

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

DISSERTAÇÃO

ANÁLISE DA DISCIPLINA SOCIOLOGIA NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: REFLEXÕES A
PARTIR DE UM ESTUDO DE CASO

ANDREIA VANIA FERREIRA CAJU

2005



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

**ANÁLISE DA DISCIPLINA SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL: REFLEXÕES A PARTIR DE UM ESTUDO DE CASO**

ANDREIA VANIA FERREIRA CAJU

Sob Orientação da Professora
Leonilde Servolo de Medeiros
Co-Orientação do Professor
José Cláudio de Souza Alves

Dissertação submetida como requisito parcial para
obtenção do grau de **Mestre em Ciências em
Educação**, Área de concentração em Educação
Agrícola.

Seropédica, RJ
Dezembro de 2005

373.2463

C139a

T

Caju, Andreia Vania Ferreira, 1972-

Análise da disciplina sociologia na educação profissional: reflexões a partir de um estudo de caso / Antônio Carlos Guimarães. - 2005.

129 f. : il.

Orientador: Leonilde Servolo de Medeiros.

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

Bibliografia: f. 125-129.

1. Técnicos em agropecuária - Teses.
2. Ensino profissional - Brasil - História - Teses. 3. Ensino agrícola - Brasil - História - Teses. 4. Sociologia - Estudo e ensino - Teses. I. Medeiros, Leonilde Servolo de. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Instituto de Agronomia. III. Título.

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

ANDREIA VANIA FERREIRA CAJU

Dissertação submetida ao Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências em Educação.**

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 05/12/2005

Prof.^a. Leonilde Servolo de Medeiros. Dr.^a. UFRRJ

Prof.^a. Sandra Barros Sanchez. Dr.^a. UFRRJ

Prof. Victor de Araújo Novick. Dr. Universidade Estácio de Sá

Ao meu marido Mauricio, por seu amor, paciência, cumplicidade, dedicação e por me conduzir em todos os momentos de minha vida.

À minhas filhas Karolyne e Letícia pois as amo muito.

A minha madrinha Irene (in memória) por ter em sua passagem pela terra me dado o seu amor e sua dedicação.

Aos meus Pais, pois sem a dádiva da vida eu não estaria aqui.

Aos meus sobrinhos Diogo, Maria Clara e Maria Fernanda.

Dedico

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força e a oportunidade de conviver com pessoas tão maravilhosas.

À minha família, pelo apoio e incentivo.

À minha madrasta e ao meu padrasto, por serem o alicerce para os meus pais.

Aos meus irmãos Alex, Elmo Jr. e Douglas que, mesmo estando longe, torceram por mim nesta caminhada.

Em especial à minha sogra, pois, sem a dedicação dela como mãe, eu não teria hoje o marido maravilhoso que tenho.

À minha Orientadora Professora Leonilde Servolo de Medeiros, que acreditou na proposta de trabalho. E me conduziu durante esse período com serenidade.

Ao meu Co-orientador Prof. José Cláudio de Souza Alves, pelo incentivo para o desenvolvimento da pesquisa e por sempre ser atencioso quando solicitado.

À Prof^a Sandra Barros Sanchez, pela compreensão, apoio, pela amizade e por me fazer acreditar em mim.

À Prof^a. Christiane dos Santos Cerqueira, por todos estes anos de amizade.

Ao Ex-Diretor do Colégio Técnico da UFRRJ, Prof. Alencar Vicente Barbinotto, pela oportunidade dada aos seus professores para crescerem profissionalmente.

Ao Ex-Chefe da DAP, Prof^o Wilson Coutinho, que tão gentilmente cedeu os materiais para serem utilizados nessa pesquisa.

À Prof^a Maria Danielle, pelo incentivo e condições para a conclusão deste trabalho e a compreensão pelas minhas ausências.

Ao Diretor do Colégio Técnico, Prof. Délcio de Castro, que, mesmo com todas as dificuldades encontradas nesse início de administração, compreendeu que minhas ausências seriam necessárias para a conclusão deste trabalho.

Aos Companheiros de CTUR: Luiz Timótheo, Claudete, Paulo Sérgio, Eduardo, Regina, Pamplona, Virgínia, Magda, Maria do Socorro, Valdemir, enfim, a todos que direta ou indiretamente, colaboraram para a concretização desse trabalho.

A todos os colegas do Mestrado, pelo apoio na realização dos trabalhos solicitados em aula, pelas brincadeiras e conversas, em suma, por todos os momentos que tornaram o nosso curso de pós-graduação inesquecível.

Ao Sr. Diretor do CEFET de Rio Pomba, pela oportunidade de conhecer o funcionamento de sua Instituição e, em especial, a Prof^a Roberta Vecchi que, com todo carinho e atenção, acolheu a mim e minha família durante o Estágio Profissional;

Aos alunos do Colégio Técnico, por serem o meu estímulo no desenvolvimento do trabalho.

Ao colega Helton Timóteo, pela força e correção deste material.

À companheira de fé Aline, que também ajudou na revisão do material, acreditou no meu potencial e me ajudou nos momentos mais difíceis, compartilhando minhas angústias.

Ao Prof Flávio Sarandy, que muito contribuiu para o meu trabalho e demonstrou que o conhecimento deve ser multiplicado. Que Deus o abençoe em sua caminhada!

Aos amigos do CEAV, por terem compreendido as minhas ausências no trabalho da seara de Jesus.

A todos aqueles que torceram por mim.

BIOGRAFIA

A autora nasceu no dia 04 de Março de 1972, na Cidade do Rio de Janeiro, RJ, filha de Elmo Ferreira de Souza e Noemia Marçal de Lourdes, concluiu o 1º grau na Escola Municipal Getúlio Vargas no ano de 1985, fez o curso técnico em Formação de Professores de 1ª à 4ª série no Instituto de Educação Sarah Kubitshek concluindo-o no ano de 1988, no ano de 1990 foi morar no antigo território de Roraima no qual fez concurso público para o cargo de professora de 1º e 2º graus permanecendo até 1992, sendo redistribuída para a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como a mesma não tinha nível superior ficou cedida no CAIC “Paulo Dacorso Filho”, trabalhando até o ano de 1999 como professora de Educação Infantil, durante este período a autora concluiu a graduação em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar no ano de 1997 na FEUC, fazendo também sua pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia em 1998, no ano de 2000 a mesma foi lotada no Colégio Técnico da UFRRJ, para lecionar a Disciplina Relações Humanas para os cursos técnicos e o curso regular, em 2001 a disciplina Sociologia e Filosofia para o ensino médio, e no ano de 2003 Ética profissional para o Curso Técnico em Hotelaria e neste mesmo ano trabalhou como Coordenadora do Serviço de Orientação Educacional do colégio e novamente no ano de 2005. Em 2003, ingressa no Programas de Pós-Graduação em Educação Agrícola, oferecido pela UFRRJ.

“A educação é a base para a vida em comunidade, por meio de legítimos processos de aprendizagem que fomentam as motivações de crescimento e evolução do indivíduo.

Não apenas um preparo para a vida, mediante a transferência de conhecimentos pelos métodos da aprendizagem. Antes é um processo de desenvolvimento de experiências, no qual educador e educando desdobram as aptidões inatas, aprimorando-as como recursos para a utilização consciente, nas múltiplas oportunidades da existência.”

Joana de Ângelis

SUMÁRIO

Resumo
Abstract

INTRODUÇÃO 01

CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

1.1-	Relação entre Educação e Trabalho	04
1.2-	Bases Históricas e as Primeiras Legislações do Ensino Profissional e Técnico no Brasil	06
1.3-	A Reforma Francisco Campos - 1930	13
1.4 -	Reforma Capanema -1942	16
1.5 -	A Primeira Lei Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº4.024/61)	24
1.6 -	A Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (Lei nº 5.692/71)	30
1.7 -	Fim da Profissionalização Obrigatória (Lei nº 7.044/82)	35
1.8 -	A Nova Lei Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96)	37

CAPÍTULO 2 – EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO TÉCNICO AGROPECUÁRIO

2.1 -	O Ensino Agropecuário no Período Colonial	42
2.2 -	O Ensino Técnico Agropecuário no Império	42
2.3 -	O Ensino Técnico Agropecuário na República	44
2.4 -	O ensino Técnico Agropecuário no Período de 1930 a 1945	48
2.5 -	O Ensino Técnico Agropecuário no Período de 1946 a 1964	49
2.6 -	O Ensino Técnico Agropecuário no Período de 1964 a 1979.	50
2.7 -	O Ensino Técnico Agropecuário dos anos 80 aos dias atuais	55

CAPÍTULO 3 - AS CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS E A DISCIPLINA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

3.1 -	As Ciências Humanas no Ensino Médio	66
3.2 -	A Sociologia no Brasil	71
3.2.1 -	As diversas Reformas da Educação no período de 1882 a 1930 e a disciplina Sociologia.	71
3.2.2 -	A disciplina durante a Reforma Francisco Campos -1931	73
3.2.3 -	A Sociologia durante a Reforma Capanema –1942	75
3.2.4 -	A Nova Lei e Diretrizes e Bases da Educação e a Sociologia –1961	77
3.2.5 -	Reforma Jarbas Passarinho e a Disciplina Sociologia em 1971	78
3.2.6 -	A Sociologia e a Lei nº 7.044/82	80
3.2.7 -	A Nova Lei Diretrizes e Bases da Educação e a Disciplina Sociologia – 1996	82

CAPÍTULO 4 - COLÉGIO TÉCNICO DA UFRRJ UM ESTUDO DA DISCIPLINA SOCIOLOGIA

4.1 -	A Origem do Colégio Técnico	90
4.2 -	Analisando as Grades e Matrizes Curriculares e os Programas	96
4.3 -	Alunos do CTUR	102
4.4 -	Como os Alunos do CTUR Vêm a Disciplina Sociologia?	105
4.5 -	Como os Ex-Alunos do CTUR Vêm a Disciplina Sociologia?	111
4.6 -	Como os Docentes do CTUR Vêm a Disciplina Sociologia?	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS		122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		125
ANEXOS		

ÍNDICE DE FIGURAS

INDICE DE FIGURAS,

FIGURAS

Figura 1 - Demonstrativo da interdependência das áreas de atividades do SEF-1972	53
Figura 2 - Demonstrativo da interdependência das áreas de atividades do SEF-1984	56
Figura 3 – Carga horária semanal que deveria ser destinada para a disciplina Sociologia na escola.(opção dos alunos)	109
Figura 4 – Contribuição da disciplina para sua formação.(opção dos alunos)	110
Figura 5 – Ano de conclusão dos ex-alunos	112
Figura 6 - Ano que o ex-aluno cursou a disciplina Sociologia	113
Figura 7 - Carga horária semanal que deveria ser destinada para a disciplina Sociologia na escola. (opção ex-alunos)	114
Figura 8 - Contribuição da disciplina para sua formação.(opção dos ex-alunos)	115
Figura 9 – Carga horária semanal deveria ser destinada para a disciplina sociologia na escola. (opção docente)	120

ÍNDICE DE QUADROS

QUADROS

Quadro 1 – Sistema de ensino após a decretação das Leis Orgânicas	23
Quadro 2 – Distribuição Curricular conforme a Lei nº7.044/82	36
Quadro 3 - Funções e Sub-Funções na Área de Agropecuária	61
Quadro 4 – Grade Curricular do Curso Técnico Agropecuária	96
Quadro 5 – Grade Curricular do Curso Técnico em Economia Doméstica	97
Quadro 6 – Grade Curricular do Curso Regular	98
Quadro 7 – Matriz Curricular do Ensino Médio - Lei nº 9.394/96	98
Quadro 8 - Conteúdos relacionados pelos alunos do curso de Ensino Médio	106
Quadro 9 - Conteúdos relacionados pelos alunos do curso de Agropecuária.	107
Quadro 10 - Conteúdos relacionados pelos alunos do curso de Hotelaria.	107
Quadro 11 – Conteúdos relacionados pelos ex-alunos.	113

ÍNDICE DE TABELAS

TABELAS

Tabela 1 - Porcentagem da Idade dos alunos pesquisados 104

Tabela 2 - Quantitativo de alunos que realizaram a pesquisa 105

Tabela 3 - Demonstrativo sobre a quantidade de ex-alunos pesquisados por curso 112

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ARENA	Aliança Renovadora Nacional
AID	Agency for International Development
APSERJ	Associação Profissional dos Sociólogos do Estado do Rio de Janeiro
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução para o Desenvolvimento
CBAR	Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais
CEB	Câmara de Ensino Básico
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CENAFOR	Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional- Escola –Fazenda
CEPEBA	Centro de Estudos e Pesquisas da Baixada Fluminense
CIEE	Centro de Integração Empresa-Escola
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional da Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
COAGRI	Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário
CONTAP	Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso
COOP	Cooperativa Escolar Agrícola
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CTUR	Colégio Técnico da UFRRJ
DAE	Divisão de Assuntos Estudantis
DAG	Divisão de Assuntos Gerais
DAP	Divisão e Assuntos Pedagógicos
DEA	Diretoria de Ensino Agrícola
DEM	Departamento de Ensino Médio
DCEM	Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EAF's	Escolas Agrotecnicas Federais
EMC	Educação Moral e Cívica
ESAMV	Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária
ES	Espírito Santo
EUA	Estados Unidos da América
FASE	Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional
FIESP	Federação das Indústrias do estado de São Paulo
FNSB	Federação Nacional dos Sociólogos - Brasil
IBASE	Instituto Brasileiro de Análise Social e Econômica
IEDI	Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LPP	Laboratório de Práticas e Produção
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MINAGRI	Ministério da Agricultura
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
PAIES	Programa Alternativo de Ingresso no Ensino Superior
PAO	Programa Agrícola Orientado
PCdoB	Partido Comunista do Brasil

PCNEM	Parâmetro Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCL	Projeto de Lei Originário da Câmara
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSECD	Plano Setorial de Educação Cultura e Desenvolvimento
RR	Roraima
SEAV	Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SEEMG	Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais
SEF	Sistema Escola Fazenda
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESG	Secretaria de Ensino de Segundo Grau
SENETE	Secretaria Nacional de Educação Tecnológica
SIEE	Serviço Integração Escola Empresa
SOE	Serviço de Orientação Educacional
SNEL	Sindicato Nacional dos Editores de Livros
SUDENE	Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
UEP	Unidades de Ensino e Produção
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
USAID	United States Aid for International Development
USP	Universidade de São Paulo

RESUMO

CAJU, Andreia Vania Ferreira . **Análise da disciplina sociologia na educação profissional: reflexões a partir de um estudo de caso.** Seropédica:UFRRJ, 2005, 129p. (Dissertação, Mestrado em Educação Agrícola).

A presente pesquisa tem por finalidade caracterizar a disciplina Sociologia dentro de uma escola de educação profissional. Para que isso fosse realizado, procurou-se fazer uma análise sobre a história do ensino profissional no país, do ensino técnico agropecuário e da disciplina Sociologia no Brasil. Utilizou-se uma análise histórica para poder caracterizar as diversas fases pelos quais tanto a disciplina quanto o ensino profissional passaram devido às diversas reformas educacionais que moldaram suas estruturas ao decorrer dos anos. Para caracterizar a disciplina dentro do Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, fez-se uma pesquisa através de questionários respondidos pelos alunos e pelos docentes para visualizar qual a concepção que os mesmos têm da disciplina. Os pesquisados tiveram o seu perfil delineado através do questionário sócio-econômico, para conhecermos um pouco quem são esses alunos que procuram uma escola pública de formação profissional e de qualidade. Quanto às perguntas sobre a disciplina indagamos sobre conteúdos abordados pela disciplina, que eles recordavam, uso dos conhecimentos da disciplina na vida, carga horária desejável, a importância dela para a formação profissional, quais conteúdos deveriam ser abordados na disciplina para formação do técnico agrícola, se a mesma tinha alguma influência nas disciplinas ministradas pelos professores do ensino médio e profissional. Foram ainda analisadas grades curriculares e os programas, como subsídios para a compreensão da forma como a disciplina vem sendo trabalhada dentro do colégio.

Palavras-chave: educação agrícola, ensino médio, ensino profissionalizante, Sociologia e CTUR

ABSTRACT

CAJU, Andreia Vania Ferreira. **Analysis of the discipline of Sociology on Professional Education: Considerations of a case study**. Seropédica: UFRRJ, 2005, 129p (Dissertation, Master of Science in Agricultural Education)

This research has the objective to characterize the school subject of Sociology within a school of education for a career. On the course of the work, the History of the professional and agricultural education and the discipline of Sociology in Brazil have been analyzed. A historical analysis has been used to characterize the most varied phases which the discipline as well as the professional education have passed through the years, due to the multiple educational reforms that have depicted the school structure existing today. In order to describe the discipline at “Colégio Técnico da Universidade Rural do Rio de Janeiro”, a research has been done through questionnaires applied to students and teachers aiming to learn what understanding they would have about the discipline. The people who answered the questions had their profile drawn through a socioeconomic questionnaire, so that a little could have been understood about those who looked for a quality public school for a career formation. The questions answered were about the contents of the subject they remembered, the use of the knowledge in their lives, the desirable number of hours dedicated, the importance of it for a professional formation, which contents should have been introduced to the formation of a technician in farming, if it would have some influence in other subjects in high school and professional course. Curriculums and programs have been analyzed as income to learn the way the discipline had been ministered at the school where the work was carried on.

Key words: agricultural education, high school, professional education, Sociology and CTUR

INTRODUÇÃO

No contexto educacional brasileiro, através das reformas educacionais, foram reorganizadas as concepções e estruturas metodológicas. Preocupamo-nos com a educação profissional e com a inclusão da Sociologia no contexto educacional.

Ao longo dessas mudanças, a disciplina Sociologia sofreu diversas modificações para poder atender às necessidades estabelecidas. Ela se faz presente em todos os momentos da vida do indivíduo e é de suma importância, pois vêm contribuindo de modo peculiar junto às demais disciplinas para a construção de uma sociedade reflexiva, investigadora do seu meio e capaz de problematizar sua própria realidade. O técnico agrícola deve ter essa consciência na sua formação para poder promover com responsabilidade uma boa qualidade de vida.

Para ilustrar essa análise da disciplina dentro de um colégio de educação profissional agropecuário, procuramos viabilizar um estudo dentro do Colégio Técnico da UFRRJ, localizado no campus da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro na Br 465 Km 07, em Seropédica/RJ. Essa escola surgiu em 1973 a partir da fusão de duas antigas instituições, o Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Simões Lopes e o Colégio Técnico de Economia Doméstica.

Atualmente, devido ao Decreto nº 2.208/97, que regulamentou os artigos da LDB, Lei 9394/96, que trata da educação profissional, fez com os cursos oferecidos pela Instituição foram modificados e até criados, como nos Cursos Técnico em Agropecuária e Economia Doméstica. Estes tiveram a necessidade de elaborar novos cursos devido às exigências desse decreto, surgindo um curso reestruturado como é o caso do curso de Agropecuária que agora seria totalmente voltado para uma Agropecuária Orgânica, e no caso do curso técnico em Economia Doméstica, um curso totalmente novo, que seria o Técnico em Hotelaria.

Tratamos, ao longo da dissertação, temas como a importância que as reformas educacionais e as instituições deram à disciplina Sociologia, à Educação Profissional e ao Técnico Agropecuário, interpretações dadas pela Secretaria de Educação do Estado ao ensino da disciplina Sociologia, como a disciplina foi estruturada no CTUR, carga horária, profissionais que a ministravam, plano de curso, livros adotados, visão que os professores e os alunos do CTUR têm da disciplina.

Esse estudo foi escolhido por dois motivos. O primeiro por ser um colégio que vivenciou todas essas Reformas Educacionais e porque, fazendo parte do quadro de docentes desta instituição de ensino, no qual desde 2000 venho desenvolvendo a disciplina Sociologia, sempre me indaguei qual seria a contribuição da disciplina dentro de um colégio de educação profissional.

As diversas modificações e até adaptações que a disciplina sofreu no colégio desde a sua fundação até os dias atuais serviram para que fosse feito um estudo mais aprofundado, através de análise dos documentos oficiais do CTUR e entrevista dos alunos e professores, contribuindo para alcançar o nosso objetivo que é tentar estabelecer como e quando a disciplina vem sendo desenvolvida dentro do colégio, não deixando de lembrar a proposta da LDB e o projeto político pedagógico da escola que é a de formar cidadão crítico, autônomo e solidário.

A metodologia desenvolvida foi a pesquisa bibliográfica buscando a história da educação profissional, do ensino técnico agropecuário e da disciplina Sociologia no Brasil, para o embasamento e a fundamentação teórica do estudo em questão. Após essa

análise bibliográfica, foram realizadas uma coleta de dados e uma análise dos documentos oficiais¹ do Colégio Técnico da UFRRJ como: grades curriculares, planos de cursos, programas, carga horária disponibilizada para a disciplina, características dos profissionais que lecionavam e bibliografia adotada para poder observar as diferentes fases da disciplina dentro do Colégio e as várias legislações. As entrevistas com os alunos, ex-alunos e professores serviram para saber qual a concepção que os mesmos têm da disciplina Sociologia, o que ela tem haver com sua formação e quais os conteúdos são importantes para sua formação e atuação no mercado de trabalho.

Nas pesquisas em educação, até a bem pouco tempo, acreditava-se que havia uma separação entre o sujeito da pesquisa, o pesquisador e o seu objeto de estudo. Entretanto para essa atividade investigativa, o pesquisador deveria manter-se o mais separado possível do objeto que estava analisando, para que a mesma não sofresse influência de suas idéias, valores e preferências na análise final. A evolução dos estudos de educação, como de outras ciências sociais, tem levado a perceber que não é assim que o conhecimento se processa. (LÜDKE & ANDRÉ, 1986:4)

Para que esses questionamentos fossem contextualizados a pesquisa apresenta a estrutura em quatro capítulos assim desenvolvidos:

No Capítulo I, realizou-se uma breve reconstrução da história da educação profissional, no intuito de demonstrar que ela se faz presente e tem uma grande força dentro da educação brasileira na formação dos futuros profissionais para o mercado de trabalho. Sua caracterização foi realizada em seus traços mais genéricos. Utilizou-se nesse capítulo os autores que tratam deste tema como Romanelli (2002), Cunha (2000), Manfredi (2003) e outros.

No Capítulo II, procurou-se apresentar a trajetória histórica do Técnico Agropecuário, desde o período Colonial até as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, no ano de 1999, nas quais estabelece em linhas gerais, a elaboração de currículos baseados por área, em nosso caso, agropecuária.

No capítulo III, como nos capítulos anteriores, realizou-se um estudo histórico sobre a disciplina Sociologia na escola secundária e contexto das reformas educacionais, a partir da bibliografia disponível.

No capítulo IV, apresentamos a pesquisa no CTUR, que procurou demonstrar qual a visão que os alunos e professores do CTUR têm sobre a disciplina Sociologia e se a mesma tem alguma importância para formação dos futuros técnicos em agropecuária orgânica.

Do ponto de vista metodológico, para a realização deste estudo, além de uma ampla revisão bibliográfica, foram entrevistados 109 alunos, do Ensino Médio, Técnicos em Agropecuária e Técnico em Hotelaria; 20 professores, entre Professores do Ensino Médio e Professor do Ensino Profissional e 15 ex-alunos do Ensino Médio, Técnico em Agropecuária e Técnico em Hotelaria.

Para realizar uma pesquisa se faz necessário promover o confronto entre os dados, a informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. (LÜDKE & ANDRÉ, 1986:2) Sendo assim a pesquisa serviu para podermos compreender melhor a concepção que os envolvidos no processo educacional tanto docente quanto discente, fazem da disciplina Sociologia em um colégio de ensino profissional. Independentemente de sua formação específica, constatou-se uma concepção de que a mesma deve ser importante para a sua formação discente e que ela contribuiu, de algum modo, para que ele se torne alguém mais consciente, solidário e crítico, servindo de um instrumento prático na compreensão da sua realidade social.

¹ A coleta e análise dos documentos oficiais foram realizadas de acordo com a disponibilidade existente no CTUR.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

1.1. Relação entre Educação e Trabalho

“A educação é reconhecida como uma variável política estratégica capaz de intensificar o crescimento da renda, produzir a modernização ou construir uma sociedade justa” (CUNHA, 1986:16)

A relação entre educação e trabalho é um tema que vem sendo estudado de diversas maneiras. Em termos gerais, a concepção difundida parece ser aquela que contrapõe de modo excludente educação e trabalho. Com a atualidade, educação tende a coincidir com escola e a tendência dominante é a de situar a educação no âmbito do não trabalho. (SAVIANE, 1997)

Na década de 60 não se tinha essa concepção. O que prevalecia era uma educação a ser entendida como algo não meramente ornamental, mas decisivo para o desenvolvimento econômico, ocorrendo, assim, uma estreita ligação entre educação (escola) e trabalho, isto é, considerava-se que a educação potencializava o trabalho.

Todavia, os educadores divergem ao considerar a educação apenas em termos gerais, com ou sem referenciais, à formação desvinculada da formação profissional, ou, ainda, concebendo uma escola única que pretende articular educação geral e formação profissional.

A educação praticamente coincide com a própria existência humana, pois as origens da educação se confundem com as origens do próprio homem.

Na Antigüidade, tanto romana quanto grega, constitui-se a propriedade privada da terra, surgindo então dois tipos de classes: a dos proprietários e não-proprietários de terra². O fato de o homem se apropriar privadamente da terra contribui para que tenham condições de poder sobreviver sem trabalhar, atribuindo aos não-proprietários, que trabalham a terra, o encargo de manter a si e aos senhores.

Assim como na Antigüidade, também na Idade Média o meio dominante de produção era a terra, e a forma econômica dominante era agricultura. O tipo de trabalho na Idade Média se diferenciava da Antigüidade, entre outras coisas, pela não existência do trabalho escravo e sim do trabalho servil.

A educação dos proprietários de terra e dos não proprietários, era constituída por atividades que se traduziam em formas de ocupação do “ócio”, como na Antigüidade. Isso foi traduzido na Idade Média através da expressão “ócio com dignidade”. Ocupar o ócio com dignidade é ocupá-lo com atividades consideradas nobres³ e não com

² A palavra terra no texto, segundo o dicionário Aurélio, tem o significado de terra não construída.

³ Atividades consideradas nobres seriam todas aquelas que poderiam ser realizadas sem desvalorização como a Filosofia, Música, Equitação, freqüência aos ginásios e tantas outras.

atividades consideradas indignas.

Porém, a grande maioria continuava se educando pelo trabalho no próprio processo de produzir a sua própria existência.

No século XIX, com a industrialização e urbanização, a agricultura passa, aos poucos, a se subordinar à indústria. Na sociedade capitalista, a agricultura tende a assumir cada vez mais a forma da indústria, mecanizando e adotando formas industriais e a se desenvolver com base em determinados insumos, produzidos segundo a forma industrial.

Na sociedade moderna e burguesa, a escolarização universal, gratuita, obrigatória e leiga é defendida e a educação básica deve ser estendida a todos. (SAVIANE,1997)

No cenário internacional, em 1789, a Revolução Francesa representou a vitória da burguesia e do povo em geral contra os privilégios da nobreza e do clero, levando inspiração aos movimentos contra o colonialismo e os privilégios dos nobres em várias partes do mundo, inclusive no Brasil.

A contradição existente na escola está presente desde as origens da sociedade capitalista. Insere-se na essência do capitalismo, pois o trabalhador, por não ter meios de produção, não pode deter o saber, mas, sem o saber, ele também não pode produzir, porque, para transformar a matéria, se faz necessário dominar algum tipo de saber. Por isso, a escola entra nesse processo contraditório: ela é reivindicada pelas massas trabalhadoras, mas as camadas dominantes relutam em ampliá-la. A maneira de minimizar essa contradição foi proporcionar ao trabalhador algum tipo de saber, mas não aquele saber que é força produtiva porque o modo de produção moderno coletivizou o trabalho e direcionou para o conhecimento do conjunto do processo, conhecimento esse que é privativo dos grupos dirigentes. Saviani (1997) ressalta que:

(...) no interior desse processo foram mantidas, obviamente com novas configurações, formas importantes de educação à margem da escola, especialmente aquelas diretamente ligadas às atividades produtivas. Assim, a formação profissional foi sendo organizada no interior do próprio aparelho produtivo, com destaque para as fábricas, surgindo daí organizações que, refletindo a tendência dominante, assumiram a forma de escolas de tipo especial, as escolas profissionalizantes, como um sistema paralelo e independente da escola propriamente dita. Esse fenômeno pode melhor ser compreendido à luz da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual.

O autor explicita, assim, que a formação dos que precisam trabalhar, isto é, produzir diretamente os meios de existência, se dava no próprio processo de trabalho, ao passo que a formação dos que não necessitavam produzir diretamente se dava fora do trabalho, em espaços próprios, definidos como "escola".

Segundo Sanchez (1998:73),

Em outras palavras, a formação dos que necessitam trabalhar, isto é, produzir diretamente os meios de existência, se dava no próprio processo de trabalho, ao passo que a formação dos que não necessitavam produzir diretamente os meios de vida se dava fora do trabalho, num espaço e tempo próprios, definidos como escola. Portanto, os primeiros se educavam fora da escola; os segundos, na escola.

Para se analisar a relação entre educação e trabalho no Brasil, se faz necessário, em primeiro lugar, conhecer e compreender as relações de produção estabelecidas no interior dessa sociedade.

Não importava ao Brasil, até o início do século XX, ofertar educação básica para a população e sim polir os espíritos de uma minoria que, em não servindo aos negócios da família, iriam se dedicar a esta coisa tão supérflua chamada educação.

As transformações da sociedade constituem processos nos quais as relações de trabalho e a educação estão sendo envolvidas por movimentos sociais ou por interesses externos, de forma que, com o passar dos tempos, algumas concepções educacionais vão sendo questionadas e mesmo negadas. Surgem outras, criando-se situações de desequilíbrio, de insegurança, de crise; desestabilizando o conhecimento das relações de trabalho, do conceito e papel do Estado e, conseqüentemente, da sociedade. Assim Sanchez (1998) descreve a importância nas mudanças ocorridas na sociedade.

Atualmente, as mudanças são tão importantes que não é mais possível investir apenas em máquina. No novo padrão tecnológico e produtivo, duas pessoas recebem o mesmo “software” e o resultado da produção pode ser completamente diferente. Isto porque este resultado é determinado também pela capacidade do operador de usar as potencialidades existentes nestas tecnologias e assim começa a ser relevante para a diferenciação da produtividade, a diferenciação do aporte de conhecimento que o trabalhador tem para manusear as máquinas, os equipamentos, as ferramentas, que lhes são entregues no processo de produção. Investir no conhecimento do trabalhador começa a ser importante para o capitalista (SANCHEZ, 1998:74)

1.2 Bases Históricas e as Primeiras Legislações do Ensino Profissional e Técnico no Brasil.

A história da educação profissional no Brasil é constituída por uma concepção dualista/separatista que remonta ao Império, onde cegos, surdos e aleijados, num primeiro momento, e, logo depois, menores carentes, eram destinados a um ensino profissionalizante, no intuito de ofertar-lhes, como uma benfeitoria do Estado, uma possibilidade de inclusão à força de trabalho.(SOARES, 2003)

No período colonial, os ofícios existentes eram repassados de “pai para filho”, sempre nas camadas mais pobres da sociedade. O trabalho manual era sinônimo de trabalho escravo. Neste período, a educação não tinha nenhuma sistematização pedagógica ou estrutura curricular fixada.

Cunha, ao fazer referência à educação profissional no período colonial destaca que:

(...) numa sociedade em que o trabalho manual era destinado aos escravos (índios e africanos), essa característica contaminava todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos. Homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto à sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambigüidades de classificação social. Além da herança cultural ocidental, matizada pela cultura ibérica, aí está a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e pobres.(...) Assim, não é de estranhar que certas ocupações não atraíssem muitas pessoas para desempenhá-las. O resultado foi o trabalho e aprendizagem compulsórios: ensinar ofícios a crianças e jovens que não tivessem escolha. Antes de tudo aos escravos, as crianças largadas na casa de roda, aos “meninos de rua”, aos delinqüentes e a outros desafortunados.”(CUNHA, 2000a:16-23)

Vinculando o trabalho manual a uma categoria de inferioridade, não se esperava outro tratamento ao ensino de atividades manuais do que era dado, ou seja, um tratamento isolado e quase inexistente, demonstrando a desvalorização trabalho manual. (SOARES, 2003:29)

Mesmo assim, Cunha afirma que existiam trabalhos manuais que os brancos faziam questão

de manter em suas mãos, por meio de normas rígidas para o aprendizado do ofício.

Nesses casos, as corporações de ofício faziam normas rigorosas, impedindo ou pelo menos desincentivando o emprego de escravos em certos ofícios. Em decorrência, procurava-se “branquear” esses ofícios, dificultando o acesso de negros e mulatos ao seu exercício. (CUNHA, 2000c:17)

Um dos ofícios que vinha sendo controlado por algumas Irmandades eram de carpinteiros e pedreiros, através da Irmandade São José no Rio de Janeiro.

Os jesuítas marcaram presença nos primórdios do ensino no Brasil, com a vinda da Companhia de Jesus em 1549, quando o Padre Manoel da Nóbrega, superior da ordem, organizou um plano de estudo que era destinado à catequese e à instrução de índios bem como aos filhos dos colonos portugueses que aqui chegaram. Esse plano de estudo iniciou-se com o ensino de português e da doutrina cristã, sendo chamada “escola de ler e escrever”. Entretanto, esse plano sempre sofreu restrições à sua implantação e, a partir de 1556, passaram a vigorar as Constituições da Companhia de Jesus, cujo plano de estudos era denominado *Ratio studiorum*, orientado pela cultura europeia e destinada aos filhos de colonos e a preparação de futuros sacerdotes, excluindo-se o ensino profissional e agrícola e aprendizado de canto e música instrumental. Preparavam sacerdotes e estudantes para prosseguir seus estudos nas universidades em Coimbra e França.

A partir da segunda metade do século XVIII, inaugurou-se um novo período na história de educação brasileira devido ao movimento que estava surgindo e inflamando a Europa, conhecido como movimento iluminista⁴. Neste momento, o Rei de Portugal era D. José I, porém o governo estava nas mãos de seu enérgico ministro Sebastião de Carvalho e Melo, conhecido como Marquês de Pombal, que observava o atraso econômico e cultural de seu país, em relação a diversos centros europeus. (COTRIM, 1986: 264)

Para concretizar suas intenções, o primeiro-ministro português sentiu a necessidade de concentrar o poder político em suas mãos. Com isso, a Companhia de Jesus, que era grande responsável pelo conservadorismo cultural, foi expulsa pelo Marquês, que tinha como objetivo modernizar o sistema educacional, tornando a educação mais utilitária. Para que isso ocorresse, seria necessário acabar com a cultura do espírito e trazer o ensino para os assuntos da terra, orientado sob o enfoque da razão. (COTRIM, 1986:264). Assim, as reformas pombalinas visavam transformar Portugal numa metrópole capitalista, a exemplo do que a Inglaterra era há mais de um século.

O alvará de 28 de junho de 1759 suprimiu as escolas jesuíticas de Portugal e de seus domínios. Em seu lugar, criam-se as aulas régias de Latim, Grego e Retórica, que não contemplavam as brechas que ficaram pelo fechamento das escolas da Companhia de Jesus. Neste período, iniciou-se um novo momento para a educação brasileira. Surgiu na reforma pombalina com a intenção de organizar a escola de tal modo, que passou dos serviços de interesses da fé, para servir aos interesses da Coroa. O ensino passou a ser ministrado através de “aulas régias”. Cada uma das aulas era constituída por uma unidade de ensino, com professor único, instalado para determinada disciplina, sendo autônomo e isolado. Não se articulava com outros, nem pertencia a qualquer escola. De acordo com Romanelli, neste período de 13 anos de transformação do sistema educacional, os leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação. (ROMANELLI, 2002:36)

Soares cita Moacyr para descrever uma das preocupações no período Imperial, que seria a oferta de educação a crianças desvalidas (órfãs ou pobres), que foram inicialmente originários de instituições de caráter filantrópico, criadas para oferecer aprendizagem em ofícios manufatureiros aos desvalidos da sorte e a órfãos, recolhidos entre a população rural. (MOACYR, 1942:9 apud SOARES, 2003:32)

Para descrever como se originaram os vários estabelecimentos destinados a recolher órfãos,

⁴ Movimento intelectual que tinha como objetivo geral reformar a sociedade da época, solucionando os seus problemas econômicos, culturais e políticos. Os pensadores iluministas tinham em comum a defesa da pessoa humana e dos seus direitos básicos à vida, à liberdade e à justiça, que se tornaram o lema da Revolução Francesa.

Cunha faz referência a Fonseca (1961):

Era o início de uma longa série de estabelecimentos destinados a recolher órfãos e dar-lhes ensino profissional. Ainda não encontramos em nossa história nenhum outro com esta finalidade. Mas daqui por diante, pelo espaço de mais de um século, todos os asilos de órfãos ou de crianças abandonadas, passariam a dar instruções de base manual aos seus abrigados. (...) A própria filosofia daquele ramo de ensino foi grandemente influenciada pelo acontecimento e passou, daí por diante, a encarar o ensino profissional como devendo ser ministrado aos abandonados, aos infelizes, aos desamparados”(FONSECA, 1961 Apud CUNHA, 2000a:75)

A primeira notícia que temos de um esforço governamental em direção à profissionalização data de 1809, quando um decreto do Príncipe Regente, futuro D.João VI, criou o Colégio das Fábricas, que era constituído de artífices e aprendizes vindos de Portugal, muito provavelmente da Casa Pia de Lisboa.

O Colégio das Fábricas era constituído por dez unidades, com duas aulas e oito oficinas, localizadas em diversos endereços. O seu quadro compreendia dois professores, oito mestres de ofício e 57 aprendizes. As oficinas eram:

- tecidos largos de sedas e algodão, com 14 aprendizes;
- galões e fitas, com 12 aprendizes;
- gravação em metal e madeira, com 5 aprendizes;
- estamperia de chitas e cartas de jogar, com 4 aprendizes;
- veludos, com 5 aprendizes;
- carpintaria e marcenaria, com 6 aprendizes;
- serralheria e ferraria, com 9 aprendizes;
- tornearia, com 2 aprendizes.

Segundo Cunha (2000d:76-77), o Colégio das Fábricas não prosperou. Devido à concorrência inglesa e aos interesses estrangeiros no comércio português, não surgiram rapidamente estabelecimentos industriais. Todavia, a manutenção de um estabelecimento com aprendizagem manufatureira, sem vínculos com a produção, dificultavam o desenvolvimento de sua função formativa. Um decreto de 31 de outubro de 1811 transferiu sua administração para a Junta Real do Comércio, Agricultura, Fábricas e Navegação, tornando-se inviável a produção, pois a mesma não livrava a burocratização na aprendizagem, ao mesmo tempo tornando-a conforme os interesse dos empresários. Em 1812, o Colégio das Fábricas teve suas atividades totalmente encerradas.

Contudo, pode-se observar que, desde a chegada da família Real ao Brasil, em 1808, houve uma enorme preocupação com os estudos, pesquisa e divulgação de inovações e de técnicas agrícolas, com o intuito de formar profissionais adequados às novas exigências, pois naquele momento o Brasil deixa de ser colônia para se tornar sede do Reino Português.

Em 1823, na tentativa de se suprir a falta de professores, instituiu-se o Método Lancaster, ou do "ensino mútuo", onde um aluno treinado ensina um grupo de dez alunos sob a rígida vigilância de um inspetor.

Em 1826, um Decreto instituiu quatro graus de instrução: Pedagogias (escolas primárias), Liceus, Ginásios e Academias. No ano de 1827, um projeto de lei propõe a criação de pedagogias em todas as cidades e vilas, além de prever o exame na seleção de professores, para nomeação. Propunha, ainda, a abertura de escolas para meninas. Em 1834, o Ato Adicional à Constituição dispunha que as províncias passariam a ser responsáveis pela administração do ensino primário e secundário. Graças a isso, em 1835, surgiu a primeira escola normal do país, em Niterói.

Ribeiro ressalta que, após a abdicação de D. Pedro I ao trono, em 1831, e decretado o Ato Adicional à Constituição, em 1834, devido ao resultado do domínio de uma orientação descentralizadora, era de competência das Assembléias Legislativas Provinciais legislar sobre a

instrução pública. Não caberia mais às faculdades, cursos e academias promovê-la. Sendo assim, os tais níveis de Instrução sofreram instabilidade política, insuficiência de recursos, bem como conseqüências do regionalismo que imperava nas províncias, hoje estados. (RIBEIRO, 1979:50-51)

Em 1880, o Ministro Paulino de Souza lamentava o abandono da educação no Brasil, em seu relatório à Câmara. Porém, no ano 1882, Ruy Barbosa sugeria a liberdade do ensino, o ensino laico e a obrigatoriedade de instrução, obedecendo às normas emanadas pela Maçonaria Internacional. Em 1837, onde funcionava o Seminário de São Joaquim, na cidade do Rio de Janeiro, é criado o Colégio Pedro II, com o objetivo de se tornar um modelo pedagógico para o curso secundário. Efetivamente, o Colégio Pedro II não conseguiu se organizar, até o fim do Império, para atingir tal objetivo.

Até a Proclamação da República, em 1889, praticamente quase nada se fez de concreto pela educação brasileira. Conforme Cotrim, acenderam-se esperanças de mudança no quadro da educação brasileira, mas foram logo frustradas devido ao descaso com que o governo provisório tratou o sistema educacional. (COTRIM, 1986:268)

A Constituição de 1891 determinou a separação entre Estado e Igreja, de modo que a religião deixava de pertencer à esfera pública para fazer parte da esfera privada, demonstrando a força das ideologias liberais e positivistas durante as primeiras décadas da República. Mesmo com todas as divergências, um ponto era comum em suas ideologias: a importância do ensino de ofícios manuais como mecanismo de controle e disciplinamento dos setores populares.

Entretanto, quando a sociedade brasileira, em meados dos anos 20, tornou-se palco de fortes lutas políticas e sociais⁵, houve uma reaproximação entre a Igreja Católica e o Estado, marcado pela introdução do ensino religioso nas escolas públicas ao nível estadual e a utilização de recursos públicos nos empreendimentos educacionais mantidos pela Igreja. (CUNHA, 2000: 23 e 24).

Inúmeras diretrizes foram propostas no intuito de beneficiar e estender a escola secundária a todos os alunos, até mesmo antes da primeira Constituição Republicana ser promulgada. Por meio de um decreto (981, de 08/nov/1890), elaborado pelo então Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, Benjamin Constant, buscou-se um certo aperfeiçoamento e difusão do ensino secundário através do cerceamento dos exames parcelados e a configuração dos exames de madureza com o intento de verificar a cultura intelectual dos candidatos para sua habilitação aos cursos superiores, sendo a organização e aplicação desses exames de responsabilidade do Governo Federal. (POLI, 1999:55)

No que se refere à organização escolar, percebe-se a influência positivista, na tentativa de implementar e difundir tais idéias. A Reforma Benjamin Constant tinha por princípios orientadores a liberdade e laicidade do ensino, como também a gratuidade da escola primária, seguindo assim a orientação do texto constitucional. (RIBEIRO, 1979:71)

Ficaram explícitas nesse momento, duas intenções: uma era tornar os diversos níveis de ensino formadores e não apenas preparadores dos alunos, com vistas ao ensino superior. Para isso, o curso madureza, foi criado com o objetivo de verificar se o aluno tinha a cultura intelectual necessária ao término do curso. Isso fez com que no 3º ano, fosse introduzido tempo para revisão da matéria, aumentando-se o horário no 7º ano. A segunda intenção era de aprofundar esta formação na ciência. Visando esta, foram introduzidas as ciências respeitando-se a ordenação positivista (Matemática, Astronomia, Física, Química, Biologia, Sociologia e Moral), rompendo de vez com a tradição humanista clássica, responsável pelo academicismo dominante no ensino brasileiro. (RIBEIRO, 1979:71-72)

Com o término do Congresso Brasileiro de Ensino Superior e Secundário, realizado em setembro e outubro de 1922, ocorreu a elaboração do Decreto nº 16782-A, de 13 de janeiro de 1925, a reforma João Luiz Alves, considerada como a medida mais ampla da Primeira República com relação à educação brasileira, uma vez que abrange os três níveis de ensino: o primário, o secundário e o superior e, ainda, alguns assuntos pertinentes à administração escolar. Essa reforma foi uma tentativa de colocar o ensino secundário dentro de parâmetros de uma continuidade do ensino primário, preparando o indivíduo para a vida, independente da profissão a ser seguida e

⁵ Devido ao crescimento da mobilização e da organização dos trabalhadores urbanos e dos movimentos militares.

buscando abandonar seu caráter puramente preparatório para o ensino superior, como vinha sendo praticado. Foi através dessa educação secundária que o ensino profissional tomou forma e conteúdo, tornando-se um ramo desta estrutura e, muitas vezes, a única via de libertação do atraso tecnológico que os liberais da Primeira República conseguiam vislumbrar.

Quanto ao ensino técnico-profissional, quase nada foi acrescentado. Em 1920, esse tipo de ensino foi destinado aos cegos, surdos, mudos e menores abandonados do sexo masculino, deixando bem claro que o trabalho da produção era destinado às pessoas com poucas possibilidades de ascensão na escala produtiva, isto é, aos deficientes e pobres, dando força de lei à desvalorização do trabalho manual e reforçando o preconceito por esse tipo de trabalho, herança dos tempos coloniais. O grupo de educadores defensores do otimismo pedagógico vai imprimir na educação secundária a idéia da profissionalização com um papel regenerador e formador das classes menos favorecidas, transformando seus componentes em força propulsora da riqueza nacional. É valorizado o saber prático, aplicável em funções aproveitáveis para o trabalho e a produção. (POLI, 1999:58)

Com o objetivo de diagnosticar os problemas existentes no ensino profissional e propor um novo currículo básico, originou-se o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, a Comissão Luderitz, em 1920. Estabelecia para o ensino básico os três primeiros anos (incluíam-se aí trabalhos manuais) e nos três últimos anos, aprendizagem prática mais elaborada (madeira, metal, etc.). Ao término deste curso, o aluno teria já condições de escolher a sua profissão e habilitar-se a um curso profissional técnico, com duração de três anos. Juntamente ao ensino de oficinas, o aluno contaria com o ensino complementar, com noções científicas e gerais em busca da formação do cidadão completo.

Na Primeira República, o ensino profissional apresentou caráter assistencial e tomou corpo na Consolidação de Assistência e Proteção aos Menores do Ministério da Justiça e Negócios Interiores (Decreto nº 17.943-A de 12/out/27), que determinava ministrar aulas de educação física, moral, profissional e literária aos “desvalidos da fortuna”. Os critérios para a escolha da profissão seriam a procedência, inclinação e pré-requisitos do aluno. (POLI, 1999:59)

O caráter assistencial também foi à marca no ensino profissional agrícola. Os Patronatos Agrícolas, destinados às classes pobres, “menores desvalidos da fortuna”, com idade entre 10 e 16 anos (segundo seu Art. 35). Foram regulamentados em 27 de julho de 1919, pelo Decreto 13.706.

Esses menores não poderiam ser delinquentes e nem portadores de deficiências orgânicas ou doenças contagiosas, que os impedissem de atuar nessa atividade.

A Primeira República consolidou o caráter dual do ensino que vinha sendo mantido desde o Império. Segundo Romanelli (2002:41), “era também uma forma de oficialização das distâncias que se mostravam, na prática, entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional)”. Essa situação de dualidade refletia o próprio retrato da organização social brasileira.

Para os liberais, que evocavam uma tradição iluminista, a religião deveria ser assunto da vida privada e não pública, pois dizia respeito a cada indivíduo, não podendo haver religião oficial, nem apoio do governo a instituição confessional alguma. O Estado deveria ser laico e deixar o indivíduo livre do dogmatismo e das intolerâncias religiosas.

Entretanto, para os positivistas, a laicidade era uma posição provisória, que ajudaria a combater o “Estado Metafísico” até que surgisse o “Científico”, ao qual corresponderia a religião da Humanidade, ainda em desenvolvimento. Com o advento da nova crença, foi criada, tanto na França como no Brasil, a Igreja e Apostolado Positivista, que seria uma versão da Igreja Católica, mas destinada a difundir as idéias de Augusto Comte. Conseguem, assim, introduzir em seus currículos disciplinas como Sociologia e Moral, que expressavam seus conceitos e preceitos doutrinários.

Mantiveram-se laicos durante a Primeira República, aliando-se tacitamente nesta questão aos movimentos populares de orientação socialista, libertária e sindicalista. Porém, como a Igreja Católica não aceitou o Estado laico, surgiu nos anos 20 um forte movimento de bispos e leigos em prol da retomada da influência direta da Igreja Católica sobre o Estado, o qual seria conhecido como neocristandade.

Nesta época, a sociedade brasileira estava envolvida por fortes lutas sociais e políticas, que

surgiram na tentativa de re-introdução do ensino religioso nas escolas públicas, na intenção de criar condições ideológicas para a manutenção da ordem que se julgava ameaçada.

Livre do controle do Padroado e tornada autônoma em relação ao Estado, a Igreja cresce, se fortalece e, no âmbito regional, ela se mobiliza não só pela via das congregações religiosas no campo educacional escolar, como também através da imprensa, formando opinião pública em disputa com outras correntes jornalísticas (CUNHA, 2000a:25)

Assim, na revisão constitucional de 1926, foram realizadas várias propostas de emendas que estabeleciam a religião católica como sendo a religião da maioria do povo brasileiro, ocasionando a re-introdução do ensino religioso nas escolas públicas. Mas, a mesma não obteve votação suficiente para ser incorporada à Constituição.

Muitas discussões envolviam o ensino católico nas instituições públicas, porém, em Minas Gerais, o governador, alertando as autoridades do país para os movimentos políticos que poderiam ameaçar a propriedade e a ordem social, baixou um decreto que autorizava o ensino do catecismo católico nas escolas primárias do seu estado, sendo facultativa a frequência às aulas, instaurando-se assim uma colaboração recíproca entre o Estado e a Igreja. O Estado buscava o apoio político e ideológico do clero católico na manutenção da ordem, e a Igreja buscava reconhecimento oficial de seus atos e poder perceber subsídios governamentais para a manutenção de seus empreendimentos.

A justificativa do governador de Minas Gerais destacava que a religião impediria a rebeldia e levaria à obediência às leis e à hierarquia. Aproveitando as justificativas expostas pelo governador de Minas, o presidente Getúlio Vargas, em 1931, baixou um decreto no qual instituiu o ensino religioso em todo o país, integrando-o ao currículo das escolas primárias, secundárias e normais, federais, estaduais e municipais.

Cunha descreve este momento como uma colaboração recíproca, pois:

Antes mesmo que a colaboração recíproca fosse apoiada por leis ou decretos, estaduais ou federais, as duas principais correntes de pensamento da República nascente - o liberalismo e o positivismo - convergiam com o catolicismo no que concernia ao ensino profissional, e não recusavam subsídios governamentais as instituições religiosas que atuavam nessa área. (CUNHA 2000a: 24)

Neste momento, os educadores progressistas não aceitaram esse decreto da ditadura Vargas. Ele foi condenado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, um documento dedicado ao governo e à nação que se pautou, em linhas gerais, pela defesa da escola pública obrigatória, laica e gratuita e pelos princípios pedagógicos renovados inspirados nas teorias de Dewey, Kilpatrick e outros. Tinham como redator oficial Fernando de Azevedo e muitos educadores de vários ideais como Anísio Teixeira, Paschoal Lemme, Roldão de Barros, Lourenço Filho.

Não podemos deixar de enfatizar que, no período entre 1930 e 1937, o Brasil viveu um dos períodos de maior radicalização política de sua história. Segundo Ghiraldelli Jr., “Essa época de efervescência ideológica foi substancialmente rica na diversidade de projetos distintos para a sociedade brasileira”. (GHIRALDELLI,1994:39). Para o autor, estar-se-ia, assim, promovendo a elaboração de uma nova política educacional para o país.

Nesse período, iniciaram-se diferentes pensamentos sobre a educação brasileira com objetivos de formação de um novo Brasil. De um lado, os liberais, que eram intelectuais que expressavam os desejos da construção de um país em bases urbano-industriais democráticas, com um plano educacional pautado nas teses gerais de Pedagogia Nova. Em oposição, os católicos, que defendiam uma Pedagogia Tradicional. No centro dessa oposição, o governo, em aparente situação de neutralidade, tendo como ministro Francisco Campos, que dirigia o então recém criado Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), possuindo trânsito livre entre os católicos e os

liberais. Ele apresentou uma proposta de política educacional própria e distante dos princípios democráticos. Finalmente, uma quarta força social se apresentava através da Aliança Nacional Libertadora (ANL), entidade composta pelas classes populares, que tinham a intenção de formar uma frente antiimperialista e antifascista, procurando recuperar os ideais políticos educacionais dos movimentos operários da Primeira República: democratização do ensino. Independente das divergências entre seus ideais políticos e educacionais, todos desejavam a construção de um novo Brasil, diferente da República oligárquica que a Revolução de 30 colocou de lado. (GHIRALDELLI,1994:29)

No que se refere ao ensino profissional, deveria ser voltado basicamente para os desvalidos, pois era visto por essas correntes de pensamento como uma pedagogia tanto preventiva quanto corretiva. Pedagogia preventiva, no intuito de propiciar o disciplinamento e a qualificação técnica das crianças e dos jovens cujo trabalho manual ajudaria a evitar que fossem seduzidos pelos vícios, crimes e pela subversão política-ideológica. A pedagogia corretiva seria através das oficinas corretivas, adequadas através do trabalho e ajudaria a combater os desvios, caso as crianças e os jovens já fossem vítimas das influências nefastas das ruas.

1.2. A Reforma Francisco Campos - 1930

No final de 1930, o governo provisório tratou logo de estabelecer condições de infraestrutura administrativa. Como consequência, criaram novos Ministérios e a Educação e Saúde Pública foi instituída logo após a tomada do poder. Através dos atos de seu primeiro Ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, através de uma série de decretos, efetivou-se a chamada Reforma Francisco Campos, considerada uma grande reforma, pois as demais, de modo geral, nunca estiveram organizadas à base de um sistema nacional. O que existia eram sistemas estaduais, sem articulação com um sistema central e independente, portanto, de uma política educacional nacional. São os seguintes os decretos:

1-Decreto nº 19.850 - de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação (CNE);

2-Decreto nº 19.851 - de 11 de abril de 1931, que dispunha sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário;

3-Decreto nº 19.852 - de 11 de abril de 1931, que dispunha sobre a organização da universidade do Rio de Janeiro;

4-Decreto nº 19.890 - de 18 de abril de 1931, que dispunha sobre a organização do ensino secundário;

5-Decreto nº 20.158 - de 30 de junho de 1931, que organizou o ensino comercial, regulamentou a profissão de contador e deu outras providências;

6-Decreto nº 21.241 - de 14 de abril de 1932, que consolidou as disposições sobre a organização do ensino secundário.

A reforma do ensino secundário esteve representada primeiramente pelo decreto 19.890, de 18 de abril de 1931, e posteriormente efetivada no decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1931. A reforma do ensino secundário criou uma situação completamente nova para a escola secundária, pois, até meados a década de 1920, imperava o sistema de “preparatórios” e de exames parcelados para ingresso no ensino superior, sendo que o currículo era seriado, quando existente, e pouco procurado. Nem mesmo o colégio Pedro II, que era modelo de educação secundária para todo país, pôde fugir à regra, tendo que se submeter ao regime de exames parcelados que eliminavam a seriação dos cursos secundários. Em 1925, a reforma Rocha Vaz tentou eliminar os preparatórios, mas não obteve sucesso, pois a própria Reforma Francisco Campos fazia menção à existência deles ainda em 1929 (Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931).

Todos os colégios secundários oficiais seriam equiparados ao Colégio Pedro II, mediante a inspeção federal, dando a mesma oportunidade às escolas particulares. A reforma estabeleceu

normas para a admissão do corpo docente e seu registro junto ao Ministério da Educação e Saúde Pública.

O ensino secundário, nesta época, não tinha uma organização digna, pois era considerado somente curso preparatório, na maior parte do território nacional. Romanelli enfatiza bem os créditos a essa reforma:

Era a primeira vez que uma reforma atingiria profundamente a estrutura do ensino e, o que é importante, era pela primeira vez imposta ao território nacional. Era, pois, o início de uma ação mais objetiva do estado em relação à educação. (ROMANELLI, 2002:131)

A Reforma Francisco Campos deu uma organização ao ensino secundário, estabelecendo um currículo seriado, frequência obrigatória, dois ciclos, um fundamental (5 anos de duração) e outro complementar (2 anos de duração), e a exigência de habilitação neles para ingresso no ensino superior.

A estrutura do ensino secundário ficou com a seguinte grade curricular organizada:

<i>a)</i>	<i>Ciclo fundamental</i>
<i>Disciplinas</i>	<i>Séries</i>
Português.....	I, II, III, IV, V
Francês	I, II, III, IV
Inglês.....	II, III, IV
Latim.....	IV, V
Alemão.....	Facultativo
História.....	I,II, III, IV, V
Geografia.....	I, II, III, IV, V
Matemática.....	I, II, III, IV, V
Ciências Físicas e Naturais.....	I, II
Física.....	III, IV, V
Química	III, IV, V
História Natural.....	III, IV, V
Desenho.....	I, II, III, IV, V
Música (canto orfeônico).....	I, II,III

b) Ciclo Complementar- para candidatos à Faculdade de Direito

Latim.....	I, II
Literatura.....	I, II
História.....	I
Noções de Economia e Estatística.....	I
Biologia geral.....	I, II
Psicologia e Lógica.....	I, II
Geografia.....	II
Higiene.....	II
Sociologia.....	II
História da Filosofia.....	II

c) Ciclo Complementar- Para candidatos às Faculdades de Medicina, Odontologia e Farmácia:

Alemão e Inglês	I, II
Matemática.....	I
Física	I, II

Química.....	I, II
História Natural	I, II
Psicologia e Lógica.....	I
Sociologia	II

d) *Ciclo Complementar- Para os candidatos aos cursos de Engenharia e Arquitetura:*

Matemática.....	I, II
Física.....	I, II
Química	I, II
História Natural.....	I, II
Geofísica e Cosmografia.....	I
Psicologia e Lógica.....	I
Sociologia.....	II
Desenho.....	II

Observa-se que o curso secundário procurou dar, em seu ciclo fundamental, a formação básica geral e, em seu ciclo complementar, buscou estruturar-se como curso propedêutico.

Romanelli (2002:136) cita Maria Tetis Nunes para caracterizar o currículo. “O caráter enciclopédico de seus programas a tornava educação para uma elite” e complementa dizendo que, de acordo com o contexto social que se iniciava, despertando para os problemas do desenvolvimento e da educação, em uma sociedade cuja maioria vivia na zona rural e era analfabeta e numa época em que a população na zona urbana ainda não era totalmente atingida, nem sequer pela educação primária, deixando-se a dúvida para qual camada social havia sido elaborado um currículo assim tão vasto.

Entretanto, com um currículo enciclopédico, aliado a um sistema de avaliação rígido, supervisionado pelo centro, exigente e exagerado quanto ao número de provas e exames, fez com que a seletividade fosse a tônica de todo sistema. Com este sistema altamente seletivo através de provas e exames, o sistema de ensino foi caracterizado por um sistema de provas e exames e beneficiando o aluno que conseguisse passar ileso pelo sistema.

Para exemplificar essa observação Romanelli (2002:142) ressalta:

- a) os ensinos primário e normal e os vários ramos, o ensino médio profissional, salvo o comercial, foram completamente marginalizados;
- b) a reforma não conseguiu articulação entre os vários ramos do ensino médio, por só considerar os ensinos secundário e comercial, sem nenhuma possibilidade de transferência de um para o outro;
- c) a reforma proporcionou com que a estrutura do ensino se tornasse ultrapassada⁶, não conseguindo eliminar a antiga concepção liberal-aristocrática, nem a implantação de um ensino técnico e científico e com uma estrutura de ensino altamente seletiva, que contribuiu para o baixo grau de retenção dos alunos nas escolas.

Esses aspectos negativos servem para demonstrar que a política educacional estaria pautada numa concepção ideológica autoritária. Como afirma Romanelli:

Todos esses aspectos negativos denunciavam a existência de uma política educacional baseada numa concepção ideológica autoritária, no que

⁶ Romanelli justifica sua afirmação explicando que ele não conseguiu eliminar a velha concepção liberal-aristocrática relativa à educação voltada para as carreiras liberais; não se preocupou com a implantação efetiva de um ensino técnico e científico; implantou uma estrutura de ensino altamente seletivo, dada a rigidez dos critérios de equiparação de escolas estaduais e particulares – que acabam por conter a matrícula em limites estreitos - e a oficialização de um esquema de avaliação arcaico, rígido e exagerado, quanto ao número de provas e exames, o qual muito contribuiu para o baixo grau de retenção dos alunos nas escolas.

respeitava ao controle da expansão do ensino, mas ao mesmo tempo, aristocrática, no que concernia ao ensino secundário e aos cuidados com determinadas carreiras de nível superior. Refletia a sociedade do momento, enquanto esta também oscilava entre a necessidade de inovar e organizar a vida social, em novas bases, e a velha ordem, com a qual ainda se encontrava seriamente comprometida. (...) a expansão do ensino e sua renovação ficaram, portanto, subordinadas ao jogo de forças que essas camadas manipulavam na estrutura do poder. (ROMANELLI, 2002:142)

1.3. Reforma Capanema -1942

A repressão ao movimento comunista de 1935 alimentou o autoritarismo de Vargas e seu governo. Apoiado por diversos setores do Exército e das classes dominantes, inspirando-se no exemplo fascista italiano e no nazismo alemão, Getúlio passou a conspirar para permanecer no poder. A conjuntura internacional favorecia a uma solução autoritária. Na segunda metade da década de 30, o Fascismo e o Nazismo eram vistos por muita gente como regimes dinâmicos, que ajudariam a resolver os problemas do povo.

Atribuindo aos comunistas a autoria da tentativa de golpe para tomada do poder, Getúlio Vargas decretou o estado de guerra, que permitia prender qualquer um sem ordem judicial e fortaleceu-se com o apoio das Forças Armadas e dos Governadores do Estado. Com todo o apoio, Getúlio deu um golpe e apresentou a seus ministros a nova Constituição, centralizando todo o poder em suas mãos.

Nessas abundantes reformas de Estado inscrevem-se as reformas educacionais idealizadas por Gustavo Capanema, as Leis Orgânicas que versam sobre os ramos do ensino técnico-profissional industrial (1942), comercial (1943) e sobre o ensino secundário (1942). O ensino normal e agrícola (1946) tem suas reformas procedidas no período de democratização pós-Estado Novo. Essas reformas ensejavam uma equiparação dos cursos técnicos aos propedêuticos, mas limitavam-se a oferecer uma equiparação em termos de duração dos cursos, destinando o acesso ao ensino superior vinculado à formação recebida em nível técnico. As Leis Orgânicas, além de cuidar do ensino secundário e primário, cumpriram com os objetivos do Estado Novo em criar e ordenar um sistema de ensino profissionalizante.

Ao lado dessas reformas, que estruturavam a educação formal, paralelamente, foi criado um sistema de formação profissional, mantido pelo empresariado e organizado em convênio com Estado. O SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), atualmente gerido pela Confederação Nacional da Indústria, foi criado em 1942 (Decreto Lei 4.048, de 22 de janeiro) e o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), gerido pela Confederação Nacional do Comércio, foi criado quatro anos mais tarde pelo Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946. Ambos eram instituições públicas, do ponto de vista de sua constituição, uma vez que foram criados por Decretos-Lei. Porém, do ponto de vista da gestão de recursos e do poder institucional, constituíram em instituições privadas, inicialmente vinculadas ao Ministério da Educação e Saúde Pública e posteriormente vinculadas ao Ministério do Trabalho.

Com a situação do País, o Estado estimulou a substituição de importações e com os problemas da inviabilidade de importar mão-de-obra especializada pela economia de guerra, passou a incentivar a preparação necessária de mão-de-obra. Iniciou-se a oferta de cursos mais rápidos, direcionados para as exigências da produção. Esse sistema paralelo de ensino, criado pelo SENAI e SENAC, foi procurado pelas camadas da população que necessitavam de uma preparação rápida para o exercício de um ofício.

Essa nova situação de emergência fez com que as matrículas no ensino profissional oficial fossem bastante reduzidas, sobretudo o ensino agrícola, reafirmando a dualidade presente, desde os primórdios da educação no Brasil, através de um sistema para as elites (classes médias e altas), representado pelas escolas secundárias e superior, e um sistema destinado às camadas populares, representados pelas escolas primárias e pelo sistema “paralelo” de ensino profissional como

explicita Romanelli:

...manter e acentuar o dualismo que separa a educação escolar das elites da educação escolar das camadas populares, a legislação acabou criando condições para que a demanda social da educação se diversificasse apenas em dois tipos de componentes: os componentes dos estratos médios e altos que continuaram a fazer opção pelas escolas que classificavam socialmente, e os componentes dos estratos populares que passaram a fazer opção pelas escolas que preparavam mais rapidamente para o trabalho. Isso, evidentemente, transformava o sistema educacional, de um modo geral, em um sistema de discriminação social (ROMANELLI, 2002:169)

Desde 1945, o processo de substituição de importações se acelerou, perdurando até o início dos anos 60. Soares (2003) afirma que:

Caracteriza-se pelo Estado populista-desenvolvimentista e pela forte presença do capital estrangeiro, que é encarado como o possibilitador de novas frentes de investimento. Mas por outro lado, caracteriza-se por ser uma frágil aliança entre o empresarial nacional e os setores populares, estes últimos desejosos em participar dos processos decisórios e em ter acesso maior aos bens de consumo, e o estado atuando como mediador, utilizando-se de políticas populistas. (SOARES, 2003:65)

Nas relações entre Estado e a sociedade civil, o populismo teria sido utilizado como uma estratégia para inviabilizar a organização de uma sociedade civil autônoma, tornando-se assim uma maneira de manipular as massas, conforme Soares descreve. (SOARES, 2003:66-67)

No que diz respeito aos assalariados agrícolas e camponeses, estes permaneciam privados dos direitos sociais, condição essa que mantinha estável o equilíbrio das forças no bloco do poder de acordo com Coutinho (COUTINHO, 1988 apud SOARES, 2003:67)

Com o aumento da produção, nos setores de bens de produção e nos setores de bens duráveis de consumo, e com enorme investimento do Estado em infraestrutura, levou-se à modernização de alguns setores. Iniciam-se aí as dificuldades para poder manusear os equipamentos, necessitando de conhecimento específico e científico para poder dar conta do processo de modernização capitalista. É o começo da expansão do sistema educacional.

A preocupação em importar os modelos educacionais e de treinar pessoal para a educação formal e principalmente informal, com base em experiências de outros países, surgiu em 1945, com a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), órgão executivo do programa de cooperação educacional Brasil-EUA, responsável pelos programas, que surgiram com países ou entidades estrangeiras no campo da educação rural.

Com a queda do Estado Novo, no final de 1945, assumiu o poder o Presidente do Supremo Tribunal Federal até a posse do General Eurico Gaspar Dutra, em janeiro de 1946. Iniciou-se assim o processo de democratização do Estado. Foi promulgada, por uma Assembléia Constituinte, em 1946, a nova Carta Magna, que prescrevia a necessidade de que a União legislasse sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Instituiu-se que *“a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”* (Art.166).

Quanto aos recursos para a educação, dentro da Carta Magna houve esta preocupação, estipulando à União o dever de destinar nunca menos de dez por cento e os Estados, Distrito Federal e os Municípios nunca menos de 20 por cento da renda resultante dos impostos para a manutenção e desenvolvimento do ensino.

As reformas educacionais que vinham sendo implantadas por Capanema, a partir de 1942, com as leis orgânicas de ensino, eram determinações do Estado e vinham sendo consolidadas. No

ensino agrícola a lei foi promulgada em 1946. As medidas referentes ao ensino profissional ocultavam os reais interesses das classes empresariais que encontravam na esfera do Estado a sustentação de seus interesses, desenvolvendo uma política educacional voltada para a formação da força de trabalho, necessárias à manutenção da estrutura capitalista e carecendo das políticas de Estado capazes de discipliná-las.

Os Decretos-Lei organizavam o ensino técnico-profissional nas três áreas da economia, de forma que os mesmos contivessem dois ciclos - um fundamental, geralmente em quatro anos, e outro técnico, de três a quatro anos. No ensino industrial, além do básico de quatro anos, existia o curso de mestría, de dois anos. O 2º ciclo possuía, além dos cursos técnicos de três a quatro anos, o curso de formação de professores (pedagógico), de um ano. Paralelamente a esses cursos de formação, estavam previstos na lei cursos artesanais, com curta duração e variáveis, e os de aprendizagem.

O ensino agrícola, agora, deveria ser organizado em dois ciclos: o primeiro, composto do básico agrícola, com quatro anos de duração e o de mestría, com dois anos de duração; o segundo ciclo era organizado em vários cursos técnicos, com duração de três anos (agricultura, horticultura, zootecnia, prática veterinária, industrial, agrícolas, laticínios e mecânica agrícola). Também, foram previstos três tipos de cursos de caráter pedagógico (de segundo ciclo): economia rural doméstica, com dois anos de duração, e os didáticos de ensino agrícola e de administração do ensino agrícola, ambos com a duração de um ano. O estudante que pudesse continuar mais tempo na escola, cursaria cursos formais de maior duração ou cursos rápidos ofertados pela rede paralela de ensino, demonstrando assim que o ensino agrícola seria destinado a atender a própria estratificação da sociedade, conferindo status diferenciado de formação.

As leis orgânicas consolidaram-se em seis decretos-lei que ordenavam o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola, sendo uma reforma considerada elitista e conservadora.⁷

Cunha descreve as razões que nortearam as “leis” orgânicas decretadas em 1942 e redefiniram os currículos, as articulações entre os cursos, ramos, ciclos e graus.

Por razões econômicas (a formação força de trabalho que possibilitasse a realização do projeto de desenvolvimento assumido pelo Estado Novo) e razões ideológicas (montar um quadro geral e simétrico que abrangesse todos os tipos de ensino). (CUNHA, 2000b: 40)

O ensino comercial foi organizado com um só curso básico de quatro anos de 1º ciclo e vários cursos técnicos de três anos de 2º ciclo. Os seguintes cursos técnicos foram oferecidos: comércio, propaganda, administração, secretariado, contabilidade e estatística. Estavam previstos cursos de especialização para os empregados que já trabalhavam no comércio sem habilitação.

Embora haja aspectos positivos evidentes na organização desse ensino técnico profissional, Romanelli descreve algumas falhas na legislação:

A primeira e talvez a mais importante delas se refere à falta de flexibilidade entre os vários ramos do ensino profissional e entre esses e o ensino secundário. Essa falta de flexibilidade traçava o destino do aluno no ato mesmo do seu ingresso na 1ª série do ciclo básico. A menos que ele abandonasse completamente os estudos a meio caminho, se quisesse reorientar sua escolha deveria interromper o curso que estivesse fazendo e recomeçar noutro ramo sem ter a chance de ver seus estudos aproveitados nessa transferência. (...) uma ou outra alternativa redundaria sempre em desperdício de recursos aplicados à educação e em perda de tempo por parte do estudante. (...) Outro aspecto (...) manifesta-se nas oportunidades de ingresso nos cursos superiores. Continuando uma tradição acentuada com a Reforma Francisco Campos, as Leis Orgânicas só permitiam o

⁷ Afirma Ghiraldelelli (1994:83) “Foi uma reforma elitista e conservadora, e só não incorporou todo o espírito da Carta de 37 porque vingou já nos anos de liberalização do regime, no final do Estado Novo.”

acesso ao ensino superior no ramo profissional correspondente (...) os exames de admissão para o primeiro ciclo são outro aspecto criticável dessa legislação pois revela a oficialização da seletividade.(...) num país que praticamente não possuía mão de obra qualificada, denunciava uma contradição.(...) a legislação denunciava efetivamente a sobrevivência da velha mentalidade aristocrática que estava aplicando ao ensino profissional, que deveria ser o mais democráticos dos ramos do ensino, os mesmos princípios adotados na educação das elites. E denunciava enfim, a continuidade dos jogos de forças antagônicas que caracterizava a liderança política responsável pela legislação do ensino. (ROMANELLI, 2002:156)

De acordo com o art. 22, do Decreto-Lei nº4.244 de 1942, o ensino secundário foi reestruturado da seguinte forma: primeiro ciclo, que se chamava ginásial, e segundo ciclo, subdividido em clássico e científico. Na Reforma Francisco Campos o segundo ciclo esteve subdividido em três cursos. O currículo dos cursos do segundo ciclo apresentaria uma nova configuração.⁸ A cultura geral e humanística dos currículos era bem explícita, observando uma preocupação demasiadamente enciclopédica, além da ausência de distinção substancial entre os dois cursos: Clássico e o Científico, deixando bem claro o seu objetivo, que seria o de preparar para o ingresso no ensino superior.

O caráter do Governo - centralizador monolítico - Possibilitou a confecção das Leis Orgânicas do Ensino que, em última instância, consagraram o espírito da Carta de 37 ao oficializarem o dualismo educacional. E o que era o dualismo educacional? Era, nas letras da Reforma Capanema, a organização de um sistema de ensino bifurcado, com um ensino secundário público destinado às elites condutoras e um ensino profissionalizante para as classes populares.(GHIRALDELLI, 1994:84, grifo do autor)

Com a pressão dessa demanda, forçou o sistema a abrir suas portas tanto à classe média emergente, quanto às camadas populares, que viam no ensino secundário ascensão social ou prestígio ao seu status. Desvirtuaram-se os objetivos para o ensino secundário, ocasionado pela abertura de novas vagas com poucas escolas, devido a esse impasse. Obrigou ao Governo propiciar novas reformulações do ensino quase sempre improdutivas, devido ao jogo antagônico dos interesses representados no poder, demonstrando que o Governo na época procurou criar no ensino mecanismo capaz de formar “individualidades condutoras”.

Esse mecanismo estaria fundamentado em uma ideologia política definida em termos de patriotismo e nacionalismo de caráter fascista, o qual refere-se à presença do dispositivo que instituiu educação militar para os alunos do sexo masculino nos estabelecimentos de ensino secundário, com diretrizes pedagógicas fixadas pelo Ministério da Guerra (art.20). Reforçado pelo dispositivo dos artigos 22, 23 e 24, relativos à Educação Moral e Cívica, esse dispositivo serviu de base à afirmação de que o Governo estava organizando a educação segundo o modelo de ideologia fascista.(ROMANELLI, 2002:159).

A lei propiciou a continuidade da seletividade, que foi acentuada com a Reforma Francisco

⁸ 2º ciclo

- a) Curso Clássico-3 séries - 1ª série Português, Latim, Grego (optativo), Francês e Inglês (optativo), Espanhol, Matemática, História Geral, Geografia Geral, Geografia do Brasil. – 2ª série - Português, Latim, Grego (optativo), Francês e Inglês (optativo), Espanhol, Matemática, História Geral, Geografia Geral, Física, Química. – 3ª série - Português, Latim, Grego(optativo), Francês e Inglês (optativo), Matemática, História do Brasil,, Geografia do Brasil, Física, Química, Biologia e Filosofia.
- b)Curso Científico - 3ª séries- 1ª série - Português, Francês, Inglês, Espanhol, Matemática, Física, Química, História Geral, Geografia Geral. 2ª série - Português, Francês, Inglês, Matemática, Física, Química, Biologia, História Geral, Geografia Geral, Desenho. 3ª série - Português, Matemática, Física, Química, Biologia, História Geral, História do Brasil, Geografia do Brasil, Desenho e Filosofia. (ROMANELLI, 2002:158)

Campos, a qual conservou o mesmo sistema de exames e provas, mantendo-se, assim, a tradição de rigidez e seletividade. Visando à ordem e à disciplina, a orientação educacional, prevista nos artigos 81 e 82, era implantada mantendo o espírito antidemocrático fascista do decreto nº 4.244, que refletia o momento político no qual a sociedade brasileira em pleno Estado Novo estava vivendo. Segundo a autora, a Lei chegou a fazer alusão à existência de uma Juventude Brasileira, à semelhança das juventudes nazistas e fascistas existentes na Alemanha e na Itália.

As escolas normais vivenciaram um desenvolvimento mais acelerado durante o período republicano. No ano de 1949, eram elas em torno de 540, espalhadas por todo o território nacional. Entretanto, não tinham organização fundada em diretrizes estabelecidas pelo Governo Federal. O ensino normal era assunto de competência dos Estados.

A Lei Orgânica do ensino normal fora promulgada juntamente com a Lei Orgânica do ensino primário, contendo os mesmos efeitos administrativos desta última. O decreto-lei nº 8530, de 2 de janeiro de 1946, que a instituiu, oficializou, como finalidade do ensino normal, o seguinte: “ 1) Promover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; 2) habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; 3) desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância”.

Com as finalidades bem definidas e objetivas, previa-se que as funções, de qualquer forma, poderiam e deveriam ser preenchidas pelo ensino normal. Assim, o ensino ficou subdividido em cursos de dois níveis: 1º ciclo, formação de regentes de ensino primário, com duração de quatro anos, que funcionariam em escolas com o nome de Escolas Normais Regionais. Nos cursos de 2º ciclo, continuariam a existir os cursos de formação de professor primário, com duração de três anos, os quais funcionariam em estabelecimentos chamados Escolas Normais.

Além das Escolas Normais e as Normais Regionais, foram criados também os Institutos de Educação, que passaram a funcionar juntamente com os cursos, formando profissionais para atuarem no jardim de infância e na escola primária, nos cursos de especialização de professor primário e em habilitação de administradores escolares, pois os cursos de especialização e habilitação, somente poderiam ser ministrados nos Institutos de Educação.⁹

O currículo determinado pelo artigo 7º apresentava algumas falhas, com a predominância de matérias de cultura geral sobre a formação profissional, como a inclusão nas primeiras séries do curso disciplinas como Psicologia, Pedagogia e Didática, que só apareciam na última série, enquanto Canto Orfeônico, por exemplo, estava presente em todas as séries do currículo. Esse curso normal regional, como era denominado, seria responsável por fornecer pessoal docente qualificado, para trabalhar no ensino primário.¹⁰

Os mesmos erros que apresentaram as Leis Orgânicas, quanto ao sistema de avaliação e à flexibilidade ocorreram na Lei para as Escolas Normais: as excessivas provas e exames e a falta de articulação com os demais ramos do ensino também se tornaram os vícios do Ensino Normal. Com a falta de flexibilidade, limitava o ingresso dos estudantes normalistas a alguns cursos da Faculdade de Filosofia. Culminava com a presente discriminação imposta pelo art 21, que determinava o seguinte: “Não serão admitidos, em qualquer dos dois cursos (1º e 2º ciclo), candidatos maiores de 25 anos”, exigência essa que desqualificava a maioria do pessoal, pois uma grande parte estava fora da faixa etária que excedia esse limite.

⁹ Esses cursos de especialização e habilitação que, como determinava a lei, só poderiam funcionar nos Institutos de Educação, seriam ministrados a fim de especializar professores para a educação pré-primária, ensino complementar primário, ensino supletivo, desenho e artes aplicada e música, assim como para habilitar pessoal em administração escolar (direção de escolas, orientação de ensino, inspeção escolar, estatística e avaliação escolar)

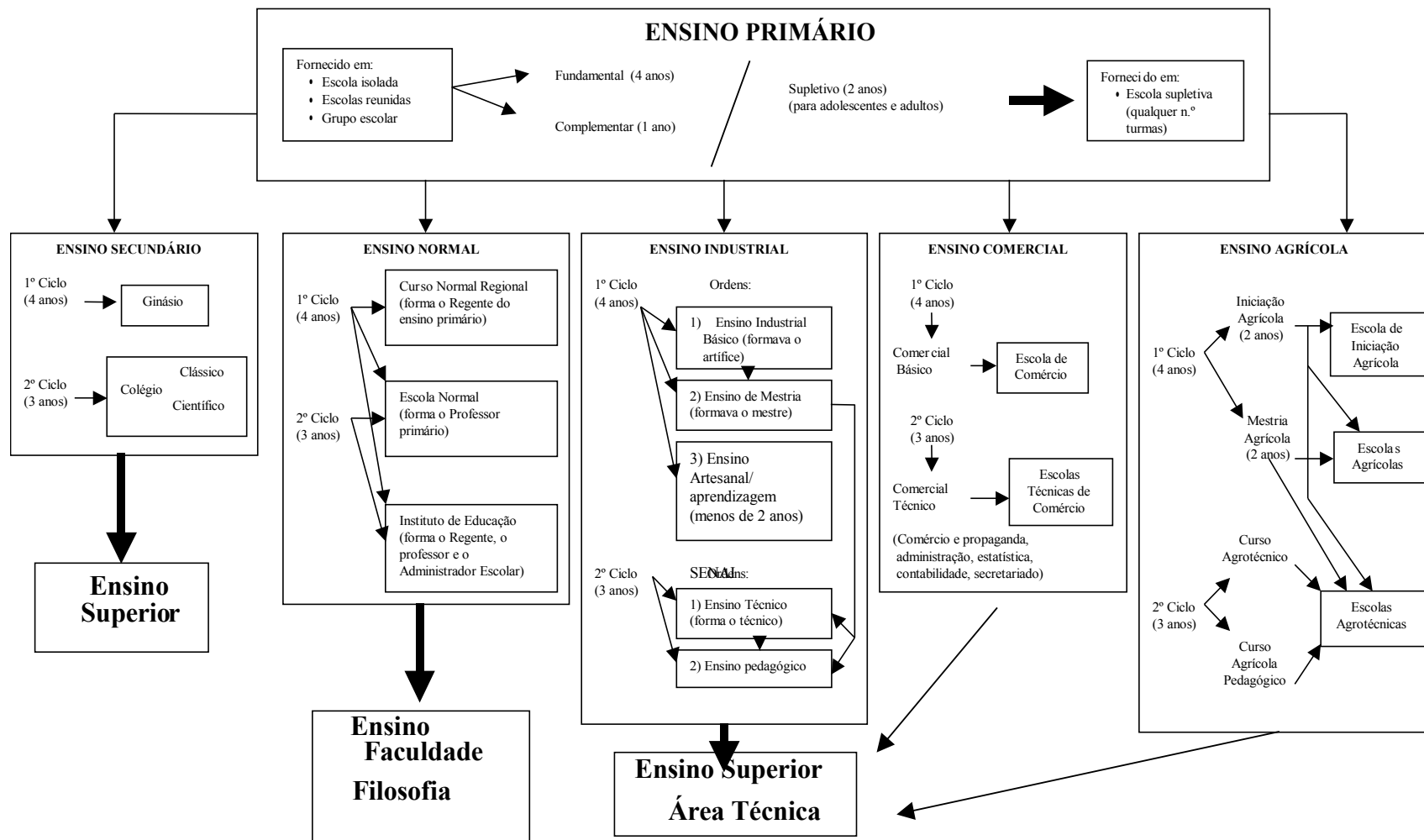
¹⁰ Currículo Ensino Normal-

1º ciclo: 1ª série Português, Matemática, Geografia Geral, Ciências Naturais, Educação Física, desenho, e Caligrafia, Canto Orfeônico, Trabalhos manuais; - 2ª série- Português, Matemática, Geografia do Brasil, Ciências Naturais, Educação Física, Desenho, e Caligrafia, Canto Orfeônico, Trabalhos manuais; 3ª série - Português, Matemática, História Geral, Anatomia e Fisiologia Humanas, Educação Física, Desenho, e Caligrafia, Canto Orfeônico, Trabalhos manuais 4ª série- Português, História do Brasil, Higiene, Educação Física, Desenho, e Caligrafia, Canto Orfeônico, Psicologia e Pedagogia, Didática e Prática do Ensino.

2º ciclo: 1ª série - Português, Matemática, Física e Química, Anatomia e Fisiologia Humanas, Música e Canto Orfeônico, Desenho e Artes Aplicadas, educação Física, Recreação e jogos; 2ª série - Música e Canto Orfeônico, Desenho e Artes Aplicadas, Educação Física, Recreação e Jogos, Biologia Educacional, Psicologia Educacional, Higiene, Educação Sanitária, Puericultura, Metodologia do Ensino Primário. 3ª série - Música e Canto Orfeônico, Desenho e Artes Aplicadas, Educação Física, Recreação e Jogos, Psicologia Educacional, Higiene, Educação Sanitária, Puericultura, Metodologia do Ensino Primário, Sociologia Educacional, História e Filosofia da Educação, Prática de Ensino (ROMANELLI, 2002:164 e 165)

O quadro 1, apresentado por GHIRALDELLI (1994: 85-86) e SANCHEZ (2002:17) demonstra uma visão de conjunto do sistema de ensino após a decretação das Leis Orgânicas. Através das Leis Orgânicas, iniciou-se o primeiro esboço na tentativa de articulação entre as modalidades científica e clássica e as profissionalizantes, através da qual os alunos dessas últimas poderiam prestar exames de adaptação que lhes dariam o direito a participar dos processos de seleção para o ensino superior.

Quadro 1 - Sistema de ensino após a decretação das Leis Orgânicas. (1994)



Ao observarmos o quadro 1, vemos que ele demonstra que as Leis Orgânicas vieram para reorganizar o ensino no país, deixando em suas estruturas bem evidente como se dava a modalidade de ensino e qual seria o seu destino.

No ano de 1946, o Ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariano, montou uma comissão que ficaria encarregada de estudar e propor um projeto-lei geral para a educação. Em 1948, esse projeto, que durou 13 anos, deu entrada na Câmara Federal, até ser promulgada, em 1961, a Lei nº 4.024, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. O debate para elaboração da Lei teve um processo bastante tumultuado, pois existia um enorme impasse entre os ideais democráticos e os conservadores.

Entretanto, as discussões que foram realizadas para a elaboração da LDB, com relação ao ensino profissional, favoreceram as primeiras tentativas de equivalência entre os estudos acadêmicos e profissionalizantes, pois ampliaram as medidas estabelecidas pela lei anterior, permitindo aos concluintes dos cursos técnicos (agrícola, industrial e comercial) a possibilidade de continuar seus estudos acadêmicos nos níveis superiores, relacionados com a habilitação técnica obtida, desde que os mesmos, além dos exames vestibulares, realizassem exames de adaptação das disciplinas não estudadas naqueles cursos, disciplinas estas que correspondiam ao curso secundário.

Kuenzer ressalta que:

A lógica do sistema, no entanto, permanece a mesma, legitimando o caráter seletivo e classista da escola, uma vez que a distribuição dos alunos pelos ramos continua a ser feita em conformidade com a sua origem de classe. Apenas 30% da clientela, oriunda das camadas sociais menos privilegiadas, optavam pelos cursos profissionalizantes, atraídos pelo seu caráter terminal. A grande maioria das matrículas ocorria no ramo propedêutico, e era composta por candidatos ao ensino superior, privilégio praticamente inatingível para as camadas populares.(KUENZER, 1997:14)

As Leis Orgânicas do ensino atribuíram uma organização curricular que caracterizou divisão da população em dois grandes grupos: os alunos originários das classes alta e média, que podiam escolher a escola que classificassem socialmente e o grupo proveniente das camadas populares, que se destinava a cursos que preparavam para o trabalho, evidenciando o caráter discriminatório do sistema educacional vigente. (PIMENTA, 1992:38)

1.4. A Primeira Lei Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº4.024/61)

Com a possibilidade de o projeto ser transformado em lei, como ocorreu mais tarde, as correntes progressistas lutaram e organizaram debates em escolas, conferências públicas e até mesmo a utilização da imprensa: em 1º de julho de 1959, O Estado de São Paulo e o Diário do Congresso Nacional publicam o segundo Manifesto dos Pioneiros, que contou novamente com o educador Fernando de Azevedo como redator e com assinatura de 189 pessoas, dentre as quais estudantes, intelectuais e educadores. Porém, sem abandonar a linha de pensamento original, desta vez deixa de afirmar os princípios da Escola Nova, para dedicar-se aos problemas referentes ao aspecto social da educação, deveres do Estado Democrático e da necessidade de assegurar uma escola

pública a todos. Em 20 de dezembro de 1961, o projeto foi transformado em lei.

Com a promulgação da lei, variadas posições foram tomadas desde o otimismo exagerado, como as que a definiram como “carta de libertação da educação nacional”, ao pessimismo extremo dos que não foram a seu favor. Entretanto, Romanelli afirma que: nenhuma lei é capaz, por si só, de operar transformações profundas, por mais avançada que seja, nem tampouco de retardar, também por si só, o ritmo do progresso de uma dada sociedade, por mais retrógrada que seja. (ROMANELLI, 2002:179). Porém, a sua aplicação está sujeita a uma série de fatores, que ela mesma destaca:

Em primeiro lugar, a eficácia de uma lei está subordinada à sua situação no corpo geral das reformas por acaso levadas a efeito, paralelamente a outros setores da vida social, e, o que é mais importante, sua eficácia decorre da sua integração e das suas relações com todo esse corpo. Os efeitos de uma Lei de Educação, como de qualquer outra lei, serão diferentes, conforme pertença ela ou não a um plano geral de reformas. Em segundo lugar, a aplicação de uma lei depende das condições da infra-estrutura existente. Em terceiro lugar, está a adequação dos objetivos e do conteúdo da lei às necessidades reais do contexto social a que se destina. Enfim, a eficácia de uma lei depende dos homens que a aplicam. (ROMANELLI, 2002:179)

A vinculação da lei ao contexto geral, assim como sua dependência em relação a todos os fatores, funciona com ambigüidade. Em alguns casos, pode impedir a sua funcionalidade no sentido de promover mudanças e, em outros, não impede que a realidade acabe tornando a lei inoperante. Isso ocorreu com a LDB, pois acabou superando as previsões pessimistas dos que se bateram contra ela. Os fins por ela sugeridos são fins genéricos da educação universalmente adotados, podendo ser aplicados a qualquer realidade.

Segundo a LDB:

Art1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe e raça.”

Qualquer restrição a esses fins, não poderia ocorrer, pois a pressão da opinião pública dos centros urbanos mais importantes e a Campanha em Defesa da Escola Pública evitaram certos absurdos constantes do substitutivo Lacerda como, por exemplo, o descrito no Art.4º "É assegurada a todos, na forma da lei, o direito de transmitir seus conhecimentos”, com o bom senso dos legisladores em eliminar a expressão “vedado ao Estado exercer ou, de qualquer modo, favorecer o monopólio do

ensino”, constante no substitutivo.

Outro exemplo, para justificar a pressão era a que vinha sendo exercida pela opinião pública e a Campanha de Defesa da Escola Pública. O artigo 30, que em seu parágrafo único, descreve que: Constituem casos de isenção da obrigatoriedade, além de outros previstos em lei: a) comprovação de estado de pobreza do pai ou responsável; b) insuficiência de escolas; c) matrículas encerradas; d) doença ou anomalia grave da criança. Segundo Romanelli(2001:180), esses dispositivos isentariam uma responsabilidade do Estado que era a de propiciar condições para que a obrigatoriedade seja cumprida. A autora também destaca que a realidade social brasileira da época demonstrava que a maioria da população ativa ganhava um salário que não dava nem para a sobrevivência, e que a população não ativa era bem maior que a ativa devido ao grande número de desemprego, observa-se que o poder público estava oficializando uma situação anormal existente sem se darem o cuidado de corrigi-la ou pelo menos atenuá-la. Certas conquistas, consagradas na legislação anterior, foram praticamente abandonadas.

O sistema do ensino continuou a ser organizado como a legislação anterior, mantendo a mesma estrutura tradicional do ensino existente. No que se refere ao ensino médio, fora subdividido em dois ciclos: o ginásial de quatro anos e o colegial de três anos, ambos por sua vez compreendendo o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e formação de professores).

Na essência da lei, nada mudara: a única vantagem estava no fato de não ter prescrito um currículo fixo e rígido para todo o território nacional, em cada nível e ramo.

A partir de 1964, o sistema educacional foi marcado por dois momentos claramente definidos em seu desenvolvimento. O primeiro corresponde àquele em que se implantou o regime e se traçou a política da recuperação econômica, paralelamente à contenção e da repressão que caracterizavam essa fase. Verificou-se o crescimento da demanda social de educação, ocasionando o agravamento da crise do sistema educacional.

Este momento serviu de justificativa para a assinatura de uma série de convênios entre o MEC (Ministério da Educação e Cultura) e seus órgãos e a AID (Agency for International Development) para assistência técnica e cooperação financeira dessa agência à organização do sistema educacional brasileiro.

O regime militar que se iniciou em 31 de março de 1964 depôs o presidente João Goulart e teve seu fim em Janeiro de 1985. Esse período, em termos educacionais, foi pautado pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela das classes populares do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério através de grande e confusa legislação educacional. GhiraldeLLi afirma que: "Só uma visão otimista/ ingênua poderia encontrar indícios de saldo positivo na herança deixada pela ditadura militar."(GHIRALDELLI, 1994:163)

No segundo momento, iniciou-se com medidas práticas, em pouco tempo tomadas pelo Governo para arrostar a crise, momento que consolidou, no delineamento de uma política de educação que resolvesse não somente os problemas imediatos. Percebe-se que, através da influência da assistência técnica dada pela USAID, definiram medidas para adequar o sistema educacional ao modelo do desenvolvimento econômico que então se intensificava no Brasil.

Tem-se assim, de um lado, uma crescente demanda de pessoal, por parte do sistema econômico, e de outro, uma crescente oferta de trabalho por parte das camadas médias, que vêm nas

hierarquias ocupacionais das empresas a única forma de manter ou conquistar status.

Mas, se a procura de pessoa aumenta, a presença apenas da oferta de trabalho não significa emprego. Entre uma e outra, está a exigência de qualificação para adequação às atividades próprias de cada nível e ramo das hierarquias de ocupação. E educação, portanto, passa a ser encarada como único caminho disponível, para as classes médias, de conquistar postos, para as empresas, de preencher os seus quadros. (ROMANELLI, 2002:206)

De 1964 a 1968, foram firmados doze acordos MEC-USAID, o que comprometeu a política educacional do país com as determinações dos técnicos americanos.

O documento, em que apareciam essas sugestões, foi publicado pelo MEC em 1966. Entretanto, em 1964, já havia sido assinado o primeiro dos acordos. Segundo ROMANELLI (2002:212-13), eles apresentaram a seguinte ordem cronológica:

- 1- 26 de junho de 1964 - Acordo MEC-USAID para Aperfeiçoamento do Ensino Primário. Visava o contrato, por 2 anos, de 6 assessores americanos;
- 2- 31 de março de 1965 - Acordo MEC-CONTAP- USAID para melhoria do ensino médio. Envolvia a assessoria técnica americana para o planejamento do ensino e o treinamento de técnicos brasileiros nos Estados Unidos;
- 3- 29 de dezembro de 1965 – Acordo MEC-USAID para dar continuidade e suplementar com recursos e pessoal o primeiro acordo para o Ensino Primário;
- 4- 5 de maio de 1966 – Acordo do Ministério da Agricultura _ CONTAP-USAID, para treinamento de técnicos rurais;
- 5- 24 de junho de 1966- Acordo MEC-CONTAP_USAID, de Assessoria para Expansão e Aperfeiçoamento do Quadro de Professores de Ensino Médio do Brasil, Envolvia assessoria americana, treinamento de técnicos brasileiros nos Estados Unidos e proposta de reformulação das Faculdades de Filosofia do Brasil;
- 6- 30 de junho de 1966 - Acordo MEC-USAID de Assessoria para a modernização da Administração Universitária. Em vista da reação geral, esse acordo foi revisto 10 meses depois;
- 7- 30 de dezembro de 1966- Acordo MEC-INEP-CONTAP-USAID, sob a forma de termo aditivo dos acordos parara aperfeiçoamento do Ensino Primário. Nesse acordo aparece pela primeira vez, entre seus objetivos, o de “elaborar planos específicos para melhorar entrosamento da educação primária com a secundária e superior”. Envolve, igualmente, assessoria americana e treinamento de brasileiros.
- 8- 30 de dezembro de 1966 – Acordo MEC- SUDENE-CONTAP-USAID, para criação do Centro de Treinamento Educacional de Pernambuco;

- 9- 6 de janeiro de 1967 – Acordo MEC-SNEL-USAID de Cooperação para publicações Técnicas, Científicas e Educacionais. Por esse acordo, seriam colocados, no prazo de 3 anos, a contar de 1967, 51 milhões de livros nas escolas. Ao MEC e o SNEL incumbiriam apenas responsabilidades de execução, mas, aos técnicos da USAID, todo o controle, desde detalhes técnicos de fabricação de livros (seria preciso?), até os detalhes de maior importância como: elaboração, ilustração, editoração e distribuição de livros, além da orientação das editoras brasileiras no processo de compra de direitos autorais de editores não-brasileiros, vale dizer, americanos.
- 10- Acordo MEC-USAID de reformulação do primeiro acordo de assessoria à modernização das universidades, então substituído por Assessoria do Planejamento do Ensino Superior, vigente até 30 de junho de 1969. Nesse acordo, a tática da justificativa foi mudada e houve determinação de uma ação mais ativa do MEC nos programas, o que, na realidade, não aconteceu. A estrutura do antigo acordo permanecia, no entanto;
- 11- 27 de novembro de 1967- Acordo MEC-CONTAP-USAID de cooperação para a continuidade do primeiro acordo relativo à orientação vocacional e treinamento de técnicos rurais;
- 12- 17 de janeiro de 1968 – Acordo MEC-USAID para dar continuidade e complementar o primeiro acordo para desenvolvimento do ensino médio (Planejamento do Ensino Secundário e Serviços de Consultivos). Envolveria e ampliava a mesma cooperação assinalada nos acordos anteriores e reafirmava a necessidade de “melhor coordenação entre os sistemas estaduais de educação elementar e média”.

Estes acordos visavam uma profunda alteração de todo o sistema educacional brasileiro, não esquecendo o capital que seria aplicado no país oriundo das agências americanas, além de assistência técnica a órgãos instituições e dirigentes do sistema. Romanelli descreve objetivos e estratégias peculiares aos acordos e conclui:

Em tese, todos esses acordos, embora impliquem assistência a setores específicos, possuem uma estrutura única, perceptível através de aspectos comuns. O primeiro destes consiste na utilização de um modelo único de análise de cada configuração, ramo ou nível de ensino, modelo que leva a isolar do contexto global da sociedade o fenômeno educacional e recorrer a análise setorial. (...) O segundo aspecto, que nos parece de vital importância para uma conexão mais eficaz entre o setor externo e o setor interno, consiste na utilização dos órgãos centrais de decisão e administração educacional para coordenação e execução dos programas propostos.(...) O terceiro aspecto, identificável na maior parte dos acordos, consiste não só na análise parcial e tendenciosa dos problemas educacionais brasileiros, mas também e principalmente na utilização da crise o sistema como justificativa para assinatura dos mesmo. (...) o

quarto aspecto, que se destaca do teor de todos os documentos, consiste no fato de eles terem incluído, basicamente os seguintes itens:

- a) fornecimento de ajuda financeira sob a forma de pagamento de serviços aos assessores americanos, bolsas de treinamento de brasileiros nos Estados Unidos e, em alguns casos, financiamento para realização de experiências-piloto de treinamento de pessoal;
- b) fornecimento de pessoal técnico americano para prestação de assessoria técnica, assessoria de planejamento e proposição de programas de pesquisas;
- c) financiamento, sob a responsabilidade do MEC, das despesas de alojamento desse pessoal e de viagens, transporte e manutenção do pessoal brasileiro designado para trabalhar nas comissões junto dos técnicos americanos.

Desta forma, a USAID seguiu as linhas gerais de ajuda internacional para o desenvolvimento da educação que, como já foi demonstrado anteriormente, resulta em benefícios maiores para o país fornecedor do que para o país beneficiário”(ROMANELLI, 2002:213-215)

O Ministro Roberto Campos, em palestra sobre “Educação e Desenvolvimento Econômico”, procurou demonstrar a necessidade de vincular a escola ao mercado de trabalho, definindo bem o que pensava essa elite, sobre a educação secundária:

(...) É que, a educação secundária, num país subdesenvolvido, deve atender à educação de massa, enquanto que o ensino universitário, fatalmente, terá que continuar um ensino de elite.

Em seguida completa afirmando que:

A educação secundária de tipo propriamente humanista devia, a meu ver, ser algo modificada através da inserção de elementos tecnológicos e práticos, baseados na presunção inevitável, de que apenas uma pequena minoria, filtrada no ensino secundário, ascenderá à universidade; e, para a grande maioria, ter-se-á de considerar a escola secundária como a sua formação final. Formação final, portanto, que deve ser muito mais carregada de elementos utilitários e práticos, com uma carga muito menor de humanismo do que é costumeiro, no nosso ensino secundário. (ROBERTO CAMPOS Apud CUNHA, 1975)

Na verdade, o que se buscava era oferecer uma educação de caráter terminal, que aliviasse a pressão da sociedade quanto à escola superior e atendesse, em tese, às necessidades do mercado industrial que aí se colocava sedento de trabalhadores especializados mantendo, sobretudo, a versão dualista da sociedade brasileira: elite/povo.

As palavras do então Ministro da Educação e Cultura, Jarbas Passarinho, em sua Exposição de Motivos 273 de 30/3/1971, dão conta disso:

Agora, Vossa Excelência, não proporá ao Congresso Nacional

apenas mais uma reforma, mas a própria reforma que implica abandonar o ensino verbalístico e academizante para partir, vigorosamente, para um sistema educativo de 1º. e 2º. graus voltado para as necessidades do desenvolvimento. E como a educação predetermina o desenvolvimento, o abandono do ensino meramente propedêutico, pela adoção de um processo que valorize progressivamente o estudante, dando terminalidade à escola de 2º. grau, preparando os técnicos de ensino médio de que têm fome a empresa privada como a pública, significa uma revolução, no sentido sociológico do termo: atinge as raízes do processo, e em curto prazo. Em uma palavra, é o que Vossa Excelência preconiza: a Revolução pela Educação. (PILETTI, 1988:32)

Porém, na prática, nunca foram levadas a cabo essas propostas de educação profissionalizante compulsória conforme os seus pressupostos legais, ou por falta de verba ou, se elas existiam, como em muitos casos aonde o financiamento desses programas vinha de órgãos internacionais, eram desviadas para outros setores, empobrecendo ainda mais os recursos voltados para a educação.

Com isso, os acordos tiveram o efeito de situar o problema educacional na estrutura geral de denominação e de dar um sentido objetivo e prático a essa estrutura. Lançaram, portanto, as principais bases das reformas que se seguiram e serviram de fundamento para a principal comissão brasileira que completou a definição da política educacional: a Comissão Meira Matos.

Essa Comissão teve uma dupla função, pois os acordos MEC-USAID, além de provocar vários protestos por todos os lados, também agravaram a crise educacional. A função deveria ser intervir nos focos de agitação estudantil, estudando a crise e oferecendo medidas de reforma. Entretanto, o relatório que ela apresentou reforçou as propostas sugeridas pelo MEC-USAID.

O sistema educacional, guiado por tal princípio maior, deveria, então, “não despertar aspirações que não pudessem ser satisfeitas” (segundo palavras dos próprios generais-presidentes da época). E todo aparato repressivo, montado pelos integrantes do pacto político autoritário para uma maior extração de mais valia e aceleração do processo de concentração do capital, passou também a servir para colaborar com a centralização das decisões nas diversas áreas ministeriais, em especial na educação. De fato. Foram de órgãos centralizados e fechados que brotaram as monstruosidades legislativas consubstanciadas nas Leis 5.692/71 e 5540/68. (CHIRALDELLI, 1994:170)

1.5. A Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus. (Lei nº 5.692/71)

Constatou-se que na estrutura e funcionamento do ensino médio baseado na LDB, de 1961, estava ocorrendo uma distorção da lei. O ensino profissionalizante estaria sendo utilizado pelas classes “menos favorecidas” como meio de ascensão, proporcionando-lhes um diploma formal necessário para realizar as inscrições ao

vestibular. Entretanto, não estava ocorrendo uma profissionalização de nível médio, mas uma corrida geral para a universidade. A consequência era a pressão sobre as universidades.

Ao tentar minimizar ou até mesmo solucionar estas distorções, a política que se desenvolvera seria de contenção e liberação das vagas do ensino superior. Mas para ocorrer efeitos desejados, teria que iniciar sua influência também nos níveis anteriores: o ensino de 1º e 2º graus, demonstrando a preocupação da legislação de não somente corrigir as inadequações apresentadas no ensino médio anterior, mas a reformulação necessária ao ensino superior, no intuito de ajustar ideológica, estrutural e funcionalmente os três níveis de ensino.

Para compreender melhor o objetivo da legislação proposta em 1971, Piletti (1988) afirma que ela já nasceu sob o signo de contradições e nele sempre se manteve. (PILETTI, 1988:25)

Em 1969, o Ministro da Educação do Governo Costa e Silva nomeou um grupo de trabalho, incumbido de atualizar a legislação dos primeiros níveis de ensino. Devido aos problemas de formação estrutural e conflitos internos, houve uma estagnação dos trabalhos. Entretanto, com o novo presidente e na gestão de Jarbas Passarinho no MEC, os trabalhos foram retomados e dentro de 60 dias deveriam apresentar um Projeto de lei, que atualizasse e expandisse a lei de ensino de 1º e 2º graus. Mesmo cumprindo os prazos previstos, o projeto foi sancionado em agosto de 1971.

Freitag (1980) ressalta que as inovações inseridas em relação à legislação anterior podem ser resumidas em três tópicos: 1 - redução do ensino médio de sete para três a quatro anos (Art.22.). 2 - Profissionalização do ensino médio (antigo 2º ciclo do ensino médio) garantindo ao mesmo tempo continuidade e terminalidade dos estudos. 3 - Reestruturação do funcionamento do ensino no modelo da escola integrada, com um núcleo comum de matérias obrigatórias e uma multiplicidade de matérias optativas de escolha do discente. A discussão sobre a nova lei ficaria pautada na profissionalização. (FREITAG, 1980:94)

No art 4º, a lei determina que “o Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude”. Para o cumprimento da mesma, fez-se necessário baixar a Resolução nº 8, de 1º de dezembro de 1971, estabelecendo que o núcleo comum, obrigatório nos currículos plenos do ensino de 1º e 2º graus, deveria compreender as seguintes disciplinas: Comunicação e Expressão (Língua Portuguesa); Estudos Sociais (Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil), Ciências (Matemática e Ciências Físicas e Biológicas); e mais as práticas educativas constantes do art 7º da lei; Educação Física, Educação Artística; Educação Moral e Cívica; Programa de Saúde; Ensino Religioso (facultativo para os alunos). Na realidade, para um núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional, o número de dez disciplinas parece ser excessivamente exagerado, representando mesmo um retrocesso em relação ao plano anterior, a LDB/61, no qual estabelecia cinco disciplinas obrigatórias (Português História, Geografia, Matemática e Ciências).

As matérias do núcleo comum, consideradas de educação geral, teriam, no 2º grau, “duração e intensidade inferiores às de formação especial, ressaltando o disposto no parágrafo único do art. 5º da mesma resolução (nº 8/71), onde se prescrevia que as Ciências Físicas e Biológicas poderiam“ ser desdobradas em disciplinas instrumentais da parte especial do currículo e, como tais, integrar também esta parte.

Em referência ao ensino de 2º grau, conduziria a mencionada padronização curricular a extremos tais que se constituiriam em verdadeira camisa de força para esse

nível de ensino, fazendo com que a profissionalização tivesse seus objetivos sendo burlado através da própria legislação. “Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação ou conjunto de habilitações afins”.

Para dar cumprimento a esta determinação, em 12 de janeiro de 1972, o parecer 45, estabeleceu os mínimos exigidos para 52 habilitações técnicas e 78 outras habilitações.

Os mínimos estabelecidos pelo parecer nº 45/72 foram os seguintes:

a) Para habilitação de Técnicos do Setor Primário - Mínimo de 2.900 horas, com pelo menos 1.200 horas de conteúdo profissionalizante.

b) Para habilitação de Técnicos do Setor Secundário - Mínimo de 2.900 horas, nas quais se incluam pelo menos 1.200 horas de conteúdo profissionalizante.

c) Para habilitação de Técnicos do Setor Terciário - Mínimo de 2.200 horas, com pelo menos 900 horas de conteúdo profissionalizante.

d) Para outras habilitações profissionais em nível de 2º grau – Mínimo de 2.200 horas, nas quais se incluam pelo menos 300 horas do conteúdo profissionalizante.

Nas horas mencionadas, para o conteúdo profissionalizante, também deveriam ser computadas as horas dedicadas a projetos referentes a cada especialidade, exercício profissional, estágios e outras atividades práticas, de maneira que fosse respeitado o princípio legal da predominância da formação especial sobre a educação geral.

No que diz respeito à profissionalização com terminalidade, os estudantes do ensino médio, poderiam e deveriam sair da escola e ingressar diretamente no mercado de trabalho, assumindo ocupações técnicas. Exercendo pouca pressão sobre as universidades, reservando as vagas disponíveis para a minoria que coincidiria com a classe alta e média alta, assim o ensino profissionalizante estaria contemplando as intenções da lei da reforma do ensino superior, construindo no ensino médio o filtro necessário que desviasse os pretendentes ao ensino superior, efetivando assim a contenção num degrau anterior. (CUNHA, 2000c:19)

Com a contenção, a reprodução das relações de classe estaria assegurada, pois somente abandonariam a escola aqueles que não tivessem mais condições para estudar, vendo e sendo obrigados a ingressar no mundo do trabalho. Somente continuariam aqueles cujos pais pudessem financiar os estudos. Assim, a separação entre as classes ficaria ainda mais forçada, se o ensino pago ao nível médio e superior previsto na lei fosse realmente efetivado. (FREITAG, 1980:95)

Pimenta reafirma isso, quando escreve:

Quanto ao 3º grau, o ensino público é ocupado pelos alunos oriundos das classes sociais dominantes, cujos pais puderam arcar com o ônus do ensino particular de 1º e 2º graus, formalmente profissionalizantes mas, de fato, preparatórios para ingresso na Universidade. (PIMENTA, 1992:50)

Corrigindo as distorções crônicas que afetam o mercado de trabalho, viabilizou-se a formação de técnicos de nível médio para ocupar os espaços necessários.

É muito discutível o parágrafo na profissionalização, porque, nem a rede de ensino oficial e nem a particular estariam em condições financeiras de fornecer instalações e recursos humanos qualificados para o ensino profissionalizante. De acordo com parecer 76/75, o MEC procurou viabilizar uma saída para minimizar a diferença entre escola e ensino profissional. Com essa interpretação, nem toda escola teria de ser profissionalizante, mas sim o ensino médio como tal, propondo o ensino integrado, no qual, sem prejuízo de outras soluções que viessem a ser adotadas, os sistemas de ensino

estimulariam, no mesmo estabelecimento, a oferta de modalidades diferentes de estudos integrados por uma base comum, e na mesma localidade com a reunião de pequenos estabelecimentos em unidades mais amplas, o entrosamento e a intercomplementariedade dos estabelecimentos de ensino entre si ou com outras instituições sociais, a fim de aproveitar a capacidade ociosa de uns para suprir deficiências de outros; a organização de centros interescolares que reúnam serviços e disciplinas ou áreas de estudo, comum e vários estabelecimentos. (FREITAG, 1980:96)

Com este modelo de escola integrada, obteve-se flexibilidade do ensino que seria alcançada através do esforço do próprio estudante pois, para cumprir as exigências do seu currículo, era obrigado a percorrer longas distâncias entre um e outro estabelecimento, sendo prejudicado pela dificuldade para cumprir os horários.

Notas publicadas nos jornais da época demonstram que a insatisfação era grande. A profissionalização pretendida pela Lei não estava sendo bem vista pela população, pois a demanda não era suficiente à procura. Abaixo ressaltamos algumas publicações sobre a profissionalização

“Profissionalização nos Centros Interescolares ainda Mostra Problemas” (25/04/73- Jornal do Brasil (Guanabara)).

Criados para resolver o problema da profissionalização do ensino de segundo grau, os oito centros interescolares do Estado ainda não conseguiram superar as dificuldades iniciais, não só quanto à distribuição de alunos e a organização dos cursos, mas também em relação aos professores, inabilitados e em números insuficiente.

(...) Formar desenhistas sem professores de Desenho e a mágica que o Colégio Ferreira Viana esta tentando fazer. (GOMES,1976:186)

“MEC dá Orientações ao Ensino Profissionalizante”(02/04/73- O Globo (Guanabara)).

A implantação do ensino profissionalizante, ou de 2º grau, vinha caminhando muito mal na maioria dos Estados. As escolas só se preocupavam em mudar as nomenclaturas, quando isso é o que menos importa; tudo devido a uma falta de orientação efetiva quanto aos reais objetivos da Reforma.

Para resolver o problema, Departamento de Ensino Médio do Ministério da Educação iniciou uma nova orientação que consiste principalmente na execução de um projeto centralizado de assistência técnica e financeira já iniciado em cinco estados e na utilização das escolas técnicas, agrícola e industriais federais como efetivos centros interescolares. (GOMES, 1976:185)

“Deputado Vê Escola Oficial absorvendo Rede Particular” (10/03/73 – Jornal do Brasil (Guanabara))

Os colégios particulares da Guanabara correm o risco de fechar para sempre. Para isso, basta que os estabelecimentos de ensino oficial continuem a receber transferências de alunos

matriculados nos educandário de rede privada. A afirmação e do deputado Roseni Lopes da Fonte, que além de parlamentar é diretor de um colégio.

A seu ver, “a completa desorganização na Secretaria de Educação, que vem recebendo transferências sem condições de proporcionar ensino adequado, e acaba forçada a firmar convênios com colégios particulares. O resultado é este: existe cerca de 150 mil alunos que conseguiram vagas em escola do estado e são considerados excedente, porque não tem como e nem onde receber as aulas” (GOMES, 1976:182).

“ Currículo Improvisado Cria Dificuldades Para o 2º Grau”
(01/04/74 – Jornal do Brasil – (Guanabara)

Entre o conhecimento profundo e a improvisação de última hora, os alunos da rede escolar do segundo grau não tiveram escolha: receberam mesmo um currículo improvisado, incompleto e até imperfeito. A escolha foi da Secretaria da Educação, que desprezou um trabalho completo, feito pela Comissão Estadual de Currículos, por um plano de estudos do departamento de ensino de Segundo Grau.

No trabalho adotado, estão expressas apenas as disciplinas e cargas horárias de 24 habilitações profissionais. Não existem objetivos de ensino, nem conteúdos. Entre as imperfeições, três habilitações não oferecem ensino de língua estrangeira. (GOMES, 1976 :195)

“Ensino e Lei 5.692” (03/09/74- O Globo (Guanabara))

Temos acompanhado com interesse os editoriais desse conceituado jornal relativos à educação, como o sob o Título de “ Ensino Simulado”, o mais recente, trazendo à pauta inúmeras verdades, e não poderíamos deixar de analisar a implantação da Lei 5.692/71, com base nos comentários de O GLOBO.

I- - educação primária gratuita e obrigatória –
Antigamente eram quatro anos agora são oito anos, com ensino fundamental de 1º grau, uma tarefa penosa para muitos Municípios e Estado. Urge um estudo que possibilite apenas aos comprovadamente carentes de recursos o ensino gratuito, um meio de possibilitar aqueles que não podem ou não querem continuar a estudar, preferindo de imediato ingressar na laboriosa classe do operariado brasileiro, soma de conhecimentos mínimos necessários em menor número de anos.

II- -Ensino Profissionalizante- realmente não foi feito um estudo, segundo nos parece, para sua implantação que adiante para aquele com interesse em parar no segundo grau; sem a pesquisa prévia das necessidades do mercado de trabalho, são formados por ano milhares de técnicos em análise clínica, desenho

mecânico, turismo e etc. sem colação imediata. Como poderá um colégio dar com a mesma seriedade um curso equivalente ao ministrado na escola Técnica Nacional, que vem formando em nível de segundo grau técnicos em química, em máquinas e motores...?

III- - A Lei 5.692/71 e suas correlações- antes de sua aplicação, a Lei 5.692 deveria merecer estudo sobre todas as inovações que iria criar. Por exemplo, a regulamentação de todos os quesitos que colocaram em cheque as vantagens auferidas pelo professorado antes da referida Lei. Quais os técnicos de segundo grau que realmente o mercado de trabalho poderia absorver, qual a estimativa desse aproveitamento, qual a possibilidade de maturação do mercado e qual o numerário que seria gasto na implantação? Não desmerecendo as importantes atuações dos atuais membros dos Conselhos Estaduais e Federal da Educação, urge a admissão nos seus quadros de professores e diretores, aqueles que estão diretamente ligados ao assunto, em igualdade numérica, por indicação em lista triplíce de seus órgãos de classes.

A análise levada a efeito pelo editorial acima citada mereceu nosso integral apoio, pois o alerta que há nas suas palavras –“A Lei 5.692 arrisca-se a passar a letra morta e, o que é pior, a funcionar na base da simulação” – é obra daqueles que sempre estão pronto a ajudar o trabalho da revolução de março de 64, daqueles que com críticas construtivas vem levando este Brasil à paridade com as grande nações.

Professor Geraldo Avelino M. Palma. Secretário de Educação e Cultura da Federação Interestadual dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino, Rio. (GOMES, 1976)

Para evidenciar a insatisfação proveniente do sistema educacional que se instaurou neste período, KUENZER afirma:

Essa situação caótica, que expressa a indefinição do papel da escola média em relação ao mundo do trabalho, resulta em evidenciar a perda de significado social do ensino de segundo grau, passando a ser legitimada, em 1982, pela Lei nº 7.044, que suprimiu ao nível formal a escola única de profissionalização obrigatória, que nunca chegou a existir concretamente. (...) Embora que tenha pretendido “corrigir um excesso... qual seja, a universalidade profissionalização obrigatória e a predominância da formação especial em prejuízo da educação geral no segundo grau”, a nova lei ao substituir o objetivo de qualificação profissional por uma genérica “preparação para o trabalho”, que até hoje carece de conceituação, provocou uma efetiva “contra-reforma” neste

grau de ensino.(KUENZER, 1997a:19)

1.6. Fim da Profissionalização Obrigatória. (Lei nº7.044/82)

Com a enorme insatisfação que pairava naquele período de profissionalização e o desmantelamento do ensino público, em 1982, com a Lei 7.044/82, a “qualificação para o trabalho”, proposta da Lei 5.692/71, foi substituída pela “preparação para o trabalho”. O 2º grau livrou-se da profissionalização obrigatória para, depois de tantos estragos, ficar sem características próprias. O governo do General Figueiredo tentou sepultar a profissionalização que já se encontrava morta.

A legislação anterior estabeleceu seus objetivos do ensino, de seus graus, das matérias, os mínimos de dias letivos, de carga horária anual, e por cursos e normas para o financiamento da educação, para formação de docentes. Entretanto, a Lei 7.044/82, contribuiu com o processo de rejeição à profissionalização compulsória no ensino de 2º grau.

Em quase onze anos de intervalo, essa concepção de profissionalização revelou-se um completo fracasso. Com a resistência da iniciativa privada à implantação, seja pelos investimentos necessários que teria que fazer ou pelo interesse da clientela de acesso ao ensino superior, até com o ensino público ocorreram o mesmo resultado. Por outro lado, o setor industrial, especialmente as empresas estrangeiras, necessitava de mão-de-obra de baixo custo, mais do que técnicos qualificados que poderiam surgir da profissionalização de 2º grau. (PIMENTA, 1992:51)

De acordo com a Lei 7.044/82, “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral propiciar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania”. Observa-se que é um objetivo perfeitamente adequado às responsabilidades que cabem à educação escolar, tanto na formação pessoal quanto na preparação do indivíduo para a vida social.

Entretanto, o que ocorre, é que a lei está longe de ser posta em prática. Porque no Brasil, de modo geral, a maioria dos alunos que consegue iniciar seus estudos não consegue desenvolver suas potencialidades, não consegue auto-realizar-se e não consegue preparar-se para o trabalho e para o exercício da cidadania Neste período, segundo Pimenta, o trabalho estava escasso e mal pago. (PIMENTA, 1992:52)

Na organização curricular, a legislação apresenta o Núcleo Comum que seria a base da organização curricular concebida pela legislação. De caráter obrigatório no ensino de 1º e 2º graus, tem como objetivo garantir a unidade nacional.

O núcleo comum é composto de três “matérias”, que compreendem um elenco de “atividades, áreas de estudo e disciplinas”, sendo ainda integrado por Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística, Programa de Saúde e Ensino Religioso. Conforme Pimenta (1992:52), os dois primeiros componentes, a determinação legal era redundante, pois já constava do decreto-lei-869/69¹¹.

No quadro 2, está bem representada a distribuição curricular devido a Lei nº 7.044/82. Assim poderemos observar e analisar essa distribuição curricular:

Quadro 2- Distribuição Curricular conforme a Lei nº 7.044/82

¹¹ Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969- dispõe sobre a inclusão da educação moral e cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no país, e da outras providências.

Matérias	Atividades	Área de Estudo	Disciplinas
Comunicação e Expressão	Comunicação e Expressão	Comunicação em Língua Portuguesa Língua Estrangeira	Líng. Portug. e Liter. Brasil.
Estudos Sociais	Integração social	Estudos Sociais OSPB	História Geografia OSPB
Ciências	Iniciação às Ciências (inclusive matemática)	Matemática Ciências	Matemática Ciências físicas e Biológicas

(art. 7º) Educação Moral e Cívica, Educação Física., Educação Artística, Programa de Saúde e Ensino Religioso.

Fonte: Pimenta (1992: 53)

Analisando o quadro acima, podemos destacar as modificações ocorridas na organização curricular do ensino de 2º grau, destacando, dentre outros, dois aspectos: a exclusão de Filosofia e a aglutinação de Física, Química e Biologia em um só componente curricular (Ciências Físicas e Biológicas).

As disciplinas de Habilitações Profissionais completam o currículo de 2º grau, juntamente com o Núcleo Comum. O número de horas superior às do núcleo comum, estão estabelecidas pelo Conselho Federal de Educação.

No que diz respeito às matérias que foram fixadas em lei, e ainda, que ficou determinado o tratamento pedagógico e estabelecida à distribuição das atividades, áreas de estudo e disciplinas. Com a extensão da lista de matérias que compõe os mínimos profissionalizantes, pouco restou às escolas para decidir quanto à organização curricular.

Assim, fica bem nítida a fragmentação da organização curricular decorrente das disposições legais, dissociando elementos do processo educativo que são intrinsecamente ligados, pois a legislação educacional impõe dicotomias e divisões estanques.(PIMENTA,1992:54)

O ano de 1982, com as eleições gerais, foi um marco importante no processo de resistência ao movimento militar de 1964. Uma significativa quantidade de políticos de oposição ao regime é eleita. Progressivamente, os mesmo grupos de oposição passaram a considerar que a luta por uma Assembléia Nacional Constituinte devia ser meta fundamental. Em novembro de 1986 é realizada nova eleição. Posteriormente, e independente de todas as críticas, foi promulgada a nova Constituição Federal, em outubro de 1988. O momento político foi marcado pela elaboração das cartas constitucionais estaduais, pela campanha eleitoral para as eleições presidenciais marcada para 15 de novembro de 1989 e pela expectativa em torno da discussão, no congresso nacional, do projeto de Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na qual surgira uma nova política educacional.

1.7. A Nova Lei Diretrizes e Bases da Educação. (Lei nº 9394/96)

Depois de inúmeras insatisfações e satisfações, em 20 de dezembro de 1996, foi

sancionada a Lei Darcy Ribeiro – LDB - *Leis Diretrizes e Bases* (Lei nº 9394/96, publicada no Diário Oficial da União a 23/12/1996, seção I). (DEMO, 1997)

A nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi promulgada depois de mais de trinta anos, da primeira LDB, Lei nº 4.024 de 1961. Após a sanção da nova LDB, o ano seguinte, 1997, se iniciou sob a vigência da nova lei, o que obrigou os educadores em sua totalidade a adaptar as suas atividades às normas fixadas nessa lei.

Souza faz uma ótima conceituação sobre o termo LDB:

Os conceitos que regem a educação nacional, enunciados no texto constitucional devem ser ajustados, na sua aplicação, a situações reais, que envolvem; o funcionamento das redes escolares, a formação de especialistas e docentes, as condições de matrícula, aproveitamento da aprendizagem e promoção dos alunos, os recursos financeiros, materiais, técnicos, e humanos para o desenvolvimento do ensino, a participação do poder público e da iniciativa particular no esforço educacional, a superior administração dos sistemas de ensino, as peculiaridades que caracterizam a ação didática nas diversas regiões do país, etc. são esse ajustamentos, essas diretrizes nascidas das bases inscritas na Carta Magna, que se constituem na matéria-prima de uma lei de Diretrizes e bases da educação Nacional.

Da ação conjunta do texto constitucional e do contexto da lei de Diretrizes e Bases nascem a política e o planejamento educacionais, e depende o dia a dia do funcionamento das redes escolares de todos os graus de ensino. Ambos esses códigos legais funcionam harmônica e interdependentemente, como cara e coroa da mesma moeda, que, no caso é a educação nacional. (SOUZA, 1996:01)

A nova LDB é uma lei que tem certa importância, pois envolve muitos interesses orçamentários e interfere em instituições públicas e privadas de grande relevância nacional como escolas e universidades. Ela vem contribuir na direção de impulsionar um progresso contínuo e favorável a aprendizagem do aluno, dentro deste contexto corroborando para o desenvolvimento do país.

A identidade do ensino médio está representada na atual LDB, como a etapa de consolidação da educação básica, de aprimoramento do educando como pessoa, aprimorando os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, na intenção de continuar aprendendo e de preparação básica para o trabalho e cidadania.

A LDB dispõe, que “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”.

Essa concepção representa a superação dos enfoques assistencialistas e economicistas da educação profissional, bem como do preconceito social que a desvalorizava.

Considera-se tudo que vem após o ensino médio, a rigor, educação profissional. Nesse contexto, tanto o ensino técnico e tecnológico quanto os cursos sequenciais por campo de saber e os demais cursos de graduação devem ser considerados como cursos de educação profissional. A diferença é caracterizada pelo nível de exigência das competências e da qualificação dos egressos, da densidade do currículo e respectiva carga horária.

Segundo Saviane (1997), o Capítulo III da nova LDB, que trata da educação profissional, parece mais uma carta de intenções do que um documento legal, já que não define instâncias, competências e responsabilidades. O projeto demonstra o descomprometimento do MEC, em relação às escolas técnicas federais, provavelmente a experiência mais bem sucedida de organização do nível médio, a qual contém o germen de uma concepção que articula formação geral de base científica com o trabalho produtivo, de onde poderia se originar um novo modelo de ensino médio unificado e suscetível de ser generalizado para todo o país. (SAVIANE, 1997:215)

A LDB também não equaciona devidamente a questão profissional, que permanece dissociada da educação básica e está menos ligada ao domínio técnico de habilidades factuais do que ao saber pensar e aprender a aprender. Percebe-se a supremacia do saber acadêmico como a única forma de saber. (DEMO, 1997)

A educação profissional apresenta tanto na Constituição quanto na LDB, a confluência dos direitos do cidadão a educação e ao trabalho. A constituição, em seu artigo 227, destaca o dever da família, da sociedade e do Estado em “assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura”.

A Seção IV da LDB trata, em seus dois capítulos, especificamente do ensino médio. O primeiro deles estabelece a duração da etapa e suas finalidades: Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

O capítulo que trata do currículo do ensino médio, definindo diretrizes a serem observadas quando da elaboração do currículo, apresenta-se assim:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II – adotará metodologias de ensino e avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma Segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

Tendo em vista essas disposições legais, o Ministério da Educação apresentou,

como parte do projeto de governo, uma reforma de organização do Ensino Médio, em meio a série de outras propostas de reorganização estrutural e conceitual dos demais níveis de ensino. Foi encaminhando ao Congresso Nacional, como previsto na Constituição, o Plano Nacional de Educação.

A reforma parte do princípio de que a existe uma base nacional comum para o currículo e não deve se constituir em uma “camisa-de-força que restrinja a capacidade dos sistemas, dos estabelecimentos de ensino e do educando de usufruírem da flexibilidade que a lei não só permite, mas estimula” (MEC/PCNEM, 1997). Nesse sentido, a flexibilidade deve ser assegurada na organização dos conteúdos que a lei menciona e na metodologia a ser desenvolvida nos processos de ensino.

Um dos pressupostos que está por trás da reforma se refere à concepção do conhecimento como principal fator de produção. Assim, a questão do “aprender a aprender” torna-se um imperativo essencial para um mundo em permanente transformação, em que o indivíduo tenha condições de se transformar efetivamente em cidadão e, ao mesmo tempo, tenha capacidade de se inserir de forma positiva no mundo do trabalho.

Por outro lado, a reforma sugeria qual deveria ser o papel da educação na sociedade e sobre quais bases ela deve estar assentada:

- a) a educação deve cumprir um triplo papel: econômico, científico e cultural;
- b) a educação deve estar estruturada em quatro alicerces: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser (MEC/PCNEM,1997)

A partir desses elementos, e incorporando as necessidades de flexibilidade, a reforma preconiza a estruturação do currículo em torno dos seguintes pontos:

- a) uma base científica comum, com o objetivo de dotar o educando de conteúdos potencializadores de progressivo domínio da integração ciência e tecnologia;
- b) domínio das linguagens, dos códigos, dos instrumentos e dos conhecimentos sócio-culturais, indispensáveis à integração social e à articulação do mundo do conhecimento com o do trabalho. (MEC/PCNEM, 1997)

Essas bases contêm uma das maiores inovações apresentadas pela reforma, pois organiza o ensino em torno das atuais disciplinas, ditas formais e estanques e propõe uma estruturação da base nacional comum em núcleos, que passam a ser denominados áreas do conhecimento.

Haveria três áreas articuladoras do conjunto da estrutura do ensino médio: a) Códigos e Linguagens; b) Sociedade e Cultura; c) Ciência e Tecnologia.

Os conteúdos mudam, sensivelmente, de abordagem, uma vez que o uso do conceito estático de disciplina passa a ser substituído pela concepção mais dinâmica de competências e habilidades. De acordo com a reforma:

“a concepção curricular deve ser transdisciplinar, matricial, de forma que as marcas das linguagens, das ciências, das tecnologias, da História, da Sociologia, da Filosofia estejam presentes em todos os momentos da prática escolar” (MEC/PCNEM, 1997)

A base nacional comum pretende, assim, fornecer os instrumentos capazes de assegurar, além da capacitação para o exercício da cidadania, a preparação para o prosseguimento dos estudos e a preparação para o trabalho, de acordo com o ideal de modernização posto pelas políticas nacionais e imposto, de certa forma, pelo âmbito internacional. Essas políticas disseminam valores de competência e qualidade que recaem sobre a educação e induzem o sentimento de responsabilidade do profissional-aluno, tendo em vista a sua capacidade de empregabilidade.(MARQUES, 2000:16)

O texto da reforma abre a possibilidade de seu uso para a educação profissional, caso o conjunto das características regionais, locais ou da clientela indiquem a necessidade da preparação para o trabalho ser mais próxima da habilitação profissional, fixadas nas alternativas pedagógicas para isso 1/4 da carga horária.

O Ministério da Educação antecipou uma definição a respeito da forma de organização do ensino profissional, encaminhado à parte da proposta de reforma do ensino médio. Isso foi efetuado através da aprovação do Decreto nº 2.208, em 1997, que regulamentou os artigos da LDB que tratam da educação profissional. Assim, o atual modelo explicita, de forma mais nítida, a separação entre a educação básica e a educação profissional.

De acordo com o Decreto, a educação profissional passa a contar também com seus próprios níveis de organização segundo o Art. 3º a educação profissional compreende os seguintes níveis:

- I – básico: destinado à qualificação, re-qualificação e re-profissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
- II – técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrados na forma estabelecida por este Decreto;
- III – tecnológico: corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

Entretanto, o sistema, previsto pelo Decreto, não é impeditivo, no que se refere à continuação dos estudos em direção ao nível superior, para aqueles que optem por seguir uma educação profissional de nível técnico. A novidade é que não basta concluir o ensino médio regular para a obtenção de um diploma, mas cursarem separado o profissionalizante para obter a certificação.

As reformas realizadas ao longo da história brasileira demonstram a apropriação dual do conceito de educação média ou secundária, seja por parte dos legisladores, seja pelo Executivo. Porém, é importante observar que, malgrado essa dicotomia de fato estivesse presente em todo o período sumariamente historiado, entendemos que é no tocante à questão da implementação que de fato se perpetuou a exclusão dos setores da população menos favorecidos. A literatura atual da Ciência da Educação explora ricamente esta questão, que fundamenta nosso entendimento de escola pública. Na verdade, pouco profissionalizou a massa estudantil da população que freqüentava o secundário e tampouco preparou esse contingente para enfrentar o "funil" do exame vestibular. (MARQUES, 2000:19)

Essas reformas cultivam a relação intrínseca entre as propostas para a educação e as lutas ideológicas em torno de projeto de sociedade, no que diz respeito à educação e ao ensino médio:

“(…) a despeito de terem dado uma real contribuição para organizar a educação brasileira, tiveram, como características principais, a centralização e a rigidez excessiva, a inelasticidade

da oferta da educação por inelasticidade de organização do sistema, a falta de flexibilidade, a supervalorização do ensino secundário em detrimento de outros ramos do ensino médio (embora tivessem cuidado deste, principalmente, no que toca às Leis Orgânicas) e, com essa valorização, a criação de condições formais para que a procura de escolas que fosse favorável àquele ramo do ensino médio” (ROMANELLI, 2002:187)

Considerando a diversidade cultural do povo brasileiro e das geografias, essa modernização, uma vez que não deu conta de integrar a diversidade, mantendo sua especificidade, ampliou a exclusão social.

A Reforma do Ensino Médio, ocorrida em 2000, assim como as outras anteriormente apresentadas, não indicam caminhos para a maior equidade e qualidade deste nível de ensino. Não leva em consideração que as carências são sistemáticas e se reforçam mutuamente, criando círculos viciosos que unem a reprodução da pobreza a uma educação, quantitativa e qualitativamente, insuficiente.

O ensino médio, pelo caráter peculiar de ligação entre o ensino fundamental e o superior e de preparação para o “mundo do trabalho”, tem concentrado, sistematicamente, alguns dos maiores desafios concernentes ao sistema nacional de educação. Grande parte, senão o maior, dos problemas existentes não é novo. Entretanto, enquanto alguns foram enfrentados com sucesso, noutros nem sequer conseguiram entrar na agenda política de nossos sucessivos governantes que se ocupam ainda com a problemática da complementação do Ensino Fundamental da grande maioria de jovens e adultos trabalhadores. (MARQUES, 2000:23)

Observa-se atualmente que, no contexto do campo da Educação Profissional, novas propostas de políticas públicas que sempre modelaram o contexto educacional do país, apresentam neste momento o Decreto nº 5154/04. Esse novo documento vem proporcionar uma nova formação nas estruturas da educação profissional. As escolas ainda estão discutindo o seu conteúdo para poder novamente atender as propostas que as novas políticas apresentam.

No próximo capítulo faremos uma breve trajetória histórica do Curso Técnico Agropecuário, através das várias reformas educacionais. Iremos visualizar algumas modificações que esse tipo de curso sofreu em suas estruturas, tentando assim caracterizar uma especialidade da Educação Profissional.

CAPITULO II

EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO TÉCNICO AGROPECUÁRIO

Esse capítulo tem por finalidade demonstrar as várias mudanças pelas quais passou o Ensino Técnico Agropecuário, desde o período colonial ao estabelecimento dos referenciais curriculares de nacionais, quando se delimita uma nova visão para o ensino técnico agropecuário.

2.1.....O Período Colonial no Ensino Agropecuário

O ensino técnico agropecuário, no período colonial, não tinha sistematização pedagógica ou estruturação curricular fixada. Os ofícios eram repassados de “pai para filho”. A maior parte do trabalho desenvolvido era manual, com base no trabalho escravo. Segundo Manfredi,

Trata-se, portanto, de um processo de Educação Profissional que integrava e (ainda integra) “saberes” e “fazeres” mediante o exercício das múltiplas atividades da vida em comunidade.

Além desse traço próprio das civilizações indígenas, é possível afirmar que esses povos foram os primeiros educadores de artes e ofícios para as áreas de tecelagem, cerâmica, para adornos e artefatos de guerra, para construção de casas e, obviamente, para as várias técnicas de cultivo da terra e para a produção de medicamentos. (MANFREDI, 2002, 67)

Conforme CUNHA (2000d: 27), foi no fim da primeira metade do século XVI que iniciou-se uma nova forma de exploração, através da agroindústria do açúcar organizada como plantation, utilizando o trabalho escravo, e em pequena escala, trabalhadores livres nas tarefas de direção de um processo produtivo exigente de qualificações técnicas.

O engenho seria o centro da agroindústria açucareira. Era uma unidade de plantação de cana e fabricação de açúcar. Existiam dois tipos de engenhos: os engenhos reais, dotados de oficinas completas e perfeitas, com escravos em grande quantidade e canaviais próprios, e os engenhos inferiores, menos providos, pouco aparelhado e que utilizavam a força animal para acionar as moendas.

Os escravos constituíam quase a totalidade da força de trabalho empregada nos engenhos. Os trabalhadores eram negros aprisionados na África eram predominantes nas atividades econômicas; os índios escravizados eram empregados como escravos em atividades econômicas acessórias.

2.2. O Ensino Técnico Agropecuário no Império

As primeiras legislações educacionais, neste período, eram destinadas aos “desvalidos da sorte”, isto é, órfãos e crianças pobres.

Schueler (2000) justifica, através de Rizzini (1993), que os termos “criança” e

“menor” eram freqüentemente utilizados nos documentos da Associação Protetora à Infância Desamparada¹². Em relação às categorias classificadas como “abandonados” e “desamparados”, era comum o uso da expressão “menores”, não apenas identificando a menoridade civil, mas também uma situação diferente ou especial do indivíduo. (RIZZINI, 1993, apud SCHUELER, 2000)

Com a chegada da Família Real ao Brasil, em 1808, iniciou-se a preocupação com os estudos, pesquisas e divulgação de técnicas agrícolas, com o intuito de viabilizar a formação de profissionais adequados às novas exigências relacionadas à mudança de status do Brasil, que deixou de ser colônia para se tornar a sede do Reino.

De acordo com Cunha (2000d: 65 e 66), a transferência para o Rio de Janeiro da sede do reino português trouxe para a cidade profundas modificações, entre as quais podemos destacar a vinda de nobres, militares e funcionários portugueses e delegações diplomáticas estrangeiras e também vários comerciantes, proprietários de terras que, no Brasil, procuravam se aproximar do centro do poder. Devido a isso, a população desta cidade passou de 60 mil habitantes, em 1808, para 130 mil, no espaço de dez anos.

As transformações¹³ econômicas e políticas, muito significativas, ocasionaram a formação do Estado Nacional e a constituição do aparelho educacional escolar, que persistiu por mais de um século com as mesmas estruturas básicas do *Ratio Studiorum*, (CUNHA,2000d:59) cujos objetivos já foram explicitados no Capítulo I da presente dissertação.

As iniciativas religiosas, particularmente as da Igreja Católica, fizeram parte das práticas sócio-culturais da sociedade brasileira desde a sua constituição, sobrevivendo mesmo após a separação do Estado e Igreja. Durante o período colonial, o sistema de educação jesuítico desempenhou importante papel.

Cunha descreve que a Igreja dispunha de vários estabelecimentos de ensino secundário no Reino, tendo em seu poder o controle de admissão ao ensino superior, demonstrando que era de total controle dos jesuítas a educação escolar em todo reino. O projeto educativo só perdeu a posição hegemônica no campo educacional após 1759, quando são expulsos de Portugal e de seus domínios. (CUNHA, 2000d:66)

As primeiras instituições públicas a serem fundadas foram as de ensino superior, destinadas a formar as pessoas para exercerem funções qualificadas no exército e na administração do Estado. No Rio de Janeiro, foram criadas a Academia de Marinha e as Cadeiras de Anatomia (1808); Academia Real Militar (1810); o Curso de Agricultura (1814); o Curso de Desenho Técnico (1818); a Academia de Artes (1820). Na Bahia, foram criadas as cadeiras de Cirurgia e de Economia Política (1808), o curso de Agricultura (1812); o curso de Química (1817). Várias outras cidades abrigaram instituições de ensino superior.

No que diz respeito ao curso de Agricultura, através da Carta Régia de 25 de junho de 1812, o Príncipe Regente D. João, estabeleceu na Bahia um curso visando instruir em agricultura os habitantes da capitania, que, devido à falta de conhecimento deste ramo das Ciências Naturais, não conseguiram fazer prosperar no Brasil algumas culturas. Para conseguir extrair proveito da agricultura praticada devido à falta dos bons princípios agrônômicos e por ignorância dos processos e máquinas rurais, resolve então facilitar a seus vassallos a aquisição deste “bons princípios de agricultura”. (CAPDEVILLE, 1991:41). Esta seria uma das artes que exigem maior número de conhecimentos diversos, e que até aquele momento não havia sido ensinado ao público, geralmente antes aprendido por simples rotina. (CAPDEVILLE, 1991:41)

Evidenciando a intenção de promover conhecimentos agrônômicos para os habitantes do Brasil, o Príncipe Regente providenciou também a criação de “hortos reais”, que se destinavam ao ensino, pesquisa e extensão.

Estes hertos reais, ao passar dos anos, foram chamados de Jardins Botânicos, destinados a

¹² Relatório da Associação Protetora da Infância Desamparada, Rio de Janeiro, fevereiro de 1884 a janeiro de 1896.

¹³ O Brasil foi sede do reino português até 1820, quando a Revolução Constitucionalista do Porto exigiu o retorno do rei D. João VI a Portugal. Ocasionalmente a permanência do príncipe Pedro que diante ao movimento pela emancipação política, por ser aconselhado pelo pai tornou para si a coroa proclamando a Independência do Brasil antes que algum aventureiro o fizesse. (CUNHA, 2000d:65-66)

serem centros de estudo (escolas agricultura), de pesquisa visando o melhoramento de plantas nativas e aclimação de plantas exóticas e de divulgação de inovações e técnicas agrícolas para disseminação dos resultados das pesquisas e distribuição de mudas e sementes dos espécimes que foram melhoradas ou aclimatadas.

Em 1812, com a Carta Régia, é inaugurado o primeiro curso de agricultura de nível superior, juntamente com o Horto Real da Bahia. Anos mais tarde, surge a primeira escola de agricultura, na Fazenda Nacional da Lagoa Rodrigo de Freitas, através do Decreto nº 15, de 1º de abril de 1848. Ela deveria possuir um caráter teórico-prático, procurando desenvolver, além do ensino de Botânica, o aperfeiçoamento da agricultura do país.

Deste modo, verifica-se que a instituição do sistema educacional teve início pelo nível superior, oferecendo, posteriormente, seguimento aos demais níveis de ensino - primário e secundário – que serviam como cursos propedêuticos, preparatórios à universidade.

Paralelamente à construção do sistema escolar público, o Estado buscou desenvolver um tipo de ensino apartado do secundário e do superior, com o objetivo específico de promover a formação da força de trabalho diretamente ligada à produção: os artífices para as oficinas, fábricas e arsenais.(CUNHA, 2000d: 71)

Em 1875, é criada a Imperial Escola Agrícola da Bahia, por iniciativa do Instituto Baiano de Agricultura, mantido por um imposto cobrado sobre o açúcar e outros gêneros, pela Assembléia Provincial da Bahia. A Escola de São Bento das Lages, como era conhecida, foi inaugurada em fevereiro de 1877, e seus cursos eram divididos em dois graus: um destinado a habilitar operários, regentes agrícolas e florestais e outro para formar agrônomos, engenheiros agrícolas, silvicultores e veterinários. Esta escola é considerada o marco inaugural do ensino agrícola superior no Brasil.

A Escola de Santa Cruz surge em 1885, criada pelo então Imperador D. Pedro II, e tinha como finalidade profissionalizar os filhos dos ex-escravos da Corte. Em 1888, em meio à preocupação com os graves problemas sociais gerados após a abolição da escravatura, elaboraram-se normas rígidas de repressão à ociosidade para aqueles considerados vagabundos, mendigos e vadios, destacando-se que a principal ocupação das pessoas internadas em estabelecimentos correccionais deveria ser em trabalhos agrícolas.

2.3. O Técnico Agropecuário na República

O final do Império e as primeiras décadas de implantação do projeto político republicano foram marcados por grandes mudanças socioeconômicas, provocadas pelo fim da escravatura, estabilização do projeto de imigração, pela expansão cafeeira. Isso fez com que o país ingressasse em uma nova fase econômico-social.

Soares cita Prado Jr. (1982) para destacar que a expansão das forças produtivas e do progresso material que já vinha acontecendo no final do Império vai acelerar ainda mais na Primeira República, com apogeu da economia voltada para a produção extensiva e em larga escala de matérias-primas e de gêneros tropicais de exportação. (PRADO Jr., 1982:207 apud SOARES, 2003:39)

A autora descreve que nesse período iniciou-se a entrada de financiamentos internacionais no país. Na intenção de estimular as atividades econômicas, o Brasil passou a ser grande produtor mundial de matérias-primas e gêneros tropicais como café, borracha, mate, fumo, cacau que eram produtos de grande aceitação para a exportação. As atividades internas são desenvolvidas em função do aumento de produção. (SOARES, 2003:39)

Surgem, juntamente com os novos empreendimentos, grandes centros que estimulam a necessidade de serviços de infra-estrutura urbana de transporte e edificações. Devido ao despreparo de alguns trabalhadores para desenvolver as atividades de produção, neste momento, tem-se a necessidade de profissionais qualificados e de novas iniciativas, no campo da instrução básica e

profissional popular.

Soares (2003) afirma que houve um grande surto de desenvolvimento, com a instalação de portos, rede ferroviária, usinas de produção de energia elétrica, remodelação da cidade, com a construção de grandes obras representando o país a uma ordem internacional. (SOARES, 2003:39)

Algumas propriedades agrícolas de grande porte são obrigadas a mexer em suas estruturas, devido à substituição da mão-de-obra, que desequilibrou essas propriedades em função da instabilidade, provocou a redução de trabalhadores, a substituição de mão-de-obra por trabalhadores livres e imigrantes, que entraram em atrito com os senhores que não estavam acostumados a esse tipo de trabalhador.

Braga, citado por Soares, afirma que a pequena e a média propriedade foram substituindo as grandes propriedades, remodelando a estrutura econômica do país, inaugurando um novo tipo de exploração agrária. (BRAGA, 1998 apud SOARES, 2003:39)

Soares descreve que essa transformação no quadro da exploração agrícola demonstra dois aspectos: um positivo que é o de atender as necessidades de abastecimento de gêneros alimentícios que a grande propriedade não estava conseguindo suprir que se refere ao aspecto negativo, destaca-se a nova força de trabalho que vai conduzir essa nova empreitada. (SOARES, 2003:40)

No período da chamada Primeira República, que tem início na proclamação da República e vai até 1930, o sistema educacional e a educação profissional ganharam nova configuração. As modestas instituições dedicadas ao ensino de ofícios artesanais e manufatureiros deram lugar a verdadeiras redes de escolas, por iniciativa dos governos estaduais, federais e outros protagonistas como a Igreja Católica, trabalhadores organizados em associações de mútuo socorro ou de natureza sindical, que contribuíram com algumas iniciativas pontuais e membros da elite cafeeira.

Com esta iniciativa, os trabalhadores obteriam um sistema de ensino profissional que se constituiria num processo institucional qualificado, ocasionando uma organização dos trabalhadores livres dos setores urbanos. Esses trabalhadores não eram somente os pobres e desafortunados, mas sim aqueles trabalhadores que pertenciam aos setores populares urbanos, segundo Moraes, citado por Manfredi. (2002:80)

Segundo Cunha (2000:92), logo após a Proclamação da República, foram os positivistas os primeiros a expressar sua posição sobre a formação da força de trabalho, no que se refere especificamente à aprendizagem de ofícios manufatureiros.

Em dezembro de 1889, Raimundo Teixeira Mendes, um dos principais dirigentes do Apostolado Positivista entregou a Benjamim Constant, um memorial assinado por cerca de 400 operários das oficinas do Rio de Janeiro, contendo as seguintes preocupações: manter o tempo livre para os aprendizes absorverem a educação materna, tendo em vista a formação moral; assegurar a instrução primária, instituindo o concurso de ingresso para a aprendizagem; pagar aos aprendizes apenas uma complementação do salário dos pais, evitando que os mesmos tivessem a tentação de enriquecer-se à custa do trabalho dos filhos; as mães deveriam ser valorizadas como educadoras, tanto no lar como no encaminhamento da instrução profissional dos menores. Tais medidas não foram adotadas pelo governo, mas indiretamente influenciaram na elaboração de um decreto nº1.313, de 17 de Janeiro de 1891, que limitou o emprego de menores nas fábricas da capital federal. (MANFREDI, 2002:80 e 81).

Com a intenção de retardar o ingresso das crianças na força de trabalho, proporcionando assim mais eficácia na socialização familiar, o decreto 722, de 30 de janeiro de 1892, estabeleceu a transformação do Asilo de Meninos Desvalidos, que foi criado no Rio de Janeiro, no ano de 1875, em Instituto de Educação Profissional. (CUNHA, 2000d: 94)

Cunha descreve que era uma sociedade onde o trabalho manual era destinado aos escravos (índios e africanos), no qual essas características "contaminavam" todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigissem esforço físico ou utilização das mãos. O autor complementa que os homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto à sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambigüidades de classificação social, deixando bem claro o preconceito ao trabalho manual e inclusive dos que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e pobres brancos. (CUNHA, 2000d: 90)

O trabalho manual era visto como solução para diferentes problemas da nação:

A criminalidade aumenta; a vagabundagem campeia; o alcoolismo ceifa, cada vez mais, maior número de infelizes, porque em regra, não tendo as pobres vítimas um caráter bem formado e nem preparo para superar as dificuldades da existência, tornando-se vencidos em plena mocidade e se atiram à embriaguez e ao crime “ (...)Dê-se, porém, outra feição às escolas primárias e às secundárias, tendo-se em vista que a escola não é apenas um centro de instrução, mas também de educação e para esse fim o trabalho manual é a mais segura base (...)”. Presidente Venceslau Brás.¹⁴

O ensino profissional passou a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, criado pela Lei 1.606, de 12 de agosto de 1906. Entretanto, foi durante o Governo de Nilo Peçanha, em 1909, que foi tomada a medida mais efetiva para transformar as escolas de aprendizes num único sistema, como resposta a desafios de ordem econômica e política.

Um decreto de 23 de setembro de 1909 criou 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, consideradas por inúmeros autores como o marco inaugural do ensino técnico profissional no país. Elas possuíam um objetivo muito mais social do que técnico. As escolas foram implantadas, uma em cada unidade da Federação, exceto no Distrito Federal e no Rio Grande do Sul, e tinham como finalidade educacional a formação de operários e de contramestres, por meio do ensino prático e de conhecimentos técnicos transmitidos aos menores em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos. Além de criar a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (ESAMV), em 1910, através do Decreto nº 8.319, de 20 de outubro de 1910, no Rio de Janeiro, o Decreto estabeleceu as normas para criação e funcionamento ensino agrícola em todos os seus graus e modalidades, dos aprendizados agrícolas, escolas especiais de agricultura, escolas domésticas agrícolas, cursos práticos, cursos ambulantes, estações e fazendas experimentais, postos zootécnicos e outras instituições.

O ensino secundário tinha como objetivo a oferta da educação profissional aplicada à agricultura, à zootecnia, à veterinária e às indústrias rurais, que deveriam organizar uma metodologia teórica e prática, previamente estabelecidas pela Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária.

O ensino Profissional Secundário, de 1º Ciclo, tinha como intenção formar chefes de culturas, administradores de propriedades rurais, etc. Era desenvolvido em estabelecimentos chamados de escolas práticas, em que os alunos, com idade entre 14 e 18 anos, que deveriam ter concluído o curso primário ou exame de admissão com conteúdos do curso primário, caso não existisse a certificação exigida daquele grau de ensino, receberiam um diploma de regente agrícola e obtinham a preferência no preenchimento de cargos do Ministério da Agricultura. (SOARES, 2003:45)

No que se refere ao Ensino Profissional Secundário de 1º e 2º Ciclos, ele tinha por finalidade a formação de trabalhadores aptos aos serviços agropecuários, capatazes rurais, operários rurais, trabalhadores rurais com qualificação profissional, operários agrícolas qualificados, mestres agrícolas e técnicos agrícolas.

Os Aprendizados Agrícolas destinavam-se à formação de trabalhadores aptos aos diferentes serviços agropecuários, no qual a duração de dois anos seria necessária para o desenvolvimento de um ensino prático. A idade mínima exigida era de 14 anos e a máxima de 18 anos. A reserva de 60% das vagas era destinada a filhos de trabalhadores rurais, pequenos agricultores e industriais rurais. Os Aprendizados Agrícolas deveriam ser dotados de instalações adequadas ou similares a uma propriedade agrícola, uma vez que os mesmos visavam à formação de trabalhadores rurais.

Segundo Soares, os primeiros Aprendizados Agrícolas foram localizados em São Simão – SP e em Barbacena – MG e, logo em seguida, foi instalado um na Bahia. A trajetória dos Aprendizados Agrícolas foi marcada por avanços e retrocessos, marchas e contra-marchas,

¹⁴ Parte integrante do material da 3ª semana de formação do Mestrado Educação profissional – CD-ROM-(2003)

transferências de localização e mudanças de denominação. No período de dois anos, de oito estabelecimentos operantes em 1914, somente quatro estavam em funcionando no ano de 1916. (SOARES, 2003:45)

Os Patronatos Agrícolas foram criados no ano de 1918 e destinavam-se a oferecer o Ensino Profissional Primário – elementar, médio e complementar que, além de instrução primária e cívica, deveriam fornecer noções práticas de zootecnia, agricultura e veterinária a menores desvalidos, com o objetivo do aproveitamento dos menores abandonados ou sem meios de subsistência por falta de ocupação, de acordo com o Decreto 12.893, de 28 de fevereiro de 1918. No período que vai 1918 a 1929, os Patronatos Agrícolas chegaram ao total de 23 por todos os estados brasileiros.

O Decreto nº 15.706 estabeleceu que os Patronatos Agrícolas fossem transformados em orfanatos ou institutos de assistência, proteção e tutela moral dos menores desvalidos, oferecendo o curso primário e o profissional conjuntamente.

Soares (2003:46) ressalta que, de acordo com o Decreto nº 15.706, de 25 de janeiro de 1919, os Patronatos Agrícolas deveriam funcionar como centro de aprendizagem e, ao mesmo tempo, de divulgação dos métodos culturais, processos de manipulação concernentes à agricultura e às indústrias rurais de aplicação imediata à zona agrícola. Eles serviam aos agricultores localizados nas proximidades dos Patronatos, pois tinham a permissão de utilizar os maquinários agrícolas e qualquer instrumento de trabalho de propriedade daquela instituição.

Na década de 20, uma série de debates sobre a expansão do ensino profissional ocorreu na Câmara dos Deputados e propôs a extensão do ensino profissional a todos, pobres e ricos, e não apenas aos desafortunados. Foi criada, então, uma comissão especial, denominada Serviço de Remodelagem do Ensino Profissional Técnico, que teve o seu trabalho concluído na década de 30, quando da criação dos Ministérios da Educação e Saúde Pública e do Trabalho e Indústria e Comércio.

2.4. Ensino Técnico Agropecuário no Período de 1930 á 1945

Em comparação aos períodos anteriores, marcados pela predominância do setor agrícola na economia, onde a demanda por educação era bastante incipiente, esse período vai propiciar o surgimento da demanda educacional em função da instauração do capitalismo industrial, com as exigências próprias à sua expansão. Segundo Soares (2003):

Nesse período foi separado o possível do impossível de realizar numa sociedade capitalista em constante processo de expansão, para depois se concentrar no possível como se fosse a única alternativa viável. O processo de concentração/exclusão parte da idéia de que o déficit de cumprimento do projeto da modernidade é irreversível no presente, mas admite a idéia de eliminar desse déficit em um momento posterior. O princípio do mercado continua a sua poderosa expansão, aumentando a concentração e centralização do capital industrial, financeiro, e comercial; proliferam os cartéis; aprofunda-se a luta imperialista pelo controle dos mercados e das matérias-primas; surgem as grandes cidades industriais e as tecnologias a serviço das unidades de produção estão em constante evolução. (SOARES, 2003:50)

O período de 1930 a 1937 é configurado, no campo educacional, por lutas ideológicas entre os chamados “pioneiros” da educação e os conservadores, com o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional* em 1932, que abordava a necessidade de se extinguir o sistema dual de ensino, considerando a educação como um dever do Estado, um direito que deveria ser assegurado a todos, sem distinções.

Romanelli (2002:150) destaca que, ao proclamar a educação como um problema social, o Manifesto não só estava traçando novas diretrizes para a educação, mas também uma tomada de consciência, por parte dos educadores.

Anteriormente, em 1930, no Governo Provisório, foram criados o Ministério do Trabalho, destinado a “superintender a questão social” e o Ministério da Educação e da Saúde Pública, voltado para a “formação física, intelectual e moral da população”.

Com os vários decretos instituídos pela Reforma Francisco Campos, o único ramo do ensino profissional que fora beneficiado foi o ensino comercial.

Os Patronatos Agrícolas, que haviam passado para o controle do então criado Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, através do Decreto nº 19.481, de 12 de dezembro de 1930, foram para a jurisdição do Ministério da Agricultura, por se entender que os mesmos eram destinados à educação moral, cívica e profissional, e deveriam dar assistência, proteção e tutela moral a menores através do trabalho agrícola.

Em 1931, foi criada a Inspeção do Ensino Profissional e Técnico, que buscava dar uma maior organização a essa modalidade de ensino. Em 1934, ela foi transformada em Superintendência do Ensino Profissional, ficando diretamente ligada ao Ministro, iniciando-se ações efetivas nessa direção. Soares (2003) ressalta que:

As reformas promovidas nesse período e daí em diante refletem as próprias mudanças que a intensificação do capitalismo industrial trouxeram ao país, apresentando novas exigências educacionais. Pois com escassez de recursos humanos, tecnologia, e a dificuldade de importação, provocados pela Segunda Guerra Mundial, fazem com que o Estado tenha que intervir para garantir, de alguma forma, o desenvolvimento industrial do país, embora continuasse cabendo, dentro da divisão internacional do trabalho, aos países do Terceiro Mundo o papel de produtores agrícolas, uma vez que os países industrializados direcionavam seus investimentos a outros países centrais, combatidos com a guerra. (SOARES, 2003:55)

O Decreto nº 24.115, de 12 de abril de 1934, dispunha sobre a organização dos estabelecimentos de ensino elementar e estabelecia várias determinações por meio das quais transformava em Aprendizados Agrícolas os antigos Patronatos Agrícolas, adotando um Regimento Interno dos Aprendizados Agrícolas. Os Patronatos Agrícolas que antes serviam para amparar menores desvalidos da sorte e sem ocupação, agora passariam a ser substituídos pela estrutura dos Aprendizados Agrícolas que tinham por finalidade a formação de trabalhadores aptos aos serviços agropecuários, trabalhadores rurais etc. Assim, os Patronatos Agrícolas perdera, definitivamente o caráter assistencialista e se estabeleceu a organização definitiva do ensino elementar agrícola.

Devido à centralização do poder e à implantação do Estado Novo, o Governo, com o intuito de conter a expansão da oferta de ensino, oficializou, através da Constituição de 1937, o ensino profissionalizante como sendo destinado às classes menos favorecidas.

O Governo Federal, no ano de 1938, mandou implantar escolas técnicas profissionais, chamadas *liceus*, em Manaus, São Luis Vitória, Pelotas, Goiânia, Belo-Horizonte e Rio de Janeiro que, segundo o Ministro Gustavo Capanema, eram destinadas a criar, na moderna juventude brasileira, um “exército de trabalho”, para o “bem da nação”.

A Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV), ligada ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, tinha responsabilidade de orientar e fiscalizar as profissões agrícolas de nível superior (agronomia e veterinária), pois os graduados nestes cursos eram os responsáveis em ministrar o ensino médio elementar e promover a educação direta das populações rurais, por meio de pesquisas educacionais aplicadas à agricultura.

2.5. O Ensino Técnico Agropecuário no Período de 1946 a 1964

No ano de 1946, com a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, iniciou-se uma equiparação dos cursos técnicos aos propedêuticos, mas limitava-se a oferecer uma equiparação em termos de duração dos cursos, sendo o acesso ao ensino superior vinculado à formação recebida em nível técnico, ou seja, no caso do indivíduo oriundo do Ensino Agrícola só seria permitido o acesso a

curso superior da área agropecuária.

O objetivo do ensino secundário era o de formar as elites condutoras do país e o do ensino profissional, o de oferecer formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho. (SOARES, 2003:69)

Conforme Manfredi (2002):

essa lógica dualista, calçada na diferenciação e na distinção de classes sociais, sobreviveu após a queda do Estado Novo, resistindo por 16 anos às lutas (...), favoráveis a uma escola secundária unificada, que não institucionalizasse a separação entre o trabalho manual e o intelectual. (MANFREDI, 2002:102)

O Decreto nº 22.505, de 22 de janeiro de 1947, qualifica os estabelecimentos de ensino agrícola em: Escolas de Iniciação Agrícola, que se destinavam a oferecer o curso de iniciação agrícola que iria preparar o operário agrícola qualificado; Escolas Agrícolas, que iriam preparar o professor agrícola e Escolas Agrotécnicas, que ofereceriam o curso agrícola técnico e poderiam oferecer também os cursos de mestría agrícola, iniciação agrícola e os cursos agrícolas pedagógicos. Os currículos dos Cursos Agrícolas Técnicos eram organizados em três anos, com disciplinas de cultura geral (Português, Francês ou Inglês, Matemática, Física e Química, História Geral, História do Brasil, Geografia Geral, Geografia do Brasil, História Natural) e disciplinas de cultura técnica, de acordo com a especificidade de cada curso oferecido, afirma Soares.(2003:69)

Os concluintes do primeiro ciclo do ensino agrícola, industrial e comercial, através da Lei nº 1.076/1950, tinham direito assegurado à matrícula nos cursos clássico e científico do ensino secundário, mediante prestação de exames nas disciplinas não estudadas no primeiro ciclo. No ano de 1953, a Lei nº 1.821, conhecida como a Lei da Equivalência, ampliou as medidas estabelecidas pela lei anterior, permitindo aos concluintes dos cursos técnicos: agrícola, industrial e comercial, a possibilidade de continuar estudos acadêmicos nos níveis superiores, relacionados com a habilitação técnica obtida.

Em 1959, foi publicado um manifesto, redigido por Fernando Azevedo, que foi denominado Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Reunidos. O documento era um reforço do Manifesto dos Pioneiros, de 1932, e fazia uma crítica ao sistema de ensino e uma análise do momento histórico. O Manifesto além de traçar novas diretrizes para o estudo da educação no Brasil, representou uma tomada de consciência, por parte dos educadores, que até aquele presente momento era quase inexistente conforme afirma Romanelli. (ROMANELLI, 2002: 150)

Os anos que iniciaram a década de 60 demonstravam que inúmeras tentativas foram realizadas para superar o dualismo educacional que era expresso em todo sistema educacional brasileiro.

Com a primeira LDB, em 1961, com relação ao ensino profissional, observa-se a primeira tentativa de equivalência entre os ramos de estudos profissionalizantes e acadêmicos. As Escolas de Iniciação Agrícola (que formavam operários agrícolas) e as Escolas Agrícolas (que formavam mestres agrícolas) passaram a ser denominadas Ginásios Agrícolas (ministravam as quatro séries do 1º ciclo - ginásial e expediam o certificado de Mestre Agrícola). As Escolas Agrotécnicas foram transformadas em Colégios Agrícolas (ministravam as três séries do 2º ciclo – colegial e conferiam o diploma de Técnico em Agricultura).

2.6. Ensino Técnico Agropecuário no Período de 1964 à 1979.

O Ensino Agrícola de grau médio recebeu suporte devido à adoção do modelo Escola-

Fazenda, através do convênio CONTAP II – MINAGRI/USAID, em 1966. Os estabelecimentos de ensino agrícola adequaram sua estrutura pedagógica às demandas das indústrias e das empresas agrícolas que começavam a se instalar e também deveriam aperfeiçoar suas atividades no desenvolvimento de novas tecnologias agrícolas.

A Escola-Fazenda foi um sistema que se fundamentava principalmente no desenvolvimento das habilidades, destrezas e experiências indispensáveis para que houvesse a fixação dos conhecimentos adquiridos nas aulas teóricas, além de ser uma escola dinâmica que educava integralmente, porque familiarizava o educando através de atividades que o preparassem para a realidade, vivenciando os problemas da agropecuária, conscientizando-o ainda de suas responsabilidades e possibilidades. Assim, o sistema aplicava o princípio: “aprender a fazer e fazer para aprender”. Baseado nestes princípios, o sistema Escola-Fazenda estabeleceu objetivos a serem atingidos, tais como:

- 1) Proporcionar melhor formação profissional aos educandos, dando-lhes vivência com os problemas reais dos trabalhos agropecuários;
- 2) Despertar o interesse pela agropecuária;
- 3) Levar os estudantes a se convencerem de que a agropecuária é uma indústria de produção;
- 4) Oferecer aos estudantes a oportunidade de iniciarem e se estabelecerem, progressivamente, num negócio agropecuário;
- 5) Ampliar o raio da ação educativa do estabelecimento, proporcionando aos agricultores circunvizinhos e aos jovens rurícolas conhecimento das práticas agropecuárias recomendáveis; e
- 6) Despertar no educando o espírito de cooperação e auxílio mútuo.

O Sistema Escola-Fazenda era composto de quatro áreas distintas que funcionavam integradas e interligadas: sala de aulas, Laboratório de Práticas e Produção (LPP), Programa Agrícola Orientado (PAO) e Cooperativa Escolar Agrícola (COOP).

Nas salas de aula eram ministradas as aulas teóricas¹⁵, tanto as de Cultura Geral¹⁶ como as de Cultura Técnica¹⁷. As mesmas deveriam estar em harmonia com as práticas de campo, conjuntamente com o LPP, levando em consideração a diversificação do currículo.

Denomina-se de Laboratório de Práticas e Produção (LPP) à fazenda-modelo organizada por um colégio agrícola, a fim de criar condições ideais ao cumprimento de sua finalidade didática, pelo emprego das mais variadas técnicas de ensino e de exploração agropecuária. No LPP deveriam constar os setores agropecuários existentes nos colégios agrícolas como: Agricultura, Zootecnia, Horticultura, Indústrias Rurais, Oficina Rural e outros constantes do currículo. As atividades agropecuárias, a serem desenvolvidas no LPP, seriam executadas exclusivamente pelos alunos, após demonstração e orientação dadas pelo professor.

A extensão do LPP era planejada. Para esse planejamento, deveriam ser levados em conta a disponibilidade diária de mão-de-obra/aluno do LPP, o custo de produção e as necessidades do colégio agrícola. Ao escolher os projetos para planejamento, o professor deveria proceder a um estudo minucioso do mercado local, observando, sobretudo, a aceitação que nele tivesse o produto em questão.

No sentido de utilidade, os empreendimentos do LPP, ainda que de aprendizagem e, portanto, com conceitos pela conduta, aproveitamento, disciplina e rendimento do aluno, tornavam-se economicamente produtivos e rentáveis, pois o aluno poderia ver seu trabalho transformado em créditos proporcionais às tarefas executadas. Esses créditos eram destinados, obrigatoriamente, ao

¹⁵ Para a determinação do número de aulas teóricas, tanto das disciplinas de cultura, geral como das de cultura técnica, levava-se em consideração o currículo adotado pelo estabelecimento e o número de classes que compunham cada série.

¹⁶ Disciplinas que compõem a parte de Cultura Geral: Português, Matemática, Biologia, Química, Física, Desenho, Educação Moral e Cívica, Educação Artística, Educação Física,

¹⁷ Disciplinas que compõem a parte de Culturas Técnicas: Agricultura, Zootecnia, Industrias Rurais, Mecânica Agrícola e Economia Rural.

pagamento das despesas indispensáveis à execução dos projetos no Programa Agrícola Orientado (PAO).

O Programa Agrícola Orientado (PAO) era composto por empreendimentos agropecuários e era constituído por um conjunto de projetos que tinham por finalidade principal desenvolver destrezas, habilidades, iniciativa de grupos de alunos, que deveriam receber supervisão e orientação dos professores das disciplinas às quais os projetos se referem.

Para o desenvolvimento dos projetos, o colégio agrícola deveria reservar áreas propícias e específicas, “chamadas áreas do PAO”. Essas áreas eram destinadas aos grupos de alunos, cabendo a cada grupo, escolher a gleba que lhe conviesse sob a aprovação do professor. As glebas eram oferecidas aos alunos, pelo período do ciclo do projeto, gratuitamente ou através de uma taxa de aluguel. No caso de projetos que exigissem construções, como aviários, pocilgas e outras, o grupo poderia construir, com recursos próprios do colégio agrícola ou da cooperativa escolar. O colégio agrícola poderia, ainda, fornecer suas instalações, quando disponíveis, desde que o grupo cobrisse em espécie a desvalorização e o uso pelo tempo que iria ocupar.

De acordo com Reis (2001), mais tarde, devido a algumas mudanças pedagógicas que ocorreriam no SEF, houve uma fusão entre o LPP e o PAO, originando daí as Unidades de Ensino e Produção, conhecidas como UEPs. (REIS, 2001:57)

A Cooperativa Escolar Agrícola (COOP) era mais um componente do sistema Escola Fazenda. A sede da Cooperativa Escolar era no próprio colégio. Só poderiam ser associados os alunos que fossem regularmente matriculados, gozando todos os mesmos direitos e obrigações, guiados por estatutos elaborados de conformidade com a legislação vigente.

A Cooperativa, além de ser uma parte essencial ao funcionamento do sistema Escola-Fazenda, proporcionava aos educandos a possibilidade de tomarem iniciativas, assumirem responsabilidade, conhecerem as leis e se educarem dentro dos princípios de cooperação e auxílio mútuo.

Na figura abaixo, podemos observar a interdependência das áreas de atividades do sistema Escola-Fazenda. Observa-se que, mesmo sendo independentes, as áreas de atividades se interligam.

Todas as atividades originárias da aprendizagem desenvolvida em sala de aula do aluno estariam sendo pondo em prática através dos LPP e do PAO, que deveriam através do COOP, abastecer tanto o colégio quanto o mercado, e que propiciaria ao colégio sustentabilidade do seu próprio consumo e de receita para as atividades nos laboratórios de prática.

Em 1967, o Plano Estratégico de Desenvolvimento incorporou as reivindicações do I Congresso Nacional de Agropecuária, ocorrido em Brasília. Esse congresso, além de reunir os vários líderes do empresariado rural, contou com a participação de técnicos das várias agências governamentais. Soares afirma que:

Tais reivindicações apontavam para uma política de modernização centrada no incremento e na diversificação das exportações agrícolas. Dava ênfase aos aspectos tecnológicos de melhoria da produtividade, aos seguros creditícios, assistência técnica, pesquisa agropecuária, subsídios aos insumos, seguro agrícola, não-tabelamento de preços e colonização a partir da iniciativa privada. (SOARES, 2001:93)

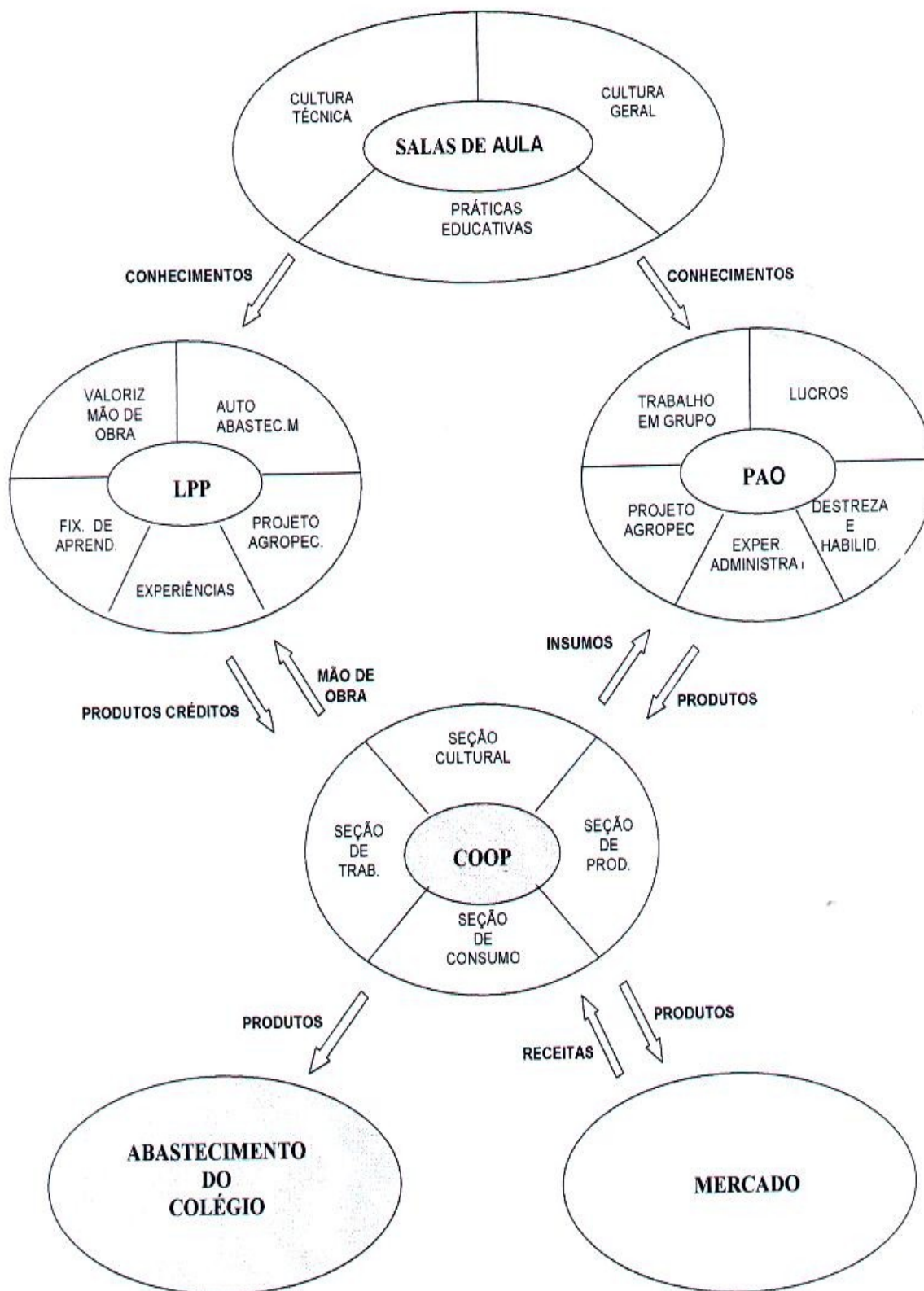


Figura 1 - Demonstrativa da interdependência das áreas de atividades do SEF-1972 (CENAFOR, (1972:15)

Iniciam-se assim as bases para a política de modernização que caracteriza o fim da década de 60 e de 70.

No período de 22 a 28 de julho de 1969, foi realizada em São Paulo a 4ª Conferência Nacional de Educação. A Diretoria de Ensino Agrícola - DEA, do MEC, apresentou uma tese: "O Ensino Agrícola e o Desenvolvimento Integrado do País", ancorada nos preceitos do principal

teórico da Teoria do Capital Humano, Theodore W. Schultz, para o qual o sistema Escola-Fazenda é apresentado como a grande solução para o ensino agrícola.

Segundo Machado (1989), a Teoria do Capital Humano, tem como finalidade investigar as condições de maximização dos lucros decorrentes do investimento na educação e de contribuir na fundamentação da educação como mecanismo justificador da desigualdade social. (MACHADO, 1989:104)

Com a obrigatoriedade da profissionalização através da Lei nº 5.692, de 1971, consolidou-se a utilização do Sistema Escola - Fazenda, considerado pelo MEC, como cita Soares, uma estrutura de ensino capaz de ajustando-se às condições da realidade brasileira, pôr em prática os princípios da Lei nº 5.692 na preparação do profissional qualificado para o setor primário da economia. (MEC/DEM,1973 apud SOARES, 2003:103)

O sistema Escola-Fazenda seria capaz de contribuir no desenvolvimento das instituições escolares, no intuito de se tornarem eficientes e auto-suficientes economicamente, pautado em uma filosofia tecnicista e na filosofia política governamental, que tinham por objetivo a formação de técnicos capazes de contribuir para a solução de problemas de abastecimento, os quais deveriam produzir gêneros de primeira necessidade e matéria-prima de boa qualidade. A produção dessa matéria-prima e os gêneros de primeira necessidade deveriam ser produzidos de maneira que as indústrias não tivessem muito gasto.

De acordo com Reis, que cita Rodrigues (1995), através de um levantamento histórico pode-se identificar no SEF, quatro modelos, sendo os principais o SEF- Cenafor /1972 e o SEF-Coagri/1984.(RODRIGUES, 1995 apud REIS, 1999:55)

O SEF-Cenafor/1972 em sua estrutura, como vimos neste capítulo, apresenta quatro componentes fundamentais: a sala de aula, o laboratório de Prática e Produção (LPP), o Programa Agrícola Orientado (PAO) e a Cooperativa Escola (COOP), que estavam interligados, adotando como premissa do Aprender a Fazer e Fazer para Aprender, que se caracteriza pela utilização do aluno na mão-de-obra, no processo de produção, processo que tinha por finalidade atingir a auto-sustentação da Escola.(REIS, 2001:56)

Conforme Reis, uma parcela dos alunos e do corpo docente questionava esse modelo. O ambiente disciplinar era bem rigoroso e não permitia espaço para expressão democrática destas idéias. (REIS, 2001:57)

Observa-se que as escolas vislumbravam uma autonomia financeira na perspectiva de se tornar independente em parte dos recursos do MEC¹⁸ que geralmente estavam vinculados a burocracia, que determinava à administração da escola quanto, quando e como as escolas deveriam utilizar a verba.

Deste modo, muitos professores das áreas¹⁹ de produção (animal e vegetal) para atingirem a cota de produção, que seria utilizado na própria escola, fariam o alcance da cota significar prestígio entre seus pares, a direção e o alunado, sacrificando assim o espaço de ensino-aprendizado dentro da escola.

Dentro do sistema, existia uma autocrítica que demonstrava que havia necessidade de se buscar um equilíbrio entre as relações ensino-aprendizado. Por este motivo é incorporado no modelo SEF-Coagri/1984 a de Aprender a fazer, fazer para aprender e pensar a fazer, deixando bem claro a tentativa dos dirigentes da COAGRI de desenvolver uma proposta que fosse ao encontro das questões pedagógicas deste sistema de ensino.

No modelo SEF-COAGRI/1984, foram adicionados ainda aos três componentes estruturais básicos (LPP, PAO, UEP), a monitoria, o estágio supervisionado e os Órgãos Colegiados. Como podemos observar na figura a seguir demonstra a nova estrutura que o sistema escola-fazenda recebeu em 1984.

Deste modo, procurou-se uma educação participativa, envolvendo escola, empresa e

¹⁸ O MEC administrava as através de gabinetes em Brasília e comandava a forma de aplicação dos recursos utilizados nas escolas dificultando autonomia administrativa da escola.

¹⁹ Existia um rodízio dos professores como titulares das disciplinas que deveriam atingir essa cota, assumindo uma área de produção o professor deveria assumir a produtividades da área, tornando-se exigência da comunidade escolar a queda dos índices de produção.

comunidade, promovendo a integração horizontal, vertical e transversal das diversas disciplinas do currículo. Consistia em uma escola estruturada como uma fazenda, onde o aluno pudesse vivenciar de perto os problemas concretos que encontrariam dentro do sistema de produção. E, para que isso ocorresse, a escola deveria estar aberta, com um bom relacionamento com a comunidade, para que dentro da própria escola fossem simuladas situações que o técnico agropecuário pudesse encontrar depois de formado. (REIS, 2001:57-58)

2.7. O Ensino Técnico Agropecuário dos anos 80 aos dias atuais.

O mercado mundial obteve um crescimento rápido e, com as empresas multinacionais, a capacidade de regulação nacional da economia ficou neutralizada.

Até o ano de 1986, a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI)²⁰ coordenou a educação agrícola, em nível de 2º grau, oferecendo cooperação técnica e assistência financeira às Unidades da Federação, com o intuito de contribuir para o aperfeiçoamento do Ensino Agrícola em suas diversas modalidades.

Atendendo às orientações políticas do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desenvolvimento (PSECD), a COAGRI direcionou as Escolas Agrotécnicas para uma atuação como Centros de Desenvolvimento Rural, oferecendo ao técnico em agropecuária uma formação que privilegiava seu papel de liderança, para atuar como agente de mudanças junto às populações rurais e às populações das periferias urbanas, onde uma massa de “bóias-frias” necessitava de atenção. O PSECD visava a uma educação no meio rural, nas periferias urbanas, um desenvolvimento cultural através de um planejamento participativo, para aperfeiçoamento da captação e alocação de recursos. Essas seriam as metas prioritárias de ação do III PSECD. (SOARES, 2003:110-111)

²⁰ Através do Decreto n.º 72.434/73 foi criada a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola, sendo dois anos depois, fixadas suas competências e alterado o seu nome para Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário - COAGRI.

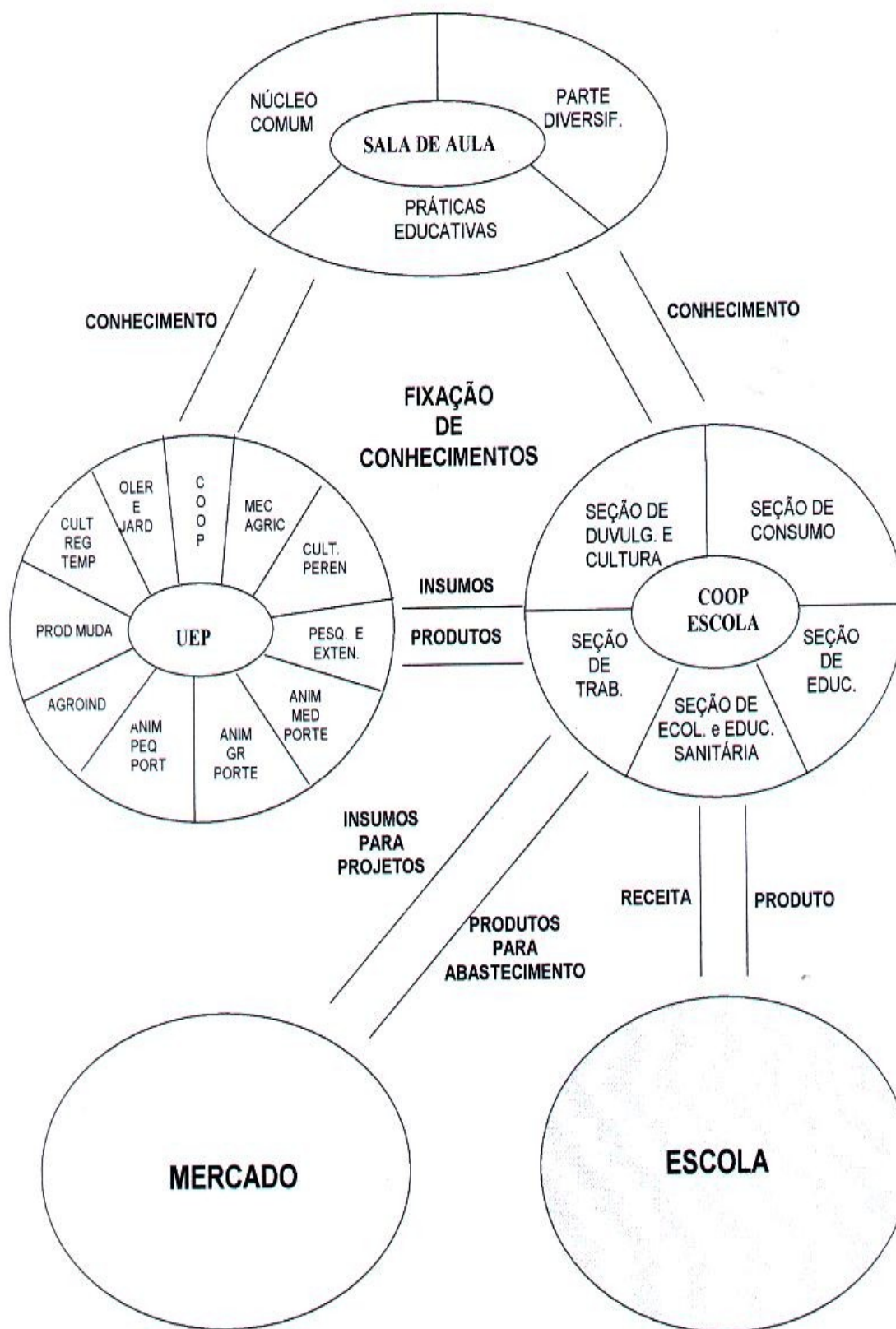


Figura 2- Demonstrativo da interdependência das áreas de atividades do SEF-1984 (CAMPOS, 2005)

Através do Decreto nº 93.613/86, a COAGRI foi extinta e criada a Secretaria de Ensino de Segundo Grau (SESG), que passa a desenvolver as atividades do referido órgão, ficando responsável pela administração das escolas agrotécnicas federais.

O país vem, desde os anos 70 (e agora se intensifica), passando a enfrentar uma situação

parecida com a dos demais países da América Latina, com influência a da política de investimentos do Banco Mundial. Soares (2003:112) descreve que o incremento da produtividade, em especial do setor agrícola, passa a ser um dos objetivos dos projetos do BIRD, destinado a conter o crescimento da pobreza. Esses projetos financiados pelo Banco Mundial, juntamente com o MEC, durante os períodos de 70–80, foram destinados ao ensino de nível técnico médio, nos períodos de 1971 a 1978 e 1984 a 1990, que objetivavam a expansão do ensino técnico de 2º grau, industrial e agrícola. E o desenvolvimento do modelo metodológico escola-fazenda, com a supervisão do próprio Banco Mundial para execução dos projetos.

Soares (2003), utiliza Fonseca (1996), que faz um estudo de 20 anos sobre a cooperação financeira do Banco Mundial, e descreve que a educação da década de 70 obteve do Banco Mundial, projetos desenvolvidos que contemplavam o ensino técnico para o setor produtivo como fator de direto crescimento econômico. Sendo assim, o desenvolvimento do modelo escola-fazenda era o objetivo desse projeto, reforçando o enfoque que já havia sido implantado através dos convênios de cooperação técnica. Os resultados esperados, não foram alcançados com o nível de eficiência e eficácia almejada pelo BIRD. (FONSECA, 1996 apud SOARES, 2003:113)

Porém, no final da década de 70, o interesse do Banco Mundial direcionou-se para a educação primária, com interesse de ofertar as massas um ensino mínimo e de baixo custo, para consecução de novas diretrizes de estabilização econômicas, porém, isso fica mais intensificado na década de 80 para atingir seus interesses que eram: proteger e aliviar os pobres durante períodos de ajustamento (caráter compensatório) e conter o crescimento demográfico e de aumento da produtividade das populações carentes.

Devido a inúmeras insatisfações da profissionalização obrigatória, é promulgada a Lei 7.044, de 18 de outubro de 1982, que faz a *reforma da reforma* do ensino profissionalizante no 2º grau. Ao invés da *qualificação para o trabalho*, contido no objetivo geral da Lei 5.692/71, passa a ser determinada a *preparação para o trabalho* como elemento de formação integral do aluno, obrigatória no 1º e 2º graus.

O documento “*Competitividade Industrial - uma estratégia para o Brasil*”, foi lançado pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), em 1988. O empresariado recomendava que a política educacional deveria ser orientada para viabilizar o desenvolvimento tecnológico.

A Administração Federal reorganizou-se a partir do Decreto n.º 99.244/90, que alterou a SESG para Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SENETE), essa secretaria surge no auge da discussão sobre produtividade versus qualidade da indústria nacional. Neste momento a escola, especialmente a técnica federal, passou a ser considerada a alavanca propulsora da modernização da indústria. A SENETE tinha a missão de propor políticas e diretrizes para o desenvolvimento do ensino de formação profissional nos níveis de qualificação, técnico e tecnológico. (REIS, 1999:52)

A SENETE, no ano 1992, passou a ser denominada Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC, com missão de promover o desenvolvimento e a melhoria do ensino médio no país.²¹

Nesse mesmo ano, o Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial -IEDI, ligado à FIESP, lançou um documento: *Mudar para competir - a nova relação entre competitividade e educação, estratégias empresariais*, no qual aponta a educação básica geral como elemento fundamental à estratégia industrial, face às especificidades da nova base técnica que surge após o esgotamento do modelo fordista de organização da produção.

Em dezembro de 1994, é criado o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, através da Lei nº 8.948, que tinha por objetivo transformar as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs²². Isso ocorreria através da coordenação das atividades nas

²¹ Para o ensino agrícola que já estava diluído numa Secretaria que atendia as Instituições de Ensino Técnico Federal como um todo, tem seu quadro ainda mais complicado quando se somaram numa mesma Secretaria o Ensino Médio e o Técnico.

²² A finalidade dos CEFET's é ministrar cursos técnicos de nível médio e em grau superior tecnológico, de graduação e pós-graduação, de licenciatura plena e curta. São características básicas dos CEFET's: a integração do ensino técnico de nível médio com o ensino superior. E este, como continuidade do ensino técnico de nível médio, diferenciado do sistema de ensino universitário, isso distingue um CEFET de uma escola Técnica Federal.

Instituições Federais de Ensino Técnico, propondo políticas e diretrizes para a área. Essas deveriam ser implantadas gradativamente, com base em critérios estabelecidos pelo MEC. A Lei também previa uma avaliação de desempenho coordenado pelo MEC, na intenção de fazer com que as Escolas Agrotécnicas Federais fossem transformadas em CEFETs. No caso do ensino agropecuário isso ocorreu gradativamente. De acordo com a aceitação, ela receberia toda a estrutura de um Centro Federal Educação Tecnológico, como ocorreu na Escola Agrotécnica de Rio Pomba, que hoje é o CEFET-Rio Pomba. No caso do Colégio Técnico da UFRRJ, essa opção não foi aceita pela comunidade escolar.

Soares (2003) afirma que, na realidade, constituiu-se uma volta à especialização do técnico, dirigida ao atendimento das demandas do mercado, o que significou mudanças na estrutura curricular e na organização acadêmica. Demonstrando que a formação técnica sempre esteve direcionada para atender as necessidades do mercado de trabalho e que as reformas vão passando e a história se repete. (SOARES, 2003:138)

Com a promulgação da nova LDB, em 1996, o governo recebeu várias críticas e editou, em 1997, o Decreto nº 2.208, com objetivo de regulamentar os artigos da Lei que se referiam ao Ensino Profissional. Em 16 de abril de 1997, foi editada a Medida Provisória nº 1.549-29, que, no art 44, trata da expansão da oferta do ensino técnico, e da Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997, regulamenta a implantação da Rede Federal de Educação Tecnológica. E prevê que, dentro de um prazo de até quatro anos, as mesmas poderiam iniciar a implantação dos dispositivos da lei e do decreto e um plano de implantação a ser elaborado pelas instituições federais de educação tecnológica (Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas, Escolas Técnicas das Universidades e Centros Federais de Educação Tecnológica).

Para viabilizar o cumprimento do dispositivo no decreto nº 2.208/97, o CNE estabeleceu, através do Parecer CNE/CEB nº 17, de 03 de dezembro de 1997, as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional e, posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais, que destacam a introdução com relação a certificação de competências. O parecer ainda estabelecia que os cursos poderiam ser organizados em módulos correspondentes à profissão no mercado de trabalho, sendo que o módulo deveria ter uma terminalidade, devendo contemplar, de forma integrada em cada componente curricular, as dimensões teóricas e práticas específicas da profissão; conhecimentos gerais relacionados à profissão; atitudes e habilidades comuns a uma área profissional e ao mundo do trabalho.

De acordo com a minuta do CNE/CEB, a diferença entre o técnico formado com base nas diretrizes curriculares apoiadas no Parecer CFE nº 45/72 e o novo técnico, é que, no antigo modelo, era exigida unicamente uma sólida formação específica, enquanto que as novas diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico, estavam centradas no conceito de competências.²³

O termo competências tem recebido vários significados ao longo do tempo, conforme a minuta CNE/CEB:

Atualmente parece haver uma idéia comum de que competência é um conjunto de conhecimentos (que muitos denominam de saberes), habilidade (saber-fazer relacionado a prática do trabalho, indo além da mera ação motora) e atitudes (saber-se, ou seja, uma série de aspectos inerentes a um trabalho ético e de qualidade, realizado por meio de cooperação, solidariedade, participação na tomada de decisões). (MEC/PCN, 1999)

O conceito de competência está intimamente relacionado à idéia de laborabilidade, ou seja, condições de navegabilidade entre as várias ocupações ou áreas profissionais.

Kuenzer (2001) afirma que é preciso considerar que o conceito de competência, por seu caráter polissêmico, tem ocasionado diversas interpretações e nem sempre com a clareza

²³ O MEC define em diversos documentos e mesmo nestas diretrizes o significado do termo competência. Este ainda soa como estranho e de difícil interpretação mesmo no meio acadêmico e, por isto, nos limitamos a transcrever as explicações do CNE, sem a intenção de traduzir este conceito que precisa de um estudo mais aprofundado.

epistemológica. Para a autora, sobre competência, devemos concordar que ninguém educa para a incompetência. Considerando que o conceito de competência não é novo, é preciso reconhecer que ele tem assumido um novo significado, a partir da extensão que tem sofrido, particularmente, o conceito de formação profissional em face das novas demandas do mundo do trabalho. (KUENZER, 2001:16)

No que se refere aos perfis de competências que integram a resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional de Nível Técnico fundamentam-se em princípios gerais e específicos.

Os princípios gerais da educação profissional foram delimitados a partir da premissa de que a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada. Desta maneira, retoma-se neste Parecer, uma análise dos princípios estéticos (sensibilidade, criatividade, e diversidade de manifestações artísticas e culturais); políticos (direitos e deveres de cidadania, exercício da criticidade e respeito à ordem democrática; e éticos (autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum) do novo ensino médio brasileiro, sob o prisma da educação profissional.

a) A Ética como principal valor é fundamentada no princípio da identidade profissional tanto de quem aprende quanto de quem ensina.

b) A Política da Igualdade assegura o princípio democrático de acesso universal a essa modalidade de educação em seus diversos níveis: básico, o técnico e o tecnológico.

c) A Estética da sensibilidade determina que a educação profissional esteja em consonância com o novo paradigma do mundo do trabalho e, por isto, deverá organizar seus currículos de acordo com valores que fomentem a criatividade, a iniciativa e a liberdade de expressão.

De acordo com o texto de apresentação dos Referenciais Curriculares Nacionais que se refere ao ensino Técnico em Agropecuária:

A área de Agropecuária é um centro dinâmico de atividades denominadas de agronegócio. Este segmento envolve atividades de produção agrícola propriamente dita (lavoura, pecuária e extração vegetal). É a soma total das operações de produção agrícola e armazenamento, processamento e distribuição dos produtos agrícolas e itens produzidos. Dessa forma, o agronegócio engloba os fornecedores de bens e serviços à agropecuária, os produtos agrícolas, os processadores, transformadores e distribuidores envolvidos na geração e fluxo dos produtos agropecuários, até o consumidor final. (...) O domínio desses componentes básicos da educação geral, na qual encontra as bases científicas e instrumentais, propicia a construção de competências geradas pelas bases tecnológicas. Permite a apropriação e a sistematização de um saber não apenas teórico, mas também prático, sobre o modo de como o saber se articula com o processo produtivo.

(...) As delimitações das áreas de produção vegetal, animal e agroindustrial que estão contempladas nos documentos que definirão os Referenciais Curriculares Nacionais poderão possuir módulos comuns, os quais poderão ser cursados em uma mesma unidade escolar ou em mais de uma, integradas por acordo ou parcerias. (MEC/RCN, 2000:20)

Assim, o próprio contexto do documento demonstra que o desafio é o de qualificar tecnicamente o trabalhador, a partir de uma metodologia que se desvincule da concepção tradicional de capacitação, até então, baseada nas demandas de formação profissional direcionada para o “aprender a fazer” e “fazer para aprender” por outra que permita a “aprender a aprender”. (MEC/RCN, 2000:21)

Elaboraram-se matrizes que contenham conteúdos, os quais ofereçam suporte referencial ao

reconhecimento de competências adquiridas em diferentes situações, dentro e fora dos espaços escolares, conforme previsto no Artigo 11º do Decreto nº 2.208, através de procedimentos, certamente ágeis, eficientes e desburocratizados, a serem implementados pelos sistemas e estabelecimentos de ensino. É de suma importância que se diga que as matrizes devem representar fontes inspiradoras de currículos modernos e flexíveis, que permitam que se experimentem novos modelos e alternativas de trabalho pedagógico na educação profissional. (MEC/RCN, 2000:30)

Nos referenciais, destaca-se que o processo de produção agropecuária refere-se à lavoura, pecuária e extração vegetal, bem como às operações de produção agrícola e armazenamento, processamento e distribuição dos produtos agrícolas. No quadro abaixo, podemos observar as funções e sub-funções que representam as etapas do processo produtivo, com base na formação profissional através de competências. Propõe a imediata prática profissional, porém não se limita somente ao preparo do profissional para os aspectos de instrumentalização. A educação geral é considerada como elemento básico neste processo, ela permite a apropriação e sistematização dos mecanismos de caráter cognitivos, sócio-afetivos e psicomotores geradores de competências. (MEC/RCN, 2000:27)

O MEC, através do departamento de Desenvolvimento da Educação Média e Tecnológica/SEMTEC, lançou Diretrizes Curriculares Nacionais para a Área Profissional de Agropecuária²⁴ Esse documento, em sua introdução, define o estabelecimento de mudanças na concepção e na construção da estrutura curricular. Essas mudanças visam possibilitar uma rápida adequação às transformações do contexto produtivo e garantir uma formação profissional voltada ao desenvolvimento de competências e habilidade que assegure a capacidade de continuar na vida produtiva com uma postura crítica, criativa e autônoma. De acordo com a análise do processo de produção, o CNE/CEB delimitou seis funções na Área de Agropecuária, relacionadas no quadro abaixo.

Quadro 3- Funções e Sub-Funções na Área de Agropecuária

FUNÇÃO SUBFUNÇÕES						
S						
1- Planejamen to e projeto	1.1- Estudo da vocaçã o regional	1.2- Elaboraça o de projetos regionais				
2- Produção Vegetal	2.1- Capacidade de uso e manejo do solo	2.2- Estudo dos fatores climáticos e sua relaçã o com a planta	2.3- Crescimento e desenvolim ento da planta	2.4- Propagaçã o e plantio	2.5- Manejo de pragas, doenças e plantas daninhas	2.6- Elaboraça o de plano de colheita e pós- colheita
3- Produção animal	3.1- Reproduçã o animal	3.2- Melhoram ento genético	3.3- Nutriçã o animal e forragens	3.4- Manejo e criaçã o	3.5- da Sanidade animal	3.6- obtençã o e preparo da produçã o
4-Produção Agroindust rial	4.1- aquisiçã o da matéria- prima	4.2- Higiene , Limpeza e sanitizaçã o na produçã o	4.3- Elaboraçã o de produtos agroindustri ais	4.4- Conservaçã o armazenam ento da matéria-	4.5- Controle de qualidad e na produçã o	

²⁴ Este material encontra-se disponível no site www.mec.gov.br

	agroindust rial			prima e de o produtos agroindustri ais
5- Gestão	5.1- Montagem e monitorame nto da estrutura administrati va do emprendim ento	5.2- Elaboração de plano de exploração da propriedad e	5.3- Melhoramen to do processo de comercializa ção	5.4- Monitoram ento, controle e avaliação do processo produtivo

Fonte: MEC/RCN, 2000

As seis funções na Área de Agropecuária são: Planejamento e Projeto, Produção Vegetal, Produção paisagística, Produção animal, Produção Agroindustrial, e Gestão. Essas funções, por sua vez, foram desdobradas em suas respectivas sub-funções. Desenvolvendo as funções conforme as Diretrizes Curriculares para a Área de Agropecuária temos:

1-Planejamento e Projeto – são atividades do processo de produção que envolvem a organização prévia de ações e providências para obtenção de meios recursos necessários ao planejamento e execução do processo de produção. O estudo de viabilidade, por meio de pesquisa, desenhos técnicos e planejamento das atividades inerentes a cada região onde se insere o estabelecimento de ensino.

1.1- Estudo da Vocação Regional – O objetivo principal é a definição das atividades principais, secundárias e potenciais da região de abrangência do estabelecimento de ensino. As atividades são relacionadas com o levantamento e análise de dados técnicos do meio, através de pesquisas técnicas, questionários, visitas, reuniões e estudos preliminares.

1.2- Elaboração de Projetos – Os objetivos principais são a materialização da concepção do empreendimento, através de uma linguagem de símbolos e convenções próprias e análise econômica do projeto. As atividades são relacionadas com o desenvolvimento de projetos e esquemas gráficos, com utilização de croquis ou desenhos arquitetônicos e ainda ferramentas computacionais.

Produção

Produção são atividades inerentes à cadeia produtiva, que envolve a instalação, gerenciamento e o fazer de todo o processo quer na área de vegetal, paisagismo, animal e agroindustrial, em sintonia com o estabelecido na função de planejamento e projeto.

2- Produção vegetal

2.1- *Capacidades de uso e manejo do solo* - O objetivo principal é a otimização do uso e manejo adequado do solo com emprego de práticas corretas e adequadas às características locais. As atividades são relacionadas com o levantamento da capacidade de uso e manejo dos solos, através de análise, utilização de levantamento planialtimétricos, croquis e estudos preliminares e uso de ferramentas computacionais.

2.2- Estudos dos fatores climáticos e sua relação com a planta – Os objetivos são cronograma de exploração das áreas de cultivo, uso racional de equipamentos de irrigação e utilizar práticas de otimização dos fatores climáticos. As atividades são relacionadas com o entendimento da influência dos fatores climáticos que interferem direta ou indiretamente no desenvolvimento das culturas, através de análise de dados técnicos, estudos preliminares e uso de ferramentas computacionais.

2.3- Crescimento e desenvolvimento da planta –

O objetivo principal é o conhecimento das principais funções dos órgãos dos vegetais. As

atividades são relacionadas com origem e evolução das espécies, arquitetura, processos de absorção e translocação, ação de fitomônios, fixação biológica e simbiose.

2.4- Propagação e plantio –

O objetivo principal é a utilização de tecnologia na propagação e plantio. As atividades são relacionadas com a multiplicação e plantio dos vegetais, identificando as diversas estruturas de reprodução, planejamento de viveiros, casas de vegetação e propagação.

2.5- Manejo de pragas, doenças e plantas daninhas –

Os objetivos principais são a identificação e conhecimento do alvo biológico e controle com o menor gasto possível. As atividades são relacionadas com conhecimento de danos econômicos, manejo integrado, métodos de controle, inimigos naturais e impactos ambiental.

2.6- Elaboração do plano de colheita e pós-colheita -

O objetivo principal é a determinação exata do momento da colheita. As atividades são relacionadas diretamente com planejamento, dimensionamento, armazenamento, embalagem, secagem, limpeza, seleção, classificação, mercado e legislação.

3- Produção Paisagística

3.1 – Concepção e Compreensão das características do ambiente – fator de fundamental importância para dar condições de analisar e distinguir características de estilos de paisagismo, elementos arquitetônicos, esquemas gráficos e a materialização da concepção do projeto.

3.2 - Estudos e pesquisas - atividades relacionadas com o desenvolvimento de uma visão espacial e planejamento do projeto, esquemas gráficos, com uso de lápis, nanquim ou ferramentas computacionais, bem como o uso de outras ferramentas.

3.3 – Desenvolvimento e operacionalização – atividades relacionadas com o desenvolvimento das memórias, especificações, projetos executivos, orçamentos, cronogramas físico-financeiros. O objetivo é definir, o que fazer?

3.4 – Identificação das características – fator importante de identificação das técnicas, variáveis econômicas, equipamentos e mercados, com relação à implantação do paisagismo, bem como detalhes relativos à proteção ambiental.

3.5 – Elaboração do projeto – atividade relacionada com o estabelecimento e adequação do projeto paisagístico com técnicas específicas.

3.6 – Execução do projeto – são as atividades relacionadas com a instalação, acompanhamento, supervisão, mão-de-obra, procedimentos específicos e controle de qualidade na execução das atividades.

4. Produção Animal

4.1 – Reprodução animal –

Os objetivos principais são a perpetuação das espécies e melhorar geneticamente seu rebanho. As atividades são relacionadas diretamente com o desenvolvimento das espécies e evolução dos animais.

4.2 – Melhoramento Genético –

O objetivo principal é melhorar o rebanho qualitativamente e quantitativamente. As atividades são relacionadas diretamente com o desempenho produtivo das espécies.

4.3 – Nutrição animal e forragens –

O objetivo principal é suprir o animal de todas as suas exigências nutricionais no momento e quantidade correta. As atividades relacionadas devem ser um fator fundamental para dar condições ao animal de expressar todas as características produtivas inerentes a cada espécie.

4.4- Manejo da criação –

O objetivo principal é proporcionar ao animal as melhores condições possíveis de ambiência, alimentação e sanitária. As atividades devem ser relacionadas diretamente com tomadas de decisões e atitudes diárias no trato com a criação.

4.5 – Sanidade animal –

O objetivo principal é conseguir, com o menor gasto possível, o controle de doenças infecto-contagiosas e parasitárias. As atividades devem ser relacionadas diretamente com o controle sanitário dos animais.

4.6 – Obtenção e preparo da produção –

O objetivo principal é o de conseguir índices zootécnicos adequados. As atividades são relacionadas com a instalação e o gerenciamento de todo o processo de produção de um animal.

5 - Produção Agroindustrial

5.1 – Aquisição da matéria-prima –

O objetivo principal é obter a matéria prima dentro dos padrões de qualidade exigidos. As atividades são relacionadas com a aquisição e obtenção da matéria-prima utilizada no processamento agroindustrial.

5.2 – Higiene, limpeza e sanitização na produção agroindustrial –

O objetivo principal é selecionar o processo mais apropriado para higienizar. As atividades são relacionadas com os fundamentos de higiene, limpeza e sanitização no processo de produção agroindustrial.

5.3 – Elaboração de produtos agroindustriais –

O objetivo principal é o emprego de técnicas e tecnologias apropriadas na obtenção de produtos e subprodutos. As atividades são relacionadas com a seleção, classificação, emprego e tecnologia e de equipamento na produção agroindustrial.

5.4 – Conservação e armazenamento da matéria-prima e dos produtos agroindustriais –

Tem como objetivo a definição de parâmetros físico-químicos e microbiológicos. As atividades devem ser relacionadas com a prevenção de alterações, conservação, armazenamento.

5.5 – Controle de qualidade na produção agroindustrial –

Tem como objetivo identificar as técnicas, métodos e legislação específica. As atividades são relacionadas com o controle de qualidade ao longo do processo produtivo.

6 – Gestão

O objetivo é a realização dos projetos de forma exequível, sem comprometimento da técnica e com menor custo possível. São atividades de cadeia produtiva que envolve o planejamento, instalação, gerenciamento e avaliação de toda a estrutura do negócio agrícola.

6.1- Montagem e monitoramento da estrutura administrativa do empreendimento

São as atividades do processo que envolvem a identificação de empresas, instalação, estrutura administrativa e o gerenciamento do processo de produção.

6.2 – Elaboração do plano de exploração da propriedade –

São as atividades que envolvem o desenvolvimento agropecuário e agroindustrial, os critérios técnicos-econômicos para definição das mesmas, orçamentos e cronograma físico-financeiro, definido: O que fazer? Como fazer? De que forma? Com que custo? Em que tempo? Relação custo/ benefício?

6.3 – Monitoramento do processo de comercialização –

São atividades de planejamento, orientação e monitoramento da comercialização no sentido macro, conhecendo as oportunidades de mercado e a importância da apresentação do produto.

6.4 – Monitoramento, controle e avaliação do processo produtivo –

O principal objetivo é avaliar o resultado do projeto. As atividades a serem desenvolvidas são a sistematização e avaliação do processo produtivo com levantamento de dados técnicos, fatores de produção, produtividade, rendimento, sistemas de controle, fluxogramas, resultados econômicos e instrumentos de controle.

De acordo com o CNE/CEB, a Matriz curricular deveria ser constituída a partir do estudo da organização da Agropecuária e Agroindústria brasileira, da sedimentação do trabalho na via produtiva e dos indicadores das tendências futuras nas relações entre capital, emprego e trabalho. A

estruturação desta matriz, no que se refere as competências e habilidades, baseia-se na própria organização do mundo do trabalho, estruturado em áreas profissionais com atividades cujos processos produtivos são semelhantes e segmentados em funções específicas : planejamento e projeto (vegetal, paisagística, animal e agroindústria) e gestão.

Esse tipo de conceito matricial para análise do processo produtivo da agropecuária, permite que se tenha uma visão exata de como atuam os profissionais e as empresas dessa área.

De acordo com Mendes (2005:14), o Decreto nº 2208/97 teve uma grande repercussão no ensino profissional. Na prática escolar, houve algumas dificuldades e resistências na implantação desse decreto devido, entre outros aspectos, ao seu cunho extremamente produtivista.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino profissional de nível técnico foram definidas a partir de semelhanças, das competências e habilidades indispensáveis a formação de todo e qualquer técnico desta área.

Sendo assim, a estrutura matricial permite ainda, a critério de cada escola, a organização dos seus cursos em módulos. Dessa forma, os módulos com terminalidade, articulados, mas não dependentes, oferecem ao educando, diferentes opções na construção do seu currículo (horizontalmente, verticalmente e transversalmente) de acordo com seus interesses profissionais e a empregabilidade.

Essa estrutura matricial que vigora na atualidade dentre as escolas técnicas e de ensino médio estão viabilizando uma maneira para que o aluno possa fazer a sua opção, criando a oportunidade de realizar o seu ensino médio ou ensino técnico na unidade de que melhor atender as suas necessidades. Anteriormente a essa reforma, muitos eram obrigados a estudar em determinado estabelecimento, devido a oferecer um bom técnico que talvez não fosse o seu interesse e sua entrada para a universidade ficaria para outra oportunidade.

Esse tipo de estrutura deu a oportunidade para os egressos, que desejavam voltar ao ambiente escolar para se aperfeiçoar em algumas atividades que os fariam ficar mais bem preparado para atuar no mercado de trabalho.

Entretanto, a duração da educação profissional de nível técnico depende do perfil do profissional que se pretende formar, dos conhecimentos necessários e das competências, práticas e teóricas, dele exigidas para um competente exercício profissional.

No próximo capítulo procuramos demonstrar o papel das Ciências Humanas e suas Tecnologias dentro do Ensino Médio e a trajetória histórica da disciplina Sociologia neste mesmo nível de ensino.

CAPÍTULO III

AS CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS E A DISCIPLINA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

3.1. As Ciências Humanas no Ensino Médio

Este capítulo tem por finalidade ressaltar o papel das Ciências Humanas e suas tecnologias²⁵ dentro do Ensino Médio, através da apresentação de transcrições das Diretrizes Curriculares e dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, destacando assim as características da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias no currículo. No que se refere à disciplina Sociologia, será feita uma retrospectiva histórica da disciplina no Brasil, desde a sua inclusão no ensino secundário até o veto presidencial ao Projeto de Lei 9/00, que estabelecia a obrigatoriedade do ensino de Sociologia e Filosofia no nível médio, em 2001, no Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso.

Quando pensamos em Ciências Humanas no Ensino Médio, nos reportamos à passagem da Companhia de Jesus, que através do *Ratio Studiorum*, desenvolvia em seu currículo as chamadas “Humanidades”, que contribuíam para a formação dos filhos de colonos²⁶ e de sacerdotes, preparando-os para continuar os estudos na Europa.

Em decorrência das transformações sociais, econômicas e políticas ocorridas na passagem do século XIX para o XX, realizaram-se diversos trabalhos voltados para as questões sociais. Este tipo de trabalho serviu como base para demonstrar necessidade de se redirecionar a educação para a construção de instrumentais de análise e ação sobre a realidade do país. (MEC/PCNEM, 1999)

Com este novo processo de desenvolvimento das Ciências Humanas, as humanidades foram progressivamente superadas na cultura escolar. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, as disciplinas como História, a Sociologia, a Ciência Política, o Direito, a Economia, a Psicologia, a Antropologia e a Geografia contribuíram por toda a parte para a superação das humanidades clássicas. (MEC/PCNEM, 1999)

Incorporando as determinações por meio das quais tornaram-se ciências autônomas, a História cumpriu a tarefa de construir uma identidade e uma memória coletiva, com o intuito de glorificar e legitimar os efeitos dos Estados Nacionais; a Sociologia delimitou estratégias para ordenar e reordenar as novas relações sociais; a Geografia serviu para mapear as potencialidades dos territórios nacionais ou daqueles a serem conquistados, assim como o Direito ocupou-se em construir um aparato legal e processos jurídicos para a conservação ou renovação da ordem social; a Ciência Política encarregou-se do poder, de como constituí-lo e de como regrá-lo; a Economia direcionou-se para a otimização e o controle da produção e das trocas de bens; a Psicologia procurou compreender e minimizar o impacto sofrido das transformações sobre os comportamentos humanos; a Antropologia procurou se fixar em sua vertente etnográfica e lançou-se à descrição dos povos. (MEC/PCNEM, 1999)

Essas incumbências descritas nos Parâmetros Curriculares para as ciências autônomas demonstram qual a real visão que o MEC tem sobre as funções que as mesmas deveriam desenvolver.

Com a progressiva penetração dos pressupostos teóricos de Marx e Engels, no século XX, viabilizaram-se ricos debates nas pesquisas de área, que obtiveram diferentes perspectivas e antagônicas. Embora, com enfoques diferentes, o marxismo fez aumentar as responsabilidades das Ciências Humanas perante o social. Com base nos novos estudos sobre a ação política, também visava ditar os instrumentais de controle sobre a vida em sociedade, com a intenção de

²⁵ As Ciências Humanas e suas Tecnologias são uma das áreas do conhecimento no qual os Parâmetros Curriculares estabeleceram como os saberes das áreas curriculares.

²⁶ Os colonos eram os senhores da casa-grande, dono de propriedade, que geralmente vinham de Portugal. Era através dos filhos, a oportunidade que os jesuítas tinham conquistar estes elementos passivos, que eram: a mulher, o filho e o escravo, conseguindo seus objetivos de manter viva a religiosidade da família educando o menino.

se direcionar a própria história.(MEC/PCNEM, 1999)

Buscando cumprir as tarefas que lhe foram atribuídas, as Ciências Humanas embasaram-se em quadros referenciais de diferentes inspirações. No século XX, sem esquecer as concepções anteriores, perspectivas teóricas novas têm procurado interferir nas certezas positivas, incorporando orientação mais relativista às análises. (MEC/PCNEM, 1999).

A chamada crise de confiança, provocada pelo desastre da Primeira Guerra Mundial e as crises econômicas que a ela se seguiram, deu origem, nos anos 30, a um esforço de revisão dos pressupostos positivistas como o da fragmentação dos estudos. Iniciou-se assim a importante experiência interdisciplinar, unindo historiadores, economistas, geógrafos e sociólogos, com o intuito de compreender as razões da crise. Entretanto, podemos observar que, no momento em que atingiam sua maturidade, as Ciências Humanas procuraram alternativas interdisciplinares como solução para seus impasses. (MEC/PCNEM, 1999)

De acordo com os PCNEM, os percursos históricos das Ciências Humanas alcançaram ampla significação e prestígio nas sociedades de nosso século e seus pesquisadores passam a ocupar posto-chave na política e nos órgãos da administração pública, em diversas partes do mundo. (MEC/PCNEM, 1999)

Entretanto, no Brasil, os anos de autoritarismo institucionalizado, pós-64, tornaram as Ciências Humanas suspeitas e retiraram do ensino de 1º grau a História e a Geografia, e incluíram a Educação Moral e Cívica na tentativa de viabilizar para as massas uma educação de caráter moral, com ausência de componente cultural próprio das humanidades.(MEC/PCNEM, 1999)

A História e a Geografia, no Ensino Médio, sobreviveram ao lado da Organização Social e Política do Brasil, que seria uma espécie de geopolítica aplicada a noções básicas de Sociologia. A área poderia enriquecer-se ora pela Filosofia, ora pela Sociologia, ora pela Psicologia, com conteúdos diversificados, mas não obrigatórios. No que se refere à Filosofia, essa ficou relegada ao exílio, juntamente com as Artes e o Latim, demonstrando o final para a educação de caráter humanista. (MEC/PCNEM, 1999)

Com a Reforma do Ensino Médio, de 1996, através das Diretrizes Curriculares Nacionais e Parâmetros Curriculares Nacionais, ficou evidente o papel das Ciências Humanas como sendo uma das áreas do conhecimento que contempla a formação do aluno para a vida e para o mundo do trabalho.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) estabeleceram medidas que ocasionaram a organização curricular em áreas do conhecimento e não por disciplinas a associação dessas áreas com suas tecnologias e o domínio de competências e não de conteúdos ao longo do Ensino Médio. De acordo com as DCNEM, elaboradas pelo Ministério da Educação e aprovada pelo CNE, em 1998, a Sociologia contribui para o desenvolvimento das competências previstas na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

A intenção é recuperar o aspecto mais humanístico desse processo que o mundo vive, de sociedades cada vez mais globalizadas, formar um aluno mais sensível às mudanças que estão ocorrendo à sua volta, deixando de lado o caráter tão exclusivista que o ser humano acabou adquirindo. Esse novo aluno representa o futuro e vai definir o novo papel do homem diante de um mundo tão tecnológico. Para se efetivar essa intenção, é preciso desenvolver no aluno uma percepção de que a tecnologia é útil à sociedade, mas que deve servir de tal maneira a torná-la mais humana. O aluno deverá acompanhar o processo vivenciando de mais perto os fatos atuais, buscando em jornais e revistas informação sobre as mudanças pelas quais vem passando a sociedade e que todo fato político, por exemplo, não acontece isoladamente.

Os Parâmetros Curriculares na área das Ciências Humanas e suas Tecnologias apresentam dois momentos distintos. No primeiro, apresentam o processo histórico de construção dessa área e analisam as competências que lhes são atribuídas. Em um segundo momento, tendo em vista a aquisição de competências definidas por área, eles abordam o que e como ensinar no que refere às disciplinas de Filosofia, Geografia, História e Sociologia, que está em conjunto com a Ciência Política e Antropologia.

Repensar o papel das Ciências Humanas na escola básica e organizá-las em uma área de conhecimento do Ensino Médio implica lembrar as chamadas “humanidades”, nome genérico que engloba as línguas e cultura clássicas, a língua e a literatura vernáculas, as principais línguas estrangeiras modernas e suas literaturas, a Filosofia, a História e as Belas Artes. (MEC/PCNEM, 1999:93)

O momento, hoje, porém, é o de se estruturar um currículo em que o estudo das ciências e o das humanidades sejam complementares e não excludentes. Busca-se, com isso, uma síntese entre humanismo, ciência e tecnologia, que implique a superação do paradigma positivista, referindo-se à ciência, à cultura e à história.(MEC/PCNEM, 1999:7)

No que diz respeito às Tecnologias em cada uma das áreas, têm por finalidades integrar os campos ou as atividades de aplicação, pois os processos tecnológicos próprios de cada área do conhecimento resultam da importância que ela adquire na educação geral.

Na educação do jovem na atualidade, a tecnologia deverá ser contemplada também como processo, não se trata apenas de apreciar ou dar significado ao uso da tecnologia, mas de conectar os inúmeros conhecimentos com suas aplicações tecnológicas. (MEC/PCNEM, 1999:94).

Com a presença da tecnologia no Ensino Médio, remete diretamente às atividades relacionadas à aplicação dos conhecimentos e habilidades constituídos ao longo da Educação Básica, demonstrando a preparação básica para o trabalho previsto na LDB.

A composição de Competências e Habilidades estipuladas pelos PCNEM para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias deve permitir ao educando:

2. Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e dos outros.
3. Compreender a sociedade, sua gênese e transformação e os múltiplos fatores que nelas intervêm, como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos.
4. Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos político-sociais, culturais, econômicos e humanos.
5. Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos.
6. Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural.
7. Entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão, trabalho de equipe, e associá-las aos problemas que se propõem resolver.
8. Entender o impacto das tecnologias associadas às Ciências Humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social.
9. Entender a importância das tecnologias

contemporâneas de comunicação e informação para o planejamento, gestão, organização, fortalecimento do trabalho de equipe.

10. Aplicar as tecnologias das ciências humanas e sociais na escola, no trabalho e outros contextos relevantes para sua vida. (MEC/PCNEM- Bases Legais, 1999:96).

Conforme Santos (2004:158), os conhecimentos da área de Ciências Humanas deverão promover a compreensão dos princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, gestão, trabalho em grupo, trabalho de equipe, e associá-los aos problemas que se propõe resolver, promovendo, assim, o entendimento dos impactos das tecnologias associadas às Ciências Humanas sobre a vida pessoal, nos processos de produção.

Assim, podemos observar que, na expectativa de desenvolver os conteúdos considerados básicos para a área de Ciências Humanas e suas tecnologias e atender aos pressupostos teóricos, a metodologia proposta deve procurar transformar os sujeitos da relação ensino/aprendizagem (professores e alunos) em proprietários do processo de produção do conhecimento, colocando a problematização da realidade e do cotidiano do aluno como um dos elementos fundamentais e propiciando o compartilhamento dos saberes como elemento chave para o estudo das disciplinas e conhecimentos envolvidos na área. (MARTINEZ *et al*, 2000:190)

Essa proposta pedagógica procura atender ao disposto no artigo 36 da LDB, que prevê como uma das diretrizes do currículo do Ensino Médio a adoção de *metodologias de ensino e avaliação que estimulem à iniciativa do estudante*. Devido a isso, algumas mudanças na forma de ver e encaminhar à sala de aula, a relação professor-aluno, a avaliação e etc., deverão ser observadas e analisadas no âmbito das propostas.

Sem perder a necessária avaliação crítica que lhe é peculiar, as Ciências Humanas não podem, contudo, ceder à ingenuidade de negar o papel das tecnologias nos processos históricos e sociais, confinando-se a um pensamento mágico, que acredita na possibilidade de ações e transformações sem instrumentos para tanto.

Compete às Ciências Humanas contribuir com uma formação básica que garanta a cada um a possibilidade de se construir como ser pensante e autônomo, dotado de uma identidade social referida tanto à dimensão local da sociedade brasileira, com suas espacialidades e temporalidades concretas e específicas, quanto à dimensão mundializada. (MEC/PCNEM, 2000:67)

3.2. A SOCIOLOGIA NO BRASIL

3.2.1 As diversas Reformas da Educação no período de 1882 a 1930 e a disciplina Sociologia.

Em 1882, como afirma Giglio (1999:11), ainda no Império, Rui Barbosa, como deputado-relator, apresentou um parecer ao projeto de reforma educacional de autoria do conselheiro Rodolfo Dantas, com a missão de substituir o Decreto 1878, conhecido como Reforma Leôncio de Carvalho, o famoso parecer nº 64, que promovia um amplo programa para a educação brasileira que, pelas suas características de amplitude, acabou-se tornando um projeto. Este documento tinha por objetivos: enriquecer os programas, renovar os métodos de ensino, reestruturar o ensino desde sua duração e etapas, novos tipos de formação, no caso cursos técnicos. Consta, neste documento, o que talvez seja a primeira proposta de inclusão da Sociologia como disciplina no curso secundário. Rui Barbosa propõe uma cadeira de “Elementos de Sociologia” para o ensino secundário, precedida, no ensino primário, pelas disciplinas “Noções de Economia e Política” e “Noções da Vida Social”, além de uma cadeira de Sociologia para substituir nas Faculdades de Ciências Jurídicas, as cadeiras de “Direito Natural” e “Direito Eclesiástico”.(GIGLIO, 1999:11)

Giglio destaca dois pequenos comentários de Costa Pinto (1947) e Fernando de Azevedo (1996), a respeito deste parecer de Rui Barbosa:

Para Costa Pinto, o item sobre a cadeira de Sociologia no currículo das escolas de direito era acertado e até aquele momento, 1947, fazia falta. No entanto, a justificação que fora feita para a inclusão das ciências sociais nas escolas havia sido “profundamente infeliz e sectariamente conservadora” (COSTA PINTO, 1947:9 apud GIGLIO, 1999:11)

Para Fernando de Azevedo, o parecer era em alguns aspectos uma obra-prima, mas não foi “um plano de reforma ajustado à realidade, mas um plano ideal e teórico, em que se coordenam, por uma espécie de ecletismo, elementos e instituições discordantes, inspirados nos meios sociais mais diversos” (AZEVEDO, 1996:581 apud GIGLIO, 1999:11-12)

E finaliza afirmando que Rui Barbosa havia coletado informações educacionais de países como: Áustria, Rússia, Holanda, Inglaterra e Estados Unidos.(GIGLIO, 1999:12)²⁷

Porém, a primeira iniciativa da introdução da Sociologia no Ensino Médio segundo Santos

²⁷ Obras Completas de Rui Barbosa “vol.IX, Tomo I: Reforma do Ensino Secundário e Superior. Ministério Educação e Saúde. RJ. 1942. (p.177)- Citado por Giglio, pág 12

(2002), Carvalho (2004) e Meucci (2000), deu-se no início da República, em 1891, através do então ministro da instrução Pública Benjamin Constant, no Governo Floriano Peixoto. Ao ser indicado para o cargo de Ministro da Educação, visando implementar as idéias educacionais do grupo que estava no poder naquele período, em 1889, apresentou um Plano Nacional que, além laicização dos currículos, previa como obrigatória em todas as escolas de Ensino Médio o ensino da Sociologia.

A cadeira de “Sociologia e Moral” foi criada em 1891, na reforma Benjamin Constant, e deveria ser ministrada no segundo semestre do sétimo e do último ano do secundário, como uma síntese da evolução das ciências estudadas nos anos anteriores, conforme afirma Rêses (2004:6)

O autor complementa que Benjamin Constant, além de militar e matemático, era positivista e exerceu grande influência na difusão das idéias de Comte. Promoveu uma grande reforma das instituições sociais, pautada nos preceitos da evolução social de Comte. Sendo assim, a República instauraria uma sociedade baseada na ciência e não mais nos valores religiosos que eram próprios do regime imperial. Na escola primária a disciplina “Instrução Moral e Cívica”, oriunda do antigo regime, estaria sendo excluída.

Carvalho descreve que, levando em consideração a data de 1891, a luta pela introdução da disciplina Sociologia no Ensino Médio já teria mais de 112 anos. (CARVALHO, 2004:18)

De acordo com Santos, a disciplina Sociologia apresenta uma história de idas e vindas, que se encontra subdividida em três períodos: (1891-1941) período de institucionalização da disciplina no ensino médio; (1941-1981) período de ausência da Sociologia como disciplina obrigatória e finalmente (1982-2001) período de reinserção gradativa da Sociologia no Ensino Médio. (SANTOS, 2002:27)

A introdução da disciplina nos currículos escolares do Ensino Médio no Brasil, ocorreu por iniciativa governamental e administrativa, como podemos observar acima, destacando, assim, como marco principal a introdução nas Escolas Normais que tinham por finalidade a formação de professores para os primeiros anos do ensino.

A Sociologia, como disciplina curricular, tornou-se efetivamente cadeira de ensino no ano de 1925, na sexta série do curso ginásial devido ao decreto da reforma Rocha Vaz. Entretanto, essa série era destinada aos candidatos ao curso superior e não era obrigatória para a conclusão do Ensino Secundário e para inscrição nos exames vestibulares. Todavia, o aluno que concluísse aquela série recebia o título de Bacharel em Ciências e Letras. Rêses (2004) afirma que os conhecimentos eram circunscritos às elites de bacharéis. (RESÊS, 2004:7)

Ficou também estabelecido que o ensino de “Instrução Moral e Cívica” deveria passar para a quinta série, pois seu programa não tinha condições de ser executado no início do ginásial. Isso só vem a ocorrer de fato no ano de 1929. Com isso, a disciplina passa a compor o programa do exame de admissão para o curso secundário (ginásio) e torna-se necessária no primário. Os cursos primários eram de competência dos Estados. A “Instrução Moral e Cívica” foi implantada amplamente em todo território nacional, iniciativa que anos antes havia sido implementada pelos profissionais da educação tais como: Sampaio Dória, em São Paulo (1920), Lourenço Filho, no Ceará (1923) e Anísio Teixeira, na Bahia (1925).(GIGLIO, 1999:13)

A primeira escola a introduzir a disciplina em seu curso de nível médio foi o Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1925 e o professor que ficou encarregado de ministrá-la foi Delgado de Carvalho²⁸. Isso somente foi possível devido à proposta de Fernando de Azevedo. Em São Paulo, esta iniciativa ocorre somente em 1933, quando, devido ao Código de Educação do Estado de São Paulo, são criadas cadeiras de Sociologia nos cursos de Formação de Professores.

Na Reforma Rocha Vaz, em 1928, a disciplina Sociologia, torna-se obrigatória em todos os currículos das Escolas Normais do Distrito Federal (Rio de Janeiro) e da cidade de Recife. Esta iniciativa foi de responsabilidade do renomado sociólogo Gilberto Freire e do secretário Carneiro

²⁸ Delgado de Carvalho, quando exerceu a função de docência no curso de formação de professores, escreveu livros de Sociologia e Psicologia da Educação. Prestou acessória às várias secretarias de educação, em relação ao ensino de Sociologia e outras disciplinas das áreas de Ciências Humanas, resultou no livro Didática das Ciências Sociais, em 1949, Belo Horizonte, da imprensa Oficial. (Santos, 2002:35)

Leão²⁹.

Carvalho registra a experiência em outros países do nosso continente e da Europa: a disciplina foi introduzida pelos cursos jurídicos ou de educação e não pelas Escolas Normais como ocorrera aqui.(CARVALHO, 2004:19)

Meucci (2000:31) esclarece o motivo pelo qual a disciplina vai do Direito à Educação: a disciplina Sociologia, nas faculdades de Direito, não ganhara um espaço institucional, autonomia epistemológica e prática de pesquisa, delegando às escolas normais essa missão, na qual fora depositado toda expectativa de renovar a vida do país. Com essa tarefa civilizadora, a disciplina ganha legitimidade para se estabelecer no sistema de ensino brasileiro, através das escolas normais.

3.2.2. A disciplina durante a Reforma Francisco Campos -1931

Em 1931, no início da Era Vargas, com o ministro da Educação Francisco Campos, o ensino de Sociologia é ampliado em nível nacional nas escolas de nível secundário, saindo dos marcos das Escolas Normais, ampliando a possibilidade de uma formação mais humanística para todos os estudantes.

Meucci (2000) descreve que nos anos 20 e 30 a Sociologia ressurgiu de tal maneira que:

Ao analisarmos este percurso da disciplina no sistema de ensino brasileiro, verificamos que, após a permanência inexpressiva nos cursos médios no último decênio do século passado, sobrevivendo nos meios intelectuais por obra de homens notáveis que ofereciam cursos livres e publicavam ocasionalmente ensaios sociológicos, a sociologia ressurgiu triunfalmente nas décadas de 20 e 30, em cursos de formação de professores, nos preparatórios ao exame de admissão para o ensino superior, nas faculdades e universidades. É quando, de fato, após uma longa trajetória, a sociologia adquire um lugar institucional onde fora possível iniciar, de modo regular, a reprodução do conhecimento sociológico, especialmente na forma de manuais didáticos dedicados à difusão da nova disciplina entre os alunos. (MEUCCI, 2000:10)

Rêses (2004) justifica que a ampliação da inserção da disciplina realizada na Reforma Rocha Vaz deve-se ao fato de que essa reforma foi implantada em todo o território nacional e não mais circunscrita ao sistema de ensino do Distrito Federal, como foram as reformas anteriores. (RÊSES, 2004:8)

Giglio (1999) enfatiza que:

A reforma Francisco Campos, datada no ano de 1931, vem a reboque da revolução de 1930, ampliando o ensino de sociologia na escola secundária que agora estava dividida em ginásial, cinco anos, e complementar, dois anos. A disciplina de Sociologia constaria no segundo ano das três seções que compreendiam a parte complementar, enquanto que as de “Economia Política” e a “Estatística” estariam só no curso pré-jurídico. E foi essa mesma Reforma que excluiu a “Instrução Moral e Cívica” como disciplina curricular.(GIGLIO, 1999:14)

Entre 1931 a 1941, para se ter o domínio do conhecimento sociológico, fora exigido nos

²⁹ Carneiro Leão esteve à frente da Secretaria de Educação de Pernambuco, em 1929, no qual promoveu uma reforma educacional, que incluiu a disciplina Sociologia no curso normal. Santos, ainda complementa em nota de rodapé que esse autor tinha como preocupação a formação de uma cultura sociológica já estava presente, em 1925, época, na qual, foi Diretor-Geral de Instrução Pública, no Distrito Federal, promovendo na ocasião uma reforma da educação primária com base em conhecimentos Sociológicos. Contribuiu com a disciplina, na publicação de vários livros e manuais dessa disciplina, e outros temas para Literatura e Educação. (Meucci, 2000:35)

exames de admissão aos cursos superiores. A Sociologia esteve presente entre as matérias obrigatórias dos cursos complementares, freqüentados pelos alunos, que deveriam durante dois anos, após o término do nível secundário, se dedicar ao preparo para o ingresso nas faculdades e universidades. (MEUCCI, 2000:54)

Alunos que prestariam vestibular para os cursos de Engenharia, Arquitetura, Química e Medicina tiveram ofertado no segundo ano do curso complementar, três horas semanais da disciplina Sociologia, estando de acordo com os programas vigentes dos cursos complementares.

De acordo com Meucci, para esses alunos fora dedicado um esforço de sistematização didática do conhecimento sociológico, muito notável. E para exemplificar sua afirmação ela descreve alguns dos inúmeros livros didáticos publicados no período.

Com efeito, de acordo o levantamento realizado, das cerca de duas dezenas de livros didáticos de sociologia publicados entre as décadas de 30 e 40, quase metade eram adotados para adoção nos cursos complementares. São eles: Sociologia, de Delgado de Carvalho, 1931; Sociologia geral, de Rodrigues Meréje, 1933; ensaio de síntese sociológica, V. Miranda Reis, 1933; Sociologia experimental, de Delgado de Carvalho, 1933; Que é sociologia, de Rodrigues Meréje, 1935; Sociologia aplicada, de delgado de Carvalho, 1935; Sociologia (outros aspectos da filosofia universal: solução dos problemas sociais), de Manuel Carlos, 1938; Preciso de sociologia, de Paulo Augusto, 1938; Práticas de sociologia, de Delgado de Carvalho, 1939; Programa de sociologia, de Amaral Fontoura, 1940.(MEUCCI, 2000:55)

A autora nos chama atenção para o fato de que muitos dos livros de Sociologia, elaborados para os cursos complementares, eram também adotados para os cursos de Sociologia Geral nas Escolas Normais. E, que isso, nos mostra a expectativa com relação da contribuição da disciplina sociológica nos cursos de magistério e complementares, que eram, de certo modo, semelhantes. (MEUCCI, 2000:55)

Ela descreve que vários manuais eram o resultado da organização dos conteúdos dos cursos ministrados pelos próprios autores como, por exemplo, o manual de *Iniciação à Sociologia* de Alceu Amoroso Lima, que é síntese de suas aulas de Sociologia no Instituto Superior de Estudos Católicos. O mesmo ocorre nos manuais de Carneiro Leão, “Fundamentos de Sociologia” e de Gilberto Freyre, “Sociologia. Introdução aos seus princípios”, no qual resultam da compilação das aulas de Sociologia oferecidas pela Universidade do Distrito Federal.(MEUCCI, 2000:18)

Nesta década de 30, surgem as primeiras Instituições e Faculdades de Ciências Sociais no Brasil: em São Paulo, a Escola Livre de Sociologia e Política, em 1933; a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, da Universidade de São Paulo, em 1934 e a Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, em 1935, que depois foi reestruturada para a Universidade do Brasil, com a sua Faculdade Nacional de Filosofia, no ano de 1939.

Em busca da renovação do sistema de ensino secundário, ocorreram vários debates acerca da exclusão do curso de latim dos programas de ensino. Essa polêmica demonstra o esforço para a substituição de uma educação clássica por uma educação moderna. Assim Meucci, cita Azevedo (1981) para elucidar essa renovação do sistema. A rigor, os reformadores pretendiam, com a eliminação de disciplinas como a língua latina, fundar um novo programa em que o conhecimento oferecido fosse, de fato, aplicável às necessidades do mundo moderno. (AZEVEDO, 1981:226 apud MEUCCI, 2000:57)

Para compreender essa adequação do ensino à vida moderna, seria fundamental, estender aos alunos do ensino secundário o acesso ao conhecimento científico.

Para explicar a significação que fora atribuída ao conhecimento científico no processo da reforma do ensino secundário, Meucci (2000) destaca a seguinte passagem de Afrânio Peixoto (1937):

Sem física, não há nada. Sem química nada se compreende. As ciências naturais, a história da criação, elevam o homem a seu ideal e lhe dão razão e meio de vida. E porque não higiene, se tem de guardar e cuidar da saúde, patrimônio a zelar? Não são os médicos os que a devem saber senão todo mundo... E porque não Pedagogia, só reservada a professores, quando toda gente tem que ser pai e mãe, e é preceito básico de nossa cultura honrar e felicitar a família, criar e ensinar os filhos, desde o lar? A psicologia nos ensina a compreender os homens, a compreender e aproveitar as almas: não será mais aproveitável e compreensível, que a decorada lógica ou suntuária literatura? (PEIXOTO, 1937:22 apud MEUCCI, 2000:57)

Seria preciso que as tais noções de Física, Química, Medicina, Pedagogia e Psicologia abrangessem, de um modo mais geral, para que o homem de nível médio, pudesse compreender melhor. Para os educadores, tratava-se de um conjunto básico de conhecimentos capazes de desenvolver uma compreensão racional dos fenômenos da vida, permitindo, além de tudo, um bem-estar humano, devendo esse conhecimento científico, ser levado a um número cada vez maior de membros da sociedade, estendendo-se a novos domínios da vida.(MEUCCI, 2000:57)

3.2.3. A Sociologia durante a Reforma Capanema –1942

Já na segunda fase da Era Vargas, em 1942, com o ministro da Educação Gustavo Capanema, a obrigatoriedade da disciplina Sociologia é retirada dos currículos das escolas secundárias, mantendo-se nas Escolas Normais. Mesmo assim a disciplina ainda continua a ser lecionada até o golpe militar de 1964, assegura Carvalho.(CARVALHO, 2004:19)

Giglio descreve que devido a essa reforma, se exclui definitivamente a Sociologia do curso secundário para não mais voltar em âmbito nacional. Permanecendo e se difundindo nos cursos universitários e em suas versões para os cursos das Escolas Normais. (GIGLIO, 1999:14)

Nos anos 40 e 50, os sociólogos de formação acadêmica reservam uma parte de suas atenções para, em meio a outras pesquisas, discutir sobre o tema do ensino de Sociologia no Brasil. São ilustres intelectuais, que se destacam na história das Ciências Sociais no Brasil que, naquela ocasião, colocaram em pauta a discussão e a reflexão sobre a questão da Sociologia na Escola Secundária. Podemos destacar Luiz de Aguiar Costa Pinto³⁰ como um desses intelectuais. Em setembro de 1947, defende “O Ensino da Sociologia na Escola Secundária” como tese de concurso à livre docência livre de Sociologia da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. (GIGLIO, 1999:15). Segundo Giglio (1999:50), a tese de docência livre de Costa Pinto faz uma abordagem da Sociologia na Escola Secundária, que tem como questão à exclusão sofrida pela disciplina durante a Reforma Capanema em 1942. Giglio esclarece que o autor, ao defender a importância da Sociologia na formação dos jovens, faz na primeira parte de sua tese uma rápida análise sociológica da escola como instituição funcional e estrutural da sociedade. Porém, na terceira e na última parte, o autor expõe a importância do saber científico para a humanidade como um todo e para a sociedade brasileira. Mas, é na seção intermediária, que Costa Pinto se ocupou em dialogar com o passado da disciplina na escola secundária brasileira, apontando os erros cometidos pelos que defenderam e aplicaram a disciplina na escola secundária, ressaltando os equívocos dos políticos e administradores públicos, que seus discursos não realizaram, ou não ofereceram os meios para que as palavras suas não se tornassem falsas. E ainda complementa:

³⁰ É importante registrar aqui que no ano de 1944, Luiz de Aguiar Costa Pinto, escreve sobre o ensino das Ciências Sociais no Brasil, na edição da revista Sociologia, volume VI, nº 1, as sugestões contidas em um antiprojeto para uma possível reforma no curso superior, como descreve Giglio. Pág 15 e que no ano de 1949, a revista Sociologia, em seu vol. XI, nº 3, publica um conjunto de trabalhos agrupados no “Symposium sobre o Ensino da Sociologia e Etnologia” onde, encontramos vários artigos que, se não tratam diretamente da Sociologia no Ensino Secundário, contribuíam indiretamente ao enfocarem as questões sobre o ensino, as escolas e o estudo da Sociologia como ciência.

Esta é a perspectiva pela qual são tratados e analisados alguns trechos da legislação implementada por Francisco Campos, quando ministro da Educação e Saúde (cuja reforma educacional –1931 – restabeleceu a disciplina sociologia nas escolas), e por Gustavo Capanema, que sucedeu este a partir de 1934 até o fim do regime do Estado Novo (cujo reforma, de 1942, excluiu tal disciplina).

Quanto ao primeiro ministro, a contradição, segundo Costa Pinto, estava em discursar corretamente, e, na prática, efetivar um ensino de sociologia que curricularmente não atendia às suas próprias intenções. (...)

Já no caso de Capanema, a contradição estava em discursar corretamente e, na prática, não possibilitar que suas intenções fossem levadas a cabo, uma vez que se excluía o meio para tanto, ou seja, a disciplina de sociologia. (...) (GIGLIO, 1999:50-52)

Diante de tais intenções legislativas, Costa Pinto contra-argumentava sobre as práticas decorridas chamando a atenção para como elas realizariam aquilo que propunham: no primeiro caso, ensinando um programa que “revelava peregrina ignorância” dos problemas, conceitos e métodos desenvolvidos pela Sociologia, no segundo, excluindo da formação do educando o conhecimento científico da realidade social, tratando-o, assim, mediante um humanismo clássico e estático, e não o moderno. (COSTA PINTO, 1947:12-13, apud GIGLIO, 1999:50-52)

A tese prossegue buscando desenvolver e explicitar quais os principais pontos cujo conjunto davam origem e diretriz ao pensamento de Costa Pinto, que trata sobre o ensino da Sociologia na escola secundária brasileira, naquele momento, a sociedade brasileira, estava passando por transformações e apresentava resultados significativos na perspectiva capitalista. Segundo Giglio, para Costa Pinto (1947), a época é o de binômio crise-transformação, pois vivia-se numa era que já não seria mais de mudança apenas, mas de crise profunda e estrutural. (COSTA PINTO, 1947:18 apud GIGLIO, 1999:52)

O I Congresso Brasileiro de Sociologia foi organizado pela Sociedade Brasileira de Sociologia, em junho de 1954, para realizar-se em São Paulo, onde Florestan Fernandes apresenta um trabalho intitulado “O Ensino da Sociologia na Escola Secundária Brasileira” que retoma as considerações existentes acerca do tema e acrescenta novas orientações para as discussões.

Esse Congresso contribuiu para a exposição das reflexões sobre as questões que norteiam o ensino do aprendizado de Sociologia. Giglio confirma este como sendo um dos temas característicos daquele período das Ciências Sociais no Brasil. Como exemplo, apresentação “Duas Experiências no Ensino da Sociologia”, de Oracy Nogueira, que relata sua atividade como docente em algumas disciplinas do curso de bacharelado da Escola de Sociologia e Política de São Paulo. (GIGLIO, 1999:16)

Com o fim da década de 50, ocorre uma intensa mobilização para a definição da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que passou por um longo período de discussões e que deveria ser estabelecida naquele momento. O movimento, conhecido como Campanha em Defesa da Escola Pública, reuniu a camada intelectual, na qual várias pessoas e vários grupos que compartilhavam o mesmo desejo de escola pública e gratuita. Florestan Fernandes foi um dos envolvidos nesse movimento.

A Reforma Capanema pode ser considerada mais como uma vitória do pensamento católico liderado por Alceu Amoroso Lima sobre o pensamento escolanovista³¹ representado no Governo,

³¹ Surge após 1920, na história da educação brasileira, um movimento renovador, visando reformar as condições do ensino em diversos estados brasileiros. Sua prática era uma análise da criança objetivamente, mediante pesquisa de suas condições reais de crescimento e adaptação real, resultando desse estudo uma crítica aos modelos pedagógicos da imposição, baseado no temor aos castigos. Em seu lugar, surgiu uma pedagogia científica que deu origem ao movimento Escola Nova. Esse movimento era liderado por brilhantes educadores, entre os quais Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Carneiro Leão e Lourenço Filho.

dentre outros, por Lourenço Filho, na época era diretor do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), pois, ao realizar uma reforma de caráter humanístico, como a Reforma Capanema, incorporou a crítica católica da reforma Campos, que era o desejo, por parte dos seus representantes católicos, de reintrodução do ensino religioso nas escolas. Consideravam que a verdadeira educação seria aquela que estivesse vinculada à visão moral cristã, e que as escolas leigas só instruem e não educam. Sendo assim, com a crítica, estabelecer-se-ia um currículo de caráter científico em detrimento da formação humanística, moral e religiosa, como descreve Santos que cita Rocha. (ROCHA, 2000:136 apud SANTOS, 2002:44)

3.2.4. A nova Lei e Diretrizes e Bases da Educação e a Sociologia –1961

A primeiras iniciativas parlamentares de reconhecimento profissional ocorreram no ano de 1961, através da lei do deputado paulista Aniz Brada.(CARVALHO, 2004:20). Neste mesmo ano, uma nova Lei era promulgada no país, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Essa Lei proporcionou aos estados uma certa autonomia na organização das disciplinas e dos conteúdos referentes ao ensino secundário. Sendo assim, a nova Lei deixava para o Conselho Federal de Educação indicar cinco disciplinas obrigatórias para todo o país e caberia aos Conselhos Estaduais de Educação indicarem as disciplinas complementares e as optativas.

Cabe aqui ressaltar que, em 1962, o Conselho Federal de Educação e o Ministério da Educação publicam “os novos currículos para o Ensino Médio”. Neste documento constava o conjunto das disciplinas obrigatórias, das disciplinas complementares e um conjunto de sugestões de disciplinas optativas. A Sociologia não se faz presente em nenhum dos três conjuntos. Segundo Cartolano, citado por Santos, somente em 23 de dezembro de 1963, através da Resolução n° 7 do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, é que a Sociologia estaria presente como disciplina optativa nos cursos: clássico, científico e eclético. (CARTOLANO, 1985:65 apud SANTOS, 2002:45)

Entretanto, Santos explica que essa decisão de ofertar as disciplinas optativas como privilégio das escolas. Porém, as mesmas não dispunham de recursos humanos, obrigando-se a manter somente a oferta das disciplinas obrigatórias e complementares. Nesse período, a oferta da disciplina Sociologia era mais uma possibilidade do que uma realidade.(SANTOS, 2002:45)

A obrigatoriedade da disciplina havia sido retirada, em 1942 nas escolas de nível secundário. Entretanto ela permaneceu nas escolas normais e sendo lecionada até o golpe militar de 1964. A ditadura militar retirou de vez todos os resquícios da disciplina Sociologia das escolas médias do país. Conforme Carvalho “Professores secundários e universitários foram presos, cassados e aposentados compulsoriamente, em especial a partir de 1969, com a edição do Ato Institucional n° 5.” E complementa que: “o ato de lecionar Sociologia para os alunos do Ensino Médio ficara absolutamente restrito ao gueto das Escolas Normais.” (CARVALHO, 2004:20)

O Governo nesse momento deseja para seus jovens disciplinas que sejam civilizadoras e condutoras das massas para que o mesmo não tivesse grandes problemas. Sendo assim, nenhuma disciplina que pudesse fazer os alunos compreenderem a sua realidade seria bem-vinda.

Warde (1977), citada por Santos (SANTOS, 2002), afirma que a estrutura escolar sofreu várias interferências depois de 1964, no intuito de adaptá-las às novas exigências políticas-ideológicas. E complementa que, para a autora, as duas interferências mais importantes teriam sido, a Reforma Universitária (1968) e a Reforma de Ensino de 1° e 2° graus (1971).(WARDE, 1977:76 apud SANTOS, 2002:45)

3.2.5. Reforma Jarbas Passarinho e a Disciplina Sociologia em 1971.

Com a Lei n° 5692, de 11 de agosto de 1971, foi proposto um conjunto de disciplinas como Educação Religiosa, Educação Moral e Cívica - EMC e Organização Social Política do Brasil-OSPB³² nos currículos das escolas médias com o objetivo de conter o movimento estudantil,

³² O artigo 7º, da Lei, contempla ainda o acréscimo das disciplinas Educação Artística e Programa de Saúde.

referenciadas nos princípios da ideologia da segurança nacional. (RÊSES, 2004:15)

Para Santos, de fato, a Lei nº 5692/ 71, publicada no auge do autoritarismo militar, modifica toda a estrutura educacional estabelecida pela Reforma Capanema, na época do Estado Novo. (SANTOS, 2002:46)

Demonstra, claramente, a intenção de substituir respectivamente a Filosofia e a Sociologia nas escolas de nível médio. O 2º grau teve seu currículo dividido em núcleo comum, mínimos profissionalizantes e parte diversificada, para alcançar os objetivos da profissionalização. Nos pareceres e resoluções do CFE que regulamentaram a reforma, a disciplina Sociologia não foi incluída no núcleo comum nacional e nem nos mínimos profissionalizantes de nenhuma habilitação. A situação ainda se agravou para a disciplina, ela foi retirada do curso Normal, onde vinha sendo disciplina específica desde 1928. Em seu lugar, na grade curricular da habilitação para o exercício de magistério nas séries iniciais, antigo curso Normal, foi inserida a disciplina Fundamentos da Educação. Tal disciplina integraria em seus conteúdos os provenientes da Sociologia da Educação, assim como História e Filosofia da Educação que também foram excluídas da nova habilitação. (SANTOS, 2002:46)

Nas eleições para o Senado, em 1974, a oposição venceu as eleições, num vendaval de protesto, em 16 dos 22 estados que existiam na época, com apenas dois partidos na disputa eleitoral, o Movimento Democrático Brasileiro –MDB e a Aliança Renovadora Nacional – Arena.

Com a posse dos senadores em 1975 e com a indicação do general Geisel em 1974, o regime começou a demonstrar uma certa “abertura política, lenta, gradual e segura”, sob a inspiração do general Golbery do Couto e Silva, como descreve Carvalho. A partir das eleições de 1978, a oposição ampliou seu espaço nos parlamentos, em particular nos estaduais.(CARVALHO, 2004:20)

No ano de 1979, um conjunto de deputados progressistas tomou posse ou como deputados federais ou como deputados estaduais. Começaram, em alguns estados, a surgir algumas propostas de leis estaduais pela introdução da disciplina de Sociologia, sendo que em algumas delas acabam sendo sancionadas como leis estaduais pelos governadores locais.

Observa-se que, neste período, o que importava era a aplicação da ciência na formação básica, possibilitando o domínio das técnicas para a melhoria do trabalho e não o domínio das técnicas de pesquisa para investigação da realidade social brasileira, como almejavam os Pioneiros da Escola Nova³³.

Assim Santos (2002:48) afirma que:

Nesse novo contexto marcado por uma concepção moderna tecnicista, dificilmente haveria espaço para a Sociologia nas escolas. Ela poderia ser incluída na parte diversificada das habilitações profissionais. Todavia, as escolas eram orientadas no sentido de incluírem disciplinas que implicassem em aplicação prática dos conteúdos estudados. Como esse não era o caso da Sociologia, ela não constou de nenhuma grade curricular do 2º grau até 1982.

Carvalho destaca os vários fatos que ocorreram em nível estadual, no qual uns são de pleno apoio à disciplina e alguns descaso dos governos estaduais.(CARVALHO, 2004:21)

No Rio Grande do Sul, em 1989, o deputado estadual Constantino Picarelli aprova na Assembléia gaúcha o projeto que introduz a disciplina e logo em seguida o então governador Pedro Simon, do PMDB, sanciona a Lei. Por problemas, que até hoje não possuem nenhuma explicação, essa lei sulista acabou virando “letra morta”, pois não foi seguida pela Secretaria da Educação do Estado.

No caso do Pará, no mesmo ano, que é exemplo mais bem sucedido de introdução da disciplina pela via legislativa estadual, o então deputado Wandekol Gonçalves aprova na

³³ Esse movimento surgiu em 1932, através de um grupo de 26 educadores, que organizaram um documento no qual ficara conhecido como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, no qual tinha por finalidade propor e defender soluções para os problemas existentes na educação brasileira. Esse documento defendia a educação obrigatória, pública, gratuita e laica como um dever do Estado, a ser implantada em âmbito nacional.

Assembléia a lei que se originará do seu PL, 75/89 e logo em seguida sanciona pelo governador do Estado, Hélio Gueiros, do PMDB.

Nesse período, destaca-se a questão também de uma onda oposicionista, o PMDB – sucedâneo do antigo MDB, vence eleições para diversos estados. Somando a isso, a “maré” positiva para os sociólogos vem também de alterações significativas da Lei 5.692/71, com a edição da Lei 7.044/82, sancionada pelo então presidente-general João Batista de Oliveira Figueiredo.

Os deputados estaduais Mauro Bragato, do PMDB de São Paulo, e Luiz Nova, do PC do B da Bahia, em seus estados apresentam projetos de lei que introduzem a disciplina de Sociologia nas escolas médias. Em SP o projeto 343/79 é aprovado e vetado integralmente pelo governador Paulo Salim Maluf em 1982, e na Bahia, o projeto de número 7.084/87 é também aprovado.

Em São Paulo particularmente, experiência que vivenciamos de perto como sindicalista, com a vitória do então senador Franco Montoro e sua posse em março de 1983, a disciplina é introduzida em quase metade das 3 mil escolas de 2º grau da época. Ainda na gestão Montoro, é realizado o primeiro concurso público para o preenchimento de 29 vagas de professor de Sociologia nas escolas públicas paulistas em 1986, quase 2 mil professores se inscrevem.

Ao analisarmos os trechos apresentados pelo autor, observamos que a disciplina Sociologia, vem recebendo em alguns estados o seu espaço, através de projetos, que acabam transformando-se em leis, porém a legislação não é levada a sério. Isso faz com que a disciplina não ganhe maiores espaços dentro do território nacional. Entretanto, observa-se que o cumprimento da lei está muito relacionado com a política dos estados, que por sua vez fica num rodízio de interesses, prejudicando aos estudantes, que perdem a oportunidade de adquirir conhecimentos da disciplina.

3.2.6. A sociologia e a Lei nº 7.044/82

O Regime Militar estava em crise de legitimidade, no final da década de 70, causada em parte pelos anseios de democratização e em parte pelo fracasso do modelo econômico e das políticas sociais. A profissionalização do 2º grau, por exemplo, teve essa modalidade de ensino totalmente largada pedagogicamente, pois não havia nem preparação para o trabalho e nem para a continuidade dos estudos.

Frente a essa situação, em 1982, o governo encaminhou ao Congresso Nacional um projeto que muda bruscamente a Lei 5672/71, quando propõe o fim da obrigatoriedade da profissionalização no 2º grau. Surge então, a nova Lei nº 7044, de 18 de outubro de 1982, originária do projeto que estabeleceu, que a preparação para o trabalho no 2º grau poderia almejar uma habilitação profissional desde que houvesse interesse do estabelecimento de ensino.

A Resolução nº 6 do Conselho Federal de Educação, com base na Lei 7044/82, reformulou, no ano de 1986, o currículo do 2º grau. Essa Resolução tem como medidas a recomendação de inclusão da Filosofia como disciplina do núcleo comum e disponibiliza dois tipos de curso: o acadêmico e profissionalizante.

Segundo Santos, a Sociologia não foi citada como disciplina do núcleo comum, todavia, houve a ampliação do leque de possibilidades de sua inclusão na parte diversificada do currículo, principalmente nos cursos acadêmicos. (SANTOS, 2002:51)

Para isso, seria necessário que os sistemas estaduais ou mesmo as escolas tomassem a iniciativa. Então, neste momento vários educadores, políticos, sociólogos e estudantes em diversos estados intensificaram as lutas pela Sociologia no Ensino Médio.

A Associação dos Sociólogos, no dia 27 de outubro de 1983, promove a mobilização da categoria em torno do “Dia Estadual de Luta pela volta da Sociologia ao 2º grau”. Santos faz referência a Merksenas para justificar que: Em decorrência desse movimento, a Secretaria de Educação do Estado, ofereceu cursos de atualização para docentes da disciplina e em 1986, realizou

concurso público para professores de Sociologia. (SANTOS, 2002:52)

Conforme Guimarães descreve, em Minas Gerais, durante a elaboração da Constituição Mineira, em 1989, profissionais das Ciências Sociais e Filosofia, travaram uma batalha para ver novamente essas disciplinas no currículo de 2º grau, resultando dessa batalha um artigo na Constituição do Estado, tornando obrigatória o ensino de Sociologia e Filosofia no 2º grau. (GUIMARAES, 2004:182)

Devido a essa determinação da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE-MG, publicada em 22 de dezembro de 1989, a Resolução nº6590, estabeleceu que “os currículos de ensino de 2º graus, das escolas estaduais, deverão incluir, em sua parte diversificada, como conteúdo específico, em uma ou mais séries do 2º grau, sujeitas à avaliação na forma da lei, as matérias Sociologia e Filosofia”. (GUIMARAES, 2004:182)

No ano de 1990, as duas disciplinas voltaram às salas de aulas das escolas públicas estaduais de Minas Gerais. Conjuntamente a prefeitura municipal de Belo Horizonte, em cumprimento ao art. 195, normatizou a inclusão dos dois conteúdos para as suas escolas, que passaram a ser obrigatórios nos currículos.

Para Guimarães, o grande desafio, seria incluir na parte diversificada dos currículos as duas disciplinas e fazer com que as mesmas constassem efetivamente da grade horária das escolas, desempenhando o papel que lhes fora destinado, descrito na própria Constituição Mineira, ou seja, o de “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.(GUIMARAES, 2004:183)

A partir do ano de 1989, no estado do Rio de Janeiro, ano da promulgação da atual Constituição, e através do parágrafo 4º, do artigo 314, Cap III, seção I, trata: “será introduzida, como disciplina obrigatória, nos currículos de 2º grau, da rede pública e privada, em todo o território do Estado do Rio de Janeiro, a Sociologia”. Tal acontecimento foi decorrente da participação política de iniciativas coletivas, institucionais ou não, junto à Câmara de Deputados do Estado. A Lei foi de autoria do então Deputado Accacio Caldeira (PDT). A participação está registrada nas assinaturas da emenda popular Aditiva nº1888 ao projeto da Constituição. Entre os seus signatários: APSER, FASE, IBASE, CEPEBA e mais de 3.060 nomes, na sua maioria de professores e estudantes.(GIGLIO, 1999:20)

As lutas pelo volta da Sociologia ao Ensino Médio também obtiveram êxito em outros estados até o ano de 1990. Ela passa a constar do currículo das escolas do Pará, Pernambuco, São Paulo e Rio de Janeiro. Nesse período, ela vinha sendo sancionada nos estados de Minas Gerais e Rio Grande do Sul, enquanto uma intensa mobilização era realizada no estado do Paraná.(GIGLIO, 1999:19)

Santos (2002:53) enfatiza que: caberia salientar que a presença cada vez maior da Sociologia nas escolas, nos anos oitenta, relaciona-se não só as reivindicações de diversos grupos, como também, ao próprio contexto histórico, social, e intelectual do país naquele momento.

As várias manifestações, em todo o território nacional, para a reformulação constitucional, apoiavam-se na recente redação da Constituição Federal de 1988, que cita em seu artigo 205 a preparação para o exercício da cidadania.

O Conselho Estadual de Educação (CEE), após apreciação da Lei, deu prosseguimento aos interesses exigidos por ela, instituindo uma comissão responsável pelo assunto. Giglio destaca um trecho da carta da comissão do CEE aos demais membros do Conselho. “Com a consciência democrática que, cada vez mais se enraíza nos brasileiros que hoje vivem uma nova realidade política, optou por buscar conhecer o pensamento da comunidade educacional direta ou indiretamente vinculada à questão, para orientar o seu pronunciamento”.(GIGLIO, 1999:21)³⁴

3.2.7. A nova Lei Diretrizes e Bases da Educação e a Disciplina Sociologia – 1996

O período que vai de 1989 a 1996 é marcado como de luta nacional, pois o ano de 1989 é

³⁴ Trecho da carta da Comissão do CEE aos demais membros da comissão, citado por Giglio(1999:21).

um ano importante devido à promulgação das Constituições dos Estados brasileiros, no mês de outubro. Assim, alguns deles se destacavam pelo fato de a disciplina ser introduzida, agora por esse mecanismo legal, afirma Carvalho.(CARVALHO, 2004:22)

O texto constitucional deveria ser acatado por todos os governos, porém nem todos os direitos previstos são cumpridos. Como no caso dos trabalhadores, o mesmo ocorreu com a disciplina Sociologia.

Os estados do Rio de Janeiro e Minas Gerais destacam-se pelo fato de seus legisladores decidirem introduzir a disciplina nas escolas de Ensino Médio de forma obrigatória, utilizando o capítulo da educação como fundamentação. No Rio de Janeiro a legislação é cumprida, porém sutilmente burlada, pois a disciplina aparece com uma aula semanal em apenas um dos três anos do Ensino Médio. E não somente os professores licenciados em Ciências Sociais lecionam a matéria.

Em Piauí e Sergipe, os legisladores estaduais determinaram a introdução da disciplina de maneira a ser comparada a política em uma iniciativa de elevar o nível de consciência política dos estudantes de 14 a 17 anos, como afirma Carvalho. Este autor complementa que, também nesses casos, a disciplina é introduzida apenas por decisão de cada escola, como de resto em todo o país e que a regra atual continua sendo a mesma. (CARVALHO, 2002: 22)

Com a aprovação da nova LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, feita pelo sociólogo e então presidente Fernando Henrique Cardoso, o deputado Renildo Calheiros, do (PCdoB) de Pernambuco, propôs uma emenda, aprovada na Câmara, estabelecendo a obrigatoriedade nos currículos das escolas de Ensino Médio em todo país, a introdução das disciplinas Sociologia e Filosofia.(CARVALHO, 2004:23)

Sarandy (2004) afirma que a situação da disciplina fica bem clara com a Lei 9394/96 e complementa que:

...agora a Sociologia é definitivamente incluída como um dos conteúdos a serem aprendidos pelo educando durante o Ensino Médio – ao lado de outras ciências como Direito, a Psicologia e Economia. Após termos visto a Sociologia ser proscrita deste país pelo governo dos generais como se fosse uma ameaça a estabilidade da nova ordem, o valor dado às Ciências Sociais em geral pelos Parâmetros Curriculares Nacionais é um indicador da revalorização deste conhecimento, ainda que tímida, por parte da sociedade brasileira. (SARANDY, 2004:114)

Após a aprovação do projeto da LDB na Câmara, o projeto foi encaminhado para ser discutido no Senado. O relator do Projeto da LDB, foi o Senador Darcy Ribeiro, que também era sociólogo e antropólogo. Segundo Carvalho, neste momento, o próprio relator toma a decisão de alterar completamente e profundamente o projeto originário da Câmara, desfigurando-o em muitos dos seus aspectos. (CARVALHO, 2004:23)

O tema que marcou o retrocesso para os sociólogos, foi que no projeto da Câmara a disciplina era clara e obrigatória e não havia margem para erros ou dúvidas de interpretação do dispositivo legal. Porém no Senado, no qual acabou sendo sancionada, em seu artigo 36 existiam margens para duplas interpretações. Quando trata da questão de “o educando egresso do Ensino Médio deverá demonstrar conhecimentos de Sociologia e Filosofia”, para os sociólogos essa questão é bem clara.(CARVALHO, 2004:23)

Carvalho afirma que:

Ocorre que os tucanos, que governaram o Brasil por oito anos seguidos (1985-2002), passaram a usar um palavreado difícil, mas com matriz originária no Banco Mundial, de forma que as reformas educacionais nos países do continente são absolutamente semelhantes. Entre esse novo palavreado veio a tal *transversalidade*, de forma que seriam criadas então áreas de saber e não mais matérias, disciplinas. É a desregulamentação chegando ao ensino. Nega-se as disciplinas, como se nega a ciência e o saber dele decorrente. Para eles, ter conhecimento de Sociologia não

significa introduzir a disciplina nos currículos dos cursos. Bastaria, digamos, um professor de Matemática discutir com seus alunos um artigo de jornal que trate do desemprego em São Paulo, por exemplo, quando entrar na matéria percentuais. Ele estaria já “lecionando Sociologia” (sic) aos seus alunos ao tecer comentários sobre a situação do desemprego, concentração de renda, queda de rendimento, etc. (CARVALHO, 2004:23 e 24)

Demonstrando assim que a verdadeira intenção do Governo para com a disciplina dentro da reforma de ensino que estava ocorrendo, deixava a Sociologia como um simples tema a ser desenvolvido por qualquer disciplina, como uma motivação para a introdução dos conteúdos de qualquer disciplina das diversas áreas do conhecimento.

O então Ministro da Educação, Paulo Renato, em 1997, com base na nova Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, encaminhou ao Conselho Nacional uma proposta para reforma do Ensino Médio. A Relatora do CNE teve como conselheira Guiomar Namó de Mello. O parecer da conselheira com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) foi aprovado em 1º de junho de 1998. Diretrizes estabelecidas no Parecer nº15/98 – CNE e confirmadas pela Resolução 03/98 – implicam profundas modificações na estrutura curricular do antigo 2º grau, dentre as quais destacam-se instituição de:

- Uma base comum nacional, que antigamente era conhecida como núcleo comum, organizadas não por disciplinas, mas sim, por três áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias;

- Um currículo voltado para o domínio das competências, habilidades e tecnologias referentes às três áreas de conhecimento e não mais para aquisição de conteúdos específicos;

- Um Ensino Médio, que visava uma preparação para o trabalho, em sentido mais amplo, isto é, o domínio dos conhecimentos gerais presentes nas diversas esferas do trabalho, e não somente uma qualificação profissional.³⁵

Santos explica que no item referente à preparação para o trabalho, seria uma das pretensões fundamentais da Reforma, a superação do dualismo que sempre marcou o ensino médio brasileiro: preparar para prosseguimento dos estudos e habilitar profissionalmente. (SANTOS, 2002:55)

As mudanças propostas pela LDB e pelos PCNs, segundo Sarandy (2004) implicam na construção e implantação de um projeto pedagógico com uma organização curricular, orientação metodológica, organização administrativa, recursos, etc. que se pautem nos princípios de flexibilidade, autonomia, identidade, diversidade, interdisciplinaridade e contextualização. Pautados nestes princípios o objetivo do Ensino Médio que estão expresso no vínculo dessa etapa da educação escolar “com o mundo do trabalho e a prática social de acordo com a LDB, o Parecer nº15/98 e a resolução/98, da Câmara Nacional de Educação. (SARANDY, 2004:118)”.

De acordo como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, este é apresentado como etapa final da educação básica e tem como finalidade ser base para a formação de todos e para qualquer tipo de trabalho. Então, por ser uma educação básica, terá como referência às mudanças que vierem do mercado de trabalho. Isso demonstra e ressalta a importância de continuar aprendendo; não se destinando apenas aqueles que se encontram no mercado de trabalho ou que nele ingressarão em curto prazo.

Formalmente, a Educação Profissional fica separada do Ensino Médio. Conseqüentemente, a matrícula em qualquer curso profissional ocorrerá de tal maneira que o aluno poderá estar cursando ou já ter concluído o Ensino Médio.

³⁵ Os textos completos do parecer 15/98 e Resolução 3/98 relativos as diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, publicados pelo Ministério da Educação em um documento denominado As Bases Legais dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, esse material encontra-se disponível no site www.mec.gov.br, em formato PDF.

De acordo com Santos, nos DCEM, os estudos de Filosofia e Sociologia estão presentes na área de ciências humanas e suas tecnologias para que se cumpra o artigo 36 da LDB. Entretanto, o Parecer não cita a Filosofia e Sociologia como disciplinas, como aliás, não trata a nenhum outro caso. O autor cita Mello (1998) que esclarece que a doutrina curricular que preside a reforma do ensino médio não tem conteúdos da disciplina escolar clássica como a referência, mas sim as competências que cada uma das disciplinas pode possibilitar na formação do aluno. (MELLO, 1998: 17 apud SANTOS, 2002:56)

Pautado nessa doutrina curricular, no ano de 2000, o MEC lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio que, diferente das Diretrizes Curriculares, não tem caráter obrigatório. Os PCNEM foram organizados em cada área por disciplinas. Na área de Ciências Humanas e suas tecnologias, são destacados conhecimentos das disciplinas História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Esta aparece em conjunto a Antropologia e Ciências Política.

Podemos observar, na introdução geral dos PCNEM, que mais uma vez todas as disciplinas citadas nas três áreas não são obrigatórias ou mesmo recomendadas. Ficando obrigatória sim às competências e habilidades postas nas DCNEM relacionadas aos conhecimentos daquelas disciplinas. (MEC/PCNEM, 2000:58)

A partir da Reforma do Ensino Médio, algumas unidades da federação, como Distrito Federal, Mato Grosso e Ceará, optaram por incluir a Sociologia e Filosofia como disciplinas obrigatórias nos currículos escolares. (SANTOS, 2002:58)

Realmente, nos PCNEM, passou a existir uma proposta nacional para o ensino de Sociologia, no qual procura-se responder questões: o que, o como e o porque ensinar Antropologia, Política e Sociologia.

Abaixo, destacam-se trechos da parte dos conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Política a serem ensinados pelos professores.

d) Porque ensinar Ciências Sociais

O estudo das Ciências Sociais no Ensino Médio tem como objetivo geral introduzir o aluno nas principais questões conceituais e metodológicas das disciplinas de Sociologia, Antropologia e Política. O ponto de partida dessas ciências foi à reflexão sobre as mudanças nas condições sociais sobre as mudanças nas condições sociais, econômicas e políticas advindas desde os séculos XVIII e XIX. Esse contexto de transformação repercutiu, significativamente, no processo de construção das grandes questões que foram tratadas pela Sociologia, pela Antropologia e pela Política, que se desenvolveram no século XIX, tentando impor seu discurso científico. (BRASIL, 2000: 36)

e) O que e como ensinar em Ciências Sociais

Se genericamente, considerarmos a Sociologia como **ciência da sociedade**, temos que ter clareza de que há um consenso em torno do conceito que aparece como matriz deste campo de conhecimento, entretanto, é possível trabalhar contextualmente, entendendo o conceito de sociedade nos termos das condições do capitalismo contemporâneo, que engloba processos sociais, dentre eles a **socialização total**. Enfim, seguindo essa lógica de raciocínio, os estudos de Sociologia poderiam tomar como objeto o papel das **normas e padrões**, incorporadas por intermédio do **processo de socialização**, no que se refere ao processo de interação. De tal maneira, justifica-se a relevância da abordagem durkheimiana, em sua definição de **fatos sociais**. (BRASIL, 2000:38 e 39)

Entretanto, para desenvolver os temas que estão destacados por todo o texto dos PCNEM sobre conhecimentos a serem adquiridos, se faz necessário estabelecer competências e habilidades a serem desenvolvidas em Sociologia, Antropologia e Política, que ficam assim estruturadas:

(BRASIL, 2000:43)

Representação e comunicação

f) Identificar, analisar e comparar os diferentes discursos sobre a realidade: as explicações das ciências sociais, amparadas nos vários paradigmas teóricos, e as do senso comum.

g) Produzir novos discursos sobre as diferentes realidades sociais, a partir das observações e reflexões realizadas.

Investigação e compreensão

- Construir instrumentos para uma melhor compreensão da vida cotidiana, ampliando a “visão de mundo” e o “horizonte de expectativas”, nas relações inter-pessoais com os vários grupos sociais.

- Construir uma visão mais crítica da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa, avaliando o papel ideológico do “marketing” enquanto estratégia de persuasão do consumidor e do próprio eleitor.

- Compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais, agindo de modo a preservar o direito à diversidade, enquanto princípio estético, político e ético que supera conflitos e tensões do mundo atual.

Contextualização sócio-cultural

7) Compreender as transformações no mundo do trabalho e o novo perfil de qualificação exigida, gerados por mudanças na ordem econômica.

8) Construir a identidade social e política, de modo a viabilizar o exercício da cidadania plena, no contexto do Estado de Direito, atuando para que haja, efetivamente, uma reciprocidade de direitos e deveres entre o poder público e o cidadão e também entre diferentes grupos.

A proposta para o ensino de Sociologia contida nos PCNEM, segundo Santos (2002), está inserida numa Reforma do Ensino Médio que faz parte de um projeto político pedagógico mais amplo de preparação do país tendo em vista atender às demandas decorrentes da denominada Terceira Revolução-Industrial. (SANTOS, 2002:59) Para o autor, essa Revolução teria o conhecimento, como base do desenvolvimento econômico e social.

Observamos que nos documentos oficiais é afirmado claramente que as reformas curriculares tanto no Brasil quanto na América Latina são pautados em constatações sobre “as mudanças no conhecimento e seus desdobramentos no que se refere à produção e às relações sociais de modo geral”.(BRASIL, 2000:6)

De acordo com Santos, Castells (1999) descreve que para essa nova forma de produção do conhecimento, a terceira revolução Técnico-Industrial, estaria relacionada à reestruturação capitalista empreendida nos anos 80, como resposta à crise econômica, que foi desencadeada nos anos 70. (CASTELLS, 1999:68 apud SANTOS, 2002:59)

Em 1998, no estado de São Paulo, Carvalho participou de uma reunião pública do Conselho Nacional de Educação, ocorrida no auditório da Secretaria de Educação, na Praça da República, com mais de 500 pessoas, indagaram publicamente à relatora dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Guiomar Namó de Mello, que, na época, era secretária executiva da Fundação Victor Civita (Editora Abril), que insistia em não falar em disciplina e complementava que as escolas não estavam proibidas de adotarem a matéria em uma área diversificada. Então com uma pergunta irônica, no sentido de que a decisão de ensinar Filosofia e Sociologia ficasse a cargo do diretor local, um estado como Tocantins adotaria a matéria Introdução à Pesca do Pacu, em função de questões regionais. Sua resposta surpreendeu a todos, Guiomar, sem se ruborizar como descreve Carvalho, afirma: de fato, acho que para esse Estado essa matéria é mesmo mais

importante. E complementa seu parecer, como todos sabem e a história registra, foi, de 1999 para os dias atuais, o maior impeditivo para que a disciplina de Sociologia (e de Filosofia) figurasse como obrigatória nos currículos das escolas médias em todo o país (mais de 22 mil escolas). (CARVALHO, 2004:24)

O ano 1997 é o período no qual se concentra a grande e mais rica experiência da luta nacional pela introdução da disciplina, através da sensibilização legislativa do ex-deputado Padre Roque, do PT, do Paraná, ao apresentar em outubro de 1997 um projeto de Lei que alterava a LDB em seu artigo 36, dando-lhe uma redação bem explícita, no qual apresenta-se assim: fica obrigatório o ensino de Sociologia e Filosofia em todas as escolas de Ensino Médio no país.

O projeto veio ao encontro de várias reclamações e reivindicações das entidades estaduais e a nacional, a Federação Nacional dos Sociólogos – Brasil - FNSB, sempre foi essa a introdução e a obrigatoriedade da disciplina nos currículos do Ensino Médio em todo território nacional..

Carvalho (2004) descreve que *essa batalha*, termo por ele utilizado para descrever as dificuldades encontradas para aprovação das alterações na LDB em seu artigo 36, durou de 1997 até 2000 na Câmara dos Deputados, chegou ao Senado no início de 2000, recebendo um novo número conhecido como PLC³⁶ 9/00, também encontrando várias dificuldades como erro de despacho, indo para mesa errada, demorando quase oitos meses. Mesmo encontrando resistência por parte do Governo, através do senador Romero Jucá (PSDB/RR), que atacou de público a iniciativa nas duas vezes que a mesma foi a votação (28 de agosto e 18 de setembro). Utilizando argumentos que demonstravam ser preparado pelos lobistas do MEC a mando de Paulo Renato Souza. (CARVALHO, 2004:25 e 26)

As lideranças do Governo, segundo Santos, reafirmavam que a Sociologia e Filosofia já estavam contempladas na reforma educacional. De acordo com o senador Romero Jucá (PSDB/RR), já citado anteriormente, a definição de como elas seriam tratadas, se como disciplinas ou temas transversais, não seria de responsabilidade da União e sim dos Estados e das escolas. (SANTOS, 2002:58)

Mesmo com todas essas oposições, obtiveram apoio integral de Ricardo Ferreira (PSDB/ES), Presidente da Comissão de Educação, que logo designou um relator e colocou em pauta a matéria. Também o Senador e Filósofo Álvaro Dias (PDT/PR), apoiando PCL9/00, deu um parecer favorável e elogiando à iniciativa fazendo no plenário vários discursos a favor da matéria.

Em 18 de setembro conseguiu a maior vitória da categoria, em mais de cem anos O PLC 9/00 fora finalmente, aprovado por uma ampla margem de dois terços de votos (40 a 20). O autor descreve que as galerias estavam lotadas de estudantes de vários estados e cursos de Ciências Sociais de todo o país (havia mais da área Ciências Sociais do que de Filosofia). Um manifesto foi lançado em plano nacional e assinado por mais de 50 entidades de peso político e sindical que representavam todos os segmentos da sociedade, as universidades também se fizeram presentes através do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) e as entidades que representam as universidades estaduais. Todos reunidos em prol de um único objetivo: o de ser a favor da Sociologia e Filosofia no Ensino Médio, construindo, assim, a uma ampla unidade política, sindical e acadêmica que conseguiu dobrar a resistência do governo.(CARVALHO, 2004:26)

No último dia de prazo regimental para sancionar ou vetar o projeto do deputado padre Roque, o então Presidente Fernando Henrique Cardoso, no dia 8 de outubro de 2001, achando por bem e para que não se tivesse prejuízo à mais com educação, vetou o projeto justificando a sua atitude com a falta de professores e a contenção de despesas.

Carvalho afirma que todas as justificativas para o veto eram falsas e que o grande argumento não podia ser posto no papel: era necessário impedir que os milhares de jovens do Ensino Médio pudessem ter acesso a duas disciplinas que lhe proporcionassem uma melhor condição e análise da realidade social em que estão inseridos.(CARVALHO, 2004:27)

Segundo Moraes (2004:109 e 110), por trás desse veto do presidente existem questões nas quais ainda são pouco compreendidas e nem de longe foram sondadas pela imprensa, educadores e comunidades escolares. Questões como a má definição do Ensino Médio, de acordo com o autor,

³⁶ A sigla PLC significa, Projeto de Lei Originário da Câmara.

esse seguimento ainda continua sem identidade. Também se discute a falta de implementação das áreas de conhecimento de Códigos e Linguagens, Ciências Naturais e Ciências Humanas e suas Tecnologias, pois as mesmas estão sendo tratadas e mantidas como as disciplinas tradicionais. No que se refere a “Competências e Habilidades” a serem desenvolvidas pelas áreas do conhecimento, está havendo uma banalização e barateamento no ensino público, conforme o autor, os especialistas do Campo da Psicologia dizem que Competências e Habilidades podem ser entendidas como a mesma coisa, e outros não conseguem definir cientificamente ou sequer descrever os termos utilizados pelo programa de governo, que como sempre chegam com seus pacotes embrulhados. E o último item visa o questionamento sobre as escolas privadas continuarem tendo Filosofia e Sociologia nos seus currículos. Cabendo perguntar o porquê? Finaliza seu texto com um exemplo de uma frase³⁷ de um Professor Paulo Duarte que, na época da Ditadura Militar, publicou uma carta no Jornal do Estado de São Paulo, em 15 de maio de 1964, assim descrito “Há, entretanto, coisa muito pior: corre por aí a colher assinatura, uma representação a ser enviada à Câmara dos deputados, pleiteando uma lei que exclua do “Curriculum” universitário as ciências sociais, por serem subversivas!!! ” aproveitando os versos Moraes finaliza adaptando a os versos do poeta para atualidade e reescreve assim : *Pela esquerda se entra . Pela direita se sobe* (MORAES, 2004:111)

As questões descritas pelo autor, nos faz perceber que realmente o governo ainda continua demonstrando a sua total falta de comprometimento com os vários níveis de ensino, procurando fazer o que bem lhe for conveniente, independente de qual seja os prejuízos ocasionados.

Em nosso próximo e último capítulo, iremos abordar como a disciplina Sociologia vem sendo trabalhada dentro de uma escola de Educação Profissional, e qual a visão que os docentes e discentes têm da disciplina dentro do Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

³⁷ Essa frase consta como citação em O Livro Negro da USP – O Controle Ideológico da Universidade, São Paulo, Adusp. (1978:14), citado por Moraes (2004:111).

CAPITULO IV

COLÉGIO TÉCNICO DA UFRRJ: UM ESTUDO DA DISCIPLINA SOCIOLOGIA

Neste capítulo, iremos fazer, primeiramente, um breve histórico do surgimento do Colégio Técnico da UFRRJ. Faremos uma breve descrição das mudanças ocorridas relacionadas ao Decreto 2.208 que levou à mudança nas estruturas de todas as escolas agrícolas do país, obrigando as escolas a definirem mecanismos permanentes e institucionalizados para acompanhar as tendências econômicas e tecnológicas, como define o Decreto, e a uma atualização dos currículos, com conseqüente adequação das competências e habilidades. (REIS, 2001:82)

Procuramos registrar o funcionamento do colégio, através da sua formação Administrativa, sua Estrutura Física e seus Recursos Humanos, para podermos ter uma noção de como toda essa estrutura é fundamental para o desenvolvimento das atividades e proporcionar um bom ensino para os discentes.

Devido à reestruturação que o colégio foi obrigado a realizar, a disciplina Sociologia foi introduzida na matriz curricular. É aqui o ponto principal que nos motivou a realizar esta pesquisa, pois a Sociologia vinha sendo diluída dentro de outra disciplina (Relações Humanas e OSPB) na parte da formação geral do aluno.

Para podermos chegar a um dos objetivos da pesquisa, que é o de caracterizar e analisar como os discentes e os docentes do CTUR, observam a disciplina nesse espaço de tempo no qual a disciplina foi introduzida no currículo, procuramos através de documentos coletados, descrever alguns programas das disciplinas afins e da Sociologia, quais profissionais a ministravam, e tentamos, por meio de pesquisa com os alunos através de perguntas objetivas e subjetivas, caracterizar a visão dos discentes e dos docentes da disciplina Sociologia.

4.1 -A Origem do Colégio Técnico

O Colégio Técnico da UFRRJ (CTUR), localizado no campus da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, no município de Seropédica, no Estado do Rio de Janeiro, foi criado no ano de 1972, mas teve seu funcionamento efetivo iniciado no ano de 1973, a partir da fusão de duas antigas instituições: o Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Simões Lopes e o Colégio Técnico de Economia Doméstica. Seu funcionamento foi aprovado em 1974, pelo Parecer nº 3.716/74 CFE, publicado em DOU de 02/12/1974.³⁸

Segundo Gama (2005:25), o CTUR deveria, de acordo com o artigo 125 do Estatuto da UFRRJ, ficar vinculado ao Instituto de Educação, mas ter sua organização e competências fixadas em Regimento próprio. A finalidade proposta pelo artigo 125 seria a experimentação pedagógica e campo de aplicação às práticas de ensino.

Conforme o autor afirma, os colégios que deram origem ao CTUR tiveram sua origem muitos anos antes, como foi o caso do Colégio Técnico Agrícola Ildefonso

³⁸ O referido parecer nº 3716/74, do Conselho Federal de Educação foi homologado pelo Ministro da Educação e Cultura.

Simões Lopes, criado em 1943, pelo Decreto nº 5.408/43, próximo à sede da Escola Nacional de Agronomia, no Km 47 da antiga rodovia Rio/São Paulo. Ele era um Aprendizado Agrícola subordinado à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura. Em 1947, passou a chamar-se Escola Agrícola. (GAMA, 2005:29) Fatos semelhantes ocorreram em todo o território nacional, como anteriormente apresentado no Capítulo II, que descreve a Evolução Histórica do Técnico Agropecuário.

O Colégio Técnico de Economia Doméstica, que anteriormente era conhecido como Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica, foi transferida na década de 50 do bairro Laranjeira, na cidade do Rio de Janeiro, para o Campus da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Atendendo ao público feminino, a princípio foi instalada no prédio conhecido como Patioba e, mais tarde, passou a ocupar salas do prédio Central da UFRRJ. Em 1966, após a realização de um acordo entre a Universidade e a EMBRAPA, que cedeu o prédio do antigo Instituto de Meteorologia, este passou a ser a nova sede. Gama afirma que seu objetivo era formar professores do ensino agrícola – de economia doméstica para atuar no meio rural. (Gama, 2005:26)

Os cursos técnicos apresentavam duas realidades para seus formandos. O Técnico em Economia Doméstica apresentava baixos índices de oportunidade de emprego, porque, ao entrar no mercado, ocorria com profissionais de várias áreas. Entretanto, no curso de Agropecuária não faltavam oportunidades de trabalho, mas os seus formandos preferiam prosseguir seus estudos. (GAMA, 2005:31)

De acordo com Gama (2005:32), as intenções da Universidade Rural em relação ao Colégio de Ensino Médio ganharam novos rumos em meados de 1960. O autor afirma que o colégio foi motivo de discussões nas reuniões do Conselho Universitário da Universidade Rural, houve momentos nos quais os conselheiros questionaram ao diretor do colégio, Prof. Darcy Conforto, sobre questões como organização pedagógica, condições de funcionamento e chegaram a propor o fim do regime de internato.

O colégio³⁹ passou a funcionar no regime de externato no ano de 1967, sob o controle e direção do Colégio Fernando Costa, através do convênio firmado entre a Universidade e Fundação Waldemar Rayte, por acharem que o nível de formação dos alunos estava muito abaixo da expectativa da Universidade. (OTRANTO, 2003:63)

Gama afirma que “a transferência foi um dos últimos lances de um processo que resultou em sua extinção”. Por isso mesmo, em reunião extraordinária do Conselho Universitário, no mês de maio de 1969, o conselho atendeu a uma solicitação do Reitor para que os conselheiros deliberassem pela extinção do Colégio, alegando que o mesmo dentro, dessa nova estrutura, não poderia funcionar dentro da Universidade. (GAMA, 2005:32)

Dois motivos justificariam tal deliberação: um seria a decisão do Conselho Federal de Educação, contrária ao funcionamento de Colégios Universitários nas Universidades. O outro motivo, que talvez tenha tido maior peso na decisão, foi a baixa qualidade do ensino ministrado no Colégio.

Nesse momento, as comunidades dos dois colégios ficaram sob tensão e perceberam que, além de almejam as suas instalações, deveriam ter cuidado com a própria Universidade⁴⁰. Foi então que, em 1971, sob a gestão do Reitor Fausto Aita Gai, extinguiu-se o regime de internato do Colégio. Logo depois, seria anunciada a fusão com o Colégio Técnico de Economia Doméstica (CTED) e a criação do Colégio Técnico da Universidade Rural. (GAMA, 2005:34)

Neste período, o Colégio Técnico da Universidade Rural sofreu bastante com a sua transferência para o prédio do antigo CTED, por não ter salas de aulas suficientes para comportar todos os alunos e algumas aulas foram ministradas no Instituto de Educação da Universidade. Mas tais dificuldades não foram obstáculos suficientes para diminuir o ânimo e empenho da comunidade ceturiana. No ano de 1975 foi realizada a formatura das primeiras turmas do novo Colégio.

³⁹ O Colégio Universitário era o Colégio Agrícola Ildefonso Simões Lopes, que ocupava o prédio no qual o Instituto de Agronomia almejava suas instalações.

⁴⁰ Gama (2005:34) ressalta que o curso de Agronomia almejava as instalações do colégio, devido à boa infraestrutura que o colégio tinha e uma situação de autonomia financeira que dispunha, causando uma grande insatisfação em certos departamentos da UFRRJ que, naquele momento, passava por escassez de recursos.

O Colégio Técnico, segundo o Estatuto da Universidade em seu artigo 125, estava vinculado ao Instituto de Educação, mas demonstrava a possibilidade de autonomia através de sua organização e competências que poderiam ser fixadas por regimento próprio. Segundo Gama, até que o Regimento fosse aprovado, o Colégio Técnico sofreu uma grande interferência do Instituto de Educação da UFRRJ, não só em sua parte pedagógica, mas também em sua parte administrativa. (GAMA, 2005:39)

Essa subordinação do CTUR ao Instituto de Educação foi muito questionada. Vários eram os argumentos que demonstravam a negligência do IE em relação ao Colégio Técnico, tais como o não acompanhamento dos estagiários, a falta de desenvolvimento de projetos de pesquisa sobre as práticas de ensino. Sendo assim, no ano de 1982, com a aprovação do regimento da reitoria e dos Órgãos Subordinados, ficou estabelecido, pelo artigo 74, que o CTUR ficaria subordinado ao vice-reitor, sendo suas atribuições coordenar e fiscalizar as atividades do Colégio. No entanto, na parte administrativa, a ingerência do Instituto de Educação somente terminou no ano de 1984, com a indicação do professor Luiz Alves de Aguiar da Guarda para ocupar a função de diretor. (GAMA, 2005:40)

O novo diretor, em Reunião do Conselho de Professores, de 23 de fevereiro de 1984, apresentou o organograma do colégio e afirmou que o mesmo vigoraria até que o regimento fosse aprovado. Demonstrando interesse em uma gestão democrática, apresentou temas como processo de avaliação dos alunos, programa para qualificação docente em nível de mestrado e doutorado. Trazendo novos argumentos para os que sempre se posicionaram contrários à intervenção do Instituto de Educação da UFRRJ nas questões administrativas do Colégio, o diretor demonstrou que a maneira mais segura de resolver essa situação seria ter o regimento interno do CTUR aprovado, o que estava sendo dificultado pela atuação de pessoas contrárias a autonomia do Colégio. (GAMA, 2005:40)

O Regimento Interno do CTUR foi enviado para análise e aprovação do Conselho Universitário, permaneceu por longo tempo, sendo estudado e modificado por várias Comissões designadas pela Reitoria, até que, em 23 de Junho de 1986, foi aprovado em Reunião do Conselho Universitário e encaminhado ao MEC, em 1987, para ser homologado pelo Secretaria de 1º e 2º graus. (GAMA, 2005:41)

O CTUR passou a ter agora teria um Regimento assim organizado: natureza e fins do colégio; organização administrativa; organização didática; inscrições; matrículas e transferências; comunidades escolar; instituições escolares e disposições gerais e transitórias. No que se refere aos objetivos impressos no Regimento seriam: orientar a formação do educando, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana; ajudar ao educando a formar a sua própria personalidade e exercer conscientemente a cidadania; criar condições que favorecessem a descoberta da vida associativa; contribuir para a formação em bases sólidas da cultura humanística do educando de forma a facilitar o exercício de suas atividades profissionais; e promover a integração do futuro técnico no processo de desenvolvimento do país, proporcionando-lhe estágio de acordo com a Legislação vigente. (RI do CTUR, 1986:01 e 02)

Conforme a nova organização administrativa, o colégio apresentava uma Diretoria; Órgãos Colegiados, Divisões e Coordenações assim especificadas:

Direção – Seria competência da Reitoria da UFRRJ indicar o Diretor, entre os membros docentes da Universidade. Caberia ao Diretor indicar seu substituto para assumir em sua ausência.

Órgãos Colegiados – existiam dois Órgãos Colegiados: um deveria ser consultivo e deliberativo sobre assuntos técnico-pedagógicos e disciplinares, que seria o Conselho de Professores. O outro teria por competência deliberar assuntos didático-pedagógico que é o Conselho de Classes.

Divisões – às Divisões competem as providências necessárias ao bom funcionamento do sistema escolar. São três: Divisão de Assuntos Gerais (DAG), Divisão de Assuntos Pedagógicos (DAP) e Divisão de Assuntos Estudantis (DAE).

Coordenações – são subordinadas às divisões. Sua função era exercer atividades mais específicas para colaborar com as Divisões. São elas: Coordenação do Núcleo Comum atualmente

Coordenação do Ensino Médio; Coordenação de Economia Doméstica (extinto) atualmente Coordenação de Hotelaria; Coordenação de Agropecuária; Coordenação de SIEE; Coordenação do Serviço de Orientação Educacional e Coordenação de Multi-meios (extinta).

Em 1987, o Colégio Técnico aprovou uma nova proposta⁴¹ de curso, desvinculada da formação técnica, com finalidade propedêutica, que ficou conhecida como o Curso Regular, devido a pressões de alguns segmentos da sociedade local, nos quais se preconizava uma educação secundária que formaria alunos para o ingresso na Universidade. Iniciou-se assim o processo de autorização do curso regular de 2º grau (atualmente Ensino Médio), o que culminaria com seu início no ano de 1988, com 30 (trinta) vagas oferecidas. A partir de então, o CTUR passou a contar com três cursos oferecidos: um curso regular o atual Ensino Médio propriamente dito, e dois de ensino profissionalizante, sob a proteção da Lei Federal nº 5692/71, combinada com a Lei Federal nº 7.044/82, que permitiam, em qualquer caso, o prosseguimento nos estudos para o ensino superior, através de concurso vestibular.

No ano de 1996, ano da Reforma da Educação Profissional, o CTUR encontrava-se na seguinte situação: 160 vagas oferecidas entre os cursos de Agropecuária, Economia Doméstica e Ensino Médio, ambos com a duração de três anos. Esta situação repetiu-se em 1997. Entretanto, a partir de 1998, o CTUR passou a oferecer, em função da adaptação ao novo modelo da Portaria 646/97, em seus artigos 2º e 3º, duas opções: uma de ensino médio; outra técnica, possuindo duas matrículas, podendo prosseguir em apenas uma se o aluno quisesse, e trancar o outro, no caso de concomitância interna.

Quanto à grade curricular, as disciplinas⁴² continuaram as mesmas, sendo disponibilizadas em horário integral, sem separação de turnos para cada curso (a separação foi unicamente teórica, em atendimento a Portaria n.º 646/97).

Em 2000, o CTUR elaborou e reformulou todos cursos até então oferecidos pela instituição. O Ensino Médio que era diferenciado para os cursos técnicos passou a ser único. Quanto aos cursos técnicos, surgiram dois novos cursos, o de Agropecuária Orgânica e o de Hotelaria, ambos elaborados à luz da Resolução CNE/CEB n.º 04/99 e do Parecer nº 16/99.

Na estrutura dos Cursos, tudo foi modificado, passando de um sistema de seriação para sistema modular, passando para um período inferior a três anos como era oferecido. Neste momento, a matriz curricular⁴³ foi totalmente modificada passando a ter uma somente para o Ensino Médio, com uma duração anual, com 25 horas semanais e 200 dias letivos. E outra para a formação da área técnica que seria em módulos, com duração semestral, com a carga horária de mais de 200 horas semestrais e 20 horas semanais, com 4 semestres totais para a certificação de conclusão para o técnico .

De acordo com Reis (2001:97), o sistema modular de ensino fora implementado suplantando a proposta pedagógica do sistema escola-fazenda, fundamentada na mão-de-obra do aluno. Esse novo sistema de ensino determina que o aluno participe da produção apenas fazendo as aulas práticas necessárias.

Há muitas críticas em torno desse novo pensar sobre o Ensino Médio e o ensino que demonstram a insatisfação dos atores envolvidos nesse novo modelo educacional. É o que Mendes (2005) descreve:

Apesar desse decreto ter uma abrangência bastante significativa em relação ao Ensino Profissional, ele tem sido objeto de críticas no meio acadêmico, principalmente pelo fato de estabelecer sistemas diferenciados para o

⁴¹ Segundo GAMA (2005:45) “dentre as críticas à proposta , destacava-se a denúncia, feita por um pequeno grupo de professores, de uma preocupação meramente cartorial de funcionários da Universidade, que buscavam maior comodidade para a oferta de um curso de 2º grau preparatório para o vestibular, destinado a seus filhos.”

⁴² (1-Ensino Regular: Português, Literatura, Inglês, História, Geografia, Matemática, Física, Química, Biologia, Ed. Física, Ed. Artísticas, Programa de Saúde, Relações Humanas e Orientação Vocacional. 2- Ensino Técnico: Português, Literatura, Inglês, História, Geografia, Matemática, Física, Química, Biologia, Ed. Física, Programa de Saúde, Relações Humanas e a matérias relacionadas a parte técnica)

⁴³ - A Grade e a Matriz Curricular encontram-se no anexo nº 4.

Ensino Médio e a Educação Profissional, contribuindo ainda mais para a separação conceitual e operacional entre a Educação Média e a Profissional. (MENDES, 2005:2)

Para compreendermos mais um pouco da estrutura Administrativa do Colégio, no que se refere a Divisões e Coordenações elas apresentam no Regimento Interno as seguintes atribuições e vinculações:

DAG – Divisão de Assuntos Gerais é o órgão responsável que apóia todo o processo técnico-administrativo e pedagógico do colégio, estando este estritamente ligado as outras divisões. As suas atribuições são muitas, entre eles a de orientar e supervisionar a ação docente e discente, comunicando à Direção qualquer infração às normas vigentes. Estão integrados à DAG a Secretaria Administrativa, constituída de serviços administrativos do estabelecimento, chefiado por um Secretário Administrativo, de confiança do Diretor e com auxiliares necessários para desenvolver as atividades. Os Serviços Auxiliares servem de apoio para a DAG na realização serviços complementares como zeladoria, almoxarifado e controle disciplinar.

DAP - Divisão de Assuntos Pedagógicos é o órgão que planeja, acompanha e coordena todas as atividades docentes relativas ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Suas atribuições são várias, com destaque para a de planejar, orientar e acompanhar o processo didático-pedagógico em todas as suas fases, a fim de assegurar a organização curricular e o entrosamento da programação de áreas afins. A essa divisão estão subordinadas a Coordenação de Área Ensino Médio, Coordenação de Área de Agropecuária e Coordenação da Área de Hotelaria. Aos Coordenadores das Áreas compete além de assessorar a DAP, acompanhar o desenvolvimento do ensino técnico-prático de sua área, de acordo com o planejamento estabelecido em conjunto com os professores da área e a DAP, visando o desempenho adequado do aluno na habilitação profissional.

DAE – Divisão de Assuntos Estudantis é o órgão que planeja, acompanha e coordena as atividades discentes. No que se refere às atribuições para essa divisão, no Regimento Interno não existe especificidade como nas demais divisões. A mesma deve trabalhar conjuntamente com suas coordenações que são o Serviço de Orientação Educacional (SOE) e o Sistema de Integração Escola-Empresa (SIEE) para junto as demais divisões estabelecer uma ação integrada do processo educativo.

SOE - é uma das coordenações que trabalha diretamente com a DAE com o intuito de orientar, reunir e integrar os discentes, a família e o Colégio no desenvolvimento integral do educando.

SIEE – essa coordenação atua com o objetivo de orientar os alunos para as atividades profissionais e estabelecer relações com as empresas, e de proporcionar aos alunos condições de se iniciarem na força de trabalho do país.

Os responsáveis por todas essas funções são nomeadas pelo Reitor da UFRRJ, através de portarias expedidas para autorização de exercício da função, cabendo ao Diretor do Colégio indicar qual docente e técnico administrativo do colégio que ficará responsável pelo setor de sua competência.

O Colégio Técnico tem um espaço dentro do Campus da UFRRJ, dividido em três prédios, um com dois andares e os outros dois com o térreo somente. Contém salas de aula com ar condicionado, vários laboratórios (alimentos e bebidas, agroindústria, processamentos de alimentos), uma horta e três estufas, um galpão de mecanização, para o desenvolvimento das aulas práticas, área para avicultura, cozinha de funcionários, banheiros para servidores e para os alunos, biblioteca, sala de informática, uma cantina, um bosque.

Quanto ao corpo docente, é composto por 47 professores efetivos, cedidos e substitutos, distribuídos pelas áreas de Ensino Médio e Profissional (Curso de Agropecuária e Hotelaria). O regime de trabalho dos docentes em sua maioria é de 40 horas com dedicação exclusiva e dois com regime de 20 horas.

Quanto à qualificação profissional dos docentes, a formação atual apresenta-se a seguinte:

Doutorado (2); cursando o doutorado (5); Mestrado (13) e cursando mestrado (10) Especialização (3).

Os docentes, além de desenvolver suas atividades de sala de aula, ainda desenvolvem atividades como orientação de estágios tanto para os alunos de nível técnico, quanto para os da graduação; participação em comissões de avaliações, sindicâncias e de concurso de ingresso ao Colégio, elaboração e correção de provas para o concurso de ingresso do Colégio e para o Vestibular e bancas de seleção de docentes.

Em relação a recursos humanos para parte administrativa e de apoio, há cinco funcionários que compõem a secretaria e se dividem para dar suporte à administração e a secretaria acadêmica do colégio. Na parte de serviços auxiliares, há três funcionários denominados inspetor de alunos. Na cozinha, há 2 funcionárias para desenvolver as atividades. Os funcionários da limpeza e do campo são terceirizados, pela necessidade de se repor mão-de-obra no lugar dos funcionários que vão se aposentando.

4.2. - Analisando Grades e Matrizes Curriculares e os Programas⁴⁴.

Nas questões referentes às grades curriculares, utilizaremos aqui as grades dos cursos regular e técnicos dentro do Colégio. Destacamos as disciplinas nas quais o conteúdo de Sociologia vinha sendo desenvolvido ou em momentos que a disciplina começa a fazer parte da grade como uma disciplina igual as demais disciplinas das outras áreas do conhecimento.

Para podermos compreender um pouco mais qual o destaque que a disciplina Sociologia recebe dentro do currículo do CTUR, procuramos fazer um levantamento sobre as disciplinas que, juntamente com a Sociologia, compõem a Área das Ciências Humanas. Para isso, procuramos evidenciar alguns aspectos das disciplinas Geografia, História e Filosofia, no que se refere a carga horária e programas, conforme quadro a seguir.⁴⁵

No que se refere à grade e matrizes curriculares completa dos cursos, encontraremos na parte dos anexos, no qual pode-se também observar as disciplinas que fazem parte da parte do núcleo comum (Educação Geral) e as que compõem a parte da formação técnica (Formação Especial)⁴⁶.

Quadro 4 – Grade curricular do Curso Técnico Agropecuária (Lei nº 5.692/71)

Nome da Disciplina	Ano	Série	CH semanal da disciplina	CH anual da disciplina	% sobre CH total do Curso (3200h)
OSPB ⁴⁷	1973/1993	3 ^a	02	60	1,8%
Relações Humanas ⁴⁸	1973/2001	1 ^a	02	60	1,8%
Geografia	1973/1983	2 ^a	02	60	1,8%
	1983/2000	1 ^a	02	60	
História	1973/1983	2 ^a	02	60	1,8%
	1983/2000	1 ^a	02	60	
Educação Moral e	1973/1994	2 ^a	02	60	1,8%

⁴⁴ O Programa da disciplina Moral e Cívica não foi descrito aqui por ter o objetivo de se voltar para uma educação de caráter moral, sem o componente cultural próprio às humanidades. Na atualidade não faz mais parte da área das Ciências Humanas.

⁴⁵ Cabe aqui ressaltar que nem todos os programas e grades curriculares puderam ser coletados, somente os que estavam como material permanente na Divisão de Assuntos Pedagógicos

⁴⁶ Grade curricular existente antes da lei nº 2.208, quando institui matrículas distintas entre fazendo a separação entre educação básica e educação profissional.

⁴⁷ OSPB - Organização Social Política Brasileira

⁴⁸ Relações Humanas – Princípios da Filosofia e Sociologia nas Relações Humanas

Cívica	Total	9%
--------	-------	----

Fonte: Dados coletados no arquivo permanente da secretaria do CTUR, 2005.

Quadro 5 – Grade curricular do Curso Técnico em Economia Doméstica (Lei nº 5.692/71)

Nome da Disciplina	Ano	Série	CH semanal da disciplina	CH anual da disciplina	% sobre total do Curso (3200h)
OSPB	1973/1993	3ª	02	60	1,8%
Relações Humanas	1973/2001	1ª	02	60	1,8%
Geografia	1973/1983	2ª	02	60	1,8%
	1983/2000	1ª	02	60	
História	1973/1983	2ª	02	60	1,8%
	1983/2000	1ª	02	60	
Educação Moral e Cívica	1973/1994	2ª	02	60	1,8%
Total					9%

Fonte: Dados coletados no arquivo permanente da secretaria do CTUR, 2005.

Ao analisarmos os quadros 4 e 5, podemos perceber que cada disciplina possui uma porcentagem de 1,8% do valor total do curso. Se formos fazer o somatório destas porcentagens, encontraremos um total de 9%, ou seja, apesar de uma quantidade razoável de disciplinas, elas não chegam nem a 10% do total da grade. Observa-se, também, que quase todas as disciplinas vêm sendo trabalhadas desde a criação do CTUR..

No quadro 6, podemos observar a grade curricular do curso regular, montada para atender aos alunos que somente estavam se preparando para o nível superior. Observa-se que a carga horária das disciplinas de História e Geografia, a partir do ano de 1994, apresentando um aumento de carga horária, devido à sua introdução em mais uma série do curso.

Cada disciplina corresponde a 2,6% da grade, chegando a um total de 20%, indicando um grande aumento na carga horária da área das Ciências Humanas em relação à grade curricular do curso técnico.

No quadro 7, podemos observar que a situação das Ciências Humanas, embora tenha agora nos PCNEM, uma área somente destinada para trabalhar os seus conteúdos, desenvolvidos através de habilidades e competências para elas destinado, fica um pouco menos favorecida na divisão da carga horária, na matriz curricular do curso, devido a necessidade de se ter apenas uma para o Ensino Médio. A Matriz curricular do atual Ensino Médio, devido à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96 que, em seu artigo 36, afirma que o domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia são necessários ao exercício da cidadania.

Quadro 6 – Grade curricular do Curso Regular (Lei 7.044/82)

Nome da Disciplina	Ano	Série	CH semanal da disciplina	CH anual da disciplina	% sobre total do curso (2250h)
--------------------	-----	-------	--------------------------	------------------------	--------------------------------

OSP	1988/1992	3 ^a	02	60	2,6%
Relações Humanas	1999	1 ^a	02	60	2,6%
Relações Humanas	2000/2001	2 ^a	02	60	2,6%
Geografia	1988/1994	1 ^a , 2 ^a	02 02	60 60	5,2%
Geografia	1994/2000	1 ^a , 2 ^a , 3 ^a	02 02 03	60 60 90	9,3%
História	1988/1994	1 ^a , 2 ^a	02 02	60 60	5,2%
História	1994/2000	1 ^a , 2 ^a , 3 ^a	02 02 03	60 60 90	9,3%
Filosofia	1990/	3 ^a	02	60	2,6%
Educação Moral e Cívica	1988/1994	2	02	60	2,6%

Fonte: Dados coletados no arquivo permanente da secretaria do CTUR, 2005.

Quadro 7 – Matriz Curricular do Ensino Médio - Lei nº 9.394/96

Nome da Disciplina	Ano	Série	CH semanal da disciplina	CH da disciplina	Total	% sobre CH total do Curso (2600h)
Sociologia	2001/2005	1 ^a	01	35		1,3%
Filosofia	2000/2005	3 ^a	01	35		1,3%
História	200/2005	1 ^a	02	60		4%
		2 ^a	02	60		
		3 ^a	02	60		
Geografia	2000/2005	1 ^a	02	60		4%
		2 ^a	02	60		
		3 ^a	02	60		
					Tota	10,6
					1	%

Fonte: Dados coletados no arquivo permanente da secretaria do CTUR, 2005.

A nova matriz curricular do Ensino Médio compreende, em sua estrutura, as mesmas disciplinas que compõem a parte do núcleo comum da antiga grade curricular do curso técnico, aumentando a carga horária e trabalhando os conteúdos específicos para ascensão ao nível superior.

Nesta nova matriz, apresenta-se como disciplina a ser desenvolvida juntamente as demais disciplinas, a Sociologia que, nesse momento, tem uma carga horária e conteúdos voltados para a área de conhecimento desta ciência. Mas não podemos deixar de registrar que os conteúdos da disciplina Sociologia vinham sendo abordados dentro da grade curricular dos cursos regular e técnico do Colégio, através de duas disciplinas: Organização Social Política Brasileira (OSP) e Relações Humanas. Cabe registrar que a disciplina Relações Humanas somente começou a desenvolver conteúdos de Sociologia a partir do ano de 1997, quando ela reestrutura totalmente o seu conteúdo programático, devido ao fato de que a docente que estava desenvolvendo observou a necessidade de incluir conteúdos que faziam parte da disciplina de Filosofia e Sociologia, pois precisava trabalhar baseado na LDB de 1996.

Para analisarmos os programas das disciplinas que fazem parte da área de Ciências Humanas, devemos ter as seguintes orientações: os programas são feitos pelos professores de cada disciplina; quando acontece de haver mais de um docente na mesma disciplina, cada um fica responsável em fazer para uma série específica, geralmente a série que ele irá lecionar. Eventualmente, o professor da outra série poderá ou não analisar este programa. Outro item que devemos levar em conta, é o fato de o programa ser avaliado no intervalo de dois anos, podendo este ser prorrogado por mais dois anos. Ou seja, os conteúdos a serem trabalhados por cada disciplina serão de responsabilidade do professor que fizer o programa. Os programas estão divididos em quatro unidades que correspondem aos quatro bimestres. Nos programas observa-se que existem um objetivo geral e um objetivo para cada bimestre. Sendo assim, procurou-se analisar os programas das disciplinas e observar se as mesmas desenvolvem em seus programas conteúdos que tenham relação com a disciplina Sociologia.

Ao analisar um dos programas da disciplina OSPB, do ano de 1978, observa-se que os conteúdos de Sociologia somente seriam trabalhados em duas unidades (na terceira e quarta) do programa. Os conteúdos trabalhados envolvem a Evolução Social, que trata das Comunidades Rurais e Urbanas, as Classes Sociais – Coloniais. Ambas têm por objetivos específicos, identificar e diferenciar estas características; a Política Social-Legislação Trabalhista e Previdência Social e tem por objetivos específicos caracterizar os componentes básicos da pirâmide social e suas inter-relações; a Vida Política Brasileira desde sua formação até aos dias atuais, tem como um dos objetivos específicos identificar conceitos básicos sobre: Estado, Nação, Governo, Constituição, Soberania Nacional, Regimes Políticos, Decreto, Promulgação e Pátria.

Sobre a bibliografia, existem vários livros, que serviam de apoio para as unidades anteriores, voltadas para a parte da disciplina História Brasileira. O livro didático adotado era de Elian Alabi Lucci – Organização Social e Política Brasileira- Ed. Saraiva.

A metodologia desenvolvida pelo docente era através de aulas expositivas nas quais seriam necessários materiais áudio visuais, leitura de textos específicos e jornais. No programa consta que há necessidade de diversificação dos métodos e meios para alcançar os objetivos e que os meios auxiliares serão utilizados como fixação de aprendizagem, compreensão e ensinar maior participação da turma.

No que se refere à carga horária, OSPB era trabalhada para os alunos que estavam no 3º ano do curso e que já estariam aptos a desenvolver conhecimentos sociológicos.

No programa de 1990, quando a disciplina OSPB teve um docente de formação distinta (Geografia), o programa teve novo formato. Mesmo assim, somente na primeira unidade e na terceira unidade havia conteúdos de Sociologia. Na primeira unidade, observamos conteúdos totalmente voltados para a Sociologia, com o objetivo de constatar a complexidade da vida em sociedade, com conteúdos a serem trabalhados tais como: Vida Humana e Vida em Sociedade, A Sociedade, O convívio Social, As classes Sociais, Sociedade Brasileira: uma triste realidade, A Nação e o Estado, A Organização do Estado, Os Sistemas Políticos. A outra unidade estava destinada à Transição Democrática na qual apresenta um dos conteúdos como Sociedade, Estado e Democracia, com objetivo de dar um conhecimento formal para a prática do exercício da cidadania.

Quanto à bibliografia adotada eram duas: a) Gleuso Damasceno e Andrade Duarte – Novo Brasil, Agora. Belo Horizonte, Editora Lê, 1989. b) Francisco M. P. Teixeira – Organização Social e Política Brasileira. São Paulo, Ática, 1989. A Constituição Federativa da República do Brasil de 1988.

A metodologia desenvolvida pelo docente era de debates dos textos e recortes dos jornais e revistas sobre o conteúdo a ser desenvolvido nas unidades. No tocante à carga horária, não mudou em nada no que fora anteriormente apresentado, continuando às 60h anuais, em dois tempos por semana.

Observa-se que a formação do docente influencia na elaboração do programa da disciplina, pois, no programa de 1978 a formação docente era em História. Em 1990, o programa teve outro direcionamento, devido a graduação do docente ser em Geografia, o que mostra que a composição do programa tinha um direcionamento voltado para a específica formação do docente que a

ministrava.

Porém, na disciplina Relações Humanas⁴⁹, o mesmo não ocorrera, pois esta esteve presente nas duas séries iniciais, 1º e 2º ano, com o programa do ano 1987/88/94/96 a 99. Observamos que em seus conteúdos os conceitos sociológicos estavam presentes em quase todos os bimestres. O objetivo da disciplina era desenvolver o processo de socialização do educando, incentivando-o a identificar os fatores que interferem nas ações do indivíduo e como contribuem para sua formação pessoal, social e profissional.

Dentre os conteúdos trabalhados na disciplina, observa-se que, no primeiro bimestre, seria trabalhado os princípios da Sociologia. No terceiro e quarto bimestre, os conteúdos trabalhados eram: Grupos Sociais, Valores, Cultura, Conflitos, Liderança, Família, Escola e Trabalho. A metodologia aplicada pelo docente era de trabalhos em grupos, através de leituras de textos, vídeos, debates, discussões, reportagens e dinâmicas. O professor que desenvolvia a disciplinas tinha formação acadêmica em Pedagogia.

A bibliografia adotada pelo professor somente serviu de base para a montagem dos materiais a serem desenvolvidos nas aulas, consta desta bibliografia o livro do Autor Nelson Dacio Tomazi - Sociologia da Educação – Ed. Atual.

No programa de Filosofia, observa-se que os conteúdos trabalhados pela disciplina estavam direcionados para os temas relevantes a disciplina, como História da Filosofia, Correntes Filosóficas, mas existem outros temas, como Liberdade, Ética, Ideologia nos Meios de Comunicação que trabalham conceitos que a Sociologia tem que utilizar, tais como os meios de Comunicação de Massa, a Ideologia na Educação, a Ética coletiva e individual que reflete a Sociedade. Entretanto, os programas da disciplina mais atuais estão trabalhando conteúdos em que a Sociologia se faz presente, como Moral, Indivíduo e Sociedade, Ideologia, Cidadania e política, Trabalho e Realização, Tecnologia e Sociedade.

Quanto à bibliografia que o professor utiliza para desenvolver suas atividades são: Para Filosofar, Editora Scipione, Cordi et tal, Filosofia para Jovens, Maria Luiza da Silveira Telles, História e Grande Temas- Fundamentos da Filosofia, autor Gilberto Cotrim, ed. Saraiva, O mundo de Sofia, Jostein Gaarder, Cia. Das Letras, Um Outro Olhar-Filosofia, Sonia Maria Ribeiro de Souza, FTD.

A metodologia aplicada pelo professor é de aulas expositivas, grupos de trabalhos, textos, vídeos, debates, seminários, dinâmicas. A avaliação é realizada durante as aulas, através dos trabalhos propostos. O docente que ministra as aulas tem formação em Pedagogia.

No programa de História, os conteúdos estão intimamente ligados aos conteúdos da Sociologia, pois quando no programa apresenta em seus objetivos identificar ou caracterizar os sistemas político, social e econômico de um determinado momento histórico estamos trabalhando conceitos sociológicos através de Instituições Sociais, Grupos Sociais, Desigualdades Sociais e vários outros que se fizerem necessários. Isso indica que a Sociologia está intrinsecamente ligada às demais disciplinas, demonstrando a interdisciplinaridade⁵⁰ que tanto vem sendo discutida nos meios escolares.

⁴⁹ Essa disciplina esteve presente desde o surgimento do CTUR, mas ao analisar o programa da disciplina do ano de 1978 ela apresentava somente conteúdos destinados a desenvolver as Relações Humanas.

Também vale o registro de que a disciplina foi recebendo nomenclatura variadas, primeiramente Ciências das Relações Humanas, Fundamentos de Sociologia e Filosofia nas Relações Humanas

⁵⁰ O conceito de interdisciplinaridade fica mais claro quando se considera o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos.

Nesta multiplicidade de interações e negações recíprocas, a relação entre as disciplinas tradicionais pode ir da simples comunicação de idéias até a integração mútua de conceitos diretores, da epistemologia, da terminologia, da metodologia e dos procedimentos de coleta e análise de dados. Ou pode efetuar-

A bibliografia adotada para a disciplina tem como autores Leão Rubin Aquino, Cláudio Vicentino, Luis Koshiba, Gilberto Cotrim e outros mais. A metodologia desenvolvida pelo professor é através de aulas expositivas, projeção de *slides*, leitura de textos e jornais, discussões do mesmo, visita a museus históricos e culturais, e a avaliação da aprendizagem é realizada através de questionários orais e escritos, trabalhos individuais e em grupo, provas, testes, debates e seminários.

Isso também ocorre na disciplina de Geografia, que destaca em uma das suas unidades um conteúdo no qual Sociologia se faz presente, como é o caso da unidade População, no qual os sub-temas a serem desenvolvidos são crescimento, estrutura e movimento populacional. Ao estudar isso, a disciplina também irá desenvolver os conteúdos que envolvem Instituições Sociais, Movimentos Sociais, Desigualdades Sociais, Fatos Sociais e tantos outros. Quanto à bibliografia adotada pelo professor observa-se que autores Lucci, Elian Alabi, Nakata, Hirome e Coelho, Marcos Amorim estão presentes na bibliografia de apoio para os alunos. O professor realiza aulas expositivas, estudo dirigido, utilizando recursos didáticos como livro didático, quadro de giz, textos e mapas, a avaliação dos conteúdos assimilados pelo alunos é através de provas, exercícios, confecção de mapas e pesquisas.

Ao analisar o programa de Sociologia do ano de 2001, observamos que o programa foi totalmente reformulado para atender aos conteúdos da disciplina. Observamos, no 1º bimestre, os seguintes conteúdos: Conceitos básicos da Sociologia, Surgimento da Sociologia; Conceito de cultura; Conceito de Sociedade; o homem na Sociedade; avaliação do seu papel de cidadão na sociedade. O objetivo é demonstrar ao aluno que ele está inserido num contexto sócio-cultural, no qual ele irá se relacionar com outros indivíduos, formando novos grupos sociais e formando a sociedade no qual está inserido. No 2º bimestre os conteúdos relacionados são: Grupos Sociais; Classes Sociais; Desigualdades Sociais; Instituições Sociais, tendo por objetivo analisar os relacionamentos com outros indivíduos formando grupos sociais com culturas, valores próprios e, sendo assim através das diferentes culturas irão surgir inovações, divergências e conflitos sociais. No 3º bimestre os conteúdos a serem desenvolvidos são: Conceitos e ideologia de alguns teóricos como Karl Marx, Marx Weber, Engels, Kant, Emile Durkheim e etc. O objetivo para esse bimestre é ter uma concepção das principais idéias destes teóricos. Para o 4º bimestre os conteúdos são os seguintes: Conceito de Trabalho; Tipos de trabalho; Escola; Educação básica, formal e informal. Os objetivos a serem alcançados com esses conteúdos são os de demonstrar que com o convívio social o homem tem necessidades materiais de subsistência a serem atendidas. Assim surge, o trabalho como forma de manutenção das necessidades básicas do indivíduo. E, cada vez mais, necessitando da educação para seu aprimoramento para o mercado de trabalho.

O docente desenvolve a metodologia através da realização de dinâmicas, debates, seminários, leitura de textos, trabalhos em grupo, apresentação de documentários que os ajude avaliar os processos sociais nos quais ajudam a formar a sociedade no qual estão inseridos.

As dinâmicas desenvolvidas são realizadas para desenvolver a sensibilidade do aluno, para poder perceber as necessidades do outro e o que pode ser feito. Os trabalhos em grupo são realizados em quase todos os momentos das aulas, para os alunos poderem discutir o tema abordado e chegarem a uma conclusão ou a uma idéia que seja viável ao grupo. Às vezes estas conclusões são expostas oralmente e, em alguns momentos, são escritas; os documentários apresentados são vídeos coletados pela TV escola, e outros que puderem ser trabalhados com os alunos, sempre levando para o pensar sobre o tema a ser abordado. Isso também ocorre com os filmes que são apresentados nas aulas: todos eles procuram apresentar quais as relações sociais existentes, qual os fatos sociais,

se, mais singelamente, pela constatação de como são diversas as várias formas de conhecer. Pois até mesmo esta “interdisciplinaridade singela” é importante para que os alunos aprendam a olhar o mesmo objeto sob perspectivas diferentes.

(MEC/PCNEM, 1999:38)

o que prevaleceu, foi a consciência coletiva ou individual que fizeram chegar ao final da história apresentada. Quanto aos textos lidos, eles são retirados dos livros que constam no programa, de revistas como Época e Veja assim como de jornais e Internet.

Quanto à bibliografia utilizada, os seguintes livros são utilizados como fontes de materiais utilizados em sala de aula: Pêrsio Santos de Oliveira - Introdução à Sociologia, Ática, 2001, Sebastião Vila Nova – Introdução à Sociologia, Atlas, 2000, Moema Toscano – Introdução à Sociologia Educacional, Vozes, 1999, Maria Luiza Silveira Telles - Sociologia para jovens, 2001, Roberto Martins Ferreira- Sociologia da Educação, Moderna, 1996. Paulo Meksenas – Aprendendo Sociologia, Loyola, 1994.

A formação do docente que ministra a disciplina é a mesma dos docentes que desenvolveram a disciplina Relações Humanas, graduação em Pedagogia. O programa vem sendo o mesmo desde 2001 até o ano de 2005.

4.3 - ALUNOS DO CTUR

Foi elaborado um questionário com itens sócio-econômico-cultural, que possibilitou traçarmos um perfil dos alunos do CTUR, descrevendo que população procura um colégio com formação profissional de nível técnico.

Os alunos entrevistados são jovens que procuram um colégio de segundo grau público, de qualidade que o auxilie a ingressar no Ensino Superior. Muitos, ainda, aproveitam a oportunidade de conjuntamente obter uma formação de nível técnico para atuar no mercado de trabalho.

Observa-se que muitos buscam o Colégio Técnico por ter alguma afinidade com o ensino pretendido na Universidade. Mas, ao passar do tempo, devido à sua pesada tarefa de estudar em um colégio de tempo integral, alguns alunos procuram diminuir essa carga. Devido ao auxílio do Decreto nº2.208 que fez com que os ensinos técnico e médio fossem distintos, o aluno, na primeira dificuldade, procura a coordenação para realizar ou o trancamento ou a desistência, em função do prazo não ter expirado (60 dias para trancamento e a qualquer momento para desistência). Alguns alunos moram no próprio município no qual o CTUR está situado (Seropédica). Outros vêm de diversos municípios próximos como Nova Iguaçu, Paracambi, Mangaratiba, Paulo de Frontim, Lages, Itaguaí e de vários bairros do município do Rio de Janeiro (Bangu, Santa Cruz, Padre Miguel, Paciência, Senador Câmara, Campo Grande, Santíssimo, Vila Kennedy, Inhoaíba, Jacarepaguá, Oswaldo Cruz, Pedra de Guaratiba, Vila Valqueire, Penha, Maria da Graça, Vaz Lobo, Sepetiba, Marechal Hermes). Observa-se que há alunos que demoram quase três horas para chegar ao colégio. Para tentar diminuir esse tempo e o cansaço, alguns deles ficam no alojamento do colégio que, ainda, não recebe meninas para ficarem.

De acordo, com as respostas dos questionários, observa-se que a maioria dos alunos que procuram o colégio são oriundos da rede particular 73%. A minoria veio da rede pública 23% e 4% não responderam. Essa análise nos mostra que os alunos que estão mais preparados para passar pelo processo seletivo⁵¹ do CTUR são alunos que mantêm uma educação na rede particular de ensino. Quanto à renda familiar, 44% dos alunos vêm de famílias que recebem de 3 a 5 salários; 29% de 6 a 8 salários e 24% de 9 a 10 salários. Não responderam à questão 3% dos pesquisados.

Ao analisarmos quantas pessoas moram com o aluno e viveriam com essa renda familiar, encontramos as seguintes respostas: 4 pessoas temos um total de 47%, 3 pessoas temos um total de 25%, 5 pessoas temos um total de 18%, 2 pessoas obteve um total de 4%, 7 pessoas o índice foi de 4%, e a opção em branco correspondem a 5%. Observa-se que a família dos pesquisados abrange em sua maioria entre 3 e 4 pessoas., família pequena, realmente é de se esperar, pois temos muito alunos que vieram da rede particular, e uma família grande ficaria inviável com uma renda entre 3 a 8 salários.

⁵¹ Cabe ressaltar que nos últimos concursos de admissão ao colégio, a Comissão responsável pelo Concurso de admissão de alunos vem realizando um trabalho de chamamento para as escolas municipais, no sentido de trazer uma quantidade maior de alunos que sejam oriundos da rede pública de ensino.

No que abrange à escolaridade dos pais, 20% dos pais, tem o 1º grau, 44%, o 2º grau, 30% o 3º grau e com pós-graduação a nível de Mestrado e Doutorado equivale a 2,5% do total, ficando em branco neste item somente 3,5%. Ao analisarmos este item, observa-se que o nível de escolaridade tem se elevado.

Na tabela 1, temos a faixa etária dos alunos pesquisados, assim como as suas respectivas porcentagens.

Tabela 1- **Idade dos alunos pesquisados**

Idade	Porcentagem
16 anos	11%
17 anos	53%
18 anos	27%
19 anos	5%
20 anos	1,5%
Branco	1,5%
Total	100%

Fonte: Dado fornecido pelos alunos no questionário para o perfil dos pesquisados.

A idade dos pesquisados fica entre 16 a 20 anos. Observa-se que temos a maior porcentagem de alunos com 17 anos 57%, seguido pelos alunos com 18 anos 27%. Uma porcentagem de 11% de alunos tem 16 anos, o que nos faz perceber que a faixa de idade de escolar está cada vez menor, permitindo a hipótese de que os mesmos entrarão na universidade pouco amadurecidos.

Seus pais têm uma faixa etária que vai de mais de 30 a mais de 60 anos. Os dados obtidos foram os seguintes: na faixa de mais de 30 anos 7%, de mais de 40 anos 60%, de mais de 50 anos 25%, dos 60 2% e os 6% restantes deixaram a opção em branco. Demonstrando que a faixa de mais de 40 anos atingiu mais que 50% dos total.

Os alunos, em sua maioria, são naturais do Estado do Rio de Janeiro 89%. Os nascidos em outros estados (SP, MG, ES, PI, MS, BA, BR) são 11%, dos alunos Mas isso é um reflexo da origem dos seus pais que também são originários do estado do Rio de Janeiro, com (72%), seguidos pelos outros estados (SP, MG, ES, RS, PE, BA, RN, AM, PB, PR, CE, MA, CG, AL) com 20% em seu total. Observou-se a existência de 1% de pais estrangeiros e 7% deixaram esse item em branco.

Ao questionarmos se eles estavam trabalhando ou não e qual atividades estariam executando, obtivemos as seguintes respostas: 92% disseram que não trabalham, 5,5% sim e 2,5% não responderam. Dentre as atividades relacionadas pelos que responderam trabalhar, temos: trabalhando na feira, dando aulas, recreação, informática, vendedor, estágio remunerado na área. Esse tipo de resultado era esperado por ser uma escola de horário integral, não sendo viável aos alunos trabalharem. Observa-se que o trabalho é informal, sem carteira assinada, somente como uma maneira de tirar alguma renda para ajudar em algumas despesas como própria alimentação no colégio.

Então, fizemos outro questionamento sobre se já tinha trabalhado, já que poderia ter exercido alguma atividade remunerada por um curto período, e obtivemos as seguintes respostas: 82% responderam que não e 12% disseram que sim. Deixaram a opção em branco 6% do total pesquisado, reforçando ao questionamento anterior, tendo um aumento de quase 7% para afirmação de já ter trabalhado. No que se refere às atividades desenvolvidas, eles descreveram as seguintes: monitoria, dando aulas, garçom, recepção, restaurante, obra, vendedor, recreação, secretariado e entrega de folhetim de mercado.

Outro item, perguntado aos alunos, foi sobre se eles farão ou não o vestibular já que se trata de um colégio técnico e, no passado, quase todos não tinham essa oportunidade de continuar os estudos devido a necessidade de pagar seus gastos e de sua família. Obtivemos as seguintes

respostas: 89% responderam que sim, 9,5% responderam que não iriam fazer o vestibular, e 1,5% preferiram deixar em branco essa opção.

Também, sobre este item, foi pedido para o aluno escrever qual graduação seria a escolhida e obtivemos as seguintes opções: Veterinária, Publicidade, Arquitetura, Filosofia, Teologia, Agronomia, Engenharia florestal, Química, Farmácia, Direito, Desenho industrial, Hotelaria, Historia, Educação Física, Engenharia Mecânica, Gastronomia, Engenharia, Psicologia, Letras, Ciências Sociais, Engenharia de Petróleo, Engenharia da Computação, Nutrição, Relações Públicas, Oceanografia, Enfermagem, Física, Administração, Microbiologia, Zootecnia, Jornalismo, Artes, Moda, Comunicação, Medicina, Agrimensura, Matemática, Relações Internacionais, Ciências Agrícolas, Biologia, Economia. Essas carreiras, almejadas em alguns casos, têm relação com a sua formação técnica como o caso da Zootecnia, Ciências Agrícolas, Veterinária, mas observa-se que essa escolha não é a regra, embora muitos tenham uma formação técnica em Agropecuária e Hotelaria, quase sempre estão à procura de satisfação pessoal e profissional, das carreiras que trazem status como é o caso das Engenharias e Medicina.

4.4 - Como os Alunos do CTUR Vêm a Disciplina Sociologia?

Para respondermos a esse questionamento elaboramos 03 questionários⁵² – um para os alunos das 3ª séries, outro para os egressos (ex-alunos) e outro para os docentes. Todo o corpo docente recebeu um questionário,⁵³ tendo a opção de participar ou não da pesquisa. O questionário foi fornecido aos alunos no horário de aula da disciplina Filosofia. Solicitamos a eles que respondessem com toda a responsabilidade e liberdade. Para os egressos (ex-alunos) os questionários foram enviados para os endereços que constavam nos arquivos do colégio.

No primeiro item da pesquisa, os alunos foram questionados sobre qual seria sua área de formação dentro do Colégio: Técnico em Agropecuária, Técnico em Hotelaria e Ensino Médio.

Tabela 2- Porcentagem de alunos pesquisados por Curso

Curso	Quantidade	Percentual
Técnico em Agropecuária Orgânica	54	49,6%
Técnico em Hotelaria	31	28,4%
Ensino Médio	24	22%
TOTAL	109	100%

Fonte: Material coletado da pesquisa realizada com os alunos.

Numa realidade de 152 alunos matriculados no 3º ano de 2005, o quadro acima apresenta uma boa porcentagem em relação aos pesquisados, pois ele representa quase 70% de alunos que se propuseram a responder à pesquisa.

A tabela também representa que o grupo que tem maior representatividade são os alunos do curso Técnico em Agropecuária Orgânica, pois equivalem a 49%, seguido pelos alunos do Curso Técnico em Hotelaria com 28% e do Ensino Médio com 22% do total pesquisado, demonstrando que o curso Técnico corresponde a 78% do resultado da pesquisa.

O próximo item a ser apresentado, refere-se ao segundo questionamento no qual deveria apresentar qual o período em que o aluno teria cursado a disciplina no Colégio. O levantamento realizado demonstrou que, em sua grande maioria, cursaram a disciplina no ano de 2003. A pesquisa obteve as seguintes respostas: 107 alunos cursaram a disciplina no ano de 2003 e somente 02 alunos a cursaram no ano de 2002.

No terceiro item da pesquisa, solicitou-se aos alunos quais os conteúdos que foram trabalhados na disciplina que eles lembravam. Podemos observar os conteúdos relacionados pelos alunos nos quadros 8, 9 e 10.

Ao analisarmos os quadros, podemos ressaltar que entre as respostas apresentadas, houve

⁵² O modelo dos questionários encontram-se no anexo nº 6.

⁵³ Idem ao 15.

uma ocorrência de itens que aparecem em todos os cursos, como é o caso dos seminários que tem relação estritamente com os sociólogos, que são contemplados no programa da disciplina. Os estudantes usam um bimestre para realizar esta atividade, que tem a culminância através de seminários apresentados por todos os alunos da turma. Esses seminários têm por objetivo fazer com que os alunos, através da pesquisa, procurem conhecer um pouco sobre a biografia e as idéias de cada pensador. Para que esses objetivos sejam alcançados, são fornecidos alguns materiais coletados pela Internet ou fotocópia de livros que contenham a biografia do pensador. Então é solicitado aos grupos que, no decorrer das aulas, eles procurem fazer um resumo do que acham importante para ser apresentado aos demais colegas de classe. Durante esse período, eles são obrigados a entregar resumos dos textos e, se quisessem, podem trazer materiais que tenham sido coletado por eles, não esquecendo qual a fonte da pesquisa.

É marcado um dia para que cada grupo apresente o seu pensador. É opção do grupo apresentar o trabalho através de cartaz ou qualquer outro recurso. É solicitado, além da apresentação, um trabalho escrito com uma conclusão final.

Quadro 8- Conteúdos relacionados pelos alunos do curso de Ensino Médio

CONTEÚDOS DA DISCIPLINA SOCIOLOGIA RELACIONADOS PELO CURSO ENSINO MÉDIO

Pensadores; Sociólogos; Sociedade; Homem; Família; Dinâmicas; Grupos Sociais; Teorias Sociais; Problemas Sociais; O homem na sociedade; Preconceito; Racismo; Dinâmica de grupo; Filme; Análise do homem na sociedade; Estudo sobre os grupos nos quais se divide a sociedade; Preconceito inerente ao homem; Não lembra ; Marx; Rousseau; Trabalho sobre os pensadores; Kant; Durkheim; Weber; Florestan; Gilberto Freyre; Seminário Pensadores; Biografia dos sociólogos.

Fonte: Material coletado da pesquisa realizada com os alunos.

Quadro 9- Conteúdos relacionados pelos alunos do curso de Agropecuária.

CONTEÚDOS DA DISCIPLINA SOCIOLOGIA RELACIONADOS PELO CURSO DE AGROPECUÁRIA

Filme; Sociólogos; Preconceito; Cotas Universidades; Os Pensadores; Ética; O que é Sociologia; Cidadania; Racismo; Relações Sociais; Relações entre os homens; Trabalhar em equipe Relacionamento Inter-Pessoal; Dinâmica; A vida dos pensadores; Marx; Rousseau; Gilberto Freyre, Não Lembro; Sociabilidade; Realidade e desigualdade social; Engels; Cultura; Educação.

Fonte: Material coletado da pesquisa realizada com os alunos.

Quadro 10- Conteúdos relacionados pelos alunos do curso de Hotelaria.

CONTEÚDOS DA DISCIPLINA SOCIOLOGIA RELACIONADOS PELO CURSO DE HOTELARIA

Filme; Trabalho dos Pensadores; Dinâmica; Temas Sociais; Relação Familiar; Conviver com as diferenças; Socialização; Problemas da Sociedade; Problemas Sociais; Educação; Racismo; Cultura; Relações Sociais; Desigualdade Social; Relacionamento; Cidadania; Ética; Responsabilidade; Moral e Ética; Karl Marx; Família; Religião; Kant; Durkheim; Rousseau; Engels;

Fonte: Material coletado da pesquisa realizada com os alunos.

Durante alguns anos, têm-se realizado seminários através do computador, é realizado conjuntamente com as aulas de informática, os alunos montam os *slides* no Power Point, para

apresentar seu trabalho e, no dia da apresentação, lá estavam todos a demonstrar o seu trabalho final. Pode ser que a metodologia ajude aos alunos recordarem os conteúdos através de uma atividade mais dinâmica. Podemos também observar que os conteúdos pertencem a mínimo dois grupos como é o caso dos conteúdos de Relações Sociais, Grupos Sociais, Racismo, Ética, Marx e muitos mais.

Sobre racismo, alguns textos da revista *Época*, são trabalhados, e, através de debates, os alunos apresentam as argumentações que sustentem as suas idéias. É importante ressaltar que esse tema é muito polêmico, devido às cotas para o vestibular. Até alunos de outras séries participaram desta atividade..

No quarto item do questionário foi perguntado ao aluno se o mesmo tem utilizado algum conhecimento de Sociologia em sua vida e qual seria esse conhecimento. As respostas serviram, de um modo geral, para demonstrar o quanto a disciplina vem sendo utilizada na vida dos alunos, mesmo que de uma forma não muito consciente, como alguns fizeram questão de registrar em suas respostas. Dentre as respostas apresentadas foram computadas 58% responderam sim, 40% responderam não e 2% deixaram em branco a questão.

As justificativas dadas pelos alunos estão apresentadas através de suas frases:

“Não existe a prática de um único conhecimento de Sociologia, eu simplesmente procuro fazer um exercício desses conhecimentos para ter uma vida saudável em sociedade”.

“Todo e qualquer conhecimento tem que ser utilizado, e com certeza a Sociologia tem ensinamentos a serem usados na vida.”

“Essa idéia de sociedade mesmo aprendendo e tentando entender as dificuldades de conviver em grupo.”

“A convivência com as pessoas, a sociedade em geral.”

“O convívio em sociedade.”

“A tolerância com o próximo é o convívio social mais saudável.”

“Aprendi a noção de sociedade.”

“Por mais que eu não perceba, a Sociologia passa a fazer parte da minha vida. São conceitos e situações que são colocados, para nós, de uma maneira que nos faça pensar e refletir e também nos conscientizar das situações que são vividas pela humanidade.”

Para estes alunos, a Sociologia é trabalhada em todos os momentos de sua vida, porém observa-se que muitos buscam compreender a vida em sociedade para ter uma boa relação nos grupos que estão inseridos.

“Aprendi a conversar com pessoas diferentes e respeitar suas opiniões.”

“Ajudou a refletir um pouco mais sobre minha vida.”

“Pode ser que esteja utilizando inconscientemente.”

“Valorização das amizades e a importância dos Estudos Sociais.”

“Maneiras de melhor me relacionar com as pessoas, convivendo com as diferenças.”

“Aprendi a conviver melhor com as pessoas; compreendê-las.”

“Tenho aprendido a analisar a sociedade e suas relações com o homem, sua cultura, seus princípios, etc.”

“O modo de como se integrar as pessoas.”

“O conhecimento e envolvimento social para assim melhorar a sociedade.”

“A forma de relacionamento em grupo.”

“Que uma sociedade melhor depende da cooperação de todos.”

Para este grupo de alunos, a Sociologia vem sendo utilizada como uma maneira de compreender a vida em sociedade e procurar compreender a si mesmo como indivíduo que vive em sociedade e que, além da manter relações com os grupos sociais, também tem uma individualidade que o faz tentar compreender estas relações e sentir-se melhor como indivíduo que atua em um

coletivo.

“Não”

“Não, nos dias de hoje.”

“Porque não lembro, e não prestei atenção em nada.”

“Às vezes penso em utilizar, mas depois que vejo a sociedade em que vivemos e me desânimo, vejo que não vai valer a pena, sei que posso até estar errado, (...). Por isso não tenho utilizado nada.”

Para esse grupo de alunos que pensa não utilizar a Sociologia em sua vida, talvez não tenha aproveitado a oportunidade das aulas para poder compreender que, independente de qualquer coisa, somos indivíduos que convivemos em sociedade no qual cumparamos seus papéis sociais dentro desta sociedade.

“Tratar melhor as pessoas.”

“A convivência com meus amigos de classe.”

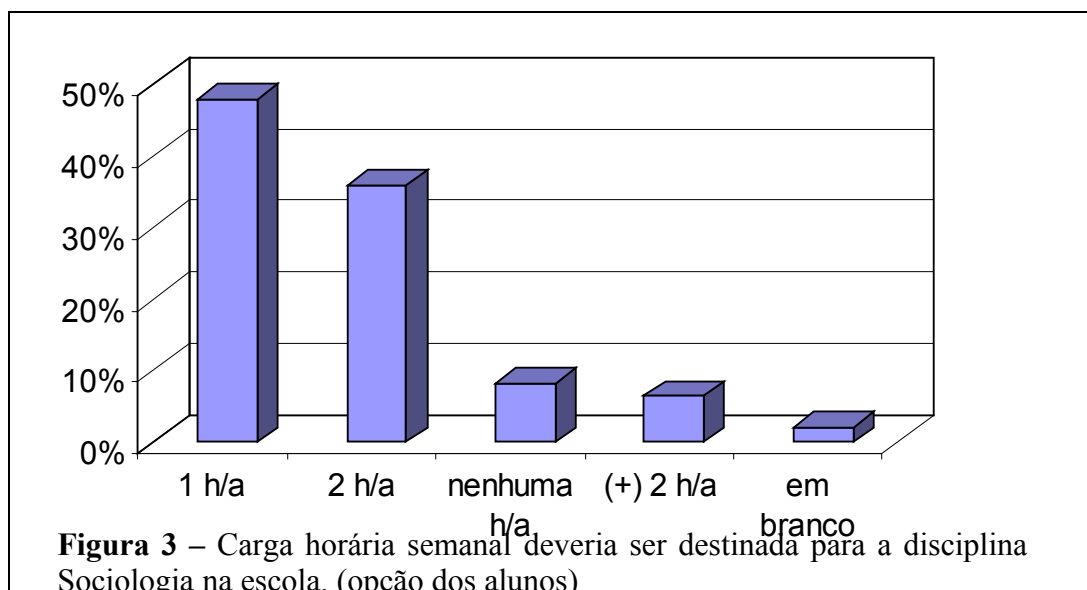
“Aprendi trabalhar em grupo, a vivenciar melhor o ambiente escolar e a sociedade em geral;

Para estes, talvez, as dinâmicas desenvolvidas em sala os ajudaram a desenvolver o conviver com as diferenças, principalmente quando um grupo novo é formado e para se adaptar vive conflitos que devem ser superados, através da experiência dos próprios companheiros de classe.

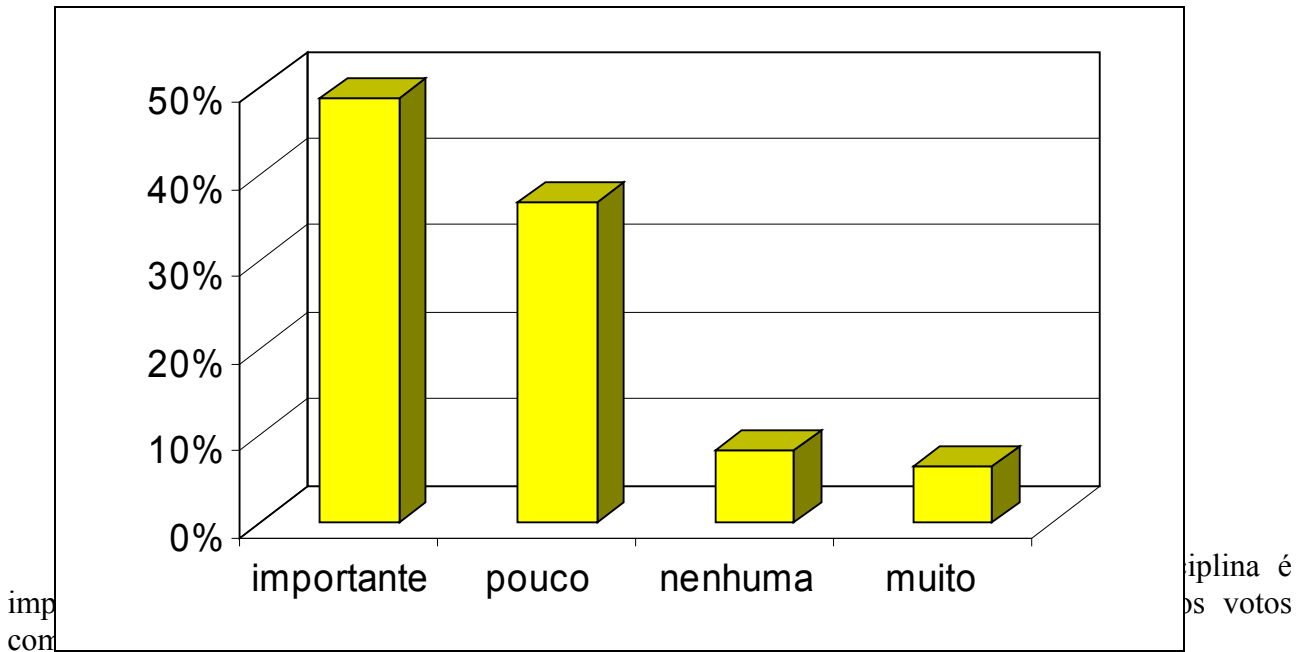
Essas respostas serviram para elucidar o trecho do PCNEM, que fala sobre a Política da Igualdade, na parte de Ciências Humanas, ressalta que essa Política *consagra o Estado de Direito e a democracia, está corporificada no aprender a conviver, na construção de uma sociedade solidária através da ação cooperativa e não-individualista.*(MEC/PCNEM, 1999: 8)

Outro questionamento que levantado foi sobre a carga horária que deveria ser destinada à disciplina Sociologia, ressaltando que a mesma encontra-se sendo desenvolvida em 1h/a semanal, de 50 min. E com uma carga anual de 35h/a.

Na figura 3, podemos visualizar a opinião dos alunos do CTUR sobre qual a carga horária que a disciplina deveria ter durante a semana. Podemos observar que, na opinião dos alunos, a carga horária atual de 1h/a recebeu um total de 44% , logo em seguida com 37% ficou a carga horária de 2 h/a, o item de nenhuma carga horária recebeu 10%, e com 7% ficou a carga horária de mais de 2 h/a, ficando por último na opinião dos alunos. Obtivemos 2% em branco. Sendo assim, os alunos demonstraram que a carga horária atual é a ideal para desenvolver os conteúdos da disciplina.



O próximo item a ser apresentado seria sobre qual opinião os alunos tem sobre a contribuição da disciplina em sua formação, foram dadas quatro opções: muito importante, importante, pouco importante e nenhuma importância. Os índices apresentados estão expressos na figura abaixo.



O próximo item da pesquisa foi direcionado aos alunos do Curso Técnico em Agropecuária, um dos focos da nossa pesquisa. Procuramos, neste momento, fazer uma distinção deste aluno e saber de um futuro profissional agropecuário quais temas deveriam ser abordados na disciplina para os alunos do curso técnico em agropecuária. As respostas ao nosso questionamento foram muitas. Podemos destacar algumas respostas:

“Estudos para melhorar a relação homem X natureza X animal.”

“Preconceito do povo da cidade em relação ao povo do campo e o trabalho exercido em seu meio.”

“O respeito com as pessoas do campo. A importância do campo na vida urbana.”

“Integração do campo com a cidade, simplicidade X desenvolvimento.”

“Transgênicos, integração do campo com a cidade.”

“Sociedade e natureza.”

“Mais cidadania entre as pessoas, apesar de achar que não tem muito haver Sociologia com o curso que é oferecido (agropecuária).”

“Relação entre êxodo rural e Industrialização.”

“Os problemas sociais no meio rural.”

“Reforma agrária, ligas camponesas. Movimentos sociais de conscientização (MV-Brasil, por exemplo).”

“Explorar mais o tema ser humano-terra, pois temas que aprendam a conviver melhor com o meio ambiente. Com desenvolvimento sustentável.”

“Homem X Natureza, Valorização do meio ambiente, “O viver consciente”.”

“A importância dos produtos orgânicos na qualidade de vida;

“Poderia ser estudado a Sociologia dentro do ambiente rural, onde as pessoas são mais simples, humildes.”

“O impacto da agropecuária orgânica na vida das pessoas.”

“Criação e produção consciente.”

“Extensão rural.”

“Deveria ser trabalhada a relação patrão/funcionário”

“A importância da sociedade pecuária.”

“A importância social da agropecuária na vida das pessoas.”

“Relacionamento com os funcionários e patrões e ética no trabalho.”

“Relacionamento com os peões; Relação sócio-ambiental entre o homem e a natureza.”

“A relação, não só de pessoas na sociedade, mas também da população com a natureza que nos cerca.”

“Compreender os funcionários da área rural que possuem ensino inferior.”

“Entender seus operários em seu dia-a-dia.”

Ao analisar estas respostas, percebemos que os alunos que fazem o Curso Técnico em Agropecuária desejam que o programa da disciplina seja mais direcionado para as atividades do homem do campo. Para que ele possa, através de atividades desenvolvidas durante as aulas, construir esse saber viver em diversos meios sociais.

4.6 - Como Os Ex-Alunos do Ctur Vêm a Disciplina Sociologia?

A pesquisa com os ex-alunos não foi proposta no projeto por se achar que não conseguiríamos ter esse retorno dos alunos, já que estavam longe do colégio. Por outro lado, não estariam à disposição para que a pesquisa fosse realizada com uma quantidade de alunos. Mas, como o objetivo da pesquisa é o de somente caracterizar a visão dos alunos sobre a disciplina, pensamos que deveria ser importante apresentar aqui a visão dos ex-alunos, inseridos no mercado de trabalho e com uma percepção de outra natureza sobre a contribuição da disciplina para sua formação profissional e do seu futuro. Enviamos o questionário para 30 alunos e obtivemos somente 15 questionários de volta, como se observa na tabela 3.

Observamos na figura 5, que 2004 é o ano com maior quantidade de ex-alunos pesquisados: 13 ex-alunos de 2004, 1 de 2003 e 1 de 2002.

Na figura 6 demonstra qual o ano que o ex-aluno cursou a disciplina Sociologia: 13 ex-alunos cursaram a disciplina no ano de 2002, 1 no ano de 2001 e 1 no ano de 2000.

Tabela 3- Demonstrativo sobre a quantidade de ex-alunos pesquisados por curso

Curso	Total	Porcentagem
Ensino Médio	06	40%
Hotelaria	03	20%
Agropecuária	06	40%
Total	15	100%

Fonte: Material coletado da pesquisa realizada com os ex-alunos.

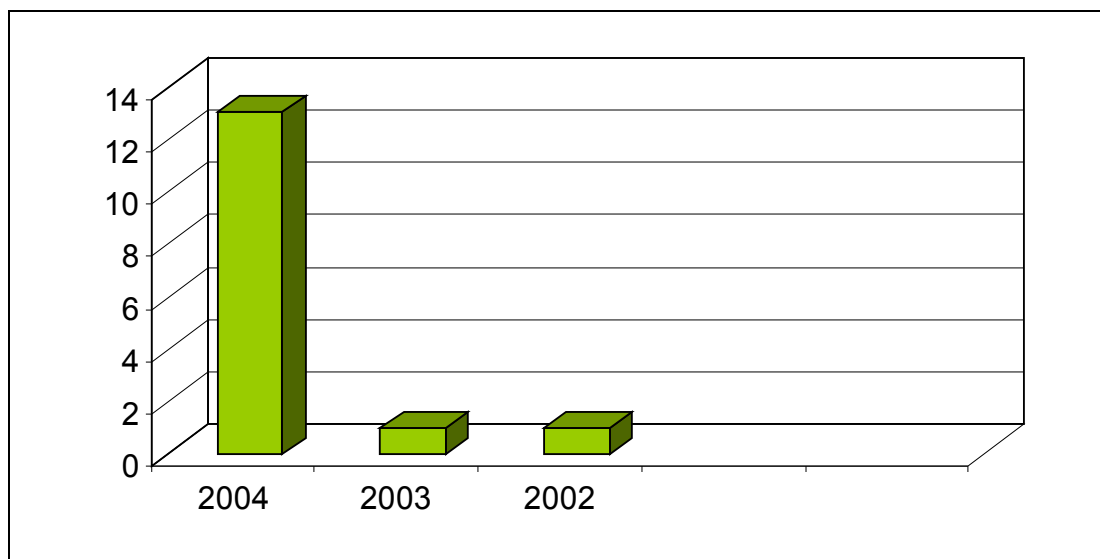


Figura 5– Ano de conclusão dos ex-alunos



Figura 6- Ano que o ex-aluno cursou a disciplina Sociologia

No quadro 11 podemos observar quanto à lembrança de temas trabalhados pela disciplina Sociologia, onde relacionaram vários itens tais como:

Quadro 11 – Conteúdos relacionados pelos ex-alunos.

Ensino Médio	Hotelaria	Agropecuária
--------------	-----------	--------------

Antropologia	Ética	Ética
Dinâmica de grupo	Diferenças entre Raças	Direitos e deveres da sociedade
Debates	Classes Sociais	Classes sociais
Religião	Credos	Convivência em Grupo
Relacionamento com o próximo	Relações entre as pessoas	Dinâmicas
Diferenças sociais		Homem da Caverna
Cidadão		Relacionamento
Sociedade		Professor/aluno e aluno/aluno
Escola		

Fonte: Material coletado da pesquisa realizada com os ex-alunos.

Observa-se que os conteúdos selecionados apresentam-se semelhantes aos relacionados anteriormente pelos alunos do colégio. E que os itens se repetem em alguns cursos, como é o caso do conteúdo Classes Sociais, Ética e diferenças.

A pesquisa também teve o intuito de saber se o ex-aluno está utilizando algum conhecimento de Sociologia em sua vida e qual seria. Obtivemos as seguintes respostas:

“Sim. A noção de que é mais que necessário respeitar o próximo por mais que ele seja diferente.”

“Sim. Trabalho em grupo.”

“Sim. Principalmente agora que trabalho com a área de Gestão de Pessoas, na qual trabalho permanentemente com treinamento no setor de motivação e trabalho em equipe.”

“Não diria que estou utilizando algum conhecimento especificamente na minha vida, mas estou estudando a disciplina Sociologia na faculdade.”

“Sim. Aprendi respeitar os direitos e deveres de cada pessoa ao meu redor.”

“Nenhum especificamente, porém a Sociologia contribuiu como uma peça para a formação do meu caráter.”

“Sim. Pois para viver em uma sociedade utilizo todos esse conteúdos, como ética, ensinamento que é levado para toda a vida.”

“Não sei.” (apareceram em três respostas)

Estes ex-alunos procuram demonstrar que os conhecimentos de Sociologia estão servindo de algum modo em sua vida, nem que seja para poder conviver em sociedade, para passar em um período da faculdade e para ajudá-los na área de trabalho. Porém muitos não conseguiram compreender a importância que a mesma tem no seu dia-a-dia, para poder compreender as relações sociais nos quais eles estão vivendo. É fundamental estar determinado a querer conhecer para poder compreender o mundo ao seu redor

No item sobre a carga horária que deveria ser destinada para o ensino de Sociologia na escola, os ex-alunos apresentaram as seguintes opções expressas na figura 7.

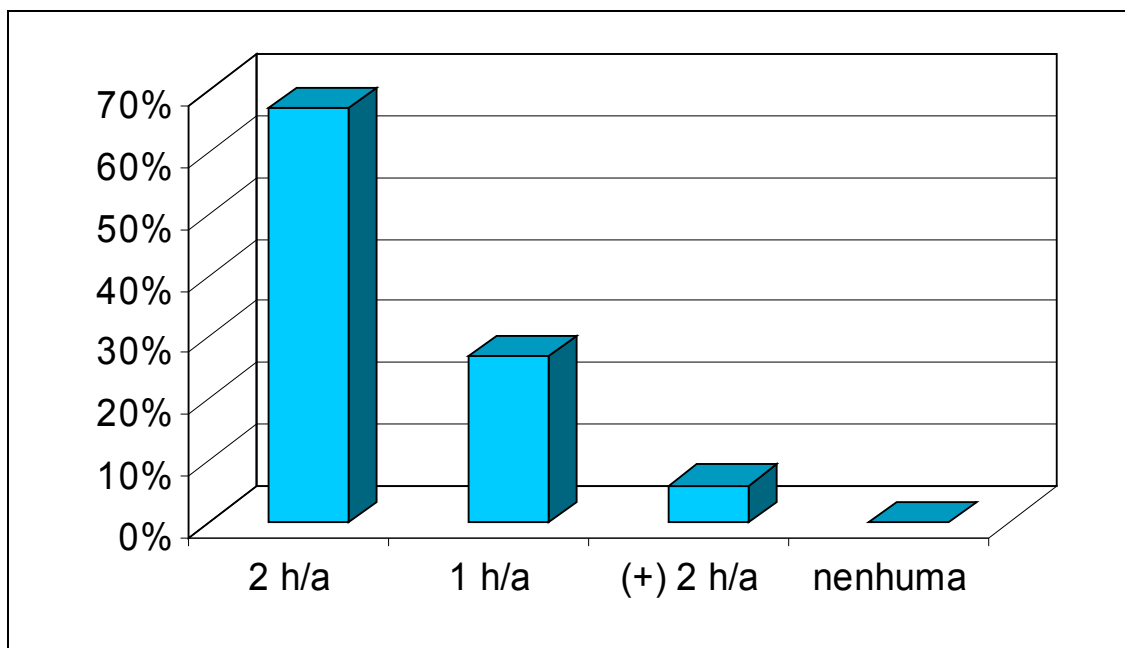


Figura 7- Carga horária semanal deveria ser destinada para a disciplina Sociologia na escola. (opção dos ex-alunos)

Observando a figura 7, o item que obteve o maior peso foi o de 2 h/a que equivale a 67%, o que apresentou a segunda maior porcentagem foi o 1 h/a com 27% do total e, por último, o item 0 h/a para a disciplina não obteve nenhuma marcação, fazendo com que esse mesmo item apresentado anteriormente pelos alunos não seja ratificado pelos ex-alunos.

O próximo item diz respeito à importância da disciplina para sua formação, foram apresentadas a eles quatro opções: Muito importante, Importante, Pouco importante e Nenhuma importância, na figura 8.

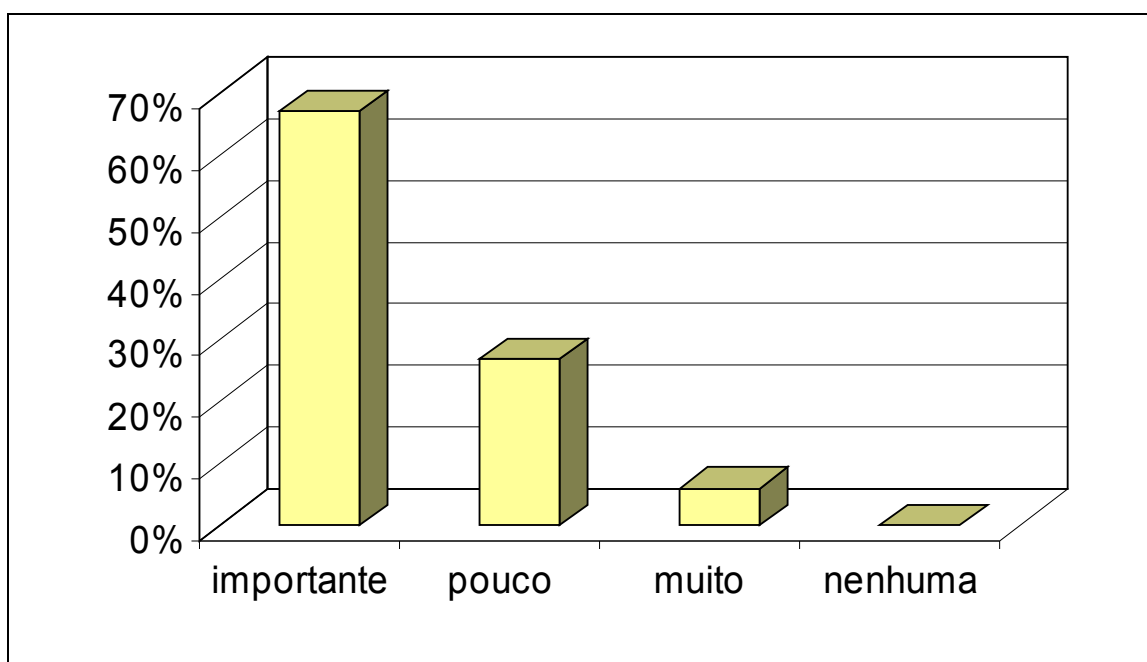


Figura 8 - Contribuição da disciplina para sua formação. (opção dos ex-alunos)

Na figura 8, podemos avaliar que a disciplina para formação dos ex-alunos foi, na

maioria dos casos, considerada importante com 67%, depois em menor porcentagem temos a opção de pouco importante, com 27% das opiniões e em terceiro lugar ficou com 6% da opinião.

O próximo item a ser apresentado refere-se aos técnicos em Agropecuária, devido às justificativas já apresentadas anteriormente. Neste item, foi perguntado ao ex-aluno, qual tema deveriam ser abordados pela disciplina sendo ele um aluno do curso técnico em agropecuária. Obtivemos as seguintes respostas para o nosso questionamento:

“Sem-terra (MST), Ministério da Agricultura, porque o Brasil é o maior exportador de soja e o mesmo não está presente na mesa do brasileiro? Por que o país exporta comida e existe tanta gente sem o que comer?”

“Valorização da relação entre empregado e empregador.”

“Ética no meio rural.”

“Como trabalhar no campo, com responsabilidade.”

“Tratar de questões dos sem-terra, as responsabilidades do governo para com a produção do país, pois tem muita gente passando fome.”

Percebe-se que essas respostas que não são diferentes dos alunos que ainda não estão atuando, que as idéias são parecidas, todos procuram relacionar a disciplina com o indivíduo como qual ele vai trabalhar, para poder compreender melhor a vida deste homem e como lidar com as relações existentes das desigualdades sociais. Em suas respostas, observa-se que existe uma visão do meio rural na qual eles têm uma breve noção, não se sabe se já estão envolvidos nessas questões da terra, mas nota-se que a crítica relativa a produção de alimentos e a fome no país fica bem explícita.

4.6 - Como os Docentes do CTUR Vêm a Disciplina Sociologia?

A pesquisa realizada com os docentes teve o mesmo objetivo que a dos alunos: poder caracterizar a visão que os docentes têm da disciplina. Para que isso fosse contemplado, enviamos questionários para um universo de 28 docentes (Professor do Ensino Médio, 8 e Professor do Ensino Profissional 12). Deles somente 20 retornaram os questionários preenchidos. O questionário foi entregue em Conselho de Professores e pediu-se que retornassem o mais breve possível e não seria preciso identificar-se, deixando-o mais a vontade para responder livremente o que pensa sobre o assunto.

O primeiro item a ser abordado pelo questionário foi saber se a disciplina é importante em uma escola de ensino profissional. Nas respostas apresentadas, os professores foram unânimes em dizer que “sim”, ela seria importante em uma escola de ensino profissional. Quanto às justificativas para essas afirmações, podemos destacar as seguintes:

Professores do Ensino Médio:

“Porque ela contextualiza”.

“Por nessa disciplina, os estudantes têm a oportunidade de raciocinar de maneira mais abrangente, passar a ter uma nova visão da vida”.

“A escola e o local onde o aluno aprende sobre cidadania e também sobre coisas que devem saber para seu encaminhamento profissional. Nesse ponto, a Sociologia é de extrema importância porque ajuda no conhecimento geral, para que seja conhecida a história das civilizações e conseqüentemente, seu próprio (do aluno).”

“Porque o técnico deverá proceder visando a contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos. É primordial que o técnico conheça e saiba discutir sobre as instituições sociais, por exemplo.”.

Nessa afirmação, observa-se que o docente demonstra que existe um senso comum no que se refere à formação para a cidadania, talvez sejam os objetivos impressos na LDB, que a Sociologia e a Filosofia devem propiciar ao educando.

“Considerando a necessidade de distribuição equitativa das diferentes áreas, a inclusão de Sociologia no currículo contribuiu para diminuir a defasagem da área de humanas em relação a demais. Além disso, divide a responsabilidade com outras disciplinas como História por exemplo, em abordar certos temas que, não raro, recebem menor importância na sala de aula em função da necessidade de se cumprir os programas.”.

“Evidentemente. É uma forma desta disciplina colaborar na formação do futuro técnico como um todo. Ajuda, por exemplo, a prepará-los para o mercado de trabalho.”

“O aluno precisa estar inserido dentro de um contexto social em qualquer profissão”.

“Porque esta disciplina ajuda o aluno a ter uma visão melhor e mais crítica sobre a sociedade em que vive e na qual desenvolverá seu trabalho”.

As respostas dos professores do Ensino Médio aproximam-se das finalidades propostas pela LDB (9394/96), que, em seu art 35, propõe:

“a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos”; “a preparação básica para o trabalho e a cidadania”; “o aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.(MEC/PCNEM, 1999:8)

De acordo com Reses (2004), que cita Florestan Fernandes (1976) para demonstrar que as finalidades do ensino de Sociologia, “de fato, é de esperar-se que a educação pelas ciências sociais crie personalidade mais apta à participação das atividades políticas, como estas se processam no estado moderno” (Florestan Fernandes, 1976:111 apud Rêses, 2004:79)

Professores do Ensino Profissional

“Muito importante porque o educando necessita ter um ‘espaço’ onde discuta e reflita as questões sociais, principalmente aquelas relacionadas ao contexto das profissões.”

“Ajuda, a regularizar as relações pessoais na instituição e fora dela, ajuda a situar os alunos no contexto sócio/econômico”.

“Porque caracteriza a importância social da utilização da técnica.”

“A Sociologia é muito importante, não só, nas escolas de ensino médio, mas desde o pré-escolar. Onde a formação dos alunos começa.”

“Porque os alunos depois de formados poderão trabalhar em diversas áreas que envolvem as relações entre pessoas: Ex. Extensão Rural.”

“Porque situa (tenta) o aluno no contexto da sociedade brasileira e seus contrastes.”

“Porque o conteúdo da disciplina proporciona o aluno uma visão mais integral da sociedade ao mundo do trabalho”.

“Pela importância do entendimento acerca das desigualdades e pela importância da sindicalização dentre outros fatores”.

“Pois a mesma aborda temas que são necessários e importantes para que nossos alunos convivam em sociedade”.

“É muito importante, por que ela faz a integração com as outras disciplinas.”

“Acredito que essa disciplina enfoque a necessidade do aspecto social do aluno, como um futuro profissional”.

Observa-se que existe um entendimento sobre a importância que a disciplina tem dentro de uma escola onde se formam técnicos e no qual devam proporcionar ao aluno a desenvolver com

responsabilidade sua atividade profissional.

No que se refere ao segundo item do questionário, fizemos o seguinte questionamento: Pensando em educação profissional, quais as questões que a disciplina deveria abordar em suas aulas?

Professores do Ensino Médio:

“A Sociologia deveria se preocupar com os relacionamentos entre as mais variadas culturas e a formação da sociedade.”

“Deveria abordar, no caso específico dos alunos da Agropecuária, a questão da reforma agrária, os movimentos sociais organizados etc.”

“Relações Humanas, cultura, tolerância/ discriminação etc.”

“Formação dos sindicatos, estruturas sociais do trabalho no Brasil e no mundo.”

“O relacionamento humano e as relações de trabalho num país peculiar como o nosso: tecnologia de ponta num extremo e, no outro, desemprego e falta de capacidade para o trabalho”

Professores do Ensino Profissional:

“A Ética, o ser cidadão...”

“A importância da técnica na solução dos problemas nas questões sociais ligadas a agropecuária brasileira.”

“Relacionamento em grupo, as reais políticas educacionais que emanam do governo. O convívio em sociedade, a inserção dos indivíduos nesta sociedade.”

“Aspectos sociais do campo e da cidade, êxodo rural, importância da agropecuária – social econômica, na preservação do meio ambiente.”

“Uma das questões fundamentais seria a importância da boa convivência. (O respeito ao próximo).”

“Questões relacionadas às relações trabalhistas. Aspectos ligados a cidadania e ética.”

“O trabalho em sociedade igualitário”

“A Ética, a Moral e a Disciplina como um embasamento para a estrutura de todo ser humano.”

O que se observou entre os discursos foi a preocupação dos professores do Ensino Médio em formar um cidadão apto a vivenciar as dificuldades do mundo rural e as relações existentes. Já no caso dos professores da parte técnica, o discurso foi mais voltado para as questões éticas que envolvem os reflexos de suas ações na sociedade.

Outro questionamento feito aos professores foi se a disciplina teria alguma influência direta ou indireta na disciplina lecionada pelo professor que respondia o questionário. Foram os seguintes os resultados:

Professor do Ensino Médio:

“No processo interdisciplinar a Sociologia, sem dúvida alguma, tem influência e pode muito fazer parte de apoio para qualquer outra disciplina.”

“Sim, a Geografia relaciona o social/social/ambiental, as questões sociais são importantes para a contextualização cotidiana e a busca da identidade (singular e plural).”

O estudo da Sociologia deve ser complementar e não excludente, sendo importante para o aluno do Ensino Médio obter os conteúdos e informações das disciplinas principalmente das Ciências Humanas(Geografia/História) que lhe propiciem conhecimentos para lidar com os problemas do dia a dia e na construção da sociedade mais justa, compreendendo os elementos

cognitivos, afetivos, sociais, culturais, econômicos, históricos, políticos, etc, que constituem a sua própria identidade e por sua vez a coletividade.”

“Sim, a Física por si só gera pavor aos estudantes, a Sociologia pode diminuir esse sentimento.”

“A disciplina tem influência direta na minha disciplina porque o homem precisa avaliar bem os efeitos decorrentes da biotecnologia em nossa sociedade.”

“ Sim, a história da humanidade, seja, no seu aspecto políticos, econômico, cultural, social é também e acima de tudo a história do homem em sociedade.”

“Sim. Inclusive para o século XXI, a uma tendência das pessoas sentirem necessidade de viver juntos, agrupados. Temos, então, a necessidade de nos apoiarmos nesta disciplina para orientarmos esta tendência.”

“Sim, pois a Matemática foi desenvolvida por uma necessidade básica da sociedade.”

“Penso que sim, pois, exploramos, em Língua Portuguesa, os vários significados das palavras; as interpretações possíveis a partir de textos variados e o ser humano, usuário da língua, é personagem central em nossas atividades.”

Professores do Ensino Profissional:

“Sim, porque a disciplina Processamento de Produtos de Origem Animal aborda questões sociais, éticas e culturais relacionadas a produção, comercialização e consumo dos alimentos.”

Acredito que sim?

“Sim, porque a disciplina desenvolve a cultura técnica, educação técnica como também o bem estar do homem rural.”

“Sim. O relacionamento do indivíduo(cidadão) em sua comunidade de origem e na implementação de novos conceitos.”

“No caso de Topografia, que trabalho, atualmente tem pouca.”

“Sim. Influencia direta (mecanização) as máquinas emprego de alguns, criando novos empregos (mão-de-obra especializada).”

“Sim, pois a produção orgânica, na minha opinião, deve atender aos produtores familiares, pequenos e médios devendo os técnicos terem condições de identificar as necessidades dos diferentes grupos.”

“Sim, porque a Sociologia tem influência em todas as disciplinas. “

“Sim. No que se refere às questões trabalhistas e aspectos legais do trabalho.”

“Sim, uma vez que a minha disciplina trabalha com grupos (pessoas) diretamente é necessário o respeito e a boa convivência.”

“Sim, porque em hotelaria eles lidarão muito com o público.”

“Sim. A integração do homem como ser social-participativo em uma sociedade.”

Como já foi ressaltada neste capítulo, no item sobre os programas, a resposta aqui apresentada vêm somente exemplificar a interdisciplinaridade existente no universo educacional. Pode-se perceber que quase todos afirmam que existe uma influência da Sociologia em sua disciplina, mesmo que sejam áreas totalmente diferentes.

Outro questionamento feito relaciona-se à carga horária semanal da disciplina, para caracterizar a opinião dos professores.

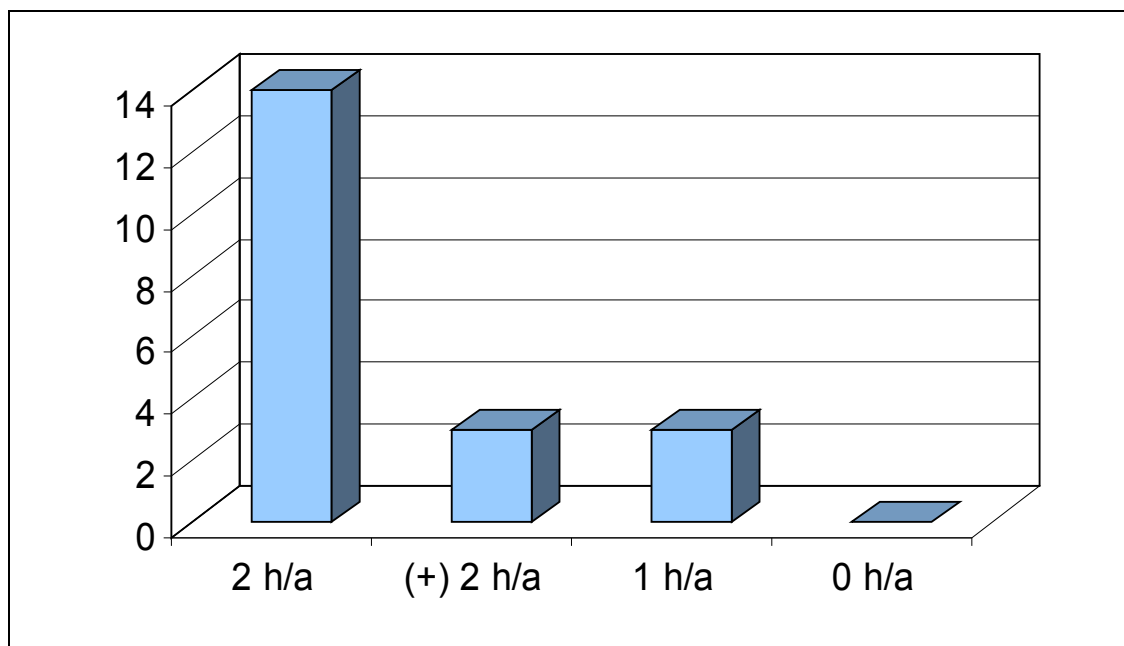


Figura 9 - Carga horária semanal deveria ser destinada para a disciplina Sociologia na escola. (opção docente)

Podemos observar que 14 docentes (70% do total) afirmaram que, independentemente da carga horária existente, a disciplina deveria ser trabalhada em 2 h/a semanais. A opção de mais de 2 h/a por semanais obteve (03) votantes que corresponde a 15% do total e 1 h/a semanais obteve (03) que corresponde a 15% do total. Conclui-se que, na opinião dos professores do CTUR, a disciplina deveria ter mais tempo para desenvolver seus conteúdos.

O último item do questionário foi realizado com os professores da parte do ensino Técnico de Agropecuária. Após serem apresentados alguns conteúdos que são abordados pela disciplina em seu programa, foi indagado aos docentes qual conteúdo eles achavam que seria importante desenvolver para o futuro de um técnico agrícola. Obtivemos as seguintes respostas num total de (08) docentes do Curso de Agropecuária:

“Todos os conteúdos que ajudem na formação do indivíduo, levando em conta a participação social.”

“Relação interpessoal.”

“Novas carreiras ligadas a Agropecuária, conscientização ambiental.”

“Desigualdades sociais: o homem rural não tem os mesmos direitos sociais do que o homem urbano.”

“Relações interpessoais aluno/empresa agrícola.”

Observa-se que os conteúdos destacados pelos docentes da área demonstram a preocupação em desenvolver de alguma maneira a relação entre o aluno e o seu ambiente de trabalho, e a relação existente entre os indivíduos.

Cabe ressaltar, que alguns docentes registraram que os temas apresentados pelos questionários seriam suficientes para desenvolver o futuro do técnico agrícola.

Sendo assim, a pesquisa procurou detalhar bem qual foi a visão que os alunos, ex-aluno

e docentes fazem da disciplina Sociologia demonstrando sua opinião quanto à carga horária, a contribuição dela para a formação discente, o uso dos conhecimentos da disciplina em sua vida, se ela tem relação com algumas disciplinas, e se os mesmos acham que a disciplina contribui ou não para a formação profissional do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa procurou caracterizar, através da análise histórica do Ensino Profissional, do Curso Técnico em Agropecuária e da disciplina Sociologia no país, como uma escola de Educação Profissional que passou por diversos modelos educacionais, tem pensado na disciplina Sociologia como sendo uma das colaboradoras na formação de seus futuros técnicos agrícolas. Para que isso fosse possível, procurou-se analisar a Educação Profissional no sentido mais amplo, passando para uma especificidade que é o Técnico Agrícola e direcionando-se para um estudo mais detalhado no Colégio Técnico da UFRRJ. Este, para formar seus futuros profissionais, tem em sua matriz curricular, na Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, a disciplina Sociologia.

Observou-se que o ensino profissional sempre apresentou em sua estrutura uma educação voltada para os que necessitavam de um conhecimento específico na sua área profissional, para que o aluno seja encaminhado e esteja o mais rápido possível no mercado de trabalho. Isso fez com que esse tipo de educação fosse cada vez mais especializado. Este profissional deveria somente realizar um tipo de atividade dentro de sua área de produção, sendo necessário ser bem preparado para apertar parafusos (como é apresentada no filme do Charlie Chaplin denominado “Tempos Modernos”), por meio de uma formação tecnicista.

Nos tempos atuais observamos que o Ensino Profissional pretende não só dar uma formação profissional para o aluno, mas condições de, através de competências e habilidades desenvolvidas para a sua área de formação, fazer com que ele vivencie situações problemas que o mundo do trabalho lhe impõe. Sendo assim, ele não precisaria mais ser especializado em uma área somente, mas nas múltiplas áreas afins e saber resolver as situações problemas do seu mundo do trabalho, tentando não somente solucionar os problemas, mas proporcionar várias soluções que se fizerem necessárias.

No caso da disciplina Sociologia, podemos observar que a mesma tem em sua trajetória histórica alguns momentos em que ela não faz parte do contexto educacional. Em sua primeira inserção, apresentou-se como uma disciplina necessária para a compreensão da realidade social no qual o aluno estava inserido. Mas, as várias reformas da educação brasileira e os interesses que as envolviam, fizeram com que a mesma ficasse esquecida no segundo grau.

Observou-se que a disciplina esteve presente no Colégio Técnico da UFRRJ desde a sua fundação, através das disciplinas OSPB e Relações Humanas que, mesmo sofrendo influências da formação dos docentes que a ministravam, procurou desenvolver conteúdos que contribuíam na formação da concepção da realidade social no qual o aluno estava ligado.

Quando à disciplina, é apresentada na grade curricular como uma disciplina que deveria desenvolver conteúdos sociológicos necessários à compreensão da sociedade. Observou-se que não estava recebendo o mesmo peso das demais disciplinas, pois sofre uma diminuição da carga horária. Talvez tenha sido essa a melhor maneira encontrada pela instituição para poder oferecê-la, ressaltando que, na matriz, a carga horária em seus cursos é de 25 horas semanais, complementados com mais 20 horas semanais de formação técnica. Talvez ela tenha sido apresentada na matriz curricular devido à sua obrigatoriedade no Estado do Rio de Janeiro.

Quanto à carga horária destinada à disciplina, observou-se com a pesquisa que, embora um grande número ache ser o tempo suficiente, um outro grupo demonstra que existe uma necessidade de aumento da carga horária, para que possa desenvolver melhor seus conteúdos ou mais conteúdos.

No que se refere a conteúdos desenvolvidos pela disciplina, é importante ressaltar que os alunos, mesmo tendo passado quase dois anos do estudo de Sociologia, puderam relacionar quase todos os conteúdos. Destacamos aqui que a metodologia aplicada pelo professor é de suma importância para a vivência e aprendizagem do aluno. A metodologia, através de filmes, dinâmicas, debates, seminários, trabalhos em grupo, demonstrou proporcionar uma melhor compreensão dos

conteúdos. Eles puderam também fazer uma auto-reflexão sobre as discussões e opiniões dos companheiros de classe na construção do seu pensamento.

Quanto ao item sobre ter utilizado conhecimentos de Sociologia em sua vida, observa-se que um grande número afirmou que utiliza os conhecimentos em sua vida, mesmo que inconscientemente. A mesma ajudou a ter uma visão melhor sobre como analisar as diversidades sociais, culturais dos grupos no qual ele se relaciona.

A contribuição da disciplina para a formação do estudante demonstrou que, se formos fazer uma análise mais específica, a importância da contribuição da disciplina na formação discente, pois a porcentagem de opiniões favoráveis se torna maior quando juntamos os itens que se assemelham, demonstrando que, de alguma maneira, a disciplina contribuiu para sua formação. Através de alguns registros, observa-se que em sua área de trabalho os mesmos procuram desenvolver a parte de sociabilidade e a diferenças no seu meio profissional.

Ao analisarmos os conteúdos que deveriam ser abordados pela disciplina na área de agropecuária, podemos observar que os itens relacionados estão todos ligados diretamente com a disciplina e que a mesma deveria direcionar os conteúdos para os cursos de formação, proporcionando aos alunos uma melhor visão de fatos existentes em seu mundo profissional.

No item referente à opinião dos professores sobre se a disciplina teria alguma relação direta ou indiretamente com sua disciplina, observa-se que, em sua grande maioria os docentes afirmaram que a mesma esta interligada à sua disciplina devido aos conteúdos específicos que fazem interação com as demais. Mesmo que seja uma disciplina extremamente voltada para a parte técnica ou das ciências exatas, há oportunidade de contextualizar os conteúdos trabalhados pelas outras disciplinas. Para os professores, a disciplina ajuda na formação do cidadão, conscientizando o aluno acerca das necessidades de intervenção no meio no qual ele esta inserido, promovendo as mudanças, no âmbito de sua comunidade, na família e no trabalho.

Através dos diversos autores que estão envolvidos na construção da trajetória histórica da disciplina sociologia no contexto educacional, foi possível perceber a disputa para que a mesma esteja presente no contexto educacional e que, de certa forma, ela seja importante para o individuo em sociedade.

A pesquisa levou a que, análise de todo o material coletado, eu obtivesse um referencial para desenvolver a disciplina e a olhar de uma maneira bem mais esclarecida sobre quais as concepções que se tem da disciplina independente dos atores que estão envolvidos.

Sendo assim o presente trabalho fez com que concluíssemos que a disciplina sociologia é de muita importância para a formação do aluno, independente da sua formação e interesses pessoais. O que ela proporciona ao aluno é uma visão sobre a sociedade do qual ele faz parte. Através desta disciplina, o aluno poderá construir seu pensamento crítico, sua autonomia e sua solidariedade, que farão a sociedade mais igualitária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. Trad. Joaquim José de Moura, Brasil, Rio de Janeiro: Graal Editora, 2001.

ARANHA, Maria L. A.. **História da Educação**, 2ed. rev. e atual, São Paulo, Moderna, 1996

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica**. Ensino das humanidades: a modernidade em questão. São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb, 1991.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação**. Parecer CEB nº15/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 1998.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação**, Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio.1999

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação**. Parecer CEB nº16/98 Diretrizes Curriculares para Educação Profissional.1999

BOYNARD, Alízio P. et All. **A Reforma do Ensino. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**, São Paulo: LISA, Brasília, INL, 1975.

CAMPOS, José de O . **Análise comparativa dos modelos de Educação Profissional Agrícola: Sistema Escola-Fazenda e a Formação por Competência no Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí/GO**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) -UFRRJ, Seropédica, RJ, 2005.

CAPDEVILLE, Guy. **O ensino superior agrícola no Brasil**. Viçosa, UFV, Impr. Univ., 1991.

CARVALHO, Lejeune M. G. **A Trajetória Histórica da Luta Pela Implantação de Sociologia no Ensino Médio – Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de Sociologia no ensino médio**, Ijuí, Ed. Unijui, 2004.

_____. **Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de Sociologia no ensino médio**, Ijuí, Ed. Unijui, 2004.

CERQUEIRA, Christiane dos S. **Avaliação dos Egressos da Educação Profissional: um estudo de caso**. 2003. Trabalho Monográfico - Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2003.

COTRIM, Gilberto Vieira; PARISI, Mário- **Fundamentos da Educação; História e Filosofia da Educação**, 11º ed, São Paulo, Saraiva, 1986.

CUNHA, Luiz Antonio C. R. da. Política Educacional no Brasil: A Profissionalização no Ensino Médio, Eldorado, Rio de Janeiro, 1986.

CUNHA, Luiz Antonio _Educação e Desenvolvimento Social no Brasil, Rio de Janeiro, F. Alves, 1975.

_____ **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização, São Paulo, Editora UNESP, Brasília, DF: Flasco, 2000a .**

_____ **O ensino profissional na irradiação do industrialismo, São Paulo, editora UNESP, Brasília, DF, Flasco, 2000b.**

_____ **O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n14, maio/ago, 2000c.**

_____ **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata, São Paulo, editora UNESP, Brasília, DF, Flasco, 2000d.**

DELORS, J. et al. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo : Cortez; Brasília/DF: MEC; UNESCO, 1999.

DEMO, Pedro, A Nova LDB Ranços e Avanços- Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico, 9ª ed., Campinas, Papirus, 1997.

FERREIRA, Aurélio B.H. Aurélio Século XXI. Dicionário da Língua Portuguesa, 4ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2000.

FRANCO, Luiz A . C. O Ensino Técnico Industrial Federal: das escolas de aprendizes artífices às atuais escolas técnicas federais. São Paulo, CENAFOR, 1985.

FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade, 4ª ed ver., São Paulo, Moraes, 1980.

KUENZER, Acácia Z. Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo, 3ª ed, São Paulo, Cortez, 1997a.

_____ **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal, São Paulo, Cortez, 1997b.**

_____ **Ensino Médio no Contexto das Políticas Públicas de Educação no Brasil. Revista Brasileira de Educação, Jan/ Fev/ Mar/Abr, nº 4, 1997c.**

_____ **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho/ Acácia Zeneida Kenzer (org.)- 2ª ed- São Paulo, Cortez, 2001.**

_____ **O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. Campinas, Educação e Sociedade, v. 21, nº 70, abr, 2000.**

GAMA, Paulo S. O Colégio Técnico da universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e o Ensino Profissionalizante: 1973 A 1988, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, RJ, 2005.

GHIRALDELLI Jr, Paulo. Historia da Educação, 2ª ed, São Paulo, Cortez, 1994.

GUIMARAES, Elisabeth da F., Sociologia no Ensino Médio: experiências da prática da disciplina. Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de Sociologia no ensino

médio, Ijuí, Ed. Unijui, 2004.

GARCIA, Walter e CUNHA Célio Coord. . Politécnica do Ensino Médio- São Paulo, Cortez, Brasília:SENEB, 1991.

GIGLIO, Adriano C. A Sociologia na Escola Secundária: Uma questão das ciências sociais no Brasil – Anos 40 e 50- 1999. Dissertação, IUPERJ, Rio de Janeiro, 1999.

GOMES, Nádia Franco da C., Análise de currículo do ensino de 2º grau- Implicações de uma redefinição da política educacional., MEC, INEP, Rio de Janeiro, 1976.

MAGALDI, Ana Maria e GONDRA, José G. A Reorganização do Campo educacional no Brasil: manifestações, manifestos e manifestantes. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2003.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas. Educ. Soc. [online]. set. 1998, vol.19, no.64, p.13-49. <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000300002&lng=pt&nrm=iso[citado 28 Outubro 2004]

_____ **Educação Profissional no Brasil, São Paulo, Cortez, 2002.**

MARTINEZ, Milena. História da disciplina no Brasil. Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho/ Acácia Zeneida Kenzer (org.)- 2ª ed- São Paulo, 2001.

MARTINEZ, et al. Área de Sociedade, Cultura e Suas Tecnologias: algumas contribuições para sua organização. Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho/ Acácia Zeneida Kenzer(org.)- 2 ed- São Paulo, 2001.

MARQUES, Paulo - Avaliação de Programas na Área da Educação: o Programa Escola Jovem . 2000, Dissertação, UNICAMP, Campinas, SP, 2000.

MEUCCI, Simone – A Institucionalização da Sociologia no Brasil: primeiros Manuais e Cursos, 2000, Dissertação, UNICAMP, Campinas, SP, 2000.

LÜDKE, M & ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MENDES, Eduardo. Contribuição Da Educação Física Escolar No Ensino Técnico Agrícola. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação), UFRRJ, Seropédica, 2005.

MORAES, Amaury César. O veto de FHC: o sentido de um gesto. Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de Sociologia no ensino médio, Ijuí, Ed. Unijui, 2004.

_____ **Porque Filosofia e Sociologia no Ensino Médio? Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de Sociologia no ensino médio, Ijuí, Ed. Unijui, 2004.**

OTRANTO, CÉLIA Regina. A Universidade Federal rural do rio de Janeiro e a construção de sua autonomia.2003, Tese Doutorado. CPDA/UFRRJ, Seropédica, RJ, 2003.

PILETTI, Claudino e Nelson, Filosofia e História da Educação, 15ªed, São Paulo, Ática,2001

PILETTI, Nelson, Ensino de 2º grau: Educação Geral ou Profissionalização? , (temas básico de educação e ensino), São Paulo, EPU, Editora USP, 1988.

_____ **História da Educação no Brasil, s/ed, São Paulo, Ática, 1990.**

POLI, Cristina Maria. **Ensino médio profissionalizante: quem o quer? a quem ele serve?** 1999. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 1999.

PIMENTA, Selma G. e GONÇALVES, Carlos L. **Reverendo o ensino de 2º grau- Propondo a formação de professores**, São Paulo, ed.Cortez, 2ªed.rev.,1992

RAMA, Leslie M. J. S. **Legislação do Ensino: uma introdução ao estudo**. São Paulo: EPU, 1987.

REIS, Íris da S., **Escolas Agrotécnicas Federais- EAF's- Objetivo e Novas Funções na Década de 90**, 2001, Dissertação, UFRRJ, Seropédica, RJ, 2001.

RÊSES, Erlando da Silva. **...E Com a Palavra os Alunos. Estudo das Representações Sociais dos alunos da rede pública do distrito federal sobre a sociologia no ensino médio**, 2004. Dissertação, UNB, Brasília, 2004.

RIBEIRO, Maria Luisa S. **Historia da Educação Brasileira – Organização Escolar**, São Paulo, Cortez& Moraes, 2ª ed, 1979.

ROMANELLI, Otaíza de O. – **A Historia da Educação no Brasil**. 27ª ed., Vozes, Petrópolis, 2002.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Educação e Divisão Social do Trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro**. São Paulo: Cortez& autores associados, 1989.

SAVIANI, Dermeval – **a nova lei da educação: trajetória, Limites e Perspectivas**, 8ª ed ver. Autores Associados, Campinas. São Paulo, 1997.

_____ **O Trabalho como Princípio Educativo Frente às Novas Tecnologias**. In: **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar**. org. Ferretti, C. J. et al., Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

SARANDY, Flávio M. S.. **Reflexões Acerca do Sentido da Sociologia no Ensino Médio** . Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de Sociologia no ensino médio, Ijuí, Ed. Unijui, 2004.

_____ **A Sociologia Volta a Escola: Um Estudo dos Manuais de Sociologia para o Ensino Médio**, 2004, Dissertação, UFRJ, Rio de Janeiro, 2004.

SANTOS, Mario B., **A Sociologia nos Contexto das Reformas do Ensino Médio**. Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de Sociologia no ensino médio, Ijuí, Ed. Unijui, 2004.

_____ **A Sociologia no Ensino Médio: O que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal**. 2002, Dissertação, UNB, Brasília, 2002.

SANCHEZ, Sandra B. **Ensino e Pesquisa em Escolas Agrícolas**- 1998, Dissertação, UFRRJ-Seropédica, RJ, 1998 .

_____ **Conceituação, Concepção E Organização De Um Programa De Pós-Graduação Para Docentes Da Educação Profissional Agrícola**, 2002, Tese Doutorado, UFRRJ, Seropédica,

RJ, 2002.

SCHIMIDT, M^a Auxiliadora. **Construindo a relação conteúdo método no ensino de História no Ensino Médio** Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho/ Acácia Zeneida Kenzer (org.)- 2 ed- São Paulo, 2000

SCHUELER, Alessandra F. M. de. **“A Infância Desamparada” no asilo Agrícola de santa Isabel: instrução rural e infantil (1880-1886)**, Educação e pesquisa, são Paulo, v26, n^o1, p.119-133, jan/jun, 2000.

SILVA, Marcelo Donizete - **O Ensino da Filosofia da Educação no Ensino Médio em Campinas – SP: da crise de identidade a desestruturação institucional pós LDBN** . 2003, Dissertação, UNICAMP, Campinas, SP, 2003.

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

SOUZA, Paulo Nathanael de ; SILVA, Eurides Brito da. **Como Entender e Aplicar a nova LDB: Lei 9.394/96**, São Paulo, Pioneira, 1997

SUZUKI, Julio César. **Integração e transversalidades entre os saberes parcelares**. Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho/ Acácia Zeneida Kenzer(org.)- 2 ed- São Paulo, 2000.

TOMAZI, Daniela A .& GUIMARAES, Elizabeth da F., **Sociologia no ensino Médio: Historicidade e Perspectivas da Ciência da sociedade, Relatório de pesquisa. Sociologia e Ensino em Debate**, Ijuí, Ed. Unijui, 2004.

TEIXEIRA, Anísio, **Educação não é Privilégio**. Comentada por Maria Cassim, 6^aed, Rio de Janeiro: ed. UFRJ, 1994.