

A POLÍTICA EDUCACIONAL E A FORMAÇÃO DE TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA: MOVIMENTOS DE REGULAÇÃO OU EMANCIPAÇÃO?

ANA MARIA DANTAS SOARES¹

1. Docente do Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino, do Instituto de Educação/UFRRJ.

RESUMO: SOARES, A. M. D. A política educacional e a formação de técnicos em agropecuária: movimentos de regulação ou emancipação? *Revista Universidade Rural: Série Ciências Humanas, Seropédica, RJ: EDUR, v.26, n.1-2, p. 132-138, jan.-dez., 2004.* O objetivo deste texto é contribuir com algumas reflexões de como a política educacional, expressa em diretrizes, planos e programas, se traduz e conforma um perfil de formação profissional, atrelado às diretrizes maiores da política econômica do país. Procuramos analisar o caráter das políticas públicas e a intencionalidade presente nos textos legais editados após a LDB de 1996, compreendendo que a globalização e o desenvolvimento tecnológico, com suas implicações e conseqüências no campo do trabalho e das relações de produção, deveriam ser o pano de fundo sobre o qual elas se estabelecem no cotidiano da escola através dos projetos político-pedagógicos e dos currículos.

Palavras-chave: ensino técnico; políticas públicas; trabalho.

ABSTRACT: SOARES, A. M. D. *The educational policy and the farming technician formation: regulation or emancipation movement? Revista Universidade Rural: Série Ciências Humanas, Seropédica, RJ: EDUR, v.26, n.1-2, p. 132-138, jan.-dez., 2004.* The purpose of this paper is to contribute to reflexion on how educational politics based on rules, plans and programmes, configures a professional graduation profile together to the greatest policies of Brazilian economical politics. We have analyzed the ideological character of public politics and the purposal about the legal texts from the National Education Rules and Rules Law, in 1996, understood that globalization and technological development whit their implications and consequences on the occupation and production relationships, we are the basements over the public politics are stablished at the school towards the pedagogic and political projects and the curriculum.

Key words: technical education; public policy; occupation

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta algumas reflexões originárias da nossa tese de Doutorado, que foi defendida em setembro de 2004, junto ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade – CPDA/UFRRJ, e que refletem uma de nossas principais preocupações acadêmicas, desde a década de 1980, qual seja a questão da formação profissional para a área de ciências agrárias, abrangendo aí a formação dos técnicos em agropecuária, bem como a formação dos professores para essa modalidade de ensino, além da formação de profissionais de nível superior, que

já vínhamos trabalhando desde o início da década citada. No interior da UFRRJ e em âmbito nacional, tivemos oportunidade de participar de intenso debate sobre a formação profissional, expressa nos currículos, oferecida pelos cursos de graduação em Ciências Agrárias.

A partir dessa época participamos de inúmeros eventos nacionais sobre formação profissional e, iniciamos estudos sobre a formação do Técnico em Agropecuária, que redundou numa pesquisa intitulada “*O Técnico em Agropecuária: reflexão crítica sobre o seu papel social*” por nós coordenada juntamente com o Prof. Dr. Roberto José Moreira, desenvolvida de 1989 a 1993, e que obteve apoio

do CNPq, contando com nove bolsistas de Iniciação Científica, ao longo do seu desenvolvimento.

Em 1998, em meio às discussões sobre as reformulações legislativas instauradas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN, Lei 9.394/96 e, pelo Decreto 2.208/97, que reconfiguraram a educação profissional, implementamos nova pesquisa sobre a Formação do Técnico em Agropecuária, também apoiada pelo CNPq, com um bolsista de Iniciação Científica, analisando o impacto das políticas públicas na formação do técnico em agropecuária. Fazendo parte do Grupo de Trabalho em Política Educacional da Associação dos Docentes da UFRRJ - ADUR-RJ e do ANDES - Sindicato Nacional, pudemos acompanhar de perto todo o processo de discussão e construção do projeto de LDB, que pela primeira vez, na história da educação brasileira contou com uma ampla participação de diferentes segmentos da sociedade civil organizada.

Essa trajetória é que nos estimulou a desenvolver esse trabalho, identificando as diferentes perspectivas de análise, os tensionamentos entre concepções, colocando como parâmetro de análise o nosso conhecimento anterior, sempre na perspectiva da construção de um novo conhecimento.

Para Gramsci, a *hegemonia* é uma categoria fundamental que amplia o conceito de Estado, considerado como sociedade política mais sociedade civil. A sociedade política é representada pela máquina estatal que exerce a *coerção* e a sociedade civil representada pelos aparelhos de hegemonia, ou seja os organismos de participação política da sociedade responsáveis pela elaboração e/ou difusão de ideologias que permitem a uma classe impor-se como dirigente, assegurando-lhe a direção cultural e política¹ (Cf. Saboia, 1990, p. 47). O momento de hegemonia é o momento do *consenso* conseguido pela classe dominante em torno de seus objetivos para poder exercer a direção política. Assim, o

Estado é concebido como *coerção mais consenso*, e através desse último se dá a dominação de classe, utilizando-se de sua função adaptativa e educativa para adequar ao aparelho produtivo a moralidade das massas populares (Cf. Kuenzer, 1989, p. 49).

A primazia da hegemonia pela sociedade civil sobre a sociedade política, defendida por Gramsci é fundamental, uma vez que, é no seio daquela, que vão brotar os processos contra-hegemônicos capazes de instaurar um novo projeto de sociedade, e um modelo de estado integral democrático. Nesse sentido, a escola, como um aparelho de hegemonia, constituiu-se num campo de luta, capaz de criar uma contra ideologia, e possibilitadora de um maior conhecimento, uma maior conscientização.

Alerta Gramsci, que o processo de criação dos intelectuais é longo, difícil e cheio de contradições e de recuos, de cisões e de agrupamentos. Utilizando-se do termo "*intelectual orgânico*", ele o identifica com aquele gerado pela classe social em seu desenvolvimento, sendo o seu papel fundamental o de dar uma consciência homogênea à classe a que se vincula. Ele caracteriza também os intelectuais "*tradicionais*", que não estão diretamente ligados às classes sociais fundamentais e, por isso, possuem uma maior autonomia em face dos interesses sociais imediatos (Cf. Coutinho, 1996, p. 115).

O intelectual cumpre, para Gramsci, a função de dirigente, organizador, de ideólogo da própria classe. Embora reconheça que *todos os homens são intelectuais*, admite que existem graus diversos de atividade específica intelectual. Para ele não se pode separar o *Homo faber* do *Homo sapiens*, pois não existe atividade humana da qual se possa excluir uma atividade intelectual (Gramsci, 1981, p. 11). Mencionando a educação técnica, estreitamente ligada ao trabalho industrial, mesmo ao mais primitivo e desqualificado, ele enfatiza que ela deve constituir a base

do novo tipo de intelectual. Esse *intelectual de novo tipo* deverá imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanente” - da técnica-trabalho, eleva-se à técnica-ciência e à concepção humanista da história, sem a qual se permanece “especialista” e não se chega a “dirigente” (especialista mais político).

No que diz respeito à visão de Gramsci sobre a escola, que amparou o nosso trabalho, observe-se que para ele a escola não tem simplesmente um papel de reprodutora das relações dicotômicas travadas no plano da produção material, mas ele a entende como capaz de tornar-se um importante mecanismo de transformação social, elevando o nível intelectual das massas. Sem negar a sua função reprodutora, ele vai mais além, considerando que a escola pode transformar-se em um significativo instrumento de elevação do nível intelectual e moral das massas (Cf. Martins, 2000, p. 13). A perspectiva da *escola unitária*, que integra teoria e prática e tem o trabalho como princípio educativo, superando a dicotomia entre trabalho intelectual e manual é a que colocamos no nosso horizonte utópico. Essa escola tem como objetivo, a formação de intelectuais que são homens ativos das massas, capazes de dar à sua classe, de um modo orgânico, homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político (Gramsci, 1995, p. 3).

Uma outra categoria que buscamos inspiração em Gramsci, para entender a dinâmica dos processos que constroem e reconstróem a política educacional em nosso país, foi o de “*revolução passiva*” ou “*pelo alto*”. A revolução passiva traz a idéia de que a modernização, a transição para o capitalismo, ocorre freqüentemente através de processos pelo alto, que excluem a participação popular, mas que, não obstante

isso, modernizam efetivamente o país que os experimente (Cf. Coutinho, op. cit, p. 116). Mesmo dentro do capitalismo instalado e já no seu esgotamento, continuam a se dar esses processos de revolução passiva, na tentativa de manter a hegemonia do bloco de poder dominante.

Construímos nosso trabalho, apoiados nessas perspectivas, por acreditarmos que é possível, mesmo quando nos queremos fazer acreditar que tudo já está dado, lutar pela transformação da sociedade. Como intelectuais que somos temos esse dever histórico. E essa *utopia* é a que nos animou a enveredar por esse estudo.

METODOLOGIA

O nosso trabalho se embasou numa densa pesquisa bibliográfica, que procurou resgatar as fontes primárias (Legislação educacional e complementar, documentos oficiais em nível federal e em nível das escolas), e uma vasta bibliografia que nos apoiou seja na construção do painel histórico e em sua contextualização, seja no que diz respeito aos aspectos que constituem o pano de fundo para a elaboração de currículos formadores, bem como para a sua compreensão enquanto componente maior da prática pedagógica. Utilizamos também entrevistas com profissionais em exercício na rede federal de ensino agrotécnico.

Buscamos realizar um mapeamento que nos permitisse reconstruir historicamente o contexto em que foram concebidas as políticas públicas para o ensino técnico profissional, *em especial* o agrotécnico, procurando evidenciar o seu atrelamento às chamadas demandas do mercado produtivo, distanciando-se assim de uma formação mais global, numa perspectiva emancipatória e contribuindo para sedimentar o projeto de sociedade imple-

1. Esses aparelhos compreendem o sistema escolar, os parlamentos, as igrejas, os partidos políticos, as organizações sociais, os sindicatos, os meios de comunicação, as instituições de caráter científico e artístico, etc.

mentado pelos grupos hegemônicos.

Procuramos analisar os acertos e desacertos, as marchas e contra-marchas, os avanços e retrocessos da política educacional brasileira para o ensino técnico profissional, buscando desvelar o caráter ideológico dessas políticas e a intencionalidade presente nos textos legais editados a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. A análise da estrutura organizativa proposta pelas Diretrizes Curriculares e pelos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico nos permitiu perceber a *conformação* que está sendo implementada na elaboração dos currículos desse ramo educacional.

Por outro lado, cumpre ainda destacar, que a análise que procedemos, conforme já referenciamos anteriormente, se deu a partir de um conhecimento prévio da realidade dada e tem suporte em pesquisas anteriores que de certa forma servem de base às atuais reflexões. E, no entendimento de que nenhuma pesquisa é pesquisa acabada, certamente esta dará oportunidade a novas hipóteses, novos questionamentos e outros olhares que só enriquecerão esse campo do conhecimento. Conforme destaca BOFF (1999):

“...a utopia não pode ser utopista. Se assim fosse, transformar-se-ia em pura fantasia e fuga irresponsável da realidade. Ela deve realizar-se num processo histórico que tente dar corpo ao sonho e construir passo a passo os mil passos que o caminho exige. A história exige tempo, paciência, espera, superação de obstáculos e trabalho de construção”.

A questão da Formação Profissional no Brasil hoje: conformados ou inconformados?

Ao estudar a problemática do ensino técnico no Brasil, em particular do ensino agrotécnico, uma questão se coloca no centro das discussões: a questão mesma da preparação para o trabalho

– a profissionalização, que é colocada enquanto preparação para o mercado. Uma preparação que deixa de lado o caráter educativo global da escola. Isso se coloca com maior ênfase na atualidade, com a nova legislação educacional, que retira a educação profissional do contexto da educação básica, transformando-a em um apêndice, em nome da competitividade, da flexibilização, do aligeiramento e/ou enxugamento de currículos e programas, com a promessa de uma rápida absorção pelo mercado de trabalho.

No entanto, o que se está observando é exatamente o oposto, de forma que a educação profissional desvia-se do sistema educacional e cada vez mais se aproxima do sistema produtivo, adequando-se totalmente a ele. Ou pelo menos aquilo que se pretende fazer entender como a demanda de profissionais que o mercado requer.

Sob o pretexto de sair da lógica corporativa, estatizante e excessivamente ideologizada, são buscadas uma **ordem** e uma **ética**, ditadas a partir do mercado produtivo. **Naturaliza-se** a seletividade e oferece-se a **liberdade** ao jovem para escolher entre o ensino propedêutico e o ensino profissional. Mas como este último é colocado como a possibilidade de rápida inserção no mercado produtivo a liberdade deixa de ser tão “natural”. Ela é, na realidade, um impedimento para que o jovem compreenda, apreenda e possa construir um novo mundo a partir do seu próprio trabalho pelo qual ele se constrói historicamente. Para que essa construção possa se dar, ele tem que estar **consciente** do seu papel na sociedade, consciente das relações que nela estão presentes e buscar a sua **emancipação** enquanto sujeito e enquanto ser social ativo. Essa consciência emancipatória só é possível se o jovem tiver acesso a uma educação geral que lhe propicie as ferramentas mínimas indispensáveis à compreensão do mundo físico e da realidade social, dos processos de socialização e alie aos conhecimentos

técnicos o conhecimento humanístico-social, conforme aponta GRAMSCI (1985).

Uma das hipóteses que levantamos é a de que a forma como a política educacional brasileira vem trabalhando a questão do ensino profissional produz uma submissão ao domínio do capital na perspectiva apontada por Bourdieu (1998, p. 87) em que os próprios dominados se deixam subordinar, numa concordância entre “*a sua vocação subjetiva (aquilo para que se sentem “feitos”)* e a sua “*missão*” objetiva (*aquilo que deles se espera*) ...”. Isso é, no nosso entendimento, uma contradição com o desenvolvimento que vem sendo processado na economia nacional, considerada uma das dez maiores economias industriais do mundo contemporâneo. Deveriam ser reforçados processos formativos, de natureza teórico-prática, destinados a permitir a formação de intelectuais, capazes de criar o conhecimento requerido para a melhoria da qualidade de vida do conjunto da sociedade e para se integrar ativamente e de forma consciente e crítica nos processos de internacionalização do trabalho, reconhecendo a sua sujeição à lógica das relações sociais do capitalismo, mas capazes de agir num sentido de transformação dessa mesma lógica.

CONCLUSÕES

Nosso estudo nos permitiu constatar que durante todo o percurso histórico do ensino técnico profissional as mudanças legislativas que se constituíram em políticas públicas para o setor educacional, foram realizadas “pelo alto”, sem a participação da sociedade civil. A cada um dos períodos históricos competiu uma política alinhada aos interesses hegemônicos, legitimando os princípios do capital.

A estruturação curricular que foi recomendada às escolas Agrotécnicas, via documentos legais, configura um modelo de ensino instrumentalizador, acrítico e

dissociado da realidade. Essa hipótese inicial se confirma quando verificamos a resignificação de antigos padrões que nortearam o ensino em décadas passadas, como é o caso da Teoria do Capital Humano, que volta com outra roupagem, mas cujo pressuposto central de vinculação da educação ao desenvolvimento econômico pode ser apreendido em vários documentos/propostas de estruturação curricular e organização do ensino. A vinculação da educação profissional ao mercado de trabalho fica explícita, tendo os documentos do MEC uma ligação muito estreita aos encaminhamentos do setor produtivo e dos organismos internacionais de financiamento.

O modelo de competências com o seu processo de certificação organizam-se dentro da ótica de organização capitalista do trabalho. Pudemos observar, a partir de contatos realizados com dirigentes e docentes, que, em muitas escolas, houve apenas um rearranjo nos currículos para formatá-los de acordo com as exigências da Reforma, mas não aconteceram mudanças efetivas na prática pedagógica. É importante destacar que também pudemos observar que essas mesmas exigências serviram, pelo menos, para forçar muitas escolas a realizarem um diagnóstico sobre o seu entorno e sobre a sua própria estrutura e organização, o que é um dado positivo, fazendo parte, e considerado como fundamental, quando se constroem Projetos Político-Pedagógicos, sob a perspectiva do planejamento participativo.

Quanto à hipótese de que currículos estruturados sob a ótica da indissociabilidade entre teoria e prática e um ensino que privilegia a contextualização e a integração de conhecimentos, numa perspectiva interdisciplinar, e tendo o trabalho como eixo central, possibilita a formação de indivíduos capazes de atuar ativamente para a transformação da sociedade, essa é na realidade, a maior utopia, uma vez que não se conseguiu ai-

nda produzir uma mudança paradigmática efetiva. Estamos vivendo uma época de transição paradigmática e, nesse sentido, convivemos com as tensões entre visões distintas de mundo, de sociedade, de ser humano e, por conseqüência, de formação. Assim como convivemos com uma dualidade marcante entre um mundo globalizado, conectado por cabos e satélites que permitem uma interconexão imediata e continuada entre povos e regiões, socializando conhecimentos e descobertas, e temos, por outro lado, um processo desagregador e excludente, um fosso abissal entre Norte e Sul, que marginaliza desse conhecimento parcelas consideráveis da população do planeta e, pior que isso, as marginaliza das próprias condições de sobrevivência.

Procuramos apontar as providências iniciais que vinham sendo tomadas pelo MEC, após a posse do novo governo, em 2003, quanto a reformulações na política para o ensino técnico, e que, até o momento em que encerramos nosso trabalho de tese, pareciam apontar para um entendimento das proposições historicamente construídas ao longo dos anos 90, pelos setores da sociedade civil organizada, representados no Fórum em Defesa da Escola Pública. A revogação do Decreto nº 2.208/97 já se mostrava como condição indispensável e aceita pela SEMTEC/MEC, o que poderia significar a retomada da construção da organização estrutural e pedagógica do ensino técnico profissional que vinha sendo tentada anteriormente à LDB de 1996. Embora essa revogação tenha se efetivado em 2004, com a edição de um novo Decreto, os encaminhamentos não parecem atender ao esperado. Essa e outras constatações necessárias ao acompanhamento das políticas públicas e ao seu desdobramento no cotidiano escolar deverão propiciar o desdobramento dessa tese em novas linhas de trabalho investigativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, R. *Conversas com quem gosta de ensinar*. Campinas: Papyrus, 2000.
- BOFF, L. *Saber cuidar: ética do humano - compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BOURDIEU, P. Razões práticas sobre a teoria da ação. *Campinas: Papyrus, 1998*.
- COUTINHO, C. N. *Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 1996.
- FERNANDES, F. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus Editora; Editora da Universidade de São Paulo, 1966.
- FISCHER, T. M. D. et al. *O ensino de graduação e a melhoria curricular: Ciências Agrárias*. Brasília: ABEAS, 1988.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GRAMSCI, A. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.
- _____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo: Círculo do Livro, 1981.
- _____. *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- KUENZER, A. Z. *Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- MARTINS, M. F. *Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?* Campi-

nas/SP: Autores Associados, 2000.

SABÓIA, B. A filosofia Gramsciana e a educação. *Em Aberto*. Brasília: MEC, ano 3, nº 45, pp. 47-56, jan/mar, 1990.

SANTOS, B. de S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. (Org.) *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2002.

SOARES, A. M. D. & OLIVEIRA, L. M. T. de. Formação de Professores para o ensino técnico agrícola de 1º e 2º graus: um desafio. *Revista Educação Agrícola Superior*. Brasília: ABEAS, v. 11, nº 1, 1993.

SOARES, A. M. D. et al. Ensino técnico agropecuário: formação do cidadão X formação profissional. In: *Anais do II Congresso Nacional de Educação*. Belo Horizonte/MG, 1997.

_____. Impacto das políticas públicas no ensino técnico e na formação de professores. In: *Anais do IX Encontro Nacional de Didática, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado - ENDIPE*. Águas de Lindóia/SP, maio de 1998.

SOARES, A. M. D. et al. Ensino técnico no Brasil os (des) caminhos da profissionalização. In: *Pedagogía 99- Encuentro por la Unidad de los Educadores Latino-americanos*. Santiago de Cuba, fevereiro de 1999.

SOARES, A. M. D. & TAVARES, M. G. Formação profissional em Ciências Agrárias: as transformações no ensino técnico e seus impactos no ensino superior. In: *Revista Educação Agrícola Superior*. Brasília: ABEAS, v. 17 (01), p.18-29, 1999.

SOARES, A. M. D. & OLIVEIRA, L. M. T. de. Ensino técnico agropecuário e formação de professores: “novas” perspectivas ou uma velha receita? In: *Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação - História e memória da educação brasileira*. Natal/RN: UFRN, 2002.

SOARES, A. M. D. *Política educacional e configurações dos currículos formadores de técnicos em agropecuária, anos 90: regulação ou emancipação*. Seropédica, RJ, 2003. 242 p. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.