

EIXO 4

O TÉCNICO AGRÍCOLA E SEUS CONTEXTOS: DIALÉTICA DO PROPOSTO E DO EFETIVADO, DOS DISCURSOS E DAS AÇÕES OBJETIVAS

Marco Antônio de Carvalho

Instituto Federal Goiano – Campus Ceres
macarvalho500@gmail.com

Maria Esperança Fernandes Carneiro

Pontifícia Universidade Católica de Goiás
edmundomagela@hotmail.com

Resumo

O texto é um recorte da tese de Doutorado em Educação, intitulada *Técnico Agrícola: peão melhorado?*, defendida no PPGE da PUC Goiás em agosto de 2012, na qual os autores, respectivamente na qualidade de doutorando e orientadora, analisaram o ensino técnico agrícola ofertado pelo Instituto Federal Goiano/Campus Ceres e suas respectivas legislações instituidoras, as reformas sofridas por essa modalidade de ensino profissional de escola-fazenda para o regime modular (Decreto 2.208/97) e posteriormente para o regime integrado (Decreto 5.154/04) e os impactos causados na estrutura e nos fundamentos do curso analisado, segundo percepções dos docentes. Para tanto, recorreu-se ao materialismo histórico-dialético e às categorias contradição, trabalho e educação.

Palavras-chave: Educação; Trabalho; Docência.

Introdução

O ensino técnico agrícola e suas diversas legislações, desde a década de 1970, constituem o objeto de análise do presente artigo, em decorrência da Lei 9.394/96 e das reformas sofridas por esse tipo de ensino, que passou por três modalidades de ensino: a escola-fazenda¹, o regime modular (Decreto 2.208/97) e o integrado (Decreto 5.154/04). Será observado especificamente do Curso Técnico Agrícola do Instituto Federal Goiano/Campus Ceres.

¹ Segundo Koller; Sobral (2010, p. 224), “o sistema escola-fazenda foi introduzido no Brasil em 1966, decorrente da implantação de ações do Programa do Conselho Técnico-Administrativo da Aliança para o Progresso – CONTAP II (Convênio Técnico entre a Aliança para o Progresso e MA/USAID, para suporte ao ensino agrícola de grau médio)”. [Lembrando que até então, 1966, a elaboração de diretrizes e a gestão do ensino do curso técnico agrícola era de responsabilidade do Ministério da Agricultura e não do Ministério da Educação]

Os três modelos de ensino e decretos apontados levaram a mudanças que apresentaram perspectivas teóricas e práticas diferenciadas, pautadas por descontinuidades que se expressaram em diferentes processos formativos, pois cada uma dessas reformas impôs novos conteúdos, novos modos de organização pedagógica e diferentes prioridades.

Os objetivos pretendidos foram conhecer, interpretar e analisar a realidade e as contradições da formação recebida historicamente pelos alunos do curso em questão nas diferentes modalidades – escola-fazenda, modular e integrado –, segundo docentes e egressos. É sabido que os cursos técnicos federais constituem locais de formação de uma força de trabalho qualitativamente superior em relação aos demais espaços profissionalizantes privados, sendo um deles o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR).

A concretude da formação do trabalhador se constitui na prática social, em suas determinações, seus conflitos e nas desigualdades que estão inscritas na valorização/desvalorização do trabalho qualificado do técnico agrícola na região e no mundo do trabalho. Entretanto, dado que a pesquisa de anos está sendo comunicada em artigos, o que se apresenta no momento é um resumo de seus resultados e, evidentemente, uma reflexão não verticalizada, pois 15 páginas é espaço insuficiente para detalhamentos.

1. Procedimentos Metodológicos

A preocupação para o embasamento abrangeu uma retrospectiva da bibliografia específica do tema e uma pesquisa empírica, no caso da tese, sobre as percepções e avaliações dos docentes e dos alunos egressos, lembrando que no presente texto o olhar dos egressos foi explorado apenas superficialmente e de forma transversal, quanto aos impactos das três reformas educacionais na estrutura desse curso.

Procurou-se, também, compreender os discursos presentes nos debates sobre as políticas públicas, o que possibilitou verificar a tecnologia do discurso que se fez presente e seus impactos, particularmente para o segmento de menor poder econômico, político e social da população brasileira, que busca o ensino profissional. (LOBO NETO, 2006)

Como instrumental teórico-metodológico, recorreu-se ao materialismo histórico-dialético, visto que, considerando as características já descritas em relação ao técnico agrícola, que envolvem contradições relacionadas a teorias educacionais, políticas públicas, economia, sociologia e demografia, o que demanda uma gama de estratégias de aproximação em relação ao referido objeto.

Preliminarmente, foi realizada uma pesquisa de natureza exploratória que, dentre outras estratégias, prevê a revisão bibliográfica relativa ao tema, particularmente sobre as categorias trabalho, educação, ensino profissional e mudanças no mundo do trabalho.

Do universo de docentes que atuam no curso técnico agrícola – 58 no total –, todos foram convidados a participar. Destes, 28 veteranos responderam entrevistas gravadas e outros 16 questionários foram aplicados entre os docentes “novatos”, ingressantes via concurso público, com posse em 2009 e 2010.

No que se refere aos egressos, a partir de um universo de 929 diplomados entre 1997 e 2007, 320 foram contatados pelos pesquisadores e receberam questionários por e-mail, dos quais 165 retornaram devidamente preenchidos. Considerando a necessidade de dar maior homogeneidade à amostra, foram tabulados em planilha Excel 108 questionários, representando 11,8%, do universo de diplomados em cada ano analisado.

Os dados da pesquisa de campo passaram por análises das informações quali-quantitativas, que forneceram resultados contraditórios, desde as discontinuidades até algumas interfaces entre as diretrizes da educação profissional das três fases distintas, assim como discrepâncias entre o proposto e o realizado, que explicitaram diferentes perfis de formação desse técnico agrícola, sua inserção e sua trajetória no mundo do trabalho.

2. Políticas de Governo e Descontinuidades

É importante retroceder no tempo e rememorar a mais desastrosa reforma do ensino profissionalizante, que se consubstanciou na Lei 5.692/71 do período militar – 1964 a 1985 – que, segundo seus idealizadores, “tinha por norte o desenvolvimento das forças produtivas do país”. O que se registrou foi que tais políticas públicas foram responsáveis pela maior e mais perversa concentração de renda e de riqueza constatada no lapso de tempo analisado.

Ao se reportar ao ensino de 1º e 2º graus, particularmente no período da reforma decorrente da Lei 5.692/71, Germano (2000) aponta para o fracasso da tentativa de universalização da profissionalização compulsória desse nível de ensino, sob o pretexto de atender às demandas e exigências do mundo do trabalho e da competitividade por parte do mercado de consumo. Germano (2000, p. 190) aponta que

a reforma educacional do Regime [Militar] foi particularmente perversa com o ensino de 2º grau público. Destruiu o seu caráter propedêutico ao ensino superior, elitizando ainda mais o acesso às universidades públicas. Ao mesmo tempo, a profissionalização foi um fracasso. O resultado foi o fortalecimento da rede privada, na medida em que ela assumiu a função de instância preparatória para os vestibulares, criando para tanto um novo tipo de escola – exclusivamente propedêutica –, os chamados *cursinhos*.

Segundo Carneiro (1998), retomando Ramos (1995), a proposta “Brasil Potência” concretiza-se com o Decreto Lei n. 6.545, de 30 de janeiro de 1978, que oferece a possibilidade de transformação das escolas técnicas federais em centros tecnológicos de educação.

Esse sistema diferenciado de formação profissional é estruturado e mantido na esfera pública, mas, como alerta Ramos (1995, p. 199), “o Estado mantém-se como financiador da educação tecnológica, mas sua concepção, regulação, orientação e adequação [são realizadas] pela esfera privada e a favor dela.”

O Projeto de Modernização Tecnológica levou à ambiciosa criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica (CEFET), que se oficializou pela Lei n. 8948, de 08 de dezembro de 1994, uma proposta de abertura dos espaços públicos de formação profissional aos setores privados.

O ensino profissional ministrado nas escolas técnicas e agrotécnicas federais, particularmente no que diz respeito ao curso técnico agrícola, são inseridas no Projeto de Modernização Tecnológica mantendo o modelo de escola-fazenda, conforme já mencionado à luz de Koller e Sobral (2010). Este modelo caracterizava-se por um currículo que privilegiava a prática, sem se descuidar da teoria, na qual se preconizava uma agropecuária intensiva de capital, insumos, pesquisas e mecanização.

Entretanto, desde 1985, com a redemocratização do país as pressões das instituições patronais, estas escolas direcionaram-se para a defesa da formação de um trabalhador polivalente, que se explicitou na proposta encaminhada ao parlamento pelas

mãos do deputado Otávio Elísio, com o Projeto de Lei n.º 1.258/88. A discussão desse projeto se deu no bojo da discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de longa tramitação – mais de oito anos – e, em decorrência das sucessivas capitulações, ante as imposições do capital financeiro internacional, como o Banco Mundial, foi perdendo sua identidade, culminando com a aprovação do chamado Substitutivo Darci Ribeiro, promulgado como Lei 9.394/96.

Segundo Saviani (1997, p. 216), na nova LDB, o capítulo referente à educação profissional “parece mais uma carta de intenções do que um documento legal, já que não define instâncias, competências e responsabilidades”. A proposta para o ensino médio determina a separação da formação acadêmica da formação profissional, tanto do ponto de vista conceitual como operacional, para conferir maior flexibilidade aos currículos.

O MEC/SEMTEC, através do Projeto de Lei n. 1603/96, organiza o ensino técnico independentemente do ensino médio, que poderá ser oferecido de forma concomitante ou sequencial, como também poderá ser ministrado por instituições públicas federais, estaduais, municipais ou privadas.

O Decreto-Lei n. 2.208, de 17 de abril de 1997 (originário do Projeto de Lei n. 1.603/96), diz, em seu artigo 8º, que a educação profissional seria estruturada em sistema de módulos. Pelo novo sistema, os módulos poderiam ser cursados a qualquer tempo, em qualquer escola e a expedição do diploma de técnico de nível médio se faria pelo estabelecimento de ensino onde o aluno tivesse cursado o último módulo. Essa estrutura curricular foi a da descontinuidade didático-pedagógica, o que propiciou uma duvidosa formação profissional.

Tal proposta levou os alunos, na concomitância, a uma dupla jornada escolar, o que inviabilizou para muitos o acesso. esta estruturação atendeu a uma especialização restrita, pontual, que teve por fundamento a Teoria das Competências² e que, em sua implantação e no contexto da legislação mencionada, pouco ou nada tem a ver com uma educação tecnológica fundamentada na educação geral, na articulação e na ampliação dos conhecimentos técnicos e científicos que possibilitam a produção de ciência e de ciência aplicada.

² No que se refere ao aspecto relacionado à mudança de foco da qualificação do ensino profissional, segundo Ramos (2006, p.71), “a institucionalização de sistemas de competências é o processo por meio do qual diversos sujeitos sociais implementam ações concretas baseadas na noção de competência, conferindo, assim, materialidade ao deslocamento conceitual.”

Tanto a LDB n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, quanto o Decreto-Lei n. 2.208/97 repõem a dualidade estrutural, separando o ensino acadêmico do ensino técnico e “criando, inclusive, duas redes reguladas por duas legislações equivalentes” (Kuenzer, 1997, p. 26).

O resultado foi a descaracterização dos CEFET e seus professores e técnicos muito tiveram de lutar para recobrar sua autonomia e a qualidade da formação profissional. O fracasso instrumental das diretrizes do Decreto 2.208/97 levou a sua substituição pelo Decreto 5.154/2005, que propõe uma aproximação do que Marx denominou de “escola politécnica”, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediata com a formação profissional, a qual se consolida em outros níveis e modalidades de ensino.

É preciso rememorar que a profissionalização integrada (Decreto 5.154/04) foi uma conquista decorrente das lutas propostas e encaminhadas pelo Fórum Nacional de Educação, fruto de debates ocorridos à época em diversos encontros de educadores, especialmente nas Conferências Brasileiras de Educação e nas reuniões da Associação Nacional de Pesquisa em Educação – ANPED –, ao Congresso Nacional por ocasião das discussões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que preconizava a formação unitária e *omnilateral* do aluno/cidadão. Entretanto, tal transição não ocorre por decreto.

A mencionada luta histórica dos profissionais que militam em defesa de uma educação inclusiva e que faculte a formação integral e cidadã, em anos recentes conquistou também a expansão da rede federal de ensino, especificamente em relação ao ensino profissional, segundo consta no Portal do Ministério da Educação (Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Acesso em 18 de março de 2013).

A Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica começou a ser institucionalizada oficialmente pelo governo federal ainda em 1909, com a criação de 19 escolas de aprendizes e artífices, as quais se tornaram os atuais institutos federais de educação profissional e tecnológica. Esta rede encontra-se em plena fase de expansão, particularmente nos dois mandatos presidenciais de Luís Inácio Lula da Silva, sendo mantida a expansão nas diretrizes atuais da presidenta Dilma Rousseff, lembrando que, das 19 escolas da fase inicial, em 1909, até 2002 foram criadas 140 escolas, entre técnicas e agrotécnicas.

No período mencionado, a partir de 2002, até os registros de 2010 que constam no Portal do MEC, foram entregues à população brasileira mais 214 unidades implantados em diversos municípios/polos regionais de desenvolvimento do interior de todos os estados. Assim, no final de 2010, as unidades da rede federal de educação profissional somavam 366 polos, crescimento que representou, em oito anos, 161% em relação às fases anteriores.

Segundo o mesmo Portal do MEC, a previsão é de que mais 208 novas unidades serão entregues até 2014, totalizando 562 unidades e uma oferta de 600 mil vagas para essa modalidade de ensino, o ensino profissionalizante, por parte da rede federal, que historicamente tem facultado ensino de qualidade aos menos aquinhoados.

Cabe mencionar que, a começar pelas escolas de aprendizes e artífices em 1909, foram diversas as transformações, os avanços e os retrocessos em relação à referida rede, mas, considerando os propósitos do presente trabalho, a ênfase se volta para o reordenamento ocorrido a partir de 29 de dezembro de 2008, quando os 31 centros federais de educação tecnológica – CEFET, as 75 unidades de ensino descentralizadas – UNED, as 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas e 8 escolas vinculadas deixaram de existir para se tornar institutos federais de educação, ciência e tecnologia – IFT. São 381 IFT, presentes em todas as unidades da federação, lembrando ainda que dois CEFET e 25 escolas vinculadas não aderiram aos processos de criação dos institutos.

Goiás conta com dois IFT, o IF Goiás e o IF Goiano, e as reitorias de ambos localizam-se na capital do Estado. O primeiro, que tem em sua origem a Escola Técnica Federal de Goiás, conta atualmente com oito *campi* em efetivo funcionamento: Goiânia, Jataí, Inhumas, Uruaçu, Itumbiara, Luziânia, Formosa e Anápolis. O segundo, que em sua origem contou com as estruturas das escolas agrotécnicas de Ceres, Rio Verde e Urutaí, os dois últimos na qualidade de CEFET por ocasião da criação do instituto, em 2008, conta ainda com a UNED de Morrinhos, além do Campus Iporá, criado em 2009.

Portanto, um processo de expansão significativo, que amplie as oportunidades de acesso de forma equânime e com distribuição geográfica abrangente em relação às universidades por si já seria indicativo de avanços. O processo de verticalização da oferta do ensino facultada aos institutos igualmente é indicativo de avanços, mas cabe observar e chamar a atenção para o simples: o ato normativo por si e a criação das novas unidades dos institutos não promovem as mudanças preconizadas em suas diretrizes,

particularmente em relação ao processo educacional, visto que a transição depende da forma como ocorre efetivamente sua implantação na instituição, permeada pela relação gestor/professor/aluno/comunidade e pela correlação de forças políticas, econômicas, das teorias pedagógicas e do perfil de formação docente, dentre outras.

2.1 O Curso Técnico Agrícola do Instituto Federal Goiano/*Campus Ceres*

O Instituto Federal Goiano, *Campus Ceres*, foi criado com a denominação de Escola Agrotécnica Federal de Ceres, em 1985, e institucionalizado efetivamente com sua inauguração em 1995, ofertando o Curso Técnico Agrícola. O curso e os egressos informantes analisados conheceram as três fases e as transformações decorrentes das reformas do ensino profissional já mencionadas: as turmas do período da escola-fazenda, egressos de 1997 a 1999; as turmas da Pedagogia da Competência, egressos de 2000 a 2006 e a última turma 2007, que fez parte de nossas análises por se tratar da turma que ingressou em 2005, já sob a vigência das diretrizes do Decreto 5.154/04.

Na fase inicial de implementação das diretrizes do Decreto 5.154/04, conforme entrevistas realizadas, os docentes “muito pouco sabiam para onde estávamos indo, enquanto instituição, assim como de que modo, do ponto de vista pedagógico e metodológico”. (Veterano 23 – área propedêutica)

Novamente muita confusão, incertezas epistemológicas e mais ainda metodológicas. Além disso, alguns mais antigos entenderam como um retorno ao passado, ao modelo escola-fazenda, apontado empiricamente pelos veteranos como o mais adequado.

Certamente ao analisarmos comparativamente apenas uma turma que ingressou, sob a vigência do novo decreto, mesmo que pertinente, não nos permite acesso a uma maior riqueza e detalhes de informações, mas foi possível captar algumas interfaces e discrepâncias em relação aos impactos da transformação metodológica entre as fases e turmas analisadas.

A estrutura do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, no que se refere à sua carga horária total, realmente pode nos levar a considerá-lo um retorno ao modelo escola-fazenda, mas isto é só a aparência, pois enquanto naquele modelo a então “grade curricular” oferecia 1.560 horas de formação propedêutica e outras 2.370 de formação diversificada, ou profissionalizante, totalizando às 3.930 horas

integralizadas durante os três anos de curso, o contrário se deu com a matriz do Decreto 5.154/04. Apesar de ter a mesma carga horária total de 3.934 horas, o real foi uma inversão na ênfase de formação científica e de cultura geral, eminentemente propedêuticas, com 2.618 horas, restando para a formação profissionalizante de laboratórios e práticas 1.156 horas, acrescidas de 160 horas de estágio supervisionado curricular.

No que se refere ao período do Decreto 2.208/97, a metodologia utilizada, mesmo que apenas do ponto de vista formal, visto que o fazer pedagógico decorrente do processo didático-pedagógico não se faz por decreto, mas sua essência, conforme já mencionado por Ramos (2006), era dinâmica e preconizava a elaboração de projetos por parte dos alunos que, sob a orientação de um professor da área, desenvolviam atividades no campo, estudos de caso e, a partir da identificação de situações problemas e da busca de soluções pertinentes e viáveis, permite-nos inferir que permaneceram, mesmo com as mudanças de diretrizes, com o advento do Decreto 5.154/04, as mesmas condições idealizadas pelos pensadores da Pedagogia da Competência.

Ao longo das discussões anteriores identificamos a existência de interfaces entre as metodologias e procedimentos dos três modelos em análise. Eles se apresentam de forma conflitual e contraditória quando colocados em ação, entre os docentes e na relação didático-pedagógica construída com os discentes, que tem sido vivenciada na luta pelo poder dos três diferentes grupos, que expressam as três modalidades indicadas nas legislações.

2.2 O Perfil Docente e os Obstáculos à Efetividade das Diretrizes e Teorias Pedagógicas

Especificamente quanto ao quadro docente do Instituto Federal Goiano/*Campus* Ceres, há que se mencionar, de forma positiva, que além das mudanças decorrentes da substituição do Decreto 2.208/97 pelo 5.154/04, por ocasião da coleta de dados realizada em 2011 junto a 28 veteranos e 16 novatos, o número de professores efetivos foi ampliado de forma significativa, o que representa, pela qualidade e quantidade, ganhos positivos para o processo de formação do aluno, assim como para se obter um perfil de formação acadêmica de elevado nível, se comparado à fase inicial, de 1995 a 1997, pois não existiam doutores, apenas cinco mestres, além de especialistas e apenas graduados.

No que se refere ao perfil dos docentes veteranos, para o presente trabalho, foram assim considerados aqueles que ingressaram em período anterior a 2009, quando da aplicação dos questionários e entrevistas (2011). Cabe informar que 40% destes docentes realizaram cursos técnicos profissionalizantes de nível médio, equivalente, à época, ao 2º grau, predominantemente curso técnico agrícola. Os outros 60% tinham apenas o ensino médio propedêutico.

A graduação dos veteranos foi predominante em cursos de licenciatura (46,4%), seguidos de formação em ciências agrárias de culturas e de animais, respectivamente 28,6% e 14,3%, além de outros 7,1% e 3,6% respectivamente com formações em ciências humanas e exatas.

Ainda em relação ao perfil de formação dos veteranos, 96,4% dos 28 informantes já tinham mestrado, sendo que, destes, 33,3% o fizeram em áreas de formação docente voltadas para atuarem na área do ensino. Além dessa formação, 22,2% realizaram cursos de mestrado em agrárias/culturas, 18,6% em cursos de formação multidisciplinar, seguidos, respectivamente, dos cursos de mestrado em agrárias/animais (11,1%), humanidades (7,4%), ciências sociais aplicadas (3,7%) e exatas (3,7%).

Em relação aos cursos de doutoramento realizados por docentes do extrato em análise, apenas seis dos 28 já haviam se titulado doutores. Destes, 66,7% na área de agrárias/culturas e os outros 33,3% em formações multidisciplinares. Ao final foi possível constatar de forma absoluta e positiva que a figura do professor leigo não se faz mais presente na instituição.

No que se refere ao perfil docente dos novatos, aqueles que ingressaram em 2009 e 2010, já realizaram concursos em que a escolaridade mínima exigida era o mestrado. Os 16 informantes, 75% cursaram o ensino médio propedêutico e ainda não tinham, à época, nenhum contato anterior direto com cursos profissionalizantes, o que por si pode indicar a existência de dificuldades, por parte destes docentes, nas atividades do ensino voltadas para os cursos técnicos, visto que a tendência reprodutivista da experiência pedagógica anterior, nos cursos de graduação e pós-graduação, tendem a privilegiar abordagens conteudistas, comuns em cursos de caráter propedêutico.

No que se refere à graduação, 50% dos veteranos igualmente tiveram formação predominante em cursos de formação de professores, sejam as licenciaturas, seja a

pedagogia. Outros 18,8% tinham formação em agrárias/culturas e 12,6% em exatas, assim como formação em agrárias/animais, humanas, sociais aplicadas, todos com 6,2%.

Nesse segmento, ao contrário dos veteranos, os cursos de graduações foram predominante realizados em Goiás, respectivamente 43,7% e 37,5% em IES públicas e privadas goianas, respectivamente. O único doutor ingressante entre 2009 e 2010 obteve sua formação em agrárias/animais, em uma IES pública no próprio Estado.

2.3 Diferentes Percepções e Perspectivas dos Docentes das Áreas Propedêutica e Profissionalizante

As diretrizes que norteiam o sistema educacional nacional são decorrentes de embates e correlações de força entre interesses de classes, nos quais ações concretas e objetivas dos distintos segmentos se fazem presentes, na tentativa de prevalência dos respectivos interesses.

Assim, nas instituições de ensino profissional, assim como nas demais, o educador/pesquisador é um formador de opiniões fundamental, seja para crítica/conscientização, seja para a conservação social. Neste sentido, quando da institucionalização das diretrizes, os legisladores e o Estado sabidamente representam os interesses dominantes, minoritários porém hegemônicos. Assim, uma posição consciente e aguerrida em defesa dos seus próprios interesses de classe, para quem vive do trabalho, é pertinente e positivamente benéfica, ao passo que certamente a omissão ou mesmo a alienação em relação às lutas no processo de correlação de forças é certamente danoso aos interesses dessa maioria que trabalha e move a roda da história.

***O cotidiano e o diálogo, ou não, entre docentes e discentes, entre as áreas de humanas, exatas e biológicas, é uma tarefa nada fácil, pois as tensões se fazem presentes das mais variadas formas, tanto em termos do lugar epistemológico inerente ao percurso de formação particular de cada professor como na própria fragmentação curricular de seus cursos de graduação e pós-graduação, decorrentes de políticas públicas de estado ou governo, das reformas e das inúmeras legislações. (Ver Gráfico 01)

Gráfico 01 - Diálogo entre as áreas propedêutica e profissionalizante



Fonte: Dados da pesquisa de campo (2011).

Ao analisar alguns discursos presentes nos depoimentos docentes, quando da coleta de dados, pôde-se contatar lugares epistemológicos de diferentes matrizes do pensamento

Uma outra questão é o fracionamento das área e atividades decorrentes principalmente da própria formação fragmentada dos professores, o que dificulta o diálogo e a interação, pois dificilmente sabemos o suficiente de outras áreas de conhecimento e ficamos na linha de conforto que é nosso limite e nos limita. (Novato 04 – área propedêutica)

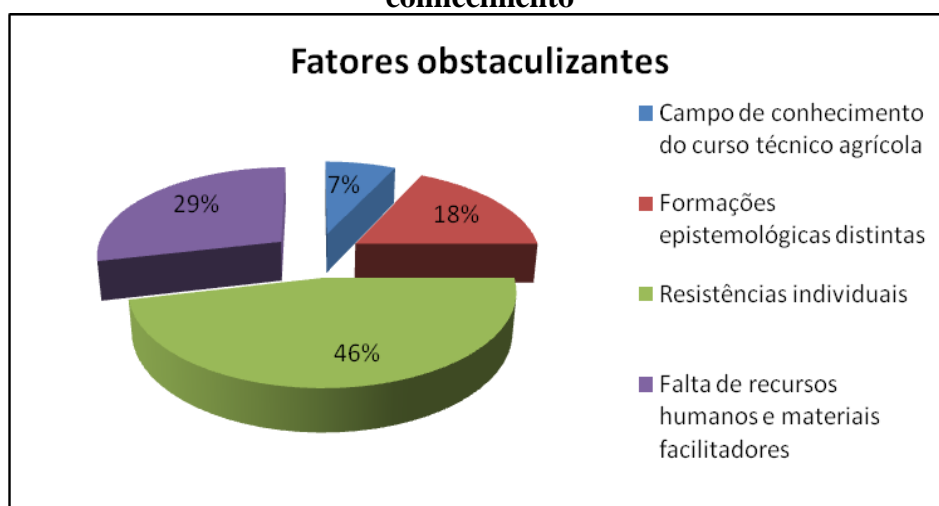
[...] estamos discutindo a questão da interdisciplinaridade, “o pessoal do ensino médio vem tirando casquinha” e digo que no campo os alunos estão o tempo todo vendo ciência e o que dificulta é a falta de diálogo entre as áreas propedêuticas e profissionalizantes. É muito difícil que esse diálogo ocorra. [...] o que dificulta são as prioridades individuais, onde cada qual traça sua meta e de forma independente às organizacionais. (Veterano 01 – área profissionalizante)

[...] antes, nos da área propedêutica, ficávamos frustrados, pois estávamos ali apenas para resolver questões e dar suporte aos colegas da área técnica. Agora, o que se percebe é que a frustração é inversa, pois os alunos estão mais interessados na formação para vestibular e nas aulas profissionalizantes querem apenas o registro de presença, o que desestimula os professores dessa área. (Veterano 08 – área propedêutica)

A própria formação positivista e fragmentada dos professores foi apontada como obstáculo real ao diálogo, reforçando a formação técnica, fundamentada na postura individualista, que vem limitando a prática efetiva da interdisciplinaridade. Essas posturas obstaculizam o diálogo para que a formação unitária e *omnilateral* saia do papel e ganhe espaço efetivo nas relações envolvidas no processo didático-pedagógico.

As condições objetivas do curso, que é de caráter integral e possibilita uma maior facilidade de encontros/desencontros entre docentes e discentes, ainda carecem de vontade política para a realização de diálogos entre as áreas. Muitos docentes nomeiam as estruturas físicas e as normativas, seja na sala de aula, seja nos laboratórios, seja nas atividades de campo ligadas às práticas como fatores que patrocinam o individualismo.

Gráfico 02 – Fatores que obstaculizam o diálogo entre diferentes áreas de conhecimento



Fonte: Dados da pesquisa de campo (2011).

Ao analisarmos o Gráfico 02, verificamos que as formações epistemológicas distintas dos docentes aparecem e 29% marcam as diferenças da trajetória explicativa, dos métodos, o que significa dizer a diferença “da organicidade do método, [da] sua lógica interna, [da] sua articulação conceitual [que] tem seu fundamento na visão de mundo do pesquisador.” (INÁCIO FILHO, 2003, p. 139)

A seguir vêm as resistências individuais, com 46%, apontadas como o fator que obstaculiza o diálogo entre diferentes áreas de conhecimentos. Entretanto, sabemos que a formação preponderante de professores tem sido realizada fundamentada no positivismo e nas teorias racionalistas/idealistas que se ancoram no individualismo. Portanto, resistências individuais são a expressão histórica social da formação profissional recebida pelos docentes e aparecem como atitudes individuais quando na verdade são comportamentos sócio-históricos.

Evidentemente, os docentes procuram ignorar que essas condições obstaculizantes podem ser transpostas por eles, uma vez que são construções sócio-históricas, são ações humanas e, portanto, passíveis de transformações.

Sem a ingênua ilusão de que o Decreto 5.154/04 por si só garantirá uma base unitária do ensino médio, concordamos com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 37). O que se tenta é resgatar,

com todas as contradições [...], a consolidação da base unitária do ensino médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação dos objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas. [...] tenta reestabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais que se queria assegurar na disputa da LDB na década de 1980.

Considerando os avanços e retrocessos, decorrentes dos embates e correlações de forças nas três modalidades de ensino profissionalizante e a respectiva legislação aqui tratada, muito se conquistou, mas ainda muito teremos que alargar a nossa racionalidade para garantir o acesso ao conhecimento crítico e à reflexão da estrutura econômica, política e social para a construção sócio-histórica da base unitária do ensino médio.

Referências Bibliográficas

- BRAGA, A. R. M. *Contribuição à análise do Projeto de Lei n. 1.603/96 de Reforma da Educação Profissional*. Goiânia: ETFG/AEE, 1996. (mimeo)
- CARNEIRO, M. E. F. Os técnicos de 2º grau frente à reconversão produtiva. São Paulo: PUC, digitalizada, 1998.
- INÁCIO FILHO, G. *A monografia nos cursos de graduação*. 3. Ed. Uberlândia: EDUFU, 2003.
- FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. (orgs.) *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.
- GERMANO, J. W. *Estado militar e educação no Brasil: 1964-1985*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- KOLLER, C; SOBRAL, F. A construção das escolas agrotécnicas federais: a trajetória da COAGRI ao CONEAF. In. MOLL, J. et al. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 220-243.
- KUENZER, A. Z. *Ensino médio: construindo uma proposta pura para os que vivem do trabalho*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- LOBO NETO, F. J. da S. *O discurso sobre tecnologia na tecnologia do discurso: discussão e formação normativa da educação profissional no quadro da lei de*

Diretrizes e Bases da Educação de 1996. 2006. Tese (Doutorado em Educação – UFF), Niterói, 2006.

RAMOS, M. N. *Do ensino técnico à formação tecnológica: historicidade das políticas públicas dos anos 90*. Niterói, 1995. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro.

_____. *A pedagogia das competências. Autonomia ou adaptação?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997. (Col. Educação Contemporânea)