrastazu Médici quem governava o país, no período de 1968 a 1974 e era mais um militar que passou a ser presidente.

Durante seu governo houve um grande crescimento econômico que ficou conhecido como *Milagre brasileiro*. Foi um período de aprofundamento do desenvolvimentismo, do nacionalismo, da flexibilidade para implantação de multinacionais no país. Foram instituídas ainda várias campanhas de alfabetização e de políticas sócias e educacionais, ainda que fragmentadas. Houve um investimento muito grande, por meio de recursos emprestados por agências de fomento estrangeiras, na

estrutura física das Escolas Técnicas e Agrotécnicas, infelizmente não se pode dizer o mesmo com referência ao aumento do número de professores para estas escolas nem com referência a capacitação. (KUENZER, 1997).

O período de conjuntura desta lei também foi marcado pelo crescimento da dívida externa, aumento da miséria e concentração de renda. A 5.692/71 trouxe mais regulamentações que a Lei de Diretrizes anterior com referência a demanda da classe trabalhadora, mas privilegiou mais os interesses privados, principalmente do sistema ‘S’<sup>5</sup>. Apresentou ainda características privatistas muito fortes. (KUENZER, 1997)

Este momento foi considerado, politicamente, como o mais repressivo da história brasileira recente, principalmente pelas promulgações de diversos atos institucionais que caçaram vários direitos dos brasileiros, dentre os quais o direito de se manifestar e se expressar livremente. Muitos brasileiros foram presos, torturados, mortos ou expulsos do país pelos governos militares.

Consideram-se os fatos históricos importantes para facilitar o entendimento da atmosfera no momento da feitura desta Lei, que fora promulgada justamente para atender a demanda de mão-de-obra especializada e na fala dos legisladores que a elaboraram para “melhorar” a qualidade da educação no país. Foi uma iniciativa de reforma educacional fortemente conectada aos interesses do mercado de trabalho.

Para atender a demanda por pessoas qualificadas em determinadas áreas principalmente a industrial, que vivia este momento de crescimento proporcionado pelo *Milagre brasileiro*, e frear a demanda de estudantes secundarista as universidades, volta-se o olhar para a Educação Profissional que foi colocada de forma dual com o Ensino Médio propedêutico. (FRANCO, 2004).

Essa dualidade é referente a uma tradicional dicotomia existente entre o ensino técnico, voltado tradicionalmente para as camadas sociais menos favorecidas, e o ensino acadêmico ou propedêutico voltado para elite e para a classe dirigente. Estes seriam melhores preparados para ingressarem nas Universidades, o que ia diretamente de encontro a Lei 5.692/71, ou seja:

[...] todas as tentativas [...] foram voltadas a equiparação dos cursos técnicos aos propedêuticos / secundários, atenuando-se as peculiaridades dos

---

<sup>5</sup> Esse privilégio atribuído ao sistema ‘S’ aqui mencionado é porque naquele momento, o Brasil pretendia participar da economia internacional, e para favorecer este processo altamente tecnicista, fortaleceu o sistema ‘S’ as empresas privadas e estatais, com incentivos fiscais e investimentos.

primeiros e removendo-se gradualmente, as possíveis barreiras entre eles e a universidade. (FRANCO, 2004, p. 15).

Desta forma fica claro que a intenção era unificar a formação geral e profissional num único formato curricular tecnicista profissionalizante obrigatório para todas as escolas de 2º grau, independente de serem públicas ou privadas. Esta iniciativa inédita de unificação fracassou, pois a história mostra que “[...] as escolas de tradição propedêutica usaram todos os recursos possíveis para burlar a irrealista lei de 1971 e continuaram preparando seus alunos para enfrentar os exames vestibulares de ingresso às universidades” (FRANCO, 2004, p.16). Conseqüentemente caracteriza uma formação desigual para estudantes de escolas públicas e particulares. Fracassou também porque a crise econômica internacional faz retroceder o crescimento econômico nacional, reduzindo a oferta de postos de trabalho em todos os setores da economia.

As Escolas Técnicas, principalmente as do ramo industrial, eram consideradas escolas de primeira linha e isso foi usado como justificativa para promulgação da Lei 5.692/71:

Essa excelência era medida, especialmente, pelo destaque que os alunos tinham no ingresso e no desempenho em cursos superiores, ou seja, pela função propedêutica deste ramo de ensino. Entretanto, dada a demanda crescente e manifesto publicamente por vagas para o ensino superior, condicionou-se, politicamente, que a profissionalização compulsória no Ensino Médio seria a solução para refrear essa demanda. (FERNANDES, 2006, p. 43).

A partir do que disse Fernandes percebe-se claramente que um dos principais objetivos desta lei foi dar uma resposta a demanda crescente por vagas nas universidades aos jovens que concluíam o ensino médio, já que todos passaram a estudar num único formato curricular. A intenção do governo era que ao concluir um curso técnico este jovem conseguisse imediatamente um emprego e diminuísse assim a procura pelo curso superior.

Apesar de ser considerada, grosso modo, uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação, relata Carneiro (1998) que,

Sob o ponto de vista técnico-educativo-formal, não se pode considerar a Lei 5.692/71 propriamente uma *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Primeiro, porque lhe faltava um sentido de inteireza. Tratava do ensino de forma espartilhada, uma vez que focava somente os ordenamentos organizacionais da pré-escola e do 1º e 2º graus, deixando de lado o ensino superior. Depois, a substância educativa, energia vivificadora de uma LDB, era substituída pela

mera “razão técnica”, com inegáveis prejuízos para os aspectos de essencialidade do “processo educativo”. Estes aspectos nunca podem ser sufocados pelos elementos da organização do ensino, sob pena de se oferecer uma subeducação. (CARNEIRO, 1998, p.26).

Na realidade, de acordo com Silva (1998) a Lei 5.692/71, é uma reformulação dentro de outra a Lei Federal a de nº 4.024/61, que ao longo de seus 35 anos sofrera muitas reformas, dentre as quais a de nº 5.540/68, que trata da Reforma Universitária e posteriormente a de nº 5.692/71, referente à Reforma do Ensino Médio, que por sua vez, também foi alterada no que se referia ao Ensino Profissionalizante pela 7.044/82.

Trabalha-se a 5.692/71, como uma Lei de Diretrizes de Bases, porque antes dela já havia sido promulgada a Lei da reforma do ensino superior, como disse Carneiro (1998, p.25) “A nossa segunda Lei de Diretrizes e Bases, a Lei 5.692/71, oficialmente denominada de Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus [...]”. Acrescento por serem importantes as observações de Carneiro (1998, p.27):

Ficava claro, [...], o cunho político excludente das duas reformas: a universitária e a da Educação Básica. O vetor de inspiração era o mercado de trabalho, porém desfocado de uma visão de transformação das estruturas sócias e econômicas do País. (CARNEIRO, 1998, p.27)

No momento da sua promulgação, uma das grandes preocupações dos técnicos do MEC (1971), foi apresentar e defender o sistema de créditos por disciplina como sendo “a melhor solução para atender não apenas aos anseios da mocidade que estuda, mas também as organizações escolares sem distinção, oficiais e particulares, responsáveis que são pela educação no Brasil” (MEC, 1971, p. 7).

Segundo esse mesmo documento a Lei 5.692/71 já trazia a idéia de integração nos seguintes moldes: integração horizontal da modalidade de habilitação em que os graus escolares se diversificavam e integração vertical dos próprios graus escolares. Essa idéia de integração surgiu da “constatação [...] da existência de uma escola média dirigida mais para a universidade do que para a vida”. (MEC, 1971, p. 16).

A integração na concepção desta lei apresenta um currículo com “uma base comum que se abre em um leque de habilitações quantas sejam reclamadas pelo mercado de trabalho.” (MEC, 1971, p.16). Para atender a este grande número de habilitações, a solução encontrada foi justamente o sistema de créditos, onde o aluno poderia fazer sua “inserção” ou “matrícula”, porém já deveria ter cursado uma base nacional curricular comum.

Pois bem, a reforma não alcançou o que se pretendia como nos diz Fernandes (2006, p. 43) “[...] nos sistemas estaduais, pela falta de investimentos para que essas escolas pudessem alcançar o nível das escolas técnicas federais [...]”, e também, pelo fim do Milagre Econômico, que causou uma retração no mercado de trabalho e muita frustração aos brasileiros. Para não dar um motivo a mais à população de manifestação o governo volta atrás e revoga a compulsoriedade da profissionalização no ensino médio.

Nesse sentido, o recrudescimento da oposição ao modelo de profissionalização compulsória, por parte significativa dos educadores, pelo próprio Ministério da Educação, pelos empresários da educação particular e ainda pela própria classe média e pelos alunos representou mais uma ameaça a ser vencida para a manutenção da ordem pelo governo militar. (FERNANDES, 2006, p. 44).

A pressão de segmentos da população fez com que o governo militar retrocedesse através da Lei 7.044 de 18 de outubro de 1982, que altera os dispositivos da Lei 5.692/71 desobrigando as escolas de oferecerem ensino profissionalizante no antigo 2º grau. Segundo Kuenzer (2000, p.30),

Essa legislação apenas normatizou um novo arranjo conservador que já vinha ocorrendo na prática nas escolas [...] Dessa forma, retorna-se ao modelo anterior a 1971: escolas propedêuticas para as elites e profissionalizantes para os trabalhadores.

Kuenzer afirma que a Lei 7.044/82 apenas regulamenta o que já vinha sendo feito na prática, principalmente nas escolas particulares, ou seja, preparar seus alunos para o ensino superior, como ela diz para a elite e não para a formação técnica de ensino médio.

O próximo item refere-se a um panorama histórico da educação profissional no Brasil enfocando questões da política neoliberal.

## **2.1. UM PANORAMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA A PARTIR DA DÉCADA DE 80.**

Nos anos 80, o Brasil atravessou um período muito difícil com a crise econômica, a estagnação do crescimento, o aumento da inflação e da dívida externa. Também foi um período de transição e abertura democrática.

Na época da ditadura militar só haviam dois partidos políticos legalizados os demais e movimentos sociais eram clandestinos. O final desta década coincide com o fim da ditadura militar é uma fase marcada pelo reaparecimento dos movimentos políticos da classe trabalhadora, despontando muitas lideranças populares e sindicais dentre as quais se destacou o presidente da República Luís Inácio Lula da Silva em exercício entre 2003-2010. Era um momento, de acordo com Peroni (2003) que “[...] as políticas tinham como eixo principal a democratização da escola mediante a universalização do acesso e a gestão democrática, centrada na formação do cidadão” (PERONI, 2003, p.73)

Foi um interstício da história também marcado por organizações de movimentos sociais como o Movimento dos Sem Terra (MST) e fortalecimento dos sindicatos com destaque para a organização da Central Única dos Trabalhadores (CUT) que segundo Neves (2005), criou em 1985 uma Comissão Nacional de Debate sobre tecnologia e sua relação com o trabalho e a educação.

[...] a Comissão Nacional de Tecnologia e Automação, vinculada à Secretaria de Política Sindical, que, desde então, vem realizando seminários, elaborando teses para congressos da entidade e produzindo textos, com o objetivo de ‘intensificar nas bases do movimento sindical o debate sobre a tecnologia no interesse dos trabalhadores’. (NEVES, 2008, p. 91)

Em todo Brasil vários segmentos passaram a se organizar tanto em favor da educação do país quanto em relação à Nova República que se formava. Manfredi (2002, p.114), cita alguns destes segmentos: “no âmbito da sociedade civil, por várias entidades de profissionais da educação, de pesquisa, ONG e entidades do movimento popular e sindical”.

Uma destas movimentações merece um destaque especial, foi o Fórum de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito, composto quando da sua organização por 15 entidades, que segundo Peroni (2003, p.75) apesar da

diversidade de interesses estas entidades se articulavam em duas frentes: a defesa da escola pública e a posição político-partidária de oposição ao regime militar. Este fórum depois passou a denominar-se Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, outros tantos grupos passaram a fazer parte.

No âmbito do Estado stricto sensu foi sendo construída, pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED – e a União Nacional de Dirigentes da Educação – UNDIME – uma proposta educacional alternativa àquela que vinha sendo implementada pelos governos das três últimas décadas, caracterizada pela excludência e seletividade social e organizacional. (NEVES, 2005, p. 40)

Esta atmosfera de debates se fortalecia pelo clima que antecedia a Promulgação da Constituição de 1988. Esta Carta Magna ficou conhecida como sendo extremamente popular, justamente porque teve na sua origem a participação democrática dos setores organizados da sociedade. Ela traz a ampliação dos direitos sociais dos trabalhadores que em contra partida foram “freados” por causa da eleição que viria a ocorrer no ano seguinte, de muitos constituintes empresários que acabaram por legislar pelos interesses dos acordos pré-eleitorais ou eleitoreiros.

Pode-se observar no dizer de Silva e Machado (1998) com respeito à eleição, que “as eleições presidenciais de 1989 refletiram bem as características deste período na medida em que os dois candidatos que chegaram ao 2º turno – Lula e Collor – personificavam dois pólos ideológicos opostos, em disputa”. (SILVA e MACHADO, 1998, p.25).

Vence a eleição, e assume a presidência do Brasil, Fernando Collor de Mello, que apresenta a “solução” para os problemas econômicos e sociais do país, através de medidas e projetos políticos alinhados fortemente ao neoliberalismo.

O neoliberalismo quando teve sua implantação abertamente defendida nos anos 90, no Brasil, já estava amplamente difundido em outros países como, por exemplo, a Inglaterra, implantado pela dama de ferro Margareth Tacher, em seguida nos Estados Unidos, pelo governo Reagan, nos anos 80.

Para Santos (2002, p.31) é o consenso econômico neoliberal que dá sustentabilidade à globalização, formado principalmente por três princípios, que o autor considera importantes: restrições drásticas à regulação estatal na economia, novos direitos de propriedade internacional para investidores estrangeiros, [...] e subordinação dos Estados nacionais às agências multilaterais tais como: Banco Mundial, FMI, OMC.

Estas agências multilaterais são instituições econômicas que emprestam valores altíssimos para os países em desenvolvimento exigindo como garantia, além dos altos juros, que o país credor se submeta às suas exigências de forma subliminar e muitas vezes explicitamente restringindo a presença do estado principalmente no que se refere ao investimento em políticas públicas.

As implicações para o Estado consistem em sua redução a um mínimo, tanto no que se refere à área da produção quanto a dos serviços; daí as privatizações, as desregulamentações, as terceirizações, as parcerias e as diferentes formas de descarte da parte de seus funcionários. [...] para as empresas [...] são revisão da política de organização do trabalho, de gerenciamento, incluindo a de relações de emprego; daí a flexibilização do emprego, as terceirizações, a qualidade total. (SILVA e MACHADO 1998, p.26).

No Brasil, o neoliberalismo e as agências multilaterais passaram a orientar as principais políticas públicas, dentre elas as políticas educacionais.

O discurso oficial, no auge do neoliberalismo, era de pacto social, conciliação, modernização e participação, um discurso que cooptou muitos movimentos sociais organizados, provocando sua desarticulação e enfraquecimento. O discurso das políticas educacionais neste período deslocou “o eixo para a busca de maior eficiência e eficácia via autonomia da escola, controle de qualidade, descentralização de responsabilidades e terceirização de serviços.” (Peroni, 2003, p.74).

De acordo Gentili (1996) a falácia neoliberal é “fantástica”, pois, tanto explica as crises como aponta as soluções: os culpados envolvem o Estado, porque interfere na sociedade com seus inúmeros programas assistencialista; e responsabiliza os cidadãos porque permitem a intervenção do Estado e também porque não se qualificam para atender ao mercado de trabalho.

Os governos neoliberais não só transformam materialmente a realidade econômica, política, jurídica e social, também conseguem que esta transformação seja aceita como a única saída possível (ainda que, às vezes dolorosa) para a crise (GENTILI, 1996, p.11).

Como outras políticas até então em vigor, as reformas da educação no Brasil foram duramente criticadas pelas agências reguladoras. No início dos anos 90, os aspectos mais criticados foram a sua baixíssima qualidade e ineficiência do sistema público de ensino. Na ótica das agências internacionais de financiamento, “trata-se fundamentalmente, de uma crise de *qualidade* decorrente da improdutividade que

caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos escolares” (GENTILI, 1996, p.18-19).

Desde modo, percebe-se que a escola foi apontada como a vilã, ou melhor, está diante de uma grande contradição, como afirma Machado (1996): por um lado a escola é vista como a grande culpada pelo atraso e pela pobreza; ao mesmo tempo e contrariamente é apontada como o principal veículo da sociedade capaz de promover o desenvolvimento econômico e social. É interessante notar que não são citadas como fatos primordiais a falta de políticas de habitação, saúde, saneamento, trabalho, nem uma melhor distribuição de renda, nem sequer o atendimento as reivindicações dos professores que já denunciavam há muito tempo a falta de condições de trabalho, formação continuada, sem falar nos baixos salários.

Educadores brasileiros, em vários estudos (referentes a esta mudança de foco), cuja seriedade não cabe questionamento, já vêm, há décadas, denunciando a falência de nosso ensino público e reclamando providências, duas das quais — as referentes ao montante das verbas destinadas à educação e as direcionadas à formação dos professores —, apesar de reiteradas, não foram seriamente consideradas, pelo menos na última década. (FERRETTI, 1997, p. 245).

Para resolver tal situação proclamada de “falência educacional” o Brasil teria que reformular toda sua política educacional, em cima dos ditames das agências reguladoras, essa seria a principal condição para se conseguir recursos financeiros para se investir neste setor.

É interessante destacar que acompanhando as “orientações” das agências reguladoras com referência a educação foi incentivada às privatizações, inclusive do ensino médio e superior e também o estabelecimento de instrumentos avaliativos nas instituições educacionais.

No Brasil em 1994, o Acordo Nacional de Educação para Todos, conduzido pelo MEC, apoiado inicialmente pelo CONSED, pela UNDIME, pelos Fóruns dos Conselhos de Educação e pela CNTE, se configurou como marco estratégico político principal de consolidação das reformas educacionais neoliberais no país. [...] o governo social-democrata eleito começa a consolidar o ‘desmonte da nação’ [...] o corte sistemático de recursos para as áreas sociais nos dá uma idéia da gravidade da desresponsabilização do estado com a educação [...]. (MELO, 2004, p.214).

Peroni (2003, p.62), ressalta a fala do Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado do Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002, dois

mandatos), Bresser Pereira que defendia arduamente a privatização de setores que ele entendia não serem de responsabilidade exclusiva do Estado, como por exemplo: escolas, universidades, centros de pesquisa científica e tecnológica, creches, ambulatórios, hospitais, museus etc. Estes setores passariam a ter um caráter de instituições públicas não-estatais, melhor dizendo gestão privada, gerida com dinheiro público. Ela ainda afirma que este ministro propunha “reformular o Estado ao invés de torná-lo mínimo [...] para inserir o país na competitividade internacional da globalização em curso.” (PERONI, 2003, p.67). A pressão da sociedade civil organizada e dos partidos de oposição conseguiu deter algumas destas privatizações.

Foi com este cenário que se iniciou o discurso de “melhoria” da qualidade da educação. Surgiram projetos para reforma ou reestruturação do ensino médio e profissional da Sociedade Civil (educadores, organizações populares e sindicais, empresários industriais), e no âmbito do Estado, que elaborou dois projetos distintos.

Neste ínterim, dois Ministérios do Governo Federal tomaram a dianteira em promover ações que resultassem numa nova política de Educação Profissional, o que veio a culminar no documento Reforma do Ensino Técnico. Estes ministérios foram o da Educação e Cultura (MEC), especialmente na sua modalidade profissionalizante, articulando-se com as proposições do Ministério de Trabalho (MTb).

Segundo Ferretti (1997) coube ações separadas destes ministérios. O Ministério do Trabalho, através da Secretaria de Formação – SEFOR, promoveu um amplo debate sobre a educação brasileira e a formação profissional, consubstanciado no documento: Questões críticas da educação brasileira, do qual participaram, segundo ele, representante do governo, universidades, empresários, agências de formação profissional, trabalhadores e instituições da sociedade civil.

O MEC, no entanto, representado pela ainda denominada Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC<sup>6</sup> promoveu os debates de forma diferenciada do Ministério do Trabalho. Segundo Kuenzer (1997) as discussões ocorreram internamente entre seus técnicos, abrindo-se para o CONSED e para rede de Escolas Técnicas Federais e CEFET, em “reuniões que não tiveram o caráter deliberativo, mas apenas consultivo. A formação da proposta final é feita pela SEMTEC, ‘ouvidos’ interlocutores especialmente selecionados.” (KUENZER, 1997, p.63).

---

<sup>6</sup> A SEMTEC - Secretaria de Educação Média e tecnológica, passou a denominar-se SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

Nesta atmosfera a SEMTEC apresenta um anteprojeto de Lei, de nº 1.603/96, para normatizar a educação profissional. Ele traz uma exposição de justificativas para o Ministério da Educação, redirecionar o foco de atuação das Instituições Federais. “Além dos interessados, este projeto atropela também a discussão e o projeto específico que já existia no MTb em 1995.” (KUENZER, 1997, p.64).

Um dos ‘interessados’ a que Kuenzer se refere é o MEC que tinha que atender as exigências do Banco Mundial para autorizar a liberar recursos, seguindo a linha dos chamados ajustes normativos.

Este anteprojeto nunca se tornou lei, e foi substituído pela 9.394/96. Esse projeto de lei, entre outras coisas, trazia a proposta de flexibilização, oscilando entre a formação geral ou acadêmica e a formação profissional, que vai ser desengavetada através do Decreto 2.208/97, que falaremos mais adiante.

## **2.2. A CONCRETUDE FRUSTRADA DE UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UMA LDB.**

A atmosfera de 1996 era bem distinta da do final da década de oitenta, principalmente no contexto sócio-político-econômico, quando começaram a ser encaminhados os primeiros projetos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e FHC “anuncia como seu objetivo prioritário a melhoria da oferta educacional e sua adequação as novas demandas econômicas e sociais da sociedade globalizada, portadora de novos padrões de produtividade e competitividade”. (MANFREDI, 2002, p.128),

O discurso do governo foi o de impor o enfrentamento da questão curricular como sendo aquilo que deve nortear as ações das escolas, pois até 1995, não havia uma referência nacional. Por isso, entre os anos de 1995 e 1998 a prioridade do MEC foi a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais.

O percurso de construção da atual LDB durou quase 8 anos, entre despachos, discussões e propostas de toda ordem: aditivas, supletivas e substitutivas. O deputado Octávio Elísio, do mesmo partido de FHC apresentou o projeto de lei nº 1.258/88, a Comissão de Educação na Câmara dos Deputados, em dezembro de 1988, o que daria início aos debates.

Este projeto tornou-se o texto base para os debates tanto na sociedade quanto na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, [...] o documento teve como relator, o deputado Jorge Hage [...]. A comissão criou subcomissões [...] organizou também audiências públicas, [...] que tiveram como objetivo a participação da sociedade; para isso foram ouvidas cerca de 40 entidades, [...] dentre elas, representantes dos ensinos público, confessional e privado, que eram os grupos que apresentavam entre si os interesses mais conflitivos durante todo o processo. (PERONI, 2003, p.79).

Após alguns baques, dentre eles as eleições de 1990, momento em que o campo progressista não conseguiu reeleger muitos dos seus representantes da Câmara, dentre eles Jorge Hage e Octávio Elísio, ambos os relatores do projeto de LDB e outros defensores do projeto construído com contribuições das organizações progressistas, assim mesmo em 1994, após um longo processo de correlação de forças, conseguiu-se aprovar na Câmara e enviar ao Senado o Projeto de Lei nº 1.258/88, e lá na Comissão de Educação teve como relator o senador Cid Sabóia de Carvalho que, segundo Peroni (2003, p. 84), “afirmava que seu substitutivo mantinha a concepção e estrutura básica do projeto inicial da Câmara, apesar de incorporar aspectos do projeto Darcy Ribeiro e sugerir algumas modificações ao documento em tramitação.”

Neste mesmo ano o relator encaminhou o projeto a plenária e este foi aprovado na Comissão de Educação do Senado. No ano seguinte FHC é reeleito e estando fortalecido politicamente passa “a editar medidas provisórias para implementar sua política educacional, o que é um indicador de que ele não apoiava o projeto de LDB da Câmara.” (PERONI, 2003, p. 84).

Este governo a partir de medida provisória muda a regulamentação do CNE que deixa de ser um órgão deliberativo tornando-se apenas consultivo para assessorar o MEC e seus integrantes passariam a ser indicado pelo Presidente da República, o que foi outro baque importante contra as forças progressistas, que até hoje, no governo Lula, lutam para restabelecer a autonomia do CNE.

O CNE era parte da proposta de gestão democrática do projeto de Lei de Diretrizes e Bases aprovado na Câmara dos Deputados. Naquela proposta, o Conselho Nacional de Educação e o Fórum Nacional de Educação eram as instâncias máximas de deliberação da política de educacional brasileira. (PERONI, 2003, p. 85).

Pois bem, após o projeto da Câmara ter sido aprovado também na Comissão de Educação do Senado, o senador Beni Veras, representante do governo FHC, apresenta um requerimento no senado, a comissão de Constituição e Justiça, requisitando o

retorno do projeto de LDB. Foi indicado para ser relator desta comissão o senador Darcy Ribeiro que dá o parecer de inconstitucionalidade do projeto de lei da Câmara e mediante protestos e apoio do governo apresentou um substitutivo de sua autoria.

Neste ínterim houve uma reação por parte da oposição que conseguiu ainda, após muitas negociações com o autor do substitutivo fazer algumas alterações no documento que em 8 de fevereiro foi aprovado no Senado, 17 de dezembro na Câmara e sancionado pelo presidente da República em 20 de setembro de 1996. Eis a nova Lei máxima da Educação Nacional a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que após tantas manobras perdeu o caráter popular que tinha no documento inicial.

A proposta da LDBEN, negociada durante anos por mais de trinta organizações e instituições da sociedade civil comprometidas com as reformas de base e com um projeto democrático de educação, foi dura e sistematicamente combatida. Foram sendo tomadas, pelo alto e autoritariamente, diferentes medidas legais, numa reforma a conta-gotas, até aparecer o projeto do Senador Darcy Ribeiro, que como lembrava Florestan Fernandes, deu ao governo o projeto que esse não tinha. (CIAVATTA; FRIGOTTO e RAMOS, 2005, p.13).

Segundo Ciavatta, Frigotto e Ramos, (2005, p. 14) a regressão mais profunda ocorreu logo após a promulgação desta LDB, e foi considerada “uma espécie de ícone do caráter autoritário e mercantilista das reformas” no governo de FHC, a assinatura do Decreto nº. 2.208/97 que passa a (des)ordenar a condução do ensino médio e técnico. Nesta nova proposta:

O ensino médio terá uma única trajetória, articulando conhecimentos e competências para a cidadania e para o trabalho sem ser profissionalizante, ou seja, preparando ‘para a vida’. A Educação Profissional, de caráter complementar, conduzirá ao permanente desenvolvimento das aptidões para a vida produtiva [...]. (MANFREDI, 2002, p.128).

O próximo subitem tratará mais especificamente a este decreto. Por hora é importante dizer que ele separou de forma coercitiva o curso técnico do curso médio que passaram a ser executados de forma concomitante e restabelecendo a olhos vistos a dualidade da formação propedêutica e formação técnica. Ou seja, privilegiar as competências para a empregabilidade e de forma mais clara no dizer de Manfredi, (2002, p.119) que “a separação aproximou-se muito mais dos interesses imediatos dos empresários e das recomendações dos órgãos internacionais do que das perspectivas democratizantes inerentes aos projetos defendidos pelas entidades da sociedade civil.”

Entre outras coisas este decreto contradiz o que determina a própria LDB nº. 9.394/96, em seus Artigos nº. 36, § 2º “O ensino médio, atendida à formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” e no Art. 40, da mesma lei, “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular”, a contradição ocorre no Art. 5º do Decreto nº. 2.208/97 quando declara que “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio.”

Duas importantes, talvez principais políticas de intervenção da Reforma da Educação Profissional, no governo FHC, tenha sido o PLANFOR – Plano Nacional de Formação do Trabalhador, desenvolvidos através da articulação entre o Ministério do Trabalho e o Ministério da Educação, e o PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional.

O PLANFOR, como o próprio nome já diz, Plano Nacional de Formação do Trabalhador, foi estruturado e implementado em 1995 e seus recursos foram oriundos do FAT. Foi a principal ação do Ministério do Trabalho e Emprego no governo FHC, e tinha como meta a expansão da formação profissional do trabalhador, ou seja, deveria proporcionar sua qualificação/requalificação. Segundo Bulhões (2004),

O PLANFOR estabeleceu objetivos gerais ousados como a democratização do acesso a qualificação profissional; a busca de um modelo de desenvolvimento sustentado e uma nova forma de atuação do Estado. Seus acertos concentraram-se no primeiro e terceiro objetivos enquanto seus limites se fizeram sentir com mais peso no segundo. (BULHÕES, 2004, p.2).

No governo Lula, o PLANFOR, foi substituído pelo PNQ, que vigora até hoje e basicamente não teve alterações muito expressivas no seu formato.

Outro projeto sob orientação do MEC foi o PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional e constituiu-se de um programa com recursos na ordem de US\$ 500 milhões, oriundos do Ministério da Educação (25%), FAT (25%) e o restante emprestado do BID. Estes recursos foram liberados tanto para o setor privado (sistema “S”, ONG, etc.), como para o setor público, tendo sido os primeiros mais privilegiados.

O início das atividades deste programa ocorreu em 1997 a 2003, expandindo até 2007. Inicialmente a agência executora era a Semtec, passando a responsabilidade ao FNDE a partir de 2005.

Os investimentos do PROEP eram destinados para expansão, reforma e construção de instituições relacionadas à Educação Profissional, aquisição de

equipamentos para laboratórios, despesas de consultoria, capacitação e serviços de terceiros. Dentre os requisitos para conseguir este recurso estava o cumprimento do que regia o Decreto Nº 2.208/97, estabelecimento de parcerias e a aproximação com a iniciativa privada.

Antes de apreciar o processo de mudança entre os dois decretos, e para melhor situar o leitor é interessante saber que no governo Lula, sob a coordenação da SETEC, há outros programas que implementam a política de educação profissional no Brasil. Além do plano de expansão nas escolas de educação profissional que, segundo documento da SETEC (2009), sai de 140 em 2002 para mais de 354 escolas profissionalizantes até o final de 2010, proporcionando um aumento de 212,5% de vagas; Para os estados há possibilidade de convênios com a União a fim de garantir recursos para infraestrutura, desenvolvimento de gestão, práticas pedagógicas e formação de professores no programa Brasil Profissionalizado; Há também o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade EJA, constituída pelo Decreto 5.478/2005. Este programa é oferecido em escolas federais e estaduais de educação profissional e voltado para jovens e adultos, acima de 18 anos, sem formação profissional regular, e que tenham cursado o ensino fundamental. Existe também o programa Escola Técnica aberta do Brasil (e-Tec) realizado pela parceria entre a SETEC e a SEED. Este programa se refere a Educação profissional a distância, cujo objetivo é formar uma rede de educação profissional nas instituições públicas de ensino federal, estadual e municipal.<sup>7</sup>

Observam-se neste programas que o ideal de integração, próprio da formação do sujeito que conclui a educação básica, prevista na legislação, deixa de ser prioridade e segundo muitos teóricos, como Kuenzer e Frigotto (2005) tendem a obedecer à lógica do mercado e se apóia em parcerias público-privado como por exemplo: o Projeto Escola de Fábrica, que está sendo modificado e programas de outras secretarias como PROJOVEM (Política Nacional de Juventude), ligado mais diretamente a Secretaria Nacional da Juventude.<sup>8</sup>

No próximo tópico veremos os motivos que levaram a aprovação do Decreto nº 2.208/97 e a pressão realizada por intelectuais da educação e sociedade civil organizada para sua revogação e promulgação do Decreto nº 5.154/04 que na opinião de muitos

---

<sup>7</sup> Informações obtidas da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC, disponível em [www.portal.mec.gov.br/setec](http://www.portal.mec.gov.br/setec) > Acesso em: novembro de 2009.

<sup>8</sup> Mais informações no site <[www.projovemurbano.com.br](http://www.projovemurbano.com.br)>

destes intelectuais progressistas não alcançou os avanços desejados na educação profissional brasileira.

### **2.3. Os Decretos Nºs 2.208/97 e 5.154/04**

O Decreto 2.208 foi promulgado em 15 de abril de 1997, a fim de regulamentar o § 2, do art. 36, e os artigos 39 a 42, da Lei nº 9.394/96, e dispõe sobre a educação profissional brasileira. Este Decreto foi revogado em 2004.

A equivalência do ensino profissional com o ensino médio fica restrita às escolas técnicas federais, porém o Ministério da Educação, através da portaria 646/97 e do Decreto 2.208/97, já alterou a estrutura curricular dessas escolas bem como a forma de ingresso nelas [...] com o intuito de adequá-las a um único objetivo, isto é, o de formar somente profissionais de nível médio, tentando assim não ter, em seus quadros discentes, alunos que, depois de formados, possam pleitear o ingresso no ensino superior. (BRANDÃO, 1998, p.51)

Diante destas afirmações de Brandão percebe-se que um dos principais objetivos deste decreto foi conter os gastos com a formação técnica uma vez que este ensino necessita de um investimento financeiro bem maior do que o ensino médio não profissionalizante. O governo passou a focar mais o ensino fundamental como se a importância deste fosse maior do que a do ensino médio profissionalizante, ignorando o fato de que ambas fazem parte da educação básica a que todos os brasileiros têm direito garantido na Constituição Federal.

Observe o que afirma Manfredi a este respeito,

O custo do aluno do ensino profissionalizante é muito mais alto que o custo do aluno do ensino médio regular. Assim, a separação das redes de ensino permite, por um lado, que a democratização do acesso seja feita mediante o ensino regular de natureza generalista, o que é bem menos custoso para o Estado do que um ensino médio de caráter profissionalizante, [...]. (MANFREDI, 2002, p.134-135).

Oficialmente, o Decreto Federal 2.208/97, afirma que os objetivos da educação profissional passam a ser:

- a) Formar técnicos de nível médio e tecnológico de nível superior para os diferentes setores da economia;
- b) Especializar e aperfeiçoar (o trabalhador em seus) conhecimentos tecnológicos;

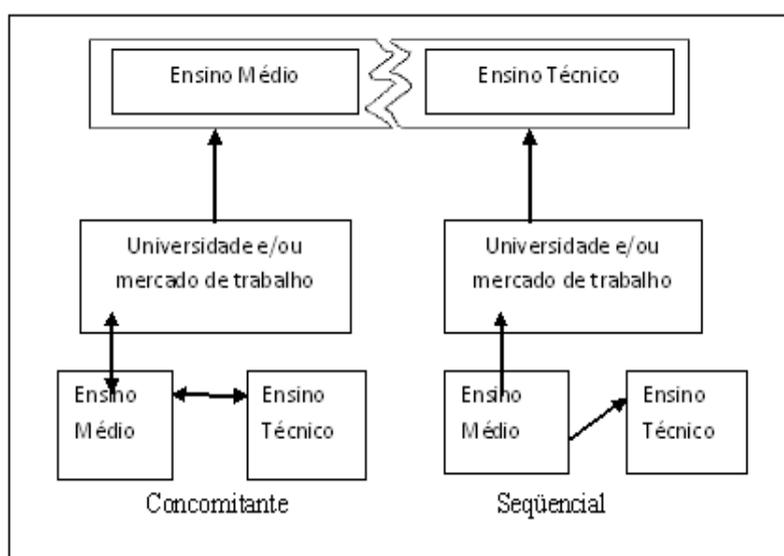
- c) Qualificar, requalificar e treinar jovens e adultos com qualquer nível de escolaridade, para a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

A partir deste momento os cursos técnicos seriam obrigatoriamente separados do ensino médio que passam a assumir um papel puramente propedêutico, ou seja, com uma lógica de preparar para o vestibular. Os cursos técnicos seguiriam a lógica do mercado e poderiam ser ofertados de duas formas: concomitante ao ensino médio, cursado na mesma instituição, com matrícula e currículo diferenciados (concomitância interna), ou em outra instituição (concomitância externa); a outra forma é a seqüencial, conhecida também por pós-médio, para quem já tenha concluído o ensino médio.

A organização curricular do nível técnico era própria e independente do ensino médio. É importante lembrar que as organizações curriculares, dos níveis técnicos e tecnológicos, eram normatizadas pelo MEC, assim como também competia a este órgão,

[...] o estabelecimento de diretrizes curriculares nacionais (carga horária, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas por habilitação profissional do ensino técnico), com base em insumos recebidos do setor produtivo, em consequência de estudos de demanda, cabendo aos sistemas o estabelecimento de currículos básicos e da parte diversificada. (MANFREDI, 2002, p.132).

Observe no quadro abaixo como funcionava o fluxo de reestruturação do ensino médio e do ensino profissional com o Decreto 2.208/97:



Quadro 2 - Extraído de Manfredi (2002, p.132).

O Artigo 39 da LDB, referente à Educação Profissional, deixa clara a aproximação entre esta modalidade de educação e o desenvolvimento de aptidões para vida profissional, como já dissemos antes, por isso a necessidade de desenvolvimento de um currículo que priorize as competências e habilidades. Esta questão está muito clara no Decreto 2.208/97, em seu Artigo 7º que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 e 42 da 9.394/96.

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

Percebe-se que esta consulta aos empregadores sobre qual tipo de profissional quer em suas empresas é alvo de muitas críticas porque tende a aligeirar a formação do trabalhador que deixa de ter uma formação mais completa e consistente para treinar uma competência que está sendo requisitada pela indústria, naquele momento.

O conceito de competência e habilidade vem recebendo diferentes significados, a partir do contexto que se fala, contudo com referência a prática profissional é interessante o dizer de Franco:

[...] entende-se por competência profissional a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho *eficiente e eficaz* de atividades requeridas pela natureza do trabalho. A habilidade refere-se ao saber fazer relacionado com a prática do trabalho, transcendendo a mera ação motora. (FRANCO, 2004, p.77)

A pedagogia das competências começa a ganhar forma nos anos 80, na Europa, quando se iniciou o processo substituição do modo de produção taylorista-fordista para o toyotismo, e chega, ao longo dos anos 90, na América Latina. Esta pedagogia faz parte das reformas educacionais dentro de um contexto macro da economia para enfrentar a grande recessão que ocorreu nos anos oitenta e retomar o crescimento econômico. Logo a eficiência desta pedagogia é medida ao passo que atende a demanda do modelo produtivo em vigor, como vemos em Lopes (2008, p.67) “Assim como os objetivos comportamentais, as competências são entendidas como comportamentos mensuráveis e, portanto, cientificamente controláveis”.

Nessa atmosfera de reestruturação do ensino alinhada às demandas estreitas do mercado, fica claro que a escola é vista como uma empresa que tem que dar resultados

que é produzir sujeitos com competência suficiente para se enquadrar no mercado de trabalho cada vez mais informal e precário,

Dessa forma, fazendo essa transposição, o modelo de competências procura vincular a educação básica ao mundo do trabalho, o que, aliás, é visto como extremamente positivo pelos órgãos oficiais, numa espécie de subordinação ao mercado, que visa uma adaptação às exigências internacionais. (MAUÊS, s/d, p.5)

Para Hirata (1994) o sistema de competências possui dois componentes: cognições e comportamento, tendendo esse último a ser mais valorizado, pois, refere-se à capacidade de trabalhar em equipe, autonomia, disponibilidade, iniciativa, *colaboração, participação*, etc.

É importante que se diga que *colaboração e participação* são características bem típicas e desejadas de qualquer empregador, e é impregnada nos conceitos de forma que o trabalhador que não haja desta forma sinta-se responsabilizado pela produtividade ou não da empresa, percebe-se isso claramente no jogo do poder.

Ferretti (1997) questiona se o:

[...] modelo de competências pode representar um revés para os trabalhadores ao enfraquecer seu poder de barganha e negociação. Esse modelo é, sem dúvida, perfeitamente adequado ao processo de reestruturação produtiva. Será adequado ao trabalhador como tal e como cidadão? (FERRETTI, 1997, p. 265).

Ainda sobre a noção de competências, como uma exigência para empregabilidade, segundo Duarte (2008, p.55) ela enfraquece a dimensão conceitual e social da qualificação profissional.

Outra coisa bem peculiar a este Decreto é a flexibilização concedida na escolha do modelo de organização curricular. Para Carneiro (1998, p.118) “Flexibilidade e empregabilidade são os princípios a orientar a formulação dos currículos da Educação Profissional”. Percebe-se esta flexibilidade, por exemplo, quando se observa o Decreto 2.208/97, em seu Artigo 8º diz que “Os currículos do ensino técnico serão estruturados em disciplinas, que *poderão* ser agrupadas sob a forma de módulos.” (grifo meu).

O que se percebe é que este sistema modular, na prática, significa um universo de possibilidades de habilitações que o indivíduo podia cursar, mas que não tinha uma configuração própria, isto é, não havia amarrações, não havia uma estrutura definida, conseqüentemente poderia resultar em uma formação aligeirada e fragmentada.

[...] as medidas propostas contribuem para desservir a formação profissional de sentido amplo. No primeiro caso, ao promover a cisão teoria-prática pela ampliação do fosso já existente, nas escolas técnicas, entre formação geral e específica, apesar de ofertadas no mesmo estabelecimento. No segundo caso, (*refere-se aos módulos*) pela segmentação que introduz na formação, reduzindo a habilitação técnica a um somatório de qualificações específicas. (FERRETTI, 1997, p. 255, grifo nosso).

Alguns centros de ensino técnico interpretaram que a noção de competência, que assumiu papel de destaque nas teorias e práticas educativas, se evidenciaria apenas através de um currículo modularizado, estilo que compartimentalizou e fragmentou bastante o ensino técnico durante o período do Decreto nº. 2.208/97. Atualmente, mesmo após o fim desse decreto, muitas instituições mantêm esta forma modular.

Com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, candidatos das forças progressistas, em 2003, todos esperavam a extinção deste Decreto, mas após anos de espera o que se viu – segundo Ciavatta; Frigotto e Ramos (2005) – foi à continuidade de uma política centrada no ajuste fiscal e a reedição da política social e educacional do governo anterior.

Após dois anos de espera houve a revogação do Decreto nº. 2.208/97, provocada principalmente pela pressão dos sindicatos, dos pesquisadores da área de educação e outros intelectuais de vários ramos da sociedade organizada, e no dia 23 de julho de 2004, o Governo Federal promulgou o Decreto nº. 5.154.

[...] pudemos testemunhar tanto o poder das forças conservadoras quanto os embaraços de um governo que parece não querer mudanças estruturais. [...], tanto o conteúdo do novo decreto, quanto e, especialmente, a regulamentação feita às DCNs pelo Conselho Nacional de Educação, pode resultar em avanços pífios ou retrocessos. (FRIGOTTO; CIAVATTA; E RAMOS, 2005, p.14).

A idéia de integração de que trata a Lei 5.692/71 é bem diferente da do Decreto 5.154/04. A primeira quando menciona a integração está se referindo a estrutura como sendo: organizar centros integrados, reunir escolas em unidades mais amplas visando justificar a simplificação de um sistema administrativo para favorecer um melhor aproveitamento do espaço e não a questão da construção de um currículo integrado como se refere o Decreto 5.154/04.

O Parecer do CNE/CEB nº 39/2004, diz que o Ensino Médio e a Educação Profissional ganharam uma clara identidade própria após a publicação deste decreto. Este mesmo parecer afirma que as Diretrizes Curriculares Nacionais, continuam sendo

válidas após a promulgação do Decreto nº. 5.154/2004, da mesma forma que o Parecer CNE/CEB nº. 16/99 – Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico; e a Resolução CNE/CEB nº. 4/99 – Institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico.

O que será necessário fazer é uma ou outra alteração nas respectivas resoluções definidoras de Diretrizes Curriculares Nacionais, definindo orientação complementar referente a eventuais pontos de divergência de interpretação ou de organização entre as orientações básicas do revogado Decreto nº 2.208/97 e do vigente decreto nº 5.154/04. (PARECER CNE/CEB nº 39/2004)

É possível observar no quadro abaixo algumas das divergências entre os dois decretos regulamentadores que foram corrigidos nas DCN para o Ensino Médio e para Educação Profissional Técnica de nível médio.

<b>Decreto nº 2.208/1997</b>	<b>Decreto nº 5.154/2004</b>
A Educação Profissional era organizada em três níveis: Básico, Técnico e Tecnológico.	É desenvolvida por meio de cursos e programas de: formação inicial e continuada de trabalhadores; Educação Profissional Técnica de nível médio e Educação Profissional e tecnológica de graduação e pós-graduação.
A Educação Profissional terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser ofertada de forma concomitante ou seqüencial a este.	A Educação Profissional Técnica de nível médio é articulada com o ensino médio. Esta articulação dar-se-á de forma integrada, concomitante e subsequente ao ensino médio.
Estabelecia um limite de 25% do total da carga horária mínima do Ensino Médio para “aproveitamento no currículo de habilitação profissional”	Não prevê mais este limite, que constituía na prática, uma clara herança da mentalidade contida na Lei nº 5692/71.
Definia uma estratégia para a “formulação dos currículos plenos dos cursos do ensino técnico”.	Esta estratégia foi superada pela DCN de forma coerente com a LDB e no que foi estabelecido pelo Decreto 5154/04.

Quadro 3 - Baseado no Parecer do CNE/CEB nº 39/2004 p.3-4.

Desde a sua promulgação, o Decreto 5.154/04 passou a regulamentar o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394/96, até o dia 16 de julho de 2008 quando foi transformado na Lei nº 11.741 que altera, agora com força de lei, os artigos 37, 39, 41 e 42 da atual LDB. Esta lei vem para “redimensionar, institucionalizar e integrar as ações

da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica”. (MEC, 2008)

## 2.4- A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL HOJE

Como já foi anunciado na introdução deste trabalho o foco da pesquisa é o currículo na educação profissional. Apresentaremos agora como se encontra essa modalidade de formação institucional brasileira na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Este instrumento de regulamentação da educação do Brasil vem ao longo dos anos passando por algumas modificações dos seus diversos artigos. Como nossa pesquisa é na área da educação profissional nos deteremos no capítulo III da 9.394/96 que em 16 de julho de 2008 teve sua redação bastante alterada pela Lei nº 11.741.

De acordo com esta lei, “a educação profissional e tecnológica [...], integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.” (LDB, Art. 39). Segundo este mesmo Artigo 39 § 2º, a educação profissional e tecnológica tem atualmente a seguinte nomenclatura e abrangência:

- ✓ Educação profissional de nível básico passou a denominar-se **Formação inicial e continuada de trabalhadores ou qualificação profissional;**
- ✓ Educação profissional de nível técnico passou a denominar-se **Educação profissional técnica de nível médio; e,**
- ✓ Educação profissional de nível tecnológico passou a denominar-se **Educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.**

Dentro da educação profissional e tecnológica nosso foco será à Educação profissional técnica de nível médio que, como uma modalidade intermediária da educação, está no ápice da formação básica e preparatória para formação superior ou mesmo profissional, atentando-se ao fato de não se pautar apenas neste último, que seria formar unicamente para o trabalho.

O Artigo 36-B, da LDB nº 9394/96, detalha as formas pelas quais poderá ser desenvolvida esta modalidade educacional, quais sejam: *articulada com o ensino*

*médio; e subsequente* (cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.). Esta *articulação* poderá ser de forma integrada ou concomitante. Este assunto será retomado mais adiante quando for tratado do documento base do ensino integrado.

A educação profissional, na 9.394/96, foi concebida, como já mencionamos, sobre um princípio de organização curricular da competência. Segundo Lopes (2001, p.4), “o currículo por competências associado ao currículo disciplinar e ao discurso da interdisciplinaridade e da contextualização formam o discurso regulativo, constituído no discurso pedagógico para o ensino médio”. Encontra-se abaixo, o discurso que está presente nos PCNEM relativo às competências:

A característica de ser integrado muitas vezes traz para o currículo por competências a positividade conferida à integração curricular. Não cabe, contudo, entender a integração curricular como obrigatoriamente positiva e associada a uma dimensão crítica, sem que sejam analisadas, a qual finalidades educacionais se associam. (LOPES, 2001, p.7).

Percebe-se desta forma que a força do discurso político onde a lógica é a da competência faz com que o sujeito se responsabilize totalmente e individualmente pela obtenção de um trabalho no atual contexto de um país sem emprego, ou de poucos empregos.

A LDB, desde 96, reafirma a necessidade de formar um trabalhador polivalente<sup>9</sup>, em outras palavras um superprofessor tem que formar um supercidadão trabalhador, não deixa de ser uma proposta bastante ambiciosa. Digo superprofessor devido às grandes dificuldades que o mesmo passa para lecionar como, por exemplo, baixos salários e em muitos casos falta de estrutura física e recursos para se ministrar uma boa aula. No dia a dia da escola, discute-se o tempo todo no senso comum os múltiplos papéis que tem de desempenhar como o de psicólogo, conselheiro, assistente social e outros. E supercidadão é o sujeito que além de lutar pelo sustento, tem que se especializar e possuir todos os atributos que o mercado impõe para conseguir e manter um lugar no mundo do trabalho.

Da mesma maneira, rápida e sem discussão com a sociedade e os sujeitos diretamente interessados, que fora promulgado o Decreto nº. 2.208/97, assim ocorreu com o Decreto nº. 5.154/2004. Uma reforma para a Educação Profissional

---

<sup>9</sup> “A polivalência, na dimensão educacional, refere-se a uma série de capacidades e competências que permitem a pessoa viver em sociedade como cidadão participante, crítico e ativo” Depresbiteris, (2001, s.n.).

autoritariamente imposta pelo governo para aplicação imediata, porém como tudo que vem pronto e não é construído coletivamente por quem vai utilizar, por melhor que seja a proposta, corre o risco de não se efetivar.

É difícil deixar de pensar como Lopes (2008, p. 12), quando ela deixa claro que “não acredita em mudanças das organizações curriculares por decreto; para mudá-las penso ser necessário conhecê-las e entender as razões de sua existência”.

O próximo capítulo abordará um pouco da concepção histórica do currículo, as questões do currículo integrado e de modo mais específico, enfocando a legislação da educação pública. Este capítulo também apresenta o conceito de identidade e finalmente entra na análise das entrevistas a partir dos conceitos de Bernstein sobre classificação e enquadramento.

---

### 3. CURRÍCULO INTEGRADO

O Currículo Integrado, como se sabe não é algo novo. Silva (2007) aponta que os primeiros ensaios de Bernstein, nos anos 60,

[...] distinguia dois tipos fundamentais de organização estrutural do currículo: o currículo tipo coleção e o currículo integrado. No currículo tipo coleção, as áreas e campos de conhecimento são mantidos fortemente isolados, separados. Não há permeabilidade entre as diferentes áreas de conhecimento. No currículo integrado, por sua vez, as distinções entre as diferentes áreas de conhecimento são muito menos nítidas, muito menos marcadas. A organização do currículo obedece a um princípio abrangente ao qual se subordinam todas as áreas que o compõem. (SILVA, 2007, p. 72).

Neste tópico não se pretende discorrer sobre teorias de currículo, a intenção é conceituar o termo, posicioná-lo um pouco dentro do contexto histórico e ratificar este importante instrumento de poder que existe dentro da escola.

Existem vários conceitos de currículo. No entanto, não se pode deixar de levar em conta o aspecto pedagógico, e também os aspectos sociais e culturais que ele representa. Para tanto vale a pena conhecer o conceito de Corazza (2001, p.14), que define currículo como:

[...] um ser falante, como nós, efeito e derivado da linguagem. Hoje, sem intimidade, não mais básico, nem fundamental, verdadeiro, autêntico. Um ser sem coerência e sem profundidade. Que experimenta relações fracionadas, construídas ao redor de pedaços de falas de cada um. [...].

Através desta definição percebe-se a amplitude que se tem o discurso de um dizer de currículo, desta forma não se deve perder de vista que “uma definição não nos revela o que é essencialmente o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é.” (SILVA, 2007, p.14).

Os primeiros estudos que têm o currículo como objeto de pesquisa denotam dos anos vinte nos Estados Unidos, período marcado por um processo de industrialização e de movimentos imigratórios que intensificavam a massificação da escolarização. Segundo Silva (2007, p.13), estimuladas por este momento histórico, pessoas ligadas à administração da educação passaram a racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos.

Este mesmo autor chama atenção para duas perguntas fundamentais para entender a concepção de currículo: “o quê?” e “o que eles ou elas devem ser?”, ou melhor, ”o que eles ou elas devem se tornar?”. Quando se refere a ‘eles’ e a ‘elas’ está se referindo ao sujeito que tem sua própria identidade influenciada pelo currículo.

Percebe-se então que as teorias ou os textos ou os discursos de currículo também se concentram na questão da identidade, porque o currículo não é neutro e está totalmente relacionado com aquilo que somos e naquilo que nos tornamos.

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade (SILVA, 2007, p.15).

A idéia inicial de modelo de currículo que propunha uma escola que funcionasse tal qual uma empresa comercial ou até mesmo uma indústria era respaldada, segundo Silva, em Bobbitt (1918) em um “modelo claramente voltado para economia” (SILVA, 2007, p.33). Esta orientação seria uma das correntes dominantes nos Estados Unidos no restante do século XX, mas iria concorrer com vertentes consideradas mais progressistas como a liderada por John Dewey.

Dewey estava mais preocupado com a construção da democracia que com o funcionamento da economia [...] ele achava importante levar em consideração no planejamento curricular, os interesses e as experiências das crianças e jovens (SILVA, 2007, p.23).

Segundo este mesmo autor, Bobbitt dizia o contrário que só era preciso fazer uma pesquisa para mapear quais eram as habilidades necessárias para as diversas ocupações, característica forte do tecnicismo. E a partir daí, com este mapa que conteria a demanda das habilidades necessárias, seria possível organizar um currículo que permitisse mais facilmente a aprendizagem do indivíduo.

A tarefa do especialista em currículo consistia, pois, em fazer o levantamento dessas habilidades, **desenvolverem currículos** que permitissem que essas habilidades fossem desenvolvidas e, finalmente, planejar e elaborar instrumentos de medição que possibilitassem dizer com precisão se elas foram realmente aprendidas (SILVA, 2007, p.24, grifo meu).

É importante chamar atenção ao termo ‘desenvolvimento curricular’, porque, nos dias de hoje, ainda é muito utilizado dentro da escola. Este termo, por si só carrega um peso muito linear de se ver a história e possui uma forte carga econômica, política, e associada ao tecnicismo.

Nas discussões atuais sobre currículo percebe-se o quão tradicional e tecnicista é esta afirmação, mais preocupada em desenvolver técnicas de se fazer um currículo e não conseguindo perceber o caminho inverso, ou seja, o que o currículo *faz* ou o que o currículo é *capaz de fazer*.

Os diversos acontecimentos políticos e sociais dos anos 60, com repercussão em vários países do mundo, como Estados Unidos e alguns países da Europa, provocaram grandes mudanças na sociedade de forma geral inclusive “colocando em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicionais.” (SILVA, 2007, p.29). Para os americanos este movimento de reformulação teórica sobre currículo chama-se “movimento de reconceptualização”, já para os ingleses chama-se “nova sociologia da educação”, identificado nas figuras de Basil Bernstein e de seu aluno e orientando de mestrado Michael Young, como principais representantes. “Para Bernstein, o papel da sociologia da educação era explicitar as formas como as instituições educacionais expressam características da sociedade da qual fazem parte.” (SANTOS L., 2003, p.21).

Os movimentos de reformulação da teoria educacional de currículo, não se limitaram aos Estados Unidos e Inglaterra, pelo contrário, ocorreram em várias partes do mundo inclusive no Brasil, que será tratado mais especificamente no próximo tópico. Estes novos conceitos que surgiram passaram a ser identificados como teorias críticas do currículo.

Voltando a esfera internacional, e para fortalecer a permanência da sociologia nas análises e debates sobre uma forma diferente de ver a educação, nesse caso muito fortemente o currículo, colocam-se em cheque muitas teorias tradicionais.

As pessoas identificadas com o que passou a ser conhecido como “movimento de reconceptualização” começavam a perceber que a compreensão do currículo como uma atividade meramente técnica e administrativa não se enquadrava muito bem com as teorias sociais de origem, sobretudo européia com as quais elas estavam familiarizadas: a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo, a teoria crítica da Escola de Frankfurt (SILVA, 2007, p.37).

A partir desta inquietação foi organizada, nos Estados Unidos, a primeira Conferência sobre Currículo. Esta Conferência foi liderada por William Pinar, que

apresentou a etimologia da palavra *curriculum*, que significa originalmente *pista de corrida*, ou seja, percurso, itinerário. Nosso entendimento é de que currículo é um termo polissêmico, ou seja, é um termo que dificilmente terá uma essência definida e cristalizada. Neste trabalho tenderemos a entender currículo como um campo de disputa dentro da escola.

Silva (2007, p.43) afirma que currículo “[...] é antes de tudo um verbo, uma atividade, e não uma coisa.” Ele chama atenção à *atividade* que deve ser constante, não deve ser estática e não deve se limitar apenas a vida escolar, educacional, mas a uma vida inteira.

Na Inglaterra, o caminho traçado para analisar outras questões de currículo foi o da sociologia, ou mais especificamente a Nova Sociologia da Educação (NSE). Esta vertente “tampouco se preocupará em elaborar propostas alternativas de currículo. Seu programa está centrado na crítica sociológica e histórica dos currículos existentes.” (SILVA, 2007, p.67).

A NSE não tinha a preocupação de saber como o sujeito aprende este ou aquele assunto, ou mesmo qual conhecimento é verdadeiro ou não. A questão principal era descobrir o que realmente *conta* como conhecimento, ou melhor,

[...] quais os valores e os interesses sociais envolvidos nesse processo seletivo. Em suma, a questão básica da NSE era a das conexões entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição de poder (SILVA, 2007, p.67).

É importante pensar sobre o que se *determina* como *verdade*. É justamente a partir de questões como o que é *natural*, *verdadeiro* ou *real* que provoca uma inquietação e remete-nos ao *antes*. Se for natural, verdadeiro e real o que não é natural, verdadeiro e real não existe? Deve ser ignorado? Quem determinou a verdade como verdade e não como mentira?

Na realidade, no momento não interessa saber quem/o que está na raiz destas questões, o debate entre os pólos antagônicos, positivo x negativo, não é mais tão importante, porque o foco é outro, o foco está nas relações de poder que produzem determinadas verdades. Nesse sentido, o currículo deve ser investigado historicamente considerando o contexto, e como diz Silva (1994, p.250), “a própria noção de poder sofre um deslocamento, não podendo mais ser referida a uma fonte ou a um centro único [...]”.

As políticas públicas, de forma geral, entre elas as de educação, tendem a se apresentar como verdadeiras, seus discursos são para convencer a todos que ela é a melhor solução para os problemas da sociedade. Segundo Gore (1994, p.10), “o poder e a verdade estão ‘ligados numa relação circular’, a verdade existe numa relação de poder e o poder opera numa relação com a verdade”, conseqüentemente o poder produz verdades.

É como se a própria verdade representasse o poder. Para justificar e legitimar o discurso dessas políticas ou outros tipos de discursos, Gore (1994, p.10) aponta três fatores: a razão científica, principal meio pelo qual esses discursos são sancionados; as técnicas empíricas que tem tido primazia na produção da verdade; e tem-se concedido um status profissional, científico e intelectual àqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdade.

Ao atender estes fatores descritos acima vários discursos são legitimados pelo Estado ou por outrem. Nesta perspectiva é interessante analisar as questões por outro prisma, como aponta Foucault (1979), ver as coisas não mais de forma linear ou dialética, mas, a partir de fragmentos históricos que se relacionam e se interagem. Desta forma se ratifica o poder imbuído nos discursos de todas as pessoas. São formas diferenciadas que se espalham em todos os lugares de forma constante e rarefeita. Nesta concepção todos são detentores de poder e a idéia de um poder centralizador, como o do Estado, por exemplo, cai por terra. Assim como a concepção de atribuir ao poder um conceito de negatividade e dominação, muito pelo contrário “o poder constitui, produz, cria identidades e subjetividades” (Silva 1994, p.252).

Para Popkewitz (1994), há duas formas de relação de poder na escola:

Una es la noción de poder como soberanía, que destaca las relaciones desiguales entre los distintos actores; la segunda es la noción «productiva» del poder, esto es, el despliegue de poder para producir la voluntad de saber. En cierto sentido, ambas nociones de poder son complementarias: la primera se refiere a grandes estructuras históricas a través de las que se construye la vida cotidiana; la segunda se centra en la micropolítica donde se construyen las subjetividades (POPKEWITZ, 1994, p.111).

Alguns grupos sociais transformam o poder em ações de soberania para impor o que eles acreditam serem “verdades”. Estas “verdades” impostas soberanamente são mecanismos de controle usado contra quem se quer dominar.

A perspectiva pós-estruturalista não apenas questiona esta noção de verdade; ela, de forma mais radical, abandona a ênfase na “verdade” para destacar em vez disso o processo pelo qual algo é *considerado* como verdade. A questão não é, pois, a de saber se algo é verdadeiro, mas, sim, por que esse algo se *tornou* verdadeiro (SILVA 2007, p.123).

Um grupo social que faz isso muito bem, ou seja, utiliza-se de sua soberania para impor o que considera como “verdade”, é a instituição escolar ou melhor dizendo o discurso oficial reforça essa concepção de que a escola tem a “sagrada” função de transmitir o conhecimento científico para moldar o cidadão da sociedade, apesar desse ser o discurso forte sabemos que a escola é muito mais que isso, ela mantém e executa outras funções que vão muito além do caráter transmissor conteudista. Essa complexidade de funções escolares se materializa no currículo.

Isso leva a pensar que um currículo quando se apresenta como detentor da ‘verdade’ tende a levar a pensar no objetivo forte de controle e regulação. Ela tende a apropriar-se do termo ‘razão científica’ para justificar o discurso de que contém a verdade. Um exemplo claro é a formação tradicional do currículo escolar onde o que prevalece é o modelo conteudista que atribui importância maior a determinadas disciplinas como veremos mais adiante.

### **3.1. POLÍTICA CURRICULAR NO BRASIL**

No final dos anos 70, o discurso predominante começa a responsabilizar o sistema escolar pela recessão econômica daquele período, pela perda de mercado estrangeiro e pela escassez de trabalhadores treinados para economia tecnológica que se tornava cada vez mais complexa. O discurso era que a escola deveria rever seus currículos a fim de atender aos interesses da sociedade industrial em mudança.

Pode-se dizer que nos anos 60 e 70 quase não se discutia currículo no Brasil. O discurso americano de currículo, pautado no funcionalismo e no tecnicismo, chegou ao país bem no final dos anos 70 e início dos 80. As pesquisas nesta área começaram a ser feitas apenas nos anos 90. Muitos autores influenciaram as discussões de currículo no país.

A década de 1990 foi um período, no Brasil, marcado pelo processamento das políticas neoliberais que se configurava como um modelo de Estado mínimo,

significando um corte financeiro importante nos setores sociais dentre os quais a educação. “Na segunda metade da década de 1990, os estudos e os debates sobre currículo no Brasil intensificam-se e diversificam-se, temática e teoricamente” (MOREIRA, 2005, p. 19).

Em decorrência do período de redemocratização no país, começou a despontar grupos nacionais introduzindo outros discursos além do da teoria funcionalista americana predominante.

É um período marcado por diversas propostas educacionais construídas por empresários industriais, igrejas, sindicatos. Enfim, leigos e especialistas em educação, todos tinham uma contribuição a dar e a depender do lobby político que tivesse, sua proposta ia adiante. A exigência é que a escola tenha um currículo que forme um trabalhador polivalente que tenha condições de “desempenhar várias tarefas ou funções dentro do local de trabalho. [...] Nem a política educacional nem o trabalho docente ficaram imunes a estas influências.” (PIZZI, 2007, p.162-163). A lógica é que um superprofessor forme um supercidadão trabalhador.

Após a promulgação do Decreto 5.154/04, os documentos oficiais de regulação como as Diretrizes Curriculares Nacionais, as Orientações Curriculares e os PCN voltados para o ensino médio não sofreram modificações. Diante de tantos documentos oficiais norteadores, para não dizer reguladores, houve uma farta divulgação de marketing na mídia onde se afirmava que a educação agora ia “preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente” (BRASIL, 2002, p.8).

Esses documentos oficiais trazem com referência ao ensino médio, o foco no currículo integrado. Estão dispostos nos PCNEM os eixos de estruturação para integração curricular, são eles: currículo por competências, interdisciplinaridade, contextualização e tecnologia,

[...] buscou-se construir novas alternativas de organização curricular para o ensino médio comprometidas, de um lado, com o novo significado do trabalho no contexto da globalização e, de outro, com o sujeito ativo, a pessoa humana que se apropriará desses conhecimentos para se aprimorar, como tal, no mundo do trabalho e na prática social (Brasil, 1999, p.30).

Esse aprimoramento descrito no PCNEM tem a intenção de orientar a escola para uma matriz curricular construída com base nos princípios de competências e habilidades designadas pelo empresariado, com a promessa de inserção social e

conseqüente aceitação da sociedade vigente. Lopes (2008, p.21) trás um relatório da UNESCO que “defende que as competências sejam a concepção central na prática educativa das escolas de ensino médio e profissionalizante propondo a sua ampliação a todas as crianças”.

Quanto ao conceito de interdisciplinaridade, disposta nos PCN e nas DCN, o termo disciplinaridade está presente em todo o tempo: “estrita divisão disciplinar do aprendizado” (BRASIL, 2002, p.8), “possibilidade de relacionar disciplinas” (BRASIL, 1999, p.132), “diálogo entre disciplinas” (BRASIL, 1999, p.132), e em muitos outros momentos. Fica explícito, nestes documentos, que é através da disciplinarização que se devem organizar os conteúdos curriculares.

O forte peso da cultura do positivismo, com sua ênfase na precisão, e a imposição de determinadas metodologia de pesquisa e, portanto de formas de legitimação do conhecimento favoreceram a caminhada em direções disciplinares mais reducionistas; ganhava-se nos níveis de precisão nos quais se trabalhava, mas em geral perdia-se nas questões relativas à sua relevância. (SANTOMÉ, 1998. p.62).

É interessante notar que da mesma forma que sugerem a interdisciplinaridade, os mesmos documentos engessam a forma compartimentalizada da organização dos conhecimentos ditos científicos, como por exemplo, os PCNEM que não diluem nem elimina as disciplinas (Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas, Linguagens e Códigos) e os outros “tipos” de conhecimentos comumente tratados como temas transversais (ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e orientação sexual) .

Isto fica ainda mais conflituoso quando Lopes (2008, p. 135), afirma que o currículo por competência tem uma coerência de integração porque “a organização de um currículo por competência não é disciplinar, uma vez que as habilidades e competências a serem formadas exigem conteúdos de diferentes disciplinas.” É proposto pelos documentos oficiais que ele seja organizado na forma modular, estilo que pode contribuir como elemento integrador de conhecimentos de várias disciplinas, porém tende a ser bastante resumido, por visar uma profissionalização específica.

Quanto ao estabelecimento do sistema modular na educação profissional, o IFAL – *Campus* Satuba não seguiu por este caminho e optou em permanecer com a forma disciplinar tradicional. Ao questionar um gestor por que a escola fez esta opção, ele respondeu que:

Não aderimos porque tivemos a sensação de que seria uma mudança muito grande na composição pedagógica, e como parecia “modismo”, logo a idéia seria abandonada. Significava “esquartejar” o curso dando terminalidades profissionais que não seriam compatíveis com a exigência do mercado. Foi essa a nossa impressão. Tive que ir a Brasília, na época, somente para argumentar, pois o MEC não queria aceitar nosso projeto com disciplinas. Mas como o Decreto não obrigava, a gente resolveu fazer valer o texto legal e usar da autonomia pedagógica que a autarquia nos conferiu. Não sei se mais alguém “peitou”, mas na época a gente tinha o respaldo legal e a certeza de que aquela era a melhor decisão para o momento. Poderíamos ter quebrado a cara, mas creio que, felizmente, foi a melhor alternativa. (GPRFG 4).

Entende-se que foi uma boa opção, pois os módulos dificultam sobremaneira a integração porque tendem a ser mais objetivos e dão um forte direcionamento a especialização.

Percebe-se através da fala do GPRFG4 que a desconfiança que há em decorrência por conta das constantes mudanças que ocorrem na política do país. Assim que muda o ministro da educação e toda a política de Estado, não há uma continuidade, muito menos tempo e estímulo para a instituição realizar encontros para debater sobre estas “novidades” e muitas vezes não são dadas condições para atender o que estas políticas determinam.

No que se refere à contextualização como eixo de integração, como está disposto no PCNEM e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, ela é vista, juntamente com a interdisciplinaridade, como maiores probabilidades de se constituir um currículo integrado, não podendo deixar de mencionar a tecnologia, na forma de rede de computadores com internet, que é na própria essência um veículo integrador das disciplinas.

A contextualização, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio deve, segundo o discurso do governo,

[...] ser entendida como um discurso capaz de ampliar as possibilidades de interação não apenas entre as disciplinas nucleadas em uma área como entre as próprias áreas de nucleação. [...] e deve partir do princípio que todo conhecimento tenha como ponto de partida a experiência do estudante, o contexto onde está inserido e onde ele vai atuar como cidadão trabalhador, um agente ativo de sua comunidade. (BRASIL, 1999, p.79).

Autores de variados discursos curriculares ou de diversas linhas de pensamento também vêm a contextualidade como algo que proporciona ao discente a possibilidade

de construir canais de ligação com acontecimentos cotidianos que o cerca, desta forma poderia ser uma importante estratégia metodológica.

Através da contextualização, a transposição didática pode estimular o aluno a desenvolver uma relação ativa com o conhecimento, de modo a provocar aprendizagens significativas, a partir de estabelecimento das conexões entre o que deve ser conhecido e as experiências da vida pessoal, social e produtiva, ou seja, o seu cotidiano. (KUENZER, 2000, p.73).

O elemento apresentado pelo docente como conector entre o que está sendo apresentado como, conhecimento científico e o conhecimento do senso comum - que está no aluno é *escolhido* pelo professor a partir de sua própria experiência, ou seja, é definido pelo próprio interesse e/ou finalidade que se queira atingir, “[...] a definição de finalidades sempre será um processo político, que implica escolhas, não se submetendo à aplicação de critérios técnicos.” (KUENZER, 2000, p.75). Pode-se perceber a clara manifestação do poder do professor sobre o que, na avaliação dele, seja melhor para o aluno aprender e se estabelecer socialmente. Da mesma forma o poder do aluno também se desponta quando estes deixam claros seus interesses.

Lopes (2008) chama atenção para a importância dessas associações ou contextualizações não deixarem de lado a análise crítica dos fatos,

Ainda que falte um sentido mais político à concepção de cotidiano, seu entendimento, aproximando-se da perspectiva crítica de currículo, não é restrito como em algumas perspectivas construtivistas que analisam os saberes prévios dissociados de uma interpretação mais ampla do conhecimento escolar, da cultura e da linguagem. (LOPES, 2008, p. 143).

Outra crítica que esta autora faz, refere-se ao modo como os PCNEM direcionam todo conhecimento e experiência do alunado redirecionando-o aos propósitos da demanda de mercado como orienta o currículo por competência, conseqüentemente esta bagagem que o aluno traz acaba por ser desvalorizada e descartada. Lopes (2005, p.411) lembra que “a contextualização não é um conceito completamente novo no campo educacional, pois outros autores já trabalhavam com a valorização do cotidiano.”

Ainda com referência a interdisciplinaridade, esta e a concepção de integração, têm conceitos que estão muito próximos, como se fossem híbridos. Para Santomé (1998, p, 62) “[...] o termo interdisciplinaridade surge ligado à finalidade de corrigir possíveis

erros e a esterilidade acarretada por uma ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação interdisciplinar.”

Pode-se desta forma entender a interdisciplinaridade como uma estratégia muito importante para se enfrentar problemas e questões de toda espécie provocado pela compartimentalização do conhecimento, mas isso não é algo simples de se conseguir.

A interdisciplinaridade é um objetivo nunca completamente alcançado e por isso deve ser permanentemente buscado. Não é apenas uma proposta teórica, mas, sobretudo uma prática. Sua perfectibilidade é realizada na prática, na medida em que são feitas experiências reais de trabalho em equipe, exercitam-se suas possibilidades, problemas e limitações. É uma condição necessária para a pesquisa e criação de modelos mais explicativos desta realidade tão complexa e difícil de abranger. (SANTOMÉ, 1998. p.66).

Como este trabalho faz um recorte temporal a partir dos anos 90, é interessante que se diga que neste período a proposta de interdisciplinaridade retorna muito fortemente nas propostas educacionais no Brasil e em outros países, no entanto, mesmo após muitos debates e diversas propostas curriculares, o discurso produzido em 1991, por Fazenda, continua válido hoje em 2010.

Em se tratando de ensino, por exemplo, sabemos que os currículos das disciplinas tradicionais, da forma como vem sendo desenvolvido, oferecem ao aluno apenas um acúmulo de informações pouco ou nada relevantes para sua vida profissional, principalmente porque o desenvolvimento tecnológico atual é de tal diversidade que se torna impossível processar, com a velocidade adequada, a esperada sistematização que a escola requer. (FAZENDA, 1991, p.15).

Como pode observar anteriormente, a Lei de Diretrizes da Educação de nº 5.692/71 já falava em integração, porém com uma conotação diferenciada da que Dewey desenvolvera que era uma proposta de ruptura das barreiras disciplinares, e não uma “diluição do saber” (FAZENDA, 1991, p.47). Segundo esta autora, “A geração advinda dessa proposta educacional chega ao ensino superior com sérias distorções no saber ler, escrever, compreender e interpretar.” (FAZENDA, 1991, p.47).

Talvez, por conta deste fato, mesmo com grandes possibilidades de se fazer a integração ainda sob os moldes da de 71, associa-se a integração curricular, atualmente como algo moderno que dependendo da forma como é utilizada pode ser bem progressista. Acreditando ser progressista poderá modificar totalmente a formação das matrizes curriculares. Dessa ela também se apresenta como uma possibilidade de

modificar ou se fazer ouvir a cultura escolar. Esta forma de pensar atrai muitos adeptos favoráveis a esta possibilidade de se organizar um currículo, no entanto também dificulta porque uma forma de pensar muito consensual impede muitas vezes a possibilidade de avanços, porque acaba se fixando numa única possibilidade.

Esse consenso em torno do discurso de integração curricular muitas vezes diminui as possibilidades de debate acerca dos princípios integradores escolhidos, como se a perspectiva crítica da articulação de diferentes saberes não dependesse de quais são esses princípios. (LOPES, 2008, p.105).

É esta a questão mais importante, que nos leva de volta aos instrumentos norteadores do Estado, que com seus artefatos de controle, como por exemplo, as diversas formas de avaliações federais, que acaba por amarrar o processo e regular o currículo. Aí pode se perceber claramente o conhecimento e o poder imbricados.

### **3.2. CURRÍCULO POR COMPETÊNCIA**

Diante do exposto anteriormente, a organização da Pedagogia da Competência ganhou forma na Europa nos anos 80, chegando à América Latina na década seguinte. Esta pedagogia surge a partir de uma forte influencia econômica, como alternativa para enfrentar uma recessão muito violenta. Atualmente seu objetivo maior é enfrentar a grande crise do emprego e estimular a valorização de potencialidades individuais em um mercado de trabalho escasso, precário e competitivo.

A atmosfera econômica, fortemente influenciada pelo liberalismo, principalmente no que se refere à responsabilidade individual do sujeito e coletivamente da escola, acaba servindo de variável na medição do alunado no mercado de trabalho, pois como disse Lopes (2008, p.67) “as competências são comportamentos mensuráveis”. Para Hirata (1994) o comportamento é um componente do sistema de competência, logo a escola deve formar, ou melhor, dizendo, estimular, desenvolver no seu corpo discente a autonomia, liderança, iniciativa, capacidade de trabalhar em grupo e outras prerrogativas que façam com que o sujeito se integre bem em qualquer situação para suprir as deficiências da empresa e acima de tudo colaborar com a instituição empregadora. E se não for empregado que se torne empreendedor.

Para RAMOS, 2002, s/p:

A competência expressaria coerentemente [...] uma noção originária da psicologia, ela chamaria a atenção para os atributos subjetivos mobilizados no trabalho, sob a forma de capacidades cognitivas, sócioafetivas e psicomotoras.

É interessante ressaltar que o conceito de competência no Brasil foi introduzido de forma institucional, no Governo de Itamar Fraco, em meio às discussões sobre a Lei de Diretrizes e Base da Educação, através do Plano Decenal de Educação para Todos, que abrangeria o período de 1993-2003. Segundo Silva M. (2008), o PDE é resultado da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, em março de 1990.

Consoante a autora, entre as prioridades traçadas nesta conferência estava a redução das taxas de analfabetismo e a universalização do ensino básico prioritariamente para os países que apresentavam os piores indicadores educacionais do mundo, dentre os quais o Brasil.

O Plano Decenal de Educação para Todos foi firmado na Semana Nacional de Educação para Todos que ocorreu em 1993 e que determinou que:

[...] a finalidade da escola é o cumprimento de um conjunto de objetivos gerais para o desenvolvimento da educação básica que deveria satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as *competências fundamentais* requeridas para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do País, especificamente as necessidades do mundo do trabalho. (SILVA M. 2008, p.110).

Dessa forma o conjunto de competências a serem alcançadas para diversas áreas das ciências estão dispostas oficialmente nos Parâmetros Curriculares Nacional, dentre os quais o do ensino médio e suas diretrizes, como por exemplo, o Parecer n. 15/98, que com respeito à formação para o trabalho esclarece:

Essa preparação para o trabalho abarca, portanto, os conteúdos e competências de caráter geral para a inserção no mundo do trabalho e aqueles que são relevantes ou indispensáveis para cursar uma habilitação profissional e exercer uma profissão técnica. (Brasil, CNE/CEB, Parecer n.15/98).

Assim como também o Parecer nº 16/99 que trás vários destaques sobre competência:

As características atuais do setor produtivo tornam cada vez mais tênues as fronteiras entre práticas profissionais. Um técnico precisa ter competências para transitar com maior desenvoltura e atender às várias demandas de uma área profissional, não se restringindo a uma habilitação vinculada especificamente a um posto de trabalho [...] (BRASIL, CNE/CEB, Parecer n.16/99, p. 112)

O mundo do trabalho está se alterando contínua e profundamente, pressupondo a superação das qualificações restritas às exigências de postos delimitados, o que determina a emergência de um novo modelo de educação centrado em competências por área (BRASIL, CNE/CEB, Parecer n.16/99, p. 113).

Para efeitos desse Parecer, entende-se por competência profissional a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho. (BRASIL, CNE/CEB, Parecer n.16/99, p. 125).

Mais uma vez percebe-se nas entrelinhas a sujeição da instituição escolar à ordem econômica, pois associa o sucesso de inserção no mundo do trabalho as competências desenvolvidas na escola. Mas em nenhum momento “questiona a forma alienada do trabalho que gera a exclusão social e subordina a educação escolar aos restritos imperativos do mercado”. (SILVA M. 2008, p.121).

Conforme a pesquisa de Gouveia (2005) que se utilizou inclusive, como uma de suas fontes a ex-Escola Agrotécnica Federal de Satuba, relata que os currículos da

[...] maioria das instituições de ensino profissional estarem organizados por competências não implica que estas escolas tenham uma prática baseada na pedagogia das competências. Da estrutura curricular documental até o sistema de avaliação há uma grande distância. (GOUVEIA, 2005, p.140)

Pois bem, apesar de ficar claro que o modelo de competência possui uma lógica de integração, como já disse Lopes (2005) acaba por se constituir no dia a dia do IFAL – *Campus* Satuba, em um currículo para atender a “reforma no papel” (Gouveia, 2005, p.142), melhor dizendo, um currículo por competência ‘pro forma’ pois até mesmo sua opção em não implantar um currículo modularizado, como já dissemos anteriormente, vai na contramão dessa proposta que tem como um dos seus princípios essa forma de organização.

[...] O currículo por competências tem por princípio a organização do currículo segundo módulos de ensino que transcendem às disciplinas. Cada módulo é organizado com o conjunto de saberes entendidos como necessários a formação das competências esperadas, podendo, inclusive, ter caráter de terminalidade parcial. (LOPES, 2008, p.68).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do antigo CEFET-AL que está sendo incorporado ao IFAL-AL “[...] o currículo deve ser articulado e integrado, que possa atender aos princípios de uma educação continuada e à verticalização de uma carreira de formação profissional e tecnológica” (PPP, 2005/2006, p.61). Deve-se entender então que o objetivo, pelo menos no papel, do currículo, seja a formação para o mercado. Presume-se desta forma que o IFAL – *Campus* Satuba não desenvolve um currículo por competência nos moldes pré-estabelecidos, o que não a impede de praticar um currículo pautado em atender os interesses do mercado de trabalho.

### **3.3. CURRÍCULO E IDENTIDADE**

Um conceito muito importante nas questões curriculares é o de identidade. Neste processo de transição de EAFS para IFAL, esta palavra vem sendo muito citada, principalmente em reuniões internas de docentes e equipe pedagógica, quando se discute as questões com referencia a elaboração de novos documentos (PDI, PPP, Normas Pedagógicas, Matrizes Curriculares e outros), para o instituto.

Apesar de não ser esta a questão principal deste trabalho é relevante mencionar que ao se falar em identidade dentro da instituição, o corpo escolar se refere a dois pontos distintos. O primeiro e mais antigo é a questão de definição de qual é a identidade do aluno que a escola quer formar, ou seja, um bom técnico agrícola ou para os exames pré-universitários? Este questionamento sempre esteve presente em reuniões de docentes, principalmente nos conselhos de classe quando era salientado que determinado aluno tinha bom desempenho nas disciplinas da parte geral e não demonstrava o mesmo interesse na parte técnica ou vice e versa. É uma questão antiga da dualidade do ensino técnico e a base da discussão do ensino médio integrado.

E atualmente quando se fala em identidade estão se referido a qual é agora a identidade da escola neste processo de integração de escola agrícola e escola industrial,

uma vez que, apesar da junção Escola Agrotécnica e CEFET ser recente já é possível de perceber que será importante se fazer ajustes pontuais que diferencie uma instituição da outra.

Para Silva (2000, p.96), “A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental.”

Desta forma, entende-se o conceito de identidade como um processo em construção pautado na cultura social e nas relações de poder constituinte. Não podemos esquecer que as políticas públicas têm grande interesse na contribuição para definição destas identidades, como por exemplo, trazendo em seus documentos que a educação técnica de nível médio deve formar o indivíduo para o mundo do trabalho (Art. 39 da LDB, Documento Base da Educação Profissional Integrada. (2007, p. 45).

Da mesma forma a lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que se refere aos Institutos Federais diz que “[...] a consolidação da identidade institucional requer uma gestão superior unificada decorrente de uma ação educativa verticalizada, da vinculação da pesquisa e das atividades de extensão a todos os níveis de ensino” (SILVA C. 2009, p.11). Contudo, sem esquecer, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e que “A gestão de cada instituto e da rede que formam assume um caráter sistêmico que exige o reconhecimento da autonomia de cada unidade [...]” (SILVA C. 2009, p.11).

Diante disso só o tempo dirá qual a identidade que se configurará nos institutos federais e principalmente nos campi, como diz Silva C. (2009, p.11), “[...] o futuro dos institutos está em aberto [...]”.

No entanto é relevante considerar o diferencial que os campi que outrora fora Escola Agrotécnica tem em relação aos antigos CEFET. Associando-se Agrotécnicas como educação do campo ou educação para o campo, veja a LDB para salientar o que esta fala sobre este molde de educação:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Enquanto que os artigos que regulam a Educação profissional são os 39 a 42, bem específicos caracterizando atividades antagônicas, pois se não fosse assim a identidade, pelo menos dos *campi* agrícolas, estariam a princípio, estabelecida uma vez que direciona o currículo a atender as necessidades do homem do campo.

E afirma Hall (2006):

A identidade é uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. (HALL, 2006, p.13).

Para os docentes do IFAL – Satuba é importante a definição de uma identidade de curso no qual se baseará toda organização didática pedagógica da instituição e que contenha um foco principal da formação a que se propõe, é a partir desta definição que os docentes deverão organizar seus planejamentos. Entretanto, deve-se considerar que em um currículo realmente integrado isso não é problema, pois o perfil do curso não é necessariamente igual ao perfil do aluno, mas se reflete sobre ele na medida em que currículos formam identidades.

Com a implantação do currículo integrado, entendendo aqui currículo integrado apenas como matrícula única entre ensino técnico e propedêutico, e não a integração propriamente dita de conceitos e ações, alguns docentes notaram mudanças na formação dos/as alunos/as:

Com a implantação do currículo integrado a clientela passou a ser aquela mais voltada para o Ensino Técnico em Agropecuária, dessa forma passamos a ter técnicos mais qualificados. (G 1).

Os alunos que procuram o integrado, na sua maioria, buscam formação para o trabalho, portanto são oriundos de famílias menos economicamente favorecidas. (GPQFG 2).

Percebe-se através da fala dos gestores 1 e 2 que, após a implantação da modalidade integrada, o/a aluno/a que passou a se submeter ao regime de processo seletivo do instituto seriam sujeitos mais envolvidos com as questões de perfil campestre do que dantes, quando prevalecia o regime concomitante, onde se percebia um perfil mais urbano nos alunos.

Através de dados obtidos da Assistente Social do Instituto cerca de 74,82% dos alunos matriculados no IFAL são oriundos de cidades do interior, sendo que, apesar dos

dados não estarem registrados, sabe-se que, a grande maioria residem em sítios, vilas ou povoados próximos a cidades. Logo podemos dizer que prevalece uma identidade híbrida, ou seja, rural e urbana ao mesmo tempo, até mesmo porque a proximidade da instituição de ensino a capital do Estado é muito grande, assim como o acesso a tecnologias como a internet que aproxima o indivíduo dos grandes centros de forma virtual. Neste momento de integração com o CEFET essa hibridização tende a ser reforçada.

“A hibridização pressupõe, não apenas a mistura difusa de discursos, mas sua tradução e mesmo recontextualização”, (LOPES, 2008, p.31). “A identidade que se forma por meio do hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços delas”. (SILVA, 2000, p. 87).

Nesta perspectiva, entende-se que o discente do IFAL - Satuba vive em um território de fronteira entre o urbano e o rural, ou podemos dizer identidade de fronteira, apresentando ambas as características a depender do contexto, essa concepção é reforçada no IFAL – *Campus* Satuba, por ter sua raiz rural, mas com características fortíssimas do urbano, como por exemplo, os cursos que oferta, no instituto em questão o de informática, em outro turismo e assim por diante, significando que pode ficar eternamente na zona de fronteira.

### **3.4. RELACIONANDO-SE COM BERNSTEIN**

Para analisar as relações existentes entre as disciplinas escolares do modelo do currículo integrado e o corpo docente do IFAL – *Campus* Satuba, foi utilizado o conceito de Bernstein sobre Classificação e Enquadramento com o intuito de compreender a relação de poder e controle presente nas relações sociais internas e externas à escola, mais especificamente no sentido da relação entre professor e currículo, para desta forma identificar quais os níveis de integração presentes.

Basil Bernstein foi um sociólogo britânico que muito influenciou e continua influenciando muitos pesquisadores em várias áreas em particular na educação desde os anos de 1960, na Europa e Estados Unidos. Ele nasceu em 1924 e faleceu no ano 2000. Em 1963, ingressou no Instituto de Educação da Universidade de Londres onde em 67 foi nomeado catedrático da única cadeira de Sociologia da Educação na Grã-Bretanha.

No final da década de 70, Bernstein “passa a ser referido no campo da pesquisa educacional brasileira como um dos principais teóricos da Nova Sociologia da Educação”. (LEITE, 2004, p. 19). Na década de 80 ele foi considerado o intelectual de maior prestígio dentro e fora da Instituição.

Sua obra é muito densa, contudo se torna mais leve ao perceber em sua biografia como mantinha um comportamento agradável de relacionamento, principalmente com seus alunos e orientandos, dos quais muitos se tornaram amigos próximos e, segundo Morais e Neves (2007, p.115), ele reconhece em vários de seus escritos a importância dada ao trabalho conjunto que realizavam e ainda ressaltam “A sua sensibilidade aos problemas dos outros, a sua generosidade e o seu espírito aberto que jamais serão esquecidos por todos aqueles que tiveram o privilégio de com ele trabalhar.”

Sobre a teoria de Bernstein, existe um vasto material de textos e artigos publicados em diversas partes do mundo, e alguns poucos em português. Sua teoria se concentrou em um conjunto de cinco volumes conhecido como *Classe, Códigos e Controle, I a V*, os três primeiros publicados em 1971, 73 e 75. Em 1990, publica o volume 04 que fora traduzido para o português em 1996 com o título: *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. O quinto volume foi também publicado em 96, mas ainda não foi traduzido para a língua portuguesa.

O autor considera muito importante fazer a distinção entre poder e controle e pesquisou por mais de trinta anos os conceitos de códigos elaborados com o qual definiu seu conceito de integração. Sua questão era descobrir quais eram os princípios de seleção, por que razão uma modalidade particular de códigos era institucionalizada para grupos particulares de alunos.

[...] o conceito de código não deve ser visto simplesmente como um regulador de orientação cognitiva; ele regula propensões, identidades e práticas, na medida em que essas se formam em instâncias oficiais e locais de ação pedagógica (escola e família). (BERNSTEIN, 1996, p.14).

Apesar de Bernstein deixar claro que o conceito de código é muito mais que um regulador da relação entre contextos e de princípios orientadores dos textos que serão utilizados nos diversos contextos do universo escolar, esta definição é muito forte porque demonstra tanto o modelo de reprodução no interior da construção curricular quanto os “dispositivos culturalmente determinados” (BERNSTEIN, 1996, p.28).

Morais e Neves (2007, p.118), apresentam um gráfico muito interessante sobre uma fórmula que ajuda nesta compreensão. As autoras dizem que em “um nível operacional, o código é definido pela relação entre a orientação de codificação e a forma como essa orientação é realizada.”

$$\text{Código} = \frac{O^{E/R}}{C_{ie}^{\pm} E_{ie}^{\pm}}$$

$O^{E/R}$  - orientação de codificações elaborada / orientação de codificações restrita  
 $C_{ie}$  - classificação interna e classificação externa  
 $E_{ie}$  – enquadramento interno e externo

Quadro 4 - Moraes e Neves, 2007, p. 118.

Como o próprio nome já anuncia, na orientação elaborada os significados tendem a ser independentes do contexto como, por exemplo, os documentos oficiais (PCNEM, OCN, DCN), ou seja, não têm uma relação direta com uma instituição específica, são elaborados para a educação nacional independente das particularidades de cada ambiente. Na orientação restrita os significados são dependentes do contexto, e têm uma relação direta com uma instituição específica como, por exemplo, os documentos internos de cada instituição. Algo que influencia muito nesses significados é a presença e participação ativa de sindicatos, igrejas, e as mais diversas associações.

A orientação elaborada ou restrita pode dar lugar a uma vasta gama de realizações. As formas como os significados são realizados depende da distribuição de poder e dos princípios de controle que regulam as relações sociais e os contextos da interação pedagógica. (MORAIS e NEVES, 2007, p.118)

Assim, Classificação (C) e Enquadramento (E) dos saberes, são conceitos utilizados por Bernstein, para melhor classificar, ou melhor, analisar as relações de poder e controle existentes dentro de determinado contexto; estão acompanhados dos símbolos + e – que representam os valores fortes ou fracos que a classificação e o enquadramento podem apresentar, particularmente no campo dos saberes curriculares.

<b>CLASSIFICAÇÃO</b>	<b>Conceito</b>	<b>Consequência</b>
	Refere-se às relações entre conteúdos; ao grau de limites impostos pelos conteúdos; ou ao grau de manutenção de fronteiras entre os conteúdos.	Quanto mais fraca a classificação, maior a inter-relação dos mesmos.
<b>ENQUADRAMENTO</b>	<b>Conceito</b>	<b>Consequência</b>
	Refere-se à forma do contexto no qual é feita a transmissão do conhecimento, ou seja, à força da fronteira entre o que pode e o que não pode ser transmitido numa relação pedagógica.	Remete ao grau de controle de professores e alunos sobre a seleção, organização e ritmo do conhecimento transmitido e recebido nas relações pedagógicas.

Quadro 5 - Baseado em Lopes (2008, p. 36 e 37).

Bernstein utilizou-se de duas variáveis importantes para identificar as relações internas, que ele chamou de *i* e relações externas *e*. Ele identifica como relação interna, a relação existente dentro de um mesmo contexto, como por exemplo, a família e no caso específico em questão à escola, ou mesmo o currículo.

A relação externa, por outro lado, refere-se à relação entre diferentes contextos como a relação entre família e escola, docente e família. Neste caso especificamente a ênfase é a relação entre o contexto docente e aluno, para salientar a presença do poder deste para com aquele e vice – versa, assim como a relação entre o currículo e o trabalho numa escola profissionalizante.

Se existe um forte isolamento entre categorias, então diremos que existe um princípio forte de classificação; se existe um fraco isolamento entre categorias, diremos que isso dá origem a um princípio de classificação fraca. ('Classificação' se refere às relações entre categorias, não aquilo que é classificado). (BERNSTEIN, 1996, p.43).

A formação técnica com forte apelo à especialização tem uma grande tendência a manter um currículo com classificação forte com o discurso de precisar atender ao mercado e prevalecer às idéias de competência e habilidade.

Nesta perspectiva, Bernstein identificou duas formas de estrutura curricular: o tipo coleção e o tipo integrado. O próprio nome coleção já identifica um modelo de currículo extremamente rígido e compartimentalizado mantendo suas fronteiras bem isoladas. Cada disciplina agrupa seus conhecimentos e os mantém dessa forma por certo tempo. Já os tipos integrados, as fronteiras são muito menos marcadas e a interação entre elas deve ser estimulada.

É importante ficar claro que mesmo neste tipo de currículo, ou seja, com fronteiras menos rígidas, ou até mesmo, em alguns casos bem insipientes, o poder permanece presente, só que de forma e princípios diferenciados.

Os currículos segundo códigos-coleção são distinguidos em função do maior ou menor nível de especialização. Bernstein mantém uma cultura eminentemente crítica às formas especializadas [...]. O conhecimento no código-coleção é uma propriedade privada com sua própria estrutura de poder e sua situação de mercado. (LOPES, 2008, p.37).

E a classificação tipo integrada é o caminho? Percebe-se que estes dois códigos trafegam em sentido contrário, quer dizer:

Para o autor, qualquer organização do conhecimento escolar que envolva alto grau de classificação origina um currículo denominado *código-coleção*, assim como qualquer organização do conhecimento escolar que tenha por objetivo reduzir o nível de classificação é denominado *código integrado*. (LOPES, 2008, p.37).

Bernstein chama atenção pelo fato de que o código integrado em si, pelo simples fato de uma disciplina utilizar o conhecimento da outra não se configura um currículo integrado, isso só acontece quando:

Pressupõe, minimamente, um grau de subordinação das disciplinas e cursos 'insulares' a uma idéia relacional, bem como implica mudança nas hierarquias e relações de poder que constituem os saberes. (LOPES, 2008, p.37).

Portanto, o grau de manutenção de fronteiras entre categorias (professor, aluno, conteúdos de aprendizagem, escola, família), é considerado *classificação forte* quando a separação entre as fronteiras destas categorias são bem nítidas, por exemplo: o professor não admite ser questionado pelo aluno ou pela família, os conteúdos de aprendizagem são tão fixos que não se permite flexibilização, as vezes pelo professor, as vezes pela

escola, ou mesmo da família que interfere fortemente na escola, em alguns casos exigindo que “todo o conteúdo” do livro seja dado, por exemplo.

A classificação é considerada *fraca* quando este limite fronteiro esbarra um no outro num embate recíproco, por exemplo, entre dois professores, ou mesmo entre aluno e professor quando este se permite uma igualdade. Esta classificação entre as categorias vão originar uma hierarquia, pois cada categoria tem uma voz específica, portanto, um determinado poder.

Santos L. (2003, p.23) salienta a forma com que Bernstein se refere aos três pontos considerados por ele essenciais e que a escola tem o dever de garantir a seus discentes esses três direitos, são eles: o primeiro, no nível individual se refere ao desenvolvimento pessoal ou seja, a formação do sujeito; o segundo, no nível social, ou seja o direito de ser incluído do jeito que ele é; e finalmente o terceiro que é no nível político que se refere ao direito de participação que conseqüentemente inclui o direito de participar da construção, manutenção ou reformulação de qualquer proposta na ordem social.

A partir destes três princípios elencados por Bernstein percebe-se claramente a preocupação que o mesmo tinha com respeito à formação dada pela escola ao aluno, me permito dizer que uma formação realmente integrada, pois, leva em consideração o indivíduo como um cidadão, ou seja, em se tratando do universo escolar permite a este sujeito o direito de ser respeitado pelo que é, ter oportunidade de desenvolver-se social e intelectualmente e acima de tudo o direito de ser ouvido em qualquer proposta que tenha a ver com seu meio. Esses níveis ressaltados por Bernstein (1996) reforçam a idéia do caráter democrático que, para ele, deve ter a educação.

Nesse sentido, o que muitas vezes diferencia os espaços de fronteiras entre as relações dos diversos segmentos assim como entre os limites fronteiros dos diversos componentes curriculares é a intensidade do isolamento. Segundo o autor, “Quanto mais forte o isolamento entre categorias, mais forte será a fronteira entre uma categoria e outra e mais definido o espaço que qualquer categoria ocupa e em relação ao qual ela é especializada.” (BERNSTEIN, 1996, p.42).

Nessa concepção, quanto maior o isolamento entre as disciplinas, ou seja, quanto mais se cria mecanismos de especialização, mais se dificulta a possibilidade de integração. “[...] o isolamento é o meio pelo qual o cultural é transformado no natural, o contingente no necessário [...]” (BERNSTEIN, 1996, p.44). Assim são ‘normalizados’ conceitos que legitimam culturalmente que determinados elementos curriculares são

mais importantes ou necessários que outros, isso se observa facilmente no número da carga horária atribuída a cada um dos componentes curriculares em separado de qualquer currículo escolar, o espaço atribuído na grade curricular, etc estabelecendo hierarquias que inviabilizam a integração curricular.

De certa forma o currículo integrado é uma recontextualização pedagógica do que está posto. Ou seja, o contexto da escola/sala de aula, os conteúdos livrescos as normas dos PCNEM, são contextos diversos deslocados, inseridos dentro de outro contexto o que Bernstein chama de recontextualização (BERNSTEIN, 1996, p.269).

A recontextualização acontece porque cada campo, professor, aluno, escola, documentos oficiais recebem diversas influências econômicas, sociais, políticas e culturais bem diferentes - o que significa que a tendência de se reproduzir o discurso nunca é total.

Logo, a forte possibilidade de modificação de contextos, ou seja, a recontextualização de um currículo vai depender diretamente de quais objetivos se queira alcançar, como por exemplo, um currículo pautado nas competências e habilidades, como predispõe para as escolas profissionalizantes.

## CAPÍTULO IV

### O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO NO IFAL – CAMPUS SATUBA.

Muitas reformas do ensino já ocorreram e continuam existindo no campo educacional profissional. Na maioria das vezes o discurso engloba preocupações com a evasão, avaliação e o fracasso escolar das crianças e jovens, principalmente das escolas públicas. Outra preocupação própria do ensino profissionalizante gira em torno da questão da formação do jovem para o mercado de trabalho seja para área técnica ou para tecnológica.

Observa-se anteriormente o contexto, a atmosfera e pressões que antecederam a revogação do Decreto 2.208/97 e a promulgação do Decreto 5.154/04. Este tópico se refere mais especificamente ao Documento Base deste decreto que contem as concepções, princípios e fundamentos dele.

#### 4.1. DOCUMENTO BASE QUE DESENCADEIA AS MUDANÇAS DO CURRÍCULO INTEGRADO.

O Documento Base do ensino médio integrado aponta como marco da discussão da integração, dois Seminários Nacionais, o primeiro intitulado *Ensino Médio: Construção Política*, em maio de 2003, na cidade de Brasília, “teve como objetivo discutir a realidade do ensino médio brasileiro e novas perspectivas na construção de uma política para esse nível de ensino” (BRASIL, 2007 p.6). O segundo evento em 2004 foi o Seminário Nacional de Educação Profissional, cujo tema era *Concepções, experiências, problemas e propostas*. Deste encontro gerou-se o documento, publicado pelo MEC: *Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica*.

O documento do MEC já apontava naquele momento a perspectiva de integração das políticas para o ensino médio e para a educação profissional, tendo como objetivo o aumento da escolarização e a melhoria da qualidade da formação do jovem e adulto trabalhador. (BRASIL, 2007 p.6).

É interessante destacar que apesar destas discussões terem se iniciado em 2003, as mesmas não ocorreram na escola, que só veio tomar conhecimento com a chegada do Decreto Lei em 2004. A comunidade escolar passou a conhecer os pormenores do Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Integrado ao Ensino Médio, apenas em dezembro de 2007, quando foi lançado, três anos após o decreto propriamente dito.

Conforme esse documento, a *integração* visa “contribuir para uma efetiva (re) construção de uma identidade própria, e, ao mesmo tempo, significativa, para a vida de seus grupos destinatários” (MEC, 2007, p. 27).

A identidade do ensino médio sempre foi tensionada, especialmente quando se refere ao ensino médio profissionalizante, principalmente por causa da dualidade, que ora foca na formação técnica, próxima aos interesses do mercado, para formar para o trabalho ou para a formação geral, permitindo o ingresso na universidade. O próprio documento base se refere a uma construção ou mesmo uma reconstrução desta identidade. A questão é saber se o currículo integrado, da forma como foi elaborado, contribui com esta proposta de (re)construção.

Na concepção de educação integrada presente no Documento Base (2007), se percebe claramente a mesma intencionalidade de romper com a dualidade de formação para o trabalho ou para o ensino superior:

[...] o que se quer com a concepção de educação integrada é 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 [...] 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. (MEC 2007, p. 41).

Ou seja, segundo este documento o atual sentido de formação integral sugerido é o total rompimento da histórica divisão social do trabalho entre executores, ou melhor, trabalhadores com uma formação incompleta e a ação de pensar, dirigir ou planejar, normalmente atribuída aqueles que tiveram uma formação mais completa, inclusive com curso superior.

O Documento Base propõe que o objetivo destas formações seja:

[...] orientar a formação desses profissionais por uma visão que englobe a técnica, mas que vá além dela, incorporando aspectos que possam contribuir para uma perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente e, dessa forma, privilegie mais o ser humano trabalhador e suas relações com o meio ambiente do que, simplesmente, o mercado de trabalho e o fortalecimento da economia. (MEC, 2007, p. 54).

Pois bem, diante da necessidade que se apresentava ao IFAL-Satuba, que era a imediata implantação do decreto segundo orientação do governo federal, foram realizadas algumas ações tais como reuniões pedagógicas para acesso e divulgação do novo decreto e posteriores encontros entre equipe técnica, gestor e docentes, para apresentação da construção/apreciação da nova matriz curricular.

A elaboração do novo currículo no IFAL, campus Satuba, se sucedeu da seguinte forma: todos os docentes foram convidados ou convocados a estarem nas reuniões, porém, nem todos puderam estar presentes em todos os momentos. Esses encontros foram realizados para discussão, debate e reformulação da nova matriz curricular. De alguma forma, mesmo os ausentes, tiveram que contribuir para sua elaboração, principalmente na reformulação das ementas, pois muitas disciplinas sofreram alteração de suas cargas horárias. Em decorrência dessa mudança na carga horária das disciplinas, todos/as docentes acabaram se envolvendo na implantação da matriz do novo curso de Educação Profissional/Técnica de nível médio em Agropecuária, que ficou conhecido na escola como Ensino Médio Integrado.

Hoje, após uma compreensão maior do que representa um currículo dentro de uma instituição de ensino, ou seja, entendendo o currículo como um projeto educativo/didático que espelha o que a instituição é, percebo o poder que emana dele. Nesse sentido, as definições, análises e consensos resultam da hegemonia histórica e cultural de determinadas disciplinas curriculares e que influenciam diretamente as delimitações das fronteiras disciplinares, como aponta Bernstein, que veremos mais adiante no subitem 4.4.

De qualquer modo a compreensão da nova forma instituída pelo Decreto nº. 5.154/2004 ainda está sendo absorvida paulatinamente, principalmente no momento de planejamento das aulas pelos docentes como vimos em algumas respostas dos entrevistados.

Isto pode ser identificado como sinal de resistência pela falta de planejamento para as discussões, preparação, e, acima de tudo, pelo fato de não terem tido conhecimento nem participação na elaboração da proposta nacional apesar de serem

os/as técnicos/as e ao/as docentes das diversas instituições públicas quem executam a educação profissional de nível médio no Brasil.

É preciso destacar que neste íterim, outras mudanças significativas, proporcionadas pelo MEC, aconteceram também dentro da escola. Em 2005 foi lançado o Decreto para implantação do PROEJA. Essa modalidade de ensino implicou a abertura de novas turmas, com um perfil de alunos/as bastante peculiar, mas que manteve o mesmo número de professores que já se subdividiam nas diversas modalidades ensino médio integrado, subsequente e tecnológico. No final de 2008, as discussões sobre a fusão ou integração com o CEFET-AL, além de outros tantos acontecimentos históricos que ocorrem no interior de qualquer instituição de ensino também contribuíram para que o processo de implantação do ensino médio integrado andasse em passos mais lentos. Todas estas alterações estimularam uma reação de resistência por parte dos/as professores/as e do corpo técnico, repercutindo numa demora ou recusa no atendimento dos novos processos. Há ainda um sentimento de descrença e de uma certa banalização, provocados pelas reformas governamentais, que foram intensas desde os anos 90.

Ao questionar o que é o ensino médio integrado exposto no documento base percebemos que seu conceito exposto visa atacar a dualidade histórica desse nível de ensino

Uma formação voltada para a superação da dualidade estrutural entre cultura geral e cultura técnica ou formação instrumental [...] versus formação acadêmica. (2007, p.25) [...] e O currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender. (2007, p.42).

Da mesma forma o documento diz que “é preciso que a comunidade escolar se convença da pertinência de implantá-lo [currículo integrado] e se mobilize para isso” (2007, p.53), para que essa mobilização aconteça o documento sugere a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico Integrado.

## 4.2. VISÃO DOS DOCENTES

O Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária ofertado no IFAL – *Campus* Satuba, está presente no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos no Eixo Tecnológico chamado de Recursos Naturais. Segundo este catálogo sua carga horária mínima deve ser de 1.200 horas, fato que dificulta o processo de integração porque amarra a carga horária e torna as fronteiras entre as disciplinas fortemente demarcadas e em muitos casos até intransponíveis o que não se identifica com a integração defendida por Bernstein (1996).

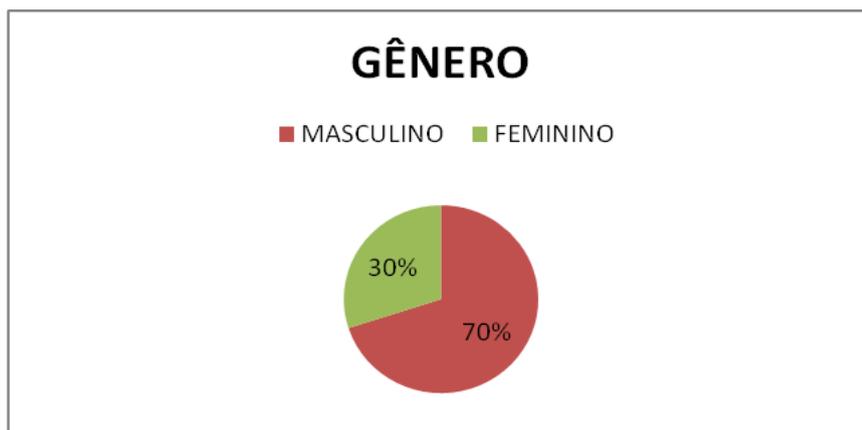
Seguindo o código de Orientação Elaborada e Restrita descritas por Bernstein (1996), toda instituição tem “autonomia” pedagógica para elaborar seu currículo, com a possibilidade de se reger por Orientação Restrita (orientações produzidas no interior da instituição. São seus documentos internos). Para o autor, os significados são dependentes do contexto, porque têm relação com a realidade e os documentos internos da Instituição, como por exemplo, a construção de um currículo integrado pela própria escola, e não chegando pronto como documento oficial. Infelizmente prevalece as Orientações Elaboradas, melhor dizendo orientações externas como, por exemplo, as dispostas no Catálogo Nacional de Cursos que delimita toda sua execução, vimos diretamente o reflexo disso no currículo composto pelas disciplinas da parte de formação geral.

Ainda presente no catálogo consta que o/a aluno/a, ao concluir o curso, deverá estar apto/a para:

- ✓ Planejar, executar, acompanhar e fiscalizar todas as fases dos projetos agropecuários. Administrar propriedades rurais.
- ✓ Elaborar, aplicar e monitorar programas preventivos de sanitização na produção animal, vegetal e agroindustrial.
- ✓ Fiscalizar produtos de origem vegetal, animal e agroindustrial.
- ✓ Realizar medição, demarcação e levantamentos topográficos rurais.
- ✓ Atuar em programas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa.

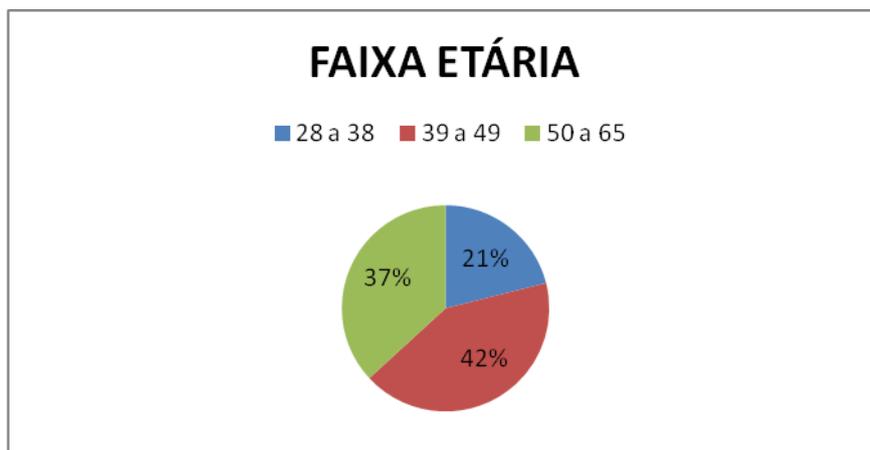
Estas competências reforçam a formação tecnológica do curso analisado.

Logo a seguir apresenta-se quem são os/as docentes e gestores/as do curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária do IFAL – Satuba que participaram desta pesquisa. O curso foi escolhido por ser o que implantou a proposta do currículo integrado no IFAL – *Campus* Satuba. Vejam os gráficos abaixo:



Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora em 2009.

Não nos causa estranheza o fato da grande maioria dos/as docentes ser majoritariamente masculina, na área agrícola. Tradicionalmente é uma área dominada pelo trabalho masculino, deixando as mulheres e seu trabalho praticamente invisíveis.



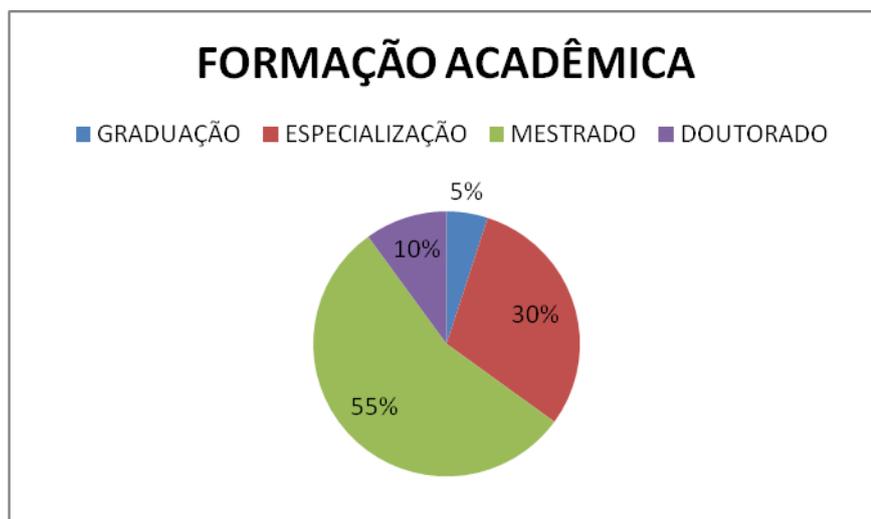
Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora em 2009.

A maioria dos/as docentes que participaram da pesquisa tem idade acima de 39 anos e está há mais de 11 anos atuando na instituição. Esse fato revela que um número significativo de professores/as possui um bom conhecimento de como é o funcionamento da instituição e vivenciaram todo o processo de mudanças lançadas pela SETEC.

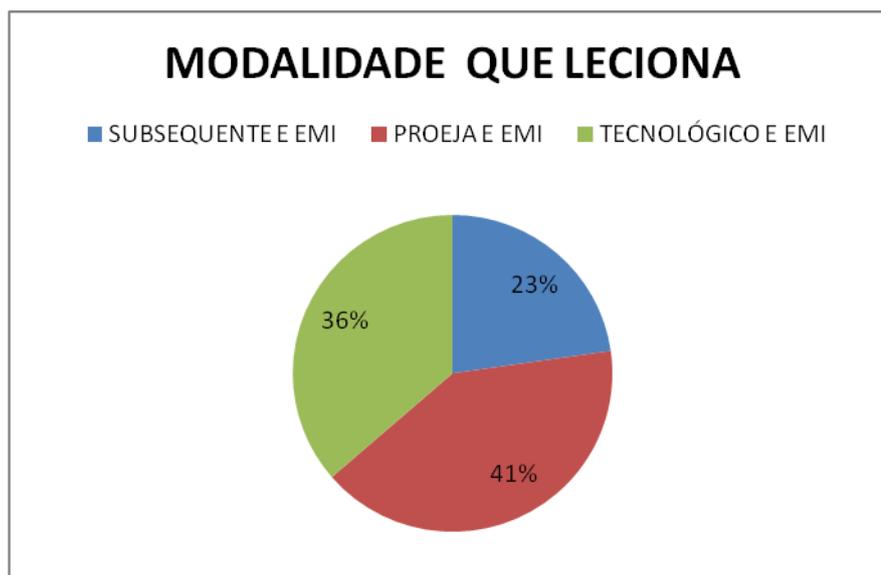


Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora em 2009.

Quanto à formação acadêmica, 65% dos/as entrevistados/as possuem mestrado ou doutorado, 30% são especialistas e apenas 5% permanecem só com a graduação.



Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora em 2009.



Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora em 2009.

Quanto à modalidade de cursos que lecionam, como já indicamos na introdução, observamos que todos/as os/as docentes que participaram da pesquisa são professores/as do curso de Ensino Médio Integrado (EMI), mas também lecionam em outras modalidades, tais como: sub-sequente ou pós-médio, PROEJA ou Tecnológico.

O quadro a seguir atende a seguinte legenda: P = Professor; G = Gestor; GP = Gestor e Professor. A segunda letra identifica o professor/a (ex.: PA, PB...). FG = identifica se o professor leciona disciplina da Formação Geral e FT = Formação Técnico. A sigla n/i – identifica que o/a docente não informou o que se pediu.

CÓDIGO DO/A DOCENTE	IDADE	SEXO	ÁREA	TEMPO DE ESCOLA
PAFG	n/i	Masculino	geral	15 a 20 anos
PBFT	38 anos	Masculino	técnica	10 a 15 anos
PCFG	39 anos	Masculino	geral	1 a 5 anos
PDFT	48 anos	Masculino	técnica	10 a 15 anos
PEFG	54 anos	Masculino	geral	15 a 20 anos
PFFG	41 anos	Feminino	geral	10 a 15 anos
PGFG	52 anos	Masculino	geral	10 a 15 anos
PHFG	62 anos	Masculino	geral	Mais de 20anos

PIFT	46 anos	Feminino	técnica	15 a 20 anos
PJFT	n/i	Feminino	técnica	1 a 5 anos
PKFG	62 anos	Feminino	geral	Mais de 20anos
PLFT	n/i	Masculino	técnica	1 a 5 anos
PMFT	n/i	Masculino	técnica	1 a 5 anos
PNFG	n/i	Masculino	geral	1 a 5 anos
POFT	n/i	Feminino	técnica	10 a 15 anos
PPFG	50 anos	Masculino	técnica	15 a 20 anos
GPQFG 2	47 anos	Masculino	técnica	15 a 20 anos
GPRFG 4	43 anos	Masculino	técnica	15 a 20 anos
G 1	53 anos	Feminino	Não leciona	15 a 20 anos
G 3	28 anos	Feminino	Não leciona	1 a 5 anos

Legenda: FG = Formação Geral; FT = Formação Técnica; n/i = não informou

O IFAL – *Campus Satuba*, é uma instituição voltada principalmente ao setor primário da economia formando técnicos de nível médio, tendo também autorização para ministrar cursos tecnológicos. Desde que se tornou Instituto, pode ofertar cursos de licenciatura e bacharelado. Por toda sua estrutura física e de profissionais tem um grande potencial para se tornar um grande centro de desenvolvimento rural para atender todas as demandas do estado. Porém não pode perder seu foco principal: a formação de técnicos de nível médio. Será o Ensino Integrado o caminho?

É certo que as instituições de Educação Profissional, por sua natureza, sofrem pressões fortes dos setores econômicos. Mas entendemos que seria muito limitador aceitar que a educação profissional deva se submeter inteiramente ao mercado de trabalho, pois educar não pode corresponder apenas treinar para o mercado.

Após três anos de acompanhamento e de observação, *in loco*, da implantação do ensino médio integrado no IFAL-Satuba, percebi através das ementas de algumas disciplinas que os conteúdos disciplinares parecem soltos e desconexos. Praticamente não existe relação entre a parte geral e a profissional e o ‘novo currículo integrado’ foi elaborado de forma que prevalecesse, na maioria das vezes, uma justaposição de elementos curriculares no lugar da integração.

Ao serem questionados se é possível a construção de um currículo integrado no IFAL, alguns professores do ensino de formação técnica e do ensino da formação geral

na sua maioria, como podemos ver abaixo, disseram que é possível sim a construção de um currículo integrado, mas deixaram claro que é preciso mais debates sobre o assunto.

- Claro que sim! Desde que todos os envolvidos no processo se preparem para isso. Não se pode fazer algo sem se ter conhecimento para tal. (PCFG).
- Sim, pois é preciso a capacitação (de todos), o respeito pelas opiniões isoladas, descentralizações das informações e de forma antecipada. (POFG).
- Sim é possível, dependendo, do esforço de equipe funcional e dos próprios discentes. (PQFG).
- No IFAL – Satuba, assim como em outros campos, terá também suas dificuldades, mas com certeza, não fugirá deste desafio. (PPFG).

Por outro lado, os/as docentes que têm dúvidas ou não acreditam, sugerem que haja mais capacitação, informação e discussão sobre o mesmo. Ou seja, por agora não vêem possibilidades.

- É necessário aprofundar o conhecimento sobre este “modelo” de ensino. No momento não disponho de informações para isso. (PNFG).
- Não. Pelo TECNICISMO que o próprio sistema acusa. É impossível no momento, precisaria de uma abordagem de RECICLAGEM PEDAGÓGICA, (tendências). (PJFT).
- É muito difícil. (PGFG).

Diante destas falas se percebe que há necessidade de mais discussões sobre o currículo integrado, não existe clareza das possibilidades que possam trazer, ou não. Isto também é perceptível nas respostas de como estes/as docentes entendem o currículo integrado:

- É uma fusão do ensino técnico e do médio (PDFT);
- Não consigo relacionar o conteúdo deste decreto (PBFT);
- Percebo como estou desenformado com respeito ao currículo integrado e quais as características deste curso (PAFG);
- Não consigo visualizar na prática, uma integração do currículo, como isso funciona? Como este currículo é construído? (PCFG).

Como se pode observar fica claro que há muita incerteza quanto ao entendimento do que seja o currículo integrado, ou mesmo o que representa o currículo e, neste processo de construção, nos parece que a justaposição acaba prevalecendo.

Esta justaposição é previsível porque tanto os docentes, mesmo os que têm licenciatura, quanto a equipe técnico-pedagógica, não tiveram em sua formação ou mesmo nos momentos anteriores à implantação do Decreto 5.154/04, informações mais precisas de como atuar no ensino médio integrado, ou seja, de como trabalhar a educação básica (formação geral) e profissional (formação técnica), de forma mais integrada ou interdisciplinarizada.

Para sanar esta fragilidade o documento base sugere “a geração de tempos e espaços docente para a realização de atividades coletivas, [...] realização de seminários e encontros, [...] oficinas, cursos e debates na esfera regional.” (2007, p.54). Como já vimos estas ações não ocorreram na instituição em destaque, assim como na esfera regional, quero dizer que também não houve a provocação de nenhuma instituição federal no âmbito regional para tratar do integrado.

Toda esta inquietação reforça a fragilidade da implantação. Isso se torna bem evidente também em outras questões como, por exemplo, quando os docentes foram questionados se a implantação do Decreto 5.154/04 interferiu em sua prática. Dos que responderam, três disseram que não mudou nada a sua prática; seis responderam que modificou alguma coisa em sua prática.

- Não mudou nada em minha prática. (PAFG)
- Modificou alguma coisa em minha prática. (PBFT)
- Modificou alguma coisa em minha prática. (PCFG)
- Não mudou nada em minha prática. (PEFG)
- Modificou alguma coisa em minha prática. (PFFG)
- Modificou alguma coisa em minha prática. (PGFG)
- Não mudou nada em minha prática. (PHFG)
- Modificou alguma coisa em minha prática. (PIFT)
- Modificou alguma coisa em minha prática. (PJFT)

Dos seis professores que responderam que mudou “alguma coisa” em sua prática, e dos outros quatro, que afirmaram que a proposta não modificou em nada sua prática, se percebe uma relação muito forte de apego para com o formato que utilizam em suas aulas. Isso vale tanto para os professores da formação geral, quanto da formação técnica. Desta forma, há uma tendência em se fortalecer as fronteiras, o que

caracteriza uma forte classificação, melhor dizendo caracteriza um apego paradigmático para com os conteúdos desenvolvidos e também sugere um forte enquadramento, isso é o apego a forma tradicional de transmitir tais conteúdos, dificultando a integração.

O que se percebe é uma grande dificuldade que muitos docentes têm de perceber a disciplina que lecionam em outras disciplinas ou áreas de saber do curso. Estes docentes têm grande dificuldade de fazer mudanças ou até de se permitir esta possibilidade. Isso acaba sendo de grande prejuízo aos alunos e a ele próprio.

Com respeito à indagação de que se houve alguma alteração no planejamento ou no plano de aula anual após a decretação do ensino médio integrado, observa-se que há uma diversidade de pensamentos. Os/as docentes perceberam mudanças, mas não necessariamente na direção de um currículo integrado. O que se observa é um ajuste de conteúdos disciplinares, isolados, para atender a carga horária disciplinar, principalmente nas disciplinas de formação técnicas que passaram de semestral para anual. Segundo estes/as docentes, estas são as alterações decorrentes:

- Nenhuma, não existe nenhum direcionamento da escola a esse respeito, pelo que sei a integração é apenas a junção dos cursos médios e técnicos. (PAFG).

- Não. (PEFG).

-Muito pouco alterou no meu planejamento. Apenas na formulação dos objetivos do curso. Mudou para competências e habilidades. Falta responsabilidade de cada um no que é planejado. (PGFG).

- Sim. Antes minhas disciplinas eram semestrais. Tive que adequar algumas práticas e abordagens ao fato de ter a turma durante todo o ano na minha disciplina. (PBFT).

- Sim. Inseri conteúdos diretamente ligados à área de conhecimento dos educandos. (PCFG).

- Sim. Tornou-se mais extenso porque aumentou a carga horária da disciplina. (PDFT).

- Houve sim, quando os conteúdos se voltaram um pouco mais para o ensino técnico contemplando, por exemplo, a confecção mais acurada de relatórios técnicos. (PFFG).

Mais uma vez, há constatação de que para atender as orientações elaboradas oriundas dos documentos oficiais, o contexto das relações internas do currículo sofre modificações/alterações independentemente das dificuldades que existem no interior da instituição para realizar tais mudanças, como por exemplo, o aumento ou diminuição do período letivo e ajustes no sentido de contribuir para melhor integração de saberes.

Ao serem questionados a respeito de possíveis mudanças na aprendizagem e interesse do alunado, com relação ao currículo anterior, algumas mudanças significativas foram diagnosticadas por eles/as. Muitas dessas mudanças foram provocadas não necessariamente pela transformação em “currículo integrado”, mas, relacionadas a outros motivos mais pontuais como, por exemplo, o objetivo do aluno em se submeter ao processo seletivo da UFAL e em fazer um curso técnico proveitoso.

Durante o sistema concomitante, anterior à proposta integrada, o aluno que só tivesse interesse nas disciplinas da parte geral, ou seja, tinham a pretensão de prestar vestibular, não levava muito a sério as disciplinas da parte técnica. Se por acaso fossem reprovados em alguma matéria técnica, poderiam cursá-la como disciplina isolada, de qualquer forma ao final do curso recebia o histórico do ensino médio. Essa forma de organização curricular estimula a procura por formação geral, enfraquecendo a formação técnica do IFAL – Satuba. Isso ocorre agora de forma completamente diferente e o fator da reprovação se tornou algo muito mais forte e definitivo, envolvendo tanto a formação geral quanto a profissional, pois não há mais separação.

Da mesma forma os alunos que tinham mais interesse na parte técnica, se por acaso fossem reprovados em alguma matéria da parte geral, poderiam cursar o ensino médio em escolas municipais ou estaduais. Esse fato fez com que o modelo integrado não fosse mais possível. No modelo integrado, o/a aluno/a só recebe certificação após a conclusão de todos os componentes curriculares. Isso, na concepção de muitos docentes, levou o alunado a se dedicar mais aos estudos de ambas as partes.

Chama a atenção a entrevista realizada com dois professores em particular, professora **PCFG** e professor **PKFG**, ambos da parte geral, com formação em Português/Inglês. Nos seus depoimentos, é possível constatar que esses docentes já se permitem romper o estado “natural” de ficar isolado em sua área restrita de conteúdos e enfraquecer as fronteiras indo ao encontro de outros colegas professores que também se permitem fazer este rompimento.

Todavia eles já faziam isso antes, independentemente da legislação que inaugura o ensino médio integrado. Em alguns momentos, as atividades desenvolvidas por eles podem ser chamadas de projeto de integração, apesar de que os próprios docentes não davam esta denominação.

Analisando o perfil destes profissionais no quadro abaixo, é possível observar algumas semelhanças entre ambos, assim como também muitas discrepâncias, o que nos leva a pensar que trabalhar de forma integrada independe de sexo, idade ou mesmo

tempo de serviço. Mas algo muito expressivo é a motivação individual que eles demonstram.

É importante salientar que os/as docentes se autodenominam muito motivados/as e interessados/as no desenvolvimento e no sucesso de seus alunos/as. Veja a tabela abaixo que ilustra ambos/as docentes.

	<b>PCFG</b>	<b>PKFG</b>
SEXO	Feminino	Masculino
FAIXA ETÁRIA	62 anos	39 anos
TEMPO SERVIÇO NA INSTITUIÇÃO	18 anos	05 anos
TEMPO DE DOCÊNCIA	39 anos	19 anos
ÁREA DE ATUAÇÃO	Ensino médio integrado e PROEJA	Ensino médio integrado, PROEJA e Tecnológico.
DISCIPLINAS	L. Portuguesa	L. Inglesa
DISPONIBILIDADE	Dedicação exclusiva	Dedicação exclusiva

Quadro 6 - Fonte: Dados obtidos pela pesquisa em 2009.

Apesar de terem a mesma formação, **PCFG** prefere lecionar Língua Portuguesa e **PKFG** Língua Inglesa. Quando questionado se costuma planejar conjuntamente com colegas alguma atividade durante o ano letivo, o professor **PKFG** respondeu:

Sim. Gosto muito de planejar minhas aulas incluindo professores de outras áreas e também colegas (psicólogos, assistente social, supervisoras, diretor) que possam participar enriquecer e avaliar as atividades. O aluno fica mais motivado e os resultados são surpreendentes. As disciplinas que mais me relaciono são: artes, química, geografia, literatura, biologia, educação física. (PKFG).

Observe que são áreas bem diversas e que aparentemente, nos moldes tradicionais, não se relacionariam, como por exemplo, inglês e química, inglês e educação física etc. Ele desenvolve atividades com esses professores que utilizam como fator integrador a cultura e a arte (ex: música e teatro).

Já a professora **PCFG**, que também trabalha, em alguns momentos, conjuntamente com outros colegas como artes e história, faz questão de trazer para sala de aula questões da agenda mundial, numa tentativa de levar os discentes a se sentirem inseridos nestas questões e declara:

Normalmente cada professor faz seu planejamento sem levar em consideração as outras disciplinas. Às vezes, porém, quando há amizade entre os envolvidos há algum tipo de interdisciplinaridade. (PCFG).

Esta fala levanta um fator importante, que é a empatia entre colegas, ressaltada também na fala do professor **PKFG**. A importância do ambiente favorável e do bom relacionamento entre os pares é fundamental para um processo integrado; ao ser questionado sobre as maiores dificuldades de se trabalhar com outros colegas:

Sinto que me relaciono com todos, mas gostaria de ter os amigos de anos atrás. Entristece-me quando alguns confundem o fazer político com o fazer pedagógico e isso tem atrapalhado, sim, a nossa integração. (PCFG).

Diante do quadro acima, é possível tirar algumas conclusões. Apesar da diferença de idade e de tempo de docência, que poderiam ser considerados um empecilho para o desenvolvimento de ações curriculares integradas, a motivação e o desejo de proporcionar aos alunos formas diferenciadas de abordagem da disciplina permanece viva nesses/as dois professores/as e parece ser o elemento central para desencadear alguma forma de integração. A intenção de proporcionar novos desafios às turmas de modo que permita que os/as alunos/as venham a alcançar outros níveis de comprometimento e desafios para a vida de forma geral, ampliando, desta maneira, seu alcance no desenvolvimento histórico e rompendo as barreiras não só disciplinares, mas principalmente de formação cidadã.

Não se pode esquecer, entretanto que, segundo Bernstein (1996) o simples fato de uma disciplina utilizar o conhecimento de outra não significa que haja integração. Para que se configure a integração é preciso um grau de subordinação entre elas principalmente as consideradas mais importantes, configurando mudanças nas hierarquias e conseqüentemente nas relações de poder. Como disse Bernstein (1981 apud Lopes, 1999, p.187) é uma subordinação das disciplinas a uma idéia relacional. Isso só poderá acontecer se a escola não se subordinar, nem ao mercado nem ao vestibular. Qualquer ênfase que possa ser dada, ora a um, ora a outro, tenderá a estabelecer determinadas disciplinas com mais poder e mais carga horária dentro do currículo. Isso impediria qualquer possibilidade de integração, segundo Bernstein (1996). Nesse sentido, o ensino médio integrado depende fortemente desse equilíbrio delicado entre as disciplinas de formação geral e formação técnica.

#### **4.3. ENTRAVES E IMPASSES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO CURSO DE AGROPECUÁRIA NO IFAL – CAMPUS SATUBA.**

Se a intenção do Instituto Federal de Alagoas – *Campus* Satuba, for concretizar a construção de um currículo realmente integrado, precisa deixar claro algumas decisões e sanar os impasses ditos na sua maioria pelos docentes da Instituição e outros percebidos por mim durante a realização desta pesquisa.

- Foi observado que há maior dificuldade de relacionar conteúdos disciplinares da parte técnica com a parte geral, do que cada parte isoladamente;
- O planejamento anual de cada disciplina é feito de forma isolada e solitária;
- O pouco contato entre alguns docentes dificulta a integração;
- Há poucos momentos que proporcionem maior discussão e debate para se aprofundar o conhecimento sobre o “modelo” de ensino na instituição;
- Há necessidade de atualização pedagógica para melhor capacitação de todos os envolvidos na questão pedagógica do IFAL;
- Há uma forte Centralização das informações;
- É preciso que haja mais esforço de cada um para participar dos encontros pedagógicos propostos pela equipe pedagógica;
- Falta planejamento na escola que direcione as atividades pedagógicas da instituição;
- Há grande dificuldade em realizar reuniões pedagógicas com a presença de todos os docentes;
- Desconhecimento dos benefícios que podem ser gerados com um currículo integrado;
- Carência de dados e informações sobre o destino dos discentes técnicos formados;
- Existe também uma grande dificuldade de comunicação entre os diversos setores, o que torna um entrave muito ruim e perigoso dentro da instituição.

Além de apontar as dificuldades em se trabalhar o currículo integrado na Instituição, alguns docentes sugeriram algumas soluções para os problemas que eles mesmos apontaram:

- Implantar um fórum permanente para discutir a evolução e os rumos para o ensino no Brasil;
- Construir um currículo integrado com o pensamento voltado para o aluno que queremos formar;
- Buscar experiências de outras instituições para enriquecer as nossas discussões e o nosso fazer;
- Cobrar a responsabilidade de todos pararem no início do ano letivo e montar um planejamento total para a escola, mas levar a sério;
- Abrir uma discussão mais ampla, trazendo para cá a sociedade para nos ajudar na construção desse novo modelo para os próximos anos;
- Uma boa reflexão é indispensável quando se trata de mudança(s).

Percebe-se que os representantes docentes que responderam esta indagação não se eximem da responsabilidade e importância de sua participação no processo, mas salientam a importância do envolvimento de todos/as inclusive da sociedade externa, pais, alunos, comunidade.

Em um dos questionários entregues aos professores, havia uma pergunta que indagava como eles analisam os pontos abaixo em relação à instituição em questão. Eles deveriam marcar apenas uma alternativa onde fora atribuída uma pontuação de 00 a 05. Dos professores que responderam, é bom lembrar que estão identificados com as letras maiúsculas:

	não existe (0)	existe, mas não funciona (1)	inconstante (2)	precisa melhorar (3)	satisfatório (4)	excelente (5)
<b>Recursos Materiais</b>			G	A, D, F, H, I, J, K	B, E, J, K	C
<b>Recursos Humanos</b>			J	E, F, G, H, K	A, B, D, I	C
<b>Comunicação entre Docentes</b>		I	E, J	A, B, C, F, G, H, K	D	

Comunicação com Gestores	G, H	A, B, E, I, J	D, F, K	C, D
Apoio Logístico	H	A, G, I, J	B, E, F, K	C, D
Comunicação com Alunado		E, J	B, D, F, H, K	A, C, G, I
Formação Continuada	A, G	C, I, J	B, D, E, F, K	
Currículo Integrado	A	G, J	B, C, D, E, F, I, K	
Interdisciplinaridade	A, J	E, G	B	C, D, F, K
Comunicação com os técnicos	G, J	A, E	B, F, I, K	C, D

Quadro 7 - Fonte: Dados obtidos pela pesquisa em 2009.

O item (3) “precisa melhorar” chama muita atenção, pois foi o mais apontado pelos docentes. Apesar de a maioria ter marcado este ponto com relação ao Currículo Integrado, o resultado não bate com as respostas dadas anteriormente em que disseram não saber o que é currículo integrado, assim como o que foi respondido em relação à interdisciplinaridade. O que vem a confirmar a necessidade de mais debates para se recontextualizar o tema. Isto é, se a recontextualização de um currículo integrado depende, conforme afirma Bernstein (1996), diretamente de quais objetivos se queira alcançar, o IFAL precisa deixar isso claro para seu corpo de profissionais, aqui me refiro a docentes e técnicos que trabalham diretamente com a parte pedagógica.

De uma forma ou de outra, o IFAL - *Campus* Satuba precisa criar mecanismos que levem pelo menos à maioria dos docentes a diminuírem a *classificação e o enquadramento forte*, predominantes no currículo integrado em vigor, para se permitir realmente uma integração mais concreta. Se este for seu interesse, entre os diversos componentes, penso que este caminho não seja tão difícil, pois como já foi dito, alguns docentes e discentes, mesmo sem perceber já diminuiriam enormemente esta barreira.

Diante do que foi dito e visto, ao responder os objetivos específicos proposto na introdução desta pesquisa, observa-se que:

- 1) As modificações que ocorreram no currículo anterior, regido pelo Decreto 2.208/97 à implantação do Decreto 5.154/04 não favorecem o currículo integrado porque durante sua elaboração deixou-se de lado algumas ações primordiais, como por exemplo, a clareza da definição do que seja um currículo integrado e seus benefícios pedagógicos;
- 2) Isso repercute diretamente nesse segundo objetivo que é identificar qual é a visão do/a professor/a e dos gestores sobre o currículo integrado, isto é não existe um conceito estabelecido porque o mesmo não foi construído;

Uma integração nos moldes de Bernstein que diminui as fronteiras colocando as disciplinas numa perspectiva relacional, a meu modo de ver, seria adequada tanto para o/a aluno/a quanto para o/a professor/a. Ambos só teriam a ganhar, pois segundo o autor:

[...] o abrandamento dos enquadramentos e das classificações do conhecimento escolar promove maior iniciativa de professores e alunos, mais integração dos saberes escolares com os saberes cotidianos, combatendo, assim, a visão hierárquica e dogmática do conhecimento. (BERNSTEIN, apud RAMOS, 2005, p.114).

É sempre bom lembrar que não existem apenas impedimentos internos à instituição que dificultam o processo, existem também os externos, tais como a pressão dos familiares dos docentes quanto a necessidade de preparação para o vestibular, o que aponta para um currículo conteudista, as constantes mudanças oriundas do próprio ministério da educação, a exigência explícita de formação para o mercado de trabalho, além de outros fatores retratados acima nos impasses.

#### 4.4. O CURRÍCULO INTEGRADO E AS COMPETÊNCIAS PARA O MERCADO.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005),

No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico e à educação profissional, postula que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho (2005, p.17).

De acordo com estes autores esta deveria ser a concepção precípua do Decreto 5.154/2004 para acabar com a dualidade tradicional do ensino, de formar para o propedêutico ou para o trabalho. No entanto, isso não ocorreu por contradição da própria legislação ao tratar da educação profissional. Percebe-se que a educação profissional continuou permitindo a existência da forma concomitante, que separa totalmente a formação geral da profissional no ensino médio, dificultando de forma aparente as instituições de concretizar o integrado, como por exemplo, controlando através de PCN, OCN, Carga Horária dos cursos (Orientações Elaboradas), assim como a manutenção de duas secretarias para o mesmo fim quais sejam a Secretaria de Educação Básica para a gestão do ensino médio e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica para gestão de toda educação profissional. Mas o curso é um só agora. Ao menos em termos formais a integração existe, é preciso considerar isso.

Como já é de conhecimento de todos da área de Educação, as Orientações Curriculares Nacionais (OCN) para o Ensino Médio (MEC, 2006) trazem a proposta de se trabalhar os componentes curriculares em três grandes áreas: *Ciências da natureza matemática e suas tecnologias* (Biologia, Física, Matemática e Química); *Linguagens, códigos e suas tecnologias* (Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira, Artes e Educação Física) e *Ciências Humanas e suas tecnologias* (Filosofia, Sociologia, Geografia e História). As OCN propõem a articulação e integração entre estes elementos, mas o que se observa cotidianamente é uma preferência em atribuir uma maior carga horária a determinados componentes curriculares específicos.

Sobre este prisma e sobre tudo que já descrevemos percebemos a grande dificuldade que as instituições escolares têm para concretizar um currículo realmente integrado.

Pois bem, como já mencionamos o novo currículo do ensino técnico de nível médio integrado do curso de Agropecuária, foi implantado no do IFAL – *Campus Satuba* no ano de 2005, a partir de acordos ou acomodamentos de disciplinas historicamente hierarquizadas como mostra a grade abaixo.

### **MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO EM AGROPECUÁRIA (Decreto 5.154/04)**

<b>PARTE GERAL DISCIPLINAS</b>	<b>1ª Série CH</b>	<b>Aulas semana</b>	<b>2ª Série CH</b>	<b>Aulas semana</b>	<b>3ª Série CH</b>	<b>Aulas semana</b>
Artes	70	2	--	--	--	--
Biologia	105	3	105	3	105	3
Educação Física	70	2	70	2	--	--
Filosofia	--	--	--	--	35	1
Sociologia	--	--	--	--	35	1
Física	70	2	70	2	70	2
Geografia	70	2	70	2	--	--
História	70	2	70	2	--	--
Língua Inglesa	35	1	35	1	35	1
Língua Portuguesa	105	3	105	3	105	3
Literatura	35	1	35	1	35	1
Matemática	105	3	105	3	105	3
Química	70	2	70	2	70	2
Adm. e Economia Rural	-	-	-	-	70	2
Agricultura Geral	35	1	-	-	-	-
Agricultura I	140	4	-	-	-	-
Agricultura II	-	-	140	4	-	-
Agricultura III	-	-	-	-	140	4
Agroindústria	-	-	105	3	-	-
Associativismo e Ext. Rural	-	-	-	-	70	2
Construções e Instalações Rurais	-	-	-	-	70	2
Desenho e Topografia	-	-	105	3	-	-
Empreended/Projeto	-	-	-	-	140	4
Informática	70	2	-	-	-	-
Irrigação e Drenagem	-	-	-	-	70	2
Mecanização Agrícola	70	2	-	-	-	-
Zootecnia Geral	35	1	-	-	-	-
Zootecnia I	140	4	-	-	-	-
Zootecnia II	-	-	140	4	-	-
Zootecnia III	-	-	-	-	140	4
<b>Carga Horária Total</b>	<b>1295</b>	<b>37</b>	<b>1225</b>	<b>36</b>	<b>1295</b>	<b>37</b>
<b>Estágio Supervisionado</b>	<b>200</b>					
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>	<b>4015 horas</b>					

Aula de 55 minutos

Disciplina como Matemática e Português se mantiveram com três aulas por semana - nas três séries, Biologia também pela especificidade do curso. Já as de História e Geografia tiveram suas cargas reduzidas para duas aulas por semana, nos primeiros e segundos anos. Matérias como Sociologia e Filosofia, só são abordadas nos 3<sup>os</sup> anos e com uma carga horária bem pequena. As disciplinas da parte técnica praticamente não tiveram alteração na sua carga horária. Sofreram apenas alguns ajustes porque o curso que era semestral passou a ser anual. É importante ressaltar que o que influenciou muito esta matriz foi a quantidade de docentes disponíveis na Instituição, que tende a aumentar por conta do processo de ifetização, o que provavelmente repercutirá na matriz curricular.

Pode-se observar que os componentes curriculares das áreas de exatas, como Matemática (342 aulas por ano), Física (228 aulas por ano) e Química (228 aulas por ano), têm uma carga horária bem superior as das áreas de humanas tais como História (152 aulas por ano), Geografia (152 aulas por ano), Filosofia (38 aulas por ano) e Sociologia (38 aulas por ano), por exemplo.

Isso não significa dizer que em outras instituições haja organização de matrizes curriculares que favoreçam o inverso, ou seja, as humanas em detrimento das exatas, mas no caso da instituição em questão há uma supervalorização de algumas disciplinas em detrimento a outras, o que demonstra segundo Bernstein (1996, p.44) que estas disciplinas, pela própria hierarquia, se predispõem a um isolamento no currículo.

Disciplinas como Matemática e Português tendem a ter uma carga horária superior as outras disciplinas. Elas são mais importantes que as demais? E a Filosofia e a Sociologia, juntamente com a História e a Geografia por quê têm menos importância uma vez que quando se fala de ensino para vida são exatamente estas disciplinas que dão uma grande contribuição neste aspecto?

E o que falar das matérias da área técnica pontualmente subdivididas e “arrumadas” com a carga horária maior. Isso pode revelar pela preferência por uma formação para o trabalho. O isolamento entre as disciplinas só pode ser enfraquecido pela ação intencionalmente interdisciplinar de seus docentes, uma vez que a própria matriz curricular não oferece nenhuma possibilidade de equilíbrio e integração.

Observem o que dizem os professores entrevistados sobre a carga horária atual atribuída a(s) disciplina(s) que lecionam se eles a consideram satisfatória:

- Em virtude da quantidade de disciplinas dos alunos está suficiente. (PAFG)

- Sim. (PBFT)
- Não. É impraticável atribuir-se uma hora aula semanal para qualquer que seja a disciplina, neste caso língua estrangeira. (PCFG)
- Sim. (PDFT)
- Não. É completamente irreal. 40 ou 80 horas significa um curso de iniciação disciplinar. Portanto insuficiente para uma base formativa. (PEFG)
- Não é, porque os alunos chegam a escolas com bastantes deficiências, no que diz respeito, principalmente, à compreensão textual, bem como a produção textual. O tempo é exíguo para trabalhar estes dois itens, entre outros. (PFFG)
- Não. É impossível trabalhar toda a química de determinada série em duas aulas. Apenas no Tecnológico não tenho este problema. (PGFG)
- Não. (PIFT)
- Não. Posso responder pela minha... 50% prática e 50% teórica e nem sempre o IFAL tem como financiar aulas práticas R\$... (PJFT)

A grande maioria dos/as professores/as que responderam a esta pergunta e que são da parte técnica, parecem estar satisfeitos/as com sua carga horária. Enquanto que os que ministram disciplinas de formação geral demonstram insatisfação com a carga horária que têm para ministrarem suas aulas, e esclarecem o motivo. Um deles lembra o enorme número de disciplinas diferentes que os alunos têm que estudar por ano, por volta de 17 matérias, o currículo integrado nos moldes que nos aponta Bernstein parece-nos um caminho, pois evitaríamos repetições desnecessárias um encaminhamento mais global além de um desenrolar integrado de conteúdos.

Alguns podem defender que a Língua Portuguesa é a disciplina mais importante na grade por ser ela detentora do idioma pátrio brasileiro, como vemos na fala abaixo,

- É inadmissível uma escola com um elevado número de alunos e possuir apenas dois professores de língua portuguesa. É preciso reconhecer a importância dessa disciplina e o desgaste de seus professores. (PKFG)

Se assim fosse poderia-se sugeri-la como disciplina integradora entre todas as demais no currículo integrado, mas assim fazendo, estaria da mesma forma hierarquizando ou dando super poderes a uma disciplina e indo de encontro a integração defendida por Bernstein, em que não deve haver hierarquia entre disciplinas. Mais uma

vez reforço, para haver integração todas as disciplinas devem se subordinar as demais, o que na prática se torna difícil pela própria manutenção do poder de cada docente.

O que não se pode perder de foco é que qualquer modelo curricular é forjado sobre relações de poder e controles existentes na sociedade de forma geral, e organizado a partir das relações interna e externas.

Nos moldes como foi construído o currículo integrado do IFAL-Satuba, com forte ênfase nas disciplinas profissionalizantes, com carga horária significativamente maior, como pode se perceber através das falas dos docentes que se mostram mais satisfeitos com as cargas horárias de suas disciplinas que os docentes que lecionam disciplinas de formação geral, ressalta-se assim que a lógica predominante do curso é a formação de competências para o mercado de trabalho, impossibilitando um currículo integrado de fato.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa tratou-se de um estudo de caso, do curso técnico de nível médio em Agropecuária, em uma instituição centenária no interior de Alagoas que tem seu ensino voltado à educação técnica. Ela investigou como foi implantado o currículo integrado do referido curso do Instituto Federal de Alagoas, *Campus Satuba*.

O principal autor, no qual esta pesquisa foi baseada para fazer a análise da fala dos docentes que participaram da pesquisa, foi Basil Bernstein (1996), que através de seus estudos dos códigos elaborados definiu seu próprio conceito de integração no qual as fronteiras existentes entre as disciplinas são muito menos marcadas e a interação entre elas deve ser estimulada. Este princípio esbarra diretamente com os documentos oficiais, dentre eles o documento base do currículo integrado que apesar de ter como concepção que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional amarra em outros pontos, tais como a decretação de carga horária mínima para os diversos cursos, os PCN, as OCN que como já demonstramos insiste em estimular o currículo denominado por Bernstein tipo coleção dificultando de sobremaneira a integração entre as disciplinas.

O objetivo da pesquisa foi identificar se as modificações que ocorreram no currículo têm favorecido o currículo integrado no IFAL-Satuba; identificar qual a visão do/a professor/a e dos gestores sobre currículo integrado, como o/a professor/a entende e vivencia este currículo; identificar quais os possíveis entraves para implantação de um currículo integrado.

Foi possível perceber que na relação de poder entre disciplinas e conteúdos disciplinares, alguns docentes conseguem manter tanto a classificação (relação entre os conteúdos) quanto o enquadramento (forma no qual é feita a transmissão do conhecimento) fracos, quer dizer, segundo Bernstein, as fronteiras entre elas são fracas permitindo assim uma maior integração entre estas disciplinas.

Especificamente procurou identificar se as modificações que ocorreram no currículo, ou seja, a mudança do modelo concomitante para integrado favoreceu a implantação do mesmo. Entende-se que esta mudança, pouco ou nada interferiu para a concretude de integração. Esta mudança provocou na prática apenas uma reformulação curricular de ajuste de ementas por conta do aumento da carga horária de algumas

disciplinas, principalmente da parte técnica que no estilo concomitante era semestral e passou a ser de regime anual.

Analizou qual a visão dos professores/as e gestores/as que participaram da pesquisa que disseram em suas falas a necessidade de mais discussões sobre o currículo integrado e mais clareza nas suas possibilidades sobre esta modalidade curricular e também identificou alguns possíveis entraves da instituição que dificultam o processo de integração entre os diversos componentes curriculares que estão bem explícitos no capítulo IV deste trabalho.

Algo muito importante a ser dito é que as falas sobre currículo não calam, e isso é um bom sinal porque estimula o debate, mesmo que a provocação, na maioria das vezes, parta dos órgãos oficiais, pois, foi lançada recentemente, mais especificamente em 2008, uma série de textos, colecionados em cadernos com o título *Indagações sobre currículo*, pautados em cinco eixos: Currículo e Desenvolvimento Humano; Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo; Currículo, Conhecimento e Cultura; Diversidade e Currículo; Currículo e Avaliação. Estes textos foram escritos por diversos autores da área de currículo, mas não escolhidos aleatoriamente.

De acordo com a Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica – DCOCEB, vinculada a Secretaria de Educação Básica – SEB, o lançamento destes cinco cadernos tem o objetivo de “deflagrar, em âmbito nacional, um processo de debate, nas escolas e nos sistemas de ensino, sobre a concepção de currículo e seu processo de elaboração.” (MEC, 2008, p.5).

Fica a questão no ar, será que a ação de distribuir alguns exemplares destes cadernos nas escolas vai provocar alguma reflexão ou mudança na esfera curricular? A vivência do dia a dia diz que não é bem assim que a coisa funciona em muitos casos estas revistas acabam ficando engavetadas em estantes ou mesmo encaixotadas.

Entende-se que o Currículo Integrado deve ser um plano pedagógico que articule dinamicamente prática e teoria, pois um não existe sem o outro, não se esquecendo de levar em consideração as características sócio-culturais do próprio curso e do meio onde está acontecendo o processo, acima de tudo ter sempre presente que ensinar é um ato político não um trabalho meramente mecânico, logo se a instituição optar por um ensino integrado diferenciado tem que se comprometer e repensar a instituição como um todo, de qualquer modo o currículo por si só não faz a integração.

Por isso, sair da escola para ouvir como a indústria ou organismos do primeiro setor têm a dizer sobre o que e como a escola deve ensinar a seus alunos, como alguns servidores salientaram, é se limitar totalmente ao mercado de trabalho e funcionar em uma lógica puramente econômica é limitar a esses discentes a oportunidade de acesso a outras formas de conhecimentos e culturas que os tornem também sujeitos ativos na sociedade.

Por outro lado, no sentido prático de inserção do mercado de trabalho, a escola não pode se eximir de estar atenta a demanda deste, pois é exigência precípua dos discentes que adentram na instituição estar preparado para o mundo do trabalho.

Contudo, ao não se submeter integralmente ao que determina o mercado, a escola pode realmente mergulhar na construção de um currículo integrado que possa colaborar de forma diferenciada e contundente na formação do seu alunado, pois de maneira alguma a instituição escolar poderá ser responsabilizada, como muitas políticas econômicas recentes tentaram impregnar na população, de que ela é responsável pelo desemprego de milhares de jovens. “A educação, enquanto processo social, não gera trabalho nem emprego.” (MANFREDI, 2002, p.49-50).

Além da pressão de atender ao que os empresários querem com relação à formação desenvolvida pela escola, esta ainda sofre outra pressão muito forte, desta vez das famílias e dos próprios alunos com relação aos conteúdos do vestibular. No entanto, neste ano com a inovação proposta do Ministério da Educação em acabar com este processo de ingresso nas universidades, transformando no Novo ENEM fortalecendo a concepção de Integração e também os conceitos de habilidades e competências, pode ser que esta pressão diminua.

O ENEM é um instrumento de avaliação do Ensino Médio no Brasil, desenvolvido pelos técnicos do MEC que está servindo também para estabelecer um ranking entre as escolas, principalmente particulares, pois os dados são publicados, conseqüentemente está provocando uma reflexão curricular que vem a fortalecer um trabalho mais interdisciplinar. Exigências como, por exemplo, desenvolver competências e habilidades nos alunos que os levem a analisar como e quais intervenções humanas destroem o ambiente. Neste caso as habilidades que os alunos devem ter é a de identificar os poluentes e seus efeitos na natureza. Outra modificação importante tem a ver com as artes e o corpo. O aluno deve ter a competência de compreender a arte como movimentação cultural, nesse caso as habilidades dos alunos seria analisar como as diversas exposições artísticas explicam as diferentes culturas.

Mas o que se identifica hoje no IFAL – *Campus* Satuba através das respostas obtidas dos questionários, da observação in loco, e por meio de inferência, é que estes conceitos de habilidades e competências já mencionados anteriormente, não são levados explicitamente em conta no dia a dia de planejamento e execução pela maioria dos docentes, tal qual a concepção de integração curricular.

Logo, permite-se dizer que para concretude de um currículo integrado, no sentido concedido por Bernstein, com fronteiras curriculares fracas ou inexistentes ainda é muito pouco pois, faltaram discussões teóricas e faltou debate, que são mecanismos fundamentais para qualquer mudança, principalmente quando se trata de reestrutura de matriz curricular. Também entende-se que a integração de conteúdos é um desafio nacional, assim como estimular, provocar e manter o diálogo entre professores/as.

No entanto, a instituição por outro lado tem que estrategicamente trabalhar com um currículo que provoque nestes mesmos alunos incomodação, questionamento e possibilidade de ação dentro da mesma situação social em que vive, pois se não for desta forma pouco vai poder contribuir para melhoria da própria atividade profissional como técnico agrícola em um estado que como vimos, no primeiro capítulo, onde é latente a subordinação econômica a monocultura canavieira, que concentra as melhores terras, as melhores assistências técnicas e também consegue a maior parte dos créditos dispostos para a agricultura.

Ao se pensar sobre a função social da escola hoje, digo que, com a mudança do modelo concomitante para integrado abriu-se a possibilidade de atrair mais pessoas do campo do que da cidade para os cursos de agricultura, o que tenderia a fortalecer a identidade técnica da instituição.

Sugere-se que uma boa estratégia para se efetuar esta modalidade curricular, se assim for o desejo da escola, seja desenvolver eixos básicos no currículo que facilitem o processo de encontro de conteúdos e fazeres disciplinares, educar sob uma óptica de formação e não sobre uma óptica de desempenho que implica somente em memorização e lembrando sempre que a formação de pessoas deve sempre estar à frente da formação pautada nos modelos, pois esta não dá conta nunca.

Felizmente percebe-se que o IFAL – *Campus* Satuba, neste momento de mudança e transformação institucional, está revendo as suas práticas pedagógicas, assim como os outros *Campi* – AL. Logo, considerando tudo que já foi visto, não tardará o momento de reflexão sobre estas questões acima relatadas. Enquanto isso, ações de

integração são planejadas e desenvolvidas naturalmente, através de ações isoladas dos/das docentes, sem uma intencionalidade programada é o que se poderia chamar, segundo Barstein (1996), de Pedagogia invisível, mas aí é outra história.

## REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: Classe, códigos e controle. (vol.IV). Petrópolis: Vozes, 1996.

BRANDÃO, Carlos da F. **Comentários à margem da nova LDB**. In Nova LDB: trajetória para cidadania? São Paulo: Artes & Ciências, 1998 (p.49 a 58).

BRASIL. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL. **Documento Base do Ensino Médio Integrado a Educação Básica**. SETEC. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec> Acesso em fevereiro de 2008.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.741**, de 16 de julho de 2008. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/.../1212-lei-no-11741-ldb-de-16-de-julho-de-2008>. Acesso em: 20 de julho de 2008.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**, Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [www.crprj.org.br/legislação/documentos/decreto1997-2008.pdf](http://www.crprj.org.br/legislação/documentos/decreto1997-2008.pdf). Acesso em: 20 de julho de 2008.

BRASIL, **CNE/CEB, Parecer nº 15/98**, MEC, Brasília, 1998.

BRASIL. **CNE/CEB, Parecer nº 39/2004**, MEC, Brasília, 2004.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** – Vol. 1,2 e 3. Secretaria da Educação Básica, MEC, Brasília, 2006.

BULHÕES, Maria das Graças P. **Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – Planfor**: acertos, limites e desafios do extremo sul. São Paulo. Perspectiva (on line). 2004, vol. 18, n 4, p. 39-49.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB Fácil**: leitura crítico compreensiva: artigo a artigo. Petrópolis, RJ, Vozes, 1998.

CARVALHO, Cícero P. **Formação Histórica de Alagoas**. Maceió, Grafitex, 1982.

\_\_\_\_\_. **Economia Popular: uma via de modernização para Alagoas**. Maceió, EDUFAL, 2008.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?: Pesquisas pós-crítica em Educação**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2001.

COSTA, Ana Rita F. et al. **Orientações Metodológicas para produção de trabalhos acadêmicos**. Maceió, EDUFAL, 2004.

COSTA. Craveiro. **Instituição pública e instituições culturais de Alagoas**. Monografia escrita por solicitação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Maceió, Imprensa Oficial, 1931.

CURY, Carlos R. J. **Flexibilidade e avaliação da LDB**. In Seminário o que muda na Educação Brasileira com a Nova Lei de Diretrizes de Base? Anais. São Paulo, 1997. São Paulo, FIESP/ SESI/ SP/ SENAI// SP, 1997. P. 13-31.

DISTRIBUIÇÃO de renda no Brasil. **Pesquisa do IPEA** – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Disponível em [www.ipea.gov.br](http://www.ipea.gov.br), Acesso em 14 de janeiro de 2009.

FAZENDA. Ivani Catarina A. **Interdisciplinaridade, um projeto em parceria**. São Paulo, Loyola, 1991. 5ª Ed.2002.

FERRETTI, Celso J. **Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: Anos 90. Educação & Sociedade**, ano XVIII, nº 59, agosto/97

FERNANDES, Carmem M. A educação profissional no processo de construção da dualidade da educação secundária brasileira. In: FERNANDES, Maria Cristina da S. G. et al. (Org.). **Currículo, História e Poder**. Florianópolis, Insular, 2006.

FRANCO, Maria Laura P. B. et al. **Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria. e RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e Educação. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs) **Escola S.A.** Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49.

GORE, Jennifer M. Foucault e Educação: fascinantes desafios. In: SILVA, T.T. da. (Org.). **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos/** Petrópolis, RJ. Vozes, 1994.

GOUVEIA, Karla R. **As implicações da reforma da educação profissional brasileira da década de 90 na Escola agrotécnica Federal de Barreiros – PE**. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz T. da Silva e Guacira L. Louro. 11<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. Companhia das Letras, São Paulo, 1995. 26. ed.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In FERRETI, Celso João (org.) **Tecnologias, Trabalho e Educação**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1994. p. 124-133.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. (org.) **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

LEITE, Miriam S. **Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard para a discussão do conhecimento escolar**. Rio de Janeiro, 2004. 116 p. Dissertação de mestrado.

LOPES, Alice R. C. Processo de disciplinarização. In: **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LOPES, Alice R. C. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, Eliane M. T. **Perspectivas históricas da educação**. Minas Gerais: Ática, 1989.

MACHADO, Lucília. **Politecnia: escolas unitárias e trabalho**. São Paulo: Cortez / Autores Associados. 1989, p.10

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

MAUÉS, Olgaíses Cabral. et al. **Dois perspectivas diferentes em relação à abordagem por competências no ensino: os casos do Brasil e do Quebec**. GT Formação de professores, nº 08. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br) acesso em 05/setembro/2009.

MELO, Adriana A. S. de. A mundialização da Educação: consolidação do projeto Neoliberal na América Latina, Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.

MORAIS, Ana Maria e NEVES, Isabel Pestana. **A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais**. Revista Práxis Educativa, Ponta Grossa, PR, v.2, n.2. p.115-130. Jul-dez. 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio B. A crise da teoria curricular crítica. In.: COSTA, Marisa V. (org.). **O Currículo nos limiões do contemporâneo**. Rio de Janeiro, 2005.

MEC. **Ensino de 2º grau – bases de ação**. Impressão: Artes Gráficas da Escola Técnica Federal Celso S. da Fonseca – Rio – GB. 1971.

MEC. **O sistema de créditos e a lei 5.692/71**. Impressão: Artes Gráficas da Escola Técnica Federal Celso S. da Fonseca – Rio – GB. 1971

MINAYO, M. C. (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**, 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **O Mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado:** da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

OLIVEIRA, Gleice Izaura da C. **De Patronato Agrícola á Escola Agrotécnica Federal de Castanhal: o que a história do currículo revela sobre as mudanças e permanências no currículo de uma instituição de ensino técnico?** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, Belém-Pa, 2007,

PACHECO, José Augusto. **Currículo:** teoria e práxis. Porto, Porto Editora, 1996.  
\_\_\_\_\_. **Políticas curriculares:** referenciais para análise. Porto Alegre. : Artmed, 2003.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado:** no Brasil dos anos de 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PIZZI, Laura C. V. e SANTOS, Rosiane M.B. A polivalência do trabalho docente hoje. In: PINTO, Anamelea de C. et al (org.) **Formação do Pesquisador em Educação:** questões contemporâneas. Maceió: EDUFAL, 2007. (p. 161-174).

**PLANO INSTITUCIONAL PARA IMPLANTAÇÃO DO CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DA SATUBA/AL. EAF de Satuba,** Novembro, 2002.

**PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL:** (2009-2013). Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia – Campus Satuba, Agosto, 2009.

POPKEWITZ, Thomas S. **Política, conocimiento y poder:** algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. Revista de Educación. Espanha, nº 305, 1994. (Paginas 103 a 137).

**PROPOSTA PARA IMPLANTAÇÃO DE POLÍTICAS DE RECURSOS HUMANOS DA EAFS.** Disponível em [http:// www.eafs.gov.br](http://www.eafs.gov.br) acesso em 23 de maio de 2008.

RAMOS, Marise N. **A educação profissional pela pedagogia das competências:** para além da superfície do documentos oficiais. Educação e Sociedade, vol. 23, n.80. Campinas. Setembro de 2002.

\_\_\_\_\_. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado In FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria. e RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

RIBEIRO, Maria Luisa S. **História da Educação Brasileira – A organização escolar**. São Paulo, Ed. Autores Associados. 1987 – 13ª Ed.

ROCHA, Rita de Cássia M. **A particularidade da responsabilidade social no setor sucroalcooleiro de Alagoas**. 2003. Dissertação de Mestrado. Disponível em: [www.liber.ufpe.br/teses](http://www.liber.ufpe.br/teses).

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos da globalização. In: \_\_\_\_\_. **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002, p.25-99.

SANTOS, Lucíola L. de C. P. **Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões**. Cadernos de Pesquisa, n.120, p. 15-49, novembro de 2003.

SANTOMÉ, Jurjo T. O Conceito de interdisciplinaridade. In **Globalização e Interdisciplinaridade**. Porto Alegre: ARTMED, 1998. p.62-80.

SILVA. Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: \_\_\_\_\_. **O sujeito da educação: estudos foucautianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

SILVA, Caetana J. R. (Org.) **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões**. Natal: IFRN, 2009.

SILVA, Carmen B. da e MACHADO, Lourdes M. (Org.). **Nova LDB: trajetória para cidadania?** São Paulo: Artes & Ciências, 1998.

SOARES, Ana Maria Dantas. **Política Educacional e configurações dos currículos de formação de Técnicos em Agropecuária nos anos 90: Regulação ou Emancipação?** 2003. 251 f. Tese (Doutorado em Sociedade e Agricultura). Programa em

Desenvolvimento, Cultura e Sociedade. Universidade Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2003.

SOBRAL, Francisco José M. **Novos desafios para a educação do campo**. Disponível em: [www.territoriosdacidadania.gov.br](http://www.territoriosdacidadania.gov.br) Acesso em: 30 de maio de 2009.

VERÇOSA, Élcio de Gusmão. **Cultura e educação em Alagoas**. Maceió, EDUFAL, 2006.

# **ANEXOS**

**ANEXO 1**

Universidade Federal de Alagoas  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação

**Questionário: Gestor/a**

nº \_\_\_\_\_

---

Estimado/a professor/a:

Meu nome é Adriana Carla Valença, aluna do Mestrado em Educação Brasileira, do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas – CEDU/UFAL. Estou realizando uma pesquisa sobre o Currículo do Ensino Médio Integrado no IFAL-Satuba, sob a orientação da Profª. Drª. Laura Cristina Vieira Pizzi.

Necessitamos contar com o seu apoio para que os resultados deste trabalho tragam contribuições positivas e reflexivas sobre a implantação de políticas curriculares do ensino médio/técnico, por isso pedimos absoluta sinceridade em suas respostas, pois lhes garantimos total sigilo.

Desde já agradecemos por sua participação!

---

**Nome** (opcional): \_\_\_\_\_

**Sexo:** \_\_\_\_\_ **Idade:** \_\_\_\_\_ **Estado Civil:** \_\_\_\_\_

1. Quanto tempo você trabalha nesta instituição?

( ) < de 1 ano ( ) 1 a 5 anos ( ) 6 a 10 anos ( ) 11 a 15 anos ( ) mais de 16 anos

2. Qual a sua formação? \_\_\_\_\_

3. Atualmente você atua em sala de aula: ( ) SIM ( ) NÃO. Se a resposta foi sim em qual/quais curso(s) você leciona:

( ) Ensino médio (formação geral) ( ) Ensino médio (formação técnica) ( ) PROEJA

( ) Pós-médio (subseqüente) ( ) Tecnológico ( ) Outro \_\_\_\_\_

4. Você já vivenciou alguma reforma do ensino médio ou profissional? Se a resposta for positiva qual a reforma e o que você pensa sobre isto? \_\_\_\_\_

---



---



---

5. A implantação do Decreto 5.154/04, que trata do currículo integrado que unificou o curso técnico e o médio em 2005, interferiu em sua prática:

( ) não mudou nada em minha prática

( ) modificou alguma coisa em minha prática

( ) alterou totalmente a minha prática

( ) outro \_\_\_\_\_

6. Houve alguma alteração no seu planejamento ou no seu plano de aula anual após a decretação do ensino médio integrado?

---



---



---



---

7. Como gestor como analisa os pontos abaixo em relação a sua instituição:

	Não existe (0)	Existe, mas não funciona (1)	Inconstante (2)	Precisa Melhorar (3)	Satisfatório (4)	Excelente (5)
Recursos materiais						
Recursos humanos						
Comunicação						

entre docentes						
Comunicação com gestores						
Apoio logístico						
Comunicação com alunado						
Formação continuada						
Currículo integrado						
Interdisciplinaridade						
Comunicação com os técnicos						

8. Como você observa o perfil sócio-econômico dos alunos da EAFS? Percebeu alguma mudança após a implantação do currículo integrado? \_\_\_\_\_

---



---



---

9. Como gestor você percebeu alguma mudança, em relação à aprendizagem, grau de interesse do alunado ou algo de diferente e interessante após a implantação do currículo integrado em comparação ao currículo anterior? \_\_\_\_\_

---



---



---

10. Em sua opinião os componentes curriculares (disciplinas) estão organizados de forma satisfatória entre a parte geral e a técnica? Por quê? \_\_\_\_\_

---



---

11. Se você estiver em sala de aula, a carga horária atual atribuída a(s) disciplina(s) que você leciona é satisfatória? \_\_\_\_\_

---

---

12. O que você pensa sobre um planejamento de formação continuada para docentes e técnicos? \_\_\_\_\_

---

---

13. Para encerramos, diga-nos qual o perfil de aluno que está sendo formado na EAFS e se este é o perfil ideal em sua opinião? \_\_\_\_\_

---

---

14. Este espaço é seu para qualquer comentário que julgue importante e que não foi mencionado neste questionário. \_\_\_\_\_

---

---

---

---

**ANEXO 2**

ENCONTRO COM DOCENTES NO DIA \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**ALGUNS QUESTIONAMENTOS**

Qual é a formação necessária para o aluno do IFAL-Campus Satuba que queremos?

O Currículo integrado dá conta de preparar o cidadão do século XXI?

É possível a construção de um currículo integrado no IFAL - Satuba?

A Ifetização contribui ou atrapalha com essa construção?

QUAIS AS DIFICULDADES QUE VOCÊ SENTE PARA REALIZAR SUA ATIVIDADE PEDAGÓGICA NA EAFS?

SUGESTÕES

**ANEXO 3**

Universidade Federal de Alagoas  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação

**Questionário: Professor/a**

**nº** \_\_\_\_\_

---

Estimado/a professor/a:

Meu nome é Adriana Carla Valença, aluna do Mestrado em Educação Brasileira, do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas – CEDU/UFAL. Estou realizando uma pesquisa sobre o Currículo do Ensino Médio Integrado no IFAL-Satuba, sob a orientação da Profª. Drª. Laura Cristina Vieira Pizzi.

Necessitamos contar com o seu apoio para que os resultados deste trabalho tragam contribuições positivas e reflexivas sobre a implantação de políticas curriculares do ensino médio/técnico, por isso pedimos absoluta sinceridade em suas respostas, pois lhes garantimos total sigilo.

Desde já agradecemos por sua participação!

---

**Nome** (opcional): \_\_\_\_\_

**Sexo:** \_\_\_\_\_ **Idade:** \_\_\_\_\_ **Estado Civil:** \_\_\_\_\_

1. Quanto tempo você trabalha nesta instituição?

( ) < de 1 ano ( ) 1 a 5 anos ( ) 5 a 10 anos ( ) 10 a 15 anos ( ) mais de 15 anos

2. Qual a sua formação acadêmica? \_\_\_\_\_

3. Atualmente você leciona em qual/quais curso(s):

- ( ) Ensino médio (parte geral)    ( ) Ensino médio (parte técnica)    ( ) PROEJA  
( ) Pós-médio (subseqüente)    ( ) Tecnológico    ( ) Outro \_\_\_\_\_

4. Você ocupa alguma função administrativa?

- ( ) Não  
( ) Sim. Há quanto tempo? \_\_\_\_\_

5. Você já vivenciou alguma reforma do ensino médio ou profissional? Se a resposta for positiva qual a reforma e o que você pensa sobre isto? \_\_\_\_\_

---

---

---

6. A implantação do Decreto 5.154/04, que trata do currículo integrado que unificou o curso técnico e o médio em 2005, interferiu em sua prática:

- ( ) não mudou nada em minha prática  
( ) modificou alguma coisa em minha prática  
( ) alterou totalmente a minha prática  
( ) outro \_\_\_\_\_

7. Houve alguma alteração no seu planejamento ou no seu plano de aula anual após a decretação do ensino médio integrado? \_\_\_\_\_

---

---

---

8. Como você analisa os pontos abaixo em relação a sua instituição:

	Não existe (0)	Existe, mas não funciona (1)	Inconstante (2)	Precisa Melhorar (3)	Satisfatório (4)	Excelente (5)
Recursos materiais						
Recursos humanos						
Comunicação entre docentes						
Comunicação com gestores						
Apoio logístico						
Comunicação com alunado						
Formação continuada						
Currículo integrado						
Interdisciplinari- dade						
Comunicação com os técnicos						

9. Como você observa o perfil sócio-econômico dos alunos da EAFS? Percebeu alguma mudança após a implantação do currículo integrado? \_\_\_\_\_

---



---



---

10. Você percebeu alguma mudança, com relação à aprendizagem, grau de interesse do alunado ou algo de diferente e interessante após a implantação do currículo integrado em comparação ao currículo anterior? \_\_\_\_\_

---



---



---

11. Em sua opinião os componentes curriculares (disciplinas) estão organizados de forma satisfatória entre a parte geral e a técnica? Por quê?

---

---

---

---

12. A carga horária atual atribuída a(s) disciplina(s) que você leciona é satisfatória?

---

---

---

13. O que você pensa sobre um planejamento de formação continuada para docentes e técnicos? \_\_\_\_\_

---

---

14. Para encerramos, diga-nos qual o perfil de aluno que está sendo formado na EAFS e se este é o perfil ideal em sua opinião? \_\_\_\_\_

---

---

---

15. Este espaço é seu para qualquer comentário que julgue importante e que não foi mencionado neste questionário.

---

---

---

---

---

---

**ANEXO 4****Presidência da República  
Casa Civil  
Subchefia para Assuntos Jurídicos****DECRETO Nº 2.208, DE 17 DE ABRIL DE 1997.**

Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004

Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

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

**DECRETA:**

Art 1º A educação profissional tem por objetivos:

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

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

III - especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimento 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 a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

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

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

Parágrafo único. Os programas especiais de formação pedagógica a que se refere o *caput* serão disciplinados em ato do 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; 176 ° da Independência e 109 ° da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO  
*Paulo Renato Souza*

## ANEXO 5

# Presidência da República

## Casa Civil

### Subchefia para Assuntos Jurídicos

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

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

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

#### **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 6

### Lei 11741/08

**Presidência da República**

**Casa Civil**

**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

### **LEI Nº 11.741, DE 16 DE JULHO DE 2008.**

Altera dispositivos da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

**Art. 1º** Os arts. 37, 39, 41 e 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passam a vigorar com a seguinte redação:

“**Art. 37**.....”

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.” (NR)

“**Art. 39.** A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – de educação profissional técnica de nível médio;

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com

as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.” (NR)

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

Parágrafo único. (Revogado).” (NR)

“**Art. 42.** As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.” (NR)

**Art. 2º** O Capítulo II do Título V da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido da Seção IV-A, denominada “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, e dos seguintes arts. 36-A, 36-B, 36-C e 36-D:

### “Seção IV-A

#### Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio

**Art. 36-A.** Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

**Art. 36-B.** A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas:

I - articulada com o ensino médio;

II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.

Parágrafo único. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar:

I - os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino;

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

**Art. 36-C.** A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do **caput** do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida 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, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e 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;
- c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.

**Art. 36-D.** Os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior.

Parágrafo único. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada concomitante e subsequente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho.”

**Art. 3º** O Capítulo III do Título V da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a ser denominado “Da Educação Profissional e Tecnológica”.

**Art. 4º** Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

**Art. 5º** Revogam-se os §§ 2º e 4º do art. 36 e o parágrafo único do art. 41 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Brasília, 16 de julho de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
*Fernando Haddad*

## ANEXO 7

**MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO AGROPECUÁRIA**  
**– CONCOMITANTE - (Decreto 2.208/97)**

**PARTE GERAL**

<b>DISCIPLINA</b>	<b>1º Ano</b> <b>CH</b>	Aulas semana	<b>2º Ano</b> <b>CH</b>	Aulas semana	<b>3º Ano</b> <b>CH</b>	Aulas semana
Artes	32	1	32	1	32	1
Biologia	96	3	64	2	64	2
Ed. Ambiental	---	---	32	1	32	1
Educação Física	64	2	64	2	64	2
Estudos Multidisciplinares	64	2	96	3	---	---
Filosofia	32	1	---	---	---	---
Física	64	2	64	2	64	2
Geografia	64	2	64	2	64	2
História	64	2	64	2	64	2
Língua Inglesa	32	1	32	1	32	1
Língua Portuguesa	96	3	96	3	96	3
Literatura	32	1	32	1	64	2
Matemática	96	3	96	3	96	3
Química	64	2	64	2	64	2
Redação	---	---	---	---	64	2
<b>Carga Horária Anual</b>	<b>800</b>	25	<b>800</b>	25	<b>800</b>	25

Aula: 45 minutos

**PARTE PROFISSIONAL**

<b>DISCIPLINA</b>	<b>1ª Ano CH</b>	Aulas semana	<b>2ª Ano CH</b>	Aulas semana	<b>3ª Ano CH</b>	Aulas semana
Administração Rural					50	
Agroindústria			50			
Apicultura	25					
Avicultura	100					
Bovinocultura					100	
Construções Rurais					50	
Cooperativismo					50	
Culturas Anuais			100			
Desenho	50					
Empreendedorismo					150	
Fruticultura					100	
Informática			50			
Introdução à Agricultura	100					
Introdução à Agroindústria	50					
Introdução à Zootecnia	100					
Irrigação					50	
Mecanização Agrícola			50			
Mudas					50	
Olericultura	100					
Ovinocaprinoicultura			50			
Piscicultura	25					
Projetos Agropecuários					50	
Suinocultura			100			
Topografia	50					
<b>Carga Horária</b>	<b>1650 horas</b>					
Estágio Supervisionado	200					
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>	<b>1850 horas</b>					

## ANEXO 8

**MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL  
MÉDIO INTEGRADO EM AGROPECUÁRIA (Decreto 5.154/04)**

<b>PARTE GERAL DISCIPLINAS</b>	<b>1ª Série CH</b>	<b>Aulas semana</b>	<b>2ª Série CH</b>	<b>Aulas semana</b>	<b>3ª Série CH</b>	<b>Aulas semana</b>
Artes	70	2	--	--	--	--
Biologia	105	3	105	3	105	3
Educação Física	70	2	70	2	--	--
Filosofia	--	--	--	--	35	1
Sociologia	--	--	--	--	35	1
Física	70	2	70	2	70	2
Geografia	70	2	70	2	--	--
História	70	2	70	2	--	--
Língua Inglesa	35	1	35	1	35	1
Língua Portuguesa	105	3	105	3	105	3
Literatura	35	1	35	1	35	1
Matemática	105	3	105	3	105	3
Química	70	2	70	2	70	2
Adm. e Economia Rural	-	-	-	-	70	2
Agricultura Geral	35	1	-	-	-	-
Agricultura I	140	4	-	-	-	-
Agricultura II	-	-	140	4	-	-
Agricultura III	-	-	-	-	140	4
Agroindústria	-	-	105	3	-	-
Associativismo e Ext. Rural	-	-	-	-	70	2
Construções e Instalações Rurais	-	-	-	-	70	2
Desenho e Topografia	-	-	105	3	-	-
Empreendedorismo/ Projeto	-	-	-	-	140	4
Informática	70	2	-	-	-	-
Irrigação e Drenagem	-	-	-	-	70	2
Mecanização Agrícola	70	2	-	-	-	-
Zootecnia Geral	35	1	-	-	-	-
Zootecnia I	140	4	-	-	-	-
Zootecnia II	-	-	140	4	-	-
Zootecnia III	-	-	-	-	140	4
<b>Carga Horária Total</b>	<b>1295</b>	<b>37</b>	<b>1225</b>	<b>36</b>	<b>1295</b>	<b>37</b>
<b>Estágio Supervisionado</b>	<b>200</b>					
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>	<b>4015 horas</b>					

Aula 55 minutos

**ANEXO 9****CRONOLOGIA DO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS –  
CAMPUS SATUBA**

<b>1911</b>	<b>1931</b>	<b>1947</b>	<b>1957</b>	<b>1964</b>	<b>1979</b>	<b>2008</b>
Aprendizado Agrícola de Alagoas	Patronato Agrícola	Escola Agrícola Floriano Peixoto	Escola Agrotécnica Floriano Peixoto	Colégio Agrícola Floriano Peixoto	Escola Agrotécnica Federal de Satuba	Instituto Federal de Alagoas