

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Odaír José Spenthof

"FORMAÇÃO DE CABEÇAS OU DE BRAÇOS": TENSIONAMENTOS ENTRE
EDUCAÇÃO GERAL E FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL - CÂMPUS
SERTÃO (1963-2008).

SÃO LEOPOLDO

2013

ODAIR JOSÉ SPENTHOF

"FORMAÇÃO DE CABEÇAS OU DE BRAÇOS": TENSIONAMENTOS ENTRE
EDUCAÇÃO GERAL E FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL - CÂMPUS
SERTÃO (1963-2008).

Tese apresentada como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutor, pelo Programa de
Pós-Graduação em Educação da Universidade do
Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Beatriz T. Daudt Fischer.

SÃO LEOPOLDO

2013

CIP – Catalogação na Publicação

S748f Spenthof, Odair José
“Formação de cabeças ou de braços” : tensionamentos
entre educação geral e formação profissional no Instituto
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do
Sul - Câmpus Sertão (1963-2008) / Odair José Spenthof. –
2013.

172 f. : il ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale
do Rio dos Sinos, São Leopoldo (RS), 2013.

Orientadora: Prof.^a Dra. Beatriz T. Daudt Fischer.

1. Instituto Federal do Rio Grande do Sul (Campus
Sertão). 2. Formação profissional. 3. Política pública. 4.
Currículos - Avaliação. I. Fischer, Beatriz T. Daudt,
orientadora. II. Título.

CDU: 371.214

Catalogação: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, cabe um agradecimento ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS, por ter provido os recursos financeiros, bem como à Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, por ter dispensado toda sua seriedade, qualidade e competência, ambas as instituições decisivas na concretização desta tese e de todo o curso de doutorado do qual ele é resultado.

Um agradecimento muito especial é dirigido à orientadora desta pesquisa, Prof^a. Dra. Beatriz Terezinha Daudt Fischer, que não mediu esforços no sentido de contribuir para a máxima exploração do potencial tanto do tema como da capacidade de interpretação do autor. Graças ao seu profissionalismo, comprometimento e receptividade foi uma orientadora de fato, construindo uma relação de pesquisa muito produtiva para a conclusão deste trabalho.

Também reitero minha gratidão às professoras Dras. Edla Eggert, Berenice Corsetti, Flávia Obino Correa Werle, Luciane Sgarbi Santos Graziotin e Maria Isabel da Cunha, bem como aos professores Drs. Danilo Romeu Streck e Telmo Adams, cujas aulas e discussões, de alguma forma contribuíram para a conformação da pesquisa aqui exposta.

Todos os professores do Programa de Pós-Graduação – Doutorado em Educação da Unisinos, merecem um agradecimento. Os conhecimentos compartilhados e o incentivo que deram a esta pesquisa foram importantíssimos.

Além disso, registro um agradecimento especial aos colegas doutorandos da Linha de Pesquisa 1: Educação, História e Políticas, como também a toda a turma de doutorando do IFRS pela parceria e pela primorosa experiência de convivência. Dividimos alegrias e frustrações, numa experiência que será única para todos.

Uma palavra de agradecimento merecem os funcionários da Secretaria do Programa de Pós-Graduação – Doutorado em Educação da UNISINOS, pela permanente preocupação em atender da melhor maneira possível. Assim, também agradecer aos servidores ligados ao Departamento de Desenvolvimento Educacional, à Coordenadoria de Registros Acadêmicos e à Direção-Geral do IFRS – Câmpus Sertão pela atenção e disponibilidade em facilitar o acesso ao acervo documental consultado neste trabalho.

Finalmente, agradeço a quem acompanhou mais de perto todo o desenvolvimento do trabalho. O apoio nas horas difíceis, a compreensão quanto à minha dedicação ao curso e à pesquisa e as palavras de incentivo, fizeram com que minha esposa Cristina e minhas filhas Heloisa e Bárbara se mostrassem ainda mais especiais e importantes para mim.

RESUMO

Esta pesquisa investiga tensionamentos entre Educação Geral e Formação Profissional na configuração dos currículos do curso Técnico em Agropecuária de nível médio do IFRS – Campus Sertão entre 1963 e 2008. O objetivo é analisar o processo de alterações curriculares para identificar e descrever o jogo de forças envolvidas nos tensionamentos entre as disciplinas de Educação Geral e as de Formação Profissional, considerando: a disputa de território entre elas, as relações de poder envolvidas, as influências das diversas políticas educacionais e as transformações institucionais, além de demais elementos singulares daquela realidade escolar, com diferentes intensidades em cada momento histórico. Em perspectiva mais ampla trata-se de avaliar indícios de um conflito histórico que tem perpassado a educação profissional no Brasil envolvendo um currículo polarizado entre as humanidades e a ciência e tecnologia, no dilema: “formar cabeças ou braços”? A metodologia considera alguns elementos tributários de análise, como: as transformações ocorridas na estrutura curricular, tanto quanto ao número de disciplinas de cada área bem como relação do peso da carga horária entre as duas áreas, as mudanças na legislação da educação profissional e as concepções presentes na história da educação profissional: capital humano, sociedade do conhecimento e a pedagogia das competências. Para tal, as fontes são basicamente documentais: atas de Reuniões Pedagógicas, de Reuniões de Professores, dos Conselhos de Classe e do Conselho de Professores, os Projetos Pedagógicos de Curso e as Grades Curriculares. Buscando fazer aproximações aos conceitos de Stephen Ball e Michel Foucault, entre outros autores, o contexto da micropolítica da escola é encarado como espaço reprodutor, transformador e/ou construtor de políticas educacionais considerando as relações de poder. A partir da pesquisa, foi possível identificar e descrever elementos do jogo de forças entre Educação Geral e Formação Profissional, onde os debates - e respectivas tentativas de integração - colocaram-se de forma mais idealizada do que efetiva. Verificou-se que currículos foram estruturados a partir de disputas de território e de poder, com tensionamentos multicausais, nem sempre explícitos, englobando: políticas educacionais, concepções sobre formação profissional, estratégias dos segmentos envolvidos e mudanças institucionais. Em síntese, as discussões sobre “o quê” ensinar e sobre qual o conhecimento “válido” e “não válido” permearam as disputas em torno do currículo no IFRS – Câmpus Sertão. De fato, um debate ainda não resolvido no cenário educacional brasileiro, e que tem como pano de fundo a questão sobre qual o perfil do aluno a ser formado ou, da própria função da escola.

Palavras chave: currículo. relações de poder. políticas públicas. Educação Geral. Formação Profissional.

ABSTRACT

This research investigates tensions among the General Education and Vocational Training in the configuration of the curricula of the Technician Agricultural course of the high school in IFRS - Campus Sertão between 1963 and 2008. The objective is to analyze the process of curricular changes to identify and describe the game of forces involved in the tensions between disciplines of the General Education and Vocational Training, considering: a territorial dispute between them, the power relations involved, the influences of various educational policies and institutional changes, besides other singular elements of school reality, with different intensities at each historical moment. In broader perspective works with indicium of a historical conflict that has permeated professional education in Brazil involving a polarized curriculum between the humanities and the science and technology in the dilemma: "educate for think or to work"? The methodology considers some elements of analysis, as: the transformations made in the curriculum as well as the number of school discipline in each area as well as the relation of the weight of the course load between the two study areas, the changes in legislation of the professional education and the concepts present in the history of professional education: human capital, knowledge society and pedagogy skills. To this end, the sources are basically documentary: research uses the minutes of Pedagogical Meetings, Teacher Meetings, Class Councils and Teacher Councils, Educational Projects Course and the Curriculum of the school. Trying to relate the concepts of Stephen Ball and Michel Foucault, among others authors, the context of school micropolitics is seen as reproductive space and transformer and/or builder of educational policies considering the relations of the power. From the research, it was possible to identify and describe elements of the power game between General Education and Vocational Training, where debates – and the attempts to integrate their - put is more effective than the idealized form. It was found that curriculum were structured from disputes over territory and power, with multifactorial tensions, not always explicit, comprising: educational policies, conceptions of training, strategies of segments involved and institutional changes. In summary, discussions of "what" to teach and on what "valid" and "invalid" knowledge permeated the disputes about the curriculum in the IFRS – Câmpus Sertão. Indeed, a still unresolved debate in the Brazilian educational scenario, and whose backdrop the question of what the student profile to be formed or the individual functions of the school.

Keywords: Curriculum, Power Relations, Public Policies, General Education, Vocational Training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Linha de tempo do IFRS – Câmpus Sertão.....	18
Figura 2: Localização geográfica do IFRS – Câmpus Sertão.....	24
Figura 3: Logomarca oficial do IFRS – Câmpus Sertão.....	24
Figura 4: Distribuição geográfica da estrutura multicampi do IFRS, no ano de 2013.....	26
Figura 5: Fluxograma do curso Técnico em Agropecuária Concomitante da EAFSertão, a partir de 2001.....	65
Figura 6: Fluxograma do curso Técnico em Agropecuária Concomitante da EAFSertão, a partir de 2006.....	67
Figura 7: Fluxograma do curso Técnico em Agropecuária Integrado do IFRS – Câmpus Sertão, a partir de 2009.....	68
Figura 8: Fluxo das relações de poder do IFRS - Câmpus Sertão (1974-1986).....	115
Figura 9: Fluxo das relações de poder do IFRS - Câmpus Sertão (1989-1997).....	121
Figura 10: Fluxo das relações de poder do IFRS - Câmpus Sertão (1998-2000).....	126
Figura 11: Fluxo das relações de poder do IFRS - Câmpus Sertão (2004-2008).....	130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Modalidades Integrada e Concomitante do IFRS – Câmpus Sertão.....	33
Quadro 2: Documentação consultada no Arquivo Morto do IFRS – Câmpus Sertão.....	51
Quadro 3: Relação entre aulas dadas na Educação Geral e na Formação Profissional - período Ginásial Agrícola (1963-1971).....	55
Quadro 4: Composição das disciplinas de Agricultura e de Zootecnia na EAFSertão - (1984-1986).....	60
Quadro 5: Composição das disciplinas de Agricultura e de Zootecnia na EAFSertão – (1987-1989).....	61
Quadro 6: Relação da carga horária entre Educação Geral e Formação Profissional no IFRS – Câmpus Sertão – (1963 – 2009).....	69
Quadro 7: Órgãos vinculantes do IFRS - Câmpus Sertão no período de 1957 a 2008.....	134
Quadro 8: Cronologia da normatização da Educação Profissional, envolvendo o ensino agrícola (1946-2008).....	135

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1: Evolução da relação de aulas dadas entre a Educação Geral e a Formação Profissional – período Ginásial Agrícola (1963-1971).....56
- Gráfico 2: Evolução da relação da carga horária entre a Educação Geral e a Formação Profissional no IFRS – Câmpus Sertão – (1963 – 2009).....70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANPED - Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação.
- BDBTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.
- BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento.
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- CCT – Coordenadoria de Cursos Técnicos.
- CEB – Câmara de Educação Básica.
- CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica.
- CFE – Conselho Federal de Educação.
- CGE – Coordenação Geral de Ensino.
- CGPP – Coordenação Geral de Produção e Pesquisa.
- CNE – Conselho Nacional de Educação.
- COAGRI - Coordenação Nacional de Ensino Agrícola.
- COE – Coordenadoria de Orientação Educacional.
- CRA – Coordenadoria de Registros Acadêmicos.
- CSP - Coordenação de Supervisão Pedagógica.
- DAP – Divisão de Atividades Pedagógicas.
- DAT – Divisão de Atividades Técnicas.
- DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais.
- DDE – Departamento de Desenvolvimento Educacional.
- DEA – Diretoria de Ensino Agrícola
- DPAD – Departamento Pedagógico e de Apoio Didático.
- EAFS - Escola Agrotécnica Federal de Sertão.
- EDUTEK – Programa de Melhoria do Ensino Técnico Agrícola e Industrial.
- EMATER/RS – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Rio Grande do Sul.
- EMOCI – Educação Moral e Cívica.
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.
- FEPLAN – Fundação Educacional Padre Landel de Moura.
- GP-TESE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Estado, Sociedade e Educação.
- IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.
- IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
- LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MA – Ministério da Agricultura.

MEC - Ministério da Educação.

NIEPE – Núcleo de Integração do Ensino, Pesquisa e Extensão.

ODP – Organização Didático-Pedagógica.

OSPB – Organização Social e Política do Brasil.

PIPMO – Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra.

PPC – Projeto Pedagógico de Curso.

PPP – Projeto Político Pedagógico.

PREMEN - Programa de Expansão e Melhoria do Ensino.

PREMEM – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio.

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional.

SAE – Serviço de Acompanhamento ao Educando.

SAP – Seção de Acompanhamento Pedagógico.

SEMTEC/MEC - Secretaria Nacional de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação.

SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural.

SESI – Serviço Social da Indústria.

SETEC/MEC – Secretaria Nacional de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação.

UEP – Unidade Educativa de Produção.

UNED – Unidade de Ensino Descentralizada.

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

UPF – Universidade de Passo Fundo.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 APRESENTANDO O IFRS-CÂMPUS SERTÃO	23
3 A PESQUISA	29
3.1 Relações com a trajetória do autor	29
3.2 Possibilidades e limites	34
3.3 Referenciais teóricos	37
3.4 Procedimentos metodológicos	45
3.5 Operacionalização da pesquisa	49
4 CURRÍCULOS: A TRAJETÓRIA	53
5 DISPUTA DE TERRITÓRIO NO CURRÍCULO	71
6 CURRÍCULO E RELAÇÕES DE PODER	101
6.1 Determinismos, centralismo e relações verticalizadas.	106
6.2 Preparando a transição	115
6.3 A separação: distanciamento, identidade e equivalência	122
6.4 Novas possibilidades: horizontalidade e integração	126
7 ELOS ENTRE CURRÍCULO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS	132
7.1 Historiando	134
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
REFERÊNCIAS	163

1 INTRODUÇÃO

A história da educação profissional no Brasil é marcada, entre outros elementos, por um intenso debate em torno da relação entre a Educação Geral e a Formação Profissional. Ou seja, pode-se dizer que a discussão dos rumos da educação profissional brasileira contempla, há muito tempo, o debate em torno da questão do que é mais importante: as humanidades ou as tecnologias? A formação de braços ou a formação de cabeças pensantes? Isso, muitas vezes, sem abrir perspectiva para uma visão que não encare a oposição entre as duas dimensões da formação como algo inato.

Ao perpassar a história da educação profissional brasileira, este debate, muitas vezes, influenciou a formulação de políticas públicas para o setor, como também foi influenciado por elas. Além disso, ao nível das instituições de ensino, o debate a que aqui nos referimos, também pode ter sido determinante para a adesão, adaptação e ou resistência às políticas públicas implementadas em cada contexto histórico. Em outras palavras, não podemos ignorar o ambiente interno da escola como produtor de políticas, como bem assinala Ozga (2000, p. 22):

Os professores também são construtores de política: influenciam fortemente a interpretação que se faz das diretivas governamentais e envolvem-se em questões políticas quer ao nível nacional das diretivas formais, quer ao nível informal, na arena das relações professor-aluno.

Diante disso, considera-se a possibilidade de mapear as transformações ocorridas nos currículos do curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Câmpus Sertão, nos diferentes momentos entre 1963 e 2008, período perpassado pela vigência de três legislações gerais que determinaram as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), a saber: lei 4.024/61, lei 5.692/71 e a lei 9.394/96.

Neste particular, considerando apenas as LDBs, o percurso do ensino técnico de nível médio oferecido pela instituição, viveu três momentos distintos. Inicialmente com uma legislação que não obrigava a integração entre Educação Geral e Formação Profissional (Lei 4024/61), mas que se apresentava rígida em termos de constituição disciplinar dos currículos de Ensino Médio com a determinação de número mínimo de disciplinas a serem distribuídas nos dois ciclos do Ensino Técnico¹.

¹ A Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 fixava: no Art. 46º, o número máximo de oito (08) disciplinas no colegial (secundário); no Art. 49º, determinava o Ensino Técnico em dois ciclos: 1º - Ginásial (04 anos) onde as duas primeiras séries teriam que trazer quatro (04) disciplinas do ginásial secundário acrescidas das disciplinas específicas e, 2º - Colegial (03 anos) com um mínimo de 05 disciplinas do colegial secundário

Em sequência com a publicação da nova LDB de 1971 (lei nº 5692/71), ocorre uma alteração significativa na relação entre Educação Geral e formação profissional em nível médio, tanto que, ao contrário da LDB anterior, não possuía em seu texto um capítulo específico para o Ensino Técnico. Assim, atrelava a busca de uma habilitação profissional ao ensino de 2º Grau. Estabelecida no auge da ditadura militar, esta legislação trazia a obrigatoriedade de algumas disciplinas, assumia que a função do Ensino de 2º Grau destinava-se à formação integral do adolescente, colocava como função geral da educação a autor realização juntamente com a qualificação para o trabalho, fixava cargas horárias mínimas e máximas para a Educação Geral, dava ao Conselho Federal de Educação (CFE) a incumbência de determinar as cargas horárias mínimas para a habilitação profissional e buscava, em todas as escolas de 2º Grau a predominância da formação especial sobre a Educação Geral².

Por fim, o período a que se refere este trabalho, também é perpassado pela LDB de 1996 (Lei nº 9.394/96), que, diferente da legislação anterior, passa de obrigatória a facultativa a preparação para o exercício de profissões técnicas no Ensino Médio, reestrutura a divisão das modalidades de ensino e traz novas disposições sobre disciplinas obrigatórias com destaque para a filosofia e a sociologia. Apesar de tratar da importância da integração na formação, abre espaço para diferentes estratégias de articulação com a Educação Geral³.

Considerado o contexto geral, neste estudo, vislumbra-se a importância do nível local em relação às políticas públicas, na mesma linha que Mainardes (2006, p. 50): ao referir-se a Stephen Ball e Richard Bowe, defende uma pesquisa que considera os impactos das mudanças nas políticas educacionais a nível local, envolvendo “processos de resistência, acomodação, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas”. Além disso, parte-se do princípio de que o currículo, além de ter história também faz história, com bem coloca Costa (2005, p. 96):

Meu argumento é: não basta dizermos que o currículo tem uma história e que, pelo conhecimento dessa história, escrita “de fora para dentro”, poderemos compreendê-lo melhor. A questão principal é: a historicidade do currículo é de sua própria constituição, de modo que não apenas ele tem uma história como ele faz uma história.

acrescidas das disciplinas específicas. Chama a atenção que só as disciplinas optativas eram de escolha do estabelecimento.

² A Lei nº 5.692/71 fixava: no Art. 7, a obrigatoriedade das disciplinas de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde; no Art. 22º, fixava carga horária mínima de 2.200 e máxima de 2.900 horas para o Ensino de 2º Grau e, no Art. 5, compunha o 2º Grau de duas partes: a Educação Geral e a Educação Especial, com predominância desta última.

³ Lei nº 9.394/96: Art. 36º, parágrafos 2º e 4º e Item III; Art. 40º, sobre a articulação com o ensino regular.

No que tange ao universo de trabalhos de pesquisa produzidos a partir de temas afins com o proposto nesta tese, pode-se dizer que a análise das relações entre Formação Profissional e Educação Geral é mencionada nos estudos de autores que se destacam no entendimento dos limites e possibilidades da educação profissional no Brasil ou em estudos de caso que abordam a problemática em situações específicas.

Na obra organizada por Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos sobre o Ensino Médio Integrado (2005), as dificuldades de integração entre as duas dimensões da educação profissional são analisadas primeiramente sob um aspecto histórico. Para isso, os autores contextualizam o embate histórico entre as diferentes ideologias que acabou por conduzir o processo de construção da educação profissional no Brasil. Trata-se de um estudo que considera, inicialmente, que os fundamentos da construção do projeto de sociedade capitalista no Brasil estão também no cerne da trajetória do ensino profissional, principalmente na compreensão do processo de implantação da nova LDB em 1996, da revogação do decreto 2.208/97 e da construção do Decreto 5.154/04 que reabriu a possibilidade de integração no âmbito da educação profissional.

Foi esta obra em particular que despertou o interesse para a investigação aqui proposta, quando Marise Ramos (2005, p. 106), aborda um capítulo específico sobre as possibilidades e desafios na organização do currículo integrado, afirmando que:

Um projeto de ensino médio integrado ao ensino técnico tendo como eixos o Trabalho, a Ciência e a Cultura, deve buscar superar o histórico conflito existente em torno do papel da escola, de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo, e assim, o dilema de um currículo voltado para as humanidades ou voltado para a ciência e tecnologia.

Portanto, se superar o tal conflito histórico é fundamental, precisamos, antes de tudo, entender como ele se desenvolveu historicamente na instituição e até se realmente houve uma relação conflituosa entre as humanidades e as tecnologias, o que compõe justamente o interesse do estudo aqui proposto.

Outro trabalho que se destaca é o de Georgia Sobreira dos Santos (2006) a partir das investigações do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Estado, Sociedade e Educação (GP-TESE) da UNIOESTE. Neste trabalho encontra-se uma tentativa de identificar os sentidos assumidos pela educação profissional, a partir da reforma dos anos 90, e os desafios a serem enfrentados na retomada da vinculação entre formação para o trabalho e elevação dos níveis de escolaridade. Trata-se de uma reflexão sobre as condições de implementação dos cursos de ensino médio integrado, a partir da realidade da política educacional paranaense. Sendo também um estudo de caso, defende um argumento de que

ainda hoje existe uma hegemonia da educação profissional desintegrada. A ligação com a tese aqui apresentada se dá pela provocação de alguns questionamentos quanto à “hegemonia”: Existiu uma hegemonia de uma área sobre a outra? Que tipo de relação se desenvolveu, ao longo da história da instituição, entre a Formação Profissional e a Educação Geral para que se chegasse ao nível de integração que temos hoje?

Os pontos de congruência citados em relação aos autores acima podem ser norteados por uma perspectiva que é flagrante em todos eles, ou seja, de que a relação entre a Formação Profissional e a Educação Geral apresentou, muitas vezes, situações de tensão.

Ao situar o estudo proposto nesta pesquisa e verificar a proporção do ineditismo da proposta percebe-se que, embora exista considerável quantidade de trabalhos ligados de forma geral à educação profissional, mas que, ao mesmo tempo, não abordam especificamente a relação entre Educação Geral e Formação Profissional nos cursos técnicos de nível médio, com uma abordagem histórica do tensionamento entre as duas dimensões. Entre as pesquisas elaboradas recentemente, foram selecionadas algumas que mais se aproximaram do tema desta proposta de pesquisa. A seguir, são traçados alguns comentários sobre cada uma delas e as intenções de pesquisa que as nortearam.

No trabalho de Idelsuite de Sousa Lima “O currículo no plural: políticas, práticas, culturas escolares”, de 2006, percebe-se o mote no que a autora entende como história social do currículo. É uma narrativa que inter-relaciona três aspectos: a discussão acerca influência das diretrizes que formulam as políticas de currículo; a compreensão das deliberações que orientam a produção e implementação do texto curricular; e, o entendimento sobre as práticas escolares que operacionalizam a reforma no processo de produção do conhecimento escolar. Coloca-se como tentativa de compreender o espaço no qual a escola discute, planeja, seleciona e organiza os saberes em que situações do cotidiano constituem-se reveladores de formas de expressão da cultura escolar, das políticas e práticas curriculares.

Márcia D’Angelo em sua tese “Escola Técnica Federal de São Paulo: a integração do saber e do fazer na formação do técnico de nível médio (1965-1986)”, de 2007, enquanto estudo de caso, direciona seu foco para a integração do saber e do fazer na formação do técnico de nível médio. Nesse contexto, trabalha com as idas e vindas do ensino integrado a partir dos Decretos nº 2.208/97 e 5.154/04. O interessante deste trabalho é a vinculação do caso particular com o contexto histórico nacional onde tem lugar o Estado de Segurança Nacional, o Projeto Brasil-Potência e o “milagre econômico brasileiro”.

No mesmo ano, Elenice Gomes de Oliveira defende a tese com o título “Políticas de Estado e correlação de forças locais: hegemonia e contradição na expressão real das

Instituições Federais de Educação Profissional”, onde aborda as mudanças na educação profissional brasileira, em relação à organização curricular-pedagógica, gestão e financiamento nos centros federais de educação tecnológica. As indagações centrais dizem respeito a como os interesses político-econômicos e sociais hegemônicos, aglutinados no âmbito do Estado brasileiro, se irradiam na educação profissional pública? Como as instituições federais de educação profissional lidam com esses interesses?

Em 2008, a tese de Edilene Rocha Guimarães sobre “Política de Ensino Médio e educação profissional: discursos pedagógicos e práticas curriculares” analisou as inter-relações entre política e práticas curriculares no âmbito do cotidiano escolar. Pretendeu, na verdade, analisar as inter-relações entre o discurso pedagógico oficial e o discurso pedagógico local e suas expressões nas práticas curriculares, o processo de definição da política curricular, elaboração, implantação e implementação de estratégias e suas inter-relações com as práticas curriculares, além de identificar os efeitos provocados pela política nas práticas curriculares do cotidiano escolar e as recontextualizações produzidas no seu interior tendo como campo de pesquisa o curso Técnico de Construção de Edifícios do CEFET-PE.

Neste mesmo ano, destacam-se três trabalhos: “A implantação do ensino médio integrado no estado do Paraná: a difícil superação da cultura da dualidade”, de Sandra Regina Davanço, “Educação técnica e formação cidadã: um estudo no Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo - Universidade de Cubatão”, de Humberto Hickel de Carvalho e, “Educação profissional e politécnia no Brasil (1930-1980)”, de Hilton Gomes Pereira. O primeiro trata especificamente das escolas públicas do estado do Paraná, analisando as discussões em torno da implantação do Ensino Médio Integrado em 2004 naquele Estado. A importância deste trabalho se encontra em chamar a atenção para o problema de se determinar se o atual ensino médio integrado está efetivamente possibilitando a integração entre a Formação Profissional e a Educação Geral. Importante ver que a justificativa que baseia a pesquisa é a necessidade de romper com a característica histórica do ensino médio no Brasil, a dualidade, que assume modelos distintos a formação escolar ao encaminhar os estudantes ao ensino superior ou ao mercado de trabalho.

O segundo tem como objeto o currículo de cursos técnicos da Área da Indústria implantados a partir de 2000, atendendo ao decreto 2208/97, englobando o Projeto Político Pedagógico e os Planos de Curso. Este vê o currículo por outro viés, buscando detectar a noção de cidadania presente nos documentos, o que implica identificar a concepção de educação que deles pode ser abstraída. Com este mote acaba identificando a predominância

da concepção de educação voltada para o atendimento às demandas do mercado e uma noção de cidadania que a embasa.

Já o terceiro trabalho citado em 2008 tenta compreender a relação entre Politecnicidade e Educação Profissional, no Brasil, entre 1930 e 1980, propõe discutir o pressuposto de que há na sociedade, percepções diferenciadas sobre a Educação Profissional. Uma que a atribui um caráter alienante e limitador das possibilidades de emancipação e, outra que a colocam como elemento essencial na conquista do emprego. Toda a análise se direciona para afirmar que a politecnicidade representa o elemento de superação da dualidade educacional.

Em “A Educação Profissional integrada ao ensino médio no Paraná: avanços e desafios”, de 2009, Sandra Regina de Oliveira Garcia investigou a possibilidade da implantação da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio na Rede Pública Estadual na perspectiva dos trabalhadores, defendendo que a separação entre Educação Profissional da Educação Básica (Educação Geral) foi um retrocesso na opinião da maioria dos professores. Ao mesmo tempo afirma que a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, pode ser uma possibilidade de concretização de uma escola para os que vivem do trabalho, superando a apologia excessiva da prática e fortalecendo o acesso aos conhecimentos socialmente produzidos, onde o trabalho, a ciência a cultura e a tecnologia, norteiem a construção curricular e metodológica. Trata-se de uma tentativa de explicitar que elementos servem de obstáculos à concretização da integração e quais possibilitam o avanço para uma educação politécnica.

Ainda em 2009, com a tese “Capitalismo, acumulação flexível e educação profissional no Brasil: polivalência ou politecnicidade?”, Paulo César de Souza Ignácio numa abordagem que considerou a vertente do materialismo histórico, considerou as bases materiais pelas quais o homem, com o seu trabalho realiza e controla seu intercâmbio com a natureza (re)produzindo sua existência. Trata-se de uma investigação sobre as possibilidades do debate sobre o ensino politécnico diante do nível alcançado pela base técnica da produção atual.

Com a tese “A implementação do currículo integrado no curso Técnico em Agropecuária: o caso de Guanambi”, também de 2009, Estácio Moreira da Silva aborda um estudo de caso que tem como campo de pesquisa o curso Técnico em Agropecuária da Escola Agrotécnica Federal Antônio José Teixeira (EAFAJT) e como foco o paralelo entre o currículo prescrito e o currículo real a partir do decreto nº 5.154/04.

Em 2010, a tese “Projeto pedagógico e currículo: percursos de construção e poder”, de Rosana de Sousa Pereira Lopes, analisa como a comunidade escolar reconhece o projeto pedagógico e como são construídas as relações de poder entre os membros da comunidade

escolar e o projeto pedagógico. Apresenta reflexões sobre o projeto pedagógico, construção coletiva e currículo, a partir das relações de poder.

Portanto, esta tese tem como *locus* o IFRS – Câmpus Sertão, instituição de ensino diretamente ligada aos órgãos federais propositores das políticas públicas, receptora das intencionalidades contidas nas políticas, de forma a reproduzir, interpretar ou até transformar as diretrizes oficiais.

No que se refere às razões e pertinências desta investigação vale lembrar que, na sua tradição histórica, o IFRS – Câmpus Sertão sofreu influência dos mais diversos avanços e retrocessos, impostos à educação brasileira desde 1957, iniciando com o período desenvolvimentista dos anos 1950 que preconizava o rápido desenvolvimento industrial do Brasil, mesmo que à custa da grande penetração de capital estrangeiro, passando pelas reformas impostas pelo regime militar entre 1964 e 1985, sobrevivendo à onda liberalizante da lógica de mercado dos anos 90 e, buscando encontrar-se num novo momento do debate sobre papel da Formação Profissional a partir de meados da primeira década do século XXI.

A própria trajetória da configuração institucional do IFRS – Câmpus Sertão, iniciando como Escola Agrícola de Passo Fundo em 1957, passando a Ginásio Agrícola de Passo Fundo em 1964, sendo Colégio Agrícola de Passo Fundo em janeiro de 1968 e Colégio Agrícola de Sertão em abril do mesmo ano, constituindo-se em Escola Agrotécnica Federal de Sertão em 1979 e, finalmente, integrando o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul a partir do final de 2008. Além disso, paralelamente sofreu diversas alterações no que diz respeito ao órgão de estado a que esteve vinculado. Este conjunto de influências permite uma pequena amostra das diversas transformações às quais a instituição precisou adequar-se ao longo da história.

Na figura a seguir, coloca-se uma visão geral entre as transformações institucionais, as mudanças de vinculação, as alterações na legislação educacional e as transformações curriculares do IFRS – Câmpus Sertão durante o período a que este estudo se refere.

Figura 1: Linha de tempo do IFRS – Câmpus Sertão:

		DÉCADAS		
		ANOS 60	ANOS 70	ANOS 80
Categoria Institucional		1957: Escola Agrícola de Passo Fundo.	1964: Ginásio Agrícola de Passo Fundo.	1968: Colégio Agrícola de Sertão. 1979: Escola Agrotécnica Federal de Sertão (EAFS).
Vinculação		1957: Superintendência de Ensino Agrícola e Veterinário (ministério da Agricultura).	1967: Vincula-se ao Ministério da Educação.	1973: Coordenação Nacional de Ensino Agrícola (COAGRI). "Aprender a fazer e fazer para aprender". 1986: Secretaria Nacional de Ensino Médio e Técnico.
Legislação/ LDB		1961: Lei 4024/61		1971: Lei 5692/71
Legislação/ Educação Profissional		1968: Lei 5.524/68 (regulamentou profissão de técnico de nível médio).		1982: Lei 7.044/82 (extinguiu a obrigatoriedade da profissionalização no 2º Grau).
Estrutura Curricular		1957: Integrado (Matrícula única, disciplinar, não modular).		

		DÉCADAS		
		ANOS 90	ANOS 2000	ANOS 2010
Categoria Institucional		2008: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRS) – Câmpus Sertão.		
Vinculação		2005: Secretaria nacional de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC).		
Legislação/ LDB		1996: Lei 9394/96.		
Legislação/ Educação Profissional		1997: Decreto 2.208/97 (duas modalidades de Ensino Técnico: concomitante e subsequente ao Ensino Médio).	2004: decreto 5.154/04 (reabria a possibilidade do Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio).	
Estrutura Curricular		1997: Concomitante (Duas matrículas = modular)		2009: integrado (Matrícula única, disciplinar, não modular).

Fonte: Elaborada pelo autor com base na documentação da Coordenadoria de Registros Escolares do IFRS – Câmpus Sertão.

Neste contexto, é preciso considerar ainda que o percurso histórico constitui-se de diversas visões ideológicas sobre a educação profissional que veio desde o contexto do pós-guerra com a necessidade de formação de mão-de-obra qualificada dentro da ideia da substituição de importações e desenvolvimento da indústria brasileira, a noção de “capital humano”, de “sociedade do conhecimento”, da pedagogia das “competências para a empregabilidade” e, finalmente, da educação politécnica integrada e emancipatória.

Portanto, entender como tais transformações influenciaram a relação entre os que defendiam a supremacia da Formação Profissional ou da Educação Geral e como tais relações se apresentaram no debate interno da instituição ao longo da sua história, através da análise das grades curriculares, das atas de reuniões de professores e dos Conselhos de Classe, da correspondência oficial do Departamento de Ensino e da Direção-Geral, poderá fornecer elementos importantes para o balizamento do debate travado atualmente quanto à busca de mecanismos para um ensino integrado de fato. Esses elementos têm sido atravessados por disputas de forças no jogo de relações de poder entre a Formação Profissional e a Educação Geral, em grande parte herança de disputas mais amplas existentes na sociedade em geral, bem como de disputas ideológicas historicamente constituídas na academia⁴. Esses elementos perpassam o entendimento da disputa de forças e da dificuldade de discernimento do que está em jogo no momento do estabelecimento das relações entre áreas do conhecimento consideradas como a reprodução das disputas ideológicas que existem na própria sociedade.

Em relação à trajetória acadêmica, a formação como Mestre em História com área de concentração em história política regional, os elementos de convergência apresentam-se de forma flagrante. Primeiramente, os trabalhos produzidos enquanto historiador exploraram as questões relacionadas ao imaginário social e às relações de poder implícitas nas diferentes dimensões das relações sociais por mais simples que possam parecer. Além disso, ao abordar as relações de poder e a construção do imaginário, a exploração do tema das ideologias em conflito no âmbito da educação é elemento importante para o entendimento das estratégias de controle social.

A própria função primordial da História como ciência, que trata de, a partir do contexto dos interesses do presente, olhar para o passado na busca de elementos que possam auxiliar na compreensão da conjuntura presente, corrobora para a vinculação do tema proposto com a formação acadêmica do autor.

⁴ Sobre este tema especificamente, ver Mendonça (2001) e Bontempi Jr. (2002).

É com esta visão que, sem dúvida, este trabalho se constitui numa oportunidade de aliar o método histórico ao estudo dos fatores que alimentaram tensões entre Formação Profissional à Educação Geral contribuindo para o entendimento das atuais relações entre estas duas dimensões da educação profissional.

No que tange à relação com a trajetória profissional do autor, a tarefa de coordenar a implantação e a operacionalização de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio no ano de 2009 colocou o autor diante do desafio da mediação entre três posicionamentos pedagógicos distintos: o que valoriza apenas os conteúdos ditos “profissionalizantes” ou “técnicos”, o que, por outro lado, não abre mão da supremacia da Educação Geral e veem a Formação Profissional como um simples aditivo e, por último, a ideia de que é preciso integrar em graus de igual importância as duas dimensões, profissional e geral, como forma de atender a uma formação integral do cidadão.

Estar na mediação desse debate pedagógico era tarefa intrínseca ao cargo de Coordenador Geral de Ensino do IFRS – Câmpus Sertão e sua condução exigiam respostas que só poderiam ser elaboradas a partir de elementos que ajudassem a entender como tais relações se constituíram historicamente e os fatores que influenciaram nesta trajetória de conflitos.

As próprias orientações do Ministério da Educação hoje pautadas pelo incentivo aos cursos integrados colocam-se, para aqueles que fazem o dia-dia da educação no calor do debate interno das instituições, como um verdadeiro desafio operacional de como integrar o conhecimento técnico-científico com o conhecimento histórico-social. Este desafio se percebe pela dificuldade em debelar a desconfiança de que uma dimensão estaria tomando o espaço da outra. Entendida a educação integrada, referida nesta pesquisa, como conceito que não se confunde com o de educação integral. O primeiro relacionado às relações entre formação humana e formação para o trabalho, enquanto o segundo refere-se primordialmente à questão do tempo de permanência do aluno na escola.

A primordial condição do autor como professor, também demanda um envolvimento constante com o debate travado nos bastidores das discussões pedagógicas de implantação de cursos integrados.

Em suma, o mote desta investigação vislumbra, como já citado por outros autores, o fato de que qualquer mudança que se queira no sistema público de ensino depende do trabalho do professorado e das relações que se estabelecem na escola, sendo portanto, fundamental a compreensão dos elementos balizadores destas relações. Ou seja, a análise e o entendimento do processo histórico que forjou as relações entre Formação Profissional e Educação Geral, é

princípio imprescindível para o sucesso de qualquer atividade de coordenação pedagógica no âmbito de uma instituição de educação profissional. A importância do foco histórico na investigação dos currículos é afirmada por Moreira e Tadeu (2011, p. 40):

É central a essa tarefa de investigação do currículo oficial uma perspectiva que tenha um foco histórico. A contingência e a historicidade dos presentes arranjos curriculares só serão postas em relevo por uma análise que flagre os momentos históricos em que esses arranjos foram concebidos e tornaram-se “naturais”. Desnaturalizar e historicizar o currículo existente é um passo importante na tarefa política de estabelecer objetivos alternativos e arranjos curriculares que sejam transgressivos da ordem curricular existente.

Assim, este estudo elegeu, como objetivo geral, analisar o processo histórico das alterações curriculares que produziram tensionamentos entre as disciplinas da Educação Geral e as da Formação Profissional no que diz respeito à estruturação dos currículos dos cursos técnicos nível médio do IFRS – Câmpus Sertão buscando elementos que possam ajudar a elucidar a seguinte questão central:

- Ao longo dos anos, os diferentes currículos do IFRS – Câmpus Sertão foram estruturados como decorrência das disputas de território e de poder entre as áreas de Educação Geral e de formação profissional. Tais disputas têm sido influenciadas por forças implícitas ou explícitas, decorrentes de políticas educacionais, das concepções dos professores sobre formação profissional e das mudanças institucionais, além de demais elementos singulares daquela realidade escolar, podendo ter intensidades variadas em cada momento histórico. É possível identificar e descrever este jogo de forças a partir das diferentes mudanças curriculares?

Como desdobramentos deste objetivo geral, têm-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar estratégias de disputa de espaços entre as áreas do conhecimento que perpassaram as diversas mudanças curriculares promovidas ao longo da história da instituição;
- b) Problematizar as relações e/ou micro relações de poder envolvidas no estabelecimento de um discurso predominante ou hegemônico por parte dos sujeitos envolvidos na estruturação dos cursos;
- c) Analisar o lugar que as políticas educacionais ocupam no debate entre Educação Geral e Formação Profissional no ciclo das práticas pedagógicas do IFRS – Câmpus Sertão;
- d) Explicitar como as transformações institucionais e as mudanças na vinculação mantenedora da instituição podem ter fomentado ou inibido a tensão entre as duas áreas;

Para dar conta do trabalho de análise proposto, esta tese apresenta a seguinte estrutura:

No capítulo 2 se faz uma apresentação do IFRS – Câmpus Sertão, com o intuito de fornecer ao leitor elementos para que possa se situar quanto ao tipo e à dimensão da instituição a que o estudo se dedicou. No capítulo 3, se buscou estabelecer relações do tema com a trajetória de vida do autor para demonstrar a partir de que ponto o olhar do pesquisador parte e qual seu envolvimento com o seu objeto de estudo.

Já no capítulo 3 apresenta-se uma reflexão sobre a pesquisa no que tange à relação do tema da com a trajetória do autor, às possibilidades e limites do tema, aos referenciais teóricos, aos procedimentos metodológicos e à própria operacionalização da pesquisa.

O capítulo 4, que trata da trajetória dos currículos no IFRS – Câmpus Sertão apresenta um levantamento detalhado de todos os currículos vigentes no período de 1963 a 2008. Com base nas grades curriculares constantes dos históricos escolares e, em um segundo momento nos Projetos Pedagógicos Curso (PPC) do curso de Técnico em Agropecuária, fez-se um levantamento quantitativo da ocupação de território entre Educação Geral e Formação Profissional nas configurações curriculares aplicadas no período estudado.

Com o título “Disputa de território no currículo”, o capítulo 5 procura identificar o processo de construção dos currículos, com disputas, conflitos, arranjos, acomodações ou adaptações que os constituíram na forma ou estrutura com que se apresentaram para a sua época e para os dias atuais. Isso feito através do cruzamento entre grades curriculares e atas de reuniões que tratavam dessas mudanças.

O capítulo 6 se coloca sob a perspectiva de avaliar as mudanças curriculares e as relações de poder a elas subjacentes. Para isso, visualiza quatro momentos onde os desenhos das configurações das relações entre os grupos identificados como: Educação Geral, Formação Profissional e Direção-Geral, apresentaram características particulares em seu fluxo.

No capítulo 7 são identificados os elos entre o currículo e as políticas educacionais que tomaram corpo durante o recorte temporal desta pesquisa e que foram repercutidas nos currículos do IFRS – Câmpus Sertão.

E, por fim, nas considerações finais se pretendeu apresentar e reforçar os principais pontos conclusivos que perpassaram toda a tese.

2 APRESENTANDO O IFRS-CÂMPUS SERTÃO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) é uma instituição federal de ensino público e gratuito. Atua com uma estrutura multicâmpus para promover a educação profissional e tecnológica de excelência e impulsionar o desenvolvimento sustentável das regiões. Possui 12 câmpus já implantados: Bento Gonçalves, Canoas, Caxias do Sul, Erechim, Farroupilha, Feliz, Ibirubá, Osório, Porto Alegre, Restinga (Porto Alegre), Rio Grande e Sertão. Em processo de implantação, há mais quatro câmpus, nos municípios de Alvorada, Rolante, Vacaria e Viamão. A Reitoria é sediada em Bento Gonçalves. Atualmente, o IFRS conta com cerca de 17 mil alunos, em 91 cursos técnicos e superiores de diferentes modalidades. Oferece também cursos de pós-graduação e dos programas do governo federal Pronatec, Mulheres Mil e Formação Inicial Continuada (FIC).⁵

O IFRS foi criado em 29 de dezembro de 2008, pela lei 11.892, que instituiu 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Por força de lei, o IFRS é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), tendo assim, prerrogativas como autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-científica e disciplinar. A instituição integra a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

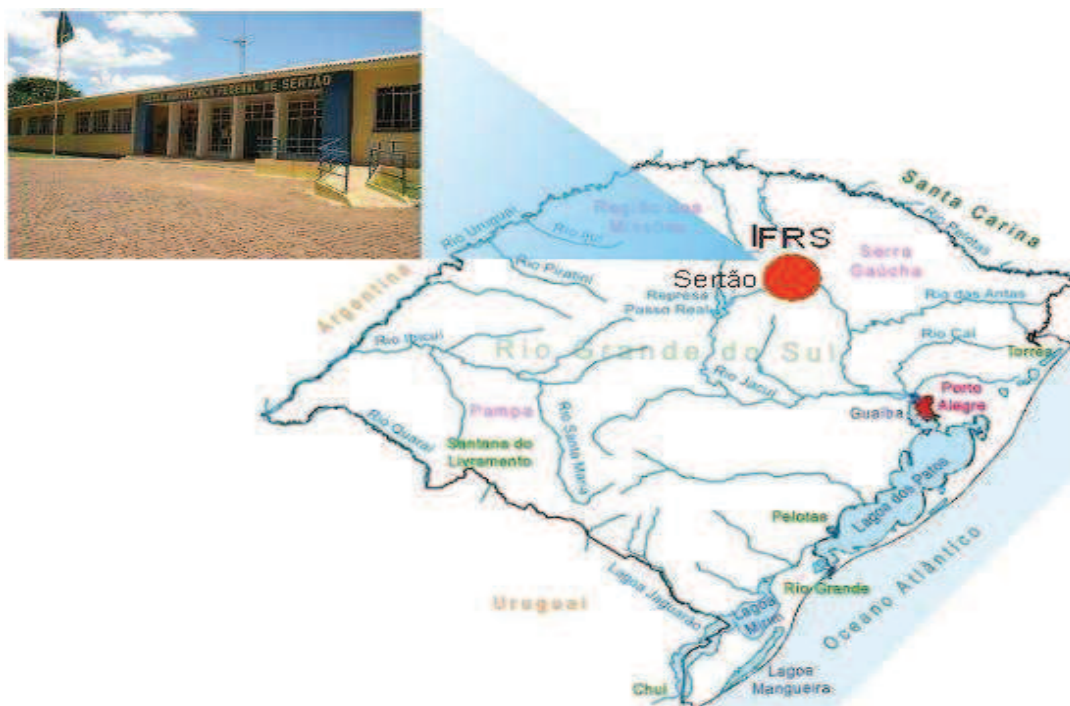
Em sua criação, o IFRS se estruturou a partir da união de três autarquias federais: o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) de Bento Gonçalves, a Escola Agrotécnica Federal de Sertão e a Escola Técnica Federal de Canoas. Logo após, incorporaram-se ao instituto dois estabelecimentos vinculados a Universidades Federais: a Escola Técnica Federal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e o Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati, de Rio Grande. No decorrer do processo, foram federalizadas unidades de ensino técnico nos municípios de Farroupilha, Feliz e Ibirubá e criados os câmpus de Caxias, Erechim, Osório e Restinga.

A proposta educacional da instituição propõe valorizar a educação em todos os seus níveis, contribuir para com o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão, oportunizar de forma mais expressiva as possibilidades de acesso à educação gratuita e de qualidade e fomentar o atendimento a demandas localizadas, com atenção especial às camadas sociais que carecem de oportunidades de formação e de incentivo à inserção no mundo produtivo.⁶

⁵ Conforme dados publicados no site oficial do IFRS: <http://www.ifrs.edu.br>.

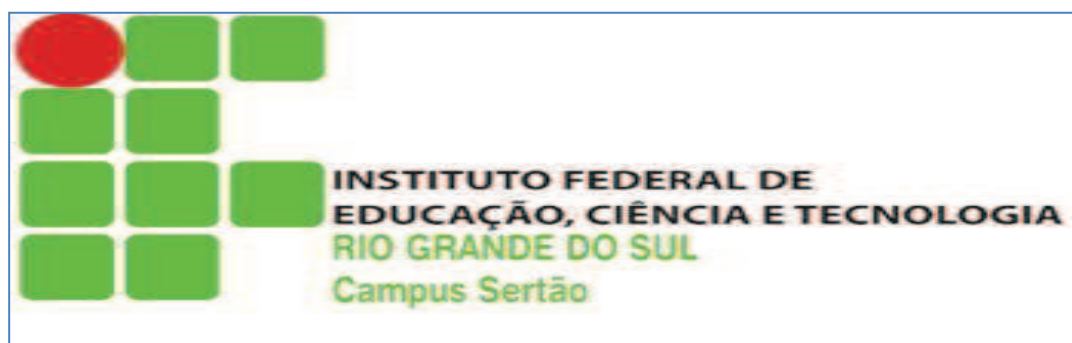
⁶ Idem.

Figura 2: Localização geográfica do IFRS - Câmpus Sertão.



Fonte: IFRS - Câmpus Sertão, 2009.

Figura 3: Logomarca oficial do IFRS - Câmpus Sertão:



Fonte: Gabinete do Diretor-Geral do IFRS - Câmpus Sertão, 2009.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Câmpus Sertão está situado no Distrito de Engenheiro Luiz Englert, município de Sertão, Rio Grande do Sul, distando 25 quilômetros da cidade de Passo Fundo na região norte do Estado do Rio Grande do Sul e integra a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

A região norte do Rio Grande do Sul, conta, segundo os dados do Censo Demográfico – IBGE (2009), com 1.945.000 habitantes e fundamenta-se na produção agropecuária, com destaque para a produção de cereais, como soja, milho, trigo, cevada e feijão. Na produção pecuária, a maior ênfase é a produção de suínos, aves e gado de leite. Inserido neste contexto,

o município de Sertão, possui aproximadamente 6.746 habitantes, dos quais, 3.652 habitantes são residentes na área urbana e 3.094 habitantes na área rural.

O IFRS – Câmpus Sertão foi criado pela Lei nº 3.215, de 19 de julho de 1957, chamando-se Escola Agrícola de Passo Fundo. Através do Decreto Lei nº 53.558, de 13 de fevereiro de 1964, passou a denominar-se Ginásio Agrícola de Passo Fundo, com localização em Passo Fundo – RS, subordinado à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, ligada ao Ministério da Agricultura, oferecia o curso ginásial com internato. Alguns anos depois, pelo Decreto nº 60.731, de 19 de maio de 1967 a instituição foi transferida, juntamente com outros órgãos de Ensino, para o Ministério da Educação e Cultura.

O Decreto nº 62.178, de 25 de janeiro de 1968, autorizou o Ginásio Agrícola de Passo Fundo, a funcionar como Colégio Agrícola. A denominação Colégio Agrícola de Sertão foi estabelecida pelo Decreto nº 62.519, de 09 de abril de 1968. A partir disso ficou sob a responsabilidade da Coordenação Nacional de Ensino Agrícola – COAGRI, durante o período de 1973 até 1986. Pelo Decreto nº 83.935, de 04 de setembro de 1979, passou a denominar-se Escola Agrotécnica Federal de Sertão (EAFS), subordinada à Secretaria de Educação de 1º e 2º Graus do Ministério da Educação e Cultura.

A partir do segundo semestre de 1973, a titulação concedida a seus alunos passou a ser de Técnico em Agropecuária. O IFRS - Câmpus Sertão, durante sua trajetória de atuação na Educação Profissional, já formou mais de quatro mil técnicos, que se apresentam como referência no desenvolvimento agrícola em várias regiões do país.

A instituição obteve declaração da regularidade de estudos pela Portaria nº 081, de 06 de setembro de 1980, da Secretaria do Ensino de 1º e 2º Graus, do Ministério da Educação e Cultura. A Lei Federal nº 8.731, de 16 de novembro de 1993 transformou a EAFS em autarquia Federal, com autonomia administrativa e pedagógica. Isso significava que a instituição passava a definir seu próprio orçamento e gestão de pessoal a partir de recursos repassados pelo MEC e da receita própria gerada pela sua própria produção agropecuária, além de poder determinar, sem consulta prévia ao MEC, os cursos e a estrutura curricular de seus cursos.

Pela Lei Federal Nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, a EAFS passou a integrar o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul na condição de Câmpus juntamente com os Campi Bento Gonçalves, Canoas, Caxias do Sul, Erechim, Osório, Porto Alegre, Restinga, Rio Grande, Núcleo Avançado de Farroupilha, Núcleo Avançado de Feliz e Núcleo Avançado de Ibirubá.

Figura 4: Distribuição geográfica da estrutura multicampi do IFRS, no ano de 2013:



Fonte: <http://www.ifrs.edu.br/site/conteudo.php>.

Atualmente, o Câmpus Sertão tem autonomia para ministrar Curso de Educação Básica em Nível de Ensino Médio e Formação Profissional com cursos de nível técnico, nas modalidades: integrada, concomitante, subsequente, PROEJA⁷ com formação profissional em Informática e Agroindústria e, também os Cursos Superiores de Tecnologia em Agronegócio, Agronomia, Zootecnia, Tecnologia em Gestão Ambiental, Licenciatura em Ciências Agrícolas e Tecnologia em Alimentos. Ficou responsável pela criação e implantação do Câmpus de Erechim/RS, que no segundo semestre de 2009, começou a oferecer à comunidade regional os cursos Técnicos de forma subsequente em Agroindústria, Mecânica e Vestuário.

A existência de uma demanda de alunos que concluem o Ensino Fundamental e buscam alternativas de formação técnica em nível médio é o que motiva a instituição a ampliar o seu leque de atendimento na região onde está inserida, e justifica a manutenção e

⁷ A modalidade PROEJA consiste na Educação de Jovens e Adultos (EJA) profissionalizante.

periódica reestruturação do curso Técnico em Agropecuária de acordo com as necessidades do mercado⁸.

O Decreto no 5.154, de 23 de julho de 2004 regulamentou o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, determina que a educação profissional deva ser oferecida por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada, de educação profissional técnica de nível médio e também na forma de educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação no sentido de articular esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia. Em seu parágrafo primeiro prevê que a formação profissional poderá ser oferecida nas modalidades: integrada com o ensino médio, concomitante para alunos que estejam cursando o ensino médio na mesma instituição de ensino ou instituições de ensino distintas e na modalidade subsequente para alunos que já tenham concluído o ensino médio. Também a educação profissional poderá ser oferecida de forma tecnológica de graduação e/ou pós-graduação, todas essas modalidades poderão ser estruturadas e organizadas em etapas com terminalidade ou com saídas intermediárias com a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho.

O Câmpus Sertão oferece aos alunos, além das salas de aula, uma área de 237 (duzentos e trinta e sete) hectares, Laboratórios e UEPs (Unidades Educativas de Produção) na área da Agricultura, Irrigação, Olericultura, Fruticultura, Avicultura, Suinocultura, Bovinocultura e Agroindústria, com produção dos derivados de leite, carnes e vegetais. Com alojamentos para 360 (trezentos e sessenta) alunos e 16 (dezesesseis) alunas e refeitório para 2.300 (duas mil e trezentas) refeições dia. Conta com 103 (cento e três) Técnicos Administrativos efetivos e 60 (sessenta) terceirizados, 71 (setenta e um) Professores efetivos e 7 (sete) substitutos, com a previsão de fechar o ano letivo de 2011 com 74 (setenta e quatro) professores efetivos e 23 (vinte e três) temporários⁹.

No ano letivo de 2013, são 1.532 (um mil, quinhentos e trinta e dois) alunos contando os que estão em estágio. Efetivamente na escola são 477 (quatrocentos e setenta e sete) do curso técnico integrado em agropecuária; 59 (cinquenta e nove) no curso técnico subsequente, 227 (duzentos e vinte e sete) nos cursos concomitantes e, 40 (quarenta) alunos no curso Proeja. No Ensino Superior são 289 (duzentos e oitenta e nove) alunos nos cursos Superiores de Tecnologia (Gestão Ambiental, Agronegócio e Alimentos), 246 (duzentos e quarenta e

⁸ Conforme consta na Organização Didático-Pedagógica (ODP) e nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos cursos de Técnico em Agropecuária Integrado e Concomitante oferecidos pelo IFRS – Câmpus Sertão.

⁹ Fonte: Coordenadoria Geral de Gestão de Pessoas do IFRS – Câmpus Sertão, abril de 2013.

seis) em cursos de Bacharelado (Agronomia e Zootecnia) e 194 (cento e noventa e quatro) em cursos de Licenciatura (Ciências Agrícolas e Formação Pedagógica para Graduados), num total de 729 (setecentos e vinte e nove). Seu corpo discente abrange uma área geográfica de mais de 120 (cento e vinte) municípios dos Estados do Rio Grande do Sul e de outros estados da federação¹⁰.

¹⁰ Fonte: Gabinete do Diretor Geral do IFRS – Câmpus Sertão, abril de 2013.

3 A PESQUISA

3.1 Relações com a trajetória do autor

Quando se encara o desafio de construir um caminho de pesquisa que venha a resultar em uma tese de doutorado, torna-se imprescindível ter em mente a posição do pesquisador em relação à área do conhecimento em questão. “Conhecer” o ponto de onde parte a visão é um elemento que pode ser chave para determinar até mesmo a interpretação, por parte dos leitores, daquilo que foi produzido. Assim, a trajetória do pesquisador pode dar pistas sobre esta posição. O percurso trilhado e a bagagem acumulada na construção da formação acabam sendo fatores influentes em vários momentos cruciais da pesquisa. Assim, pretende-se aqui traçar um breve relato sobre a trajetória do autor, naquilo que demonstra sua relação mais direta com o tema e o campo de pesquisa proposto neste projeto.

Tudo iniciou em 1987, quando tive o primeiro contato com algumas pessoas da família que haviam estudado ou conheciam Escola Agrotécnica Federal de Sertão (EAFS). Residindo em Corbélia – PR, com 15 anos, eu não vislumbrava muitas perspectivas de futuro ao final de um Ensino Fundamental um pouco conturbado. Isso tudo pela aventura de ter encarado um internato de seminário com apenas 13 anos e voltado quase como elemento estranho para uma nova escola em minha cidade.

Além de tudo isso, havia dois fatores limitantes para se pensar na possibilidade de cursar o ensino agrícola na EAFS: o fato de ser nascido e criado em um ambiente urbano e a questão da distância que era de mais de 600 quilômetros de minha casa. Mas, “as abóboras se acomodaram no andar da carroça” e, por ironia perdi o prazo para inscrição para o Exame de Seleção da EAFS no final do ano de 1987. Assim, em 1988, cursei normalmente o 1º ano do Ensino Médio, mas com o pensamento totalmente voltado para a ideia de entrar para a EAFS, mesmo sabendo que teria que repetir o 1º ano. Essa escolha de arcar com a repetição de uma série já cursada em um regime de internato e numa considerável distância de casa, demonstrava a falta de perspectiva em continuar no Ensino Médio propedêutico.

Portanto, cheguei à EAFS em fevereiro de 1989 para encarar o desconhecido e provar que a desistência do seminário não havia sido apenas um capricho de adolescente. Colegas novos, morando num alojamento congelante, com horário para tudo e sabendo que não iria para casa no final de semana. Talvez, a distância tenha se transformado, com o tempo, numa aliada para dar a verdadeira dimensão do que se queria em termos de futuro.

Ser um aluno oriundo da zona urbana não era o usual. A maioria esmagadora dos colegas eram filhos de agricultores, portanto, estava aí mais uma adaptação que seria fundamental: absorver e se deixar ser absorvido pela simbologia de um mundo rural. A

adaptação teve seu tempo. Esta foi a primeira grande lição, não atropelar aquilo que tem seu tempo para acontecer. O convívio com os colegas, a estrutura da escola e a preocupação com os estudos foram, aos poucos, debelando as dificuldades iniciais. E foi assim, que a EAFS entrou em minha vida para nunca mais sair.

Questões lúdicas à parte, o fator que acompanhou toda minha trajetória na EAFS foi o sistema de ensino. Era pela primeira vez que encarava um modelo de currículo integrado, onde o desempenho na chamada “Educação Geral” não se desvinculava do aproveitamento na “formação profissional”. Com dois turnos de aula, divididos entre teoria e prática, nem sempre com horários equilibrados, o nível de dedicação demandava esforço redobrado. A estrutura de setores de produção com aulas na própria unidade produtiva fazia com que nos agarrássemos naquilo que sempre ouvíamos dos ex-alunos que encontrávamos: “esta é a melhor escola agrícola do Brasil”.

Ter sido aluno interno durante três anos, saindo apenas três vezes por ano para visitar os pais, criou uma identidade muito forte entre mim e a EAFS. Isso se explica, pelo fato de admitirmos que, neste caso fundiam-se duas escolas em uma só: a do ensino formal em horário de aula e, a escola extraclasse vivida no internato. Prova disso, foi o clima melancólico que vivi em 1991 quando se aproximava o final do 3º ano.

A saída da escola trazia um ar de “tudo resolvido, agora é só trabalhar”. Mas, enquanto as oportunidades não apareciam, fiquei auxiliando em casa trabalhando na construção civil junto com meu pai. O ano de 1992 foi de acomodação e incertezas após o estágio.

Novamente a falta de perspectiva me levou a atirar para outra direção. Em 1993 resolvo prestar concurso público para a Prefeitura Municipal de Nicolau Vergueiro - RS como auxiliar administrativo. Era eu novamente me distanciando bastante de casa. Quis o destino que, dentre os cinco aprovados, eu fosse lotado na Secretaria Municipal da Educação, pois diziam os gestores da época que eu tinha certa facilidade para escrever. Aqui é que um novo vírus, o do gosto pela educação, começava a infectar-me.

Quando estava bem envolvido com as questões da educação municipal, interrompo tudo para atender à oferta de uma grande multinacional para trabalhar na assistência técnica em avicultura de corte. Ora! Era a minha chance de exercer aquilo que eu tinha forjado com tanto esforço durante meu período de escola agrícola. Encarei o desafio e, durante seis meses o desencanto só foi se acumulando até que um novo concurso na mesma prefeitura e para o mesmo cargo abriu uma nova porta.

A diferença é que, no retorno, fui alocado na Secretaria da Agricultura onde teria que dar suporte ao titular da pasta que não possuía formação na área. Foi uma experiência

gratificante, principalmente pela proximidade com o serviço de extensão rural da EMATER/RS que unia educação e a atuação como técnico em agropecuária. Conseguia assim, não me desvincular de nenhuma das destas duas dimensões, além de alimentar ainda mais o gosto pela docência.

Por influência de Cristina, hoje minha esposa, que havia iniciado a graduação em História, resolvi encarar o mesmo desafio que ela. Em 1996 ingressei no curso de História da Universidade de Passo Fundo (UPF) vindo a concluí-lo em 2000. Neste período vivi a experiência de contar com os professores que estavam voltando de seus mestrados e doutorados no exterior, os quais sempre exaltavam a importância de não desvincular o professor do pesquisador.

No mesmo ano de 2000, sem muito pensar, fiz o curso de Aperfeiçoamento em História. Era uma experiência nova para nosso curso que preparava a estruturação do mestrado. Neste aperfeiçoamento de seis meses já se desenhavam as perspectivas de ideias de futuros projetos de pesquisa. Tudo isso acontecendo e eu ainda labutando na assistência técnica rural. Era como viver em dois mundos completamente distintos.

A proposta da UPF era o trabalho com história regional. Encarei a seleção e fui feliz com meu projeto sobre o movimento de nacionalização do governo Getúlio Vargas na região de Passo Fundo e Carazinho entre 1937 e 1945. A educação não se desvinculava, pois um capítulo inteiro foi dedicado à nacionalização do ensino. O desligamento do trabalho na assistência técnica veio atrelado a uma bolsa de pesquisa do CNPq e, a partir daí, mergulhei de cabeça apenas no mundo da pesquisa acadêmica.

Estava tudo mudado, mestrado concluído em 2002 e aprovado em concurso para o magistério estadual no mesmo ano. Pensei: “agora estou pronto para ser professor”. Que ironia, mal sabia que ainda iria aprender que um professor nunca está pronto. Mas, a experiência nova como professor trouxe a oportunidade de trabalhar com um público diferente: em vez de agricultores adultos, agora tinha a missão de encarar crianças e adolescentes. Assumi aulas de história, geografia e filosofia do Ensino Fundamental e Médio, tendo como maior referência profissional os meus professores da graduação.

Foi o magistério estadual que me abriu novas oportunidades de conhecimento e de contato com novos desafios no campo da educação. Ter atuado como vice-diretor de escola me aproximou da gestão escolar e da visão de como as diretrizes propostas para a educação são vistas no chão de escola. Outra grande experiência foi ter atuado como Secretário Municipal da Educação, podendo experienciar a gestão política da educação em nível de

município. Foi este o primeiro contato forte com a questão das políticas educacionais pelo lado da gestão pública.

Como se percebe, já a alguns parágrafos que não cito a EAFS. Ocorre que, mesmo estando mergulhado no universo do magistério estadual ou da gestão, algo estava faltando. Até que em 2006 prestei concurso para docente na EAFS. Era meu retorno à velha casa onde vivi a primeira grande guinada da vida.

Muita coisa havia mudado, mas o que mais chamava a atenção era o sistema de ensino que estava configurado de outra forma. A relação entre teoria e prática não era mais a mesma, pois as aulas da formação profissional e as aulas práticas que antes eram em turno inverso às do Ensino Médio passaram a dividir os mesmos turnos e com uma maior fragmentação de disciplinas. O currículo não era mais integrado com matrícula única e sim concomitante com matrículas independentes, e, a proporção entre a Educação Geral e a formação profissional era diferente daquela que eu havia vivido. Pude ver, pela primeira vez, a minha escola com o olhar de professor. Assim, comecei a redimensionar alguns conceitos que assumi nos tempos de aluno, principalmente com relação ao papel da instituição no sucesso profissional de seus egressos. O ponto a destacar é que, dentre os colegas docentes, eu era um dos poucos que acumulava a experiência de ex-aluno.

Cabe aqui um parêntese para definir dois conceitos básicos que aparecem frequentemente neste trabalho: currículo integrado e currículo concomitante. A modalidade de currículo integrado prevê a matrícula única entre as áreas da Educação Geral e da formação profissional, onde, tanto o avanço à série seguinte, quanto à habilitação para o estágio profissional que é a etapa final do curso, depende da aprovação em todas as disciplinas. Neste caso não há matrícula por disciplina. O currículo é dividido em disciplinas, respeitando as disposições legais quanto às cargas horárias mínimas. Não há a divisão por módulos, ou seja, só há a certificação final, sem a possibilidade de certificação por módulos da área profissional. A segunda modalidade, concomitante, consiste de matrículas separadas entre Ensino Médio e Formação Profissional. Isso significa que o aluno poderia habilitar-se para o estágio profissional, mesmo sem ter logrado aprovação final no Ensino Médio, apenas com aprovação na formação profissional. Além disso, nesta segunda modalidade, há a possibilidade de certificação parcial, uma vez que o currículo é dividido em módulos: produção vegetal, produção animal e produção agroindustrial. Para melhor ilustrar a diferenciação entre as duas modalidades apresenta-se o Quadro 1 que resume os pontos principais.

Quadro 1: Modalidades Integrada e Concomitante do IFRS – Câmpus Sertão.

	MODALIDADE	
	INTEGRADA	CONCOMITANTE
MATRÍCULA	Única	Matrículas separadas (E. M. e E. T.).
DIVISÃO CURRICULAR	Por disciplinas	<u>E. T.</u> : Por módulos que se subdividem por disciplinas, funções e subfunções; <u>E. M.</u> : por disciplinas.
APROVEITAMENTO DE ESTUDOS	Não contempla: deve ser cursado integralmente	De disciplinas, (E. M. e E. T.), com equivalência mínima de 70% de carga horária e conteúdos ou de séries concluídas no E. M.
LIBERAÇÃO PARA ESTÁGIO	Somente com aprovação em todas as disciplinas (E. M. e E. T.)*	A partir da aprovação em todas as disciplinas do Ensino Técnico.
CERTIFICAÇÃO	Somente final: após aprovação no Estágio Curricular (Diploma)	<u>Parcial</u> : para cada módulo ou referente apenas ao E. M. <u>Total</u> : Diploma após aprovação no Estágio Curricular.

*E. M. = Ensino Médio; E.T. = Ensino Técnico.

Fonte: Organização Didático-pedagógica dos Cursos Integrados e Concomitantes do IFRS – Câmpus Sertão.

Tais esclarecimentos ajudam a compreender os diferentes momentos da organização curricular vividos pelo IFRS – Câmpus Sertão.

Voltando a falar do meu retorno à instituição, tratava-se de um momento de muita discussão dentro da EAFS com relação a currículo e a avaliação. Muitas reuniões e discussões onde posições das mais diversas se digladiavam. Também havia o elemento agravante da turbulência política interna relacionada à eleição para a direção-geral. Lembrando que, na época a EAFS era uma autarquia com autonomia financeira e pedagógica assentada em um orçamento maior do que de muitos municípios da região do planalto gaúcho.

Muitas vezes as posições que tomamos determinam nossa trajetória na instituição. Assim foi que, sem abrir mão de minhas convicções, acabei assumindo a Coordenação Geral de Ensino da EAFS. Lá estava eu, um ex-aluno que havia voltado como professor e que agora era chefe de alguns de meus ex-professores.

A experiência como Coordenador Geral de Ensino colocou-me no olho do furacão das discussões acerca do currículo e da relação entre teoria e prática. No período em que estive nesta atividade foi conduzida a discussão sobre o retorno ao ensino integrado. Eu, como havia tido essa experiência como aluno, pensava ser a solução para todos os problemas. Por fim, em 2008, a EAFS aprovou o retorno ao modelo integrado e é justamente aí que a questão que me

motivou a esta pesquisa acabou afluindo. Comecei a perceber a dimensão das dificuldades em integrar a Educação Geral e a formação profissional de forma real, na prática.

Após algumas questões de posicionamento frente à política institucional terem me afastado da coordenação, passou a crescer a vontade de entender os motivos dessas dificuldades de integração entre as disciplinas de Educação Geral e as de formação profissional. Eu tinha elementos que me remetiam a um estudo histórico: a minha experiência como aluno, a experiência da escola em abandonar o ensino integrado entre 1997 e 2008 e, atual disputa de espaços/poder entre as diferentes áreas de formação. Assim, pensei que o entendimento de como chegamos a este ponto de discussão, considerando a história da instituição, poderia ajudar de alguma forma.

A oportunidade veio com a seleção para o doutorado no Programa de Pós-graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). A ideia central foi a de utilizar a experiência como historiador para enfrentar uma inquietação como docente. Não que a história possa debelar todas as dúvidas, mas, com certeza, o entendimento de como o debate se constituiu ao longo da história poderá fornecer elementos para entender o contexto atual.

3.2 Possibilidades e limites

A investigação a que esta pesquisa se propôs consiste em analisar o histórico tensionamento entre a Formação Profissional, constituída pelas disciplinas específicas da formação agropecuária e a Educação Geral, compreendida pelas disciplinas tidas como tradicionais ou propedêuticas, nos diferentes contextos históricos da tradição de formação de Técnicos em Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Câmpus Sertão entre 1963 e 2008. Estes contextos abrangem, no período estudado, os da esfera das políticas educacionais encabeçadas por três LDBs diferentes (Leis nº 4.024/61, 5.692/71 e 9.394/96)¹¹, além dos diversos decretos e, a dois momentos políticos distintos compreendidos pela ditadura militar entre 1964 a 1985 e a redemocratização a partir de 1985, sem desconsiderar as diferenciações dentro de cada período.

Trata-se de um resgate histórico de um debate que hoje está acalorado pela implantação dos cursos integrados, principalmente após a revogação do Decreto 2.208/97 e a

¹¹ Lei 4.024/61 de 20 de dezembro de 1961, fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN; Lei 5.692/71 de 11 de agosto de 1971, fixava as Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus; Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN.

implementação do Decreto 5.154/04 e, pela dificuldade no estabelecimento de mecanismos para uma real integração entre as duas dimensões da Educação Profissional.

Cabe referir que o recorte temporal se justifica com base nos seguintes argumentos: em primeira análise, o ano de 1963, marcado como data limite dos registros de históricos de alunos disponíveis na Coordenadoria de Registros Acadêmicos (CRA) do Câmpus. Apesar das diversas buscas realizadas com o intuito de localizar a documentação referente ao período entre 1958 e 1962, nada foi encontrado e, possivelmente tenha também sido incinerado juntamente com uma grande quantidade de documentos que teve o mesmo destino¹². Assim, optou-se por delimitar temporalmente o início deste estudo de acordo com a documentação existente. O ano de 2008 coloca-se como emblemático no contexto desta análise, por determinar o início de alterações consistentes na estrutura do quadro docente e, por ser o último ano em que a instituição não ofereceu cursos superiores¹³. Portanto, o recorte temporal aqui delimitado constitui um período de 46 anos caracterizado pelo domínio do curso Técnico em Agropecuária e pela relativa estabilidade no quadro quantitativo de professores.

Em termos de localização geográfica, o fato de se estar propondo um estudo que tem como base empírica uma unidade de ensino de um Instituto Federal, se justifica por este não estar isolado em relação ao contexto maior das políticas públicas em nível nacional ou à própria trajetória da rede federal de educação profissional. Também corrobora com isso, conforme Lepetit (1998, p. 101), o fato de estudos históricos poderem trabalhar com redução de escala onde a intenção é trazer a análise para um nível espacialmente menor, não inferior, mas intermediário e, que está inserido nos níveis mais amplos, apresentando suas particularidades.

Até 1997 o IFRS – Câmpus Sertão, à época Escola Agrotécnica Federal de Sertão, adotava currículos que, ao menos formalmente, integravam a Educação Geral e a formação profissional de nível médio. Com a promulgação do Decreto 2.208 em 1997, que não previa

¹² Segundo informação do gabinete da Direção-Geral do IFRS – Câmpus Sertão, uma grande quantidade de documentos foi incinerada entre os anos de 2000 e 2002 quando da reorganização do espaço para o Arquivo Morto da instituição.

¹³ A Escola Agrotécnica Federal de Sertão organizou seu primeiro curso de nível superior, Tecnologia em Agronegócio, como forma de atender a um dos requisitos mínimos exigidos pelo MEC para a sua transformação em Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET. O curso iniciou suas atividades no ano de 2009, mas mesmo com o parecer favorável da Comissão de Avaliação do MEC, a transformação em CEFET nunca chegou a ocorrer, uma vez que a política de criação destes centros foi substituída pela implementação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Esse novo curso demandou a contratação de docentes depois de vários anos sem aumento do quadro de professores.

mais a modalidade integrada, os currículos foram reformulados para a modalidade de concomitância entre as duas esferas de formação¹⁴.

A partir da publicação do decreto 5.154 de 2004 as novas orientações da Secretaria Nacional de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC) passaram a fomentar novamente à implantação de cursos técnicos de nível médio com currículos integrados. Diante dessas novas orientações o IFRS – Câmpus Sertão promoveu nova reformulação curricular com vistas à modalidade integrada¹⁵. Este processo de construção e operacionalização de um novo currículo integrado trouxe à tona algumas questões: como integrar as áreas de Educação Geral com aquelas classificadas como de formação profissional? Como se manifestam ou se estabelecem as relações de poder envolvidas no processo de conformação dos currículos? De que forma as mudanças institucionais repercutiram no debate entre Educação Geral e Formação Profissional? Todas essas questões como tributárias de uma questão de fundo, presente no cenário da educação brasileira ao longo do tempo: a dificuldade na articulação entre a formação científico-tecnológica e a formação humanística e, ao mesmo tempo entre um ensino integrado e um ensino fragmentado.

Pode-se dizer que se trata de transitar por uma questão que já era vista por Tyler (1978, p. 33), como sendo de extrema importância dentro do debate educacional da seguinte forma: “Deve a educação dispensada pela escola pública visar primariamente à educação geral do cidadão ou a uma preparação vocacional específica?” e, sua consequente conclusão de que a resposta a esta questão afetaria, de forma evidente, os objetivos a que a escola daria maior ênfase e que teriam maior atenção nos programas da instituição.

A seguir, para melhor analisar o tensionamento entre Educação Geral e Formação Profissional, far-se-á o mapeamento dos diferentes momentos históricos vividos pelo IFRS - Câmpus Sertão no contexto das diversas transformações por que passou a educação profissional, nas diversas configurações curriculares e vinculações institucionais. Isso poderá ajudar a compreender o debate entre a Educação Geral e a Formação Profissional sendo influenciado por tais mudanças.

Em linhas gerais, o que aqui se propõe é a análise histórica da relação entre essas duas áreas no âmbito do IFRS – Câmpus Sertão. Parte-se do pressuposto de que o entendimento do

¹⁴ Conforme grades curriculares e Projetos Pedagógicos do Curso Técnico em Agropecuária arquivados na Coordenadoria de Registros Acadêmicos do IFRS – Câmpus Sertão.

¹⁵ De acordo com a Organização Didático-pedagógica do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio da Escola Agrotécnica Federal de Sertão fornecida pela Direção Geral de Ensino do IFRS – Câmpus Sertão.

processo histórico de tal tensionamento pode auxiliar na compreensão e, quem sabe, na superação das dificuldades que hoje se apresentam na operacionalização de um currículo integrado. Em outras palavras, investigar de que forma mudanças institucionais influenciaram no debate entre Educação Geral e Formação Profissional sendo, ao mesmo tempo, perpassadas por diretrizes oficiais para implementações curriculares.

3.3 Referenciais teóricos

Este estudo adentra pelas searas da história, campo determinante para situar os referenciais teóricos a partir das tendências atuais da historiografia. Para não limitar-se a um estudo de caso isolado, a articulação entre parte e todo, no caso a instituição e o contexto das políticas públicas torna-se imprescindível. Contextualizando a pesquisa historiográfica a partir da crise dos grandes paradigmas totalizantes e das verdades absolutas, percebe-se a importância de estudos que busquem entender as micro relações para, a partir de seus elementos, delinear inter-relações com os grandes sistemas, valorizando sujeitos e suas experiências.

É o caso aqui, de encarar o estudo de caso através da ideia de lugar, ou seja, que o espaço delimitado da pesquisa se constitui em lugar a partir do momento que lhe é atribuído sentido, com suas microestruturas, relações humanas e possibilidades, em consonância com o que afirmou Cunha (2009, P. 119):

A dimensão humana é que pode transformar o espaço em lugar. O *lugar* se constitui quando atribuímos sentidos aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades. Quando se diz “esse é o lugar de” extrapolamos a condição de espaço e atribuímos um sentido cultural, subjetivo e muito próprio ao exercício de tal localização.

Nesta linha, Diehl (1993, p. 8), ao analisar a cultura historiográfica dos anos 1980 percebe que uma das grandes mudanças é o olhar historiográfico “movido, agora, para as pessoas concretas e para suas relações de vida em um subjetivo horizonte de experiências”. Ou seja, a experiência construída nas relações interpessoais e, por conseguinte, envolvendo relações de poder, adaptação, resistência e não mais a visão de sujeito como mero componente do sistema e determinado por ele, sem perspectiva de valor para sua própria construção histórica. Isso corrobora, por exemplo, a opção pela formulação foucaultiana de relações de poder. Essa tendência colocou o foco dos estudos na desmontagem dos mecanismos de poder – asilo, prisão, escola, etc. Apesar de falar em tendência, assume-se aqui o cuidado de não encarar o sujeito pelo sujeito, o poder pelo poder, deslocado do contexto histórico-social, ou seja, como reitera Diehl (Op. cit., p. 121): “analisar estas

instituições isoladas, sem colocá-las teórico-metodologicamente dentro das estruturas históricas seria ingenuidade”. Esta tendência, ainda segundo Diehl, se faz presente por que:

Foucault quer, por um lado, dirigir o surgimento do poder social sobre situações elementares, no qual o Sujeito se sobrepõe com diferentes interesses nos salões de fábrica, nas salas de aula ou na sala da casa. Aqui, os episódios estratégicos do cotidiano precisam ser constantemente mostrados.

Levando em consideração estas ponderações sobre o sujeito, o embasamento teórico a que este estudo se remete transita pela aceitação de que onde há conflito ou, até mesmo, consenso, há relações de poder, e como afirmava Foucault (1998, p.12) “é preciso estudar as oposições para entender as partes que se opõem”. Não é pretensão deste estudo elaborar análises sob uma perspectiva foucaultiana, porém fazer aproximações com suas ideias em torno das relações de poder. Assim, intencionamos nortear a investigação, considerando o debate que historicamente teve lugar no IFRS – Câmpus Sertão como prática social construída a partir de arcabouços ideológicos dos mais diversos matizes. Assim, este debate envolve questões em torno do exercício de poder que “não é um objeto natural, uma coisa, e sim uma prática social e como tal construída historicamente” (MACHADO, 1990, p. 10). Logo, buscar compreender elementos de seu desenvolvimento histórico pode fornecer elementos fundamentais ao entendimento da atual relação estabelecida entre a formação profissional e a Educação Geral.

Em perspectiva similar, os conceitos de Stephen Ball e Richard Bowe nos transportam para a arena de disputas, conflitos e reelaborações que tem lugar nos diferentes níveis de influência das políticas educacionais. Neste ponto, a pesquisa assume uma análise que considera a forma como tais influências ocorreram, se o caráter desta influência resultou em processos reprodutivos, interpretativos ou até mesmo transformadores das diretrizes oficiais. É o caso de admitir, como Ball e Bowe, que o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação (Bowe et.al., 1992).

Conforme é sabido, ao longo da história brasileira, as políticas públicas para a educação profissional sofreram interferência de diferentes concepções sobre a própria função da educação profissional como a teoria do “capital humano”, a noção de “sociedade do conhecimento” e, a chamada “pedagogia das competências para a empregabilidade”.¹⁶ Considera-se, portanto que a elaboração das políticas públicas para a educação, em particular

¹⁶ A questão ideológica envolvida na elaboração das políticas de públicas para a educação e, em particular o papel do Estado, pode ser aprofundado em: SAVIANI, Demerval. (Org.). Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira. Vitória: EDUFES, 2010.

a partir da ação do Estado é, conforme a obra de Saviani (2010), perpassada por questões ideológicas que se colocam como salientes em cada período histórico.

A teoria do capital humano é aqui entendida a partir da obra de Schultz (1973) sobre o “*valor econômico da educação*”, onde a educação é vista como “instrução”, sendo esta instrução o maior investimento em capital humano. Por este pensamento, quanto mais se elevar o capital de conhecimento a cada cidadão se estaria, por consequência, garantindo a elevação das rendas das futuras gerações e, portanto, fortalecendo a economia da nação. Ou seja, seria um investimento na capacidade do indivíduo em melhorar sua capacidade produtiva e geradora de riquezas. O valor da instrução seria “engrandecido” à medida que contribui para o desenvolvimento da perícia e de outras habilidades que possibilitem o aumento da renda.

A noção de sociedade do conhecimento constituída da necessidade de formação de sujeitos facilmente adaptáveis às mudanças da sociedade impulsionadas pelo avanço tecnológico, conforme Duarte (2003, p.11), a difusão do lema “aprender a aprender”, no Brasil, “[...] sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital.” Ou seja, formar para a inovação indivíduos capazes de evoluir, adaptando-se a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações. (DELORS, 2000, p.72).

No caso da pedagogia das competências para a empregabilidade, a visão que aqui se vislumbra é a da aquisição de competências que se identificam com objetivos operacionais onde o indivíduo deveria atingir, tornando-se capaz de realizar operações pré-determinadas para a referida qualificação profissional e sua inserção no mercado de trabalho, conforme analisa Saviani (2008, p. 437).

Neste contexto, o IFRS – Câmpus Sertão, integrando o conjunto de instituições federais de ensino em geral, ao manter uma ligação direta com as instâncias oficiais formuladoras das políticas, acabou por mergulhar no contexto destas discussões, trazendo impactos para os currículos de seus cursos técnicos.

Um parêntese aqui se faz necessário: esclarecer o que entendemos por políticas públicas. Além das leis, decretos, pareceres ou instruções normativas, consideramos como constituintes das políticas públicas as mudanças em termos de vinculação institucional configuradas como exemplos de ações concretas operacionalizadoras de tais políticas. Trata-se de não encarar a política pública apenas enquanto texto da lei e sim aceitar que é preciso, como afirmam Martins e Werle (2000, p. 22) “captar o que ocorre efetivamente nas redes de ensino, espaço escolar e nas interações dos profissionais que neles atuam, bem como a maneira como essas práticas afetam a implementação dos programas de governo”.

Nesta linha, o raciocínio aqui proposto considera as transformações sofridas pelo IFRS – Câmpus Sertão, tanto de natureza institucional, como de natureza vinculada a órgãos do governo federal. Assim, propomos um exercício de conjugar alguns elementos de análise como: o mapeamento histórico dos principais movimentos das políticas públicas para a educação profissional no Brasil, as mudanças de natureza institucional sofridas pelo IFRS – Câmpus Sertão e as diversas alterações na estrutura curricular dos seus cursos técnicos entre 1963 e 2008.

Neste ponto em especial, quando se coloca a atuação dos sujeitos e suas micro relações a nível local sempre estabelecendo nexos com o contexto nacional, ou macro, das políticas públicas, configura-se um reforço da ideia de não cair naquilo que Ball (2011, p. 33) chama de “isolacionismo”. Ele refere que o não estabelecimento de relação entre os estudos educacionais e a agenda política de cada contexto histórico, que, neste caso, está diretamente ligado à edição das diversas políticas públicas, é uma falha produzida por um “pensamento débil e perigoso”.

Ball (Idem, p. 43), apresenta inclusive os efeitos nefastos de um isolacionismo entre a pesquisa em educação e as relações político-sociais da seguinte forma:

Ao falhar em dar conta das maneiras pelas quais a educação é incluída em um conjunto de mudanças econômicas e políticas mais gerais, pesquisadores em política educacional restringem as possibilidades de interpretação e jogam os atores que vivem os dramas da educação para fora da sua totalidade social e de seus múltiplos desafios.

Além de criticar o isolacionismo entre a pesquisa em educação e os contextos político-sociais que as geram, Ball traz mais um elemento do qual este estudo precisará apropriar-se. Trata-se da inclusão das pessoas nas políticas. O debate interno de uma instituição influenciada pelas políticas educacionais é conduzido e vivido por sujeitos socialmente constituídos. Este é um sujeito ativo e criativo na produção de respostas às políticas, conforme as palavras de Ball (Idem, p. 45):

A visão prevalente, embora normalmente implícita, é que a política é algo que é “feito” para as pessoas. Como beneficiários de primeira ordem, “eles” “implementam” políticas; como beneficiários de segunda ordem, “eles” são afetados positiva ou negativamente pelas políticas. Tenho uma visão diferente [...], políticas públicas colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto. Soluções para os problemas postos pelos textos políticos serão localizadas e deveria ser esperado que discernissem determinados fins e situações confusas. Respostas que precisam, na verdade, ser “criativas”. As políticas normalmente não dizem o que fazer; elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou em que metas particulares ou efeitos são estabelecidos. Uma proposta ainda precisa ser construída no contexto, contraposta ou balanceada por outras expectativas, o que envolve algum tipo de ação social criativa.

Ao considerar a ação dos sujeitos como crucial para o entendimento da formulação de políticas, neste caso, no ciclo da prática, acaba-se por aceitar que o que ocorre é um processo de ressignificação das políticas pelos sujeitos. Mainardes (2011, p. 156) coloca este tipo de perspectiva, reconhecida em Stephen Ball como uma característica pós-estruturalista onde a ênfase não se encontra no texto em si, mas no processo de formulação. Essa formulação, envolve a ação dos sujeitos, pois segundo ele:

Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas, e apenas algumas vozes são ouvidas. Assim, a análise de documentos de políticas não é algo simples, mas demanda pesquisadores capazes de identificar ideologias, interesses, conceitos, empregados, embates envolvidos no processo, e vozes presentes e ausentes, entre outros aspectos. [...] Na prática, os atores estão imersos numa variedade de discursos, mas alguns discursos serão mais dominantes que outros.

Reforçando essa ideia de ação dos sujeitos no processo de formulação de políticas e da consideração de diferentes níveis dessa formulação, incluindo aí a escola, Mainardes (Idem, p. 159) extrai dos estudos de Gillian Fulcher (1999) a ideia de que:

Os embates e disputas ocorrem em todos os níveis e em todas as arenas da estrutura educacional envolvida na formulação e implementação da política: conselhos regionais, conselhos escolares, comissões das escolas responsáveis pelos recursos etc. Essas arenas políticas aparecem geralmente em forma de tensões e contradições ou disputas discursivas.

Diante de todas essas formulações relacionadas a Stephen Ball, não se pode deixar de reforçar que este estudo trabalhará com uma investigação baseada em currículos. Nesse campo, Ball, mantendo a coerência de sua teoria, também contribui para salientar a necessidade de investigar a micropolítica institucional e disciplinar. Como detectam Lopes e Macedo (2011, p. 251), Ball aceitava que as disciplinas são produtos políticos de lutas por poder entre grupos sociais com interesses diferentes, que competem entre si por recursos e status. Também lembram que:

Ball já sustentava a considerável autonomia das escolas na seleção e organização do conhecimento escolar em determinadas épocas da história, facultando a possibilidade de entendermos tanto a mudança quanto à estabilidade curricular para além do controle estatal. Ele buscava modelos teórico-metodológicos que tentassem articular *relações de mudança* (atividades e estratégias que iniciam a mudança) como as *condições de mudança* (mudanças nas condições econômicas e sociais da escolarização que favorecem ou inibem mudanças no conhecimento escolar).

Fica claro até aqui que o que este estudo pretende é um olhar para o contexto da atuação dos sujeitos na escola, como arena de disputas entre sujeitos ativos e criativos na formulação dos currículos, sob influência das políticas públicas. Reafirma-se a centralidade das configurações curriculares e sua estrutura disciplinar neste processo investigativo, uma vez que a escola moderna possui uma organização que gira em torno do currículo, um artefato

cuja base é disciplinar configurando-se, conforme Veiga-Neto (2002, p. 163), por “operações de confinamento, quadriculamento, distribuição, atribuição de funções, hierarquização”.

Neste ínterim, quando se afirma um estudo de currículos, toma-se o cuidado de não limitar a leitura destes currículos apenas a partir dos dados explícitos nas grades curriculares. Assim, será preciso entender a produção dos currículos, encarados também como textos de políticas, confrontando todas as fontes possíveis. Lopes e Macedo (Op. cit., p. 260), reforçam que, para Ball o texto “deve ser lido tendo em vista o jogo político em que foi produzido, sempre em polifonia com outros textos”. Ainda, segundo elas:

Os praticantes do currículo trazem histórias, experiências, valores e propósitos a partir dos quais leem os textos políticos e isso também implica lutas por hegemonizar determinadas leituras. Assim, se os textos não são determinados pelos autores, também nem todas as leituras são possíveis; elas estão determinadas por relações de poder que, no entanto, não são fixas. [...] Nesse sentido, o contexto da prática é produtivo, mas não pode ser entendido fora dos constrangimentos estabelecidos pelas relações de poder reestruturadas, redistribuídas e recriadas pelas políticas.

Portanto, a análise histórica pode, através do cruzamento entre o contexto das políticas e o contexto dos conflitos vividos em uma instituição de ensino, buscar indícios do tensionamento entre as tecnologias e as humanidades, aqui nomeadas com formação profissional e Educação Geral respectivamente, tão presente nos debates que forjaram as políticas públicas para a educação profissional em geral e, nos debates sobre a estruturação do currículo dos cursos técnicos de nível médio do IFRS – Câmpus Sertão em particular.

Mas, para prosseguir sem cair no determinismo de afirmar que os conflitos ideológicos explicam tudo - e sim que merecem ser considerados na disputa entre as dimensões das humanidades ou das tecnologias, de certo modo influenciando na recepção das políticas públicas ao nível da instituição escolar - inspiramo-nos nas afirmações de Ball (1994, p. 32):

Nem todas as decisões tomadas pelos diretores de escola são ideológicas, mas praticamente todas as questões relacionadas com a organização e ao ensino dos alunos, a estrutura do currículo, as relações entre professores e alunos e as normas de tomada de decisões na instituição tem fortes bases ideológicas. Isto significa que contém as sementes da dissensão política e filosófica e, da parcialidade.

A visão da relação entre políticas públicas e alterações promovidas nos currículos em ação, especificamente quanto aos tensionamentos entre Educação Geral e formação profissional apropria-se aqui do termo “micropolítica da escola”, a partir dos elementos traçados por Ball (Idem, p. 35): os interesses dos atores, a manutenção do controle da organização e os conflitos em torno da política. Assim, ainda à luz do referido autor, cabe trazer uma das questões fundamentais a considerar numa análise micropolítica, isto é, o grau

em que a dinâmica interna de uma organização depende, ou é condicionada por forças externas, nesse caso as políticas públicas.

No entanto, é importante mais uma vez lembrar que isso tudo não desvia da característica de um estudo histórico de uma instituição escolar que, historiograficamente, como afirma Gatti Jr. (2000, p.135):

Corresponde a uma tendência nova da historiografia, a qual atribui significância epistemológica e temática ao exame das singularidades sociais em detrimento das precipitadas análises de conjunto, que, sobretudo, na área educacional faziam-se presentes. Os textos de História da Educação mais utilizados nos Cursos de Pedagogia brasileiros da atualidade têm como característica um tipo de análise macro-sociológica, com pouco ou nenhum trato com as fontes primárias que foram substituídas quase sempre pela consulta às fontes secundárias.

É, portanto, uma tendência relativamente recente que abarca como objeto de análise as instituições educacionais, considerando que tais instituições foram ou são hoje, totalidades em construção e em organização, portadoras de identidade constituindo um contexto social mais amplo.

Quando se trata de historicizar instituições educacionais estamos navegando no âmbito da História da Educação. A educação como objeto sendo vista a partir de uma historiografia, baseando-se em conceitualizações de natureza diversa, entre pedagógicas, educacional, e historiográficas, entre outras. Assim a educação se configura como o objeto a conhecer e a construir no plano histórico, considerado em sua multidimensionalidade vista como instituição, como ação, como conteúdo e até como produto.

Segundo Magalhães (1999) se esta multidimensionalidade não for levada em consideração, pode dificultar o desenvolvimento de uma investigação consequente e aprofundada, torna enredosas a heurística e a hermenêutica, nos planos da informação e do discurso, torna a narrativa anacrônica e de difícil entendimento.

Para se ter uma ideia da complexidade em buscar compreender a história de uma instituição educacional, recorre-se novamente a Magalhães (1996, p.2), que afirma que:

Compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa é, sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, contextualizá-la, implicando no quadro de evolução de uma comunidade e de uma região, é por fim sistematizar e (re)escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo um sentido histórico.

Estudar uma instituição educacional é admitir, como se pretende neste estudo, que ela se constitui em algo mais do que seus espaços físicos ou sua organização didático-pedagógica ou de gestão. É possível encará-la como instituição que tem diferentes dimensões, as quais ao serem analisadas e interpretadas, podem ajudar na compreensão da sua trajetória, envolvendo

momentos de pleno êxito em seus propósitos, como também revelar seus tempos de lutas internas e/ou busca de adequações às políticas de estado.

Buscar aproximações com a identidade cultural e educacional de uma instituição educativa exige percorrer caminhos investigativos em que a relação histórica de tal instituição com o meio que a envolve exige a estruturação do conhecimento historiográfico. Nesta linha, Magalhães (Idem, p. 3) argumenta:

Com efeito, a relação entre as instituições educativas e a comunidade envolvente, estruturando uma abordagem multidimensional, seja nos planos macro, meso ou micro-histórico, em si próprios, seja articulando-os de forma operacional, tende a estabelecer-se através duma dialética relacional de convergência / divergência / convergência, orientando-se numa pluralidade de sentidos. Uma relação comunicativa e interativa, cujo questionamento, operando-se por uma reconceptualização do local, do regional e do nacional/universal não deixa de implicar um redimensionamento que tem vindo a proporcionar uma valorização das abordagens de tipo meso, privilegiando o seu grau de representatividade face à relação educativa enquanto totalidade.

Nesta perspectiva, é fundamental verificar onde reside o sentido de sua evolução histórica. Como conferir esse sentido? O que demanda o estudo de uma instituição educacional, abordada a partir de um referencial historiográfico?

Para perseguir a resposta a essas indagações é fundamental aceitar que uma instituição educacional é constituída de complexidade nos planos temporal, espacial, pedagógico e organizacional, onde ocorre uma relação de elementos materiais e humanos, com papéis distintos, que atuam projetando o futuro, através de expectativas subjetivas e institucionais. Essa relação geralmente não é consensual, admitindo, portanto, constantes tensões entre os diferentes projetos. Sobre isso, Magalhães (Idem, p. 9) argumenta que:

Não basta conhecer, interpretar e recriar os regulamentos ou as definições dos princípios orientadores ao nível dos objetivos vocacionais e programáticos para se conferir uma identidade histórica a uma instituição educativa. É na análise historiográfica que tal identidade ganha verdadeira razão de ser. Uma construção entre a memória e o arquivo, entretecendo uma relação entre aspectos sincrônicos e diacrônicos.

De qualquer forma é imprescindível, para embasar este estudo, perceber que se a abordagem historiográfica de uma instituição educacional não pode se reduzir a uma mera descrição, mas sim, também, na busca de se conferir um sentido histórico, torna-se fundamental é identificar fatores motivadores de ação dos atores educacionais, sob o olhar político e simbólico. Isso reforça a necessidade de problematizar relações entre atores que compõe as instituições educacionais. É um desafio em que a memória pode auxiliar o arquivo.

Assim, a constituição historiográfica de uma instituição educacional, busca, segundo Magalhães (Idem, p. 12), “[...] conferir uma identidade cultural e educacional. Uma interpretação do itinerário histórico, à luz do seu próprio modelo educacional”.

Não deixa de ser pertinente, portanto, ter claro que tais sujeitos ao reproduzir, adaptar-se ou ressignificar as políticas educacionais ao nível das arenas da prática local, estejam num processo de constituição e transformação. Mas é preciso admitir que mudanças de mentalidades não se produzem por decreto. Assim, o fenômeno de mudanças de mentalidade não é automático às mudanças curriculares ou às reformas advindas de políticas educacionais.

Finalmente, outra questão pertinente em termos teóricos, em se tratando de um estudo histórico, é relativa à ideia de busca de uma verdade única. Aceitar a existência de uma verdade histórica equivaleria à aceitação de que o conhecimento histórico pode ser definitivo, ideia com a qual esta pesquisa não compactua. Assim, não se tem a pretensão de dar respostas definitivas, mas procurar levantar questões, possibilidades, indícios e contribuições para o entendimento do tensionamento entre a Educação Geral e a formação profissional. Isso significa aderir à constatação de Felix (1988, p.88) ao explicar a diferença entre dois tipos de pesquisa: as exploratórias e as comprobatórias:

A ruptura com o conceito de *verdade*, *objetividade* e com as seguranças das explicações historicistas nos leva hoje mais há busca de sinais, de vestígios, de indícios do que de certezas e de provas, porque fundamentadas em outra percepção da realidade, do passado e da história.

3.4 Procedimentos metodológicos

Uma vez que este trabalho propõe uma abordagem histórica, cabe situar as características da metodologia adotada para o percurso investigativo. Conforme Diehl (1997, p. 26), “o método deve garantir a possibilidade dos depoimentos”. Isso significa dizer que é papel do pesquisador deixar que as fontes falem a partir das perguntas que a elas são feitas. O que, muitas vezes pode trazer elementos novos que não aqueles previamente intuídos pelo pesquisador.

A essa definição inicial de método histórico, imprescindivelmente, associa-se o que entendemos por pesquisa histórica, também definida por Diehl (Idem, p. 20): “cada pesquisa histórica é o desenvolvimento de uma pergunta – questionamento – sobre o passado, que corresponde em parte a uma necessidade/interesse de ação sociocultural humana do presente em busca de orientação temporal”.

Este, pois, é o ponto de partida para se entender e se assumir o processo de pesquisa. Aquilo que se pergunta, os questionamentos, precisam ser explicitados a partir dos interesses

historicamente orientados do presente e ancorados no patamar de conhecimento alcançado atualmente. Isso se realmente assume-se o problema de nossa pesquisa como relevante para o pensamento histórico e para a função acadêmica, social e política do conhecimento.

É importante assinalar que, apesar da utilização de dados quantitativos, esta pesquisa vale-se da abordagem qualitativa como elemento analítico e elucidativo de tais dados. Neste sentido, o primeiro movimento de coleta de dados detem-se principalmente às grades curriculares. Num segundo momento, processa-se a análise de atas de reuniões, buscando identificar elementos que os dados quantitativos ainda não demonstraram.

Conforme já referido, ao propor a análise a partir de uma instituição em particular, procura-se não descuidar das relações com o contexto maior, das políticas nacionais, da posição da instituição como membro da rede federal de educação profissional. Isso porque concordamos com Gribaudi (1998, p. 129) de que as relações entre a parte e o todo são entendidas como fornecedoras de sentido ao estudo da região, onde "os indivíduos, as comunidades ou os grupos só são valorizados na medida em que sua observação pode fornecer chances de acesso a mecanismos de ordem geral".

Dessa forma, para este caminho metodológico foram eleitos alguns elementos como sendo tributários da análise. Em primeiro lugar, aparecem as diversas transformações ocorridas na estrutura curricular, tanto quanto ao número de disciplinas de cada área bem como relação do peso da carga horária entre as duas áreas: Educação Geral e Formação Profissional. Isto com a intenção de demonstrar quantitativamente a flutuação do espaço ocupado por cada área dentro das diferentes estruturas curriculares adotadas durante o período estudado.

Também nesta linha, as variações do nível de discussão sobre os currículos e as políticas educacionais, registrados nas atas de reuniões pedagógicas, conselho de professores e conselhos de classe, nos diferentes contextos históricos, são consideradas numa perspectiva qualitativa, buscando entender o clima interno da instituição ao longo das diferentes mudanças curriculares.

Segundo já referido anteriormente, as diversas mudanças na legislação da educação profissional serão abordadas como meio de verificar qual seu impacto nas diferentes estruturas curriculares que a instituição implantou ao longo de sua história. Trata-se de avaliar se as diretrizes deflagradas pela legislação surtiram ou não efeitos na orientação pedagógica da instituição e se estes efeitos foram simples reprodução da legislação ou uma adaptação-recriação interna com o tempero da cultura escolar do IFRS – Câmpus Sertão. Cabe frisar que, para resguardar a própria pesquisa, lembramos a ressalva de Santomé (1998, p. 10):

“muitas vezes, para estar na moda ou cumprir a legalidade, muda-se apenas a aparência das propostas, no fundo, porém, continua se fazendo a mesma coisa”.

Os currículos do ensino técnico de nível médio do IFRS – Câmpus Sertão sofreram, ao longo do tempo, movimentos de avanço e retrocesso. Apenas como dados iniciais pode-se ver que, entre 1957 e 1997, os currículos apresentam uma concepção de ensino integrado ao ensino médio com matrícula única dentro de uma matriz disciplinar¹⁷. Entre 1997 e 2008¹⁸ os currículos passaram a uma modalidade concomitante, com matrículas independentes para o ensino técnico e o ensino médio, numa matriz de concepção modular¹⁹. Comparando esse movimento do currículo com as alterações na legislação poder-se-á ter uma ideia se houve ou não uma sintonia entre os currículos e a legislação da educação profissional.

Paralelamente as diferentes concepções que transitaram pela história da educação profissional (a teoria do capital humano, da sociedade do conhecimento e a pedagogia das competências para a empregabilidade) podem servir para entender a movimentação dos currículos em cada momento histórico, com predomínio de uma ou de outra destas concepções.

À luz de Stephen Ball, e associado ao conceito de relações de poder de Michel Foucault, reforça-se a ideia de que a micropolítica escolar seja encarada como espaço reprodutor, transformador e/ou produtor de políticas educacionais, identificando possíveis micro relações de poder.

¹⁷ O curso Técnico em Agropecuária, constituído pela Educação Geral (Formação Geral) e pela Formação Especial (Formação Profissional), possuía uma matrícula unificada, o que exigia aprovação em todas as disciplinas das duas áreas para que se pudesse obter a titulação final. O Diploma concedido era único. Não havia divisão ou certificação parcial por módulos ou áreas. O currículo era dividido em disciplinas com carga horária e avaliações independentes entre si.

¹⁸ A partir de 2009 há um retorno à concepção integrada, com matrícula única e de matriz disciplinar, sendo isso reforçado pela criação em 2010 dos Núcleos de Integração do Ensino, Pesquisa e Extensão (NIEPs) cuja função primordial seria de operacionalizar a integração das práticas pedagógicas. Os Núcleos de Integração do Ensino, Pesquisa e Extensão foram criados para estimular a integração entre disciplinas e projetos pedagógicos afins. Foram criados oito núcleos, reunindo grupos de disciplinas e constituídos pelos professores de oito áreas definidas a partir de discussões com todo o corpo docente. Também fazem parte dos núcleos os Técnicos Administrativos diretamente ligados à Direção de Ensino como: Psicóloga, Pedagoga e Técnicos em Assuntos Educacionais. Esses núcleos possuem um coordenador geral e seguem uma normativa regimental do próprio IFRS-Câmpus Sertão. Realizam reuniões periódicas onde se trabalha a integração entre disciplinas, a elaboração e execução de projetos de ensino, de pesquisa e de extensão.

¹⁹ Era constituído pelo Ensino Médio (Formação Geral) e pelo Ensino Técnico (Formação Profissional). No Ensino Técnico havia a divisão em quatro módulos: produção vegetal, produção animal, agroindústria e infraestrutura rural. Possuía uma matrícula para Ensino Médio e outra para Ensino Técnico. Exigia apenas aprovação em todas as disciplinas do Ensino Técnico para que se pudesse iniciar o estágio curricular obrigatório. O Diploma concedido continuou sendo único, mas havia a possibilidade de certificar apenas a conclusão do Ensino Médio ou de módulos. O currículo continuava dividido em disciplinas com carga horária e avaliações independentes entre si.

Ao se pretender traçar um panorama histórico constituído pela relação entre as políticas públicas para a educação profissional e a trajetória do IFRS – Câmpus Sertão percebemos que algumas questões saltaram aos olhos, seja em relação às alterações curriculares, seja em relação a vinculações institucionais.

Nesta perspectiva, primeiramente, pode-se questionar até que ponto as diferentes vinculações institucionais influenciaram na atribuição de maior ou menor importância à formação profissional ou à Educação Geral nos currículos que se sucederam ao longo da história da instituição? Também é possível especular quais seriam os argumentos que sustentavam a estrutura curricular nos diversos contextos históricos aqui mencionados? Cabe também perguntar como o tensionamento, entre estas duas dimensões nos currículos, se apresentou, ao longo dos anos? Podemos ainda, encontrar elementos para uma questão crucial nos atuais debates sobre currículo em geral e, no IFRS – Câmpus Sertão em especial: de que forma operacionalizar a integração das áreas de Educação Geral com aquelas classificadas como de formação profissional? Em outras palavras, como integrar as humanidades e as tecnologias?

E, em síntese, as questões subjacentes ao questionamento central desta pesquisa, a dificuldade de articulação entre a formação científico-tecnológica e o conhecimento de base humanística, ou seja, de proposição de um efetivo ensino integrado, de uma escola politécnica versus um ensino dual e fragmentado.

Para um melhor entendimento do tensionamento entre as duas esferas implicadas no debate da educação profissional, especula-se a presença da reprodução de uma visão dicotômica com interfaces tanto nas políticas públicas como nas práticas pedagógicas, qual seja, de um lado formar para o mundo do trabalho e, de outro, formar cidadãos pensantes. Essa reprodução se encontra retroalimentada por dois tipos de elementos. Primeiramente os que envolvem as questões de base histórico-cultural (para alguns de base ideológica) que, ao longo da história, influenciaram as discussões em torno da formulação das políticas públicas para a educação profissional. As diferentes concepções derivadas das políticas neoliberais, como a teoria da formação do capital humano, a noção da constituição de uma sociedade do conhecimento e, mais recentemente, os ideais da pedagogia das competências para a empregabilidade. Em segundo lugar, e não menos importantes, estão questões que envolvem a área de formação dos docentes. Essas trajetórias, também impregnadas de um arcabouço ideológico, trazem, muitas vezes, para a prática pedagógica e para o posicionamento pedagógico, os conceitos, práticas, visões e valores absorvidos durante a sua formação profissional. Isso pode, em determinados momentos, determinar o posicionamento de cada

docente em relação à importância da Educação Geral ou da formação profissional na conformação dos currículos.

Apesar disso, não podemos afirmar que as dificuldades na integração entre as duas esferas, ou dimensões, seja apenas uma disputa de forças, mas que também pode ser encarada como uma dificuldade no discernimento do que está em jogo no momento de estabelecer relações entre a Educação Geral e a Formação Profissional. Desta forma, no interior das instituições as disputas parecem reproduzir aquelas também existentes na sociedade e que historicamente balizaram a trajetória das políticas públicas para a educação profissional.

Busca-se, contudo, evitar a simples aceitação de um discurso de integração curricular entre as duas esferas, pois, conforme Fischer e Franzoi (2009, p. 35):

Embora o discurso aponte para uma integração é uma constante luta de educadores e educadoras em todos os níveis em que se constroem as propostas político-pedagógicas para trabalhadores. Desse ponto de vista, o foco, aqui, para além da dualidade entre educação básica e educação profissional, é a dualidade no interior da própria educação profissional, que confere ao trabalho um lugar limitado à experiência histórica hegemônica atual: o trabalho na sua dimensão abstrata e, conseqüentemente, o trabalhador enquanto força de trabalho. Esse lugar do trabalho no interior da educação profissional dá-se especialmente na versão mais corriqueira: a de preparação para o mercado de trabalho. São reforçadas as compreensões estritas sobre o manejo da técnica sem a problematizar, sem que a mesma seja compreendida como construção humana. Separa-se então técnica de todo o pensamento e formação humana, que a ela estão intrinsecamente associados; separa-se fazer e pensar, inseparáveis em qualquer atividade humana. [...] O trabalho deixa então de ser compreendido como experiência humana e, como tal, como relação social contraditória e permeada de conflitos, antagonismos e, também, cumplicidades.

Ao pretendermos identificar o cerne deste embate (ou disputa, ou ainda, desta tensão entre a Educação Geral e a formação profissional), podemos questionar se não se trata de uma dificuldade na articulação entre dimensões aparentemente antagônicas. E, se avançarmos um pouco mais, poderemos perceber que isto envolve a própria dificuldade de determinar o papel da escola, opondo o ideal de um ensino integrado, ou seja, uma escola unitária politécnica versus uma visão de um ensino dual e fragmentado.

3.5 Operacionalização da pesquisa

Inicialmente o trabalho consistiu basicamente na revisão da literatura e na busca da estruturação dos referenciais teóricos que pudessem embasar a metodologia. Em termos de pesquisa documental, foi realizado um levantamento da documentação disponível, com a triste constatação de que muitos documentos foram incinerados para que o volume de documentação se adequasse ao espaço físico disponibilizado para sua guarda.

Daquilo que está disponível, com exceção do que se encontra na Coordenadoria de Registros Escolares, as condições de acondicionamento em que os documentos foram encontrados não podem ser consideradas as melhores. A documentação armazenada no chamado “arquivo morto”, não obedece a uma organização periodizada e, muitas vezes, mistura documentos de origem diversa em um mesmo recipiente. Essa situação, infelizmente, não é um privilégio do IFRS – Câmpus Sertão, como bem assinala Bacellar (2010, p. 49):

Os arquivos brasileiros enfrentam, de forma geral, os sérios problemas comuns aos serviços públicos: falta de pessoal, de instalações adequadas e recursos. [...] ainda hoje é muito comum denominar-se os serviços de arquivo como “arquivo morto”, como que ignorando a preciosidade de muitos dos documentos ali esquecidos.

Mas, dificuldades à parte, assume-se a afirmação do próprio Bacellar (Idem, p.53) de que “a paciência é arma básica do pesquisador em arquivos: para descobrir os documentos que deseja, e paciência para passar semanas, quando não meses ou anos, trabalhando na tarefa de cuidadosa leitura e transcrição das informações encontradas”.

Como fontes documentais de pesquisa, este estudo se utilizou das Atas de Reuniões Pedagógicas e Atas de Conselhos de Classe (entre 1977 e 2005), Atas do Conselho de Professores (entre 1972 e 1988), Atas de Reuniões Pedagógicas (entre 1977 e 2006) e, grades curriculares (entre 1963 e 2008). Estas fontes foram abordadas numa dimensão que buscou contextualizá-las no respectivo momento histórico das políticas educacionais.

O primeiro contato com os documentos foi para tentar localizá-los e determinar uma ordem que pudesse auxiliar numa posterior consulta. Foi necessário etiquetar as prateleiras do arquivo morto, bem como as pastas-arquivo com uma numeração com sentido específico para este trabalho. Isso não se fez necessário com relação às grades curriculares, históricos escolares e projetos pedagógicos de curso que, felizmente, estão organizados, ordenados e devidamente acondicionados em arquivos próprios.

Os primeiros contatos com as fontes se deram sob estas condições, as quais ainda tiveram alguns agravantes no decorrer do trabalho. Como o arquivo está constantemente recebendo grande volume de pastas, a mudança de lugar de algumas delas foi inevitável, o que acarretou o extravio temporário de algumas daquelas que haviam sido selecionadas, acabando por atrasar um pouco a coleta dos dados e deixar o pesquisador inquieto e inconformado até que as mesmas reaparecessem.

Quadro 2: Documentação consultada no Arquivo Morto do IFRS – Câmpus Sertão.

DOCUMENTOS	PERÍODO	ATAS Total	Atas c/ Citação do Tema
Livro Ata do Conselho dos Professores	30/03/1972 - 02/03/1988	53	1
Livro Ata de Reunião de Professores;	05/08/1977 - 04/07/1988	125	15
Livro Ata de Conselho de Classe;	07/10/1977 - 03/09/1985	101	1
Livro Ata de Conselho de Classe.	10/09/1985 - 10/09/1987	27	3
Livro Ata de Conselho de Classe.	04/07/1988 - 06/11/1991	79	0
Livro Ata de Reuniões Pedagógicas	27/08/1999 - 21/12/2006	62	12
Livro Ata de Reuniões de Professores e Conselho de Classe	24/02/2000 - 19/10/2005	45	1
Livro Ata de Conselho dos Professores	08/03/1988 - 11/12/1998	55	2
Livro Ata de Reuniões Pedagógicas e Conselho de Classe	22/08/1990 - 27/08/1999	123	9
Livro Ata de Reuniões de Professores	17/05/2005 – 12/11/2008	27	6
Livro Ata de Conselho de Classe	20/10/2005 – 22/12/2008	43	1
	TOTAL	740	51

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos documentos disponíveis no Arquivo Morto do IFRS- Câmpus Sertão.

A sistemática que foi autorizada para o acesso aos arquivos consistiu da liberação para a retirada das pastas dos arquivos, transporte até a sala de triagem, confecção de cópias reprográficas e devolução de todas as pastas ao final do turno. Isso implicou em um cuidado especial, pois nem todos os documentos encontravam-se em condições de resultar em cópias legíveis e, para tanto, optou-se pelo fichamento dos mesmos.

No caso específico dos currículos, a ausência das grades curriculares anteriores ao ano 2001, fez com que fosse necessário considerar os históricos escolares dos alunos. Inicialmente, a ideia era de utilizar o histórico de um aluno de cada ano, o que se mostrou não suficiente, uma vez que muitos estavam incompletos ou se registrava a carga horária dada e não a prevista. Assim, foi necessário confrontar históricos de mais alunos em cada ano para se chegar mais próximo possível da realidade curricular de cada época²⁰. Por fim, para se ter uma visão do todo, os históricos foram transcritos em fichas individuais e seus dados totais tabulados em forma de tabela para posterior geração de gráficos comparativos.

A triagem obedeceu a critérios diferenciados, conforme a natureza dos documentos. No caso dos históricos, considerou-se a divisão por ano letivo e a ausência de aproveitamento de estudos e conseqüente lacuna no histórico. Já as atas passaram por leitura preliminar, uma

²⁰ Não disponíveis na instituição os históricos das turmas do período entre 1958 e 1962.

a uma, constatando as que faziam menção a currículo, grade curricular, inclusão ou exclusão de disciplinas, perfil do técnico formado, divisão dos professores em áreas, projeto pedagógico e concepção de educação. Cada ata selecionada gerou uma ficha com as observações a cerca de seu conteúdo, forma e apontamentos.

Cabe registrar ainda, que ao trabalhar os fragmentos selecionados em cada Ata e que foram selecionados para ser citados neste trabalho, optou-se pela não citação do nome de professores. Em situações onde são registrados diálogos, opiniões ou afirmações, os nomes de professores foram suprimidos e substituídos por este símbolo “[...]”. Isso por considerar que a análise tem centralidade nas posições de duas esferas que são compostas por vários indivíduos e não nos posicionamentos individuais em si.

Em que pese o cuidado, a organização e interpretação das fontes documentais relacionadas ao campo empírico, este não foi o processo mais moroso. Ao se definir a educação profissional como área de pesquisa, em particular as políticas públicas, foi necessário um contato mais próximo com a legislação sobre o assunto. Assim, percebeu-se que não bastava estudar e analisar textos escritos sobre o tema, e sim, fazer a leitura direta dos textos das leis, decretos, portarias, pareceres e resoluções para se ter clareza na sua interpretação e relação com os demais elementos analisados neste estudo. Foi um processo lento, até pela dificuldade de acesso à legislação mais antiga, mas foi compensador por não permitir que a pesquisa contivesse afirmações sobre a legislação, sem, no mínimo tê-la estudado em seu inteiro teor oficial.

4 CURRÍCULOS: A TRAJETÓRIA

Como já fora mencionado na explanação da metodologia e da operacionalização da pesquisa, foi necessário realizar um levantamento detalhado de todos os currículos vigentes no período de 1963 a 2008 no IFRS – Câmpus Sertão, para que se pudessem mapear os diferentes momentos históricos da relação entre Educação Geral (EG) e Formação Profissional (FP). Essa ação de pesquisa digladiou-se com uma dificuldade bastante significativa, uma vez que, como não se encontram mais nos arquivos da instituição, os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) anteriores ao ano 2000. A estratégia então encontrada foi a de considerar a documentação disponível, quais sejam, os históricos escolares dos alunos daquele período, numa tentativa de aproximação possível da realidade das grades curriculares que vigiam em cada época. Cabe lembrar ainda, que até 1978 o levantamento se refere a aulas dadas, pois era assim registrado nos históricos, ao invés da Carga Horária total prevista para cada componente curricular.

Por se considerar que currículo abrange muito mais que o simples somatório de disciplinas na grade curricular, e que pela dificuldade acima mencionada ter levado a uma visão aproximada, optou-se aqui por denominar como “configurações curriculares” aos dados obtidos pela análise de cada histórico correspondente a cada ano dos quais não se pode acessar aos PPCs.

Nesta análise, portanto, com base nas grades curriculares constantes dos históricos escolares e, em um segundo momento nos PPCs do curso de Técnico em Agropecuária, apresenta-se um breve mapeamento das configurações curriculares aplicadas no período estudado.

Para as turmas ingressantes entre 1963 e 1967, o então Ginásio Agrícola de Passo Fundo oferecia apenas o curso Ginásial Agrícola, com matrícula única, dividido em quatro séries anuais. Verificou-se ainda que, na sequência das turmas até 1967, as grades curriculares foram alteradas a cada ano, dando a ideia de cinco currículos diferentes nos cinco anos. As alterações se deram tanto com relação aos componentes curriculares, carga horária total do curso, distribuição e carga horária dos componentes curriculares como quanto ao percentual destinado à Educação Geral e à Formação Profissional. Mesmo assim, verifica-se uma predominância da Educação Geral já que os componentes da formação profissional não chegaram a ultrapassar 32,01% das aulas dadas em relação ao total do curso durante os cinco anos de Ginásio Agrícola.

Detalhando um pouco mais esse período, temos, no quadriênio de 1963 a 1966, o oferecimento de apenas quatro disciplinas de FP: Agricultura e Práticas Pecuárias, Práticas Agrícolas, Desenho e Indústrias Rurais, perfazendo um total de 565 aulas ou 21,93%, enquanto que na EG eram nove (09) disciplinas que somava 2.011 aulas ou 78,07% de um total do curso de 2.576 aulas dadas²¹.

No quadriênio entre 1964 e 1967, a configuração curricular se altera e aparecem nove (09) disciplinas de FP somando 700 aulas ou 26,39% e, dez (10) disciplinas da EG com 1.953 aulas ou 73,61% de um total de 2.653 aulas.

Enquanto na EG as alterações foram quase que desprezíveis, a não ser pela adição do componente denominado “Higiene e Enfermagem”, na formação profissional a alteração não se deu apenas no número de disciplinas e de aulas dadas, mas as próprias disciplinas foram alteradas, passando a constar: Práticas Agrícolas Vocacionais, Educação Rural e Zootecnia (1ª série), Solos Vocacional, Olericultura e Desenho Técnico (2ª série), Indústrias Rurais e Desenho (3ª série), Culturas Regionais, Zootecnia, Indústrias Rurais e Desenho (4ª série)²².

As turmas do período 1965/1968 experimentaram uma configuração curricular que alterou as disciplinas da formação profissional e diminuiu seu espaço no todo do curso, ao passo que houve um significativo aumento do espaço da EG sem que se acrescentasse ou eliminasse nenhum de seus componentes curriculares. Assim, a configuração apresentada trazia seis (06) disciplinas na FP, a saber: Fruticultura, Zootecnia e Desenho Técnico (1ª série), Vocacional Agricultura e Desenho Técnico (2ª série), Agricultura e Zootecnia (3ª série) e, Agricultura, Zootecnia e Indústrias Rurais (4ª série). Essas disciplinas somadas atingiam um total de 663 aulas dadas ou 23,13%, enquanto na EG com nove (09) disciplinas as aulas dadas chegavam a 2.204 ou 76,87% de um total de 2867 aulas²³.

No quadriênio de 1966/1969, houve um acréscimo significativo das aulas totais do curso, onde embora tenha ocorrido uma pequena redução da EG, a FP garantiu, com sua expressiva ampliação, o aumento do total final do curso. Na FP o grande salto foi mesmo em termos de aulas dadas, uma vez que as disciplinas continuaram praticamente as mesmas a não ser pelo acréscimo da “Mecanização Agrícola” e certa redistribuição entre as séries. Já na EG o único registro de mudança foi a supressão da disciplina de Higiene e Enfermagem.

²¹ Extrato do Histórico Escolar do Curso Ginásial Agrícola do aluno Nelson Vieira da Silva, expedido em 11/12/1974, constante do registro dos Formandos do Ginásial de 1966.

²² Extrato do Histórico Escolar do Curso Ginásial Agrícola do aluno Aluisio Martins Boff, expedido em 22/08/1974, constante do registro dos Formandos do Ginásial de 1967/68.

²³ Extrato do Histórico Escolar do Curso Ginásial Agrícola do aluno Vanderlei José Basegio, expedido em 09/12/1974, constante do registro dos Formandos do Ginásial de 1967/68.

Desta forma, a FP com sete (07) disciplinas, a saber: Desenho Técnico, Fruticultura e Zootecnia (1ª série), Vocacional Agricultura, Fruticultura, Zootecnia e Desenho Técnico (2ª série), Agricultura, Zootecnia e Mecanização Agrícola (3ª série) e, Agricultura, Zootecnia e Indústrias Rurais (4ª série), somava 1.027 aulas ou 32,01%, enquanto a EG somava, em suas oito (08) disciplinas, 2.181 aulas ou 67,98% de um total de 3.208 aulas²⁴.

Quadro 3: Relação entre aulas dadas na Educação Geral e na Formação Profissional - período Ginásial Agrícola (1963-1971).

ANO	AULAS DADAS			%	
	TOTAL	Educação Geral	Formação Profissional	Educação Geral	Formação Profissional
1963/1966	2576	2011	565	78,07	21,93
1964/1967	2653	1953	700	73,61	26,39
1965/1968	2867	2204	663	76,87	23,13
1966/1969	3208	2181	1027	67,98	32,01
1967/1971	3461	2497	964	72,15	27,85

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos Históricos Escolares arquivados na Coordenadoria de Registros Escolares do IFRS – Câmpus Sertão.

O último período do Ginásial Agrícola, que corresponde aos anos entre 1967/1971, evidencia um aumento no total geral das aulas do curso puxado, principalmente, por uma adição de 14,49% nas aulas de EG. Enquanto isso, a FP teve uma mínima diminuição, mantendo sua estrutura de disciplinas e uma redistribuição entre as séries. Assim, no quadro geral deste período a FP somava 964 aulas ou 27,85% e, a EG somava 2.497 aulas ou 72,15% de um total de 3.461 aulas²⁵.

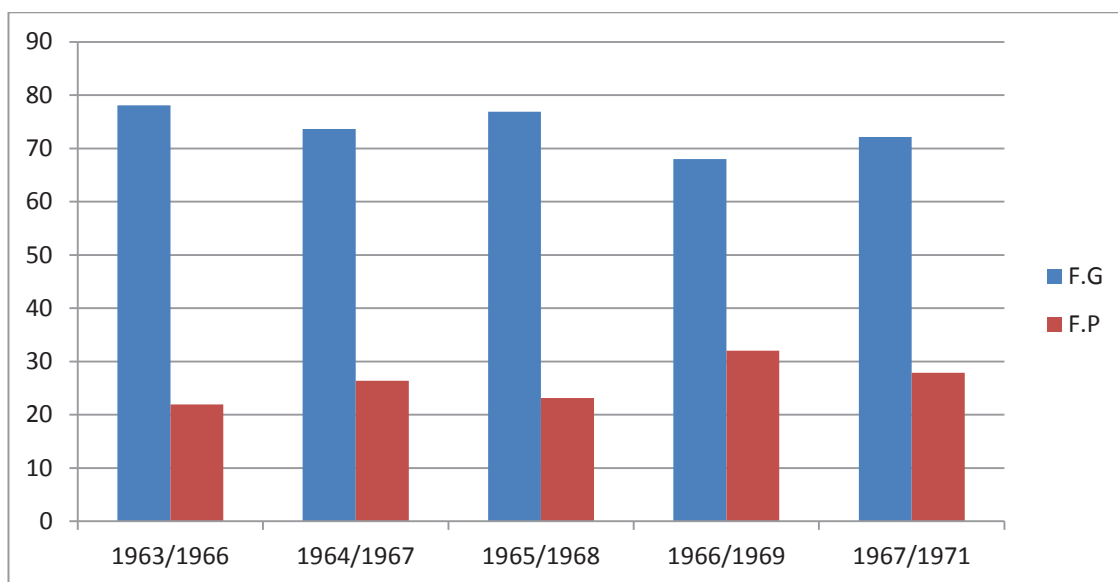
Em linhas gerais o que se pode ver é que houve, durante o curso Ginásial Agrícola, uma inflação progressiva do curso como um todo, da ordem de 885 aulas ou 34,35%, entre as primeiras e a últimas turmas. Deste percentual consta um aumento de 486 aulas na EG ou 24,17% e, de 399 aulas ou 70,62% na FP, apesar de suas oscilações. De forma geral, é possível afirmar que a FP ganhou um significativo espaço nas configurações curriculares deste período, apesar de ainda não ser hegemônica.

²⁴ Extrato do Histórico Escolar do Curso Ginásial Agrícola da aluna Deolinda Garcez, expedido em 24/05/1971, constante do registro dos Formandos do Ginásial de 1966/69.

²⁵ Extrato do Histórico Escolar do Curso Ginásial Agrícola da aluna Werenice Wilma Carbonari, expedido em 20/10/1972, constante do registro dos Formandos do Ginásial de 1966/69.

Para melhor ilustrar o período, o quadro e o gráfico a seguir demonstram a evolução da relação do total de aulas dadas entre a EG e FP durante o curso Ginásial Agrícola entre 1963 e 1971.

Gráfico 1: Evolução da relação de aulas dadas entre Educação Geral e Formação Profissional - período Ginásial Agrícola (1963 e 1971).



Fonte: Elaborado pelo autor com base no Quadro 3.

Após este período a instituição passou a denominar-se Colégio Agrícola de Sertão passando a oferecer apenas as três séries do curso técnico de nível médio, subordinado ao Departamento de Ensino Agrícola do Ministério da Educação.

A configuração curricular ganhou, para a primeira turma do curso de nível médio, em 1969, uma nova estrutura onde as disciplinas de FP passam a ter um peso muito maior do que até então se apresentava. O primeiro elemento foi a redução do tamanho do curso, o que se justifica pelo novo desenho corresponder ao nível médio com apenas três séries a invés de quatro como era no Ginásial Agrícola. Assim o curso foi reduzido em 798 aulas dadas, ou 23,06%.

Também a proporção entre EG e FP foi alterada e, aí talvez, tenha se dado a mudança mais significativa. Enquanto a última turma do Ginásial Agrícola cursava uma grade com 964 aulas dadas na FP, com o nível médio passou a cumprir 1.106 aulas dadas, ou seja, um aumento de 14,73% em números absolutos, em que pese à redução do quantitativo de horas total do curso. Alteração significativa também na EG, onde se partiu de 2.497 aulas dadas, para 1.557 aulas dadas, ou uma redução expressiva de 37,65%. Isso moldou uma relação de aulas dadas entre as duas áreas onde, considerando o novo quantitativo do curso na ordem de

2.663 aulas dadas, a EG ficou com 1.557 aulas dadas ou 58,47%, e a FP com 1.106 aulas dadas ou 41,53%. Logo, em termos proporcionais, a abertura do curso de nível médio significou que a FP mais que dobrou seu peso na carga horária total do curso²⁶.

Esta configuração curricular foi mantida para as três primeiras turmas do curso de nível médio, ou seja, para os ingressantes em 1967, 1969 e 1970²⁷.

A grande mudança ficou mesmo pela alteração na proporção, já que em termos de número de disciplinas e dos próprios componentes curriculares, não houve alteração significativa.

A partir da turma que ingressou em 1974 até 2008, a instituição ofereceu o curso Técnico em Agropecuária apenas em nível médio, não mais trabalhando com o Ginásio Agrícola. Também é a partir daí que aparecem as primeiras referências ao Estágio Profissional ou Estágio Supervisionado considerado elemento complementar da FP. Por isso, a análise foi dividida em comparativos que consideram e que não consideram o Estágio na soma final da carga horária ou das aulas dadas.

No triênio 1974/1976, verifica-se a configuração curricular da primeira turma exclusiva de nível médio. Isso significou uma nova configuração com alteração na divisão das disciplinas, novas disciplinas e nova carga horária. Além disso, o próprio modelo de grade curricular, apesar de subordinada a uma matrícula única, deixava clara a divisão entre EG e FP. Oficializou-se a divisão, nomeando as duas partes da grade como Educação Geral e Formação Especial.

Outras especificidades: pela primeira vez aparece na grade a carga horária do Estágio, com 240 horas; a disciplina de Redação e Expressão aparece como constituinte do quadro da Formação Especial; pela primeira vez é citada a Coordenação Nacional de Ensino Agrícola – COAGRI.

Em termos de constituição da grade, pela primeira vez se registrou a FP com espaço maior do que a EG. A EG, constituída de 11 disciplinas, somava 1.560 horas/aula ou 42,80%, ao passo que a FP, em suas 16 disciplinas, perfaziam 2.085 horas/aula ou 57,20% de um total de 3.645 horas/aula de todo o curso²⁸.

²⁶ Extrato do Histórico Escolar de Nível Médio do aluno Adão Albuquerque, expedido em 05/09/1972, constante do registro dos Formandos 1973 A-F.

²⁷ Extratos dos Históricos Escolares do Curso de Nível Médio dos alunos: Adão Albuquerque (expedido em 05/09/1972), Ademar de Oliveira (expedido em 28/09/1973) e Ademar Leite da Silva (expedido em 05/09/1975) constantes do registro dos Formandos: 1973 A-F, 1974 L-Z e 1975 A-E, respectivamente.

²⁸ Extrato do Histórico Escolar de Nível Médio do aluno João Valmocer do Nascimento Maciel, expedido em 13/09/1977, constante do registro dos Formandos de dezembro de 1976.

Cabe registrar que ainda no segundo semestre de 1974 iniciou-se uma nova turma que concluiria os estudos no segundo semestre de 1977, com uma grade curricular já modificada a partir do aumento de disciplinas na Educação Geral, ficando em número de quatorze (14). Esse aumento de disciplinas adveio do desmembramento das Ciências Físicas e Biológicas em Biologia, Física e Química e a inclusão de Ensino Religioso. Apesar disso a alteração de carga horária foi pequena, não chegando a 1,00% tanto na EG como na FP²⁹. Aqui aparecem os primeiros documentos referentes a cursos extracurriculares de Administração Rural e de Desenvolvimento Rural, ambos por iniciativa do Ministério do Trabalho através da Secretaria de Mão de Obra e seu programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra (PIPMO) junto com a Fundação Padre Landel de Moura³⁰.

À turma de 1975/1977 atribui-se como novo currículo devido ao fato de retorno da união que constituía a disciplina de Ciências Físicas e Biológicas. Apesar disso, não houve alteração consistente em termos de carga horária.

Já a turma criada no segundo semestre de 1975 e que concluiu o curso em 1978, acabou se configurando com nova grade curricular por apresentar, após vários anos, uma pequena queda na carga horária da Formação Profissional (61 horas/aula) e um aumento na Educação Geral (89 horas/aula)³¹. Assim, encerrou-se um ciclo de quatro turmas com quatro configurações curriculares diferentes.

Uma nova grade curricular entrou em vigor a partir da turma 1976/1979, com alterações pequenas em termos da relação da carga horária entre EG e FP, mas com mudanças promovidas dentro daquilo que se denominava como Formação Especial que se mantiveram inalteradas para os três anos seguintes, abrangendo até o ingresso da turma 1979/1981, já com o novo status da instituição que passara a se denominar Escola Agrotécnica Federal de Sertão (EAFS)³². Houve uma redução no número de disciplinas da FP, de 16 (dezesesseis) para 10 (dez). Isso se deu pela junção em uma única disciplina, dos componentes curriculares de Desenho e de Topografia, além da união dos componentes de Horticultura, Mecanização Agrícola, Indústrias Rurais e Agricultura em uma única disciplina de Agricultura e, a extinção

²⁹ Extrato do Histórico Escolar de Nível Médio do aluno Adacir José Tomkelski, expedido em 09/07/1977, constante do registro dos Formandos de julho de 1977.

³⁰ Cursos rápidos de 30 a 70 horas, assinados pelo Prefeito Municipal de Getúlio Vargas, anexos aos históricos escolares dos alunos.

³¹ Extrato do Histórico Escolar de Nível Médio do aluno Ademir Luiz Mariani, expedido em 15/07/1978, constante do registro dos Formandos de julho de 1978.

³² Pelo Decreto nº 83.935, de 04 de setembro de 1979, todos os estabelecimentos de ensino subordinados à Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário-COAGRI, órgão vinculado à Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus do Ministério da Educação e Cultura, passaram a ter a denominação uniforme de ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL, seguida do nome da cidade em que se localizava o estabelecimento. Disponível em www6.senado.gov.br.

dos componentes de Agrometeorologia e de Fertilidade, que, ao que parece, tiveram seus conteúdos absorvidos pelas demais disciplinas. Tratou-se de uma opção por uma menor fragmentação da área de Formação Profissional, bem como uma ênfase em concentrar a maior carga horária da área nas disciplinas de culturas e criações³³ que, juntas somavam 1.230 horas/aula ou 63,08% do total da FP³⁴.

No triênio 1980/1982 promoveu-se uma alteração por conta da ampliação da carga horária total do curso para dar maior espaço às disciplinas de Matemática e de Física. A primeira acabou aumentando para 240 horas/aula ou 60,00% e, a segunda com mais 30 horas/aula ou 25,00%. Em termos de Formação profissional não houve alterações³⁵. É a partir deste ano a EAFS passava a subordinar-se à Secretaria Nacional de Ensino de 1º e 2º Graus, mas ainda ligada à COAGRI.

Nova alteração ocorreu para a turma 1981/1983, onde chama a atenção à redução da carga horária do Estágio que era de 240 horas e passa para 180 horas, ao passo que o conjunto de disciplinas da FP, no seu todo, não sofreu alteração. E, por considerar importante esta alteração, pode-se afirmar que se trata de um novo currículo. Ao mesmo tempo, a EG sofreu uma redução muito pequena, de apenas 60 horas, reduzidas da disciplina de Física, o que não representou alteração maior que 1,00% em sua participação na grade curricular. Nem mesmo a lista de disciplinas, de maneira geral, sofreu alterações³⁶.

Interessante é que, justamente após uma turma ter sofrido com um corte drástico na carga horária de seu Estágio, isso seria revertido de forma significativa logo na turma seguinte. Isso é demonstrado pela mudança feita para as turmas imediatamente seguintes, de 1982/1984 e 1983/1985, para as quais o estágio foi ampliado para 360 horas, ou seja, o dobro da carga horária anterior. Este número de horas de estágio não se alteraria até os dias atuais. Assim, o currículo com estágio de 180 horas foi aplicado a apenas uma turma. E, é pela alteração significativa operacionalizada para o Estágio, que se considera que aqui se configurou uma nova grade curricular, onde, ao que parece, a partir dela, este elemento da

³³ Diferente da Agricultura e da Zootecnia, que tratavam de aspectos estruturantes das duas atividades, essas duas disciplinas encarregavam-se do manejo e desenvolvimento de culturas e criações específicas como: soja, milho, trigo, aveia, cevada, feijão (culturas) e aves, suínos, bovinos e ovinos (criações).

³⁴ Extratos dos Históricos Escolares do Curso de Nível Médio dos alunos: Adelar Grandi (expedido em 27/03/1979), Adelino Menegaz (expedido em 15/12/1979), Carlos Cesar Ferreira (expedido em 29/11/1980) e Ademar José Parmeggiani (expedido em 12/12/1981) constantes do registro dos Formandos: dez.1978, dez.1979, 1980 C-J e 1981 A-D, respectivamente.

³⁵ Extrato do Histórico Escolar de Nível Médio do aluno Irno Januário Johann, expedido em 11/12/1982, constante do registro dos Formandos 1982 D-I.

³⁶ Extrato do Histórico Escolar de Nível Médio do aluno Celso Luis Bertoldi, expedido em 10/12/1983, constante do registro dos Formandos 1983 C-F.

formação dos Técnicos em Agropecuária da instituição passou a ser considerado com maior relevância³⁷.

No triênio 1984/1986, partiu-se para a décima configuração curricular desde o início da oferta do curso de nível médio pela EAFS. Houve um aumento da carga horária total do curso com acréscimo de 290 horas/aula, onde, em números absolutos, tanto a EG como a FP receberam adição de horas, embora esta última em maior número. A EG cresceu em 53 horas/aula ou 3,40% e, a FP em 237 horas/aula ou 12,15%. Em termos de ocupação de espaço na grade curricular, no entanto, houve um decréscimo da EG para 42,45% e um crescimento da FP para 57,55% de um total de 3.800 horas aula³⁸. Trata-se da retomada do movimento de gradativo crescimento da participação das disciplinas da FP nos currículos, registrado desde os tempos do Ginásial Agrícola.

Além de um considerável crescimento de carga horária, a FP também se reestruturou, abolindo a separação entre a disciplina de Agricultura e a de Culturas e, entre a de Zootecnia e a de Criações. Novamente aparece a opção por uma menor fragmentação do ensino agrícola. Optou-se pelo modelo de juntá-las apenas como Agricultura ou Zootecnia, distribuindo em todas as três séries de forma a configurar-se conforme o quadro a seguir:

Quadro 4: Composição das disciplinas de Agricultura e de Zootecnia na EAFSertão – (1984-1986):

DISCIPLINA	SÉRIE	COMPOSIÇÃO
Agricultura I	1ª	Olericultura e Jardinagem.
Agricultura II	2ª	Culturas Regionais (soja, milho, trigo, cevada e etc...).
Agricultura III	3ª	Fruticultura e Silvicultura.
Zootecnia I	1ª	Avicultura (corte e postura), Apicultura e Piscicultura.
Zootecnia II	2ª	Suinocultura e Ovinocultura.
Zootecnia III	3ª	Bovinocultura

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos Históricos Escolares da turma do triênio 1984/1986 arquivados na Coordenadoria de Registros Acadêmicos do IFRS – Câmpus Sertão.

O movimento de crescimento da participação da FP nas grades curriculares atinge seu ápice no triênio 1985/1987 quando esta chegou à marca de 59,31% contra 40,69% da EG. Tratou-se de uma nova grade, a décima primeira e dezessete anos e, ainda mais extensa, comportando um total de 4.075 horas/aula. Só nesta configuração curricular, a FP cresceu, em

³⁷ Extrato dos Históricos Escolares de Nível Médio dos alunos: Fernando Cechet (expedido em 15/12/1984) e Mauro Morello (expedido em 21/12/1985), constantes dos registros dos Formandos 1984 F-J e 1985 M-R, respectivamente.

³⁸ Extrato do Histórico Escolar de Nível Médio do aluno Jorge Luiz Zanolla, expedido em 20/12/1986, constante do registro dos Formandos 1963 J-M.

relação a seu somatório anterior, 230 horas/aula ou 10,52%. Se for considerado que o acréscimo ao total de horas do curso foi da ordem de 275 horas/aula, a FP foi contemplada com 83,63% desta diferença. Novamente as áreas de Zootecnia e Agricultura foram as mais agraciadas com 81,82% de todas as horas acrescidas á grade.

Os triênios de 1986/1988, 1987/1989 e 1988/1990 implicaram em uma grade curricular sem grandes alterações no espaço de cada uma das duas áreas, EG e FP, a não ser por um pequeno decréscimo, menor que 1,00% para ambas. Na verdade, aqui se inicia um ciclo de queda na soma das cargas horárias das disciplinas de FP. O que muda realmente é o modelo de grade, onde a FP é detalhada com as subdivisões das Agriculturas I, II e III e das Zootecnia I, II e III, em linhas próprias no corpo da grade. A única referência que se faz necessária aqui é um acréscimo da participação da disciplina de Administração e Economia Rural, com aumento de 15% em sua carga horária³⁹. Neste tempo a instituição havia passado a vincular-se à Secretaria Nacional de Ensino de 2º Grau, sem a coordenação da COAGRI que fora extinta. Conforme o quadro a seguir, se vê o detalhamento das Agriculturas e Zootecnia no corpo da grade curricular deste período que contemplou três turmas de alunos ingressantes.

Quadro 5: Composição das disciplinas de Agricultura e de Zootecnia na EAFSertão – (1987-1989):

DISCIPLINA	SÉRIE	COMPOSIÇÃO
Agricultura I	1ª	Olericultura e Jardinagem.
Agricultura II	2ª	Culturas Regionais Temporárias.
Agricultura III	3ª	Culturas Perenes.
Zootecnia I	1ª	Animais de Pequeno Porte.
Zootecnia II	2ª	Animais de Médio Porte.
Zootecnia III	3ª	Animais de Grande Porte

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos Históricos Escolares da turma do triênio 1984/1986 arquivados na Coordenadoria de Registros Acadêmicos do IFRS – Câmpus Sertão.

A nova grade adotada em 1989/1991 se caracterizou por uma pequena redução na carga horária total do curso, onde a FP perdeu 147 horas aula e a EG ganhou 44 horas/aula. Mas o que chamou a atenção foi a alteração que concentrou toda a carga horária da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira na 1ª série, cerca de 257 horas, o que pode ser indício de uma tentativa de reforçar a base de leitura e interpretação para dirimir deficiências

³⁹ Extrato dos Históricos Escolares de Nível Médio dos alunos: Edemar Marques de Siqueira (expedido em 22/12/1988), Marco Antônio Petry Andrade (expedido em 18/07/1990) e Aercio Zago (expedido em 19/04/1991), constantes dos registros dos Formandos 1988 E-G, 1989/90 M-R e 1990/91 A-C, respectivamente.

para as séries seguintes e melhorar o desempenho dos alunos na sequência do curso. Aqui, se somadas as horas do estágio com a FP, se chega a uma relação exata de 60% para a FP e 40% para a EG, do total do curso⁴⁰.

A décima quarta configuração curricular refere-se à turma do triênio de 1990/1992, com aumento total de 208 horas aula, das quais a FP foi contemplada com 139 horas ou 66,83% e, a EG apenas com 69 horas ou 33,17%. Na relação das duas áreas, as alterações percentuais não ultrapassaram 1,00%, mas a única que cresceu foi a FP.

Na verdade, se viu aqui mais uma nova configuração curricular, não tanto pela questão das cargas horárias, mas sim pela estrutura em si. Primeiramente, os termos “Educação Geral” e “Formação Especial”, que constituíam as duas grandes divisões na grade curricular foram substituídos pelos termos “Núcleo Comum” e “Parte Diversificada”, respectivamente. As especificações dos conteúdos abordados em cada uma das subdivisões das disciplinas de Agricultura e de Zootecnia são removidas do corpo da grade e passam apenas a constar do verso do Histórico Escolar, a título de observação. Ainda em termos de FP, passa-se a especificar a disciplina de Estudos Regionais como expondo o enfoque na Sociologia e Extensão Rural. Pela primeira vez inclui-se uma disciplina específica de Cooperativismo. Voltam a existir as disciplinas de Mecanização Agrícola e de Indústrias Rurais, com carga horária própria. Já na EG, os únicos destaques foram a ampliação da carga horária de Língua Inglesa, em mais de 50% e, por força da Resolução nº 6/86 do CFE⁴¹, a separação da Língua portuguesa e da Literatura Brasileira com sua aplicação nas três séries⁴².

As duas turmas que se seguiram, 1991/1993 e 1992/1994, tiveram decréscimo na carga horária total do curso, onde a EG perdeu 58 horas/aula e a FP perdeu 88 horas/aula. Em boa parte, isso se deveu à redução significativa das horas dispensadas às disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMOCI) e de Organização Social e Política do Brasil (OSPB), da ordem de 45% e de 15,79%, respectivamente⁴³. Institucionalmente, a então EAFS, passou para a coordenação da Secretaria Nacional de Educação Média e Tecnológica.

Apesar de não ter sido aplicada uma significativa alteração de carga horária ou da relação entre EG e FP, considera-se que a turma de 1993/1994 foi desenvolvida sob uma grade curricular diferente da anterior. Isso por que houve a extinção da disciplina de OSPB e,

⁴⁰ Extrato do Histórico Escolar de Nível Médio da aluna Nara Bona, expedido em 15/04/1992, constante do registro dos Formandos 1991/92 N.

⁴¹ Resolução nº 6/86 de 26 de novembro de 1986.

⁴² Extrato do Histórico Escolar de Nível Médio do aluno Nelson de Maman, expedido em 08/04/1993, constante do registro dos Formandos 1992/93 N-R.

⁴³ Extrato dos Históricos Escolares de Nível Médio dos alunos: Itacir Gregório (expedido em 11/04/1994) e Ederson Juliano Zeni (expedido em 19/04/1995), constantes dos registros dos Formandos 1993/94 I-L e 1994/95 E.

ao mesmo tempo, a incorporação da disciplina de Estudos Regionais e Sociologia no grupo da EG, que era oficialmente chamado de “Núcleo Comum”, ficando a Sociologia e Extensão Rural como disciplina da FP que se denominava como “Parte Diversificada”⁴⁴.

No triênio de 1994/1996 o movimento de mudança sensível nas cargas horárias continua, sempre com pequeno acréscimo na FP e decréscimo na EG. Mesmo assim, novamente se configurou uma nova grade curricular, uma vez que foi extinta a disciplina de EMOCI, sem que a carga horária desta tenha sido redistribuída dentro da EG. Isso significou a redução das horas totais do curso, onde a EG ficou com 44,91% e, a FP com 55,09% de um total de 3.992 horas/aula⁴⁵.

A configuração curricular para a turma 1995/1997 sofreu uma adição de 127 horas no total do curso, ficando com 4.119 horas. Do adicional, 46 horas foram para a EG ou 36,22% e, 81 horas ou 63,78% para a FP. No quadro geral as alterações de percentual para ambas as áreas não chegaram a 1,00%, apesar de somente a FP ter seu espaço ampliado. Aqui não houve alteração quanto à listagem ou a nomenclatura das disciplinas⁴⁶.

Uma nova configuração curricular do curso técnico de nível médio foi aplicada à turma do triênio 1996/1998. Isso, primeiramente, por conta de uma ampliação em 307 horas no total do curso. Esse crescimento foi distribuído da seguinte forma: 122 horas para a EG e 185 horas para a FP. É de se notar que, mais uma vez se repete a tônica das ampliações de grade anteriores, onde a FP levava a maior fatia do acréscimo de carga horária total do curso. Assim, novamente, ao considerar-se a grade como um todo a EG teve sua presença reduzida para 44,31% e a FP ampliada para 55,69%. Ainda é interessante registrar que, das 15 (quinze) disciplinas da FP, 13 (treze) tiveram ampliação de carga horária, com maior concentração nas Agriculturas e nas Zootecnia. Na EG, 10 (dez) das 14 (quatorze) disciplinas tiveram sua carga horária ampliada, mas nenhuma delas com adição maior que 24 horas/aula⁴⁷.

A vigésima configuração curricular correspondeu à turma do triênio de 1997/1999. A adição de 395 horas elevou o curso para 4.821 horas/aula. Deste acréscimo, a EG levou 149 horas e a FP 246 horas, o que contribuiu para configurar o maior percentual atribuído à FP na

⁴⁴ Extrato do Histórico Escolar de Nível Médio do aluno Jacir Istan, expedido em 16/04/1996, constante do registro dos Formandos 1995/96 J-L.

⁴⁵ Extrato do Histórico Escolar de Nível Médio do aluno Gilberto Carlos Vanzella, expedido em 16/04/1997, constante do registro dos Formandos 1996/97.

⁴⁶ Extrato do Histórico Escolar de Nível Médio do aluno Jacson Luis Puerari Mósena, expedido em 15/04/1998, constante do registro dos Formandos 1997/98.

⁴⁷ Extrato do Histórico Escolar de Nível Médio do aluno Edecir Mattana, expedido em 05/05/1999, constante do registro dos Formandos 1998/99.

história dos currículos do IFRS – Câmpus Sertão. Assim, a EG decrescia para 43,77% e, a FP crescia para expressivos 56,23% do total⁴⁸.

Em que pese este ápice na ocupação de espaço da FP dentro da carga horária do curso, também é importante registrar que no triênio 1997/1999 foi aplicada a última configuração curricular com crescimento da FP. A partir deste ponto, a tendência que vinha desde a turma de 1993/1995, se reverte e, a EG inicia uma recuperação de seu espaço.

Detendo a análise ainda sobre esta grade em particular, além dos dados referentes à carga horária, é preciso considerar outros aspectos que a fazem diferenciada das anteriores. O primeiro aspecto é o fato de ser esta a primeira configuração curricular de natureza concomitante. Ou seja, o curso que até então integrava, em uma única matrícula, a Educação Geral e a Formação Profissional, passou a ministrá-las como dois cursos independentes e com matrículas separadas. Inclusive os históricos do Ensino Médio e do curso técnico passaram a ser emitidos separadamente e, neste segundo, as disciplinas voltaram a ser denominadas como Formação Especial. Foi flagrante, na análise das fontes, a percepção de que muitos alunos concluíam apenas o Ensino Médio ou o Técnico.

Um detalhe que chamou a atenção, e coloca dúvida sobre o que se definia como Educação Geral ou Formação Profissional, é o fato de disciplinas como Informática e Administração e Economia Rural constarem no rol da Educação Geral. Percebendo que se tratava do cumprimento de uma possibilidade legal que tratava de uma parte diversificada dentro do Ensino Médio, considerou-se aqui que a carga horária destas duas disciplinas somar-se-ia à Formação profissional.

Outro aspecto diz respeito à estrutura geral da grade curricular. Passaram a existir, naquele momento, 19 (dezenove) disciplinas na FP, além das duas comentadas no parágrafo anterior. Pode-se especular por uma revisão de tendência, optando-se por uma maior fragmentação através da divisão de disciplinas, onde a generalização deu lugar a uma maior especificidade.

Um novo modelo de currículo, ainda concomitante, foi adotado para as turmas dos triênios de 1998/2000, 1999/2001 e 2000/2002, com acréscimo na EG e o equivalente decréscimo na FP a na casa de 2,40% ou 110 horas/aula. É incluída uma carga horária discriminada como “Técnicas Agropecuárias Orientadas” com 160 horas que se constituíam em atividades de manutenção da escola como: rotina de trabalho nas unidades de produção,

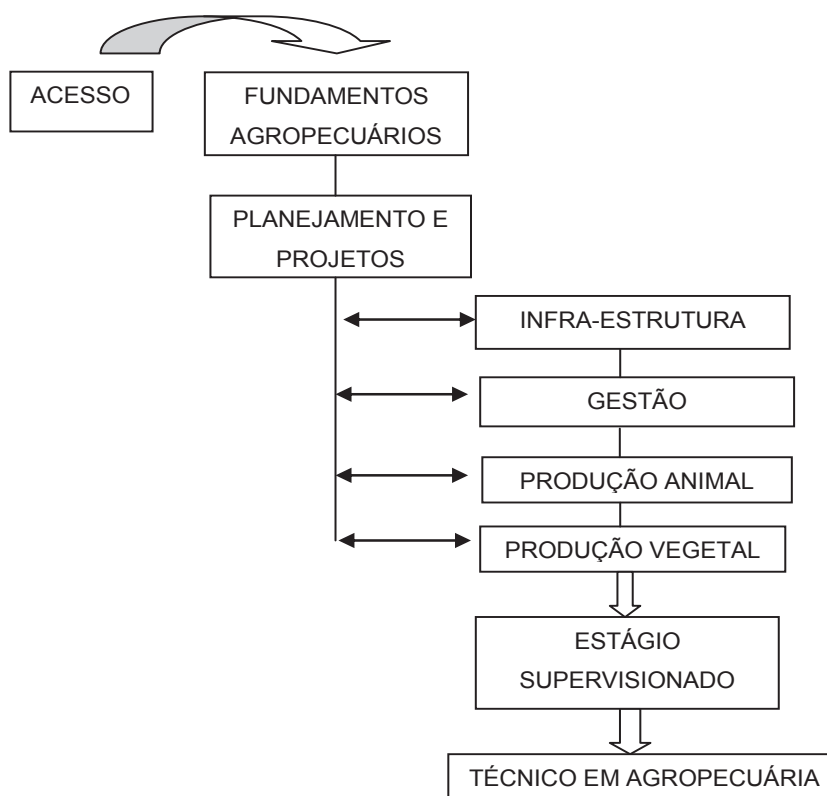
⁴⁸ Extrato do Histórico Escolar de Nível Médio do aluno Dalcimar Antônio Morgan, expedido em 17/12/1999, constante do registro dos Formandos 1999/2000 D.

jardinagem e trabalhos em geral. Além disso, o que era discriminado como Formação Especial passa a constar como “Curso Técnico”⁴⁹.

Nas quatro turmas seguintes, de 2001/2003, 2002/2004, 2003/2005 e 2004/2006, a configuração curricular passou a detalhar a divisão por módulos na Formação Profissional, que se constituíam de etapas com terminalidade dentro do curso e com a possibilidade de certificação parcial. Cada módulo era constituído de Funções subdivididas em Subfunções e não de disciplinas. Eram seis módulos: Fundamentos Agropecuários, Planejamento e Projetos, Infraestrutura, Gestão, Produção Animal e Produção Vegetal, além de 240 horas de “Práticas Profissionais” que foi o novo nome adotado para as “Técnicas Agropecuárias Orientadas”.

Os módulos eram independentes uns dos outros, baseados em 21 itens considerados como aspectos específicos da habilitação e, que se desdobravam num elenco de 74 (setenta e quatro) “competências” que os alunos deveriam dominar até o final do curso, seguindo o itinerário formativo conforme ilustra o fluxograma a seguir:

Figura 5: Fluxograma do curso Técnico em Agropecuária Concomitante da EAFSertão, a partir de 2001.



Fonte: Plano de Curso Técnico em Agropecuária da Área Profissional de Agropecuária da EAFSertão, junho de 2004.

⁴⁹ Extrato dos Históricos Escolares de Nível Médio dos alunos: Gelson dos Santos (expedido em 07/04/2002), Abel José Müller (expedido em 07/01/2002) e Douglas Dal Piva (expedido em 28/05/2003), constantes dos registros dos Formandos 2000/2001 G, 2001/2002 A e 2002/2003 D-F, respectivamente.

A Educação Geral, por sua vez, foi dividida em três grandes áreas: 1- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, 2 – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e, 3 – Ciências Humanas e suas Tecnologias, além da parte diversificada constituída das disciplinas de Informática e de Cooperativismo. A partir desta grade curricular que a Educação Geral ou Ensino Médio se estabiliza em 2.400 horas/aula.

Além disso, passou-se a adotar o sistema de avaliação por competências, que aferia conceitos como: NE (Não Evidenciado), EC (Em Construção), Evidenciado (E) e ED (Evidenciado com Destaque). Para aprovação o aluno teria que obter conceito E ou ED, caso contrário seguia em avaliações periódicas até conseguir o conceito necessário⁵⁰. É nesse período, mais especificamente a partir de 2004, que a EAFS passa a coordenação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC).

Na turma do triênio de 2005/2007 ocorre o equilíbrio com a carga horária total do curso dividida igualmente entre EG e FP, o que permaneceria até a turma de 2009/2011. Marcou o abandono da avaliação por competências nas disciplinas do Ensino Médio⁵¹, mas sua manutenção no Ensino Técnico. Houve a incorporação da disciplina de Filosofia. Na Formação profissional não foram produzidas alterações.

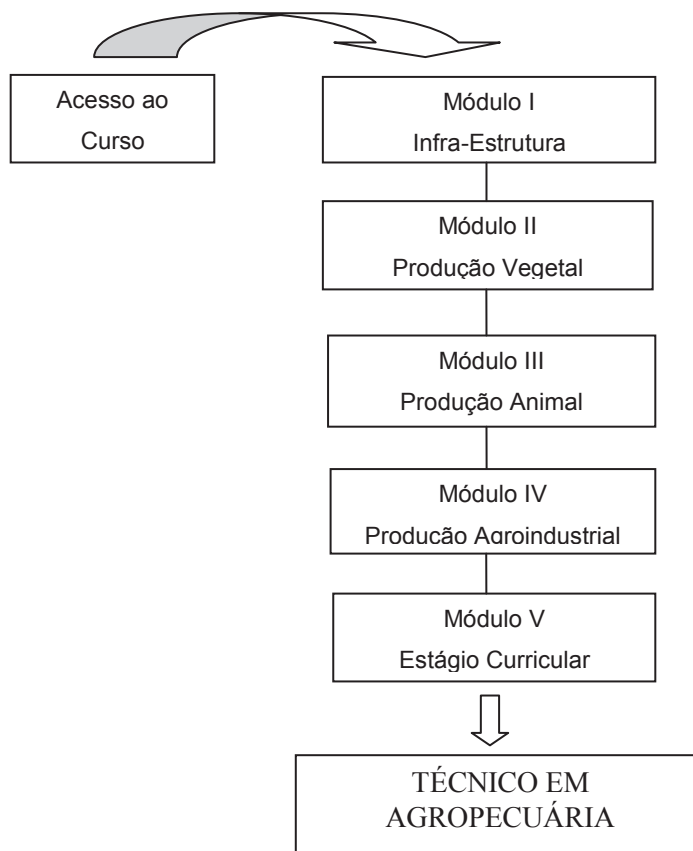
O equilíbrio entre EG e FP segue nas turmas dos triênios de 2006/2008, 2007/2009 e 2008/2010. O diferencial é que os módulos da FP continuam em número de cinco, mas com nova distribuição: Infraestrutura, Produção Vegetal, Produção Animal, Produção Agroindustrial e Estágio Curricular. Estes, por sua vez, tem seu elenco de “competências” ampliado para 87 (oitenta e sete) itens. As Funções e Subfunções continuaram existindo no Plano de Curso, mas não apareciam na grade curricular, onde só constavam disciplinas. A avaliação deixou de ser por conceito (competências) em 2008, para seguir o mesmo modelo do Ensino Médio⁵². Em relação ao currículo anterior, O fluxograma a seguir ilustra a nova estrutura modular do curso:

⁵⁰ Extrato dos Históricos Escolares de Nível Médio dos alunos: Marcos Lopes Escobar (expedido em 28/05/2003), Felipe Dalzotto Artuzo (expedido em 15/06/2005), Marciano Turella (expedido em 14/07/2006) e Adriano Fath (expedido em 14/06/2007), constantes dos registros dos Formandos 2003/2004 M-W, 2004/2005 A-P, 2005/2006 M-W e 2006/2007 A-E, respectivamente. Os dados das grades foram confrontados com os Projetos Pedagógicos de Curso.

⁵¹ De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso, a avaliação passou a ser por nota de 0,0 (zero) a 10,0 (dez) onde o aluno deveria atingir média 7,0 (sete) para aprovação.

⁵² Plano de Curso do Ensino Médio da Escola Agrotécnica Federal de Sertão, de abril de 2005 e Plano de Curso Técnico em Agropecuária Modalidade Concomitante de dezembro de 2005.

Figura 6: Fluxograma do curso Técnico em Agropecuária Concomitante da EAFSertão, a partir de 2006.

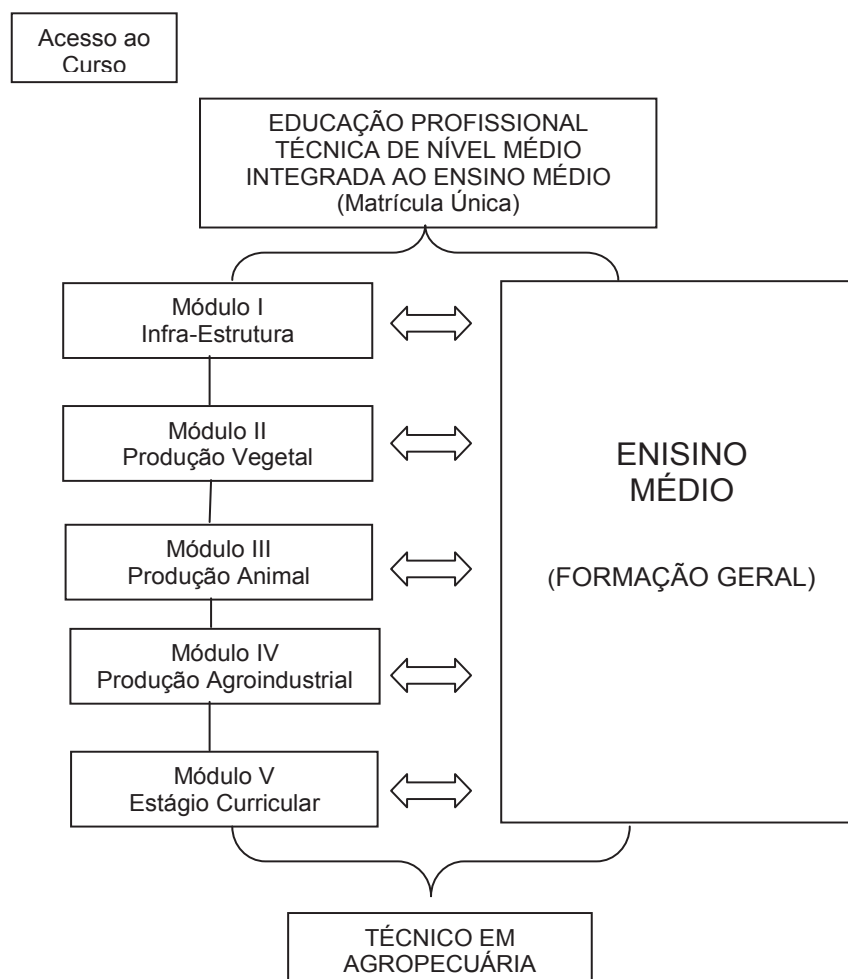


Fonte: Plano de Curso Técnico em Agropecuária Modalidade Concomitante da EAFSertão, dezembro de 2005.

Por fim, em 2008 foi aprovado o novo currículo que marcou o retorno do ensino integrado entre Ensino Médio e Ensino Técnico. Esse novo currículo passou a vigorar para a turma de 2009/2011. Não mais se trabalhou com módulos na FP ou áreas na EG, estes figuravam apenas como uma divisão formal de áreas dentro da FP. A listagem das disciplinas apenas dividia a grade por séries. Mesmo com essa grande alteração de concepção, o equilíbrio de carga horária foi mantido. A matrícula passou a ser única e a liberação para o Estágio passou a depender de aprovação em todas as disciplinas do que se passou a considerar como um curso único⁵³. Pela primeira vez o Ensino Médio ou “Educação Geral” foi incluído como parte integrante do fluxograma que ilustrava o itinerário formativo do curso, conforme se vê a seguir:

⁵³ Organização Didático-Pedagógica do Curso Técnico de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio, dezembro de 2008.

Figura 7: Fluxograma do curso Técnico em Agropecuária Integrado do IFRS – Câmpus Sertão, a partir de 2009.



Fonte: Organização Curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio do IFRS – Câmpus Sertão, dezembro de 2008.

Para estas turmas ainda havia a aplicação do Provão Final, constituído dos conteúdos de todas as disciplinas, em cada série, onde a nota obtida era computada igualmente para todas as disciplinas. Ou seja, a nota do Provão Final, sendo o curso integrado, contava para todas as disciplinas independentemente de se tratar de Educação Geral ou Formação Profissional⁵⁴.

Considerando que os detalhamentos de percentuais, somatórios e dados numéricos se digladiam neste texto, é necessário uma estratégia para facilitar sua compreensão, ou ao menos uma visão geral do todo que se pretendeu descrever. Com este intuito, organizou-se o quadro a seguir:

⁵⁴ Organização Curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio da EAFSertão, dezembro de 2008, p. 32.

Quadro 6: Relação da Carga Horária entre Educação Geral e Formação Profissional no IFRS – Câmpus Sertão - (1963-2009):

TURMA	CARGA HORÁRIA			%					
	TOTAL	F.G	F.P	F.G %	F.P %		TOTAL	F. G	FORMAÇÃO PROFISSIONAL
1963/1966	2576	2011	565	78,07	21,93	1º Currículo (A)			
1964/1967	2653	1953	700	73,61	26,39	Currículo (B) (Gin. Agrícola)			
1965/1968	2867	2204	663	76,87	23,13	Currículo (C) (Gin. Agrícola)			
1966/1969	3208	2181	1027	67,98	32,01	Currículo (D) (Gin. Agrícola)			
1967/1971	3461	2497	964	72,15	27,85	Currículo (E) (Gin. Agrícola)			
1969/1972	2663	1557	1106	58,47	41,53	Currículo (1)			
1970/1973	2818	1751	1067	62,14	37,86	Currículo (1)	COM ESTÁGIO		
1972/1975	2943	1838	1105	62,45	37,55	Currículo (1)			
1974/1976	3645	1560	2085	42,80	57,20	Currículo (2) + Estágio: 240 h	3885	40,15	59,85
1974/1977	3660	1590	2070	43,44	56,56	Currículo (3) + Estágio: 240 h	3900	40,77	59,23
1975/1977	3692	1561	2131	42,28	57,72	Currículo (4) + Estágio: 240 h	3932	39,70	60,30
1975/1978	3720	1650	2070	44,35	55,65	Currículo (5) + Estágio: 240 h	3960	41,66	58,34
1976/1978	3450	1500	1950	43,47	56,53	Currículo (6) + Estágio: 240 h	3690	40,65	59,35
1977/1979	3450	1500	1950	43,47	56,53	Currículo (6) + Estágio: 240 h	3690	40,65	59,35
1978/1980	3450	1500	1950	43,47	56,53	Currículo (6) + Estágio: 240 h	3690	40,65	59,35
1979/1981	3450	1500	1950	43,47	56,53	Currículo (6) + Estágio: 240 h	3690	40,65	59,35
1980/1982	3570	1620	1950	45,38	54,62	Currículo (7) + Estágio: 240 h	3810	42,52	57,48
1981/1983	3510	1560	1950	44,44	55,56	Currículo (8) + Estágio: 180 h	3690	42,28	57,72
1982/1984	3510	1560	1950	44,44	55,56	Currículo (9) + Estágio: 360 h	3870	40,31	59,69
1983/1985	3510	1560	1950	44,44	55,56	Currículo (9) + Estágio: 360 h	3870	40,31	59,69
1984/1986	3800	1613	2187	42,45	57,55	Currículo (10) + Estágio: 360 h	4160	38,78	61,22
1985/1987	4075	1658	2417	40,69	59,31	Currículo (11) + Estágio: 360 h	4435	37,38	62,62
1986/1988	3943	1640	2303	41,59	58,41	Currículo (12) + Estágio: 360 h	4303	38,11	61,89
1987/1989	3898	1627	2271	41,73	58,27	Currículo (12) + Estágio: 360 h	4258	38,21	61,79
1988/1990	3868	1606	2262	41,52	58,48	Currículo (12) + Estágio: 360 h	4228	37,98	62,02
1989/1991	3765	1650	2115	43,82	56,18	Currículo (13) + Estágio: 360 h	4125	40,00	60,00
1990/1992	3973	1719	2254	43,27	56,73	Currículo (14) + Estágio: 360 h	4333	39,67	60,33
1991/1993	3915	1749	2166	44,67	55,33	Currículo (15) + Estágio: 360 h	4275	40,91	59,09
1992/1994	3991	1825	2166	45,73	54,27	Currículo (15) + Estágio: 360 h	4351	41,94	58,06
1993/1995	4013	1827	2186	45,53	54,47	Currículo (16) + Estágio: 360 h	4373	41,77	58,23
1994/1996	3992	1793	2199	44,91	55,09	Currículo (17) + Estágio: 360 h	4352	41,20	58,80
1995/1997	4119	1839	2280	44,65	55,35	Currículo (18) + Estágio: 360 h	4479	41,05	58,95
1996/1998	4426	1961	2465	44,31	55,69	Currículo (19) + Estágio: 360 h	4786	40,97	59,03
1997/1999	4821	2110	2711	43,77	56,23	Currículo (20) + Estágio: 360 h (Conc.)	5181	40,73	59,27
1998/2000	4794	2220	2574	46,30	53,70	Currículo (21) + Estágio: 360 h (Conc.)	5154	43,07	56,93
1999/2001	4831	2228	2603	46,12	53,88	Currículo (21) + Estágio: 360 h (Conc.)	5191	42,92	57,08
2000/2002	4802	2212	2590	46,07	53,93	Currículo (21) + Estágio: 360 h (Conc.)	5162	42,85	57,15
2001/2003	4840	2400	2440	49,59	50,41	Currículo (22) + Estágio: 360 h (Conc.)	5200	46,15	53,85
2002/2004	4880	2400	2480	49,18	50,82	Currículo (22) + Estágio: 360 h (Conc.)	5240	45,80	54,20
2003/2005	4904	2400	2504	48,94	51,06	Currículo (22) + Estágio: 360 h (Conc.)	5264	45,59	54,41
2004/2006	4898	2400	2498	49,00	51,00	Currículo (22) + Estágio: 360 h (Conc.)	5258	45,64	54,36
2005/2007	4800	2400	2400	50,00	50,00	Currículo (24) + Estágio: 360 h (Conc.)	5160	46,51	46,51
2006/2008	4800	2400	2400	50,00	50,00	Currículo (25) + Estágio: 360 h (Conc.)	5160	46,51	53,49
2007/2009	4800	2400	2400	50,00	50,00	Currículo (25) + Estágio: 360 h (Conc.)	5160	46,51	53,49
2008/2010	4800	2400	2400	50,00	50,00	Currículo (25) + Estágio: 360 h (Conc.)	5160	46,51	53,49
2009/2011	4800	2400	2400	50,00	50,00	Currículo (26) + Estágio: 360 h	5160	46,51	53,49

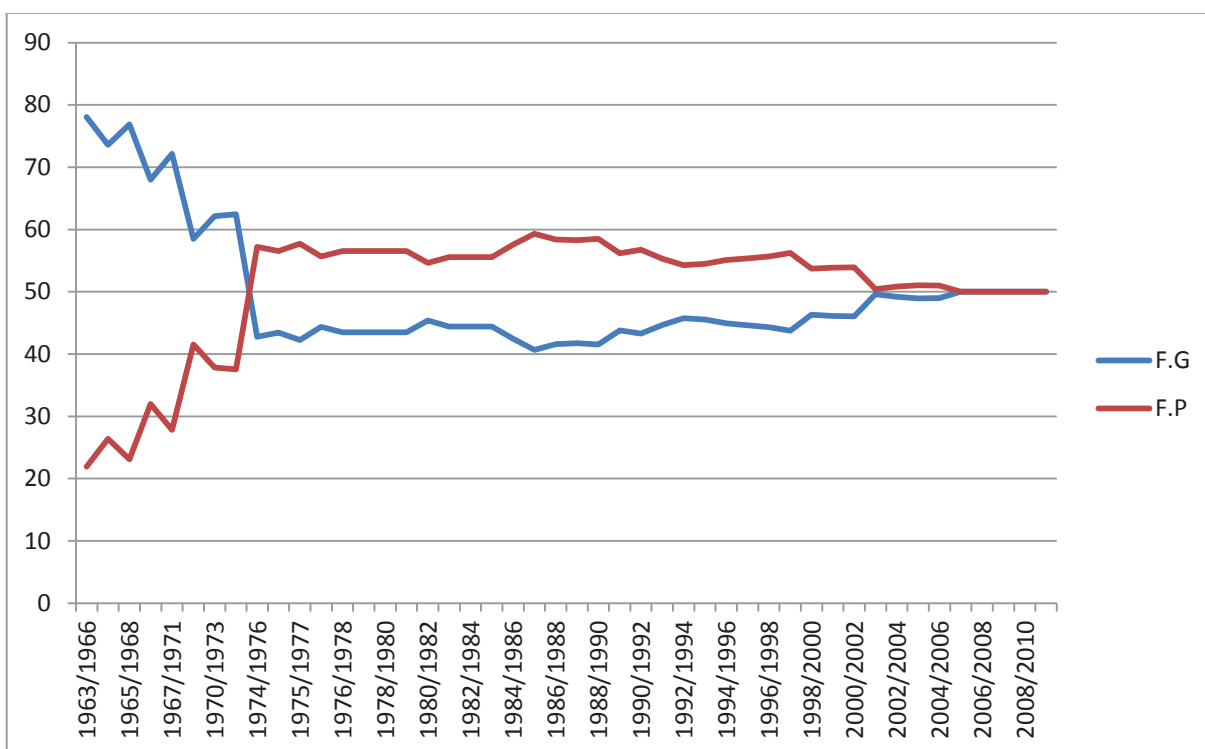
Fonte: Elaborada pelo autor com base nos Históricos Escolares e PPCs do arquivo da Coordenadoria de Registros Acadêmicos do IFRS – Câmpus Sertão.

Analisando o Quadro 6, pode-se admitir algumas constatações de ordem geral. Primeiramente, percebe-se que, durante o período do Ginásio Agrícola foram desenvolvidas

cinco turmas com cinco configurações curriculares diferentes. Nesta mesma linha, se vê que, no período do curso de nível médio iniciado com a turma de 1969/1972, foram 26 (vinte e seis) configurações diferentes e, em apenas 08 (oito) vezes o currículo foi mantido por mais de um ano.

No que diz respeito á proporcionalidade entre Educação Geral e Formação Profissional, partiu-se de uma realidade onde a FP não representava mais de 1/3 do curso, durante o Ginásial Agrícola. Com o curso de nível médio, admitidas pequenas oscilações, a FP foi adquirindo peso crescente até atingir o máximo de sua representatividade durante a turma de 1985/1987, chegando a quase 2/3 do total do curso. Após este ápice, a redução de sua participação foi gradativa até se chegar a um nível de equivalência com a Educação Geral, que ainda perdura. O gráfico a seguir ajuda a visualizar a evolução da relação das cargas horárias entre a FP e a EG desde 1963 até 2010.

Gráfico 2: Evolução da relação de Carga Horária entre Educação Geral e Formação Profissional no IFRS – Câmpus Sertão (1963-2010).



Fonte: Elaborado pelo autor com base no Quadro 6.

5 DISPUTA DE TERRITÓRIO NO CURRÍCULO

Já ficou claro até aqui, que os currículos do curso Técnico em Agropecuária desenvolvidos entre 1963 e 2008 no IFRS – Câmpus Sertão constituem o centro do campo de visão deste estudo. Isso significa atribuir importância ao processo de organização das experiências escolares, em aproximação à afirmação de Tyler (1978, p. 77), de que: “A organização é, assim, encarada como problema importante no desenvolvimento do currículo porque influi grandemente sobre a eficiência do ensino e o grau em que mudanças educacionais importantes são produzidas nos estudantes”.

Este foco, porém, ficaria carente de sentido se o ângulo de visão do pesquisador não atribuísse a devida importância aos elementos geradores daquilo que ele contempla. Concordando com Apple (2011, p. 71):

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo.

Isso se refere ao processo de construção dos currículos, com disputas, conflitos, arranjos, acomodações ou adaptações que fizeram com que eles se constituíssem na forma ou estrutura com que se apresentaram para a sua época e para os dias atuais. O que se quer evitar é o que Lopes e Macedo (2011, p. 43) identificam como uma confusão entre a ação de planejar o currículo e a própria noção de currículo, que é muito mais ampla do que o foco deste estudo.

Também é importante situar a relação que aqui se pretende adotar entre os conceitos de espaço e de território. Essa relação entendida numa perspectiva de que o espaço analisado constitui-se em território, uma vez que envolve disputas e essas, por sua vez, se articulam em relações de poder que carregam intencionalidades. Trata-se da ideia do espaço onipresente, conforme Santos (2004, p. 33), que se apresenta como acúmulo das práticas históricas, das experiências contínuas de disputa e ocupação, da ocupação construída historicamente. Assim, quando se disputa espaço dentro de um currículo, entende-se que há muito mais em jogo do que a ocupação dos espaços dentro de um documento chamado de Grade Curricular. O que se ocupa no currículo é um espaço territorial e, conforme Cunha (2009, p. 120), “a ocupação de um território se dá no confronto entre forças” e “a definição de *território* inclui relações de poder”. É assim, que esta pesquisa se refere à ocupação do espaço no currículo.

Tendo diagnosticado que, em 46 anos, foram operacionalizadas 31 configurações curriculares diferentes para 46 turmas, das quais 26 foram para as 41 turmas do nível médio e

cinco para cinco turmas do Ginásio Agrícola, não se pode abraçar a tese de uma estabilidade curricular.

Também não se pode aqui estabelecer um juízo e valor quanto a sucessos ou insucessos de uma determinada configuração curricular, dada à efemeridade de todas elas e considerando, conforme Tyler (1978, p. 30), que “é necessário tempo para modificar os padrões de comportamento de seres humanos”, ou ainda que “um programa educacional não é eficaz quando empreende tanta coisa que muito pouca é realizada”.

Assim, diante de um quadro flagrantemente instável, com numerosas alterações de estrutura dos currículos, o que se instiga é a curiosidade, buscando identificar alguns aspectos do que se passava nos bastidores destas mudanças.

Como a relação entre a Educação Geral e a Formação Profissional foi o foco eleito por este estudo para determinar as mudanças ou permanências nas diversas estruturas curriculares apresentadas e, como visto no capítulo anterior, houve mudanças consideráveis na ocupação de território por estas duas áreas na constituição de tais estruturas, o que se propõe neste capítulo é analisar as estratégias de disputa deste espaço territorial no ambiente de produção dos currículos.

Desta forma, aqui se considera que os comportamentos, as atitudes, as ações e as intenções, ou seja, o processo de construir e delimitar o próprio espaço, também é definido em função de se delimitar o espaço do outro, de acordo com o contexto histórico. Nesse sentido, concordamos com a afirmação de Santos (1997, p. 9), de que, “a cada momento histórico cada elemento muda seu papel e a sua posição no sistema temporal e no sistema espacial e, a cada momento, o valor de cada qual deve ser tomado da sua relação com os demais elementos e com o todo”.

Constatando que, na relação entre Educação Geral e Formação Profissional dentro dos currículos do IFRS – Campus Sertão houve três momentos distintos durante do período estudado: um primeiro e longo período de aparente integração⁵⁵ entre 1963 e 1996 (33 turmas), seguida de um período de separação assumida entre 1997 e 2008 (12 turmas) e, num terceiro momento, o retorno à integração, aparentemente de forma mais efetiva, a partir de 2008. Reforça-se a ideia de que, historicamente, estes avanços e retornos demonstram a não imunidade desta instituição ao conflito existente em torno do papel da escola. Isso se refere à questão de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo e na difícil superação do

⁵⁵ Quando aqui se refere a uma “aparente” integração, isso se deve ao fato de que o único elemento concreto que pode ser aferido para uma integração neste período foi a inexistência de matrículas separadas ou duplicidade de matrículas para a Formação Geral e Formação Profissional ou especial.

dilema do currículo: ser voltado para as humanidades ou concentrar-se na ciência e na tecnologia⁵⁶.

A própria existência de momentos de integração e separação, bem como de pesos diferenciados para cada uma das duas áreas, nas diversas configurações curriculares, pode ser indício de dificuldades em articular a formação científico-tecnológica com o conhecimento histórico social e em resolver o embate entre a ideia de uma escola unitária e a do dualismo fragmentário.

Como se trata da construção de configurações curriculares e, nisso precisa estar embutido o pensar sobre o currículo a ser construído, uma forma de tentar entender o processo é considerando o nível de discussão presente em uma parte importante da massa pensante de uma instituição escolar: os professores. Assim, o que se desenvolverá aqui é a busca de detectar estratégias constitutivas do nível de participação dos professores em cada momento de construção de um novo modelo curricular. São as estratégias formatadas naquilo que Goodson (1995, p. 8) nomeou de “fabricação do currículo” onde “o currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos” em cada contexto histórico.

Inicialmente, se definiu quais os fóruns de discussão coletiva entre professores, ou até de professores com alunos, poderiam ser considerados diante das fontes disponíveis. Chegou-se então às Atas das reuniões do Conselho de Professores, reuniões pedagógicas, reuniões de professores e reuniões de Conselhos de Classe. O passo seguinte foi agrupar as atas destes diferentes fóruns de discussão, considerando a cronologia das reuniões. Em sequência se fez o cruzamento do conteúdo das atas com os momentos de alteração nas configurações curriculares e os Projetos Pedagógicos de Curso.

O período do curso Ginásial Agrícola compreendido entre as turmas ingressantes de 1963 a 1967, com suas cinco diferentes configurações curriculares, foi de ampla hegemonia da Educação Geral, com nunca menos de 67% da carga horária total. A Formação Profissional colocava-se como uma pequena parcela de disciplinas que caracterizavam o curso como de cunho agrícola. Em que pese este amplo desequilíbrio quantitativo, um olhar um pouco mais apurado sobre as grades curriculares faz perceber algumas particularidades que não permitem assumir a ideia de uma diminuição da importância daquelas ditas de formação profissional.

Primeiramente, não havia nenhuma menção de separação ou divisão de grupos de disciplinas de acordo com sua natureza ou objetivo. Ao contrário, todas as disciplinas foram

⁵⁶ Para Marlise Ramos (2005, p. 106 – 127) a superação deste dilema, que é histórico, é fundamental para qualquer possibilidade de sucesso na construção de um projeto de ensino integrado.

listadas, indiscriminadamente, como componentes de um mesmo conjunto em cada série. Pelo menos, ao que parece não se confirma nenhum tipo de intenção em separar o que é Educação Geral e o que é formação profissional. A própria disposição na lista de cada série não obedecia a um critério de separação, uma vez que estas apareciam dispersas entre si e não em dois grupos sequenciados dentro da listagem. Outro aspecto interessante é o movimento dentro de cada uma das duas áreas. Isso se refere à forma como, tanto a Educação Geral como a Formação Profissional foram constituídas ao longo destas cinco configurações curriculares.

No que tange à Educação Geral não se percebe grandes alterações. Em todas as estruturas curriculares deste período sua constituição varia apenas entre 10 e 11 disciplinas durante o curso o que é absolutamente insignificante. Nem mesmo a natureza das disciplinas apresentou grandes variações, apenas com alterações de nomenclatura sem modificar o conteúdo do conjunto da Educação Geral.

É claro que não se pode ignorar que, dentro do que se chama de Educação Geral também se pode admitir a existência de uma diferenciação entre dois grupos de disciplinas: as de cunho humanístico e as das chamadas disciplinas básicas. É neste íterim fica claro que às disciplinas básicas constituídas das ciências exatas como Matemática, Ciências, Geografia e mais o Português cabia cumprir o papel de base para as da formação profissional e, por isso, desfrutavam de amplo espaço, com quase dois terços da carga horária dentro da Educação Geral. Já o núcleo humanístico composto de História, Educação Física, Educação Moral e Cívica, Inglês e Educação Artística, ou seja, um número maior de disciplinas ocupava o restante da carga horária.

Já a Formação Profissional variou de 5 a 9 disciplinas sem que isso representasse significativos ganhos de espaço dentro do currículo. Isso por que o que ocorreu foram diferentes subdivisões e alterações de nomenclatura dentro das mesmas cargas horárias dispensadas à formação profissional. Mesmo assim, é possível dizer que houve maior diversificação nesta área do que na da Educação Geral. O que era inicialmente composto por seis disciplinas mais generalistas foi, a cada ano, sendo desdobrado em disciplinas mais específicas.

A primeira configuração curricular de nível médio, adotada a partir dos ingressantes de 1969, e, mantida praticamente inalterada por três turmas, trazia uma nova correlação de forças entre a Educação Geral e a Formação Profissional. Houve um acréscimo significativo da Formação Profissional no corpo do curso, embora o número de disciplinas e sua natureza não representasse acréscimo em relação ao que era praticado durante o Ginásio Agrícola. Isto quer dizer que o que foi realmente diferente foi o aumento do espaço territorial (aulas dadas)

dentro da grade. Observe-se o que afirmava Valnir Chagas em sua obra sobre o ensino de 1º e 2º graus, de 1971:

[...] será tão absurdo omitir o conhecimento “aplicado” ao nível de 2º grau como absurdo teria sido incluí-lo no início da escolarização. Constituídas as grandes linhas da inteligência geral, com todas as possibilidades de formalização e transferência a isso inerentes, a tendência é sua especialização, a tornar-se tanto mais efetiva quanto mais frequentes e apropriadas se apresentem as oportunidades que a ela conduzam. Daí, a partir de certo momento, a crescente importância da “parte de formação especial” como o toque de terminalidade que o currículo tem de revestir. (CHAGAS, 1984, 4. ed. p. 198-199)

Ao ensino de 2º grau era, por estes argumentos, natural a característica de um crescente peso da Formação Profissional em detrimento do espaço da Educação Geral que já deveria ter sido o foco central no 1º grau, tendência que o IFRS – Câmpus Sertão parece abraçar naquele momento. Essa opção, segundo Fernandes (2006, p. 43), entrava em contradição com o fato de que:

Se o ensino técnico [...] ministrado pelas escolas técnicas federais, era considerado como de excelente qualidade, essa excelência era medida, especialmente, pelo destaque que os alunos tinham no ingresso e no desempenho em cursos superiores, ou seja, pela função propedêutica desse ramo de ensino.

Isso quer dizer, que se estava alijando, em nome do atendimento aos anseios do necessário desenvolvimento do modelo capitalista brasileiro, justamente aquilo que dava status ao ensino ministrado nas instituições federais. Também nestes currículos não se registra uma separação entre as áreas e sim, apenas a listagem separada por série, dando a ideia de um único conjunto. Até porque, segundo Saviani (2008, p. 343), para a época, o grande objetivo do ensino médio seria o de “preparação de profissionais necessários ao desenvolvimento econômico e social do país, de acordo com um diagnóstico de demanda efetiva de mão de obra qualificada”.

Mas, é para a turma de 1974 que ocorre uma significativa mudança, pois é aí que se configura a primeira grande guinada no equilíbrio de forças entre a Educação Geral e a Formação Profissional dentro dos currículos do IFRS – Câmpus Sertão. Curiosamente, justamente quando aparece pela primeira vez na grade curricular uma declarada separação entre as duas áreas é que a Formação Profissional passou a ocupar espaço maior que a Educação Geral, o que duraria até 2004. A grade curricular apresentava dois conjuntos de disciplinas, demarcados como sendo Educação Geral e Formação Especial, onde cada quadro trazia o seu total de carga horária. Ou seja, a intenção de deixar clara a divisão entre os dois grupos era evidente.

Em que pese um aumento de 702 horas no total de horas do curso, o crescimento do peso da Formação Profissional foi de 980 horas. Fica assim, flagrante uma opção pelo reforço da Formação Profissional, inclusive com uma considerável redução do peso da Educação Geral. Também é neste momento que, pela primeira vez se registra menção ao Estágio como complemento à Formação Profissional. Esta supervalorização da Formação Profissional, não por acaso, inicia-se no IFRS – Câmpus Sertão, logo nos primeiros anos de vigência da Lei 5692/71 e, perduraria em movimento crescente até o final do regime em 1985, traduzindo o espírito da política educação profissional do regime militar, ou seja, profissionalizar para o mercado de trabalho em crescimento. Com base em pressupostos da Teoria do Capital Humano, a causa das carências na formação profissional se dava por um alegado academicismo dos cursos de formação profissional, o que precisava ser revertido para que o país pudesse dar conta da demanda de produtividade exigida para o satisfatório desenvolvimento econômico, ou como afirma Kuenzer (1988, p. 15):

O novo discurso, fundamentado na Teoria do Capital Humano, apontava a baixa produtividade e a inadequação da proposta educacional em relação ao momento histórico que o país atravessava, principalmente no que diz respeito às necessidades do mercado de trabalho em função das metas de desenvolvimento econômico acelerado e de desmobilização política. Segundo esta lógica, a maioria dos cursos eram “excessivamente acadêmicos” e não preparavam para o exercício das funções produtivas, não atendendo às necessidades do mercado de trabalho, o que se considerava um dos fatores explicativos para a crise econômica em que mergulhara o país.

Fato é que, das onze configurações curriculares de nível médio operacionalizadas no IFRS – Câmpus Sertão durante o regime militar, dez apresentavam ampla hegemonia quantitativa da Formação Profissional sobre a Educação Geral, principalmente no período entre 1974 e 1985.

Apesar de a Educação Geral não apresentar significativa alteração quanto às disciplinas que a compunham, a Formação Profissional passou a contar com um conjunto de 16 disciplinas além do Estágio, o que é quase o triplo do que se tinha no currículo anterior.

Este avanço da formação profissional e a fragmentação em especialidades encaixavam-se no contexto da visão tecnicista baseada no tripé da racionalidade, da eficiência e da produtividade onde o processo educativo se torna objetivo e operacional e, buscando como resultado um trabalhador que deve adaptar-se ao processo de trabalho parcelado e análogo a uma linha de montagem (SAVIANI, 2008, p. 381-383). É aí que começa a aparecer com força a ideia da educação como treinamento, ou seja, o aprender a fazer, fazendo.

Seguia-se, apesar da matrícula única, uma separação operacional entre a Educação Geral e a Formação Profissional, entre teoria e prática, ou, entre trabalho intelectual e trabalho

manual que, segundo Arruda (1989, p. 66), “é uma das razões estruturais da educação capitalista, num fenômeno que Kuenzer (1988, p. 24) chamou de “ruptura entre o pensar e o fazer” e que, segundo ela:

[...] se dá através da divisão do currículo em duas partes: uma de educação geral, com o objetivo de apropriação dos princípios teórico-metodológicos, de desenvolvimento do raciocínio, de aquisição da cultura, e outra, de formação especial, em que se privilegia o aprendizado de formas operacionais; ou seja, os currículos reproduzem a divisão de trabalho sob a forma da clássica dicotomia entre saber humanista e saber técnico.

Durante os anos 70 não se tem registro de grandes discussões entre docentes quanto às alterações curriculares. De todas as atas de reuniões analisadas, em apenas uma é mencionada aprovação de novas diretrizes pedagógicas. O fato é que, em uma reunião do Conselho dos Professores:

[...] foi apresentado o Plano Pedagógico organizado pela Equipe de Coordenação. [...] plano que regerá todas as atividades do ano de mil novecentos e setenta e cinco. Depois de lido e discutido, foi aprovado sem nenhuma emenda. Devendo o mesmo, ser agora, encaminhado ao Ministério da Educação e Cultura para sua aprovação final.⁵⁷

Fica claro que não havia participação ativa do corpo docente na elaboração das diretrizes pedagógicas, já que o plano foi “apresentado” pronto a partir de elaboração por parte da coordenação. Também é interessante ver que, ao mesmo tempo em que se afirmava ter havido discussão, não há registro dos argumentos apresentados, tanto ratificando como criticando o documento apresentado. Assim, a afirmação de que o texto é aprovado sem emendas pode levantar a especulação de que na verdade a discussão, se houve, foi pífia. Além disso, o encaminhamento direto do Plano Pedagógico ao MEC denota a inexistência de autonomia pedagógica à época.

Outro aspecto que chamou a atenção neste caso foi o fato de a ata constar com a assinatura de apenas três professores. Isso levanta algumas possibilidades: a omissão por parte dos docentes que simplesmente não compareceram à reunião ou, a reunião foi organizada de forma a não haver um número significativo de professores. De qualquer forma, o que se pode afirmar é que a discussão não ocorreu. E esta conclusão não advém apenas deste fragmento de uma ata, mas do fato de apesar de o livro da qual ela faz parte possuir 53 atas de reuniões de professores, que tratavam, na maioria das vezes, de questões relacionadas ao internato, a problemas disciplinares envolvendo alunos e a comunicações de atos administrativos da Direção-Geral, este é o único registro que menciona questões relacionadas ao Plano

⁵⁷ Ata nº 09 de 12 de novembro de 1974 – Livro Ata do Conselho de Professores.

Pedagógico da instituição. Apesar disso, percebe-se que houve, neste tempo, uma mudança sequencial nos currículos até 1976.

Para as quatro turmas que ingressaram entre 1976 e 1979, a relação entre Educação Geral e Formação Profissional ficou inalterada, uma vez que a configuração curricular manteve-se a mesma em termos percentuais. Esta grade apresentava um número de apenas 10 disciplinas na Formação Profissional, o que significa uma ideia de menor divisão em especialidades. Apesar disso é de se considerar que a disciplina de Redação e Expressão constava no rol das disciplinas da Formação Especial.

Embora permanecesse a clara divisão entre as duas áreas na grade curricular, há registros de uma busca por aproximação entre elas. Durante o ano de 1978, por exemplo, mencionava-se em uma reunião de professores, a necessidade de uma “melhor adequação curricular”⁵⁸. O problema aqui é que não fica claro como deveria haver a tal adequação. Entendendo que quando se busca a adequação esta se refere à adequação a alguma coisa, neste caso, cabe indagar, adequação a quê?

Na verdade alguns elementos podem fornecer pistas do que seria esta tal adequação dos currículos. Primeiramente, o fato de a reunião que trata da adequação ter sido dirigida apenas aos professores da área técnica, ou seja, da Formação Profissional, logo a adequação tinha como centro a Formação Profissional e não a Educação Geral. Em seguida, é mencionado que foi feita a leitura de um documento que versava sobre adequação curricular e que fora distribuído aos professores pela direção da instituição. Isto deixa claro que a iniciativa de adequação partia da direção e não dos professores.

Outra vez cabe perguntar, adequar para quê? Uma pista aparece quando se detecta que “foram apresentados encaminhamentos (sugestões) para melhor adequação curricular, visando à melhoria do ensino”⁵⁹. Se for considerado que, dentre estes “encaminhamentos”, foi registrada uma sugestão dos alunos que estavam presentes na reunião para modificações na realização de estágio junto às empresas, configura-se uma noção de adequação às demandas do mercado. Isso deixa visível o movimento em direção à valorização daquilo que Frigotto (2010, p.44) considera como a ideia chave da Teoria do Capital Humano, ou seja, valorizar a quantidade de qualificação para que isso se reverta em capacidade de produção, já que o discurso oficial colocava sobre os ombros da educação a responsabilidade de prover a solução mágica para o Brasil superar as desigualdades.

⁵⁸ Ata nº 3 de 31 de março de 1978 – Livro Ata de Reunião de Professores.

⁵⁹ Idem.

Percebe-se a preocupação com as demandas das empresas reforçada, segundo mencionado pelos professores presentes na reunião, pelos depoimentos dos alunos que retornavam do estágio. Ou seja, os alunos estagiários retransmitiam os anseios do mercado que, por sua vez, acabava influenciando na adequação curricular. Pode estar aqui a resposta para o sentido da “melhor adequação”: adequar para o mercado, numa expressão prática da Teoria do Capital Humano. Era a instituição buscando aproximar seus objetivos com as expectativas do mercado, num ideal balizado pelas possibilidades de sucesso profissional dos seus egressos, elaborando uma espécie de crivo na seleção de seus objetivos e de seus conteúdos. É nesta linha que Tyler (1978, p. 31), afirma que “a filosofia da escola se confrontará sem dúvida, por implicação, com dois outros tipos de valores que são largamente aclamados na vida extra-escolar (sic) contemporânea: os valores materiais e o sucesso”.

Após um período de quatro anos sem alterações na estrutura curricular, em 1980 acabou ocorrendo um incremento na Educação Geral. Para isso, foram adicionadas 120 horas/aula nas disciplinas de Física e de Matemática. Apesar de ser um aumento de espaço para a Educação Geral, ele se deu apenas em duas das chamadas ciências exatas, numa clara demonstração de que o papel destas era de servir de base para a Educação Profissional. Isso ocorreu sem que se tenha registro de discussão ou mesmo alguma menção ao assunto nas reuniões de professores.

Especificamente no ano de 1980, constata-se um aumento no número de atas com registros de debates sobre currículo, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, integração e aproximação entre disciplinas. Foram sete reuniões onde estes assuntos apareceram registrados somente neste ano. Curiosamente, é neste ano que se promove a redução na carga horária do Estágio que era de 240 para 180 horas, para vigorar em 1981.

Novamente, ao que parece, a iniciativa de buscar aproximação entre componentes curriculares partiu da coordenação de ensino e envolvia apenas os professores da área técnica. Isso abre possibilidade de se especular que a coordenação de ensino da instituição admitia que quem deveria ditar os rumos dos currículos era a Formação Profissional. Aqui o que se pode especular é que, além de um maior espaço territorial nos currículos, a Formação Profissional capitalizava prestígio junto aos gestores da instituição, ou seja, força na política educacional interna da instituição.

Inicialmente a intenção era procurar afinidades entre os conteúdos. Com o desenrolar das discussões, acabou ficando claro que, nem mesmo os professores da área técnica corroboravam totalmente com a visão dos gestores. Tanto é fato que eles mesmos consideraram sem sentido uma reunião para tal fim que não contasse com representantes da

Educação Geral. O que acabou ocorrendo foi que os professores da área técnica solicitaram uma nova reunião e com mais tempo para discussões, além de citarem que seria fundamental a presença de, no mínimo os professores de Física, Química, Biologia, Geografia e Estudos Regionais, consideradas básicas⁶⁰. Mesmo que tenham apontado somente algumas das disciplinas da Educação Geral como importantes no debate, se tratou de uma iniciativa de aproximação e de uma visão diferenciada daquela inicialmente planejada pelos gestores.

O novo encontro para debate que havia sido solicitado pelos professores ocorreu quatro dias depois e marcou o início de uma série, que chegou a ter quatro reuniões de grupos de professores no mesmo dia. A dinâmica consistia em listar os conteúdos de cada disciplina que eram considerados como necessários para as disciplinas técnicas. Na prática era a Formação Profissional determinando o que deveria ser trabalhado na Educação Geral. Assim, a Formação Profissional se colocava como carro chefe do currículo e a Educação Geral deveria buscar a melhor forma de fornecer-lhe as bases⁶¹. Para Lopes e Macedo (2011, p. 123):

Podemos agrupar as diferentes propostas de integração curricular em três modalidades diversas organizadas em função dos princípios utilizados como base de integração: integração pelas competências e habilidades a serem formadas nos alunos; integração de conceitos das disciplinas mantendo a lógica dos saberes disciplinares de referência; integração via interesses dos alunos e buscando referências nas demandas sociais e, eventualmente, nas questões políticas mais amplas.

Diante de tal raciocínio, o que se detecta neste caso, são intenções de integração que carregam a visão pertinente às duas primeiras formas descritas pelos autores acima.

Também é no início dos anos de 80 que apareceu a primeira iniciativa de discutir sobre o que é educação e a filosofia da instituição. Sintomático perceber que a iniciativa neste sentido incluiu palestras na sede do SESI em Passo Fundo. Tratou-se de uma palestra com palestrante indicado pelo SESI sobre os princípios da educação. Era a aproximação da escola da visão de educação profissional de um órgão ligado ao empresariado e, portanto, pela lógica de atender às demandas do mercado. Participaram tanto os professores da Educação Geral quanto da Formação Profissional⁶².

Apesar de parecer um período de maior debate e participação dos docentes na conformação do currículo, não é isso que se materializou na determinação da nova configuração curricular que entraria em vigor a partir de 1981. Conforme consta na ata da reunião que menciona a nova configuração curricular:

⁶⁰ Ata nº 19 de 21 de agosto de 1980 – Livro Ata de Reunião de Professores.

⁶¹ Atas nº 20, 21, 22 e 23 de 25 de agosto de 1980 – Livro Ata de Reunião de Professores.

⁶² Ata nº 25 de 25 de setembro de 1980 – Livro Ata de Reunião de Professores.

[...] a supervisora pedagógica, fez apresentação da nova grade curricular a ser implantada no próximo período letivo, nas turmas da primeira série; houve leitura de sugestões para a implantação da grade curricular, documento que acompanhou a nova grade expedida pela Divisão de Atividades Pedagógicas (DAP) da Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário (COAGRI), resultante do Encontro de Professores realizado em Colatina no Espírito Santo.⁶³

Salienta-se aqui que a nova grade foi “apresentada” aos professores e não construída coletivamente. A data da reunião, nos últimos dias de dezembro, para construir o currículo a ser implantado no ano seguinte, tornava difícil uma discussão detalhada e robusta de um tema tão amplo. Vê-se também que a COAGRI é quem tinha a palavra final sobre o currículo.

Em termos de visão sobre a educação profissional não se materializaram grandes mudanças, até por ainda se estar sob a égide da visão estratégica da ditadura militar. Ou seja, seguia a visão de mercado, principalmente quando se detectam manifestações por dos gestores de que era preciso “aperfeiçoar os procedimentos técnico-pedagógicos, tendo em vista o produto final: um Técnico como agente de transformação da realidade em que se insere”⁶⁴.

A abertura “lenta, gradual e segura” que a ditadura militar procurava levar a cabo no início dos anos 1980, parece ter refletido no IFRS – Câmpus Sertão. A partir de 1981, as discussões sobre currículo começaram a envolver uma profundidade maior e até ceder para a participação de alunos. E, mais importante que isso, o que foi discutido teve reflexos nas mudanças operacionalizadas na nova configuração curricular que vigorou nas turmas que ingressariam em 1982 e 1983. Assim, vejamos.

O mês de novembro de 1981 iniciou com uma promessa feita pela Supervisão Pedagógica de que seria organizada uma mesa redonda com a participação de três alunos de cada série, dos professores e da Direção, a fim de “discutir e debater a PROBLEMÁTICA EDUCACIONAL – GRADE CURRICULAR e o oferecimento de sugestões”⁶⁵.

A promessa se concretizou parcialmente no mês seguinte, com uma reunião extraordinária para ouvir a opinião dos alunos. Diz-se parcialmente, pois não foram chamados os alunos de todas as séries e sim apenas os formandos, ou seja, os alunos da 3ª série.

Um olhar sobre alguns fragmentos do que se registrou na referida reunião ajuda a detectar alguns indícios, conforme segue:

Após a abertura pelo Diretor Geral: o aluno Cezar Miola, fez novamente a colocação do objetivo, explicitando de que não seria uma crítica à Escola, mas como o Diretor Geral tinha pronunciado, uma tentativa para melhorar alguns aspectos que eles, como formandos, consideravam falhas dentro do Sistema da Escola.⁶⁶

⁶³ Ata nº 28 de 29 de dezembro de 1980 – Livro Ata de Reunião de Professores.

⁶⁴ Idem.

⁶⁵ Ata nº 46 de 25 de novembro de 1981 – Livro Ata do Conselho de Classe.

⁶⁶ Ata nº 37 de 07 de dezembro de 1981 – Livro Ata de Reunião de Professores.

É flagrante que o conceito de crítica é negativo e de que há, por parte da manifestação do aluno, um instinto de autopreservação, tentando evitar constrangimento discente com os professores e com a própria direção. Dentro das mencionadas “falhas”, são listados por alunos e professores, doze pontos a serem corrigidos, dos quais apenas dois diziam respeito a questões pedagógicas. Estes aparecem no ponto de número 5, que menciona:

Grade Curricular: → acrescentar na Grade Curricular e, ou melhor, disposição de conteúdos nas disciplinas existentes, principalmente em Economia Rural, que solicitou uma carga horária maior, a inclusão da disciplina de Extensão Rural, na parte prática, principalmente em Criações e Culturas, os professores não atendem todos os alunos, que ficam prejudicados por causa da Monitoria, que deverá haver uma reestruturação no horário da Monitoria e práticas. Sugeriu também atividades conjuntas de Química (análise de solo) e Culturas, Topografia e Culturas, um reforço na parte de Culturas.⁶⁷

Pela primeira vez se registrou uma argumentação sobre currículo, fruto de sugestões dos alunos, que abrangesse uma nova disposição de conteúdos, alterações em cargas horárias de disciplinas, inclusão de disciplinas, atenção maior às aulas práticas e atividades conjuntas entre disciplinas. Em nenhum momento estas questões foram estendidas à Educação Geral, ficando restrito o olhar dos alunos à Formação Profissional.

A Educação Geral só apareceu no ponto de número 12 que consistia em “direcionar todas as disciplinas de Educação Geral num trabalho integrado ao da parte de Formação Especial”. Ou seja, continuava imperando a noção de que a integração deveria ser um movimento de “mão única” da Educação Geral em direção em direção à Formação Profissional.

É importante lembrar que neste período os currículos, ao menos na proposta formal, eram integrados. Mas, se um dos problemas que transparece nas falhas do sistema da escola dizia respeito à necessidade de um trabalho integrado entre as disciplinas, é por que isso não estava ocorrendo. Seria este um indício de que a estrutura pretensamente integrada não funcionava na prática?

O que acabou ocorrendo foi que as sugestões que se referiam à grade curricular foram incorporadas na estrutura curricular que passou a vigorar em 1982, além de um acréscimo no período de Estágio que passou a ser de 360 horas, em imediato atendimento ao Decreto 87.497/82⁶⁸. Talvez, como o estágio era visto como a aplicação prática dos conteúdos

⁶⁷ Idem.

⁶⁸ O Decreto nº 87.497/82, de 18 de agosto de 1982, determinou que os estágios curriculares não poderiam ter duração inferior ao número de horas de um semestre letivo. Como na época, o ano letivo (Lei 5692/71), perfazia um total de 180 dias ou 720 horas, conseqüentemente o semestre possuía duração de 360 horas. Além disso, o Artigo 12, do mesmo decreto, estabelecia um prazo de quatro semestres letivos para adequação dos cursos a estas normas.

desenvolvidos durante o curso, em uma realidade de mercado, isto tenha resultado da menção à preocupação com a relação entre teoria e prática que consta do ponto número 5 acima citado.

Mesmo não tendo ocorrido alterações na configuração curricular até 1983, isso não quer dizer que não se debatia, entre os docentes, questões relacionadas à função da escola e seus fundamentos pedagógicos. A Divisão de Atividades Técnicas (DAT) conduzia reflexões sobre estas questões. Numa das reuniões coordenadas pela DAT, o tema inicial foi uma reflexão sobre, segundo palavras do Diretor da DAT, “o surgimento de um homem novo exigindo do educador uma reflexão sobre a mudança para termos uma visão prospectiva para onde vai o processo educativo”⁶⁹. Novamente a área técnica, ou seja, a Formação Profissional, através da DAT, que estava à frente dos debates sobre o processo educativo da instituição. Há de se admitir também, que a discussão que se propôs tinha um fundamento filosófico, ou seja, humanístico, que partiu de quem coordenava a Formação Profissional.

Nesta época, a instituição assumiu uma nova estrutura que comportava a criação de várias coordenações como, por exemplo, a Coordenação de Orientação Educacional (COE). Também se deu mais um passo na ideia de separação entre Educação Geral e Formação Profissional ao terem sido criadas a Coordenação de Formação Especial e a Coordenação de Educação Geral, como departamentos separados de uma mesma escola. O paradoxo é que, mesmo separando as coordenações, ainda se falava em “planejamento integrado” onde os professores deveriam se reunir por áreas afins, mas dentro de sua área maior.

Essa tendência à separação e o próprio aumento do peso da Formação Profissional nos novos currículos que se seguiriam não causa surpresa quando se detecta a interferência direta da COAGRI na orientação pedagógica da escola. Isto é flagrante pelo fato de o Diretor Geral da COAGRI, Dr. Oscar L. G. Junior, ter visitado a instituição com o intuito de externar pessoalmente quais deveriam ser os rumos da organização pedagógica. Suas palavras foram no sentido de que a escola deveria agir “subdividindo em Grupos para a Educação Geral e a Formação Especial [...]; Promover reforço de currículo - Cooperativismo, Mecânica, Extensão Rural que complementam os conhecimentos do aluno; Análise da distribuição da Carga Horária das disciplinas da 1ª, 2ª e 3ª série”⁷⁰. Essas diretrizes, incorporadas no currículo a partir de 1984, foram ditadas em uma reunião com a presença apenas do Diretor Geral, da Supervisora Pedagógica e do próprio diretor da COAGRI.

⁶⁹ Ata nº 38 de 1º de março de 1982 – Livro Ata de Reunião de Professores.

⁷⁰ Idem.

Em que pese esta intervenção da COAGRI, o currículo só viria a ser alterado para as turmas de 1984. Embora tenha sido uma mudança significativa onde a Formação Profissional ganhou mais território do que já dispunha (mais de 80% das horas que foram acrescidas ao curso e a reorganização das disciplinas) não se encontrou registro de discussão nos espaços de reuniões de professores, no ano anterior à mudança⁷¹. Isso pode indicar uma alteração feita sem discussão com os educadores, ao menos formalmente, com também um forte prestígio das disciplinas da Formação Especial junto às coordenações ligadas ao ensino da instituição.

O que se vê ainda, é que neste tempo já se discutia, além da separação das coordenações e dos grupos de disciplinas separadas no currículo, a operacionalização de critérios de avaliação diferenciados para a Educação Geral e para a Formação Especial, conforme fragmento da Ata nº 69 de Reunião dos Professores, de 22 de outubro de 1984:

[...] A seguir foi aberto o debate sobre os critérios a serem adotados na avaliação da Recuperação, ficando decidido: Formação geral – dois critérios, digo, dois instrumentos de avaliação, um com peso oito (8) para conteúdo e um com peso dois (2) para participação, interesse, assiduidade, pontualidade, organização, iniciativa. Cada um dos dois instrumentos deverá ter a avaliação de peso 8 e peso 2 conforme acima especificado. Na Formação especial – dois instrumentos de avaliação constando cada um de 2 pontos e meio (2,5) para interesse, participação, assiduidade, pontualidade, organização, iniciativa; dois pontos e meio (2,5) para desempenho prático e cinco (5) pontos para teste escrito de conteúdos.⁷²

Neste caso, aparece uma noção quanto à natureza diferenciada das disciplinas. As disciplinas de Educação Geral seriam repassadoras de conteúdos teóricos enquanto a Formação Especial traria consigo o peso do desempenho em atividades práticas sendo, portanto, necessário que se tivesse critérios diferenciados de avaliação.

O ano de 1985 ficou marcado com a entrada em vigor de uma estrutura curricular que se caracterizou pelo maior peso da Formação Profissional em toda a história do IFRS – Câmpus Sertão, com quase 60% da carga horária e, por consequência, a menor participação da Educação Geral. Isso não ocorreu por obra do acaso e sim como resultado de um processo de conquista deste território/espço por parte da Formação Profissional.

Pelo que se constatou até aqui, a ascensão da Formação Profissional como majoritária nos currículos, já vinha se configurando como tendência desde 1980. Acrescente-se a isso que as discussões sobre o direcionamento pedagógico da instituição, como se viu até aqui, eram coordenadas por um órgão ligado à Formação Profissional que era o DAT, apesar da

⁷¹ Conforme já mencionado, no currículo que entrou em vigor em 1984, a Formação Especial que aqui tratamos como Formação Profissional, passou a representar 57,55% do total da Carga Horária do Currículo que havia sido ampliado para um total de 3.800 horas/aula. De um acréscimo total de 290 horas, a Formação Especial recebeu uma ampliação em 237 horas/aula.

⁷² Ata nº 69 de 22 de outubro de 1984 – Livro Ata de Reunião de Professores. As partes sublinhadas estão de acordo com o que está sublinhado no documento.

existência do Setor de Supervisão Pedagógica (SSP)⁷³. Além disso, a presença da COAGRI se fazia mais próxima e ativa neste período. Se houve resistência a essa onda avassaladora da formação específica sobre a educação geral, ou não havia interesse de registrá-la, ou ainda possa ter sido tão insipiente que não fora digna de registro. Fato é que, apesar de que se estava vivendo já os últimos suspiros da ditadura, as discussões não eram amplas e nem mesmo tinham seus argumentos registrados, mesmo em reuniões com ampla presença do quadro docente.

Um reforço ao que se afirma aqui pode ser a dinâmica das reuniões onde o assunto referente aos currículos foi abordado. Em 1984 há dois registros dessa natureza. No primeiro registro se configurava o domínio total das falas por parte do Diretor Geral da instituição. Somente suas manifestações é que são registradas na íntegra. Quanto aos demais, só se menciona que houve dúvidas e que estas foram sanadas pelo Diretor Geral, sem se dizer que dúvidas eram essas. Era uma reunião de planejamento e elaboração das metas para 1985, como alerta do Diretor Geral de que se deveria levar em consideração uma formação integral do homem e a educação através do trabalho. Apesar disso, em nenhum momento é mencionada a Educação Geral. A integralidade aqui posta se referia à harmonização entre teoria e prática dentro das disciplinas de Formação Profissional. É aqui que se configura mais um reforço à formação especial quando são implantadas as coordenações de UEPs (Unidades Educativas de Produção) e a DAT é indicada para coordenar a elaboração das metas, mostrando toda a força da Formação Profissional junto à direção e coordenações de ensino, conforme consta do fragmento da Ata nº 70, de 18 de dezembro de 1984:

O professor [...] – diretor da DAT – colocou os assuntos em pauta, seguindo longos debates o que resultou nas seguintes conclusões: [...] c) Elaboração das metas/85: os professores sugeriram dia 27.12.84 para elaboração das metas para o ano de 1985 – (trabalho que será coordenado pela DAT).⁷⁴

O segundo registro já trata de uma reunião onde a DAT, como indicada anteriormente pelo Diretor Geral, dá seguimento ao trabalho de coordenar a elaboração das metas para o ano seguinte. Entre os objetivos estavam: "[...] b) Linhas gerais do planejamento técnico-administrativo das Unidades Educativas de Produção; c) Orientação para a elaboração dos objetivos pedagógicos para o ano de 1985". Nesta ordem, o plano pedagógico de 1985 só estaria definido após o planejamento das UEPs. A visão era de que todo o planejamento

⁷³ Nas Atas das duas reuniões que tratavam da organização pedagógica da instituição, entre 1980 e 1982, consta que os professores se reuniram sob a coordenação da DAT. (Ata nº 28, de 29/12/1980; Ata nº 38, de 1º/03/1982).

⁷⁴ Ata nº 70 de 18 de dezembro de 1984 – Livro Ata de Reunião de Professores.

pedagógico da instituição dependia das diretrizes traçadas pela área técnica, ligada à Formação Profissional. O fragmento a seguir, é bastante ilustrativo a este respeito:

Após encerradas as discussões [...], o [...] - Diretor da DAT - passou a explicar sobre os dados gerais da Fazenda da Escola, divulgando a partir daí, o planejamento técnico-administrativo das Unidades Educativas de Produção realizado durante o segundo semestre de 1984, para o período de 1984 a 1987. Toda a visão deste planejamento visa além da informação para todos os professores das metas das Unidades Educativas de Produção, o embasamento para a elaboração dos objetivos pedagógicos para 1985.⁷⁵

Outra constatação, não menos importante, é de que as duas reuniões aqui mencionadas foram realizadas, uma a dois meses e outra a quatro dias do final do ano letivo, o que, certamente, não contribuiu para maiores espaços de discussão sobre um novo currículo que entraria em vigor no ano seguinte. Além disso, a estrutura curricular daí resultante teve existência efêmera sendo substituída logo em 1986, mas novamente sem indicadores de discussões.

A configuração curricular que viria a seguir perduraria para as turmas de 1986 a 1988, sem alterações. Marcava uma nova perspectiva onde a Formação Profissional, ainda com sua hegemonia quantitativa preservada, era reestruturada através da fragmentação de disciplinas em componentes mais específicos. Assim, passou-se de oito para doze o número de disciplinas individuais, manteve-se a estrutura da Educação Geral e uma pequena redução da carga horária total do curso. No entanto, esta manutenção de um currículo no decorrer do período entre 1986 e 1988, não significa que não ocorreram discussões sobre a questão curricular, principalmente no ano de 1986.

Em 1986, talvez por influência do momento político onde se vivia o primeiro ano após o final da ditadura militar e a efervescência dos ideais de democracia e de participação, é que se retomou no IFRS-Câmpus Sertão, a participação de alunos nas discussões de questões pedagógicas. Até nos Conselhos de Classe se passou a admitir a presença de um número significativo de alunos representando seus pares e apresentando sugestões e/ ou críticas ao funcionamento da escola. Mesmo assim, ao menos inicialmente, o envolvimento em questões que diziam respeito à relação entre Educação Geral e Formação Profissional nos currículos ou mesmo à relação entre teoria e prática ainda eram pequenos.

Nas reuniões de Conselho de Classe realizadas em 1986, aparecem apenas dois registros (Atas) onde a questão curricular é tocada. Ao que parece havia uma vaga ideia de integração onde a Educação Geral precisava entender que naquela instituição ela estava a serviço da Formação Profissional e esta ser reforçada com mais atividades práticas, como por

⁷⁵ Ata nº 71 de 27 de dezembro de 1984 – Livro Ata de Reunião de Professores.

exemplo, quando os alunos reivindicam que “o conteúdo de Física seja revisto como componente integrante do todo, como orientação profissional em Técnico em Agropecuária” e quando pedem “maior número de aulas práticas, aulas em silvicultura”⁷⁶ ou a “introdução da química agrícola; mais aulas de silvicultura; desenvolver conteúdos”⁷⁷. Esses dois únicos registros de reuniões de Conselho de Classe onde se discutiu o currículo envolveram somente os professores e alunos da 3ª série, sob coordenação da DAT. Ou seja, é possível que ainda permanecesse a convicção de que a DAT é que deveria coordenar as discussões sobre o processo de aprendizagem e que os alunos da 3ª série é que poderiam contribuir com alguma sugestão fundamentada por estarem concluído o curso e já terem conhecimento dos processos da escola.

A partir de 1989, inicia-se um processo gradativo de redução do peso da Formação Profissional e conseqüente ampliação do território da Educação Geral, nas estruturas curriculares do IFRS – Sertão. Tal proposta cessaria em 2005 com a opção pelo equilíbrio quantitativo entre as duas áreas. Ficava clara a absorção de uma nova visão, ou seja, o neoliberalismo já se fazia presente no mercado brasileiro e, conforme Kuenzer (1997):

O capital precisa, para se ampliar, de trabalhadores capazes de desempenhar sua parte no acordo social imposto pelas relações de trabalho, pelo cumprimento dos seus deveres, e ao mesmo tempo capazes de incorporar as mudanças tecnológicas, sem causar estrangulamento à produção. Para tanto, a mera educação profissional já não é suficiente. Por isso, o próprio capital reconhece que os trabalhadores em geral precisam ter acesso à cultura sob todas as suas formas, para o que é indispensável uma sólida educação básica.

Mesmo parecendo que a atmosfera redemocratizadora tenha contagiado as instâncias de discussão pedagógica da instituição, a condução dos processos decisórios continuava com forte presença da Direção Geral que, estrategicamente ocupava a coordenação, por exemplo, do Conselho de Professores. O Diretor Geral da escola e o Diretor Adjunto ocupavam, respectivamente, os cargos de Presidente, Vice-Presidente do Conselho de Professores, além da presença obrigatória do (a) Diretor (a) da Divisão de Apoio Pedagógico e Apoio Didático. O restante do corpo do conselho era constituído por 40% dos professores da instituição, divididos igualmente entre a Educação Geral e a Formação Profissional. Este órgão consultivo e deliberativo possuía, entre outras atribuições, o papel de decidir sobre as atividades didático-

⁷⁶ Ata nº 115 de 07 de julho de 1986.

⁷⁷ Ata nº 118 de 10 de setembro de 1986 – Livro Ata de Conselho de Classe

pedagógicas. Mesmo assim, em toda sua trajetória de mais de 22 anos, não registrou discussões sobre os currículos da instituição⁷⁸.

Entre 1990 e 1993 foram operacionalizadas três estruturas curriculares diferentes, sem que se tenha registro de discussão com o corpo docente. E, é justamente neste período que se substitui a divisão do currículo entre Educação Geral e Formação Especial por outra que agrupava as disciplinas em Núcleo Comum e Parte Diversificada, de forma tardia ao que previa a Resolução nº 6/86 do Conselho Federal de Educação⁷⁹. Além disso, o número de disciplinas havia sido ampliado para 15 em ambos os grupos. São alterações significativas, tanto em termos quantitativos como conceituais, que poderiam ser dignas de debates entre os professores, já que, podem ter influenciado na rotina de trabalho diário dos mesmos.

O único registro de manifestação do Conselho de Professores sobre a estrutura curricular diz respeito a uma reunião realizada em 1994 onde este não era o assunto principal da pauta. Após as discussões terem se concentrado em processos disciplinares contra alguns alunos, no final da reunião é que se tratou de aprovar alterações na grade curricular a partir de uma proposta trazida pela Coordenadoria de Supervisão Pedagógica. Mesmo assim, não se tratou de discussão do currículo como um todo e sim de mudanças pontuais para atender a legislação. Além disso, a data da reunião parece estratégica, ou seja, a realização de uma reunião (para discutir currículo para o ano) realizada na primeira semana de janeiro do mesmo ano, não é exatamente um estímulo à discussão. Tanto é sintomático que apenas 09 professores participaram⁸⁰.

Mesmo assim, naquele ano foi implantada uma nova estrutura de currículo que extinguiu as disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMOCI) e de Organização Social e Política do Brasil (OSPB) além da afirmação das disciplinas de Sociologia e Extensão Rural na parte Diversificada e de Estudos Regionais e Sociologia no Núcleo Comum. Ou seja, se trabalhava com a concepção de que havia dois tipos de sociologia, uma para a Formação Profissional e outra para a Educação Geral, uma mais “técnica” e outra mais “humana”.

A oficialização da separação entre Educação Geral e Formação Profissional nos currículos do IFRS – Câmpus Sertão ocorreu a partir das turmas ingressantes em 1997. Ao se propor esta pesquisa, a ideia inicial era de que esta separação teria ocorrido por força do

⁷⁸ Ata nº 58 de 21 de março de 1989 - Conselho de Professores. O Conselho de Professores, da então Escola Agrotécnica Federal de Sertão, desenvolveu suas atividades entre 1972 e 1994. Os professores que faziam parte do Conselho eram eleitos pelos seus pares.

⁷⁹ A Resolução CFE nº 6 de 26 de novembro de 1986, publicada em decorrência do Parecer CFE nº 785/86 de 06 de novembro de 1986, determinava a forma de estruturação do Núcleo Comum e da Parte Diversificada a partir do ano letivo de 1987.

⁸⁰ Ata nº 90 de 06 de janeiro de 1994 - Conselho de Professores.

Decreto 2.208/97, que acabou excluindo a possibilidade de um ensino integrado. Mas, uma vez sabendo que o referido decreto só foi editado em 17 de abril de 1997, o fato é que a opção da instituição pela adoção da modalidade de ensino concomitante, que separava as duas esferas, foi anterior ao decreto. Qual a explicação para tal atitude por parte da instituição? A resposta passa pela busca de indícios anteriores à mudança e que pudessem indicar a motivação para a mudança ter ocorrido mesmo antes do decreto que acabou a sustentando. Assim, se detectou que, no ano anterior, de 1996, o Departamento de Pedagogia e Apoio Didático (DPAD) já possuía uma proposta de adoção da concomitância entre Ensino Médio e Ensino Profissional orientada pelo MEC e a apresentou aos professores para aprovação em um Conselho de Classe do início daquele ano. Na verdade foi um endosso, já que não há registros de discussões naquela ou em outras reuniões. Ou seja, as ações visando separar as duas esferas, em matrículas e cursos separados, já era operacionalizada pelo MEC, através dos gestores das instituições, mesmo antes da edição do Decreto 2.208/97⁸¹.

É desta forma que entrou em vigor em 1997 o primeiro currículo baseado no modelo de concomitância que separava oficialmente o Ensino Médio ou Educação Geral das ditas “Disciplinas de Formação Especial” ou Formação Profissional. A Formação Profissional havia assumido um viés extremamente fragmentado e especificista com uma redivisão em 21 disciplinas, enquanto que a Educação Geral se encolhia em 11 disciplinas. Em termos práticos, essa diversidade de disciplinas na Formação Profissional acabava por dificultar ainda mais qualquer processo de integração, como bem detecta Frigotto (2010, p. 191): “a lógica de se buscar criar para cada novo problema uma nova disciplina ou deter-se na particularidade de cada situação, de cada dialeto, é instaurar um processo de dispersão e da indisciplina intelectual”. Pode se especular então que se tratava de mais um elemento dificultador da integração curricular, concordando com a ideia de Tyler (1978, p. 92):

[...] é difícil conseguir a integração se a estrutura organizadora é composta de muitas partes específicas, uma que existe a tendência de organizar os elementos de cada parte em alguma forma mais unificada, mas estabelecer as relações de cada uma das partes com as outras torna-se mais e mais difícil à medida que cresce o número de partes.

Uma estratégia para dar mais espaço ainda à Formação profissional foi aproveitar a possibilidade de existência de um percentual de carga horária do Ensino Médio destinado a uma parte diversificada para incluir duas disciplinas, de Administração e Economia Rural e de

⁸¹ Ata nº 65 de 24 de fevereiro de 1997 – Livro Ata de Reuniões Pedagógicas e Conselho de Classe. Referência a um encontro sobre reestruturação das grades curriculares promovido pelo MEC na cidade de Manaus onde foram apresentados os exemplos de sete escolas da rede federal que já aplicavam o novo modelo de currículo concomitante.

Informática, que eram flagrantemente da Formação Profissional. Ou seja, a Formação Profissional adquiriu espaço até dentro do que seria o espaço da Educação Geral.

Diante disso, começavam a aparecer sinais de crítica à proporção desigual entre as duas áreas que favorecia já há muito tempo, a Formação Profissional. Já em 1996, os alunos se manifestavam pedindo que a instituição os preparasse melhor para o vestibular até para elevar a “imagem da escola”. Até os professores da Educação Geral passaram a atribuir à pouca carga horária o fato de não conseguirem preparar melhor seus alunos para a disputa de uma vaga no Ensino Superior. Apesar disso, era forte a posição, até dos gestores, de que esta formação não era a função da escola⁸². Assim, o que se percebe é que esta era uma discussão sobre a função da escola, discussão sobre preparar braços ou cabeças e, que uma pretensa unanimidade quanto ao direcionamento pedagógico da instituição dava sinais de esgotamento.

É flagrante, portanto, que o currículo concomitante foi implantado para só depois sofrer os ajustes que se fizessem necessários. Essa afirmação encontra base no fato de que, durante o ano de 1997, foram vários os momentos de discussão sobre as bases curriculares da escola e suas implicações, além do que o currículo sofreu ajustes já para o ano de 1998 e perdurou inalterado até o ingresso da turma do ano 2000. O resultado foi que se assumiu formalmente a existência de dois currículos para dois cursos distintos, o do Ensino Médio, com 10 disciplinas e o do Curso Técnico com 20 disciplinas. Para atender a legislação, a Educação Geral começava a recuperar território em relação à Formação Profissional em termos de quantitativo de carga horária.

De todos os períodos analisados, o que apresentou maior quantidade de registros foi o da implantação da modalidade de ensino onde a relação entre Educação Geral e Formação Profissional, ou seja, entre o Ensino Médio e Ensino Técnico seria concomitante. Apesar disso, não se pode dizer que a quantidade de registros signifique que houve profundidade nas discussões sobre currículo, apenas demonstra que o assunto foi relacionado pelos gestores com estratégias bem claras. Um reforço a esta afirmação é o fato de que as reuniões que oficialmente tratavam do assunto concentraram-se a partir do mês de agosto de 1997, ou seja, apenas no segundo semestre do ano letivo.

Ao que transparece dos documentos, há indícios de uma estratégia de encarar a reforma curricular, com a separação definitiva das matrículas, como algo consumado e sobre o que não cabia discussão. Assim, foi feita apenas uma comunicação aos docentes, por parte

⁸² Ata nº 36 de 20 de agosto de 1996 – Livro Ata de Reuniões Pedagógicas e Conselho de Classe. Os alunos da 3ª série argumentavam que a escola precisaria melhorar sua imagem e, ao serem questionados sobre o que poderia ser feito para melhorar a imagem da escola, foram taxativos em afirmar que isso passava por preparar melhor os alunos para o vestibular.

da direção, de que no ano seguinte haveria duas matrículas e a emissão de certificados separados por ocasião da conclusão. Exemplo disso é o fragmento extraído da Ata da Reunião Pedagógica do dia 11 de agosto de 1997:

O Diretor apresentou informações sobre a viagem à Brasília, que tratou sobre a Reforma do Ensino, Regimento Escolar e LDB. O novo Regimento deverá ser entregue até setembro. Para 1998 haverá duas matrículas: propedêutico e técnico. Por ocasião da formatura receberá igualmente dois certificados. Os cursos poderão ser concomitantes, sucessivos ou paralelos.⁸³

Na mesma oportunidade “outro objeto de discussão foi o Decreto nº 22/8 de 17 de abril de 1997. [...] No artigo 40 da LDB, constam o ensino propedêutico e o ensino técnico. Os módulos deixam de ser disciplinas e passam a ser saídas que conferem competências”⁸⁴. Isso significava a implantação dos módulos como meio de certificação parcial. A única manifestação que se referiu a “concluir a sala de bovinocultura e priorizar laboratórios e equipamentos técnicos”⁸⁵, era uma referência em dar suporte às disciplinas técnicas, o que mostra uma maior articulação desta área.

Para o Ensino Médio o discurso era de que deveria adequar-se à nova LDB no que se referia ao cumprimento das 800 horas anuais⁸⁶. Essa mudança também foi em forma de anúncio e não uma chamada para o acolhimento de sugestões. Essa adequação à legislação aumentou o espaço da Educação Geral na comparação com a Formação Profissional, de forma considerável, num importante passo rumo ao equilíbrio que viria nos anos seguintes.

O que chamou a atenção é que, embora se tenha apresentado várias vezes a temática da reforma do currículo, esta se deu estrategicamente de forma a garantir que não haveria percalços na implantação das diretrizes ditadas pela reforma do ensino profissional materializadas pelo Decreto 2.208/97. A intenção anunciada era discutir o novo currículo, mas ao mesmo tempo, deixava-se bem claro que a estrutura já estava dada e apenas estava sendo comunicado aos docentes como se operacionalizaria. Indício disso é que a primeira proposta concreta de configuração curricular apareceu apenas em novembro de 1997, praticamente no final do ano letivo, para ser implantada no ano seguinte. Mais uma vez, a estratégia do tempo exíguo e da urgência das mudanças se fazia presente para garantir que uma proposta original não fosse desconfigurada a ponto de não mais se encaixar naquilo que a política oficial

⁸³ Ata nº 84 de 11 de agosto de 1997 – Livro Ata de Reuniões Pedagógicas e Conselho de Classe. As questões referentes à reforma do ensino foram apenas comunicadas aos professores pelo Diretor Geral como parte do relato de sua viagem a Brasília.

⁸⁴ Idem.

⁸⁵ Ibidem.

⁸⁶ Ata nº 85 de 07 de outubro de 1997 – Livro Ata de Reuniões Pedagógicas e Conselho de Classe.

pretendia. É nesse momento que, pela primeira vez, a Formação Especial ou Formação Profissional e citada é tratada oficialmente como curso independente da Educação Geral⁸⁷.

Talvez um sintoma do “toque de caixa” das mudanças, é o fato de a nova configuração curricular já ter sido apresentada no mês seguinte numa reunião, onde conforme Ata dos dias /01 e 02 de dezembro de 1997:

[...] na escola Agrotécnica Federal de Sertão, reuniram-se os Diretores dos Departamentos de Pedagogia e Apoio Didático e Supervisores Pedagógicos das Escolas Agrotécnicas Federais de Concórdia, Rio do Sul, Sombrio, Alegrete, São Vicente, Sertão e UNED de Dois Vizinhos (PR), a fim de discutirem a reorganização das Grades Curriculares do Curso Técnico Agrícola e suas Habilitações em função da Lei nº 9394 de 20/12/97 e Decreto 2208 de 17/04/97 e de elaborarem uma proposta que atenda às necessidades e às peculiaridades da Região Sul. Inicialmente, cada Escola apresentou uma proposta já discutida com seu corpo docente. Após socialização das experiências, surgiram as propostas apresentadas a seguir dos Mínimos Nacionais para a Educação Geral e Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária para a Região Sul, reservando-se um número de horas para ajuste das peculiaridades regionais.⁸⁸

A intenção, ao que parece, era de adequar os currículos do ensino agrícola à Lei 9394/96 e ao Decreto 2208/97 e ter como resultado uma proposta que atendesse às peculiaridades de toda a região Sul, ou ao menos que guardasse alguma equivalência entre as escolas. Uma vez que não há nenhum registro de discussões sobre a Educação Geral, o centro das atenções era a Formação Profissional e sobre ela centravam-se as preocupações. O grupo de discussão composto pelos representantes dos DPADs (Departamentos Pedagógicos e Apoio Didático) ouviu a exposição da proposta de cada instituição que, alegadamente já havia sido amplamente debatida com os respectivos corpos docentes.

Uma análise dos fragmentos das Atas de reuniões de 1997 dá indícios de outra situação. Num primeiro fragmento:

[...] A professora [...], repassou como aconteceu o encontro, bem como as experiências de sete escolas que já estão trabalhando com a proposta, com isso chegaram a uma reformulação de grade, sendo que a grade da nossa escola precisou sofrer algumas alterações. O aluno, com essa nova grade, tem a necessidade de adquirir noções básicas de Zootecnia, Agricultura, Introdução à Agroindústria e Introdução à Infra-estrutura onde o professor deverá mostrar o ‘todo’ de um curso para que o aluno, ao final do ano básico, possa optar por uma habilitação.⁸⁹

Em outra Ata constava que “a professora [...] ressaltou a Reformulação Curricular, bem como a grade e a importância de ser Técnico Agropecuária no contexto atual”⁹⁰. Ainda nesta linha, mais um fragmento registrado em Ata, menciona:

⁸⁷ Ata nº 86 de 05 de novembro de 1997 – Livro Ata de Reuniões Pedagógicas e Conselho de Classe.

⁸⁸ Ata nº 87 de 1º e 02 de dezembro de 1997 – Livro Ata de Reuniões Pedagógicas e Conselho de Classe. Reuniram-se em Sertão os representantes dos DPADs e SAPs das Escolas Agrotécnicas de Sertão, Alegrete e São Vicente do Sul (RS); Concórdia e Rio do Sul (SC) e, da UNED de Dois Vizinhos (PR).

⁸⁹ Ata nº 65 de 24 de fevereiro de 1997 – Livro Ata de Reuniões Pedagógicas e Conselho de Classe.

⁹⁰ Ata nº 67 de 28 de fevereiro de 1997 – Livro Ata de Reuniões Pedagógicas e Conselho de Classe.

Outro objeto de discussão oferecido foi o Decreto nº 2208 de 17 de abril de 1997, como parte da LDB. No Artigo 40 da LDB, constam o ensino propedêutico e o ensino técnico. Os módulos deixam de ser disciplinas e passam a ser saídas que conferem competências. Os módulos são conjuntos de disciplinas a partir da habilitação. A Escola irá definir duração e continuidade dos módulos de acordo com a realidade local e regional. Ocorreram discussões sobre currículo, matéria, conteúdo etc...⁹¹

Também, em reunião de outubro de 1997: “foi anunciado ainda, que pelo motivo da obrigatoriedade do cumprimento das oitocentas horas anuais para o ensino propedêutico pela nova LDB, haverá mudanças, ainda em estudo, na grade curricular”⁹². Por fim, em ata de reunião de novembro de 1997, encontra-se o seguinte registro: “O próximo assunto foi a Reforma Curricular com informações trazidas pela professora [...], após reunião em Brasília. A Escola deverá realizar duas matrículas: uma para o ensino médio e outra para o curso técnico. Os novos alunos, portanto, deverão fazer as duas matrículas”⁹³.

O que estes fragmentos demonstram é que não há registro de uma ampla e profunda discussão, já que, das seis reuniões onde há registro do assunto sobre currículo, em cinco delas o assunto foi abordado pela Direção em forma de comunicado ou anúncio, ou ainda justificando algo já decidido. Mesmo assim, o grupo diretores dos DPADs chegou ao final do seu encontro, em dezembro de 1997, com uma proposta de grade curricular que depois, com alguns ajustes em cada instituição, foi implantada em 1998.

Essa proposta foi levada à discussão com os docentes de Sertão em dezembro de 1998. Apesar de constar na ata da reunião que “através da análise e da leitura de artigo por artigo, no decorrer da reunião aconteceram inúmeras interferências e sugestões por parte dos presentes”⁹⁴, tais interferências não foram registradas, portanto perdidas, sem registro. Seria porque era preciso manter o foco e simplesmente adequar o currículo à nova legislação? Talvez essa estratégia de não fomentar a discussão tenha sido a causa de não se ter registros de debates sobre este assunto pelos três anos que se seguiram, onde o currículo permaneceu inalterado.

Esse ambiente de aparente inércia dos debates em torno da questão curricular e da própria função da escola encontraria seu ocaso a partir do ano 2000. É aí que se começa a mencionar a necessidade de elaboração do Plano Político Pedagógico (PPP). O teor das discussões mudou para um ambiente onde as críticas se faziam mais presentes e, ao contrário de antes, estas são registradas.

⁹¹ Ata nº 84 de 11 de agosto de 1997 – Livro Ata de Reuniões Pedagógicas e Conselho de Classe.

⁹² Ata nº 85 de 07 de outubro de 1997 – Livro Ata de Reuniões Pedagógicas e Conselho de Classe.

⁹³ Ata nº 86 de 05 de novembro de 1997 – Livro Ata de Reuniões Pedagógicas e Conselho de Classe.

⁹⁴ Ata nº 20 de 18 de dezembro de 1998 – Livro Ata de Reuniões Pedagógicas e Conselho de Classe.

O que não sofreria alteração seria a estratégia dos gestores em acelerar os processos. Essa temática foi tão forte, neste período, que a instituição dispôs-se a buscar a colaboração de educadores de fora da instituição para auxiliar na organização das discussões, conforme registro: “Neste íterim foi apresentada a professora [...], da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, que acompanhará o trabalho de elaboração do Plano Político Pedagógico”⁹⁵. Possivelmente, a busca de auxílio externo à escola para a elaboração do documento, demonstrava que a instituição estava deficiente neste setor para atender tecnicamente o trabalho que se mostrava urgente, dado que o decreto da reforma já era de 1997. A estratégia central consistia em fragmentar a discussão em grupos menores, o que, segundo a coordenação dos trabalhos, poderia agilizar o processo. Isso é demonstrado nos fragmentos da ata da mesma reunião, que registram: “A professora [...] apresentou os princípios de atuação, propôs encontros sistemáticos mensais, embora a necessidade de encontros por segmentos menores e em coletivos menores”, e ainda, “Combinou-se a organização de um cronograma para o início das atividades junto com a Coordenação Pedagógica. Fez-se a proposição de se formar pequenos grupos”⁹⁶. Na prática, a ideia de separação entre áreas era o mote do processo. Apesar de terem sido realizadas cinco reuniões onde o tema fora abordado, não se chegou à elaboração de um documento final.

Nas discussões que se seguiam ficou flagrante um paradoxo, pois, ao mesmo tempo em que se fazia a apologia de que era importante discutir, debater e compor um currículo com o trabalho de todos, se usava o argumento de que a escola estava na situação em que deveria se adaptar à nova ordem da educação profissional ou fechar as portas. Ora, se a escola teria que se adaptar ao que estava ditado na reforma e acatar as diretrizes expostas pela direção, qual o sentido da discussão? Isso foi questionado pelos docentes durante o processo. Inclusive, pela primeira vez, docentes cobraram um posicionamento mais crítico dos gestores em relação aos ditames da política oficial. Conforme o seguinte fragmento da ata da reunião pedagógica de 21 de junho de 2000:

Sendo pedido pelo professor [...] se foi feito algum manifesto por parte das Direções das Escolas para que continuasse com este ensino, sendo respondido pelo professor Carlos Imlau que algumas Escolas se manifestaram mas voltaram atrás, esclarecendo que temos que nos reunir, pensar no que queremos, digo, na adaptação para que a Escola não feche.⁹⁷

⁹⁵ Ata nº 08 de 24 de maio de 2000 – Livro Ata de Reuniões Pedagógicas.

⁹⁶ Idem.

⁹⁷ Ata nº 09-A de 21 de junho de 2000 – Livro Ata de Reuniões Pedagógicas.

Assim pode-se ver que havia uma tentativa de adequar a escola à reforma e a uma visão sobre a educação profissional oriundo das classes dominantes no Brasil, pois, confirmando Frigotto (2010, p. 28):

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital.

A estratégia inicial de divisão em grupos menores para fragmentar as discussões também não foi pacificamente aceita pelos docentes que protestavam quanto à qualidade das discussões. Uma peculiaridade é que os posicionamentos dos professores quanto aos debates não se diferenciavam pela área de atuação, justamente no período em que as duas áreas acabavam de estabelecer uma equivalência. Assim, o que se seguiu foi uma reformulação do curso técnico com a montagem dos módulos, a adoção da avaliação por competências nos dois cursos e uma frequente reclamação dos docentes referente à falta de discussão sobre a configuração curricular que passou a vigorar em 2001 e perduraria até 2004.⁹⁸

Com a montagem dos módulos se concretizou a última etapa de adequação da instituição ao espírito da reforma, atendendo aos argumentos de que se deveria oferecer a oportunidade de aceleração na formação, com a possibilidade de certificações parciais. Era a coroação de um processo que ia ao encontro de uma relação tradicional entre as escolas técnicas e o mercado onde, segundo Frigotto (2010, p.200):

[...] não raro, estas escolas e centros que são mais bem dotados de recursos públicos neste nível de ensino, transformam seus espaços numa continuidade das empresas privadas que, de diferentes formas, delas se beneficiam.

Assim, a divisão estrutural dos currículos do IFRS – Câmpus Sertão acabava por confirmar os princípios de uma dualidade estrutural que, segundo Kuenzer (1988, p. 12) apresenta-se como resultado do princípio capitalista de divisão social e técnica do trabalho que rompe com a unidade entre teoria e prática.

Uma nova tentativa de construção do PPP foi desencadeada em 2004. A ideia, a partir de sugestões dos próprios professores, foi de constituir um grupo de trabalho que teria a função de trazer elementos para uma discussão teórica sobre o tema antes de se partir para a montagem definitiva do PPP. Logo, uma ideia inicial que preconizava a análise de um pré-projeto foi substituída pela noção dos professores de que lhes faltava embasamento teórico para dar conta do tema. A Educação Geral apresentou quatro nomes enquanto a Formação Profissional apenas dois para a composição do grupo, apesar de primeira contar apenas com

⁹⁸ Ata nº 09-B de 06 de novembro de 2000 – Livro Ata de Reuniões Pedagógicas.

09 professores presentes enquanto a segunda somava dezesseis⁹⁹. Ou seja, apesar de estarem em menor número, os docentes da Educação Geral apresentaram maior disposição em participar. Isso, de certa forma, quebrou a regra de que sempre a Formação Profissional tomava a frente destas atividades.

Este clima de afloramento de debates e de maior cautela quanto a temas pedagógicos também se refletiu nas discussões que trataram diretamente da nova configuração curricular que vigoraria a partir de 2005. Foram sete reuniões que trataram especificamente sobre a grade curricular durante o ano de 2004. Destas, cinco com professores da Formação profissional e duas com os professores da Educação Geral.

As reuniões foram organizadas de forma a dividir a Formação Profissional em dois grupos de discussão. Um grupo era formado pelos professores da área de Zootecnia e se reuniu uma vez. O outro grupo fora constituído pela área de Agricultura, com número maior de professores, o qual chegou a reunir-se em três oportunidades. Para fechamento das discussões dentro da Formação Profissional também houve uma reunião para todos os professores da área técnica, ou seja, uma junção destes dois grupos. Para a Educação Geral foram feitas apenas duas reuniões com os professores do Ensino Médio.

Em termos de estratégia, o que começa a aparecer é uma preocupação, dentro da Formação Profissional, com uma possível hegemonia das disciplinas agrícolas sobre as zootécnicas. Isso quer dizer que a preocupação aqui não era mais em relação a manter um equilíbrio com a Educação Geral, que já estava consolidado, e sim com a disputa de espaços dentro da própria Formação Profissional.

Isso é visível pela reiteração, nas reuniões da área técnica, de que antes de tudo era preciso discutir que tipo de aluno se desejava formar e que os módulos deveriam ser trabalhados com a mesma importância, sem direcionamentos. Era o currículo sendo visto como representação de uma visão sobre os alunos, de um protótipo de aluno que influencia a estrutura curricular, ou como nas palavras de Arroyo (2011, p. 102):

Se o currículo representa uma determinada visão dos alunos, desse olhar dependerá a lógica estruturante do ordenamento curricular. O que projetamos para os alunos no futuro e como os vemos no presente tem sido a motivação mais determinante na organização dos saberes escolares. O currículo parte de protótipos de alunos, estrutura-se em função desses protótipos e os reproduz e legitima.

Essa era uma visão focada no produto final, onde a formulação dos objetivos centrava-se no aluno ao final do curso. Isso, segundo Lopes e Macedo (2011, p. 46) advêm de uma

⁹⁹ Ata nº 002 de 28 de abril de 2004 – Livro Ata de Reuniões Pedagógicas.

visão tyleriana¹⁰⁰ que “indica que os objetivos devem ser definidos em termos de mudança esperada no aluno ao final do processo e nunca em relação à ação do professor”.

Mesmo nas reuniões com a presença direcionadas apenas à área profissional, apareceram questionamentos dos docentes sobre o principal objetivo da escola, formação técnica ou humana? Argumentava-se que:

A escola como instituição educativa deverá trabalhar tanto a parte técnica, quanto à humana e até mesmo estimular o aluno a voltar para a propriedade. Deverá ser versátil, capaz de continuar aprendendo e principalmente capaz de continuar aprendendo e principalmente capaz de tomar decisões, ser crítico e interdisciplinar.¹⁰¹

Esse tipo de posicionamento começava a demonstrar uma contrariedade conceitual em relação a um currículo que separava fortemente a Educação Geral da Formação Profissional, ou seja, o sentimento de que era preciso pensar em um modelo que, na prática, integrasse as duas esferas já era cogitado. Assim, não é possível defender a ideia de que havia uma unanimidade quanto ao ensino concomitante. Isso passava pelo reconhecimento, por parte dos próprios professores, de que cabia a eles “oportunizar ao aluno uma formação completa tanto na parte humana quanto técnica”¹⁰². Além disso, também havia o contraponto à ideia da Direção de fragmentar a discussão em pequenos grupos, surgindo a defesa da ideia da discussão no grande grupo.

Na verdade, a integração é tratada como trabalho interdisciplinar antes de ser uma ideia de currículo integrado. Os professores da Educação Geral, por exemplo, são os primeiros a debater e a decidirem pelo fim da avaliação por competências¹⁰³ que era um dos pilares do currículo concomitante prescrito pela reforma anterior. Começava-se assim a reestruturar questões pontuais que davam sustentação ao modelo instaurado sob a égide do Decreto 2208/97. Era uma visão que não considerava aquilo que Chagas (1984, p.113-119), já afirmava quanto à integração ter que se desenvolver simultaneamente de forma vertical e horizontal. Considerando a integração vertical referindo-se aos caminhos para o prosseguimento dos estudos e, a integração horizontal tratando do ponto de vista funcional de conjugar a educação geral com as modalidades de formação especial.

¹⁰⁰ Para Lopes e Macedo (2011), os modelos de elaboração curricular, baseados na racionalidade Ralph Tyler, constituem-se nos modelos mais utilizados no mundo ocidental. Trata-se de uma abordagem baseada na eficiência e na definição de metas que possam ter sua execução verificada.

¹⁰¹ Ata nº 006 de 30 de setembro de 2004 – Livro Ata de Reuniões Pedagógicas. Reunião com os professores da área de Zootecnia (FP) para discutir a nova grade curricular.

¹⁰² Idem.

¹⁰³ Ata nº 008 de 13 de setembro de 2004 – Livro Ata de Reuniões Pedagógicas.

Apesar de toda essa discussão, não houve uma ampla mudança no currículo. Apenas foram feitos ajustes que determinaram a adoção de carga horária idêntica entre a Educação Geral e a Formação Profissional. Ficou a promessa, na época de que haveria uma ampla discussão no ano seguinte para promover grandes mudanças, o que acabou não se confirmando. No único fragmento registrado do ano de 2005, consta que:

Quanto à interdisciplinaridade foi sugerido que os professores da Educação Geral visitem mais freqüentemente (sic) os setores onde são desenvolvidas aulas práticas, para maior entrosamento com os alunos e conhecimento da parte profissional. Foi discutido também o papel do docente na formação integral dos alunos e sugerido formar na EAFS, um grupo para discutir e trabalhar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade oportunizando ações concretas que levem ao desenvolvimento efetivo das mesmas.¹⁰⁴

Eram os professores da Formação Profissional tomando a iniciativa de aproximação e sugerindo que professores da Educação Geral visitassem os setores, dando a ideia de que havia um distanciamento e se predispondo a integrar-se. O que também é possível admitir é que havia uma discussão sobre formação integral, sem que isto significasse a adoção da modalidade de ensino integrada. Ainda não se ousava falar em integração total, mas apenas uma aproximação de conteúdos afins. Mesmo assim, se tratava de manifestação relevante, pois seria a única menção a uma aproximação entre as áreas em dois anos. O que se fez, na prática foi uma reorganização da Formação Profissional onde se reduziu o número de módulos e as funções e subfunções foram convertidas novamente em disciplinas.

Já em 2007, professores de ambas as áreas defendiam que havia “necessidade de investir mais na Educação Geral nos cursos técnicos”¹⁰⁵. Isso além da discussão sobre a reestruturação da organização didática do ensino profissional que partiu da unificação dos sistemas de avaliação, o que culminaria com a aprovação da implantação do Provão Final que aglutinava, em uma mesma prova, as duas esferas. Na verdade, abria-se caminho para o processo que levaria à implantação do ensino integrado em 2009.

É de se registrar que a Comissão responsável pela elaboração de uma proposta de matriz curricular integrada, formada em 2008, contava apenas com três professores da Educação Geral, enquanto isso a Formação Profissional forneceu seis membros¹⁰⁶. Uma vez que a formação da comissão se deu pela apresentação voluntária, parece que a Formação Profissional demonstrava mais interesse em integrar-se, o que, pelo que se pode ver ao longo de todo este capítulo, foi uma constante na história do IFRS – Câmpus Sertão.

¹⁰⁴ Ata nº 06/2005 de 1º de novembro de 2005 – Livro Ata de Reunião de Professores.

¹⁰⁵ Ata nº 01/2007 de 16 de fevereiro de 2007 – Livro Ata de Reunião de Professores.

¹⁰⁶ Ata nº 03/2008 de 18 de abril de 2008 – Livro Ata de Reunião de Professores.

Neste tempo, os próprios alunos reivindicavam maior relação entre teoria e prática e que se deveria “relacionar conteúdos das disciplinas regulares com as técnicas”¹⁰⁷, mas num movimento que sugeria que as disciplinas da Educação Geral é que deveriam adequar-se às da Formação Profissional. Também começava a aparecer a preocupação de que as disciplinas de Educação Geral deveriam preparar para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Não se tratava, portanto, de uma visão de integração sob o prisma da politecnicidade que pressupunha, conforme Kuenzer (1988, p. 142):

[...] necessariamente na articulação entre teoria e prática, sob pena de negar sua proposta”, a qual ocorreria “ao nível da estrutura, através da negação da separação entre cursos teóricos e cursos práticos [...], ao nível instrumental, negando, através da politecnicidade, a divisão entre disciplinas gerais e específicas; ao nível da metodologia, articulando a teoria às atividades produtivas, propiciando ao aluno o domínio do processo de construção do conhecimento”.

Neste contexto, a Comissão responsável apresentou a proposta de currículo integrado aos professores somente em setembro daquele ano. Esta foi aprovada pelos professores, com algumas alterações. Extinguiam-se os módulos e a certificação parcial. Deixavam de existir dois cursos para se considerar apenas uma única matrícula que integrava o Ensino Médio e o Ensino Técnico. A grade curricular mantinha apenas a divisão das disciplinas por série e não mais pela sua natureza. Mesmo assim, a equivalência em termos de carga horária foi mantida.

Um dos aspectos que se pode desprender dos contextos de discussão sobre currículo no IFRS – Câmpus Sertão aqui descritos, quando estes foram perceptíveis, é o de que, na maioria deles, aplica-se o que Frigotto (2010, p. 189-192) chama de “duplo equívoco a superar no plano da construção de uma escola unitária”. Ou seja, como primeiro ponto o fato de, ao definir os conhecimentos a serem trabalhados não se teve, como ponto de partida a realidade dos sujeitos sociais concretos envolvidos no processo, e sim, quase sempre, a adaptação às demandas do mercado. O segundo ponto seria, na prática da identificação dos conteúdos, classificá-los de forma polarizada como: conhecimento geral ou conhecimento específico, técnico ou político, humanista ou técnico e teórico ou prático. Isso seria negação de que estas esferas, pelas quais se fez um esforço para separar e compartimentar, se desenvolvem dentro de uma mesma totalidade.

Outra questão que aflora em vários destes momentos é a questão da utilidade dos conteúdos, onde a escola precisa dar respostas às mudanças econômicas da sociedade sem, no entanto, conforme questionam Lopes e Macedo (2011, p. 21), saber como definir com clareza o que é útil? Quais conteúdos são mais úteis? Úteis para quem ou para quê?

¹⁰⁷ Ata nº 03/2008 de 04 de junho de 2008 – Livro Ata de Reunião do Conselho de Classe. A opinião dos alunos era trazida ao Conselho de Classe pelo professor Conselheiro da Turma, eleito pelos próprios alunos.

Além disso, seguindo o raciocínio destas mesmas autoras (p. 73 – 76), os debates sobre o conhecimento que se pode desprender dos registros existentes, orbitou numa perspectiva instrumental onde a formação profissional é vista como aquilo que forma cidadãos capazes de gerar um benefício útil à sociedade. No entanto, não se pode dizer que a perspectiva progressista, de que a educação deveria favorecer a melhor execução das atividades humanas contribuindo para mudanças sociais e formando alunos cidadãos, não tenha se manifestado de alguma forma.

Por fim, todas as argumentações percebidas ao longo deste percurso parecem corroborar com o que Ramos (2004, p. 38) afirma quanto a uma histórica ligação entre o Ensino Médio e o mercado de trabalho no Brasil, agregando, conforme o contexto de cada época, a divisão social e técnica do trabalho, o projeto nacional-desenvolvimentista e a preparação para o trabalho, mesmo que com palavras diferentes.

6 CURRÍCULO E RELAÇÕES DE PODER

Tendo mapeado, nos capítulos anteriores, a evolução quantitativa do espaço ocupado e analisado a disputa de território entre a Educação Geral e a Formação Profissional nos currículos do IFRS – Câmpus Sertão faz-se necessário, neste momento, problematizar as relações ou micro relações de poder envolvidas no estabelecimento de um discurso predominante ou, talvez, hegemônico por parte dos sujeitos envolvidos na estruturação destes mesmos currículos. É preocupar-se com a amplitude do que se entende por currículo, em consonância com Moreira e Silva (2011, p. 14):

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada à formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Nesta linha Costa (2005, p. 41), acrescenta a ideia de não inocência do currículo, afirmando que:

O currículo e seus componentes constituem um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo. [...] O sentido de não-inocência é o de reconhecer a existência de um jogo de correlações de forças que estabelece critérios de validade e legitimidade segundo os quais são produzidas representações, sentidos, e instituídas “realidades”.

Ainda neste sentido, Goodson (2007, p.244), ressalta a existência de interesses nas definições das disciplinas, havendo interesses de grupos e relações entre o poder do grupo e o poder sobre o conhecimento escolar, afirmando que:

As disciplinas escolares não são definidas de uma maneira acadêmica desinteressada, mas sim em uma relação estreita com o poder e os interesses de grupos sociais. Quanto mais poderoso é o grupo social, mais provável que ele vá exercer poder sobre o conhecimento escolar.

Para a análise proposta neste capítulo, a metodologia de trabalho consistiu em uma releitura das Atas das Reuniões Pedagógicas, de Conselhos de Classe e do Conselho de Professores, concordando com Loguercio e Del Pino (2003, p. 20):

A sala dos/as professores/as e os conselhos de classe são os espaços em que se evidenciam maia fortemente as produções de identidades, poderia se dizer que estes são os locais explicitamente pensados para produções compartilhadas, pois são onde se fazem as narrativas sobre os/as alunos/as e sobre as práticas profissionais.

Neste exercício buscou-se perceber as posições discursivas dos sujeitos, no que se refere às relações de poder, que nelas podem estar nítidas ou subentendidas. É uma tentativa de aproximação com o que Lopes e Macedo (2011, p. 262) definem como “complexo

processo de negociações que se dá num contexto marcado por relações de poder cuja expressão textual acaba representada no currículo”. É esse processo de produção do currículo, que se tenta identificar através das atas das reuniões, é aqui entendido como cotidiano, conforme Macedo (2006, p. 288):

A produção dos currículos formais e a vivência do currículo são processos cotidianos de produção cultural, que envolvem relações de poder tanto em nível macro quanto micro. Em ambos são negociadas diferenças. De ambos participam sujeitos culturais com seus múltiplos pertencimentos.

Num segundo momento buscou-se promover o cruzamento entre os conteúdos das Atas das reuniões onde há registros de discussão sobre currículo e os Planos Pedagógicos de Curso que foram operacionalizados, no período histórico em que estes estão disponíveis. O olhar sobre as fontes procurou transitar no caráter indissociável entre o currículo e as relações de poder, em consonância com o que afirmam Moreira e Silva (Idem, p. 37):

Por um lado, o currículo, enquanto definição “oficial” daquilo que conta como conhecimento válido e importante, expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem em relações de poder. Desta forma, o currículo é expressão das relações sociais de poder. Por outro lado, apesar de seu aspecto contestado, o currículo, ao expressar essas relações de poder, ao se apresentar, no seu aspecto “oficial”, como representação dos interesses do poder, constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, fazendo com que os grupos subjugados continuem subjugados. O currículo está, assim, no centro de relações de poder.

Isso se encaixa na intenção que aqui se tem de fazer uma aproximação com formulações foucaultianas sobre relações de poder, entendendo que se deve focar nos sujeitos nelas envolvidos e nos mecanismos de seu exercício. Porém, não é demais reafirmar que não há, nesta pesquisa, pretensão de elaborar análises estritamente sob uma perspectiva foucaultiana, e sim fazer aproximações com suas ideias em torno das relações de poder. Trata-se de admitir a perspectiva de Foucault (1998, p.12): “se falamos de estruturas ou de mecanismos de poder, é só na medida em que supomos que certas pessoas exercem poder sobre outras”.

Considera-se, conforme Machado (1990, p.10), que o poder, é uma prática social e como tal “construída historicamente”. Portanto, cada momento histórico guarda suas particularidades na conjugação de elementos envolvidos no jogo de poder. Esses elementos, que se procurou problematizar nesta investigação, interessam muito mais pela sua dinâmica de ação do que por uma eventual preocupação em estabelecer vitoriosos ou derrotados, dominantes ou dominados ou, como afirma Foucault (1998, p. 4): “a análise dos mecanismos de poder não tende a mostrar que o poder é, ao mesmo tempo, anônimo e vencedor. Trata-se, ao contrário, de demarcar as posições e os modos da ação de cada um, as possibilidades de

resistência e de contra-ataque de uns e de outros”. Assim, a ideia central é focar no exercício do poder entre os grupos ou indivíduos envolvidos e os fatores internos ou externos que contribuem para a dinâmica das relações e perceber, conforme Foucault (Idem, p. 15) que: “o exercício do poder consiste em ‘conduzir condutas’ e em limitar possibilidades”.

Para prosseguir na análise é preciso esclarecer quais grupos ou segmentos de interesse, que esta pesquisa detectou como envolvidos nas relações de poder imbricadas na construção dos currículos do IFRS – Câmpus Sertão. São basicamente três: o segmento das disciplinas de Educação Geral, o segmento das disciplinas da Formação Profissional e, a Direção-Geral do Câmpus com seus respectivos departamentos e coordenações. A opção por considerar grupos de disciplinas se deve ao entendimento que elas são o território em disputa, com seus tempos, suas identidades e seus sentidos, na linha em que Lopes e Macedo (2011, p. 119) definem que:

A disciplina escolar é construída social e politicamente nas instituições escolares, para atender a finalidades sociais da educação. Essa construção é desenvolvida em meio a relações de poder, de maneira que os atores envolvidos, formadores da comunidade disciplinar, empregam recursos ideológicos e materiais para desenvolverem suas missões individuais e coletivas. O debate curricular pode ser, então, interpretado em termos de conflito por status, recursos e território entre disciplinas.

Trata-se de uma análise das relações entre estes três segmentos, algumas vezes influenciadas em maior ou menor grau por fatores externos como as políticas educacionais ao longo do tempo, que se buscou efetivar. É nessa direção que Moreira e Silva (Op.cit., p38) sugerem que:

No caso do currículo, cabe perguntar: que forças fazem com que o currículo oficial seja hegemônico e que forças fazem com que esse currículo aja para produzir identidades sociais que ajudam a prolongar as relações de poder existentes? Essas forças vão desde o poder dos grupos e das classes dominantes corporificado no Estado – uma fonte central de poder em uma educação estatalmente controlada – quanto nos inúmeros cotidianos nas escolas e salas de aula que são expressões sutis e complexas de importantes relações de poder.

As relações entre os segmentos ou grupos ocorrem em um espaço determinado, que é a escola. A escola, além de ser um espaço de produção e de circulação do conhecimento, também é espaço de planejamento, sistematização e seleção dos conhecimentos considerados socialmente válidos, onde, segundo Popkewitz (2008, p. 205): "o currículo sanciona socialmente o poder através da maneira pela qual (e as condições pelas quais) o conhecimento é selecionado, organizado e avaliado”. Logo, se existem sistematização e seleção, existem critérios que, podem estar carregados de ideologias que podem tentar sobrepor-se umas às outras. Ou seja, como afirma Martinazzo (1999, p. 35):

Desde a origem, a escola se constituiu como espaço cultural privilegiado de assimilação e de socialização de conhecimentos historicamente produzidos, bem como de construção-sistematização de novos saberes. Não se trata de qualquer conhecimento, mas do dito conhecimento escolar que é marcado por uma especificidade e conduzido de forma socialmente intencionada. Isto significa reconhecer que o conhecimento escolar é orientado por determinados paradigmas e veicula uma certa visão de mundo, de homem e de sociedade.

A partir do momento que há seleção de conhecimentos válidos ou inválidos, há também a disputa de grupos em defesa de determinado conhecimento que acaba se refletindo nos currículos. Assim, as relações de poder são exercitadas e produzem narrativas que, explícita ou implicitamente são as expressões dos conceitos defendidos ou combatidos pelos grupos envolvidos na construção do currículo. Segundo Silva (1995, p. 195):

As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são.

É necessário esclarecer que, para o que se propõe este capítulo, a análise acabou ficando prejudicada em relação ao período entre 1963 e 1973, uma vez que os registros de atas de reuniões só encontram-se disponíveis a partir de 1974. Mesmo assim, faz-se uma tentativa de perceber alguns indícios ou indicativos sobre a posição dos segmentos envolvidos durante este período com base no que existe à disposição para pesquisa, ou seja, as grades curriculares. Portanto, o período do Ginásial Agrícola e os primeiros quatro anos do curso de nível médio não puderam ser alvo de uma análise tão embasada nas fontes quanto o período de 1974 a 2008.

Como já foi mencionado no capítulo que tratou das disputas de território no currículo, durante o Ginásial Agrícola entre 1963 e 1967, houve uma hegemonia da Educação Geral nos currículos, com uma média de 2/3 da Carga Horária total. Apesar disso, não é possível estabelecer uma noção clara de domínio do segmento Educação Geral sobre o segmento Formação Profissional, pois a configuração da grade não os apresenta como grupos de disciplinas devidamente separados. O que se apresenta são disciplinas voltadas à formação específica de Técnico em Agropecuária, inseridas como constituintes complementares absorvidos pelo conjunto de disciplinas de Educação Geral. Ou seja, aparecem apenas como diferencial que ajuda a identificar o curso como de natureza agrícola.

Reforça-se aqui que se tratou de um período de primeiro aparente integração, dentro daquilo que previa a Lei 4023/61¹⁰⁸ quanto à integralidade do ensino e a existência de disciplinas optativas de caráter vocacional. Inclusive o termo “vocacional” aparece no espaço reservado à disciplina de Formação Profissional em quatro das cinco grades curriculares que correspondem ao Ginásial Agrícola¹⁰⁹.

É preciso admitir também a existência, dentro do que se chama de Educação Geral, de dois grupos de disciplinas: as de cunho humanístico e as das chamadas disciplinas básicas. Estas últimas constituídas das ciências exatas como Matemática, Ciências, Geografia e mais o Português que desfrutavam de amplo espaço, quase dois terços da carga horária, talvez por carregarem a tarefa de servir de base para a Formação Profissional. Esse é mais um indício de que não se pode encarar o espaço majoritário da Educação Geral como indicativo de domínio dentro do currículo.

As primeiras turmas do curso de nível médio, entre 1969 e 1974, mantiveram em seus currículos as características de relação entre Educação Geral e Formação Profissional que até aqui se descreveu para o período ginásial agrícola, apenas com o diferencial nos percentuais de carga horária¹¹⁰.

Para o período em que se conseguiu acessar os registros das Atas de reuniões onde o assunto do currículo foi abordado, entre 1974 e 2008, pôde-se, em primeira análise, visualizar quatro momentos onde os desenhos das configurações das relações entre os grupos identificados como: Educação Geral, Formação Profissional e Direção-Geral, apresentaram características particulares em seu fluxo. A periodização que se apresenta em relação aos momentos que são caracterizados por estes diferentes desenhos, não deve ser entendida como o estabelecimento de uma divisão cronológica rígida. Trata-se apenas de uma organização, através de datas aproximadas, para facilitar o entendimento de cada configuração em seu momento histórico. Isso porque as mudanças na configuração das relações de poder não podem ser admitidas como algo que ocorre em uma determinada data, e sim como resultado

¹⁰⁸ Lei 4024/61 (LDB), de 20 de dezembro de 1961. Em seu Art. 1º, ao tratar dos fins da educação nacional, refere-se ao “desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum”, e ao “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”. Em seu Art. 44, Parágrafo 2º, coloca que: “Entre as disciplinas e práticas educativas de caráter optativo no 1º e 2º ciclos, será incluída uma vocacional, dentro das necessidades e possibilidades locais”.

¹⁰⁹ Extrato de Histórico Escolar do Curso Ginásial Agrícola dos alunos: Nelson Vieira da Silva, Aluizio Martins Boff, Vanderlei José Basegio, Deolinda Garcez e Werenice Wilma Carbonari, expedidos respectivamente em 11/12/1974, 22/08/1974, 09/12/1974, 24/05/1971 e 20/10/1972.

¹¹⁰ Extrato de Histórico Escolar do Curso de Nível Médio dos alunos: Adão Albuquerque, Ademar de Oliveira e Ademar Leite da Silva, expedidos respectivamente em 05/09/1972, 28/09/1973 e 05/09/1975.

de um processo gradual. Assim, o que se buscou foi considerar os aspectos predominantes em cada período.

6.1 Determinismos, centralismo e relações verticalizadas.

O primeiro momento corresponde, considerando os registros disponíveis, ao período entre 1974 e 1986 e é marcado, no contexto histórico, pela Ditadura Militar. Ou seja, um longo período dentro de um regime autoritário.

A posição de cada segmento dentro da configuração deste primeiro período apresenta indícios de que a relação de poder era colocada de forma a que um grupo, no caso a Formação Profissional, acabava por determinar o papel do outro grupo, a Educação Geral. Não fugindo às características políticas do momento histórico caracterizado, em sua totalidade pelo ambiente autoritário da Ditadura, a Direção-Geral demonstra características de controle das decisões e de aparente distanciamento em relação aos dois grupos (EG e FP) nas tomadas de decisões sobre o currículo.

Neste aspecto, a importância de se controlar o processo de construção curricular pode ser atribuída ao fato de que, conforme Veiga-Neto (2002, p. 164), o currículo “imprimiu uma ordem geométrica, reticular e disciplinar, tanto aos saberes quanto à distribuição desses saberes ao longo de um tempo” e, ter criado “rotinas e ritmos para a vida cotidiana de todos aqueles que, direta ou indiretamente, têm algo a ver com a escola”, além do desenvolvimento de “refinados dispositivos curriculares e minuciosas prescrições didáticas para controlar o tempo dos estudantes e dos professores”.

Este quadro se desenha a partir de algumas particularidades percebidas nos registros das reuniões realizadas no período em questão. Em se tratando do controle das decisões, pode-se perceber que, as mudanças eram apenas comunicadas, anunciadas ou apresentadas, sem que se tenha registro de discussão. Os fragmentos apresentados e comentados a seguir reforçam esta percepção:

Fragmento 1:

[...] Nesta reunião foi apresentado o Plano Pedagógico organizado pela Equipe de Coordenação. [...] plano que regerá todas as atividades do ano de mil novecentos e setenta e cinco. Depois de lido e discutido, foi aprovado sem nenhuma emenda. Devendo o mesmo, ser agora, encaminhado ao Ministério da Educação e Cultura para sua aprovação final.¹¹¹

Chama a atenção que o Plano Pedagógico foi “apresentado” pronto a partir de uma elaboração por parte equipe da coordenação. Também aparece a afirmação que houve

¹¹¹ Ata nº 9 do Conselho dos Professores, de 12 de novembro de 1974 – Livro Ata do Conselho dos Professores.

discussão, mas não há na ata, nenhum registro de argumentos apresentados, ou opiniões sobre o Plano apresentado. Essas duas situações encaminham para algumas especulações. Primeiramente uma ideia de que havia uma relação de poder vertical de mão única entre a coordenação que representava a Direção-Geral e o corpo docente que recebia o Plano como algo já consumado. Em segundo lugar se poderia transitar entre a afirmação de que realmente não houve discussão, mas que por praxe se registrou que ela tivesse ocorrido, ou, por outro lado, realmente a discussão ocorreu, mas o não registro na ata seria uma forma de atribuir menor importância aos argumentos apresentados. Neste ínterim, as próximas páginas deste capítulo demonstrarão que o não registro dos argumentos das discussões foi prática durante um longo período nos registros de reuniões do IFRS – Câmpus Sertão, que na época denominava-se Escola Agrotécnica Federal de Sertão (EAFS).

A afirmação de que o Plano Pedagógico deveria ser encaminhado ao MEC demonstra que, nesta época, a instituição ainda não contava com autonomia pedagógica para decidir sobre seus cursos. Importante lembrar que a autonomia administrativa e pedagógica viria somente após A Lei Federal nº 8.731, de 16 de novembro de 1993 transformou a EAFS em autarquia Federal.

Em termos de contexto, o que pode ajudar a reforçar um argumento da ausência de abertura para discussões, é o fato de ser esta a única ata, de um universo de 53 atas constantes do Livro Ata do Conselho de Classe, onde se menciona questões relacionadas a plano pedagógico e, mesmo assim, de forma escassa. Além disso, o próximo registro sobre o assunto dos currículos em reunião com os professores somente vai aparecer a partir de 1978. Diante disso, especula-se: discutir currículo era um problema, uma barreira?

Fragmento 2:

Reunião dos professores da Área Técnica deste Estabelecimento de Ensino. O professor [...], Diretor substituto abrindo os trabalhos, passou a palavra ao professor [...] e distribui aos presentes, documento que versa sobre Adequação Curricular. Foi feita leitura minuciosa do documento com comentários, facilitando a sua compreensão. Foram analisadas as sugestões dos alunos quando da realização de estágios junto às empresas. Levar à decisão do Diretor quanto a data e duração do Estágio. Foram apresentados encaminhamentos para melhor adequação curricular, visando a melhoria do ensino.¹¹²

O fragmento 2 refere-se a uma reunião com os professores somente da área técnica, ou seja, da Formação Profissional. Como poderá ser visto nos fragmentos a seguir, não houve registro de discussão desta natureza com os professores da Educação Geral. É a partir deste tipo de constatação que se levanta a hipótese de uma relação bem mais próxima da Direção-

¹¹² Ata nº 3 de Reunião de Professores, de 31 de março de 1978 – Livro Ata de Reunião de Professores.

Geral com a Formação Profissional do que com a Educação Geral. Novamente, como no fragmento 1, o que aparece é um não registro de discussão. A leitura ou apresentação de um documento sobre adequação curricular, onde o que aparenta ser a principal preocupação de quem coordenava a reunião era de que os professores o compreendessem, e não que o discutissem, questionassem ou problematizassem. O fato de se colocar como decisão do Diretor a questão da data e duração do Estágio carrega também um aspecto centralizador das decisões.

Fragmento 3:

[...] reuniram-se os professores das seguintes disciplinas: Agricultura, Construções e instalações, Irrigação e drenagem, física agrícola, Química agrícola, mecânica Agrícola, topografia, culturas. O objetivo da reunião foi o de apresentar os conteúdos das disciplinas que mantêm certa relação entre elas. No decorrer do trabalho, foram constatados que alguns conteúdos estavam se repetindo e outros não foram desenvolvidos. A fim de melhor rever os conteúdos, os professores solicitaram nova reunião em com maior tempo para delinear os conteúdos das respectivas disciplinas e listam os conteúdos das disciplinas: Física, Química, Biologia, Geografia e Estudos Regionais que são básicas.¹¹³

Em complemento ao fragmento anterior, este também apresenta, ao menos a aparentemente, uma maior atuação do grupo que representava a Formação Profissional em discussões relacionadas ao currículo. Também aparece este grupo como sendo o primeiro a esboçar uma ideia de integração ou aproximação entre os conteúdos de suas respectivas disciplinas. Mas, o que realmente chama a atenção é o indicativo de que a Formação Profissional se via em posição de definir a utilidade das disciplinas do outro grupo, da Educação Geral. Isso vai ainda mais longe quando se capta do fragmento que se havia escolhido, dentro da Educação Geral, algumas disciplinas consideradas básicas: Física, Química, Biologia, Geografia e Estudos Regionais. Ou seja, se especula uma atribuição de grau de importância às disciplinas do outro grupo onde, as demais disciplinas, de cunho teoricamente mais humanístico, como: língua Portuguesa, Língua Inglesa, Educação Artística, História, Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil (OSPB), Programa de Saúde, Educação Física e Ensino Religioso, nem sequer eram consideradas como básicas.

Assim, apesar de ser uma tentativa de aproximação, se configurava a sobreposição da Formação Profissional sobre a Educação Geral, onde o movimento de integração deveria ser estabelecido por um esforço da segunda em relação à primeira. É um indício de que o poder de um grupo estaria assim, determinando a utilidade do outro para servir a seus propósitos de

¹¹³ Ata nº 19 de Reunião de Professores, de 21 de agosto de 1980 – Livro Ata de Reunião de Professores.

sucesso pedagógico, corroborando a ideia de Ball (1994, p. 220) de que o a competição entre departamentos ou áreas é desigual e que os *status* de influência são relativos e se refletem na estrutura do currículo. Essa visão sobre o outro parece ir ao encontro do que afirmam Loguercio e Del Pino (2003, p 20): “A produção do outro contribui para nossa autoprodução como ponto de relação e de comparação”. Esse tipo de situação, onde a Formação Profissional parece determinar os conteúdos de algumas disciplinas da Educação Geral, com o critério da utilidade, reafirma-se nos fragmentos 4, 5 e 6.

Fragmento 4:

[...] reuniram-se as seguintes disciplinas: Agricultura, Construções e instalações, Irrigação e drenagem, Física agrícola, Química agrícola, mecânica agrícola, topografia e culturas. O objetivo da reunião foi o de listar os conteúdos de cada disciplina e ainda das disciplinas de Biologia, Química, e física. E após a listagem destes conteúdos o professor [...] reuniu-se com os professores de Biologia, Química e física para fazer a colocação dos conteúdos necessários para estas disciplinas técnicas [...].¹¹⁴

Fragmento 5:

[...] reuniram-se os professores das disciplinas: matemática, física, Topografia, Geografia, Irrigação e drenagem, Construções e instalações, Desenho, Administração e economia rural com o objetivo de verificar os conteúdos que estão sendo dados em matemática pois a referida disciplina é básica para as disciplinas citadas acima. Sendo constatado que os conteúdos de matemática estão de acordo com as necessidades das disciplinas citadas.¹¹⁵

Fragmento 6:

[...] reuniram-se os professores das seguintes disciplinas: programa de Saúde, Zootecnia, Criações, Biologia e Culturas com o objetivo de listar conteúdos de programa de Saúde. Após debates, concluíram que a professora de Programa de Saúde para 1981 daria conteúdos relacionados com doenças do homem.¹¹⁶

O primeiro e único registro deste período, onde aparece uma tentativa de articulação que envolvendo os professores da Educação Geral, aparece em 1980. Ela envolveu apenas as disciplinas de Educação Física, Língua e Literatura Nacional e Geografia com o objetivo de “listar atividades e conteúdos para serem desenvolvidos em conjunto no próximo ano”¹¹⁷.

Reforçando ainda a percepção de que a configuração curricular apresentava-se como algo dado, sem maiores discussões e, que a Direção-Geral mantinha o controle das ações pedagógicas, temos os fragmentos 7 e 8, a seguir.

Fragmento 7:

¹¹⁴ Ata nº 20 de Reunião de Professores, de 25 de agosto de 1980 – Livro Ata de Reunião de Professores.

¹¹⁵ Ata nº 21 de Reunião de Professores, de 25 de agosto de 1980 – Livro Ata de Reunião de Professores.

¹¹⁶ Ata nº 23 de Reunião de Professores, de 25 de agosto de 1980 – Livro Ata de Reunião de Professores.

¹¹⁷ Ata nº 22 de Reunião de Professores, de 25 de agosto de 1980 – Livro Ata de Reunião de Professores.

[...] reuniram-se os professores das disciplinas: Matemática, Física, Biologia, Estudos Regionais, Geografia, Inglês, Português, Culturas, Criações, Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política e Ensino Religioso cujo objetivo geral é: elaboração de relação de conteúdos afins visando a montagem do plano de curso e como objetivo específico [...]: sugerir conteúdos a serem acrescentados aos planos de curso para 1981.¹¹⁸

Fragmento 8:

[...] a professora [...], supervisora pedagógica, fez apresentação da nova grade curricular a ser implantada no próximo período letivo, nas turmas da primeira série; houve leitura de sugestões para a implantação da grade curricular, documento que acompanhou a nova grade expedida pela Divisão de Atividades Pedagógicas (DAP) da Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário (COAGRI), resultante do Encontro de Professores realizado em Colatina no Espírito Santo.¹¹⁹

Uma análise isolada do fragmento 7 poderia levar à conclusão de que houve sim uma tentativa de integração ou aproximação entre os segmentos da Educação Geral e da Formação Profissional, apesar de não constarem como presentes todas as disciplinas dos dois segmentos. Mas, o que enriquece a análise aqui proposta é a análise conjunta dos dois fragmentos (7 e 8). Isso, porque o que se vê no fragmento 7 é uma intenção de participar da organização do currículo, o que o conteúdo do fragmento 8 parece demonstrar que não ocorreu.

Quando, no fragmento 8, consta que a supervisão pedagógica “apresentou” a nova grade curricular para o ano seguinte, segue reforçada a tese da não discussão. A frase derradeira, que derruba um eventual processo de discussão é a que afirma que as sugestões para a implantação da nova grade, que foram lidas na reunião, partiam da Divisão de Atividades Pedagógicas da COAGRI como resultado de um encontro nacional sobre o assunto. Configura-se um indício de centralização das decisões pedagógicas e de interferência de um elemento externo, apesar da competência legal para isso, nas decisões da instituição sobre seu currículo. A Direção-Geral, através da supervisão pedagógica, tratou apenas de apresentar como consumada a estruturação curricular nos moldes da COAGRI.

É preciso insistir que quando se fala em relações de poder, não é possível fugir da questão da estratégia. Até aqui já se colocou como clara a existência de uma tendência onde a estratégia do segmento Formação Profissional era adotar um discurso de determinação das ações pedagógicas da Educação Geral pelo argumento da utilidade dos conteúdos. É neste sentido que, Oliveira e Lopes (2011. P. 27), definem o currículo como:

[...] uma luta discursiva pela constituição de representações que envolve negociações, isto é, articulação discursiva na qual alguns grupos sociais particulares buscam defender determinadas demandas curriculares e para tal constituem representações.

¹¹⁸ Ata nº 26 de Reunião de Professores, de 11 de novembro de 1980 – Livro Ata de Reunião de Professores.

¹¹⁹ Ata nº 28 de Reunião de Professores, de 29 de dezembro de 1980 – Livro Ata de Reunião de Professores.

Já por parte da Educação Geral, a ausência de registros de uma iniciativa de firmar-se como segmento nos currículos, não dá segurança para firmar a ausência de uma estratégia, já que a própria submissão não pode ser descartada como estratégia. Nesse ponto, um grande reforço foi dado à estratégia da Formação Profissional, quando, em reunião com alunos e professores para discutir melhorias na ação pedagógica da escola, foi decidido que se deveria “direcionar todas as disciplinas de Educação Geral num trabalho integrado ao da parte de Formação Especial”¹²⁰. Ou seja, a Educação Geral deveria adequar-se para atender às necessidades da Formação Profissional, o primeiro segmento determinado pelo segundo. Essa posição de determinante foi ratificada pelos representantes dos alunos que, ao serem consultados, sobre a grade curricular, não apresentaram reivindicações referentes à Educação Geral, mas que apenas a Formação Profissional fosse encorpada, como se vê no fragmento 9:

Fragmento 9:

5 - Grade Curricular: → acrescentar na Grade Curricular e ou melhor disposição de conteúdos nas disciplinas existentes, principalmente em Economia Rural, que solicitou uma carga horária maior, a inclusão da disciplina de Extensão Rural, na parte prática, principalmente em Criações e Culturas [...]. Sugeriu-se também atividades conjuntas de Química (análise de solo) e Culturas, Topografia e Culturas, um reforço na parte de Culturas.¹²¹

A relação determinante da Formação Profissional sobre a Educação Geral, bem como sua maior proximidade e prestígio junto à Direção-Geral do IFRS – Câmpus Sertão se reforça nos anos 80. É a partir de 1982 que a Divisão de Atividades Técnicas, que coordenava os projetos de produção agropecuária, passou a coordenar as discussões pedagógicas. Conforme Ata da primeira reunião pedagógica de 1982, de onde se extraiu o fragmento 10:

No primeiro dia do mês de março de mil novecentos e oitenta e dois, na sala de desenho, da Escola Agrotécnica Federal de Sertão, realizou-se a primeira Reunião Pedagógica do ano. Sob a coordenação do diretor da DAT - professor [...] – iniciaram os trabalhos com a colocação do comentário sobre – “O surgimento de um homem novo exigindo do educador uma reflexão sobre a mudança para termos uma visão prospectiva para onde vai o processo educativo.” A colocação das prioridades para este ano letivo, citando as Coordenadorias de Internato e Escola-Comunidade, e ainda o Código de Ética Profissional.¹²²

Ao que parece, embora coordenada pela área técnica, o tema da discussão era de cunho filosófico (Humanístico). Novamente a Formação Profissional, além da tendência de ocupação de um território/espaço na configuração curricular, se mostrava no controle também das discussões sobre os rumos pedagógicos da instituição. E, apesar de a configuração

¹²⁰ Ata nº 37 de Reunião de Professores, de 07 de dezembro de 1981 – Livro Ata de Reunião de Professores.

¹²¹ Idem.

¹²² Ata nº 38 de Reunião de Professores, de 1º de março de 1982 – Livro Ata de Reunião de Professores.

curricular ainda trazer uma ideia de integração, ações como a criação de coordenadorias individualizadas para a Formação Profissional e para a Educação Geral iniciava bem antes do Decreto 2208/97, o processo de separação dos dois segmentos. Conforme o fragmento 11:

Após foi realizada a apresentação da nova professora que responderá pela Coordenadoria de Orientação Educacional – [...]. Fez-se a colocação da criação das Coordenadorias de Curso; de Internato, de Formação Especial; e de Educação Geral, neste início de ano, a apresentação dos respectivos responsáveis.¹²³

Como já foi apresentado no capítulo que tratou da trajetória dos currículos, não ocorreram alterações nas configurações curriculares para os anos de 1982 e 1983. Já entre 1984 e 1985 é onde se registram alterações que fizeram destes dois anos o período de maior hegemonia da Formação Profissional. Coincide com isso, além sua proximidade da DAT que coordenava as atividades de planejamento, o fato de ter havido, naquele momento, uma interferência direta da COAGRI em favor da valorização da Formação Profissional. Atrelada e esta constatação se percebe a centralização ainda maior das reuniões na figura do Diretor-Geral. Os registros de duas reuniões que debateram diretamente a questão curricular deixam isso transparecer nos fragmentos 12, 13, 14, 15 e 16¹²⁴.

Fragmento 12:

Dando abertura à reunião, o diretor da Escola [...] expôs sobre os objetivos da reunião administrativo-pedagógica de fazermos uma parada para tratar de assuntos de ordem geral e específicos para [...] concluir o ano e planejar o próximo ano. Iniciou especialmente citando que durante o dia trabalharemos em reflexão e análise o documento “Palestra proferida pelo Dr. Oscar Lavousier Godofredo Junior”, Diretor da COAGRI, quando da visita da excelentíssima Senhora Ministra da Educação e Cultura, Esther de Figueiredo Ferraz, à COAGRI, no dia 04 de setembro de 1984.

Fragmento 13:

O Diretor [...] abordou após os assuntos que devem ser analisados, juntamente com os professores, na reunião de hoje, e com sugestões de solução, sendo eles: a) [...] b) período do Exame de Seleção; c) elaboração das metas para o ano de 1985 e sobre este assunto ponderou que há necessidade de levarmos em consideração: - a formação integral do homem; relacionamento pessoal e profissional; preservação da ética profissional; preservação dos valores que a pessoa traz de sua procedência; enfatizar o sesquicentenário da Revolução Farroupilha; educação através do trabalho - o educar-se no trabalho.

Fragmento 14:

[...] o Diretor deixou tempo para debates gerais, respondendo perguntas e esclarecendo dúvidas dos professores Referiu-se à Grade Curricular, à implantação da nova Grade curricular a partir de 1985, principalmente na parte da Formação Especial, nas disciplinas de Agricultura II (2ª série) e Agricultura III (3ª série).

¹²³ Idem.

¹²⁴ Ata nº 70 de Reunião de Professores, de 18 de dezembro de 1984 – Livro Ata de Reunião de Professores.

Fragmento 15:

Retomando os trabalhos, o Diretor divulgou com leitura e esclarecimentos a Portaria nº 461, de 28.09.84, que “disciplina no âmbito da COAGRI, a gratificação do Anexo II do Decreto-Lei nº 1.858/81, a implantação das Unidades Educativas de Produção e a designação de coordenador”. [...] O Diretor esclareceu algumas dúvidas suscitadas pelos professores, satisfazendo as expectativas do corpo docente.

Fragmento 16:

Passando a palavra ao Diretor da Divisão de Atividades Técnicas para que o mesmo coordenasse o restante da reunião, com a análise dos assuntos gerais, citados no início da manhã e que devem ser analisados e sugeridas soluções pelos professores. O professor [...] – Diretor da DAT colocou os assuntos em pauta, seguindo longos debates o que resultou nas seguintes conclusões: [...] c) Elaboração das Metas/85: os professores sugeriram dia 27.12.84 para a elaboração das metas para o ano de 1985 – (trabalho que será coordenado pela DAT).

Nestes cinco fragmentos, alguns pontos reforçam o que até aqui se afirmou sobre a posição de proximidade da Formação Profissional em relação à Direção-Geral e da sua condição de determinante do planejamento pedagógico da instituição. Também é perceptível o papel da Direção-Geral como ente direcionador e centralizador das decisões. Trata-se de uma situação que corrobora o que afirma Silva (1995, p. 199): “os processos, os dispositivos, os suportes, os meios de representação são dependentes, pois, do poder e, ao mesmo tempo, têm efeitos de poder”.

De início já é flagrante o fato de se ter realizado uma reunião onde o Diretor-Geral encaminha, primeiramente, um trabalho de reflexão sobre uma palestra que teria sido proferida pelo Diretor-Geral da COAGRI. Isso demonstra a importância que se atribuía ao fato de a escola estar sintonizada com as diretrizes determinadas por aquele órgão.

Interessante e, talvez, paradoxal a iniciativa de lembrar que era preciso considerar a formação integral e a educação através do trabalho, quando da elaboração das metas para o ano de 1985. Paradoxal, pois apesar de fazer a apologia a uma formação integral, menciona apenas a educação para o trabalho, sem citar a Educação Geral. Mas, as ações que são desencadeadas, como a implantação das Unidades Educativas de Produção - UEPs reforçam a ideia da centralidade da Formação Profissional. O fato de se ter iniciado o assunto sobre as UEPs abordando a questão do Decreto-Lei 1858/81¹²⁵, pode ter sido estratégica, afinal já se

¹²⁵ Decreto-Lei 1.858 de 16 de fevereiro de 1981: Reestruturava a carreira do Magistério de 1º e 2º Graus do Serviço Público Civil da União e das Autarquias Federais. Em seu Art. 3º, determinava que: O docente de 1º e 2º graus ocupante da função de administração escolar poderia optar entre a remuneração de Direção e Assessoramento Superior (DAS) e Direção e Assistência Intermediária (DAI) correspondente ou vencimento ou salário de professor com a gratificação, cujos valores constavam em tabela anexa ao decreto.

abria o assunto falando da possibilidade de gratificações para os futuros coordenadores desses novos setores.

Além disso, corroborando ainda mais o momento de hegemonia e prestígio do segmento da Formação Profissional, quando se abordou o tema da Grade Curricular a partir de 1985, apenas a Formação Especial (Formação Profissional) foi lembrada. A indicação da DAT para coordenar a elaboração das metas para 1985 reforça este argumento.

Todos estes fragmentos pertencem a uma mesma ata (mesma reunião) em cujo texto integral consta apenas manifestações do Diretor. Todas as manifestações e ações registradas na ata, até o momento em que se passou a coordenação dos trabalhos para o diretor da DAT, são atribuídas ao Diretor. O centralismo da figura do Diretor é perceptível em todos estes fragmentos. Ora, quando se afirma que o Diretor esclareceu dúvidas dos professores e, assim satisfaz as expectativas do corpo docente, e, ao mesmo tempo, não se registra que dúvidas ou expectativas eram essas, pode-se ficar na dúvida: havia um ambiente de total harmonia? Ou tentava-se passar essa ideia? Essa rigidez na organização parece corroborar a ideia de Santos (1982, p. 13), segundo a qual: “a organização existe, exatamente, para prolongar a vigência de uma dada função, de maneira a lhe atribuir uma continuidade e regularidade que sejam favoráveis aos detentores do controle da organização”.

A reunião proposta no fragmento 16, realmente ocorreu e ratificou o papel central da DAT como coordenadora do planejamento pedagógico da instituição. Também se reafirmou a ideia de que os objetivos e metas pedagógicas da instituição deveriam partir de demandas geradas no planejamento das UEPS. O poder de determinar os rumos pedagógicos da instituição estava mais próximo do segmento da Formação Profissional do que da Educação Geral, conforme registro no fragmento da ata nº 71 de Reunião de Professores¹²⁶, a seguir:

Após encerradas as discussões desta parte dos trabalhos de hoje, o professor [...] - Diretor da DAT - passou a explicar sobre os dados gerais da Fazenda da Escola, para iniciar fez a leitura do OF/CIRC/DTP/COAGRI/Nº 131, DE 25 DE JUNHO DE 1984, divulgando a partir daí, a nível de Escola, o planejamento técnico-administrativo das Unidades Educativas de Produção realizado durante o segundo semestre de 1984, para o período de 1984 a 1987. Toda a visão deste planejamento visa além da informação para todos os professores das metas das Unidades Educativas de Produção, o embasamento para a elaboração dos objetivos pedagógicos para 1985.

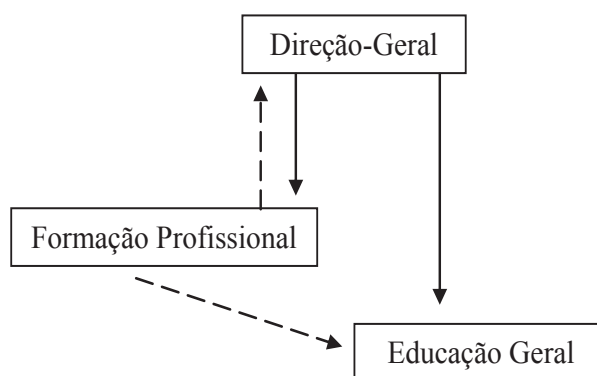
Em meados de 1986, a noção de determinação pedagógica a partir da Formação Profissional ainda se fazia presente, conforme fragmento da Ata nº 115 do Conselho de

¹²⁶ Ata nº 71 de Reunião de Professores, de 27 de dezembro de 1984 – Livro Ata de Reunião de Professores.

Classe¹²⁷, que registrou como sugestão dos alunos da 3ª série: “que o conteúdo de física seja revisto como componente integrante do todo, como orientação profissional em Técnico em Agropecuária”.

Por fim, para tentar ilustrar o fluxo das relações de poder entre os segmentos da Formação Profissional, Educação Geral e Direção-Geral da instituição, foi elaborada a figura 7. Nela procurou-se demonstrar a posição de controle da Direção-Geral sobre ambos os outros dois segmentos, a proximidade e a influência da Formação Profissional em relação à Direção-Geral e, a Educação Geral sendo determinada diretamente pela Formação Profissional além de sua subordinação legal à Direção-Geral. Assim, as setas da figura partem sempre do determinante da relação. Se contínuas, representam controle, se descontínuas, representam influência.

Figura 8: Fluxo das relações de poder do IFRS - Câmpus Sertão (1974-1986):



Fonte: Elaborada pelo autor com base no item 11.1 deste capítulo.

Entre 1987 e 1989, como não se encontrou registros sobre a discussão curricular, presumiu-se ser um período de transição para o segundo momento da configuração das relações de poder que será abordado em sequência.

6.2 Preparando a transição

O segundo momento corresponde ao período entre 1989 e 1997. Enquadra-se historicamente dentro do período de redemocratização do Brasil, a partir da Constituição de 1988, com a primeira eleição direta para Presidente da República (Fernando Collor de Mello), a consolidação do ideário neoliberal nas políticas do governo Fernando Henrique Cardoso e a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira em 1996 (Lei

¹²⁷ Ata nº 115 de Conselho de Classe, de 07 de julho de 1986 – Livro Ata de Conselho de Classe. Neste Conselho de Classe houve a participação de 10 alunos representantes da 3ª série.

9394/96). Caracteriza-se por uma maior horizontalidade nas relações entre a Formação Profissional e a Educação Geral, uma aparente democratização das relações de ambos os segmentos com a Direção-Geral e, um ambiente de preparação para a separação definitiva que seria reforçada a partir da publicação do Decreto 2208/97 entre a Formação Profissional e Educação Geral.

Neste momento, a posição dos segmentos tem uma sensível alteração em relação ao primeiro momento. A Formação Profissional, aparentemente em menor grau, ainda possui certa determinação sobre a Educação Geral. A Educação Geral começa a desenhar um princípio de influência nos processos de discussão sobre currículo. O momento histórico, caracterizado pela abertura pós-ditadura e avanço do neoliberalismo, coincide com uma aparência de maior democratização das relações, onde a Direção-Geral, sem abrir mão do controle das decisões, ou ao menos do processo decisório para direcionar as decisões, se coloca um pouco menos isolada em relação aos dois grupos (EG e FP).

O quadro que se desenha é baseado nos registros das reuniões realizadas no período. O primeiro deles diz respeito à composição do Conselho de Professores como uma tentativa de estabelecer um equilíbrio de forças entre os segmentos, conforme fragmentos da Ata nº 58 do Conselho de Professores¹²⁸, a seguir:

O presidente do Conselho de Professores [...], conforme convocação datada em 16 de março de 1989, para a “eleição para a composição do Conselho de Professores”. O Regulamento Interno colocado em prática a partir de 06/01/89, pela Portaria nº 004, na Seção III, subscreve que: Art.11 – O Conselho de Professores tem por finalidade servir de órgão consultivo e deliberativo em assuntos atinentes às atividades didático-pedagógicas, visando a formação do Educando, ao máximo rendimento do ensino e a eficiência das atividades escolares, nos limites da legislação vigente.

Neste fragmento se esclarece a natureza do Conselho dos Professores e sua finalidade. Sua natureza como órgão consultivo e deliberativo, ou seja, órgão a ser consultado, mas que, teoricamente teria poder decisório. Nestes termos, a sua finalidade estaria ligada diretamente a decisões sobre as atividades pedagógicas e, por consequência, à organização pedagógica da instituição. Interessante é que não há registros no Livro Ata do Conselho de Professores que trate de deliberações sobre a organização pedagógica, até o início de 1994. Cabe aqui a questão: se era função do Conselho, deliberar sobre questões pedagógicas, as alterações curriculares não deveriam passar pela deliberação do Conselho? É a partir daí que se começa a colher indícios de uma estrutura decisória de aparências, onde o órgão que deveria ser

¹²⁸ Ata nº 58 do Conselho de Professores, de 21 de março de 1989 – Livro Ata do Conselho de Professores.

consultivo e deliberativo acabou por ter apenas a primeira função. Isso estava atrelado à própria composição do Conselho, conforme segue:

Art.12 – São membros do Conselho de Professores: a) Diretor; b) Diretor-Adjunto; c) Diretor da Divisão de Pedagogia e Apoio Didático; d) 40% dos professores da Escola, sendo metade da área de Educação Geral e metade da área de Formação Especial, excetuando-se os membros natos, indicados das letras “a” a “c”. § 1º Os professores serão eleitos entre seus pares, nas respectivas áreas de atuação. § 2º O Conselho de Professores será presidido pelo Diretor e, em sua ausência, pelo substituto legal.¹²⁹

Na composição do Conselho de Professores, conforme este último fragmento, havia a presença estratégica da Direção-Geral nos três cargos de coordenação. Ou seja, não era um órgão com independência, mas sim totalmente atrelado à Direção-Geral. Apesar disso, a divisão equitativa do número de professores entre a Educação Geral e a Formação Profissional, configurava, de alguma forma, uma tentativa de equilíbrio.

Após quase cinco anos e quatro configurações curriculares diferentes é que se tem o primeiro registro de que o Conselho de Professores debateu sobre questões relacionadas ao currículo. Foi somente em janeiro de 1994, por convocação a pedido da Coordenadoria de Supervisão Pedagógica (CSP), que o Conselho se reuniu para definir a substituição das disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMOCI) e de Organização Social e Política do Brasil (OSPB), em cumprimento ao disposto na Lei 8.663/93¹³⁰. Ou seja, após quase cinco anos, o Conselho de Professores se reuniu apenas para atender uma necessidade da legislação. Assim, como se vê no fragmento da Ata nº 90 do Conselho de Professores¹³¹ tratou-se apenas de realocar a carga horária das disciplinas extintas para a área da Formação Profissional, conforme segue:

O segundo assunto a ser tratado foi a Proposta da mudança da Grade Curricular para o ano de 1994 sendo aprovada a substituição de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil pelo desdobramento da disciplina de Estudos Regionais, Sociologia e Extensão Rural, ficando na 2ª série na área de Estudos Sociais a disciplina denominada Estudos Regionais e Sociologia com a mesma carga horária da disciplina excluída e passando para a parte diversificada constante da 3ª série a disciplina de Sociologia e Extensão Rural com a ampliação da carga horária de um período semanal.

Ora, a reunião só ocorreu às vésperas do início do ano letivo a ser discutido e, dentro do período de férias dos professores. Não se sustenta o argumento de falta de prazo para

¹²⁹ Idem.

¹³⁰ A Lei 8.663, de 14 de junho de 1993, revogou o Decreto-Lei nº 869, de 12 de dezembro de 1969, acabando com a obrigatoriedade das disciplinas de Educação Moral e Cívica e OSPB.

¹³¹ Ata nº 90 do Conselho de Professores, de 05 de janeiro de 1994 – Livro Ata do Conselho de Professores. O assunto que dominou quase toda a reunião, desde seu início, foi uma questão relacionada ao afastamento do regime de internato de dois alunos enquadrados no Regimento Disciplinar.

discussão, pois já havia transcorrido mais de seis meses da publicação da lei. É sintomático que, no registro da reunião só existam assinaturas de 09 pessoas. Poderia se questionar: a data da reunião foi estratégica para que os seus resultados não fossem diferentes dos esperados? Neste contexto a Formação Profissional teve posição privilegiada aumentando seu espaço/território na nova grade curricular, o que duraria até 1998. Então, ainda havia uma tendência de maior prestígio da Formação Profissional em relação à Educação Geral.

Outra questão a observar sobre este registro é que o que domina a reunião são decisões quanto ao destino de alguns alunos com problemas disciplinares e, só no final e como “segundo assunto” é que se trata da nova Grade Curricular para 1994. É preciso frisar que este é o último registro em que as Atas relacionadas ao Conselho de Professores tratam da questão curricular, sendo que não há registros relacionados a este conselho após dezembro de 1998. A partir daí passaram a ganhar importância os Conselhos de Classe e as Reuniões Pedagógicas.

É somente em março de 1996, em Reunião Pedagógica sob a coordenação do DPAD onde "a professora coordenadora [...] fez colocações a respeito da proposta de reformulação curricular e colocou em aprovação as orientações para professores e alunos"¹³², que se volta à questão curricular. Apesar disso, não há menção nos registros sobre discussão ou detalhamento de tal proposta. A partir daí, percebe-se um maior volume de registros talvez ligado às repercussões do Decreto 2.208/97 que acabaria por induzir à separação completa entre a Formação Profissional e a Educação Geral. Também começam a aparecer registros onde a Educação Geral passa a posicionar-se de forma mais presente, registros da opinião dos alunos temperando algumas discussões. Vejamos os fragmentos a seguir:

O aluno [...] se pronunciou a respeito da imagem da escola lá fora, a qual é muito bem vista, mas que quando ele veio para a escola ele se decepcionou e não vê a EAFS como uma grande escola. O professor [...] questionou: - “Quem faz a escola?” Falou da ausência dos alunos às sextas-feiras, principalmente. Então para que isso não fique mal interpretado deve haver uma outra reestruturação. [...] Por fim, disse que quem faz a escola somos todos nós: professores, alunos, funcionários e comunidade e questionou o aluno [...] qual seria sua sugestão para melhoria da imagem da escola. O aluno sugeriu preparar melhor para o vestibular. A resposta da professora [...] e do professor [...] foi de que não é função da escola preparar para o vestibular. Os professores manifestaram-se sobre a pouca carga horária em certas disciplinas para preparar para o vestibular, mas que, para quem realmente quer, estudando e se dedicando mais, é possível ficar preparado, pois essa busca é de cada um. Essas disciplinas são um suporte e não um fim para o vestibular.¹³³

O que se percebe é a reação forte a uma crítica dos alunos sobre a escola. Os professores referidos são ocupantes de funções de Direção e reagem afirmando que a

¹³² Ata nº 22 de Reuniões Pedagógicas e Conselho de Classe, de 06 de março de 1996 – Livro Ata de Reuniões Pedagógicas e Conselho de Classe.

¹³³ Ata nº 36 de Reuniões Pedagógicas e Conselho de Classe, de 20 de agosto de 1996 – Livro Ata de Reuniões Pedagógicas e Conselho de Classe.

responsabilidade pelos rumos da instituição é de todos. Ora, ao menos até o momento não se pode afirmar que havia participação de todos nas decisões. Então quem deteve o poder de decisão utiliza o discurso de responsabilidade coletiva por um processo decisório que, até então, não havia se configurado como coletivo?

Nas reuniões que se seguiram em 1997 e que trataram da questão curricular, a dinâmica não sofreu alterações. Havia uma estratégia da Direção-Geral de colocar os assuntos como já definidos e sem muito espaço para mudanças significativas, apesar de um discurso inicial que exaltava o debate. Exemplos disso é a reunião de 24 de fevereiro de 1997¹³⁴, onde o objetivo era “repassar informações sobre o encontro realizado em Manaus com o objetivo de revisar a Proposta de Reformulação Curricular”, e comunicar que: “com isso chegaram a uma reformulação de grade, sendo que a grade da nossa escola precisou sofrer algumas alterações”. Como foi um comunicado de que a grade precisou ser alterada, entende-se que as alterações já haviam sido feitas, apenas se estava comunicando. Parece ser um exemplo de que a centralização das decisões ainda guardava resquícios do período anterior.

No ano de 1997, o que os registros demonstram é que se seguiu, em várias ocasiões, apenas com a intenção de comunicar o que se estava fazendo com relação às alterações da configuração curricular. O mote era vender a ideia de que a mudança era inevitável e era muito importante para o melhor desempenho pedagógico da escola, numa proposta clara de difusão da noção de ensino concomitante proveniente do MEC. Nesse sentido, em reunião realizada pela DPAD, CSP e Coordenadoria de Cursos Técnicos com alunos da primeira série, em fevereiro de 1997, “a professora [...] ressaltou a Reformulação Curricular bem como a Grade e a importância de ser Técnico em Agropecuária no contexto atual”¹³⁵. Outro exemplo foi a reunião realizada em agosto do mesmo ano com os professores¹³⁶, onde o direcionamento da pauta ficava claro quando se lê que um dos motivos da reunião era “tratar de conselhos para a elaboração de bases curriculares” em que “o diretor apresentou informações sobre a viagem a Brasília, que tratou sobre a Reforma do Ensino” e, já informava as determinações de que: “Para 1998 haverá duas matrículas: propedêutico e técnico. Por ocasião da formatura receberá igualmente dois certificados. Os cursos poderão ser concomitantes, sucessivos ou paralelos”. Isso foi um comunicado da Direção-Geral, não uma

¹³⁴ Ata nº 65 de Reuniões Pedagógicas e Conselho de Classe, de 24 de fevereiro de 1997 – Livro Ata de Reuniões Pedagógicas e Conselho de Classe.

¹³⁵ Ata nº 67 de Reuniões Pedagógicas e Conselho de Classe, de 28 de fevereiro de 1997 – Livro Ata de Reuniões Pedagógicas e Conselho de Classe.

¹³⁶ Ata nº 84 de Reuniões Pedagógicas e Conselho de Classe, de 11 de agosto de 1997 – Livro Ata de Reuniões Pedagógicas e Conselho de Classe.

deliberação, numa clara opção pela separação e adesão ao espírito da reforma implantada pelo Decreto 2208/97.

O uso da legislação como justificativa de que só havia a opção de aceitar o que se estava propondo, se concretiza quando, antes que aparecesse qualquer argumentação, se colocou imediatamente na mesa o Decreto 2208/97, como segue:

Outro objeto de discussão oferecido foi o Decreto nº 2208 de 17 de abril de 1997, como parte da LDB. No artigo 40 da LDB, constam o ensino propedêutico e o ensino técnico. Os módulos deixam de ser disciplinas e passam a ser saídas que conferem competências. Os módulos são conjuntos de disciplinas a partir da habilitação.¹³⁷

Ou ainda, em outubro de 1997 quando: "Foi anunciado ainda, que pelo motivo da obrigatoriedade do cumprimento das oitocentas horas anuais para o ensino propedêutico pela nova LDB, haverá mudanças, ainda em estudo, na grade curricular"¹³⁸. Foi um anúncio, não uma consulta para acolhimento de sugestões.

Também se começa a perceber que a centralidade da figura do Diretor-Geral já não é mais regra em de todas as reuniões sobre currículo. O DPAD começa ter um papel central na condução dos trabalhos. Assim, é este órgão, ao qual estão subordinadas tanto a Formação Profissional como a Educação Geral que passa a propor a discussão da Reforma do Ensino, conforme se extrai dos fragmentos a seguir:

[...] reuniram-se na sala de reuniões da Escola Agrotécnica Federal de Sertão, o Diretor-Geral, diretores de departamento e professores para tratar os seguintes assuntos: Reforma Curricular, [...] PROEPE [...]. O próximo assunto foi a Reforma Curricular com informações trazidas pela professora [...] após reunião em Brasília. [...] A Escola deverá realizar duas matrículas: uma para o ensino médio e a outra para o curso técnico. Os novos alunos, portanto, deverão fazer duas matrículas. Terão que ser cumpridas, no ensino médio, duzentos dias letivos; quarenta semanas e quatro horas de atividades por dia. Foi apresentada uma proposta de Grade Curricular do Ensino Médio, a qual ainda poderá sofrer transformações. [...] também foi apresentada uma proposta de Grade Curricular para o curso Técnico, no caso, Habilitação em Agropecuária.¹³⁹

É flagrante que já se estava em novembro de 1997 quando se apresentou uma proposta de grade curricular. Além do curto espaço para discussão, há ao fato de que, como já foi apresentado até aqui, não há registro de discussão efetiva nas reuniões anteriores. Desencadear uma discussão, às vezes, propositalmente com pouco tempo hábil para os

¹³⁷ Idem.

¹³⁸ Ata nº 85 de Reuniões Pedagógicas e Conselho de Classe, de 07 de outubro de 1997 – Livro Ata de Reuniões Pedagógicas e Conselho de Classe.

¹³⁹ Ata nº 86 de Reuniões Pedagógicas e Conselho de Classe, de 05 de novembro de 1997 – Livro Ata de Reuniões Pedagógicas e Conselho de Classe.

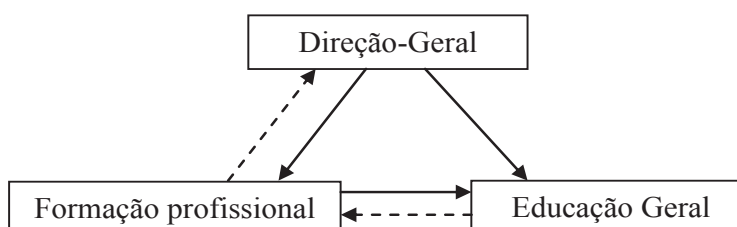
debates, também pode ser uma estratégia de controle dos resultados que se quer com o processo de decisão que, assim, fica com aparência de coletiva. Parece que a discussão interna era algo secundário onde o mais importante era atender às diretrizes governamentais, mas sem deixar de usar um discurso de ampla participação. Isso se detecta, por exemplo, quando da realização de uma reunião entre Escolas da região Sul em Sertão:

[...] a fim de discutirem a reorganização das Grades Curriculares do Curso de Técnico Agrícola e suas habilitações em função da Lei nº 9394 de 20/12/96 e Decreto 2208 de 17/04/97 e de elaborarem uma proposta que atenda às necessidades às peculiaridades da Região Sul. [...] Inicialmente, cada Escola apresentou uma proposta, já discutida com seu corpo docente. Após a socialização das experiências, surgiram as propostas apresentadas a seguir os Mínimos Nacionais para a Educação Geral e Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária [...] reservando-se um número de horas para ajuste das peculiaridades regionais.¹⁴⁰

Tudo o que se apresentou até aqui, conforme registros anteriores demonstra o contrário, não há registro de tais discussões, e sim, apenas “apresentações” da nova grade curricular. Chama a atenção ainda o fato de, mesmo assim, ter sido elaborada uma proposta de grade completa.

Enfim, o fluxo das relações de poder entre os segmentos da Formação Profissional, Educação Geral e Direção-Geral da instituição, demonstra a posição ainda de controle da Direção-Geral sobre ambos os outros dois segmentos, embora com aparente menor intensidade, a proximidade e a influência da Formação Profissional em relação à Direção-Geral e, a Educação Geral conseguindo estabelecer uma maior horizontalidade com relação à Formação Profissional. Assim, com os mesmos critérios com que se elaborou a figura 7, apresenta-se a figura 8, como tentativa de ilustrar o fluxo de tais relações.

Figura 9: Fluxo das relações de poder do IFRS - Câmpus Sertão (1989-1997):



Fonte: Elaborada pelo autor com base no item 11.2 deste capítulo.

¹⁴⁰ Ata nº 87 de Reuniões Pedagógicas e Conselho de Classe, de 1º e 02 de fevereiro de 1997 – Livro Ata de Reuniões Pedagógicas e Conselho de Classe. Reunião com DPADs e SAPs = EAF de Sertão, Concórdia, Rio do Sul, Alegrete, São Vicente e UNED de Dois Vizinhos/PR. A tabela com a nova estrutura curricular a ser implantada ficou anexada à ata.

6.3 A separação: distanciamento, identidade e equivalência

O terceiro momento corresponde a um curto período entre 1998 e 2000. Historicamente, inicia com a vigência do Decreto 2208/97, que sugeria a separação entre Formação Profissional e Educação Geral, o governo de Fernando Henrique Cardoso e o auge de suas políticas neoliberais. Além disso, está inserido nos primeiros anos da nova LDB (Lei 9394/96) e seus desdobramentos. Caracterizou-se por uma horizontalidade nas relações entre a Formação Profissional e a Educação Geral, onde o que passa a haver é uma influência mútua e não mais a determinação de um segmento pelo outro, uma aparente democratização ainda maior das relações de ambos os segmentos com a Direção-Geral e, apesar da presença de uma nova estrutura que funcionava como anteparo entre estes e a Direção-Geral. Não era mais um ambiente de preparação para a separação definitiva entre Formação Profissional e Educação Geral e sim sua consumação.

Neste momento, tanto a Formação Profissional quanto a Educação Geral, já que houve uma separação, parecem buscar sua identidade própria, onde cada de tem possibilidade de influenciar, ao seu modo, nos processos de discussão sobre currículo. Isso pode ter sido a semente daquilo que se verá no quarto momento onde será discutida uma dificuldade do segmento em se ver como grupo unificado.

Com base nos registros de seis reuniões que trataram de questões relacionadas ao currículo, o quadro que se desenha parece despertar, pelo menos, discussões preliminares sobre questões mais amplas do que apenas a grade curricular, tais como o Plano Político Pedagógico e a Organização Didático-Pedagógica. Isso se detecta, por exemplo, no fragmento da Ata nº 20¹⁴¹ de Reunião Pedagógica entre a Direção de Desenvolvimento Educacional (DDE) e a Coordenação Geral de Ensino (CGE) com os professores para análise da proposta de Organização Didático-Pedagógica da Escola, onde se afirma que: "através da análise e da leitura de artigo por artigo, no decorrer da reunião aconteceram inúmeras interferências e sugestões por parte dos presentes".

O ano 2000 foi bastante fértil em registros de reuniões onde a questão curricular esteve presente. Também as estratégias utilizadas nos debates aparecem de forma a permear o ambiente que, a um primeiro olhar poderia parecer totalmente harmonioso e isento de interesses, como poderá ser percebido na análise dos fragmentos que seguem.

¹⁴¹ Ata nº 20 de Reuniões Pedagógicas e Conselho de Classe, de 18 de dezembro de 1998 – Livro Ata de Reuniões Pedagógicas e Conselho de Classe.

Uma primeira estratégia que aparece nos fragmentos da Reunião Pedagógica realizada em maio de 2000¹⁴², onde a Direção-Geral, através de seus órgãos coordenadores da área pedagógica, propõe interferência externa na condução dos debates sobre o Plano Político Pedagógico, que afinal, nunca sairia do papel. Conforme a Ata da referida reunião: "neste íterim foi apresentada a professora [...], da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, que acompanhará o trabalho de elaboração do Plano Político Pedagógico". Buscou-se auxílio externo à escola para a elaboração do documento, demonstrando que, no entendimento da Direção-Geral, a instituição estava deficiente neste setor para atender tecnicamente o trabalho que se mostrava urgente, dado que o decreto da reforma do ensino já era de 1997. Em sequência se detecta que isso não foi uma sugestão e sim algo que já estava consumado com a professora da UPF já presente na reunião, pois em outro fragmento do mesmo documento, mais adiante, se lê que: "A professora [...] apresentou os princípios de atuação, propôs encontros sistemáticos mensais, embora a necessidade de encontros por segmentos menores e em coletivos menores".

Seguindo essa linha em que parece ter havido um distanciamento entre a Direção-Geral e os outros dois segmentos, a colocação em pauta do assunto relacionado ao PROEP¹⁴³, demonstrou bem a disposição deste segmento em assumir o papel de difusor das diretrizes governamentais, bem como uma posição fatalista de que esta era a única posição possível. Ou seja, como se vê no fragmento a seguir, a ideia era de que as escolas teriam que estar engajadas nas diretrizes da reforma educacional:

A professora [...] fez a leitura do documento sobre Metas e Diretrizes do Ministro da Educação, chegando esse documento junto com o Projeto do PROEPE. Houve comentários sobre o documento por vários professores. Continuando a palavra com o professor [...], onde falou sobre o ensino médio, onde todas as Escolas terão que trabalhar dentro dessas diretrizes, tendo muito trabalho pela frente para ver o que queremos, criar um currículo com o trabalho de todos.¹⁴⁴

Se os gestores colocavam que a escola terá que trabalhar dentro das diretrizes, parece vazio o convite para que todos pensassem "a escola que queremos". Percebe-se um paradoxo: se todas as escolas "terão" que seguir as diretrizes da reforma, não é o que "queremos" que será implantado e sim o que já está estabelecido.

Além disso, como se pôde verificar, a partir dos históricos escolares, a instituição já estava atendendo em parte as diretrizes de separação entre Educação Geral e Formação

¹⁴² Ata nº 008 de Reuniões Pedagógicas, de 24 de maio de 2000 – Livro Ata de Reuniões Pedagógicas.

¹⁴³ O Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) visava à implantação da reforma da educação profissional. Fonte: Assessoria de Comunicação Social do FNDE – www.fnde.gov.br.

¹⁴⁴ Ata nº 009 de Reuniões Pedagógicas, de 21 de junho de 2000 – Livro Ata de Reuniões Pedagógicas.

Profissional, desde 1997¹⁴⁵. O que ocorreu a partir de 2000, conforme já demonstrado no capítulo sobre a trajetória dos currículos, foi o estabelecimento definitivo de um equilíbrio da carga horária entre as duas áreas e a adoção dos módulos de habilitação parcial.

Apesar dessa posição fatalista de que teriam que ser seguidas as diretrizes, diferentemente de outros períodos, aqui aparece pela primeira vez um esboço de questionamento. Esse questionamento trazia a ideia de cobrar um posicionamento dos gestores, como registrado:

Sendo pedido pelo professor [...] se foi feito algum manifesto por parte das Direções das escolas para que continuasse com esse ensino, sendo respondido pelo professor [...] que algumas Escolas se manifestaram, mas voltaram atrás, esclarecendo que temos que nos reunir, pensar no que queremos, digo, na adaptação para que a Escola na feche.¹⁴⁶

A estratégia é adaptada conforme o rumo das discussões e das argumentações. Uma vez tendo aparecido um questionamento que colocava a Direção-Geral em posição de ter que dar conta de seu posicionamento, a reação parece ter sido no sentido de ameaça embutida no discurso, ou seja, "ou a escola se adapta ou a escola fecha". Reforçava-se então o paradoxo: para que reunir-se sobre o que se quer se o fato já estava estabelecido. Incutir o medo ou a dúvida no outro, também é estratégia de poder.

Mesmo assim, o que se recolhe de registros do ano 2000, continua demonstrando que o tempo da aceitação total ao que era colocado na mesa pela Direção-Geral, havia passado. Não é mais possível dizer que havia a aceitação pacífica da estratégia de dividir a discussão em pequenos grupos, conforme o fragmento:

Se manifestando o professor [...] se dentro dessa flexibilidade na reforma do ensino for para trabalhar no grupo geral, se dispões completamente, se for para trabalhar em dois grupos, não tem condições. Dando continuidade o professor [...] fez a leitura de um segundo documento sobre orientação para equipes, reforma e implantação, digo, Orientações para Formação da Equipe de Planejamento Estratégico. Houve vários comentários pelos professores sobre esse documento, chegando à conclusão de que o governo está preocupado com a quantidade e não qualidade. [...] Bastante comentado pelos professores sobre cursos através de módulos.¹⁴⁷

Ainda demonstrando que, enquanto os docentes, tanto da Educação Geral como da Formação Profissional, passavam a ter um posicionamento mais questionador e de horizontalização das relações entre as duas áreas, a Direção-Geral se via distanciada e numa

¹⁴⁵ Extrato do Histórico Escolar do Curso de Nível Médio do aluno Dalcimar Antonio Morgan, expedido em 17/12/1999, constante do registro dos Formandos do Ginásial de 1966.

¹⁴⁶ Idem.

¹⁴⁷ Idem.

visão verticalizada de sua relação de poder com estes dois segmentos, temos o fragmento da reunião de 06 de novembro de 2000:

Houve discussão sobre a Matriz Curricular e que precisa ser melhor discutido para ser aprovada. Alguns professores reclamaram da falta de discussão para montagem do projeto e do desconhecimento sobre o assunto. O professor [...] rebateu dizendo que a reforma é uma lei, a região sul passou a discutir em conjunto, há ainda dívidas, mas houve calendário de estudos aos interessados nas 3ª e 4ª feiras à tarde. [...] Constatou-se que é preciso análise com cuidado dos planos de curso e buscar-se mais discussões sobre o Ensino Médio para aplicação em 2001.¹⁴⁸

O uso do termo “rebateu” passa a ideia de conflito, de posições contraditórias. A existência do contraponto e a exigência de mais discussões são elementos típicos deste período, sem similar nos dois momentos anteriores que aqui se analisou. E, ao que parece, o argumento da necessidade de maior discussão foi preponderante. Em primeira análise, esses eram indicativos do novo tipo de relação que se estabelecia nos ambientes de discussão da instituição: o contraponto se fazia presente, ou, ao menos era registrado nas atas das reuniões.

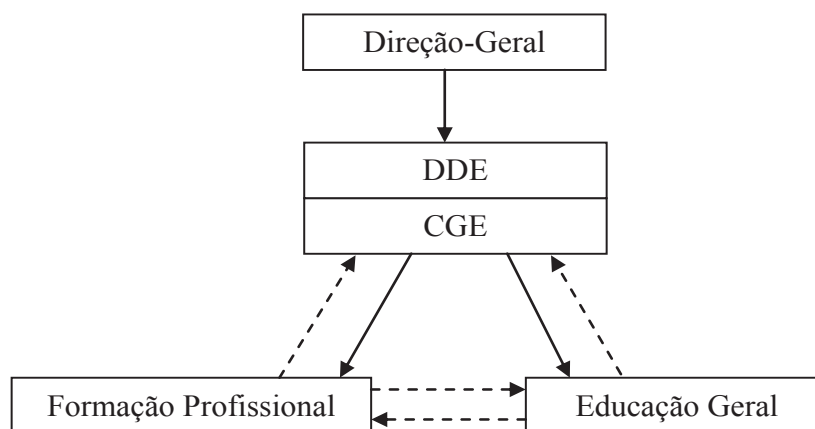
Se o contraponto e uma espécie de resistência começavam a aparecer, a estratégia de convencimento dos gestores também teria que se adaptar. Um exemplo era a de postergar temas que, devido às posições contrárias àquilo que se pretendia, poderiam não ter o desfecho desejado. Assim, é que a promessa em que “professor [...] comunicou que será formada uma comissão para a discussão do Projeto Político Pedagógico”, em resposta à solicitação de uma professora que “destacou a necessidade de criar na Escola uma base para discussão e elaboração do Projeto Político Pedagógico”¹⁴⁹, não se concretizaria até 2004. Assim, se ficava com a promessa de uma comissão que discutiria o assunto e o tema acabava esfriando.

Logo, o fluxo das relações de poder entre os três segmentos, neste terceiro momento, mostra a horizontalidade nas relações entre a Formação Profissional e a Educação Geral, com uma influência mútua e não mais a determinação de um segmento pelo outro, um aparente posicionamento mais crítico de ambos os segmentos frente à Direção-Geral e, a presença de uma nova estrutura que funcionava como anteparo entre estes e a Direção-Geral. Na figura 9, se buscou ilustrar a análise contida nesta seção.

¹⁴⁸ Ata nº 009B de Reuniões Pedagógicas, de 06 de novembro de 2000 – Livro Ata de Reuniões Pedagógicas.

¹⁴⁹ Ata nº 001 de Reuniões de Professores e Conselho de Classe, de 14 de dezembro de 2000 – Livro Ata de Reuniões de Professores e Conselho de Classe. Não há registros de discussões ou de aprovação de um Plano Político Pedagógico.

Figura 10: Fluxo das relações de poder do IFRS - Câmpus Sertão (1998-2000):



Fonte: Elaborada pelo autor com base no item 11.3 deste capítulo.

6.4 Novas possibilidades: horizontalidade e integração

O quarto e último momento corresponde ao período que se inicia a partir de 2004. No contexto histórico e das políticas educacionais, inicia às vésperas da revogação do Decreto 2208/97 e da promulgação do Decreto 5154/04 que reestabelecia a possibilidade de integração entre Educação geral e Formação Profissional. Também está inserido no contexto das políticas adotadas pelo governo de Luis Inácio Lula da Silva, as quais carregavam expectativas de rompimento com o modelo anterior. Caracterizou-se ainda, pelo reforço da horizontalidade nas relações entre a Formação Profissional e Educação Geral, passando a haver a busca de uma determinação mútua, e uma aparente e sensível democratização das relações de ambos os segmentos com a Direção-Geral, reforçado o papel do DDE e da CGE. O ambiente era de avaliação da opção feita pela instituição em aderir às diretrizes da reforma impostas pelo governo FHC e buscar alternativas com a nova possibilidade da integração.

Neste momento, principalmente a Formação Profissional, começa a ter dificuldades com sua identidade como grupo unificado, passando a evidenciar-se dentro do grupo uma divisão em dois subgrupos: o da Agricultura e o da Zootecnia.

É em 2004 que parece ter sido retomada, de forma mais efetiva, a discussão do PPP. É preciso lembrar que esta discussão ficou inerte por um período de quase quatro anos. Somente no ano de 2004 encontram-se registros de oito reuniões para debate de assuntos relacionados ao currículo e à organização pedagógica, algo inédito até então. No período todo, entre 2004 e 2008 os registros se referem a quatorze reuniões de discussão sobre esses assuntos, ou seja,

uma média três vezes maior de reuniões por ano do que em todo o período anterior entre 1974 e 2003. Pelo menos os momentos disponíveis para discussão parecem ter se ampliado.

A reabertura da discussão sobre o PPP é sintomática no sentido de dar indícios de uma maior participação, tanto da Formação Profissional como da Educação Geral, de uma forma mais horizontalizada entre si, em que pese à posição ainda distante desta relação por parte da Direção-Geral. Os fragmentos apresentados a seguir parecem ilustrar essa realidade. A primeira reunião para tratar do PPP ocorreu em abril de 2004, já com a análise de um pré-projeto elaborado pelo DDE/CGE, conforme segue:

Dando continuidade o professor [...] tomou o tema Plano Político Pedagógico a ser construído e passou a discussão no grupo. Colocou da importância da participação de todos frente ao trabalho de construção. Através de lâminas apresentou aos participantes uma idéia a ser discutida de passos a serem seguidos para a construção do mesmo. A apresentação se deteve basicamente em conceitos, pré-projeto e montagem de equipes de estudos. Aberto momento para discussões/ sugestões ao projeto pré-determinado foi colocado pela professora [...] da necessidade primeiramente da criação de Comissão de fundamentação teórica e a partir daí desenvolver os próximos passos. Colocou o professor [...] da importância de estudos aprofundados para a elaboração do PPP, pois o mesmo é um projeto para a Vida da Escola.¹⁵⁰

O próprio modelo de organização da discussão parece ter sido alterado. Em vez de se abrir uma discussão de um ponto zero, passava-se a dotar uma ideia inicial elaborada pelos órgãos de direção e daí se partia o debate, ou seja, um pré-projeto. Mesmo assim, somente isso não pode ser admitido como garantia de total coletividade nas decisões. Mas, fica claro que havia espaço para sugestões e que os docentes se manifestavam de modo a tentar interferir na dinâmica dos trabalhos. O que parece destoar é a posição da Direção-Geral quando se registra o questionamento do Diretor da seguinte forma:

Levantou o professor [...] quanto à capacidade de apenas o grupo contribuir para a construção do projeto ou até mesmo da busca de auxílio externo através de especialista na área. Foi proposto da viabilidade de contato junto a SEMTEC buscar através do Sr. Danilo Gandin contribuições de orientação e subsídios ao PPP. Foi destacado pelo professor [...] da necessidade de participação e colaboração de todos na efetivação do projeto, para que não ocorra depois de determinado período de trabalho já construído entendimento de que o caminho adotado de trabalho não foi o correto, ocasionando prejuízos e perda de tempo.¹⁵¹

Nestes dois fragmentos temos duas posições que parecem bem claras. De um lado, professores que pareciam preocupados em realizar uma discussão mais profunda e teoricamente fundamentada, possivelmente com maior tempo. E, de outro a posição do Diretor que, apesar de conclamar a participação de todos, não vê o grupo como capaz de dar

¹⁵⁰ Ata nº 002 de Reuniões Pedagógicas, de 28 de abril de 2004 – Livro Ata de Reuniões Pedagógicas.

¹⁵¹ Idem.

conta sozinho de tal empreitada e que uma discussão permanente e mais demorada poderia configurar em perda de tempo. Ou se estaria revivendo a velha estratégia, já descrita aqui em outros momentos da instituição, em que se busca apoio em profissionais fora da instituição para garantir o controle do processo de discussão?

Outro elemento novo, é que o segmento da Formação Profissional passou a ser encarado de uma forma diferenciada. As reuniões para discutir o currículo passam a ser realizadas separadamente com os grupos da Agricultura e da Zootecnia. Ao menos no que consta das Atas de reuniões do ano de 2004, as reuniões eram direcionadas aos grupos da Agricultura, da Zootecnia e do Ensino Médio separadamente, sob a justificativa de que em grupos menores as ideias fluiriam melhor. A oposição a essa fragmentação existia e foi manifestada pelos professores da Formação Profissional, conforme, consta da ata nº 006, de setembro de 2004, onde foi registrado que: “O professor [...] sugere que essa discussão seja em nível de grande grupo”¹⁵².

A Educação geral também fazia ouvir seus argumentos contrários ao modelo curricular em vigor que havia resultado do processo de adesão às diretrizes do Decreto 2208/97. Como se percebe nos fragmentos a seguir, até os órgãos que representavam o setor pedagógico da escola passavam a ideia de questionamento do modelo quando levanta, através do Diretor do DDE, a possibilidade de rediscussão da avaliação por competências. Em reunião de 05 de outubro de 2004, com professores da Formação Profissional - Agricultura:

O professor [...] informou que o objetivo da reunião era reestruturar os módulos com suas respectivas cargas horárias. Foi entregue aos presentes uma proposta de projeto com número de competências reduzidas. [...] Foi amplamente discutido entre os presentes a reestruturação dos módulos com suas respectivas cargas horárias. Já para implantação em 2005.¹⁵³

Também, em reunião de 13 de outubro de 2004 com os professores do Ensino Médio:

Inicialmente o professor [...] informou o objetivo da reunião, que é a reestruturação do projeto do Curso do Ensino Médio, no que se refere à grade curricular, sistema de avaliação, e se necessário à reformulação dos conteúdos propostos, questionou aos presentes a continuidade da avaliação por competências ou por notas a partir de 2005.¹⁵⁴

Ou ainda, em reunião no mesmo dia, com os professores da área técnica, onde: “Inicialmente o professor [...] informou o objetivo da reunião: reestruturar o projeto do Curso Técnico Agrícola”¹⁵⁵. E, em nova reunião com docentes da Formação Profissional – Agricultura “para dar continuidade às discussões da Reformulação Curricular do Projeto do

¹⁵² Ata nº 006 de Reuniões Pedagógicas, de 30 de setembro de 2004 – Livro Ata de Reuniões Pedagógicas.

¹⁵³ Ata nº 007b de Reuniões Pedagógicas, de 05 de outubro de 2004 – Livro Ata de Reuniões Pedagógicas.

¹⁵⁴ Ata nº 008 de Reuniões Pedagógicas, de 13 de outubro de 2004 – Livro Ata de Reuniões Pedagógicas.

¹⁵⁵ Ata nº 010 de Reuniões Pedagógicas, de 13 de outubro de 2004 – Livro Ata de Reuniões Pedagógicas.

Curso Técnico”¹⁵⁶. Esse tipo de discussão seria o mote de mais duas reuniões com os professores naquele ano, mesmo assim, as mudanças propostas seriam aplicadas apenas em 2006¹⁵⁷.

A horizontalidade da relação entre Educação Geral e Formação Profissional, que pode ter sido influenciada por estes questionamentos quanto ao modelo curricular e a busca de uma alternativa a ele, começava a se manifestar mais fortemente através da ideia de interdisciplinaridade. Os segmentos que tinham uma visão de oposição ou de garantir seu espaço/território dentro dos currículos passaram a esboçar uma ideia de complementaridade. Talvez uma nova visão sobre o outro? O outro deixava de ser o território a ser conquistado e passava a ser encarado como complemento necessário? O que parece claro é que a ideia de interdisciplinaridade ainda era algo bastante novo e, talvez por isso, ainda não era definida como uma via de mão dupla, como se vê:

Quanto a interdisciplinaridade foi sugerido que os professores da formação geral visitem mais freqüentemente os setores onde são desenvolvidas aulas práticas, para maior entrosamento com os alunos e conhecimento da parte profissional. Foi discutido também o papel do docente na formação integral dos alunos e sugerido formar na EAFS, um grupo para discutir e trabalhar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade oportunizando ações concretas que levem ao desenvolvimento efetivo das mesmas.¹⁵⁸

Não havia, portanto um ambiente, como em períodos anteriores, onde se poderia apenas “comunicar” as mudanças curriculares. Os professores, de ambos os segmentos, pareciam ter adquirido o hábito de propor a discussão mais ampla e a decisão coletiva. E é em decorrência deste clima que a grande mudança nos currículos do IFRS – Câmpus Sertão, que ocorreria a partir de 2009 com a volta do ensino integrado, foi gestada. A Direção-Geral parecia já não possuir os instrumentos de controle total das decisões e o modelo que estava em vigor foi ruindo com o avançar dos debates. Pela primeira vez, a montagem de uma proposta curricular foi delegada a uma comissão de voluntários, sem ser exclusivamente elaborada pela Direção-Geral, com os encaminhamentos registrados a seguir:

Prosseguindo os Professores [...] apresentaram o documento elaborado pela comissão responsável pela reestruturação da Organização Didática do Ensino Profissional no que se refere a recuperação e promoção dos alunos, o qual após ser discutido e aprovado pelos professores para ser encaminhado ao Conselho Diretor.¹⁵⁹

¹⁵⁶ Ata nº 012 de Reuniões Pedagógicas, de 13 de novembro de 2004 – Livro Ata de Reuniões Pedagógicas.

¹⁵⁷ Atas nº 013 de Reuniões Pedagógicas, de 13 de novembro de 2004 – Livro Ata de Reuniões Pedagógicas.

¹⁵⁸ Atas nº 06 de Reunião de Professores, de 1º de novembro de 2005 – Livro Ata de Reuniões de Professores.

¹⁵⁹ Atas nº 05 de Reunião de Professores, de 20 de outubro de 2007 – Livro Ata de Reuniões de Professores.

Também, quando:

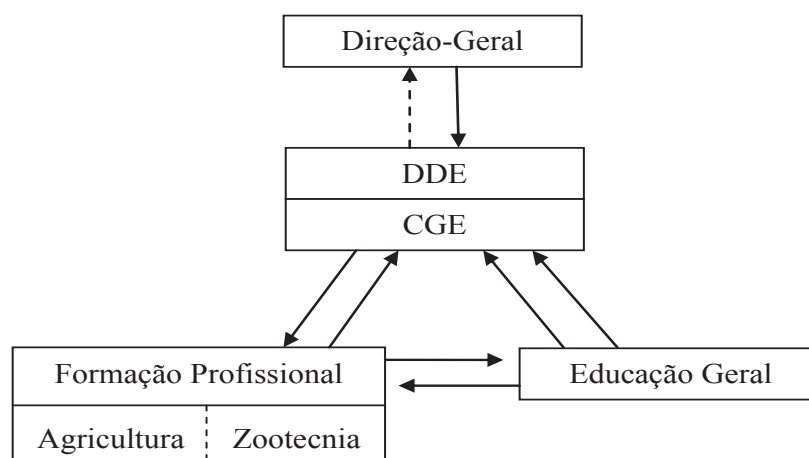
O professor [...] propõe a formação de comissões para trabalhar na matriz curricular que ficou composta pelos professores: [nove professores] e a técnica administrativa [...]; comissão permanente do PDI ficou composta pelos professores [...] e [...] e pelos representantes dos setores financeiros e de recursos humanos.¹⁶⁰

E, finalmente, em reunião de 11 de setembro de 2008, optou-se pelo retorno à integração, conforme o fragmento:

Em seguida a comissão do ensino integrado apresentou a proposta da Matriz curricular e da Organização didático-pedagógica do Curso Técnico em agropecuária Integrado ao Ensino Médio que foi discutida e aprovada pela maioria dos presentes o qual, será implantado a partir de fevereiro de 2009.¹⁶¹

O fluxo das relações descritas nesta seção do capítulo mostra o reforço da horizontalidade nas relações entre a Formação Profissional e Educação Geral, através de uma determinação mútua, e um sensível estreitamento das relações de ambas com a Direção-Geral, intermediadas pelo DDE e pela CGE. Mostra ainda, a Formação Profissional, dividida em dois subgrupos: o da Agricultura e o da Zootecnia. Na figura 10, se buscou ilustrar tal fluxo.

Figura 11: Fluxo das relações de poder do IFRS - Câmpus Sertão (2004-2008):



Fonte: Elaborada pelo autor com base no item 11.4 deste capítulo.

Enfim, estes quatro momentos que aqui se buscou caracterizar, trazem em suas configurações das relações de poder, os elementos que se podem registrar como predominantes. Não se tratou de uma divisão estanque. As datas são referências de acordo com o contexto histórico e a percepção das alterações na dinâmica das relações. Não podem também ser vistos isoladamente, mas como fragmentos de um processo histórico que teve

¹⁶⁰ Atas nº 03 de Reunião de Professores, de 18 de abril de 2008 – Livro Ata de Reuniões de Professores.

¹⁶¹ Atas nº 06 de Reunião de Professores, de 11 de outubro de 2008 – Livro Ata de Reuniões de Professores.

determinados desdobramentos de acordo com os posicionamentos, estratégias e ações de cada um dos segmentos ao longo do tempo. Isso significa afirmar, ainda que este aspecto das relações de poder não é o único fator explicativo do objeto analisado e sim, mais um elemento que se soma a tudo o que até aqui se apresentou. As políticas públicas para a educação profissional também constituíram fator importante para a análise e, por isso, serão objeto de discussão no capítulo seguinte.

7 ELOS ENTRE CURRÍCULO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Para os propósitos engendrados para esta pesquisa, não seria possível deixar de tecer uma análise que relacionasse, dentro do seu sentido histórico, a relação entre o currículo e as políticas educacionais que tomaram corpo durante o recorte temporal considerado e que foram repercutidas nos currículos do IFRS – Câmpus Sertão. Como justificativa para tal pertinência, pode-se invocar as formulações de Coll (2006, p. 33-34):

O currículo é um elo entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional, entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, entre o que é prescrito e o que realmente sucede nas salas de aula. É lógico, portanto, que a elaboração do currículo ocupe um lugar central nos planos de reforma educacional e que frequentemente ele seja considerado como ponto de referência para guiar outras atuações (por exemplo, formação inicial e permanente do corpo docente, organização dos centros de ensino, confecção de materiais didáticos etc.) e assegurar, em última instância, a coerência das mesmas.

A história da educação profissional no Brasil é marcada, entre outros elementos, por um intenso debate em torno da relação entre a Educação Geral e a Formação Profissional. Ou seja, pode-se dizer que a discussão dos rumos da educação profissional brasileira contempla, há muito tempo, o debate em torno da questão do que é mais importante: as humanidades ou as tecnologias? A formação de braços ou a formação de cabeças pensantes? Isso, muitas vezes, sem abrir perspectiva para uma visão que não encare a oposição entre as duas dimensões da formação como algo inato.

Ao perpassar a história da educação profissional brasileira, este debate, muitas vezes, influenciou a formulação de políticas públicas para o setor, como também foi influenciado por elas. Além disso, ao nível das instituições de ensino, o debate a que aqui nos referimos, também pode ter sido determinante para a adesão, adaptação e ou resistência às políticas públicas implementadas em cada contexto histórico.

Diante disso, neste capítulo pretende-se mapear as transformações ocorridas nos currículos do curso Técnico em Agropecuária do IFRS – Campus Sertão, no contexto das políticas públicas implementadas entre 1963 e 2008.

Assim, aparece a importância do nível local em relação às políticas públicas, conforme Mainardes (2006, p. 50), ao se referir a Stephen Ball e Richard Bowe, que defende a pesquisa que considera os impactos das políticas educacionais no nível local, em que se envolvem “processos de resistência, acomodação, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas”. Também Lopes e Macedo (2011, p. 275), referem que: “Ball sinaliza que, nos diferentes contextos, ocorre hegemonização de certos discursos por meio de uma negociação

de sentidos – e da ação dos sujeitos na criação desses sentidos – que torna híbridos os produtos culturais da política”.

Em linhas gerais, trata-se de entender o IFRS – Campus Sertão como instituição de ensino diretamente ligada aos órgãos federais propositores das políticas públicas e como receptora das intencionalidades contidas nas políticas, de forma a reproduzir, interpretar ou até transformar as diretrizes oficiais.

Apesar disso, não podemos afirmar que as dificuldades na integração entre as duas esferas ou dimensões seja apenas uma disputa de forças, mas que também pode ser encarada como uma dificuldade no discernimento do que está em jogo no momento de estabelecer relações entre a Educação Geral e a Formação Profissional. Desta forma, no interior das instituições as disputas parecem reproduzir aquelas também existentes na sociedade e que historicamente balizaram a trajetória das políticas públicas para a educação profissional.

As políticas públicas para a educação profissional sofreram, ao longo da história, interferência de diferentes concepções sobre a própria função da educação profissional, como por exemplo: a teoria da formação do capital humano, a noção de sociedade do conhecimento e, a pedagogia das competências para a empregabilidade. Concepções estas que não se configuraram em uma cronologia nesta ordem, e sim em momentos de evidência em diferentes contextos históricos das políticas educacionais. Neste contexto, o IFRS – Campus Sertão, pertencendo às instituições federais de ensino, ao vincular-se diretamente às instâncias formuladoras das políticas, acabou trazendo impactos dessas discussões para os currículos de seus cursos técnicos.

Um parêntese aqui se faz necessário: esclarecer o que entendemos por políticas públicas. Além das leis, decretos, pareceres, resoluções ou instruções normativas, consideramos como constituintes das políticas públicas as mudanças em termos de vinculação institucional configuradas como exemplos de ações concretas operacionalizadoras de tais políticas. Trata-se de uma forma de não encarar a política pública apenas sob o enfoque do texto da lei e sim aceitar que é preciso, como afirmam Martins e Werle (2000, p. 22): “captar o que ocorre efetivamente nas redes de ensino, espaço escolar e nas interações dos profissionais que neles atuam, bem como a maneira como essas práticas afetam a implementação dos programas de governo”.

Assim, propõe-se um exercício de conjugar alguns elementos de análise como: o mapeamento histórico dos principais movimentos das políticas públicas para a educação profissional, as mudanças de natureza institucionais sofridas pelo IFRS – Campus Sertão e as alterações na estrutura curricular dos seus cursos técnicos de nível médio, entre 1963 e 2008.

Para ilustrar as mudanças de vinculação institucional a que o IFRS – Câmpus Sertão esteve sujeito, neste período, elaborou-se o Quadro 7:

Quadro 7: Órgãos vinculantes do IFRS – Câmpus Sertão no período de 1957 a 2008:

ÓRGÃO VINCULANTE	PERÍODO
Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário – SEAV/Min. Agricultura.	1957 - 1966
Diretoria de Ensino Agrícola – (DEA/MEC)/Departamento do Ensino Médio.	1966 - 1973
Coordenação Nacional de Ensino Agrícola (COAGRI/MEC).	1973 - 1974
Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário (COAGRI/MEC).	1974 - 1984
Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus e COAGRI-MEC.	1984 - 1986
Secretaria de Ensino de 2º Grau (SESG-MEC)	1986 - 1991
Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SENETE/MEC)	1991 - 1993
Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC/MEC)	1993 - 2004
Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) – Ensino Médio (E.G). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) – Curso Técnico (F.P)	2004 - 2008
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC).	A partir de dez/2008

Fonte: Elaborado pelo autor com base em levantamento sobre a legislação referente ao tema da pesquisa e nos históricos escolares e Projetos Pedagógicos de Curso do IFRS – Câmpus Sertão.

7.1 Historiando

Apesar de ter como referencia de início do recorte temporal para análise, o ano de 1963, no caso da legislação sobre o ensino profissional agrícola é preciso considerar as normas imediatamente anteriores ao período estudado. Assim, não ignoramos a legislação que implicou no ensino profissional agrícola anterior a 1963 e que se coloca como predecessora da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961. Assim, apresenta-se o Quadro 8, com a cronologia da legislação utilizada na análise proposta neste capítulo.

Quadro 8: Cronologia da normatização da Educação Profissional, envolvendo o ensino agrícola (1946 – 2008):

NORMA	DATA	ASSUNTO	PERÍODO
Decreto Lei 9.613/46	20/08/1946	Lei Orgânica do Ensino Agrícola.	Pós-Estado Novo
Lei 1.076/50	31/03/1950	Assegurava aos concluintes do curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico.	
Lei 1.821/53	12/03/1953	Regime de equivalência entre cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e cursos superiores.	
Decreto 34.330/53	21/10/1953	Regulamentava a Lei nº 1.821/53, sobre a equivalência entre os cursos de grau médio.	
Lei 4.024/61	20/12/1961	Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1ª LDB).	
Parecer CFE 274/64	08/10/1964	Equivalência dos cursos de nível médio	Regime Militar (Ditadura)
Decreto 62.178/68	25/01/1968	Autorizou o Ginásio Agrícola de Passo Fundo a funcionar como Colégio Agrícola.	
Decreto 62.519/68	09/04/1968	Dispunha sobre a mudança de nome do Colégio Agrícola de Passo Fundo e autoriza a transferência de sua administração para a UPF mediante convênio.	
Decreto 63.914/68	26/12/1968	Criação do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM).	
Lei 5.692/71	11/08/1971	LDB, mas somente do ensino de 1º e 2º Graus.	
Parecer CFE 853/71	12/11/1971	Parecer sobre a Lei 5692/71: Fixava o Núcleo Comum e a doutrina do currículo.	
Resolução CFE 08/71	01/12/1971	Fixava o Núcleo Comum para os currículos de 1º e 2º Graus, definindo objetivos e amplitude.	
Decreto Lei 70.067/72	26/01/1972	Ampliação do PREMEN para o ensino de 1º e 2º Graus.	
Resolução CFE 02/72	27/01/1972	Fixava os mínimos exigidos em cada habilitação profissional, no ensino de 2º grau.	
Parecer CFE 45/72	12/01/1972	- Relação das habilitações para o Ensino Médio. - Comentários sobre as intenções do legislador. - Discussão da relação: humanismo X tecnologia.	
Decreto 72.434/73	09/07/1973	Criou a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI).	
Parecer CFE 76/75	23/01/1975	Instruções operacionais para integrar entre F. Geral e F. Específica.	
Decreto 83.935/79	04/09/1979	Alterou a denominação dos estabelecimentos de ensino agrícola. (Passaram a ser Escolas Agrotécnicas Federais).	
Lei 7.044/82	18/10/1982	Fim da profissionalização obrigatória no Ensino Médio; * Referendou o Parecer MEC/CFE 76/75.	
IV Acordo MEC/BIRD	1984	Programa de Melhoria do Ensino Técnico Agrícola e Industrial = EDUTECH.	

Fonte: Elaborado pelo autor com base em levantamento sobre a legislação referente ao tema da pesquisa.

Quadro 8: Cronologia da normatização da Educação Profissional, envolvendo o ensino agrícola (1946 – 2008):

NORMA	DATA	ASSUNTO	PERÍODO	
Decreto 93.613/86	21/11/1986	Extinguiu a COAGRI.	Governo José Sarney	
Constituição de 1988	05/10/1988	Artigo 205 = Fins da Educação.		
Lei 8.731/93	16/11/1993	Transformou as Escolas Agrotécnicas Federais em autarquias.	Governo Itamar Franco	
Lei 8.948/94	08/12/1994	Todas as escolas técnicas federais se tornariam CEFETs.		
Lei 9.394/96	20/12/1996	Fixou as Diretrizes e Bases da Educação (LDB).	Governo Fernando Henrique Cardoso	
Decreto 2.208/97	17/04/1997	Regulamentou o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394/96. (excluía a possibilidade de Ensino Integrado).		
Parecer CNE/CEB 5/97	07/05/1997	Proposta de regulamentação da Lei 9394/96, com capítulos específicos sobre cada nível de ensino.		
Portaria MEC 646/97	14/05/1997	Regulamentou os Arts. 39 a 42 da Lei 9394/96 e o Decreto 2208/97. (Educação Profissional).		
Portaria MEC 1.005/97	10/09/1997	Criou o PROEP = recursos financeiros a aceitação da reforma instituída pelo Decreto 2.208/97;		
Parecer CNE/CEB 17/97	03/12/1997	Diretrizes operacionais para a educação profissional. (sob vigência do Decreto 2208/97).		
Decreto 2.548/98	15/04/1998	Aprovou o Regimento Interno e o Quadro Demonstrativo dos Cargos das Escolas Agrotécnicas Federais.		
Parecer CNE/CEB 15/98	01/06/1998	Diferenciação entre formação básica para o trabalho e habilitação profissional. Propostas de regulamentação da base curricular nacional e organização do ensino médio.		
Resolução CNE/CEB 03/98	26/06/1998	Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs): Ensino Médio.		
Parecer CNE/CEB 16/99	05/10/1999	Sobre as DCNs para a Educação Profissional de Nível Técnico, a partir do Decreto 2.208/97.		
Resolução CNE 04/99	08/12/1999	DCNs para a Educação Profissional de Nível Técnico, a partir do Decreto 2.208/97 e Parecer CNE/CEB nº 16/99.		
Decreto 5.154/04	23/07/2004	Revogou o Decreto 2.208/97: reabriu a possibilidade do ensino profissional integrado.		Governo Luiz Inácio Lula da Silva
Parecer CNE/CEB 39/04	08/12/2004	Sobre a aplicação do Decreto 5.154/04 na Educação Técnica de nível Médio e no Ensino Médio.		
Resolução CNE/CEB 01/05	11/03/2005	DCNs para o Ensino Médio e Educação Profissional Técnica conforme Decreto nº 5.154/04. Alterou as Resoluções CNE/CEB nº 03/98 e 4/99.		
Lei 11.892/08	29/12/2008	Instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.		

Fonte: Elaborado pelo autor com base em levantamento sobre a legislação referente ao tema da pesquisa.

Neste ponto, considera-se, primeiramente, a instauração do Decreto Lei nº 9.613/46, também conhecida como Lei Orgânica do Ensino Agrícola e que preconizava como finalidades do ensino agrícola: “formar profissionais aptos às diferentes modalidades de trabalhos agrícolas” e “dar a trabalhadores agrícolas [...] uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e produtividade”.¹⁶²

Dentro do contexto do nacional-desenvolvimentismo foi aprovada a Lei nº 1.076/50, abria a possibilidade de matrícula nos cursos científico e clássico, aos alunos que concluíssem o primeiro ciclo do ensino agrícola. Isso seria possível perante provas referentes às disciplinas não estudadas e que faziam parte do primeiro ciclo do curso secundário, numa forma que abria um itinerário formativo possível àqueles que optassem pelo caminho com destino ao ensino superior¹⁶³.

Também teve sua importância a definição de um “regime de equivalência” entre os diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores, previsto pela Lei nº 1.821/53 e regulamentado pelo Decreto nº 34.330/53¹⁶⁴. De certa forma, dava direito a prestar o exame vestibular também aos concluintes do ensino técnico agrícola.

De qualquer forma, o grande marco legal que teria impacto logo no início da trajetória do IFRS – Câmpus Sertão seria a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) em 1961. O fato a considerar aqui é que mesmo com esta nova norma legal, ainda persistia, conforme Manfredi (2003, p. 103), “a dualidade estrutural entre uma educação generalista e a Educação Profissional”. Quando esta LDB entrou em vigor, a primeira turma do IFRS – Câmpus Sertão, à época Ginásio Agrícola de Passo Fundo, ainda não havia formado a primeira turma do seu curso de Técnico Agrícola. Dentro do contexto nacional-desenvolvimentista, a LDB preconizava, a formação integral do indivíduo e seu preparo para o domínio dos recursos da tecnologia. Para os cursos técnicos, como no caso do Ginásio Agrícola que funcionava no IFRS – Câmpus Sertão, ela previa a existência de

¹⁶² Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. Constitui-se como a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, nos moldes das Leis Orgânicas do Ensino Industrial, do Ensino Comercial e, do Ensino Normal. Em seu Art. 3º tratava das finalidades do Ensino Agrícola centradas no aumento da eficiência e da produtividade, dentro do contexto histórico pós-Estado Novo.

¹⁶³ Lei nº 1.076, de 31 de março de 1950. As provas de acesso aos cursos científico e clássico, para alunos concluintes do primeiro ciclo do ensino agrícola, estavam previstas em seu Art. 1º. Segundo o Art. 8º, desta lei, o primeiro ciclo do ensino agrícola compreenderia dois cursos de formação: 1 – Curso de iniciação Agrícola e, 2 – Curso de Mestría Agrícola, onde cada curso teria a duração de dois anos. No segundo ciclo é que se encaixavam os cursos técnicos de caráter especial como: Curso de Agricultura, Curso de Horticultura, Curso de Zootecnia, Curso de Práticas Veterinárias, Curso de Indústrias Agrícolas, Curso de Laticínios e Curso de Mecânica Agrícola. Cada curso técnico no segundo ciclo teria a duração de três anos.

¹⁶⁴ A Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953 foi regulamentada pelo Decreto nº 34.330, de 21 de outubro de 1953.

disciplinas vocacionais¹⁶⁵, o que deixava a Formação Profissional como minoritária numa grade curricular de amplo domínio da Educação Geral.

O contexto pedagógico do então Ginásio Agrícola de Passo Fundo se encaixava no modelo definido como escola-fazenda que, conforme definiu Tavares (2007, p. 315-318), consistiu em modelo adotado “para formação de Técnicos em Agropecuária, caracterizado por uma área de terra destinada ao desenvolvimento de projetos agropecuários (UEP), uma Cooperativa-Escola e salas de aula”. Neste caso, o sistema dava a ênfase à “produção de alimentos visando o auto- abastecimento da escola, o aluno dedica mais tempo no trabalho de campo do que propriamente no estudo”. Esse modelo, pela própria, constituição física da área da instituição, segue, com as devidas adaptações à legislação, vigente até os dias atuais.

No que tange ao contexto histórico, a LDB ainda era uma legislação nova, com menos de três anos de sua publicação, quando ocorreu a ruptura institucional que levou à Ditadura Militar em 1964. Portanto, a legislação que se seguiu para regulamentação da LDB, seria forjada em um regime de exceção que se instalara justamente sob a alegação de romper com o modelo político, social, econômico e, por que não, educacional que vigorava no país até a queda de João Goulart, como também bloquear as reformas de base que eram cogitadas neste período. Iniciava-se um novo contexto que, segundo descrito por Moreia (2007, p. 130):

Com o golpe militar de 1964, e as importantes transformações sócio-políticas e econômicas que o sucederam, os enfoques críticos desapareceram de cena, enquanto que, favorecido não só pelas mudanças contextuais, mas também pelo aumento da influência americana, o tecnicismo acabou por tornar-se dominante no pensamento educacional brasileiro, em geral, e no campo do currículo, em particular.

O que se passa a ver daí em diante é a opção do grande capital nacional em alinhar-se de forma periférica ao capitalismo, demandando políticas educacionais que buscassem, além de irradiar a ideologia do regime, aprofundar a dualidade da educação brasileira separando a formação de braços da formação de cabeças pensantes. Tratava-se de dar força à teoria do capital humano e fazer da educação um setor a serviço do capital, como detectado por Frigotto (2010, p.20):

A educação no Brasil, particularmente nas décadas de 1960 e 1970, de prática social que se define pelo desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, concepções e valores articulados às necessidades e interesses das diferentes classes e grupos sociais, foi reduzida, pelo economicismo, a mero fator de produção – “capital humano”. Asceticamente abstraída das relações de poder, passa a definir-se como técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção.

¹⁶⁵ Artigo 44, § 2º da Lei 4.024/61, “Entre as disciplinas e práticas educativas de caráter optativo no 1º e 2º ciclos, será incluída uma vocacional, dentro das necessidades e possibilidades locais”.

Assim, nos primeiros anos do regime militar cresceu timidamente o peso da Formação Profissional nas grades curriculares do curso do IFRS – Câmpus Sertão. Apesar disso, ao menos o Parecer 274/64 do Conselho Federal de Educação, parecia não levantar a bandeira da separação entre a Educação Geral e a Formação Profissional. A redação do parecer, ao tratar da questão da equivalência em nível médio, defendia que:

Na era tecnológica em que vivemos, a evolução dos programas do 2.º grau tem sido em geral orientada para uma integração dos elementos culturais e técnicos, que tinham sido, durante tanto tempo, mantidos separados ou até mesmo ministrados em escolas de tipo diverso. O progresso da automatização exige, em medida crescente, que a especialização repouse sobre base cultural. Na Europa, no início da era industrial, era possível dar Formação Profissional a analfabetos; na hora presente é exigida de todos a frequência ao menos a alguns anos de estudo, antes de ingressar em qualquer aprendizado.¹⁶⁶

É possível detectar a referência a uma nova tendência de integração entre elementos culturais e técnicos nos programas de 2º grau, o que seria condizente com o progresso da automatização. A especialização teria que repousar sobre uma base cultural, no sentido de que, dadas as exigências tecnológicas do capitalismo, não mais se podia admitir sucesso na tentativa de uma educação profissional destinada a indivíduos com cultura geral deficitária. Ou seja, a função de não se separar a Formação Profissional de uma boa Educação Geral era de garantir que a segunda fosse garantidora do sucesso da primeira. Esse pensamento permaneceria em voga, sendo reforçado depois em trechos do Parecer CFE nº 45/72.

É nesse contexto que, em 1968, temos a publicação da Lei 5524/68 que regulamentou a profissão de técnico industrial de nível médio. Este instrumento legal inseria-se no contexto do milagre econômico como resposta às condições gerais do desenvolvimento do capitalismo brasileiro e as necessidades da formação de um capital humano como podemos ver em Saviani (2008, p. 345). Além disso, instrumentalizava as intenções do Plano Estratégico de Desenvolvimento (PED) de 1967, o qual idealizava o alinhamento da formação de técnicos de nível médio com o modelo de desenvolvimento econômico capitalista brasileiro.

As ações que se seguiram para operacionalizar o que determinava o PED foram desde a assinatura dos Acordos MEC/USAID que aportaram recursos para a infraestrutura das escolas técnicas, à ampliação de matrículas nos cursos técnicos e, à formação de mão de obra acelerada e nos moldes exigidos pela divisão internacional do trabalho.

Na consulta aos Certificados de Conclusão do Curso Ginásial Agrícola de Sertão, emitidos entre 1966 e 1968, constata-se que é neste contexto político ideológico de exaltação

¹⁶⁶ Item 3 – Os Estudos de 2º Grau, do Parecer n.º 274/64, C.F. E, aprovado em 08/10/1964. Relatores: Amílcar Osório e Maria Mercedes Santos.

do regime militar no Brasil que o Ginásio Agrícola de Passo Fundo, fundado em 1957 e vinculado à Superintendência de Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV) do Ministério da Agricultura até 1967 é autorizado, pelo Decreto nº 62.178/68¹⁶⁷, a funcionar como Colégio Agrícola de Sertão, ofertando o segundo grau e vinculando-se ao Ministério da Educação.

Duas questões chamam a atenção neste início de análise. Primeiro, o fato de uma instituição de ensino ter sido gestada e permanecido dez anos sob o controle do Ministério da Agricultura. Segundo, apesar do direcionamento ideológico de atendimento ao crescimento do capitalismo, inicialmente os currículos se configuravam na modalidade disciplinar que integrava a Educação Geral e a Formação Profissional em matrícula única. Ao menos em termos de organização da grade curricular isso se manteve entre 1963 e 1973¹⁶⁸.

A linha das políticas para a educação profissional, que daria a tônica durante o regime militar baseava-se em premissas da Teoria do Capital Humano em termos de preparação mão de obra qualificada para o capitalismo em expansão. A orientação, determinada por um contexto teórico tecnicista, era de que, conforme Saviani (2008, p.383): “cabe à educação proporcionar um eficiente treinamento para a execução de múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social”. A criação do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM), pelo Decreto nº 63.914/68, se justificativa inicialmente pela preparação de recursos humanos como necessidade para o desenvolvimento:

CONSIDERANDO que o aprimoramento do ensino médio, no nível ginasial deve ser estimulado com o aumento do número de escolas polivalentes; e CONSIDERANDO as diretrizes governamentais fixadas na preparação de recursos humanos necessários ao desenvolvimento. Art. 1º Fica aprovado o "Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio" - PREMEM - com o objetivo especial de incentivar o desenvolvimento quantitativo, a transformação estrutural e o aperfeiçoamento do ensino médio.¹⁶⁹

Em 1971 é publicada a Lei 5692/71. Tratava-se de uma nova Lei de Diretrizes e Bases que, tendo como objeto apenas o ensino de 1º e 2º Graus¹⁷⁰, constituía-se como norteadora

¹⁶⁷ Decreto nº 62.178, de 25 de janeiro de 1968. No seu Artigo 5º: autorizava a funcionar como colégios os Ginásios Agrícolas de Rio Verde, em Goiás, de Passo Fundo, no Rio Grande do Sul, e de Rio Pomba, em Minas Gerais. Menos de três meses depois, o Decreto nº 62.519, de 09 de abril de 1968, considerando que a instituição encontrava-se no território do recém-criado município de Sertão, determinou a mudança de denominação para “Colégio Agrícola de Sertão”.

¹⁶⁸ Nos históricos escolares de alunos que ingressaram na instituição entre 1963 e 1973, as disciplinas de Formação Geral constam dispersas entre as disciplinas de Educação Geral, sem duplicidade de matrícula.

¹⁶⁹ Decreto nº 63.914, de 26 de dezembro de 1968. Pela legislação da época, o ensino médio englobava também o nível ginasial.

¹⁷⁰ A Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, se constituiu como uma LDB, uma vez que, em seu título, fixava diretrizes e bases, embora somente para o ensino de 1º e 2º Graus. Portanto, apesar de ser uma LDB, não constituiu-se em uma LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), pelo fato de que o Ensino Superior não constava em seu objeto, diferentemente da atual LDBEN – Lei 9394/96.

também para a educação profissional de nível médio. Neste tempo, o IFRS – Câmpus Sertão, a partir de 1969, já havia deixado de oferecer o Ginásial Agrícola.

A nova LDB permanecia com a ideia de atender à necessidade de expansão do capitalismo nacional agregando o argumento de atender a demanda do mercado por técnicos. Trazia ainda, a intenção de conter a pressão sobre o ensino superior. Ao obrigar a profissionalização no Ensino Médio, usava-se o argumento da escassez de técnicos, pois, segundo Moreira (2007, p. 139): “julgava-se que o desenvolvimento das indústrias e das burocracias públicas exigiria um grande número de técnicos de nível médio, a serem formados nas escolas de segundo grau”. Conforme o texto da lei:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus [...] objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Art. 5º As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas [...], constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento.

1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que: [...] b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

2º A parte de formação especial de currículo: a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau; b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.

Percebe-se assim, o discurso de que o 2º grau, bem como o 1º, deveriam agregar em seus objetivos o desenvolvimento das potencialidades, servir à autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. Ou seja, aliava o preparo para a vida econômica com o preparo para a vida política, o humano com o tecnológico. Instaurava a obrigação de unir as duas coisas, não necessariamente integrando-as. É clara também, a determinação de que todos os currículos tivessem sua estrutura formada pela Educação Geral e pela Formação Especial (Formação Profissional). No caso específico do 2º Grau orientava-se o predomínio da Formação Profissional sobre a Educação Geral, objetivando possibilitar uma habilitação profissional no 2º Grau. Estes pressupostos dirigiam a montagem de currículos que atendessem as necessidades do mercado por trabalhadores com um mínimo de qualificação. Nesta linha, o currículo do IFRS-Câmpus Sertão passava a incorporar um ganho de território crescente da Formação Profissional, onde o percentual que era de 21,93% em 1963, passou a 37, 55% em 1972 e saltou para 56,56% em 1974¹⁷¹.

¹⁷¹ Extrato dos Histórico Escolares dos alunos Nelson Vieira da Silva, Ademar Leite da Silva e João Valmocer do Nascimento Maciel, expedidos em 11/12/1974, 05/09/1975 e 13/09/1977, respectivamente.

A grande mudança nos currículos do curso Técnico em Agropecuária do IFRS – Câmpus Sertão, com domínio amplo da Formação Profissional para a turma de 1974, coincidiu com as possibilidades abertas pelo Parecer CFE nº 853/71 e pela Resolução CFE nº 08/71. Como esses dois documentos foram publicados novembro e dezembro de 1971, respectivamente, não havia tempo hábil para alterações já em 1972. Este Parecer, em seu item 7, indicava que, no 2º Grau, a Formação Profissional deveria “crescer gradativamente até predominar sobre a Educação Geral”¹⁷², bem como no Art. 6º da Resolução se afirmava que a Formação Geral (Educação Geral), deveria ter “duração e intensidade” inferiores às da formação especial (Formação Profissional)¹⁷³. Assim, como o Art. 10 desta Resolução admitia “a progressividade da implantação” das mudanças, uma nova configuração curricular, com amplo domínio da Formação Profissional, foi implantada em 1974.

Outro reforço à ideia de ampliação do papel da Formação Profissional nos currículos do IFRS-Câmpus Sertão nos anos 1970, viria com a Resolução CFE nº 2/72. Este documento tratava especificamente da educação profissional e fixava os mínimos exigidos em cada habilitação. As preocupações quanto ao controle sobre os currículos, ao atendimento eficiente às demandas do mercado, ao sentido da autodeterminação, à capacidade de o indivíduo sustentar-se economicamente e, às parcerias entre as escolas técnicas e instituições especializadas em formação de mão de obra, eram evidentes em seus artigos 4º, 5º, 6º e 7º:

Art. 4.º - Recomenda-se que o Departamento de Ensino Médio do MEC institua um serviço permanente de estudo de currículos [...], para capacitar-se a oferecer subsídios válidos e atualizados a este respeito.

Art. 5.º - Este Conselho se articulará com os órgãos competentes [...] se renovem periodicamente levantamentos sobre a necessidade de mercado de trabalho dos vários locais e regiões [...]

Art. 6.º - Sem prejuízo do objetivo próprio de cada habilitação deve a parte de formação especial do currículo proporcionar ao aluno a capacidade de autodeterminar-se, afirmar-se individualmente e agir produtivamente, desenvolvendo-lhe ao mesmo tempo a disciplina dos hábitos, o gosto da pesquisa e da invenção e o senso de responsabilidade.

Art. 7.º - As escolas de 2.º grau devem sempre oferecer variedade de habilitações e modalidades diferentes de estudos integrados por uma base comum.

Parágrafo único – [...], recomenda-se, quando necessário, a entrosagem e a intercomplementariedade dos estabelecimentos, entre si ou com outras instituições, notadamente as organizações ou programas como as Escolas Técnicas Federais, o SENAI, o SENAC, o DNMO, o PIPMO e outros.¹⁷⁴

Ainda nesta linha, o Parecer CFE nº 45/72, dedicava sua redação a questões referentes à relação entre Educação Geral e Formação Profissional, levantando se haveria de fato uma oposição entre a tecnologia e o humanismo. O relator dedicava dois dos sete a esta relação.

¹⁷² Parecer CFE nº 853, de 12 de novembro de 1971.

¹⁷³ Resolução CFE nº 08, de 1º/12/1971.

¹⁷⁴ Resolução CFE nº 2, de 27/01/1972.

Não era aceita a hipótese de que a LDB, ao insistir numa educação mais técnica, estaria trazendo uma contradição entre tecnologia e humanismo. A afirmação era de que esta visão de oposição seria um erro derivado de uma visão limitada sobre o papel da técnica e, de que, na verdade a técnica deveria ser encarada como tendo um sentido importante também na formação humana. Reafirmava-se, no entanto que a Educação Geral deveria servir de base à Formação Profissional, uma vez que, conforme exemplos de países da Europa, dar formação profissional a analfabetos se tornara inviável. Nas palavras do relator do Parecer:

Estes enganos parecem nascer do fato de que nem sempre se consideram na técnica seus dois ofícios, a saber, que seja ao mesmo tempo serviço e cultura. E não são poucos os que se perturbam ainda hoje com a preocupação de que os novos valores da técnica acabem por trazer como conseqüência a decadência e até mesmo o desaparecimento dos antigos valores da Cultura.

É preciso não esquecer o papel positivo da técnica e do trabalho na educação, em seu sentido mais vasto; [...], o trabalho, ao mesmo tempo que disciplina os hábitos, desenvolve o gosto da pesquisa e da invenção, o acolhimento do risco prudente, a audácia nas empresas, a iniciativa generosa e o sentido de responsabilidade. [...] O trabalhador imprime-lhe o seu cunho, enquanto para si adquire tenacidade, engenho e espírito de invenção (n.º 25 e 27), autênticas conquistas para a educação, no seu sentido mais completo de formação verdadeiramente integral do jovem.

[...] Na Europa, no Início da era Industrial, era possível dar formação profissional a analfabetos; na hora presente é exigida de todos a freqüência ao menos a alguns anos de estudos, antes de ingressar em qualquer aprendizado.

O plano da reforma escolar recentemente elaborado na França funda-se na convicção de que as técnicas modernas exigem a formação do maior número possível de jovens que possuam sólida cultura geral, tanto literária como científica.¹⁷⁵

Já em 1973 é levada a cabo certa reorganização da educação profissional. É Criada a Coordenação Nacional de Ensino Agrícola (COAGRI/MEC)¹⁷⁶ que teve a responsabilidade de conduzir as instituições federais de ensino agrícola até 1986. Aqui a ideologia do capital humano “aprender a fazer e fazer para aprender”, no bojo do redirecionamento das políticas do Banco Mundial que, conforme Silva (2002, p.61), se assentava também na teoria da modernização tecnológica e da função econômica do conhecimento, foi abraçada de todo e traduzida em muitas instituições, inclusive no IFRS – Campus Sertão como “aprender fazer fazendo”. Neste sentido é sintomático que o Plano Pedagógico do IFRS – Câmpus Sertão, que deu à Formação Profissional a hegemonia territorial no currículo, tenha sido apenas

¹⁷⁵ Parecer CFE nº 45/72, de 12 de janeiro de 1972. Relator: Pe. Jose de Vasconcellos.

¹⁷⁶ A COAGRI foi criada pelo Decreto nº 72.434, de 09 de julho de 1973. Sua finalidade principal era proporcionar assistência técnica e financeira a estabelecimentos especializados em ensino agrícola. Vinculava-se administrativamente ao Departamento de Ensino Médio.

apresentado aos professores, sem registro de discussão¹⁷⁷, como bem cabia no contexto da ditadura em voga naquele contexto.

Cabe lembrar que, desde a promulgação da Lei 5692/71, a profissionalização no ensino de 2º Grau era compulsória. Essa obrigatoriedade, com os argumentos que a sustentavam, também reforçam a ideia de uma educação deveria atender às necessidades do desenvolvimento do capitalismo com qualificação rápida de mão de obra. Aos críticos desta concepção, o Parecer CFE nº 76/75 (1975, p.24), dirigia a seguinte resposta de que: “a esta crítica, que não é generalizada, pois a maioria dos educadores considera correta a tese da profissionalização em nível de 2º grau, colocando somente em discussão a implantação em curto prazo deste objetivo, não é difícil responder”. E, exaltava o objetivo dos legisladores ao adotarem o caráter de profissionalização no 2º grau:

1º - [...] mudar a tendência da educação e colocar a qualificação para o trabalho como meta e não apenas como um ramo da escolaridade [...], e dar a necessária terminalidade.

2º - [...] beneficiar a economia nacional [...] dotando-a de um fluxo contínuo de profissionais qualificados. = preparando em quantidade e qualidade o quadro de recursos humanos.

No mesmo Parecer (p.25), argumentava-se que:

Manter nas sociedades industriais da era tecnológica em que vivemos, uma formação humanista baseada exclusivamente na educação geral seria, certamente, incidir em anacronismo social, cultural e pedagógico. [...] Como também não seria possível a formação profissional sem uma base sólida de educação geral. Não são aspectos antagônicos: são aspectos que se complementam para a formação integral. Numa educação que vise a formação integral do educando não pode haver um divisor de águas entre a educação geral e a formação especial.

A alteração institucional que transformou o Colégio Agrícola de Sertão em Escola Agrotécnica Federal de Sertão (EAFS) veio com o Decreto 83.935, de 04 de setembro de 1979, seguindo um processo de padronização da nomenclatura de todos os estabelecimentos de ensino subordinados à COAGRI¹⁷⁸. Não se percebeu, nos registros, que tal mudança de nomenclatura tenha significado substancial modificação em termos operacionais da instituição. Ela já se dedicava exclusivamente à formação de técnicos em agropecuária de nível médio, desde 1969, enquadrando-se, portanto, nas políticas públicas direcionadas ao ensino de 2º Grau. O que se tem de concreto é que a COAGRI exercia um controle direto

¹⁷⁷ Conforme Ata nº 9 do Conselho de Professores, de 12/11/1974, o Plano Pedagógico foi apresentado aos professores e, depois de lido, foi aprovado sem nenhuma emenda para depois ser encaminhado ao MEC para aprovação.

¹⁷⁸ O Decreto 83.935/79, que possuía apenas dois artigos, determinava em seu Art. 1º: Os estabelecimentos de ensino subordinados à Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário-COAGRI, órgão vinculado à Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus do Ministério da Educação e Cultura, terão a denominação uniforme de ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL, seguida do nome da cidade em que se localiza o estabelecimento, conforme relação anexa.

sobre os currículos do IFRS – Câmpus Sertão, através de sua Divisão de Atividades Pedagógicas, que “expedia” grades curriculares, conforme registrado em reunião de dezembro de 1980:

[...] supervisora pedagógica, fez apresentação da nova grade curricular a ser implantada no próximo período letivo, nas turmas da primeira série; houve leitura de sugestões para a implantação da grade curricular, documento que acompanhou a nova grade expedida pela Divisão de Atividades Pedagógicas (DAP) da Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário (COAGRI), resultante do Encontro de Professores realizado em Colatina no Espírito Santo.¹⁷⁹

Em 1982, a Lei 7044/82¹⁸⁰ extinguiu a obrigatoriedade da profissionalização no segundo grau. Apesar disso, a Escola Agrotécnica Federal de Sertão não alterou suas características curriculares, ao menos no que dizia respeito ao unitarismo dos currículos e das matrículas. Os alunos somente eram liberados para o estágio supervisionado mediante aprovação em todas as disciplinas, tanto da Educação Geral, como da Formação Profissional. O dualismo não era aparente nas grades curriculares, apesar da orientação clara de que seu curso de nível médio não visava o acesso à universidade e sim a formação técnica aos filhos dos trabalhadores do campo.¹⁸¹

Em 1986 ocorre um grande rearranjo da educação profissional. A COAGRI¹⁸² foi extinta. As Escolas Técnicas e Agrotécnicas, entre elas a de Sertão, passaram a vincular-se à Secretaria de Ensino de 2º Grau (SESG/MEC)¹⁸³, assim operacionalizava-se a vinculação conjunta das escolas técnicas e agrotécnicas federais a um mesmo órgão de governo. Apesar de o Ensino Técnico ter passado ao comando do mesmo órgão que controlava o Ensino Médio, durante onze anos que se seguiram, apesar de representarem nove configurações curriculares diferentes, não foram percebidas mudanças substanciais que pudessem configurar um divisor de águas na relação entre as duas áreas. A Formação Profissional seguia com hegemonia territorial nas grades curriculares.¹⁸⁴

A efervescência dos debates em 1987 sobre a educação profissional no Brasil mostrava o clima às vésperas da tão esperada Assembleia Constituinte após os 21 anos de um regime de exceção. Entra com grande força, neste contexto, a ideia de uma educação

¹⁷⁹ Ata nº 28 de Reunião de Professores, de 29/12/1980.

¹⁸⁰ Lei 7.044, de 18 de outubro de 1982.

¹⁸¹ Intenção que só desaparece dos Projetos Pedagógicos do Curso Técnico em Agropecuária a partir de 2008.

¹⁸² Decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1986. Este Decreto extinguiu vários órgãos do Ministério da Educação, entre eles a COAGRI.

¹⁸³ A vinculação à Secretaria de Ensino de 2º Grau permaneceu até 1991, quando foi criada a Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SENETE).

¹⁸⁴ Conforme grades curriculares constantes dos históricos escolares emitidos entre 1986 e 1997, a carga horária da Formação Profissional variou entre 54,47% e 58,48% e a tendência de redução só inicia em 1998 até a paridade com a Educação Geral em 2005.

politécnica que recuperasse a relação entre teoria e prática, sob o ideário de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção e não, como assinalam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.33) o mero adestramento em técnicas produtivas. Esse ideário politécnico buscava o rompimento com a polarização entre educação básica e técnica baseando-se no princípio da formação humana na sua totalidade.

A nova Constituição, promulgada em 1988, ao determinar que a educação devesse ser promovida “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”¹⁸⁵, em tese, não estaria prevendo conflito entre a Educação Geral e a Formação Profissional.

A partir de 1991 voltou a existir um órgão específico para a Educação Profissional no Brasil. Foi criada a Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SENETE) que acabou renomeada para Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), em 1993 e, finalmente transformada em Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), em 2004. Foi durante o período de vinculação à SEMTEC que o IFRS – Câmpus Sertão introduziu a separação entre Educação Geral e Formação Profissional em seus currículos, com a adoção em 1997, da modalidade de ensino concomitante.

Os anos 1990 acabariam mostrando que, desde a Constituição de 1988, o caminho até uma nova LDB, ainda seria longo e, conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.36), apesar de o projeto inicial do deputado Octávio Elísio conter muitas das reivindicações das entidades organizadas em defesa da educação popular pública, o clamor dessas entidades organizadas em torno do ensino politécnico acabaria atropelado pelo projeto Darci Ribeiro aprovado em 1996 com muitas adaptações. Isso foi uma amostra de que havia interesses em disputa, num ambiente que, conforme enunciou Frigotto (2010, p. 148) estava presente:

[...] o embate que se efetiva em torno dos processos educativos e de qualificação humana para responder aos interesses ou às necessidades de redefinição de um novo padrão de reprodução do capital ou do atendimento das necessidades e interesses da classe ou classes trabalhadoras [...].
Trata-se de uma relação conflitante e antagônica, por confrontar de um lado as necessidades da reprodução do capital e de outro, as múltiplas necessidades humanas.

Um ingrediente importante a ser considerado nesta análise é a publicação da Lei nº 8.731, de 16 de novembro de 1993. Este dispositivo legal, instituído pelo governo Itamar Franco, transformou as Escolas Agrotécnicas Federais, entre elas a EAF de Sertão, em autarquia. Isso significou a conquista de autonomia administrativa e pedagógica, ou seja, a possibilidade de administrar o próprio orçamento e de constituir cursos técnicos de nível

¹⁸⁵ Artigo nº 205 da Constituição Federal, promulgada em 05 de outubro de 1988.

médio, apenas com aprovação de seu próprio órgão superior. A autonomia não significou alterações que determinassem uma redução da carga horária da Formação Profissional nos currículos do IFRS – Câmpus Sertão. Isso quer dizer que, tal hegemonia não dizia respeito apenas a uma necessidade de cumprir os ditames da política oficial, mas que também internamente a instituição assumia a opção de manter este quadro.

Essa autonomia pedagógica parecia uma tendência que poderia levar ampliação do raio de ação das Escolas Agrotécnicas Federais, através da sua transformação em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Se isso se concretizasse significaria a abertura da possibilidade de atuação no ensino superior com cursos de tecnologia. A Lei 8.948, de 08 de dezembro de 1994, que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, previa a transformação de todas as escolas técnicas federais em CEFETs¹⁸⁶. Para a EAFSertão esta previsão nunca chegou a se concretizar.

É somente em 1997, já sob a égide da nova LDB (Lei 9.394/96), que a então EAFSertão promoveu o rompimento com a unidade curricular que havia caracterizado seus currículos desde sua fundação. Isso significou a adoção do modelo concomitante com a separação entre Educação Geral e Formação Profissional em dois cursos paralelos e com matrículas independentes¹⁸⁷. Não se pode desconsiderar que, no rastro da nova LDB, foi publicado em 1997 o decreto 2.208/97¹⁸⁸ que previa apenas duas modalidades para o Ensino Técnico: subsequente e concomitante. Sobre as justificativas para a separação entre Formação Profissional e Educação Geral, Fernandes (2006, p. 46-47), afirma que:

Além da questão do elevado custo das escolas técnicas, notadamente as da rede federal, o governo usa como argumento para essa separação, o caráter propedêutico do ensino técnico ministrado nessas escolas, ou seja, toma como problema central a trajetória dos alunos formados como técnicos, que procuram o ensino superior ao invés de dedicarem-se às carreiras de nível médio.

O ensino integrado não se colocava mais, legalmente, como uma possibilidade. Além disso, o sentido fragmentário era reforçado pela previsão de uma organização curricular modular constituída de etapas com terminalidade: os módulos. Era a possibilidade de

¹⁸⁶ A Lei 8.948, em seu Artigo 3º previa: “As atuais Escolas Técnicas Federais, criadas pela Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959 e pela Lei nº 8.670, de 30 de junho de 1983, ficam transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, nos termos da Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, alterada pela Lei nº 8.711, de 28 de setembro de 1993, e do Decreto nº 87.310, de 21 de junho de 1982”. Porém, no § 1º do mesmo artigo, colocava que a implantação dos Centros Federais de Educação Tecnológica seria efetivada gradativamente, mediante decreto específico para cada centro, fato que não se concretizou para a Escola Agrotécnica Federal de Sertão.

¹⁸⁷ Conforme Histórico Escolar do Curso de Nível Médio do aluno Dalcimar Antônio Morgan, expedido em 17/12/1999.

¹⁸⁸ O Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997 determinava as diretrizes para a Educação Profissional e, em seu Artigo 5º determinava: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este”.

certificação parcial durante a trajetória formativa nos cursos técnicos. Apesar disso, não se pode dizer que a mudança promovida nos currículos da EAFSertão ocorreu apenas por força deste decreto, uma vez que este só foi publicado em abril de 1997 e a mudança já foi implantada no início deste mesmo ano, portanto, antes mesmo da publicação do Decreto 2.208/97. Ao que parece, houve uma antecipação ao decreto.

É interessante perceber que, no mesmo ano a instituição, além de adotar o regime de concomitância e a separação entre o Ensino Médio e Ensino Técnico em duas matrículas independentes, extinguiu a exigência de conclusão do Ensino Médio para o encaminhamento para o Estágio Curricular Supervisionado. Sem dúvida, isso significou novos parâmetros de distanciamento na relação entre Educação Geral e Formação Profissional, agregando ainda mais um elemento: a adesão ao sistema de avaliação por competências.¹⁸⁹

Ao Decreto 2.208/97, seguiram-se, entre 1997 e 1999, uma série de dispositivos legais com o intuito de consolidar a reforma da Educação Profissional que carregava o arcabouço ideológico neoliberal do governo Fernando Henrique Cardoso, a qual visava, segundo Manfredi (2002, p. 128), “a melhoria da oferta educacional e sua adequação às novas demandas econômicas e sociais da sociedade globalizada, portadora de novos padrões de produtividade e competitividade”. Entre estes dispositivos pode ser citado inicialmente o Parecer CNE/CEB nº 5/97 exaltava o fato de a Educação Profissional constituir-se em capítulo próprio dentro da LDB e a necessidade de sua articulação com os níveis da educação básica e da educação superior¹⁹⁰.

A Portaria MEC nº 646/97, mostrava-se bem mais agressiva no intuito de agilizar as reformas. Determinava um prazo de 120 dias para adaptação dos regimentos internos das instituições e de quatro anos para a implantação dos dispositivos do Decreto nº 2.208/97 nas instituições da rede federal de educação tecnológica, constituía um grupo de trabalho para apoiar, acompanhar e avaliar a implantação da reforma da educação profissional. Além disso, previa o incremento da matrícula na educação profissional na forma de cursos de nível técnico, concomitantes ou subsequentes ao ensino médio. Ainda permitia que as instituições federais mantivessem ensino médio, com matrícula independente da educação profissional, oferecendo o máximo de 50% do total de vagas oferecidas no ano de 1997. Interessante ainda,

¹⁸⁹ Organização Didático-Pedagógica do Curso Técnico em Agropecuária Concomitante ao Ensino Médio da Escola Agrotécnica Federal de Sertão (1997).

¹⁹⁰ Item 6 do Parecer CNE/CEB nº 5, de 07 de maio de 1997.

é que se determinava a existência de uma articulação com a sociedade civil para realização de processos de pesquisa sobre as demandas de mão de obra exigidas pelo mercado¹⁹¹.

Menos de quatro meses depois, a Portaria MEC nº 1.005/97, implementava o Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP), prevendo o aporte de recursos financeiros vinculado à adesão à reforma da educação profissional, através de financiamento externo pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a criação de um órgão de coordenação central no MEC para a operacionalização da reforma da Educação Profissional¹⁹².

Ainda no ano de 1997, o Parecer CNE/CEB nº 17/97, exaltava a desvinculação entre Educação Geral e Formação Profissional como uma das mais importantes mudanças promovidas pelo Decreto nº 2.208/97. Além disso, procurava rebater possíveis argumentos de que se estaria correndo o risco de um ensino exclusivamente técnico e prático. Nas palavras do relator Fábio Luiz Marinho Aidar (p.4)¹⁹³:

Uma das mais importantes mudanças introduzidas pelo Decreto nº 2.208/ 97 refere-se à educação profissional técnica, cuja organização curricular passa a ser própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este. Significa que será possível a matrícula e frequência no ensino médio e concomitantemente, desde o seu início, no curso técnico, na mesma escola ou em estabelecimentos distintos. [...], determinados cursos técnicos poderão ser organizados de forma sequencial para alunos com o ensino médio já concluído. A desvinculação entre o ensino médio e o ensino técnico possibilita uma flexibilização e significativa ampliação das oportunidades de educação profissional no nível do ensino médio. [...]. A desvinculação referida não significa que as instituições de educação profissional deverão oferecer o ensino única e exclusivamente prático. [...] além de usualmente desenvolver conteúdos curriculares de aplicação dos conhecimentos científicos e tecnológicos, a educação profissional, para preservar a qualidade requerida, forçosamente deverá complementar e suprir eventuais carências de educação geral de seus alunos.

Neste Parecer, o relator enumerava somente vantagens da desvinculação entre a Formação Profissional e a Educação Geral, que, segundo ele, materializava-se tanto para os alunos, quanto para a instituição. Para os alunos destacava a flexibilidade no itinerário formativo sem a obrigação prender-se aos três anos de ensino médio. Para a instituição, ressaltava que seriam possibilitadas melhores condições de atualização dos currículos de acordo com a realidade do mercado. Nesse embalo, não deixava de tecer críticas ao currículo integrado, vendo-o como: “extremamente difícil de ser modificado e por isso mesmo acaba se distanciando cada vez mais da realidade do mundo do trabalho”¹⁹⁴. Sob os argumentos da

¹⁹¹ Artigos 1º, 2º, 3º, 9º e 14º da Portaria MEC nº 646, de 14 de maio de 1997.

¹⁹² Artigos 1º, 2º da Portaria MEC nº 1.005, de 10 de setembro de 1997.

¹⁹³ Parecer CNE/CEB nº 17/97, de 03/12/1997.

¹⁹⁴ Idem.

flexibilização e da agilização da formação, o Parecer também trazia uma apologia ao sistema de módulos, afirmando que ele deveria: “proporcionar maior flexibilidade às instituições de educação profissional e, também, contribuir para a ampliação e agilização do atendimento às necessidades do mercado, dos trabalhadores e da sociedade”¹⁹⁵. Mesmo existindo a recomendação do Parecer para a adoção de um sistema de módulos, o IFRS – Câmpus Sertão só adotaria este tipo de estrutura curricular a partir de 2001¹⁹⁶.

Seguindo a difusão da ideia de pertinência da independência entre Educação Geral e Educação Profissional, tanto o Parecer CNE/CEB nº 15/98, quanto a Resolução CNE/CEB nº 03/98 dele decorrente, colocavam-se no propósito de desvincular a educação básica e preparação para o trabalho e a cidadania, da Educação Profissional. Exemplo disso é a conclusão a que chega a relatora do Parecer:

Nos termos deste parecer, portanto, não há dualidade entre formação geral e preparação básica para o trabalho. Mas há uma clara prioridade de ambas em relação a estudos específicos que habilitem para uma profissão técnica ou preparem para postos de trabalho definidos. Tais estudos devem ser realizados em cursos ou programas complementares, posteriores ou concomitantes ao ensino médio.¹⁹⁷

Especificamente para a Educação Profissional, o quadro normativo que alicerçava os termos da reforma levada a cabo pelo Decreto 2.208/97, se completaria com a publicação do Parecer CNE/CEB nº 16/99 e da Resolução CNE/CEB nº 4/99. Estes dois documentos tratavam das diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional de nível médio. O Parecer tratava de reforçar os argumentos de que a independência entre o ensino médio e o ensino técnico, nos moldes o Parecer CNE/CEB nº 17/97, era vantajosa tanto para o aluno, pela questão da flexibilidade na escolha de seu itinerário formativo, quanto para as instituições de ensino técnico, por uma maior versatilidade, rever e atualizar os seus currículos. Além disso, reafirmava o caráter inovador da possibilidade de adoção de módulos na educação profissional de nível técnico, bem como a certificação de competências e, endossava a modularização dos cursos como promotora de uma maior flexibilidade às instituições no atendimento das necessidades dos trabalhadores, das empresas e da

¹⁹⁵ Idem, p. 06. Para afirmar o arcabouço ideológico, o Parecer reforçava que: “As mudanças introduzidas pela nova legislação na educação profissional representam passos preparatórios para as mudanças reais, em sintonia com as novas demandas de uma economia aberta e de uma sociedade democrática”.

¹⁹⁶ Conforme Histórico Escolar do curso de Nível Médio do aluno Marcos Lopes Escobar, referente ao triênio 2000/2003, expedido em 28/05/2003. Trata-se do primeiro modelo de Histórico Escolar que contém, além da separação entre o Curso Técnico e o Ensino Médio, uma divisão da Formação Profissional em módulos.

¹⁹⁷ Parecer CNE/CEB nº 15, de 1º de junho de 1998, p. 42. Relatora: Guiomar Namó de Mello.

sociedade¹⁹⁸. Sobre esses preceitos da flexibilidade, da formação eficaz e da aceleração da formação entre outros, Frigotto (2010, p. 154), defende que:

[...] os novos conceitos abundantemente utilizados pelos *homens de negócio* e seus assessores – globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade e defesa da educação geral, formação polivalente e “valorização do trabalhador” – são uma imposição das novas formas de sociabilidade capitalista tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação, quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova organização da economia mundial.

A ideia de competências para a empregabilidade era conceituada como: “a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”¹⁹⁹. Essa ideia de eficácia individual corrobora a afirmação de Saviani (2008, p. 430) de que a educação passava a “ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis”, com teoria do capital humano “assumindo a forma do neoprodutivismo”. A modularização dos currículos, contendo módulos com terminalidade, era definida como uma possibilidade de flexibilização dos currículos, uma vez que os módulos: “qualificam e permitem ao indivíduo algum tipo de exercício profissional”²⁰⁰. Apesar de toda esta apologia, a publicação do voto em separado do Conselheiro João Antônio Cabral de Monlevade, discordando da separação das matrículas e defendendo a possibilidade do ensino integrado, demonstrava que o texto do Parecer não refletia uma unanimidade dentro do Conselho Nacional de Educação²⁰¹.

Como consequência a Resolução CNE/CEB nº 4/99, além de transformar em normas os argumentos do Parecer CNE/CEB nº 16/99, ainda determinava um prazo, até o ano de 2001 para que tais diretrizes fossem obrigatoriamente adotadas pelas instituições de educação profissional²⁰². Isso coincide com a adoção da divisão curricular por módulos e de todas as determinações da reforma da educação profissional, no IFRS – Câmpus Sertão, a partir da turma ingressante em 2001. O próprio Plano de Curso do Ensino Médio, que vigorou no IFRS – Câmpus Sertão a partir do ano de 2001 dedicava todo um capítulo a discorrer sobre “um currículo voltado para habilidades e competências”²⁰³.

¹⁹⁸ Parecer CNE/CEB nº 16, de 05 de outubro de 1999, p. 18.

¹⁹⁹ *Idem*, p. 33.

²⁰⁰ *Idem*, p. 36.

²⁰¹ Na página 49 do Parecer CNE/CEB nº 16/99 o Conselheiro João Antônio Cabral de Monlevade afirma ser um equívoco fundamental do Decreto 2.208/97, o fato de se desconsiderar a possibilidade da integração curricular entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, em curso único.

²⁰² Artigo 18 da Resolução CNE/CEB nº 4/99, de 8 de dezembro de 1999.

²⁰³ Plano de Curso do Ensino Médio da EAFSertão (IFRS – Câmpus Sertão), dez de 2000, p. 9-10.

A estrutura curricular concomitante e modular, com hegemonia territorial da Formação Profissional havia se consolidado no IFRS – Câmpus Sertão. Essa consolidação perdurou apesar da publicação, em 2004, do Decreto 5.154/04 que revogava o Decreto 2.208/97 e, conforme relatado por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 23-24), resultava do posicionamento de setores da sociedade civil que nutriam esperanças sobre o potencial de mudança do governo Luiz Inácio da Silva. Este novo dispositivo legal reabria a possibilidade do ensino integrado, sem excluir as modalidades já existentes. Também tratava da unificação das matrículas, com a certificação vinculada, apesar de não promover alterações no que se referia à organização curricular por módulos, conforme se pode ver no texto do decreto:

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, [...], será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

Art. 6º Os cursos [...], quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, incluirão saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento.

§ 2º As etapas com terminalidade deverão estar articuladas entre si, [...].

Art. 7º [...] Parágrafo único. Para a obtenção do diploma de técnico de nível médio, o aluno deverá concluir seus estudos de educação profissional técnica de nível médio e de ensino médio.²⁰⁴

Como já havia ocorrido com o Decreto 2.208/97, o Decreto 5.154/04 foi sucedido por dispositivos que tinham por finalidade orientar a sua operacionalização pelas instituições de ensino profissional. Neste ínterim, foram publicados o Parecer CNE/CEB nº 39/04 e Resolução CNE/CEB nº 1/05. O Parecer tratava de esclarecer as principais diferenças em relação ao Decreto 2.208/97, que havia sido revogado:

As divergências entre os dois decretos regulamentadores, que merecem ser explicitadas e corrigidas [...], são as seguintes:

O Artigo 5º do Decreto nº 2.208/97 define que “a Educação Profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este”. O Decreto nº 5.154/2004, por seu turno, define que “a Educação Profissional Técnica de nível médio (...) será desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio” (Cf. Artigo 4º), e que esta articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio “dar-se-á de forma integrada, concomitante e subsequente ao Ensino Médio” (Cf. incisos I, II e III do § 1º do Artigo 4º).²⁰⁵

²⁰⁴ Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Quando o decreto se refere às “etapas com terminalidade”, está se referindo aos módulos de certificação parcial.

²⁰⁵ Parecer CNE/CEB nº 39, de 08 de dezembro de 2004, p. 3.

Também é possível perceber a ênfase em se tratar o ensino integrado de forma a diferenciá-la do modelo vigente durante o período da Lei 5.692/71, afirmando que:

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

Assim, na forma integrada, atendidas essas finalidades e diretrizes, de forma complementar e articulada, conforme o planejamento pedagógico do estabelecimento de ensino, será oferecida, simultaneamente e ao longo do Ensino Médio, a Educação Profissional Técnica de nível médio [...].

Como consequência dessa simultaneidade prevista pelo Decreto nº 5.154/2004, não se pode, portanto, organizar esse curso integrado com duas partes distintas, a primeira concentrando a formação do Ensino Médio e a segunda, de um ano ou mais, com a formação de técnico. [...]

Esse procedimento, além de contrariar o novo Decreto, representaria um retrocesso pedagógico, reforçando a indesejada dicotomia entre conhecimentos e sua aplicação, ou seja, entre “teoria” e “prática”. [...].²⁰⁶

E, por fim, reforçava o caráter unificador da proposta integrada que tratava a Formação Geral e a Educação Profissional como elementos indissociáveis e constituintes de um único curso:

É importante deixar claro que, na adoção da forma integrada, [...]. Trata-se de um único curso, com projeto pedagógico único, com proposta curricular única e com matrícula única. A duração do curso, obviamente, deverá ter a sua “carga horária total do curso” ampliada, de forma a assegurar, nos termos do § 2º do Artigo 4º do Decreto nº 5.154/2004, o cumprimento simultâneo das finalidades estabelecidas, tanto para a Educação Profissional Técnica de nível médio quanto para o Ensino Médio, como etapa de conclusão da Educação Básica.

Para a obtenção do diploma de Técnico de nível médio, nos termos do parágrafo único do Artigo 7º do Decreto nº 5.154/2004, “o aluno deverá concluir os seus estudos de Educação Profissional Técnica de nível médio e do Ensino Médio” [...].

Não são dois cursos em um, com certificações independentes. [...].

A duração dos cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio realizados de forma integrada com o Ensino Médio deverá contemplar as cargas horárias mínimas definidas para ambos, [...].²⁰⁷

A Resolução CNE/CEB nº 1/05, veio para atualizar as Diretrizes Curriculares Nacionais referentes à Educação Profissional e ao Ensino Médio, dando formato legal às orientações do Parecer. A Resolução, nos seus artigos 2º, 4º e 5º, davam formato definitivo à nova proposta de integração entre a Formação Geral e a Educação Profissional:

Art. 2º O Artigo 13 da Resolução CNE/CEB 3/98 passa a ter a seguinte redação:

“Artigo 13. Os estudos concluídos no Ensino Médio serão considerados como básicos para a obtenção de uma habilitação profissional técnica de nível médio, decorrente da execução de curso de técnico de nível médio realizado nas formas integrada, concomitante ou subsequente ao Ensino Médio.”

Art. 4º Os novos cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio oferecidos na forma integrada com o Ensino Médio, na mesma instituição de ensino, ou na

²⁰⁶ Idem, p. 5.

²⁰⁷ Idem, p. 6.

forma concomitante com o Ensino Médio, em instituições de ensino distintas, mas com projetos pedagógicos unificados, [...].

Art. 5º Os cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio realizados de forma integrada com o Ensino Médio, terão suas cargas horárias totais ampliadas para um mínimo de 3.000 horas para as habilitações profissionais que exigem mínimo de 800 horas; de 3.100 horas para aquelas que exigem mínimo de 1.000 horas e 3.200 horas para aquelas que exigem mínimo de 1.200 horas.²⁰⁸

Constatou-se, no entanto, que não ocorreram mudanças imediatas na estrutura curricular dos cursos técnicos do IFRS – Câmpus Sertão. É instigante perceber este fenômeno de consolidação caracterizado pela permanência da dualidade curricular até 2008 quando, só então, ocorreu a rediscussão dos currículos e a opção por um modelo integrado com matrícula única e com o gradativo abandono do sistema de avaliação por competências. Ou seja, ao contrário de 1997, quando a instituição até antecipou-se ao decreto que normatizava a reforma da educação profissional do governo de Fernando Henrique Cardoso, em 2004 a adesão às diretrizes ditadas pela nova política pública ocorreu apenas quatro anos depois²⁰⁹.

Uma explicação plausível para a compreensão deste retorno tardio ao ensino integrado - somente quatro anos após o novo decreto que abria essa possibilidade - passa, impreterivelmente pela consideração dos elementos presentes nos debates internos da instituição sobre o assunto. Considera-se aqui que, a contar da publicação do Decreto 5.154/04, os registros das atas trazem 13 reuniões entre a Direção-Geral do IFRS – Câmpus Sertão e os professores, culminando com a aprovação definitiva de mudança no ano de 2008. Destes registros, 12 tratam de questões relacionadas ao currículo, sendo 07 que se referem a reuniões realizadas ainda em 2004, nenhuma em 2005, 02 em 2007 e 03 em 2008.

No universo destes registros, detectou-se que o processo de mudança para o modelo que integrasse a Educação Geral e a Formação Profissional, foi gradativo. Apesar de mais da metade das reuniões para tratar da grade curricular tenha ocorrido no ano de 2004, isso não resultou em uma mudança total. O que houve, inicialmente, foi apenas na abolição do sistema de avaliação por competências. Ainda assim, essa opção iniciou apenas pela Educação Geral, a partir de 2005. Esse movimento de mudança teve duplo estímulo. Primeiro por parte da Direção-Geral que passou a convocar esta série de reuniões em 2004, e afirmava, através do DDE, que: “quanto ao Curso de Agropecuária, o objetivo é discutir e aperfeiçoar o

²⁰⁸ Resolução CNE/CEB nº 1, de 11 de março de 2005.

²⁰⁹ Conforme o Plano de Curso do Ensino Médio (abril de 2005), a Organização Didático-Pedagógica do Ensino Profissional (dezembro de 2005), o Plano de Curso Técnico em Agropecuária Modalidade Concomitante (dezembro de 2005) e a Organização Didático-Pedagógica do Ensino Médio (dezembro de 2005), os currículos do IFRS – Câmpus Sertão permaneceram na modalidade concomitante até a aprovação da Organização Didático-pedagógica do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, em dezembro de 2008.

mesmo com o objetivo de qualificá-lo, pois o mesmo é o carro-chefe da escola” e, que havia a “necessidade de uma discussão para saber que perfil de conclusão que a Escola deseja”²¹⁰. O Segundo parecia demonstrar certa insatisfação dos professores que começava a se tornar pública, em relação ao modelo de avaliação por competências e uma alegada falta de integração, uma vez que se registra que:

Após a discussão do sistema de avaliação utilizada na escola chegou-se à conclusão de que tanto os professores quanto os alunos estão desestimulados, que não há unidade de grupo de professores, pois cada um trabalha de uma forma diferenciada.²¹¹

Esse tipo de situação repercutiu gerando uma demanda por mudanças que começaria a se concretizar a partir de uma reunião realizada com os professores do Ensino Médio, em outubro de 2004, onde a Direção-Geral ao estabelecer a pauta, considerou a amplitude dos questionamentos quanto ao currículo, conforme registro:

Inicialmente o professor Lenir informou o objetivo da reunião, que é a reestruturação do projeto do Curso do Ensino Médio, no que se refere a grade curricular, sistema de avaliação, e se necessário a reformulação dos conteúdos propostos, questionou aos presentes a continuidade da avaliação por competências ou por notas a partir de 2005.

Apesar de questionar a avaliação por competências, onde os professores detectavam que "os alunos estão desestimulados e confusos quanto à forma de avaliação por competência"²¹², não se registra ainda um debate em relação à modalidade integrada ou concomitante ou mesmo quanto à estrutura curricular baseada nos módulos. Enfim, foram os professores do Ensino Médio (Educação Geral) que desferiram o primeiro golpe para o desmonte do modelo de currículo baseado no Decreto 2.208/97 ao abolirem a avaliação por competências para as turmas de 2005 em suas disciplinas²¹³.

Um indicativo de que as discussões promovidas em 2004, ainda não tratavam de discutir uma proposta de ensino integrado, é o fato de que as reuniões eram organizadas separadamente por área. Dividiu-se a Formação Profissional, entre Agricultura e Zootecnia e, um terceiro grupo de discussão era composto pelos docentes da Educação Geral. Apesar de o

²¹⁰ Ata nº 006 de Reuniões Pedagógicas, de 30/09/2004. Esta foi o primeiro registro de reunião onde se debateu a questão curricular, apesar de contar apenas com professores da área da Zootecnia. A sistemática das reuniões que se seguiriam tratava de reunir os professores por área, conforme já descrito no Capítulo “Currículo e relações de poder”.

²¹¹ Idem.

²¹² Idem.

²¹³ Idem. Ficou estabelecido que, a partir de 2005, os alunos que ingressariam na 1ª série teriam sua avaliação por nota, com média 7,0 (sete), no Ensino Médio.

objetivo colocado nas pautas ser “a reestruturação da grade curricular”²¹⁴, isso dizia respeito apenas a uma reorganização dentro de cada área. Para a Formação Profissional, por exemplo, se colocava que se tratava de uma ideia de “reestruturar o projeto do Curso Técnico Agrícola”. Ou seja, ainda persistia a visão refletida dos currículos concomitantes de que havia dois cursos: O Ensino Médio e o Curso Técnico. Apesar de todo esse movimento, as alterações acabaram valendo apenas par o ano de 2006, sob a alegação de que não havia tempo hábil para implantá-las em 2005. Como se viu no capítulo anterior, parecia haver uma estratégia da Direção-Geral em protelar as mudanças.

Os docentes da Formação Profissional, por sua vez, somente se engajariam no movimento de mudança do modelo avaliação por competência, a partir de 2007. Para vigorar em 2008, foi apresentado, em reunião com todos os professores:

[...] o documento elaborado pela comissão responsável pela reestruturação da Organização Didática do Ensino Profissional no que se refere a recuperação e promoção dos alunos, o qual após ser discutido e aprovado pelos professores para ser encaminhado ao Conselho Diretor.²¹⁵

Desta forma se completava a primeira etapa da mudança, através da alteração no modelo de avaliação. Abandonava-se, primeiramente na Educação Geral e mais tarde na Formação Profissional, o modelo de avaliação por competências que se baseava nas concepções das competências para a empregabilidade apreoadas pelo modelo de educação profissional preconizado no período anterior ao Decreto 5.154/04, principalmente na vigência das políticas do Governo Fernando Henrique Cardoso para o setor.

O segundo passo, para a alteração do modelo, viria somente em abril de 2008, quando foi formada uma comissão de professores para elaborar uma proposta de ensino integrado. A comissão composta de 09 professores das duas áreas teria como missão elaborar uma proposta de nova matriz curricular²¹⁶. Essa ideia de avançar na mudança parecia encontrar eco junto aos alunos que chegaram a solicitar, em um parecer encaminhado ao Conselho de Classe, em junho de 2008, um maior esforço para "relacionar conteúdos das disciplinas regulares com as técnicas"²¹⁷.

Por fim, o passo definitivo foi dado em setembro de 2008, quando a comissão apresentou a proposta de ensino integrado que foi aprovada pelos professores para entrar em

²¹⁴ Ata nº 010 de Reuniões Pedagógicas, de 13/10/2004; Ata nº 011 de Reuniões Pedagógicas, de 20/10/2004. Reuniões do DDE, CGE e CSP com os professores da área técnica.

²¹⁵ Ata nº 05 de Reuniões de Professores, de 20/10/2007.

²¹⁶ Ata nº 03 de Reuniões de Professores, de 18/04/2008.

²¹⁷ Ata nº 03 de Conselho de Classe, de 04/06/2008. A manifestação dos alunos era registrada nos Conselho de Classe através de um diagnóstico feito pelo professor Conselheiro de turma com os alunos. O relato destes diagnósticos era lido antes dos debates referentes a cada turma.

vigor em 2009. Apesar disso, na redação da grade curricular os módulos persistiram e só seriam abolidos no ano seguinte.

Diante de tudo isso, detecta-se que o processo de adequação ao Decreto 5.154/04 foi gradativo, realizado em três passos que demandaram quase cinco anos. Ao contrário do que havia ocorrido com a implantação do modelo contido no Decreto 2.208.97 que chegou a ser uma antecipação. Ou seja, nem sempre a norma oficial é imediatamente absorvida. Isso depende de alguns fatores, entre eles, como no caso do IFRS – Câmpus Sertão estavam: o interesse dos gestores, a capacidade de articulação e de manifestação dos docentes e, o nível de saturação do modelo vigente. Desta forma, não se pode atribuir apenas à publicação do Decreto 5.154/04 a mudança do modelo concomitante, que separava a Educação Geral da Formação Profissional, para o modelo integrava as duas áreas. Até porque este decreto não obrigava tal mudança. Isso ocorreu, como se pode ver, como resultado de um longo processo de discussão interna desencadeado após o referido decreto.

No mesmo ano em que se optava pela alteração na essência dos currículos, a Lei 11.892, de 29 de dezembro 2008, transformou a então Escola Agrotécnica Federal de Sertão, autarquia com autonomia administrativa e pedagógica, em Campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) com a nomenclatura de IFRS – Câmpus Sertão. Tratou-se na prática, de uma nova institucionalidade e da perda da autonomia pedagógica e financeira.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das análises e reflexões desenvolvidas ao longo dos capítulos desta tese, alguns pontos precisam ser reafirmados ou destacados. Isso se coloca com o propósito de estabelecer sucintamente algumas conclusões e encaminhamentos determinados pelo desdobramento da análise dos dados.

O primeiro ponto a ser ressaltado, é um relativo protagonismo por parte do segmento representado pela Formação Profissional em relação à Educação Geral, ao menos até 1988. Isso se mostrou na forma de um maior prestígio junto à Direção-Geral. Na disputa de espaços/territórios, a Formação Profissional contou, na maior parte do período estudado, com uma maior proximidade junto aos gestores na abordagem da questão curricular. Na maioria das vezes em que os registros traziam algum tipo de discussão sobre a função da escola, a iniciativa partia deste segmento. Além disso, na maioria das vezes em que se demonstra o interesse em aproximar-se sob o argumento de uma alegada integração, esse parece ter origem na Formação Profissional. Neste caso, geralmente era a Educação Geral que deveria adequar seus conteúdos e práticas para atender à Formação Profissional, numa visão de subordinação que era compartilhada até pelos alunos.

Outra questão diz respeito aos movimentos de aproximação e distanciamento entre a Formação Profissional e a Educação Geral. Neste íterim, apesar de existir uma matrícula única entre 1963 e 1996, não é possível dizer que durante todo esse tempo o ensino era desenvolvido de forma integrada. As duas expressões não são sinônimas. Um reforço a esse argumento é o fato de que, desde 1974, na organização das grades curriculares já constavam dois grupos distintos: Formação Especial e Educação Geral. Já as ações no sentido de estabelecer a separação entre Formação Profissional e Educação Geral, também não podem ser atribuídas apenas ao Decreto 2.208/97, pois foram gradativas e iniciaram já a partir dos anos 1980, quando a instituição optou por uma estrutura com coordenações separadas. Até mesmo a adoção dos preceitos da reforma do ensino profissional, preconizados no decreto, ocorreu antes de sua publicação, por opção da instituição.

O mesmo movimento não se registrou quanto ao Decreto 5.154/04 que reabria a possibilidade do ensino integrado. O ensino integrado só foi adotado 4 anos após o decreto 5154/04. Em que pese o grande número de reuniões que tratavam da questão curricular, as mudanças não foram imediatas, ou seja, não bastava uma norma oficial, era preciso condições de decisão internas e uma intenção de mudança que fosse levada a cabo. Em outras palavras, a volta ao ensino integrado não foi imediata ao decreto 5154/04, mas pesou a questão interna

em que os debates não foram materializados em ações e as manifestações nesse sentido acabavam isoladas.

O caráter gradativo das alterações iniciou primeiramente com a alteração no sistema de avaliação dos alunos. A mudança na avaliação foi implantada primeiramente pela Educação Geral, a partir de 2005, com a abolição da avaliação por competências, num ambiente onde se percebia que as insatisfações com o modelo já se faziam sentir nas manifestações de professores e alunos. A Formação Profissional só alteraria seu sistema de avaliação, padronizando-o em relação à Educação Geral, em 2007. Este é o único caso em que se percebeu um protagonismo por parte da Educação Geral.

Em termos de hegemonia do espaço/território dentro dos currículos, ficou evidente que durante a maior parte do tempo a Formação Profissional foi dominante. O único período em que a Educação Geral prevaleceu foi durante o curso Ginásial Agrícola. A partir do momento em que a instituição passou a oferecer exclusivamente o curso de nível médio (1968), a ampliação do território da Formação Profissional foi gradativa, atingindo seu auge entre 1985 e 1988, coincidentemente no mesmo período em que ficaram mais evidentes os argumentos em defesa da formação de um capital humano. Houve certa estabilização entre 1989 e 1997. Essa hegemonia curricular por parte do segmento da Formação Profissional começa um movimento contínuo de decadência a partir de 1998, até a total equivalência com a Educação Geral em 2005.

Um fator que ficou evidenciado de forma marcante foi a grande instabilidade curricular da instituição. São 31 estruturas curriculares no período. Essas frequentes mudanças dificultam aferir de forma concreta o atingimento dos objetivos educacionais propostos. Em outras palavras, a percepção de sucesso ou insucesso dos objetivos curriculares ou dos modelos curriculares é dificultada devido ao pouco tempo de vigência, confirmando Tyler (1978, p. 76): “Só depois de meses e anos é que podemos ver objetivos educacionais importantes assumirem uma forma concreta e bem visível”.

Também é importante ressaltar a relação entre o volume de registros de discussões e o respectivo contexto histórico institucional. Ou seja, os dois períodos com maior quantidade de registros de discussões envolvendo questões relacionadas a currículo foram:

a) 1997: na transição para o modelo curricular concomitante e adoção dos preceitos do Programa de Reforma do Ensino Médio (PREMEM);

b) 2004: os debates começam a abordar o tema da integração, embora com discussões em pequenos grupos. É a partir daí que a Formação Profissional não se apresenta mais como grupo coeso e sim com uma divisão em dois subgrupos = Agricultura e Zootecnia.

Em termos de direcionamento pedagógico, ao menos até meados dos anos 1990, registra-se uma forte presença dos preceitos da Teoria do Capital Humano. As reformas, a partir do decreto 2208/97, trouxeram inerente a noção de competências para a empregabilidade, que na verdade assumia a forma de um neoprodutivismo (SAVIANI, 2008). Era a Teoria do Capital Humano com uma nova roupagem, agregando a flexibilização do itinerário formativo, através dos módulos com terminalidade e da agilização da formação, com a oferta de cursos subsequentes.

Cabe afirmar ainda que, no que se refere às relações de poder, em dois períodos: 1974 – 1986 e 1989 – 1997, tais relações se evidenciam com o segmento da Formação Profissional, determinando o outro segmento, o da Educação Geral. Tal situação começa a perder força a partir da nova formação do Conselho de Professores (1989), com a equivalência do número de professores nas duas áreas, em que pese o controle deste órgão pela Direção-Geral do Câmpus. Uma nova configuração mais equilibrada, ao menos oficialmente, se consolida com a delegação do Departamento Pedagógica e Apoio Didático, substituindo a Divisão de Atividades Técnicas na coordenação das reuniões sobre currículo (1996). Ao menos, ao que transparece, passava a existir uma espécie de anteparo na relação de determinação de um segmento sobre outro.

No período de 1998 a 2000, tanto a Formação Profissional quanto a Educação Geral, que passavam a coexistir separadamente enquanto cursos independentes, parecem ter buscado sua identidade própria, cada um buscando suas possibilidades de influenciar os processos de discussão sobre currículo.

Durante todo o período estudado, se percebeu momentos de maior ou menor grau de discussão. Quanto a isso, não é possível ignorar que existiram estratégias embutidas nestes momentos de debate e decisão. Para manter o controle do rumo das discussões durante as reuniões, um dos expedientes consistia em evocar a legalidade para limitar as discussões. Era um ato de coação com o argumento: não havia saída senão cumprir imediatamente a lei, ou ao menos, aquela parte da lei que interessava aos condutores do debate. Outra estratégia, principalmente nas décadas de 1990 e 2000, era dividir as discussões em grupos menores, evitando o debate no grande grupo. Esse tipo de condução das discussões encontrou algumas resistências esporádicas, pois estava em jogo o controle do resultado das discussões. O exemplo da divisão da Formação Profissional em dois subgrupos foi estimulado pela direção no contexto de promover discussões em grupos menores.

A aplicação das diretrizes oficiais por parte dos gestores parece ter sido bastante tranquila na maior parte do período. Até o ano 2000 não há registros de resistências ou

questionamentos às diretrizes ditadas pela Direção-Geral que defendia sempre a política oficial. Apenas no último ano do século 20 é que a instituição passa a referir, pela primeira vez, o conceito de Projeto Político Pedagógico (PPP). Antes do ano 2000 o PPP ou (outro documento similar) não é mencionado. Quando ele passa a ser debatido é que aparecem os primeiros registros de questionamento às proposições da Direção-Geral.

Enfim, o mote desta pesquisa também se reportou à questão do estabelecimento do “o quê” ensinar, do conhecimento “válido” e do “não válido”. Essa foi sempre a disputa que permeou a relação entre a Educação Geral e a Formação Profissional no IFRS – Câmpus Sertão. De fato, um debate que ainda não se resolveu na instituição e que diz respeito ao perfil do aluno a ser formado e à função da escola, em particular, e da Educação Profissional em geral. Embora com avanços e retrocessos, com diferentes intensidades e conforme o contexto histórico, o tensionamento entre Educação Geral e Formação Profissional acabou tornando-se característica permanente da história do IFRS – Câmpus Sertão. Essa constatação encaixa a instituição no fenômeno nacional detectado por Fischer e Franzoi (2009, p.37), quando afirmam que: “Essa dualidade, ora formalmente mais mascarada, ora menos, nunca se dissolve, de fato, na história do país”.

Assim, pode-se dizer que os currículos do IFRS – Câmpus Sertão têm sido estruturados a partir de disputas de território e de poder entre a Educação Geral e a Formação Profissional. Tais tensionamentos, nem sempre explícitos, são multicausais decorrentes de políticas educacionais, das concepções dos professores sobre formação profissional, das estratégias de ação dos gestores e dos segmentos envolvidos nas discussões internas sobre currículo. E também, em menor grau por mudanças institucionais, variando de intensidade em cada momento histórico.

Em resumo, e considerando estes aspectos, pode-se afirmar que este estudo conseguiu identificar e descrever diferentes elementos do jogo de forças atuando ao longo dos anos. Ao mesmo tempo fica explicitado que os polos “Educação Geral-Formação Profissional” serviram para inúmeros debates e tentativas de integração, embora de fato a tão historicamente decantada “formação integral” sempre surgisse muito mais como horizonte idealizado do que como efetivo alcance. Nesta mesma perspectiva, também fica evidente que os currículos do (hoje) IFRS – Câmpus Sertão têm sido estruturados a partir de uma dicotomia: Educação Geral-Formação Profissional. Estes polos encarados muito mais sob a lógica do “ou isso ou aquilo”, do que sob a lógica contemporânea (inclusive nas políticas públicas): “isso e aquilo”. Na instituição aqui analisada, as disputas não são provocadas por/ou decorrentes de um polo único ou hegemônico. São, muito mais, causa e efeito do

conjunto de micro poderes, operando continua e assistematicamente, e que aqui podem ser traduzidos como: contexto nacional e local, políticas educacionais, concepções dos professores sobre formação profissional, estratégias de ação dos gestores e demais segmentos envolvidos nas discussões internas sobre currículo. E, conforme os dados apurados, tais micro poderes também são alicerçados por mudanças institucionais, apresentam intensidade variada a cada momento histórico. Tais constatações confirmam em grande parte o que outros pesquisadores já verificaram, isto é, o currículo jamais é fruto de uma visão neutra e objetiva acerca do conhecimento ou dos propósitos que oficialmente se pretende atingir. Trata-se, sim, de um território em constante disputa, ocupado temporariamente por um conjunto de forças que conseguem emergir e se manter até a configuração de novas contingências. Numa visão otimista, caberia indagar: quem sabe de agora em diante se possam visualizar perspectivas - a partir das atuais políticas do Ministério da Educação, amparadas na filosofia da Educação Integral, mais propensas a efetivamente romper dicotomias?

A partir deste estudo, algumas questões instigam futuros projetos investigativos, como, por exemplo: quais as teorias de currículo e suas influências no contexto da escola brasileira e/ou particularmente no IFRS-Câmpus Sertão? Ou ainda: como ocorre a ação docente concreta, ou o currículo de fato em ação, paralelo às determinações institucionais? Para responder a estas e a outras dúvidas, é fundamental não perder o olhar atento de professor pesquisador, que analisa também a sua prática pedagógica sob a ótica do questionamento, perguntando continuamente sobre a função da escola e da educação.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e oposição no Brasil (1964-1984)**. Petrópolis: Vozes, 1984.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomaz (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 71-106.
- ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.
- ARRUDA, Marcos. A articulação Trabalho-Educação visando uma democracia integral. In: GOMES, Carlos Minayo. [et.al.]. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 2.ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.
- BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- BALL, Stephen J. **La micropolítica de La escuela: hacia una teoría de La organización escolar**. Barcelona/Madrid: Centro de Publicaciones del MEC y Ediciones Paidós Ibérica S/A, 1994.
- BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BERNSTEIN, Basil B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BONTEMPI JÚNIOR, Bruno. História da educação brasileira: o terreno do consenso. In: Marcos Cezar de Freitas. (Org.). **Memória Intelectual da Educação Brasileira**. 2. ed. Bragança Paulista: EDUSF, 2002, v. 1, p. 75-88
- BONTEMPI JÚNIOR, Bruno. A cadeira de história e filosofia da educação da Universidade de São Paulo entre os anos de 1940 a 1960: contribuição à história das disciplinas acadêmicas. In: **V Encontro de Pesquisa em educação da Região Sudeste: tendências e desafios**, 2002, Águas de Lindóia – SP, v. 1, p. 1 - 9.

BONTEMPI JÚNIOR, Bruno. A educação brasileira e a sua periodização: vestígio de uma identidade disciplinar. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas -SP, v. 1, n. 1, p. 43-68, 2003.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Agrícola - estabelecimento das bases de organização e de regime do ensino a agrícola. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 04 fev. 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.fc.unesp.br>. Acesso em 15 de jun. de 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692 de 11 de agosto de 1961**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br>. Acesso em 15 jun. de 2012.

BRASIL. **Decreto nº 34.330, de 21 de outubro de 1953**. Regulamenta a Lei nº 1.821/53, sobre a equivalência entre os cursos de grau médio. Brasília. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br>. Acesso: 30 abr. 2012.

BRASIL. **Decreto nº 60.731, de 19 de maio de 1967**. Transfere para o Ministério da Educação e Cultura os órgãos de ensino do Ministério da Agricultura e dá outras providências. Brasília, DF, 19 de maio de 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso: 30 abr. 2012.

BRASIL. **Decreto nº 62.519, de 09 de abril de 1968**. Dispõe Sobre a Mudança de Nome do Colégio Agrícola de Passo Fundo e da Outras Providencias. Brasília, DF, 15 de Abril de 1968. Disponível em: <http://br.vlex.com/source/dou-diario-oficial-da-uniao>. Acesso em: 30 abr. 2012.

BRASIL. **Decreto nº 62.178, de 25 de janeiro de 1968**. Provê sobre a transferência de estabelecimentos de ensino agrícola para Universidades e dá outras providências. Brasília, 25 de janeiro de 1968. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br>. Acesso em: 28 abr. 2012.

BRASIL. **Decreto nº 63.914, de 26 de dezembro de 1968**. Provê sobre o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM) e dá outras providências. Brasília, 26 de dezembro de 1968. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br>. Acesso em: 28 abr. 2012.

BRASIL. **Decreto nº 70.067, de 26 de janeiro de 1971**. Dispõe sobre o programa de Expansão e Melhoria do Ensino e dá outras providências. (PREMEN). Brasília, DF, 26 de janeiro de 1971. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br>. Acesso em 04 mai. 2012.

BRASIL. **Decreto nº 72.434, de 09 de julho de 1973**. Cria a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola - COAGRI - no Ministério da Educação e Cultura, atribuindo-lhe autonomia administrativa e financeira e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br>. Acesso em 04 mai. 2012.

BRASIL. **Decreto nº 83.935, de 04 de setembro de 1979**. Altera a denominação dos estabelecimentos de ensino que indica. Brasília, DF, 04 de setembro de 1979. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br>. Acesso em 09 mai. 2012.

BRASIL. **Decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1986.** Extingue órgãos do Ministério da Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 21 de novembro de 1986. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 09 mai. 2013.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394/96. Brasília, DF, 17 de abril de 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 09 mai. 2013.

BRASIL. **Decreto nº 2.548, de 15 de abril de 1998.** Aprova o Regimento Interno e o Quadro Demonstrativo dos Cargos de Direção e Funções Gratificadas das Escolas Agrotécnicas Federais, e dá outras providências. Brasília, DF, 15 de abril de 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 09 mai. 2013.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/96 (LDB), revoga o Decreto 2.208/97 e dá outras providências. Brasília, DF, 23 de julho de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 09 mai. 2013.

BRASIL. **Lei nº 1.076, de 31 de março de 1950.** Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br>. Acesso em: 04 fev. 2013.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953.** Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores.. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 04 fev. 2013.

BRASIL. **Lei nº 3.215, de 19 de julho de 1957.** Cria a Escola Agrícola de Passo Fundo e a Escola de Iniciação Agrícola de Frederico Westphalen, no Estado do Rio Grande do Sul, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 19 de julho de 1957. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br>. Acesso em: 04 mai. 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692/71, referentes a profissionalização do ensino de 2º Grau. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 05 mai. 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Promulgada em 5 de outubro de 1988. 25. ed. São Paulo, Saraiva, 2000.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.731, de 16 de novembro de 1993.** Transforma as Escolas Agrotécnicas Federais em autarquias e dá outras providências. Brasília, DF, 16 de novembro de 1993. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30 abr. 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994.** Institui o Sistema nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF, 08 de dezembro de 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30 abr. 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30 abr. 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 29 de dezembro de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 04 mai. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Ministro de Estado da Educação e do Desporto. **Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997**. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 05 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Ministro de Estado da Educação e do Desporto. **Portaria nº 1.005, de 10 de setembro de 1997**. Implementa o Programa de Reforma da Educação Profissional –PROEP. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 05 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Educação profissional e tecnológica: legislação básica**. (6ª edição). Brasília: MEC, 2005.

BRÜNER, Jerome. **O processo da educação**. 7.ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1978.

CHAGAS, Valnir. **O ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois?** 4.ed. São Paulo: Saraiva, 1984.

COLL, César. **Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. 5.ed. São Paulo: Ática, 2000. Tradução de Cláudia Schilling.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO - CFE. **Parecer nº 274, de 08 de outubro de 1964**. A equivalência em nível médio, com base na Lei 4024/61. Disponível em: www.dc221.4shared.com/doc/3JTABhIL/preview.html. Acesso em: 05 jul. 2013.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO - CFE. **Parecer nº 853, de 12 de novembro de 1971**. Fixa o Núcleo comum e a doutrina do currículo, com base na Lei 5692/71. Disponível em: www.magnuslex.com.br. Acesso em: 05 jul. 2013.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO - CFE. **Resolução nº 08, de 1º de dezembro de 1971**. Fixa o Núcleo Comum par os currículos de 1º e 2º Graus, definindo objetivos e amplitude, com base no Parecer CFE nº 853/71 e na Lei 5692/71. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br. Acesso em: 05 jul. 2013.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO - CFE. **Parecer nº 45, de 12 de janeiro de 1972**. A qualificação para o trabalho no ensino de 2.º grau. O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional. Instruções operacionais para a integração entre Educação Geral e Formação Específica, com base na Lei 5692/71. Disponível em: www.siau.edunet.sp.gov.br. Acesso em: 05 jul. 2013.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO - CFE. **Resolução nº 2, de 27 de janeiro de 1987**. Fixa os mínimos exigidos em cada habilitação profissional, no ensino de 2º Grau. Reformula o Núcleo Comum para os currículos, com base na Lei 5692/71. Disponível em: www.siau.edunet.sp.sp.gov.br. Acesso em: 05 jul. 2013.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO - CFE. **Parecer nº 76, de 23 de janeiro de 1975**. Instruções operacionais para a integração entre Educação Geral e Formação Específica, com base na Lei 5692/71. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br. Acesso em: 05 jul. 2013.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO - CFE. **Parecer nº 785, de 06 de novembro de 1986**. Reformulação do Núcleo Comum para os currículos do ensino de 1.º e 2.º Graus, com base na Lei 5692/71. Disponível em: www.magnuslex.com.br. Acesso em: 05 jul. 2013.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO - CFE. **Resolução nº 6, de 26 de novembro de 1986**. Reformula o Núcleo Comum para os currículos do ensino de 1.º e 2.º Graus, com base no Parecer CFE nº 785/86 e na Lei 5692/71. Disponível em: www.lise.edunet.sp.gov.br. Acesso em: 05 jul. 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA – CEB. **Parecer nº 5, de 07 de maio de 1997**. Proposta de Regulamentação da Lei 9.394/96. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso em: 05 jul. 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA – CEB. **Parecer nº 17, de 03 de dezembro de 1997**. Diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso em: 05 jul. 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA – CEB. **Parecer nº 15, de 01 de junho de 1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso em: 05 jul. 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA – CEB. **Parecer nº 39, de 08 de dezembro de 2004**. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso em: 05 jul. 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA – CEB. **Parecer nº 16, de 05 de outubro de 1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, a partir do Decreto 2.208/97. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso em: 06 jul. 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA – CEB. **Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso em: 05 jul. 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA – CEB. **Resolução nº 4, de 08 de dezembro de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso em: 05 jul. 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA – CEB. **Resolução nº 1, de 11 de março de 2005**. Atualiza as DCNs definidas pelo CNE para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Altera disposições da Resolução CNE/CEB nº 03/98 e 4/99. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso em: 05 jul. 2013.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**, v. 1, n. 1, p. 110-128, Maio/2009.

DELORS, J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2000.

DIEHL, Astor A. **A cultura historiográfica nos anos 80: mudança estrutural na matriz historiográfica brasileira – (IV)**. Porto Alegre: EVANGRAF, 1993.

DIEHL, Astor A. **Do método histórico**. Passo Fundo: Ediupf, 1997.

DOLL JR, William E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

ECO, Umberto. **Como se Faz uma Tese**. 15 ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1999.

FELIX, Loiva Otero. **História e memória: a problemática da pesquisa**. Passo Fundo: Ediupf, 1998.

FERNANDES, Carmen Monteiro. A educação profissional no processo de construção da dualidade da educação secundária brasileira. In: FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan; COSTA, Alessandra David Moreira da; SICCA, Natalina Aparecida Laguna (Org.). **Currículo, história e poder**. Florianópolis: Insular, 2006, p. 37-52.

FISCHER, Maria Clara Bueno; FRANZOI, Naira Lisboa. Formação humana e educação profissional: diálogos possíveis. **Educação, Sociedade e Culturas**, Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), Universidade do Porto – Portugal, n. 29, 2009, p. 35-51.

FOUCAULT, Michel. El sujeto y El poder. **Revista Mexicana de Sociologia**, Instituto de Investigaciones Sociales/Unam, México, n.3, jul/sep. 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GATTI JÚNIOR, Décio. **Reflexões teóricas sobre a história das instituições educacionais**. Ícone, Centro Universitário do Triângulo, Uberlândia-MG, 6(2):131-147, jul./dez.2000.

GHIRALDELLI JR, Paulo. História da educação brasileira. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 5.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995. Tradução de Atílio Brunetta.

GOODSON, Ivor F. Currículo, narrativa e o futuro social. [Trad. Eurize Caldas Pessanha e marta Banducci Rahe]. **Revista Brasileira de educação**. v. 12, n. 35, p.241-252, maio./ago. 2007.

GRIBAUDI, Maurizio. Escala, pertinência, configuração. In: REVEL, Jacques (Org.) **Jogos de escala: a experiência da macroanálise**. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. [Trad. Gizele de Souza]. **Revista brasileira de história da educação**. Campinas (SP), n. 1, p.9-43, jan./jun. 2001.

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

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

LE GOFF, Jaques. As mentalidades: uma história ambígua. In: LE GOFF, Jaques.; NORA, Pierre. **História: novos objetos**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976. Tradução de Terezinha Marinho.

LEPETIT, Bernard. Sobre a escala na história. In: REVEL, Jaques (Org.). **Jogos de escalas: a experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

LOGUERCIO, Rochele de Quadros; DEL PINO, José Claudio. Os discursos produtores da identidade docente. **Revista Ciência & Educação**, v. 9, n. 1, p. 17-26, 2003.

LOPES, Alice C. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ/Faperj, 2008.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 32, p. 285-296, 2006.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

MAGALHÃES, Justino A. de. **Linhas de Investigação em História da Educação e da Alfabetização em Portugal - um Domínio do Conhecimento em Renovação**. In: História, Sociedade e Educação no Brasil. Anais do III Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas. Campinas: UNICAMP- FF, p.55-67, 1996.

MAGALHÃES, Justino A. de. Breve apontamento para a história das instituições educativas. In SAFELICE, José Luís, SAVIANI, Demerval & LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **História da Educação: perspectivas para um intercâmbio internacional**. Campinas, SP. Autores Associados, 1999, p.67-72.

MAGALHÃES, Justino A. de. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista/SP: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000. Tradução de Gaetano Lo Monaco.

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

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v.27, n.94, jan/abr.2006.

MARTINAZZO, Celso José. Currículo, conhecimento e inclusão social. In: CAMARGO, Ieda de. (Org.). **Currículo escolar: propósitos e práticas**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999.

MARTINS, Ângela Maria. Estudos em políticas educacionais: uma discussão metodológica. In: MARTINS, Ângela Maria; WERLE, Flávia Obino Correa. **Políticas educacionais: elementos para reflexão**. Porto Alegre: Redes Editora, 2000, p.21-47.

MELO, Alessandro. Educação básica e formação profissional na visão dos empresários brasileiros. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol.30, n.108, p. 893-914, out. 2009.

MENDONÇA, Ana Walesca Pollo. Do Pensamento Pedagógico Brasileiro à História das Ideias e Instituições Educacionais. **Educação em Revista (UFMG)**, Belo Horizonte, v.34, n.34, p. 127-134, 2001.

MENDONÇA, Ana Walesca Pollo. O educador: intelectual ou burocrata? Uma perspectiva histórica. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2001, v. 1, p. 11-29.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículo e programas no Brasil**. 14.ed. Campinas: Papirus, 2007.

MOREIRA, Flavio Antônio; Silva, Thomaz Tadeu da. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Ana de. LOPES, Alice Casimiro. A Abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação - FaE/PPGE/UFPel**. Pelotas, n. 38, p. 19-41, janeiro/abril 2011.

OZGA, Jenny. **Investigação sobre Políticas Educacionais: terreno de contestação**. Porto - Portugal: Porto Editora, 2000.

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

PESSANHA, Eurize Caldas; OLIVEIRA, Stella Sanches de. A cultura humanista e a cultura científica na história de disciplinas escolares de uma escola secundária (1939-1971). **Cadernos de pesquisa em educação PPGE-UFES**: Vitória/ES, v. 17, n. 33, p. 102-121, jan/jun. 2011.

POPKEWITZ, Thomas. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz T. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 173-210.

POPKEWITZ, Thomas. **Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Tradução de Beatriz Affonso Neves.

RAMOS, Marise. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004. p.37-52.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

RAMOS, Marise. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas/SP, ano XXXII, n. 116, p. 771-788, set. 2011.

ROSSI, Wagner Gonçalves. **Capitalismo e educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista**. 2.ed. São Paulo: Moraes, 1980.

ROSSI, Wagner Gonçalves. **Pedagogia do trabalho1: raízes da educação socialista**. São Paulo: Moraes, 1981.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As origens da modalidade de currículo integrado. In: **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 9-23.

SANTOS, Georgia Sobreira dos. **A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado: tendências e riscos**. Tese: GP/TESE – UNIOESTE, 2006.

SANTOS, Milton. **Espaço e sociedade: ensaios**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

- SANTOS, Milton. **Espaço e método**. 4.ed. São Paulo: Nobel, 1997.
- SANTOS, Milton. **Pensando o espaço do homem**. 5.ed. São Paulo: Edusp, 2004.
- SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, Demerval (Org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: Edufes, 2010.
- SCHULTZ, Theodore W. **O valor econômico da educação**. Tradução de P. S. Werneck. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.
- SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002.
- SILVA, Tomaz T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, TOMAZ Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p 190-207.
- SILVA, Tomaz T. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- SOUZA, Z. L. de; OLIVEIRA, Romualdo P. de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas/SP, ano XXIV, n. 84, p. 873-895, set. 2003.
- TAVARES, Carlos Alberto. A formação do Técnico em Agropecuária no sistema escola-fazenda. **Anais da Academia Pernambucana de Ciência Agrônômica**, Recife/PE, v.4, p. 314-339, 2007.
- TYLER, Ralph. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1976.
- VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículos e diferenças. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas/SP, ano XXIII, n. 79, p. 163-186, ago. 2002.
- VERGARA, Nelson. Complejidad, espacio, tiempo e interpretación. (Notas para una hermenêutica del território). **Alpha**, Universidad de Los Lagos, Osorno/Chile, n. 28, p. 233-244, jul. 2009.
- VIÑAO FRAGO, A. Historia de la educación e historia cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.0, p. 63-82, set./dez.1995.