



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

**ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE ENSINO/APRENDIZAGEM
DECORRENTES DA IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CURSO TÉCNICO EM
AGROPECUÁRIA DO CEFET DE UBERABA-MG**

JOSÉ RENATO DE SOUSA

Sob Orientação da professora
Dra. Sandra Barros Sauchs

Dissertação submetida como requisito
parcial para obtenção do grau de **Mestre em
Ciências**, no Programa de Pós-Graduação
em Educação Agrícola, Área de
Concentração em Educação Agrícola.

Seropédica (RJ)
Dezembro de 2005

Sousa, José Renato de, 1960

Análise das condições de ensino/aprendizagem decorrentes da implementação da Reforma da Educação Profissional no Curso Técnico em Agropecuária do CEFET de Uberaba-MG. Rio de Janeiro. RJ. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/ José Renato de Sousa. Instituto de Agronomia – Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação.2005.xv.nº71f:il

Orientadora: Prof^a Dra. Sandra Barros Sauchs.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Agronomia.
Bibliografia: p. 64-67.

I. Referencia orientador. II. Referencia
Instituição. Instituto. III. Título.

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

JOSÉ RENATO DE SOUSA

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

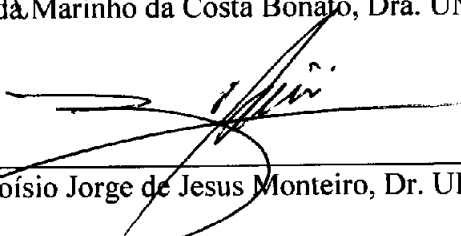
Dissertação aprovada em 22 de dezembro de 2005.



Sandra Barros Sanchez, Dra. UFRRJ



Nilda Marinho da Costa Bonato, Dra. UNI-RIO



Aloísio Jorge de Jesus Monteiro, Dr. UFRRJ

*Aos **Professores Gabriel e Sandra**, idealizadores dessa modalidade de mestrado para os professores da rede federal, cujos esforços e dedicações foram decisivos na fase de implementação. Que este trabalho consiga refletir, ainda que modestamente, a competência, seriedade e a qualidade do Curso.*

Dedico

AGRADECIMENTOS

A **Deus** que na sua infinita bondade, concedeu-me graça da realização de mais este sonho de aprimoramento profissional.

A minha esposa e companheira **Nádía Mara**, pelo amor, compreensão e dedicação, bem como às minhas filhas **Ana Luisa** e **Maria Teresa**, pelo permanente incentivo e favorecimento do ambiente familiar, feliz e harmonioso que me permitiu realizar os estudos e trabalhos exigidos pelo Curso de Mestrado.

Aos meus pais **Atair** e **Natália** e aos meus irmãos **Sandra, Regina, Lena e Célio** que sempre externaram apoio e compreensão pelos momentos furtados de nosso convívio.

À **Direção, ao corpo docente, funcionários e alunos** do CEFET de Uberaba com os quais me relaciono durante quase toda a minha vida profissional, e que tanto me apoiaram durante o período de realização deste curso.

A todos os **professores do Curso Técnico em Agropecuária** do CEFET de Uberaba que se dispuseram a participar desta pesquisa respondendo ao questionário e participando de entrevistas abertas.

À Prof^a Dr^a **Sandra Barros Sauchs**, minha orientadora, não só pela competência, mas também pela participação, generosidade e paciência para com seu orientando.

A todos os **docentes do Curso** pela presteza, brilhante desempenho e pelos ensinamentos recebidos.

Aos meus **colegas de Curso**, pela amizade, pelo carinho e pelo apoio nos percalços que surgiram pelo caminho.

Institucional

Agradeço as Instituições: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Ecôle Nationale de Formation Agronomique de Toulouse – França (ENFA), a Facultad de Agronomia da Universidad de Buenos Aires – Argentina (FAUBA), Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SAETEC/MEC) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), que em parceria tornaram possível este programa de Pós Graduação em Educação Agrícola.

RESUMO

SOUSA, José Renato de. **Análise das condições de ensino/aprendizagem decorrentes da implementação da Reforma da Educação Profissional no Curso Técnico em Agropecuária**. Seropédica: UFRRJ, 2005. 71 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) Instituto de Agronomia, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2005.

No ensino público profissionalizante brasileiro está em curso processos distintos que concorrem para a sua desconstrução e reconstrução. No bojo de tais processos a Reforma da Educação Profissional fez emergir a gestão democrática como um dos novos paradigmas que balizam os esforços que procuram dar à escola publica uma nova configuração organizacional e pedagógica. A gestão democrática e a autonomia conquistada ao longo do tempo, no entanto, embora asseguradas como princípios constitucionais e institucionalizadas nos sistemas de ensino público do país, ainda carece, em graus variáveis, de instrumentalização para a sua materialização, na práxis pedagógica das escolas de educação profissional. O presente estudo focaliza o Curso Técnico em Agropecuária do CEFET de Uberaba, em Minas Gerais, objetivando a identificação das dificuldades e deficiências ocorridas no processo ensino/aprendizagem após a implementação das mudanças propostas pela REP. Foi constatado através de entrevistas e aplicação de questionário com os docentes do Curso Técnico em Agropecuária que as mudanças foram benéficas em sua amplitude, mas existem problemas que precisam ser solucionados, como a redução das cargas horária de aulas pratica, a interdisciplinaridade insuficiente, a fragmentação exacerbada ocorrida por meio da modularização e a inadequação dos procedimentos que viabilizam o ensino por competências e habilidades. Conclui-se que estas deficiências comprometem a qualidade da aprendizagem.

Palavras-chave: Reforma da Educação Profissional, qualidade da aprendizagem.

ABSTRACT

SOUSA, José Renato de. Analysis of the conditions the evidenced/learning disorient of the implantation the Reformation of the Professional Education in Farming Course Technician in of the CEFET de Uberaba – MG. Seropédica: UFRRJ, 2005. 71 f. Dissertation (Máster Science in Agricultural Education) Instituto de Agronomia, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2005.

In public education professionalizing Brazilian is in course distinct processes that concur for its deconstruction and reconstruction. In the bulge of such processes the Reformation of the Professional Education made to emerge the democratic management as one of the new paradigms that mark out with buoys the effete present study it focuses the Farming Course Technician in of the CEFET de Uberaba, in Minas Gerais, objectifying the identification of a the difficulties and occurred deficiencies in the process evidenced/learning after the implantation of the changes proposals for the REP, was evidenced through interviews and application of questionnaire with the professors of the Course Technician in Farming that the changes had been beneficial in its amplitude, but exists problems that they need to be solved, as the reduction of time load of practical lessons, the insufficient of many you discipline, the occurred exaggerated spelling by means of the way to place module and the inadequate way of the procedures that they make possible I teach for abilities and abilities. orts that they look to give to the public school a new organizational and pedagogical configuration. The democratic management and the autonomy conquered throughout the time, however, even so assured as principles constitutional and institutionalization for its materialization in the exercise in changeable degrees, of professional education. One concluded that these deficiencies compromise the quality of the learning. One concluded that these deficiencies compromise the quality of the learning.

Key words: The Reformation of the Professional Education, quality of the learning

LISTA DE SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução para o Desenvolvimento
CEB	Câmara de Ensino Básico
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CGE	Coordenação Geral de Ensino
CNE	Conselho Nacional de Educação
COAGRI	Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário
COOP	Cooperativa-escola
DCNEP	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional
EAFs	Escolas Agrotécnicas Federais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
REP	Reforma da Educação Profissional
SEAV	Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário
SEF	Sistema Escola-fazenda
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENETE	Secretaria Nacional de Educação Tecnológica
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UEP	Unidade Educativa de Produção

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO 01

CAPITULO 1

A EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

04

1.1. Os desafios da educação 07

1.2. As tendências do fazer pedagógico das escolas brasileiras 09

CAPITULO 1I

OS NOVOS PARADIGMAS PARA O PROCESSO DA EDUCAÇÃO

14

2.1. O Currículo 14

2.2. A Interdisciplinaridade 18

2.3. A Transdisciplinaridade 21

2.4. Os processos de avaliação escolar 22

CAPITULO 1II

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

27

3.1. A regulamentação da Lei 9394/96 29

3.2. A Estética da sensibilidade 32

3.3. A Política da igualdade 33

3.4. A ética da identidade 34

3.5. O Currículo por competências na educação profissional de nível técnico 34

CAPITULO 1V

O SISTEMA COAGRI

40

4.1. A história das escolas agrotécnicas federais (EAFs) 40

4.2. A Coordenação nacional de ensino agropecuário – COAGRI 42

4.3. O Sistema Escola Fazenda (SEF) 43

4.4. A Reforma do Ensino Técnico Profissional Agrícola 45

CAPITULO V

O CEFET UBERABA

49

5.1. A trajetória dos CEFET's 49

5.2. A criação e organização do CEFET Uberaba 49

5.3. A organização didático pedagógica 53

CAPITULO VI

A ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLETADAS JUNTO AOS PROFESSORES DO CURSO

TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO CEFET DE UBERABA

56

A CONCLUSÃO 61

AS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	64
O ANEXO A – Questionário	68
O ANEXO B – Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004	69

INTRODUÇÃO

As mudanças de forma geral são inquietantes e exigem novas posturas e adaptações para que realmente aconteçam. Quando se aborda a mudança na educação faz-se necessário reunir vários elementos que a caracterizem como imprescindíveis e benéficas para seu meio social, uma vez que as mudanças podem ser tanto para melhor como para pior.

Qualquer mudança na educação implica aspectos históricos, culturais, sócio-econômicos, tecnológicos, biológicos, enfim, interfere em uma série de setores, o que a torna difícil de ser implementada.

A necessidade e vontade de mudança dependem, muitas vezes, da constatação das deficiências encontradas entre o que a sociedade está precisando e o que a educação formal está oferecendo em termos de formação dos indivíduos. Somente quando se percebe ineficaz, despreparada e desatualizada é que a escola tenta recuperar-se e criar novos meios de interagir e aprender a desempenhar com maior eficiência sua função social.

E é nessa sociedade que exige a cada dia novas habilidades e competências, que origina a necessidade da mudança, pois é uma sociedade diferenciada dos outros momentos históricos. Um exemplo significativo de fenômeno inédito na história humana é a Internet, que traz consigo a mudança no que tange ao processo global de avanços tecnológicos e da possibilidade de apropriação de uma ferramenta capaz de levar a um mundo novo, virtual e real ao mesmo tempo. Tudo isso pode colaborar para a tomada de consciência quanto à necessidade da mudança da educação dentro de uma nova sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, promulgada em 1996, promoveu mudanças profundas na estrutura do sistema educacional brasileiro e implantou a Reforma da Educação Profissional – REP.

A REP trouxe uma nova proposta de ensino técnico profissional, objetivando a descentralização e a democratização administrativa e acadêmica, a regionalização do ensino para o atendimento das demandas reais dos educandos.

Uma análise da legislação vigente permite afirmar que os princípios ali defendidos são essenciais à construção de uma educação de qualidade, em especial para o ensino profissionalizante. Para além da idealização, entretanto, pode-se encontrar, no contato direto com as instituições de ensino, uma prática pedagógica e uma gestão administrativa que não se ajustam às proposições da lei.

Para a estruturação de uma práxis pedagógica capaz de viabilizar a construção de conhecimento, é necessário um corpo docente consciente e comprometido com as mudanças indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem. As mudanças somente ocorrem no exercício efetivo da liberdade e na disponibilização para procurar, estudar e selecionar alternativas adequadas para o processo de aquisição das aptidões, competências e habilidades propostas, o que significa a adoção de uma gestão participativa e essencial articulada a uma perspectiva crítica.

A aprendizagem significativa exige uma observação da realidade, a troca de experiências, a problematização, a leitura e a interpretação pessoal. O aluno ativo, capaz de problematizar e fazer sua própria leitura da realidade observada, precisa ter acesso a uma metodologia de ensino que privilegie a construção do conhecimento de forma interdisciplinar.

As atividades desenvolvidas em sala de aula e em aulas práticas são de grande importância, porque é nessa situação que alunos e professores trabalham na construção do conhecimento e na aprendizagem de aptidões significativas que facilitem a inserção social.

Na concretização desse novo paradigma educacional, centrado na aprendizagem e não no ensino, tem-se o professor como mediador entre o conhecimento acumulado e o interesse e a necessidade do aluno, e o currículo, entendido como o conjunto integrado e articulado de situações organizadas para a promoção de aprendizagens significativas.

Neste contexto, as aprendizagens significativas abrangem a consideração do valor individual e do valor coletivo para uma formação viva, ágil e criativa. Para tanto é preciso, antes de tudo, trabalhar por resolução de problemas e por projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos, habilidades e valores. Dentro dessa ótica pedagógica-educacional, o material a ser aprendido precisa fazer algum sentido para o aluno. Isto acontece quando a nova informação "ancora-se" nos conceitos relevantes já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz.

Esta pesquisa propõe a análise das dificuldades de implementação das propostas de mudanças formuladas pela LDB e REP, enfrentadas, sobretudo, pelo corpo docente do CEFET de Uberaba/MG. As propostas de descentralização, regionalização, modularização, com desenvolvimento interdisciplinar de competências e habilidades representam paradigmas educacionais que estão sendo introduzidos pela primeira vez na prática de muitos professores, que já se encontravam na escola e foram os responsáveis pela implantação das mudanças.

A REP conferiu uma autonomia ainda não vivenciada pelas escolas de educação profissional, que passaram a usufruir liberdade para a formulação de seus conteúdos curriculares, para adequá-los às realidades de suas regiões. A equipe docente do CEFET de Uberaba/MG empenhou-se na concretização das propostas da REP, mas é possível observar, no convívio diário com a comunidade escolar, que existem lacunas entre o nível educacional proposto e os resultados que se tem alcançado. Professores e alunos têm manifestado suas inquietações quanto à qualidade do processo ensino/aprendizagem dentro do novo modelo adotado pelo CEFET.

Esta problematização requer a atenção de educadores, gestores e pesquisadores, uma vez que as propostas de mudança oriundas da REP precisam passar por uma avaliação profunda e criteriosa, capaz de dimensionar os benefícios e as deficiências decorrentes de sua incorporação à prática pedagógica e ao cotidiano escolar. Sem a pretensão de realizar tal investigação, que é necessária e de extrema complexidade, mas com a intenção de trazer à tona a discussão sobre o tema, esta pesquisa utilizou-se de uma entrevista aberta e de um questionário para a identificação das principais dificuldades e deficiências de aprendizagem observadas pelos professores do Curso Técnico em Agropecuária do CEFET de Uberaba/MG.

O método empregado neste estudo é o da pesquisa bibliográfica, combinada com uma pesquisa de campo com análise qualitativa dos dados coletados.

Os dados foram coletados através de uma entrevista informal com o corpo docente do Curso Técnico em Agropecuária, e da aplicação de um questionário com os professores que estão no CEFET de Uberaba antes e depois da reforma.

A primeira etapa desta dissertação consistiu do levantamento bibliográfico e da seleção de obras a respeito dos paradigmas educacionais introduzidos pela LDB e REP. A segunda etapa consistiu nas entrevistas e aplicação e análise do já mencionado questionário.

As obras foram selecionadas por seu conteúdo informativo e crítico, buscando-se, inclusive, autores com opiniões diferentes sobre o tema, para a formação de uma visão abrangente de seus vários aspectos.

Partindo da identificação das deficiências apontadas pela amostra pesquisada, este trabalho procura traçar um panorama das idéias que integram as mudanças formuladas pela

REP, para permitir a comparação entre o que a lei propõe e o que se tem alcançado com sua implantação no âmbito do Curso Técnico em Agropecuária do CEFET de Uberaba/MG.

CAPITULO I

A EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Considera-se neste estudo que na construção do presente e do futuro da sociedade, a educação é um elemento crucial tanto para o desenvolvimento das pessoas e de suas comunidades quanto como um meio para reduzir a desigualdade social, desde que ofertada como uma política pública de direito, infelizmente ainda não prevista e defendida na Constituição Federal atual, que faz menção apenas aos ensinos fundamental e médio da educação brasileira. Nas últimas décadas do século XX multiplicaram-se as iniciativas destinadas a produzir mudanças e melhorar a qualidade e a equidade da educação. Os governos federal, estaduais e municipais, elaboraram reformas e programas que vão desde medidas de gestão, mudanças nas modalidades de financiamento, reformas curriculares, formação docente, descentralização e centralização, desenvolvimento de livros didáticos.

Paralela a tal mobilização e ativação do meio educacional, há que se perceber que muitas dessas iniciativas não conseguem ser implantadas nas escolas e, em especial, nas salas de aula. Diante dessas dificuldades de chegar à classe, desenvolvem-se mais medidas e programas para causar impacto sobre o que ainda não acontece. Esses programas, muitas vezes, provocam pânico e confusão nas estruturas de linhas de pensamento dos educadores, pois estão sempre mudando e acumulando-se, o que tendem a exercer mais pressão sobre aqueles que fazem a educação acontecer.

Contudo, diante do exposto, cabe considerar que, querer melhorar a qualidade da educação de uma maneira deliberada supõe que se sabe como fazê-lo. A educação não é algo que acontece num contexto socialmente determinado. Pelo contrário, o contexto no qual ocorre é importante. As variáveis que afetam os resultados dos alunos são determinadas por condicionantes sociais e culturais, as quais afetam a maneira como se comportam.

Assim, devemos entender que o tema educação, e sua complexidade, não é só do interesse dos docentes. Compreender quais são as variáveis que intervêm no rendimento dos alunos e como o fazem é também uma responsabilidade dos gestores do sistema, seja no nível da escola, dos municípios ou do Estado.

Ao longo da história, na educação e na vida em geral, nossos legisladores esmeraram-se em elaborar leis cada vez mais “perfeitas”, embora sejam ainda, distantes da realidade. Pergunta Sérgio Buarque de Holanda: "Não existiria, à base dessa confiança no poder milagroso das idéias, um segredo horror à nossa realidade?"(1984, p. 118).

E continua: "De todas as formas de evasão da realidade, a crença mágica no poder das idéias pareceu-nos a mais significativa em nossa difícil adolescência política e social. Trouxemos de terras estranhas um sistema complexo e acabado de preceitos, sem saber até que ponto se ajusta às condições da vida brasileira e sem cogitar das mudanças que tais condições lhe imporiam" (HOLANDA, 1984, p. 119).

Esconder e camuflar a realidade teve sempre o recôndito propósito de mantê-la como fonte de privilégios para alguns. Dessa forma, a suposta crença no poder mágico das leis revela uma persistente tendência: muda-se a lei para não mudar a realidade; atende-se retoricamente aos reclamos por uma sociedade mais justa, ao mesmo tempo em que, na prática, persistem as injustiças.

Tal tendência parece constituir uma característica fundamental das nossas classes dominantes, ao longo de toda a nossa história.

No campo da educação escolar, enquanto as teorias educacionais, segundo tendências modernas dos países mais desenvolvidos, evoluíram no sentido de uma escola pública - única, gratuita e democrática - aberta a todos, a atuação prática dos poderes públicos mostrou-se bem diferente. Continuamos a ter dois tipos de escola: um para as classes dominantes, que conduz à universidade; outro para os pobres que, em geral, limita-se aos primeiros anos do ensino fundamental.

As teorias são importadas, mas não se providenciam recursos para que sejam praticadas. Observa-se, no entanto, que o bloqueio contra o acesso e a permanência na escola tem sido furado algumas vezes e em alguns lugares. Mas isso nunca se deu em decorrência da ação dos poderes públicos, e sim como resultado da organização e da luta das classes populares em defesa dos seus direitos em matéria educacional.

Ao longo de nossa história sempre predominou uma duplicidade, uma distância entre os valores proclamados e os valores reais, entre a lei e a realidade.

No campo educacional, apesar da existência de leis e teorias sempre mais numerosas e perfeitas, continuamos a enfrentar problemas seculares: analfabetismo, repetência, evasão, falta das mínimas condições de um ensino eficiente etc.

No período colonial o propósito explícito de converter os índios à fé católica escondeu a situação real de sujeição e dominação a que eles foram submetidos; o ensino das primeiras letras tinha a função real de criar as condições necessárias à catequese e à imposição dos costumes europeus.

No período monárquico ficamos muito aquém dos objetivos legalmente estabelecidos - ensino primário para todos, curso secundário regular e universidade - apesar das inúmeras discussões que se fizeram a respeito da educação.

No período republicano continuamos fiéis à mesma regra: modifica-se a lei, importam-se novas teorias, ao invés de modificar a realidade.

Um dos grandes problemas sociais do país está centrado nas desigualdades econômicas, sociais e culturais. É claro que a solução desse problema muitas vezes está condicionada a fatores ligados à conjuntura mundial, portanto à crise econômica que atinge quase todas as nações, até mesmo as mais ricas, embora exista uma relação entre o global e o local que possibilita mudanças no local independente das condições mundiais.

As lições que se podem tirar dessa crise, bem como da falência dos regimes comunistas e das limitações do capitalismo selvagem, podem servir para orientar os caminhos que melhor convêm ao nosso país.

De qualquer forma, é evidente que a instituição de uma gestão administrativa corajosa, eficaz e participativa, que permita realizar o saneamento da vida econômica brasileira, é indispensável para se criar as condições favoráveis a esse desenvolvimento.

As desigualdades econômicas e sociais se refletem no sistema educacional. Assim, ao lado de uma elite bem educada, formada em boas escolas, encontra-se uma população analfabeta ou semi-analfabeta que não conseguiu ingressar no sistema escolar ou foi dele excluída precocemente.

Ao lado de grandes deficiências de ordem quantitativa, salienta-se a má qualidade do ensino que é oferecido à maioria da classe estudantil.

A escola que essa maioria frequenta é uma escola punitiva que reprova, frustra e exclui. O professor é em geral mal preparado, recebe salário muito baixo e trabalha frequentemente em condições precárias.

As desigualdades regionais são gritantes, sendo enormes e insuportáveis as deficiências encontradas nas zonas mais pobres do país.

O problema dos excluídos do sistema escolar, mais ou menos precocemente, é um problema que existe até mesmo nos países do chamado Primeiro Mundo, em maior ou

menor proporção, conforme as desigualdades econômicas, sociais e culturais neles existentes.

A conquista da completa democratização do ensino, em todos os seus níveis, o estabelecimento da igualdade no sucesso escolar se situam no campo das utopias, mesmo nos países ricos. Não se abolindo as desigualdades sociais, econômicas e culturais, não se eliminam as desigualdades educacionais. Atenuar essas desigualdades, oferecer à maioria da população um mínimo decente de formação de base e profissional já será um alvo auspicioso.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 ofereceu novo referencial para a introdução de muitas das mudanças necessárias na organização e no funcionamento do sistema escolar. Mas é indispensável ajustar os dispositivos legais, em muitos casos irrealistas às limitações existentes.

Os impasses e os problemas vivenciados na contemporaneidade pela educação brasileira podem ser entendidos se analisados à luz do capitalismo neste início de século, na complexidade das suas dimensões teórica, econômica, social, política e ética.

No âmbito teórico, presencia-se uma profunda crise dos paradigmas da racionalidade que promove a ruptura com conceitos e valores tradicionais, já consagrados, e instaura uma multiplicidade caótica de princípios que passam a se impor como verdades inquestionáveis e infalíveis.

Na área econômica, a crise se vincula à decadência do padrão de acumulação e regulação produtivas, decorrente, sobretudo do processo de transnacionalização do capital e da primazia do setor financeiro. Diante deste quadro, que impactou a economia capitalista, o Estado “social” é alvo de muitas críticas que defendem a preservação dos princípios do Estado mínimo e a manutenção dos fundamentos do liberalismo clássico, tanto para promover a recomposição das taxas de lucro quanto para eleger o mercado como o único definidor das relações societárias. A criatividade, o “espírito crítico”, etc. não devem ultrapassar os processos produtivos, no entanto, no cotidiano social a lógica é outra. O problema do subdesenvolvimento é técnico. É um problema de acesso à informação por meio da aquisição de novos padrões tecnológicos. É preciso mudar a racionalidade, tais como: hábitos, valores e cultura.

No plano ideológico, ao mesmo tempo em que se defende com veemência a falência do socialismo real e a vitória insofismável do capitalismo, apregoa-se o fim das utopias, das ideologias e das classes. Nesse contexto, a concepção neoliberal que dá sustentação a essas idéias vem se apresentando sob a capa da inevitabilidade e como sendo a única saída possível para solucionar a crise atual.

Na dimensão ética firmam-se os “valores” de uma ética pragmática, utilitarista e imediatista, fundamentada em princípios hobbesianos, pelos quais todos devem lutar contra todos. Trata-se então de uma ética que, processando e reatualizando o darwinismo social, banaliza a pobreza e naturaliza a miséria e a exclusão social.

Toda essa nova conjuntura que é acentuada com a hegemonia do neoliberalismo reflete-se na educação, produzindo desdobramentos e inflexões que a afetam substancialmente.

Em termos brasileiros, as perspectivas e as esperanças de instauração de uma educação realmente democrática e igualitária - defendida por educadores progressistas e entidades representativas da sociedade civil e incorporada à Constituição de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - estão sendo destruídos, embora a Constituição de 88 vem sendo retrabalhada através de muitas reformas que estão aprofundando o seu teor social-democrata.

Neste novo *ethos* educacional, a qualidade assume características próprias,

tornando-se um produto disponível no mercado de bens educacionais. Assim, ela passa a ser concebida, tendo por referência pressupostos e justificativas de cunho sociais, embora ainda permaneça fortemente a questão econômica; a reestruturação educacional, atualmente processada, está centrada em torno da gestão, da qualidade/produtividade, da organização do trabalho escolar e da avaliação. Para isso são criados mecanismos nacionais de controle que incidem sobre os currículos, a formação/capacitação docente e os exames, que visam mensurar a produtividade escolar numa perspectiva de atendimento ao binômio custo-benefício.

De forma mais concreta, esses novos princípios educacionais que promovem uma ruptura com a concepção de educação anteriormente preconizada, baseada na formação da cidadania, tomam forma após o lançamento do Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQO, 1990) e, especialmente, do Programa de Qualidade Total em Educação (PQTE, 1990).

A partir de então, os empresários tornam-se, de forma mais evidente, os novos atores educacionais, passando a determinar as demandas e a fazer exigências ao setor educacional, que se explicitam na definição de metas a serem seguidas pela política educacional: produtividade, qualidade sustentada pela relação custo-benefício e afastamento do Estado do financiamento.

A qualidade em educação não se efetiva somente pela melhoria da infra-estrutura material, que é necessária, mas não suficiente; pelos discursos apologéticos e salvacionistas; pelo envolvimento e cooptação dos professores; pela desvalorização da base teórico-conceitual da educação; pela expropriação e pelo menosprezo do saber docente; pela facilitação e descaracterização da avaliação escolar; e pelo desmonte da educação pública.

Finalmente, a qualidade não se articula com a simples adequação e satisfação do binômio linear produtor-consumidor e, muito menos, com a priorização de uma avaliação quantitativa sem critérios. A qualidade buscada pelos educadores críticos tem a ver com a qualidade social, ou seja, com a qualidade da sociedade que se pretende construir, formada não por consumidores, mas por cidadãos conscientes e participativos.

1.1 Os Desafios da educação

M. Fernandes Cócó e M. A. Hailer (1996) defendem que educar deve ser mais que ensinar regras e informações já prontas. A memória humana não é um receptáculo de saberes como um computador. Ela retém e reconstrói, é um sistema ativo e criativo, é contadora e inventora de histórias. O estatuto da memória vai se transformando na proporção em que aumenta nas experiências de vida a capacidade de autodeterminação. A memória passa a ser criadora de novos relatos e significações que podem ser bloqueados quando não se permite que o aluno crie o seu próprio fio de pensamento, mesmo durante uma aula.

Para Gnerre (1998) a enorme quantidade e a constante mudança e aprofundamento dos conhecimentos contemporâneos não permite que a escola repasse todas as informações que o aluno vai precisar ao longo de sua vida profissional e pessoal. Surge como melhor opção a proposta de uma educação que prepare o aluno para a flexibilidade máxima. A crescente competitividade do mercado exige pessoas com uma educação que assegure instrumentos de aprendizagem, competência e flexibilidade. O processo de exclusão ou inclusão do indivíduo pode depender de sua persistência em aprender a aprender, já que as condições de trabalho incorporam um nível cada vez maior de conhecimentos.

Casassus (2002) defende que a mediação do nível de aprendizagem dos alunos, entendido como o nível de desempenho em certas dimensões, exige um instrumento de avaliação preciso e de fácil aplicação. De um lado, está tudo o que o estudante traz consigo: suas capacidades, sua história, seus conhecimentos e seu estado psíquico. De outro, está o que imaginamos que o professor traz: suas capacidades, sua história, seus conhecimentos e seus estados de ânimo, e, além disso, traz também sua pedagogia, seus pensamentos, sua maneira de ver os estudantes, como também as condições em que trabalha. O momento da aprendizagem é um momento que sintetiza tudo isso e se produz em cada aluno e em cada aluna, quando eles se deparam com novos conhecimentos. Isso acontece em dois tempos. O primeiro é o de sua abertura pessoal – corporal, emocional e mental – a algo novo. O segundo é o da incorporação do novo em sua maneira particular de viver a vida.

Apresentado assim por Casassus (2002), o processo de aprendizagem parece simples. Isto não quer dizer que seja de fácil apreensão. Não é muito difícil sucumbir ao simples porque se foi educado para ter uma visão analítica e fragmentada da realidade. Quando se trata de dar conta de realidades complexas, como é o momento da aprendizagem, o enfoque analítico não é de muita utilidade, pois se corre o risco de cair em explicações reducionistas e em visões monocausais desses processos.

A educação escolar, em especial a do Ensino Médio Profissional, adquire, cada vez mais, o caráter de especificidade moderna, no sentido de unir a horizontalidade com a verticalidade do saber. Não se resume em saber um pouco de cada disciplina, mas no chamado saber estratégico, de teor interdisciplinar, conforme apregoam Fiorin e Savioli (2002).

Para estes autores, considerar educação como especificidade moderna significa estabelecer, de um lado, uma quantidade mínima de informações universalmente disponíveis, de estilo interdisciplinar e matricial, e, de outro, uma qualidade mínima em termos de aprofundamento e atualização, que permita o desenvolvimento da habilidade metodológico-propedêutica, típica do aprender a aprender. Mais que deter conhecimento disponível, trata-se de habilitar metodologicamente a pessoa a manejá-lo e a produzi-lo.

Duas expectativas são mais fortes sobre este tipo de especificidade moderna: capacidade de informação crítica, uma das bases da organização do sujeito histórico, habilitado a ler e a interpretar sua realidade e seu entorno com criatividade sempre renovada; capacidade de atualização incessante, sobre a égide do aprender a aprender, condensando o esforço sempre renovado de não ceder à instrumentalização subalterna. Tais expectativas convergem os desafios de participar e produzir, nos quais a educação é tanto instrumentação informativa (qualidade formal), quanto a finalidade de tudo (qualidade política).

A educação, apesar do processo de dominação a que está submetida, continua mantendo seu compromisso humanista, porque é inerente ao seu conceito. Entretanto, faz parte do humanismo moderno considerar os desafios atuais, para humanizá-los. Dois extremos, porém, não podem prevalecer, na opinião de Possenti (In GERALD, 2002): a educação como socialização da superficialidade e saudosismo, ou a consagração da especialização tecnicista.

Faz parte da educação um conjunto de saberes, mesmo que interdisciplinar e moderno, mas igualmente e talvez, sobretudo, a capacidade de inovar e de se inovar. Atitude crítica e questionadora diante da realidade – pesquisa como princípio educativo. Tal perspectiva coincide com a relevância atribuída à informação, condição predominante de acesso ao poder. As oportunidades de desenvolvimento condicionam-se largamente ao domínio da informação, da comunicação social, e, sobretudo à produção da informação,

num mundo que propende a ressaltar a indústria cultural como uma de suas marcas mais específicas. O analfabeto funcional tanto quanto o analfabeto absoluto são os desinformados que vivem na inércia ou os que nutrem pelas informações arcaicas.

Qualidade educativa da população, principalmente no que se refere à habilidade de leitura, adquire neste quadro a função estratégica de fiel da balança no horizonte de oportunidades de cada sociedade, significando, de um lado, instrumentalização adequada para a cidadania, e de outro, capacidade produtiva apta a organizar processos realmente competitivos e qualitativos. Qualidade e competitividade não supõem mais a exploração absoluta do trabalhador apenas treinado, de preferência ignorante para não atrapalhar, mas a presença de atores competentes com capacidade crítica e criativa.

Nas últimas décadas, o conceito de cognição deixou de ser relacionado com os fluxos mensuráveis no substrato neuronal do cérebro/mente, tal como é mensurável nos computadores, e passou a ser um conceito transversátil entre diferentes ciências. Para Fulgêncio e Liberato (2003), atualmente a questão do conhecimento abrange todos os processos naturais e sociais e consideram-se todas as formas de aprendizagem. A nova visão do conhecimento implica em compreender a profunda identidade entre processos vitais e processos de conhecimentos. As biociências e a informática têm revolucionado os conceitos de vida, de cognição, de aprendizagem. O fundamental, porém, é aceitar que toda vida só é vida enquanto é uma cadeia ininterrupta de aprendizagem. Os processos vitais e os cognitivos ganham nesta nova configuração a condição de sinônimos, o que provoca uma revolução conceitual para o agir pedagógico.

O desafio de produzir conhecimentos na aprendizagem só ocorre quando se criam situações de melhores contextos cognitivos, melhores ecologia cognitiva e interações geradoras da vibração bio-psico-energética de se estar sentindo que se está aprendendo. A educação, portanto, necessita criar situações onde o sujeito se sinta agente de seu conhecimento, de sua dignidade, de sua ação como cidadão e responsável por seu futuro.

Diante desta realidade, evidenciam-se três analfabetismos a serem derrotados na educação brasileira hoje: o da lecto-escritura (saber ler e escrever), o sócio-cultural (saber em que sociedade se vive, conhecendo, por exemplo, os mecanismos de sua economia), e o tecnológico (principalmente no que se refere à informática). O indivíduo educado precisa saber ler e escrever, conseguir tomar atitudes corretas no seu meio socioeconômico e precisa ter habilidade para usar a tecnologia disponível. A deficiência em qualquer uma destas habilidades deixa o sujeito em condições de desvantagem, numa sociedade com regras cada vez mais competitivas.

1.2 As Tendências do fazer pedagógico das escolas brasileiras

Ao longo das últimas décadas diferentes teorias, uma após a outra, passaram a ditar as normas de práxis pedagógica nas escolas brasileiras, sem que, no entanto, ocorresse uma melhor análise das razões teórico-metodológicas de tais transformações. Em meio a métodos miraculosos, vinculados a definições teóricas vagas e questões metodológicas as mais variadas, os resultados encontrados são quase sempre duvidosos, pois parecem ter como objetivo responder apenas ao que já se conhece, sem permitir a audácia do desconhecido e da surpresa.

A psicologia behaviorista ou comportamentista, filha diletta da filosofia empirista, apresenta - a partir da imagem da *tábua-rasa* - todo conhecimento como socialmente determinado através de estímulos presentes em situações controladas. Nesta perspectiva o processo ensino-aprendizagem fica reduzido a uma visão reprodutiva e associacionista, na qual valores socialmente propostos são *doados* ao aluno, via professor, sendo o aluno

considerado mero *receptor*, que por processos acumulativos vai ganhando a forma de *ser pensante*. Estamos falando de uma Educação que parte de um modelo de ser humano com comportamentos uniformes, possíveis de serem manipuláveis via *teoria do reforço*, isto é, professores *condicionadores* e alunos *treináveis* - ambos desprovidos de raciocínio, desejos, fantasias e sentimentos.

Essa tendência, que ora nos parece estranha, surgiu no pensamento humano trazendo a nova visão de *plasticidade* (se há possibilidade de *modelação*, há plasticidade no comportamento), ausente na concepção que a precedeu: o inatismo. Naquele período o domínio da filosofia educacional ficava na mão dos inatistas (interpretação mal formulada do darwinismo), que viam a *criança como semente a ser plantada e regada*, já que seria de total responsabilidade da natureza o resultado da transformação do ser em desenvolvimento, implicando idéia de pré-determinismo.

Após esses dois movimentos contraditórios - o *inatismo*, que despreza o impacto ambiental, e o *comportamentalismo*, que incorpora desejos, pulsões e sonhos - surge uma tendência, no ideário educacional, bastante forte, ainda nos dias atuais, denominada *interacionismo*. Essa tendência representa a primeira tentativa de se entender a relação ensino-aprendizagem como bidirecional, na qual *ambiente* e *organismo* exercem ação recíproca. A interpretação dada a esta abordagem, entretanto, ficou, predominantemente, centrada no desenvolvimento da inteligência do ser humano. Aqui o discurso de base psicológica passou para a idealização do aluno e para o *aprendizado* definidos por etapas *universais*, as quais o professor deve conhecer e nelas basear seu plano de trabalho. Isto se dá independente do contexto sócio-cultural no qual o plano é aplicado e do grupo de pertinência do aprendiz. Eliminava-se, assim, toda e qualquer possibilidade de se analisar a questão da intersubjetividade subjacente ao processo interativo.

Candau (1989) trata do repertório de conhecimentos que são indispensáveis ao exercício da profissão de professor, procurando identificar os saberes acumulados até a atualidade e que são ferramentas fundamentais à obtenção de mais eficiência e eficácia no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, que permitem uma práxis mais competente do ofício pedagógico.

Candau (1989) acredita que o prioritário na questão educacional brasileira passa pelo viés pedagógico. Assim como Gauthier, não nega a importância dos aspectos sociais e políticos, como a falta de recursos, a remuneração indigna dos professores, a ausência de vontade política, a defasagem tecnológica e muitos outros obstáculos à prática de uma educação de qualidade.

Mas o que considera importante é que apesar de todos esses revezes, a questão pedagógica ainda permanece como o cerne do processo ensino-aprendizagem. O negativismo que muitas vezes percebo no professorado conduz a uma acomodação na mediocridade. Sem encantar a educação, transformando as experiências de aprendizagem em vivências prazerosas e com sentido para o educando, não se consegue uma educação de qualidade, mesmo se os obstáculos sócio-econômicos forem parcialmente superados.

Furlani (1993) defende que diante do quadro brasileiro que apresenta mais de cinco milhões de crianças e jovens fora da escola, mais de sete milhões de alunos sem condições de aprovação, não é mais possível ficar esperando por mudanças externas ao processo pedagógico para se melhorar a qualidade do ensino.

Assim como Candau e Gauthier, Furlani (1993) acredita que o bom ensino oferecido pelo professor não significa necessariamente uma boa aprendizagem do aluno. Há um grave equívoco na crença de que por passar corretamente a matéria estabelecida na grade curricular está-se oferecendo um bom ensino e têm-se o direito de cobrar com avaliações e outros métodos, a aprendizagem dos alunos.

Se por um lado é imprescindível melhorar a qualidade das técnicas didáticas e atualizar os conteúdos, de outro lado, isso não é o suficiente. É preciso criar uma nova perspectiva dos processos pedagógicos que transcenda a melhoria das formas e conteúdos.

Essa visão pedagógica pressupõe um jeito novo de ver tudo desde o início; ela não está necessariamente impedida pelas condições necessárias e ela busca a análise de novas linguagens acerca das relações entre contextos/processos vitais e contextos/processos de aprendizagem.

A educação só consegue bons resultados quando se preocupa em gerar experiências de aprendizagem, criatividade para construir conhecimentos e habilidade para saber acessar fontes de informação sobre os mais variados assuntos.

Sobre a questão de qual deve ser o produto da educação, Demo (1993) acredita que a resposta tradicional é de que seja a compreensão e assimilação dos conteúdos programáticos passados em aula. Ele alerta que ocorre nesta conceituação uma grave distorção, pois o ideal da educação deve ser gerar experiências de aprendizagem (*learning experiences*).

Os docentes pressupõem que o ensino teria necessariamente como resultado a aprendizagem. Não se preocupam com as experiências do conhecimento como um processo personalizado, criativo e aberto a inovações. O desafio de produzir conhecimento na aprendizagem só ocorre quando se cria situação de melhor contexto cognitivo, melhor ecologia cognitiva e interação geradora da vibração bio-psico-energética de se estar sentindo que se está aprendendo.

Gauthier (1998) defende que a pesquisa de um repertório de conhecimentos sobre o ensino viabilize a superação de duas dificuldades que sempre se impuseram à pedagogia: a da falta de identificação dos saberes inerentes à atividade docente, e a da ciência da educação, que tem produzido saberes que não consideram a realidade concreta do exercício do magistério em uma sala de aula.

Para o autor, os saberes comumente associados ao ofício de professor não são suficientes, nem delimitam com precisão o repertório indispensável ao pleno domínio da profissão. Não basta que o professor conheça o conteúdo, já que o ensinar não consiste apenas no transmitir certas informações a um grupo de alunos. Não basta ter talento, uma vez que o talento não substitui os conhecimentos específicos que exige a prática profissional. Também não é suficiente ter bom senso, visto que na sociedade contemporânea prevalece o senso plural, que está subordinado à cultura e ao contexto.

A intuição também não pode ser considerada como norteadora da ação docente. Nas palavras de Gauthier (1998, p.23):

[...] seguir a sua própria intuição é confundir a força da afirmação com a prova da verdade; é, no mais das vezes, abandonar todo senso crítico; é, em última análise, vender sua alma ao diabo, ou seja, sujeitar eventualmente a sua própria razão à de um guru supostamente esclarecido, geralmente muito próximo e carente de poder.

A experiência igualmente não é suficiente para definir o repertório do professor porque ela pressupõe que cada docente tem que descobrir por si mesmo as estratégias eficazes, com o sacrifício dos alunos que forem vítimas das tentativas erradas.

Também não basta que o professor tenha cultura para assegurar o seu desempenho em sala de aula. O saber cultural assim como o conhecimento da disciplina são essenciais ao exercício do magistério, mas não podem ser dois únicos fundamentos.

A maioria dos professores parece não compreender que é possível melhorar os terríveis índices de repetência e evasão através de uma melhoria significativa dos processos de ensino e aprendizagem.

Para Gauthier (1998, p. 32) *“basear o ensino no conhecimento do conteúdo, no “bom senso”, na experiência, na intuição, no talento ou numa vasta cultura não favorece de modo algum a formalização de saberes e habilidades específicos ao exercício do magistério.”* Essas convicções preconceituais, ao contrário, impedem a manifestação de saberes profissionais específicos, uma vez que não relacionam *“a competência à posse de um saber próprio ao ensino”*.

Os saberes dos professores propostos por Gauthier e por Furlani (1993) são: os disciplinares (a matéria); os curriculares (o programa); os das ciências da educação; os da tradição pedagógica (o uso); o da experiência (a jurisprudência particular), e o da ação pedagógica (o repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada).

O saber disciplinar trata dos conhecimentos produzidos pelas ciências a respeito do mundo, e embora seja indispensável ao bom ensino, não pode sustentar sozinho a ação pedagógica. O mesmo se pode afirmar sobre o saber curricular. Uma disciplina não pode ser ensinada isoladamente, ela tem que ser transformada para integrar um programa de ensino.

O saber das ciências da educação deve permear a maneira do professor existir profissionalmente, e a tradição pedagógica deve ser o saber dar aulas que “transparece numa espécie de intervalo da consciência”. A experiência pedagógica significa viver um momento particular e depois conseguir trazê-lo para atividade docente de rotina. Ela é particular e não sai do âmbito da sala de aula. O saber pedagógico por sua vez é o saber experiencial do professor que se torna público e que é testado e legitimado através das pesquisas. São ainda, pouco desenvolvidos no reservatório de saberes do professor, embora sejam os mais necessários à profissionalização do ensino.

Para Gauthier (1998, p.36) *“a qualidade de um saber não constitui uma garantia automática do reconhecimento social de uma profissão”*. Mas, esse problema poderia ser resolvido *“pondo-se em evidência um saber da ação pedagógica legitimado pela pesquisa e pela própria atividade dos professores e integrado na formação docente”*. Desse modo, *“a formação inicial, recebida na Universidade, refletiria melhor a prática no meio escolar, e o saber do próprio professor, difundido no seio da Universidade, acharia aí um reconhecimento de sua pertinência”*.

A educação necessita que se criem situações onde o sujeito se sente agente de seu conhecimento, de sua dignidade, de sua ação como cidadão e responsável por seu futuro.

Em consequência dessa necessidade, palavras e expressões evocando o conhecimento estão invadindo todas as áreas da atividade humana. Sociedade aprendente, sociedade do conhecimento, gestão de conhecimento, ecologia cognitiva e muitos outros conceitos trazem diferentes referenciais de análises, mas têm como onipresença a tecnologia informacional (mídia, Internet etc.).

Os processos pedagógicos ao longo da história utilizaram-se do que o ser humano tem de domesticável e adestrável para instruir e moldar. Quase imutáveis tais processos didáticos tradicionais mostraram-se manipuladores e cerceadores do seu extraordinário potencial.

O ser humano é dotado de uma inesgotável capacidade para criar, entender, observar e manipular regras. Ele possui uma incrível plasticidade, entretanto, nasce-se inábil, carente e prematuro sob alguns aspectos. Só é possível sobreviver porque é dotado

geneticamente de grandes capacidades adaptativas que conduzem a aprendizagem de regras comportamentais.

A pedagogia precisa compreender melhor esse paradoxo: um ser com capacidade infindável para manejar regras empíricas e com um cérebro/mente num estágio evolucionário no qual ele não costuma chegar, no que se refere ao saborear o existencial aos mais elevados níveis de aprendizagem ou mesmo a intensos níveis de satisfação. Quando se força o ser humano ao enquadramento em lógicas baseadas em regras rígidas está-se desqualificando seu potencial.

A dinâmica neuronal e a corporeidade humana ficam subutilizadas pelas lógicas lineares. Elas são superficiais para a imensa plasticidade do sistema complexo, dinâmico e aberto do cérebro/mente.

Defende-se aqui, que ensinar deve ser muito mais que um conjunto de fórmulas, regras e informações prontas, pois a memória humana é dotada de capacidades que retém e reconstrói as informações, transformando-as em novos conhecimentos, é um sistema com alta capacidade criadora e não apenas um receptáculo de saberes.

CAPITULO II

NOVOS PARADIGMAS PARA O PROCESSO DA EDUCAÇÃO

Na perspectiva de um novo paradigma para o processo da educação, a indagação central que se apresenta é como o sistema educacional teria que se posicionar para entender as demandas emergentes a partir das mudanças nas estruturas econômicas, sociais e tecnológicas.

Rattner (1999) acredita que há necessidade de educar o indivíduo para enxergar os problemas em horizontes geográficos e temporais mais amplos do que o cotidiano, de produzir com eficiência para colocar os produtos no mercado.

Segundo Oliveira (1991) ao longo das últimas décadas, tem-se minimizado a importância da educação e da qualificação, e o compromisso com a democratização do ensino decorrente do empobrecimento da educação. Apesar disso, o Estado necessita do ensino para preparar a força de trabalho representando assim, os interesses patronais e promovendo o aligeiramento da educação escolar das classes populares. A autora também reporta a evidência de mudanças como a capacidade de resolver problemas e trabalhar em equipe no sentido em que se evolua no mesmo rio da automação.

Com a proposta da atualização e incorporação de inovações, correção de rumos, adaptação às mudanças, surge o movimento da nova escola anunciando a necessidade de elaboração de um projeto educacional que possa envolver diferentes conhecimentos, criando assim, oportunidades para uma aprendizagem motivadora.

2.1 O Currículo

Em oposição à escola tradicional, o movimento da nova escola, valorizou mais os métodos e as técnicas de ensino, em detrimento do conteúdo a ser ensinado. Os conteúdos são importantes à medida que constituem a tessitura básica sobre a qual o aluno constrói e reestrutura o conhecimento.

A humanidade possui um saber acumulado durante muitos anos. Esse saber mostra uma natureza dinâmica, porque está em continua expansão e atualização, renovando-se constantemente. A escola é vista como instituição social e agência formadora onde se centraliza a educação sistemática, e tem como função básica a transmissão sistematizada do conhecimento universal. E mais ainda, é preciso imprimir no cotidiano dos alunos a vivência de valores essenciais para a sobrevivência da comunidade, como a cooperação, a justiça, o respeito ao próximo, a valorização do trabalho etc. É através do currículo e das experiências de aprendizagem que a escola transmite de forma sistematizada o conhecimento, e também trabalha, na prática cotidiana de sala de aula, os valores desejáveis na formação das novas gerações.

O currículo, enquanto instrumentação da cidadania democrática, deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: **a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva**, visando à integração de homens e mulheres no tríptico universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva (PCN, pág.29). (Grifo nosso).

Haidt (2001, pg. 126) citando Walter Garcia, diz que “conteúdo é tudo aquilo que é possível de integrar um programa educativo com vistas à formação das novas gerações. Um conteúdo pode referir-se a conhecimentos, atitudes, hábitos, etc.”. Esse é um conceito amplo que não se identifica apenas com a simples aquisição de informação. Através dele se transmite e se assimilam conhecimentos, e, ainda que a prática as operações cognitivas, desenvolvem-se hábitos e habilidades e trabalham-se as atitudes.

O conteúdo curricular é o conhecimento sistematizado e organizado de modo dinâmico, sob forma de experiências educativas. É sobre ele que se apóia à prática das operações mentais. É o ponto de partida tanto para a aquisição de informações, conceitos e princípios úteis, como para o desenvolvimento de hábitos, habilidades e atitudes. É através de seu desenvolvimento que se atinge os objetivos propostos para o processo instrucional. Quando o objetivo instrucional está formulado de forma clara e precisa, ele ajuda a selecionar os conteúdos curriculares mais úteis e mais relevantes. Por outro lado, eles constituem uma fonte para a escolha dos objetivos instrucionais, auxiliando sua definição (HAIDT, 2001, pg. 126 a 128).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais “nessa perspectiva, incorporam-se como diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular as quatro premissas apontadas pela UNESCO como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea”.

- Aprender a conhecer – aprender a conhecer garante o aprender a aprender e constitui o passaporte para a educação permanente, na medida em que possibilita fornecer as bases para continuar aprendendo ao longo da vida.
- Aprende a fazer - dar prioridade a aplicação da teoria na prática, e enriquecer a vivência da ciência na tecnologia e desta na prática social passa a ter uma significação especial no desenvolvimento da sociedade contemporânea.
- Aprender a viver – aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento do outro e a percepção das interdependências, de modo a permitir a realização de projetos comuns ou a gestão inteligente dos conflitos inevitáveis.
- Aprender a ser – supõe a preparação do indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo, frente às diferentes circunstâncias da vida.

A partir desses princípios, o currículo deve ser articulado em torno de eixos básicos orientadores da seleção de conteúdos significativos, tendo em vista as competências e habilidades que se pretende desenvolver. Um eixo histórico-cultural dimensiona o valor histórico e social dos conhecimentos, tendo em vista o contexto da sociedade em mudança constante e submetendo o currículo a uma verdadeira prova de validade e de relevância social.

Um eixo epistemológico reconstrói os procedimentos envolvidos nos processos de conhecimento, assegurando a eficácia desses processos e a abertura para novos conhecimentos (PCN, p. 29 a 30).

Há pouco tempo os programas oficiais curriculares eram mais detalhados e minuciosos nas suas orientações. O programa oficial escolar é o guia que traça em linhas gerais os fins e os conteúdos da ação educativa para um determinado grau de ensino, definindo os conceitos básicos e as habilidades fundamentais a serem desenvolvidos. O guia curricular é, em geral, rígido e elaborado, ao nível de sistema oficial de ensino e visa dar uma unidade ao trabalho dos professores de uma determinada rede de escolas de um estado ou município.

Atualmente, apresentam-se mais flexíveis, mostrando apenas os conceitos básicos e as competências e habilidades fundamentais a serem desenvolvidos ao longo do curso.

O professor dispõe, nos dias que ocorrem, de uma significativa margem de flexibilidade para mostrar o ‘programa’ que irá desenvolver com seus alunos. Evidentemente, uma série de condições propicia esta ampla faixa de movimentação. O professor tem liberdade para selecionar os conteúdos que sejam os mais adequados a seu grupo. Da mesma liberdade pode se valer para organizá-los. No entanto, simultaneamente a toda esta liberdade de ação, surge a responsabilidade do professor na montagem destes conteúdos. Cabe-lhe decidir sobre a qualidade e a quantidade de informações que serão trabalhadas com o aluno (HAIDT, pg. 129), embora na educação profissional ainda existam competências e habilidades gerais para cada área de conhecimento, situação que vem limitar de outra forma a escolha pelo diretor.

O caráter ideológico da flexibilização propicia maneiras diferenciadas de se construir os currículos, em suas diversas dimensões: na oferta dos cursos, na organização dos conteúdos por disciplinas, etapas ou módulos, atividades nucleadoras, projetos, metodologias e gestão.

A flexibilidade curricular busca atender às diversidades criando condições para que as necessidades individuais dos alunos sejam contempladas, criando condições para que possam construir itinerários próprios, que atendam a seus interesses e necessidades, não só para etapas relativas de sua profissionalização, quanto para se inserirem em processos de educação continuada de permeio ou em alternância com fases de exercício profissional.

A flexibilidade permite ainda agilidade da escola na proposição, atualização e incorporação de inovações, correção de rumos, adaptação às mudanças, buscando a contemporaneidade e a contextualização da educação profissional (Diretrizes Curriculares, 2000, p.30).

A modularização é apontada pelo CNE/CEB, como uma das formas de flexibilizar os currículos, porém, com a ressalva de que não se constitua em uma única proposta de metodologia.

“Para efeitos deste parecer, módulo é um conjunto didático – pedagógico sistematicamente organizado para o desenvolvimento de competências profissionais significativas. Sua duração dependerá da natureza das competências que pretende desenvolver”. (Diretrizes Curriculares, 2000, p.36).

Os módulos podem ser considerados básicos quando são comuns a áreas correlatas ou servem de pré-requisitos para a continuidade do processo de desenvolvimento de competências profissionais ou complementares quando visam propiciar o desenvolvimento de competências de caráter mais amplo que extrapolam a formação específica.

Módulos com terminalidade: oportunizam certificado de qualificação técnica e permitem exercício profissional.

Módulos sem terminalidade: podem ser oferecidos para continuidade de estudos e preparatórios para qualificação profissional.

A duração depende da natureza das competências, habilidades e bases tecnológicas a serem trabalhadas.

Portanto o módulo pode ser entendido como um conjunto didático pedagógico, sistematicamente organizado, para o desenvolvimento de competências profissionais significativas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9.394/96), em seu art. 26 determina que “os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum,

a ser contemplada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte significada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. A parte diversificada é a que deve atender às características regionais e locais, isto é, propõe a regionalização curricular.

Os sistemas de ensino devem ser formados por uma matriz curricular básica, comum a todas as escolas, que se denomina de Base Nacional Comum, e por uma parte significada que atende às demandas regionais, considerando as características sócio-culturais, econômicas e políticas. A base comum deve refletir uma concepção curricular que oriente, mas sem impedir, a flexibilidade da manifestação dos projetos curriculares das escolas.

A parte diversificada considerará as possibilidades de preparação básica para o trabalho e o aprofundamento em uma disciplina ou área, sob forma de disciplina, módulos ou projetos, em consonância com os interesses dos alunos e da região a que pertencem. O desenvolvimento da parte diversificada ou significada pode ocorrer no estabelecimento de ensino ou em outro estabelecimento conveniado. É importante esclarecer que esse desenvolvimento não implica profissionalização, mas diversificação de experiências escolares com o objetivo de enriquecimento curricular. O seu objetivo principal é desenvolver conhecimentos específicos e contextualizados, relacionados às atividades das práticas sociais e produtivas.

Outro aspecto que gostaríamos de lembrar é que deve ser dada ao aluno a possibilidade de elaboração pessoal do conteúdo trabalhado. Isto quer dizer que o aluno deve operar intelectualmente o conteúdo aprendido, fazendo associações e comparações, relacionando e integrando os novos elementos aos já assimilados, pesquisando e organizando novas informações, selecionando alternativas e avaliando idéias. É assim que o aluno estará construindo, ou melhor, dizendo, reconstruindo o conhecimento (HAIDT, 2001, p. 131).

A organização dos conteúdos deve considerar a estrutura da disciplina ou módulo, para que o aluno possa ter uma visão global do campo de conhecimento estudado e para que possa ter acesso às idéias mais significativas e relevantes do tema, sistematizando-as e aplicando-as em áreas correlatas. Segundo Haidt (2001) para que os alunos possam compreender a estrutura básica de uma disciplina, o professor deve considerar os seguintes pressupostos:

- A abrangência de idéias fundamentais torna a disciplina mais compreensível;
- a colocação da informação dentro de um referencial significativo torna o conteúdo menos sujeito ao esquecimento;
- a sistematização das idéias essenciais favorece a adequada transferência da aprendizagem.

Contudo, verifica-se que o conteúdo curricular serve de base para a aquisição de informações, conceitos, princípios e para o desenvolvimento de hábitos, habilidades e atitudes. É através dos conteúdos curriculares que se alcança os objetivos estabelecidos para o processo educacional influenciando na qualidade do ensino.

Para a Educação Profissional de Nível Técnico as matrizes curriculares são definidas pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), através do Parecer e Resolução nºs 16/99 e 04/99, respectivamente, como Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional. Ali, para cada área de conhecimento profissional estão relacionadas, competências, habilidades e bases tecnológicas gerais, de cada área do conhecimento, definidas pela Câmara de Educação

Básica/Conselho Nacional de Educação através de pareceres e resoluções, que são necessárias ao seu desenvolvimento.

2.2 A Interdisciplinaridade

O movimento da interdisciplinaridade surge na Europa, mais precisamente na França e na Itália, por volta de 1960, época em que se insurgem os movimentos estudantis, reivindicando um novo estatuto de universidade e de escola. No Brasil, nos anos 70 iniciou-se pesquisa sobre o tema interdisciplinaridade, a qual poderia ser indicada como a década da estruturação conceitual básica. Naquele período a preocupação girava, em torno da explicitação terminológica. A necessidade de conceituar, de deixar explícito fazia-se presente por vários motivos: interdisciplinaridade era uma palavra difícil de ser pronunciada e, mais difícil ainda, de ser decifrada. Com certeza antes de ser decifrada precisava ser traduzida e se não se chegava a um acordo sobre a escrita correta, menor acordo havia sobre o significado e a repercussão dessa palavra, que ao surgir anunciava a necessidade de elaboração de um novo paradigma de ciência, de conhecimento, além da construção de um novo projeto de educação, de escola e de vida.

Aparece, inicialmente como tentativa de elucidação e de classificação temática das propostas educacionais que começavam a aparecer na época, evidenciando-se, através do compromisso de alguns professores em certas universidades, que buscavam, a duras penas, o *rompimento a uma educação por migalhas*. (Fazenda, 2001a, p.18).

De acordo com Fazenda (2001a, p. 21) “algum tempo mais tarde, 1971, com o propósito de redigir um documento que viesse contemplar os problemas do ensino e da pesquisa nas universidades; instalou-se um comitê de *experts*, entre eles Ruy Berger, Leo Apostel, Asa Briggs, e Guy Michaud”. Essa tentativa convergiu para a organização de uma nova forma de conceber universidade, onde as barreiras entre as disciplinas poderiam ser minimizadas; nela seriam estimuladas as atividades de pesquisa coletiva e inovações no ensino.

Do ensino universitário deveria se exigir uma atitude interdisciplinar que seria caracterizada pelo respeito ao ensino organizado por disciplinas e por uma revisão das relações existentes entre as disciplinas e entre os problemas da sociedade.

A autora ainda relata que a interdisciplinaridade não seria apenas uma panacéia para assegurar a evolução das universidades, mas, um ponto de vista totalmente capaz de exercer uma reflexão aprofundada, salutar e crítica sobre o funcionamento da instituição universitária, permitindo a consolidação da autocrítica, o desenvolvimento da pesquisa e da inovação. O propósito desse projeto partia de uma distinção conceitual entre os seguintes níveis de relação: multi, pluri, inter e transdisciplinar. Cuidou-se, por isso da explicitação terminológica em seus mínimos detalhes e a partir desses detalhes hoje é possível descrever os propósitos e ganhos de um trabalho interdisciplinar.

Segundo a autora, os princípios elencados, como não poderiam deixar de ser, espelhavam as dificuldades enfrentadas pela crise estudantil no final dos anos 60 e confluíam para a superação da dicotomia mundo/profissional, mundo/pessoal, no ensino universitário. O objetivo seria possibilitar a crítica e a compreensão dos confrontos da vida cotidiana. Outro importante aspecto mencionado refere-se à necessidade de se ater às múltiplas exigências e a uma plurivalência de informações e conhecimentos que a vida profissional exige. Assumir essa atitude pressupõe fatalmente a formação de mais e

melhores pesquisadores, de novas pesquisas, de métodos próprios para toda forma de ensino, de um investimento maciço e diferenciado na formação e capacitação de professores e na criação de modelos que permitem tornar mais claras as inter-relações e interpenetrações das ciências, fundamentalmente das humanas. Mas, as indicações arroladas, embora importantes, eram ainda difusas e iniciais.

Fazenda (2001b, p. 15) afirma que no ano de 90, no período de 21 a 24 de maio, foi tema do Congresso Estadual Paulista sobre formação do educador rumo ao século XXI o levantamento de questões epistemológicas e práticas que envolveriam a formação do educador de amanhã. Recentemente, a XIII Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – ANPEd, ocorrida em Belo Horizonte, tratou também dessas questões. Verifica-se que a palavra mais pronunciada nesses eventos foi interdisciplinaridade.

Entretanto, ela é apenas pronunciada e os educadores ainda buscam alternativas de como colocá-la em prática. Sentem-se perplexos frente à possibilidade de sua implementação na educação. Essa perplexidade é traduzida por alguns educadores, na tentativa da construção de novos projetos para o ensino. Entretanto, em todos esses projetos percebe-se insegurança (FAZENDA, 2001b).

Muitos estudiosos têm tomado para si a tarefa de definir a interdisciplinaridade e, nessa busca, se perdem na diferenciação de aspectos tais como: múlti, plúri e transdisciplinaridade. Outros estudiosos estão mais preocupados com a forma como o movimento da interdisciplinaridade se desenvolve, procurando fazer retrospectiva da evolução do conhecimento através dos séculos ou das marcas a ele imprimido por alguns pensadores.

Para Fazenda (2001b, p. 16) “estamos bastante divididos entre um passado que negamos, um futuro que vislumbramos e um presente que está muito arraigado dentro de nós”. O pensar interdisciplinar parte do princípio de que nenhuma maneira de conhecimento é em si mesma racional, já que tenta o diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se interpenetrar por elas. Assim, por exemplo, aceita o conhecimento do senso comum, como válido, porque é através do cotidiano que se dá sentido às próprias vidas. Pensar nesta direção exige um projeto em que causa e intenções coincidam. Um projeto interdisciplinar de trabalho ou de ensino consegue apurar a profundidade das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas. Precisa ser um projeto que não se oriente apenas para o produzir, mas que surja espontaneamente no suceder diário da vida, de um ato de vontade.

Segundo a autora, conceituar interdisciplinaridade é tarefa complexa, uma vez que esta palavra envolve uma acumulação de equívocos e possibilidades. Os equívocos quanto a sua definição, comprometem e correm o risco de perder a sua característica maior, que é a concepção única do conhecimento. Possibilidades quanto à apreensão do termo, que, depois de compreendido como atitude, servirá de instrumento para as reais transformações emancipatórias.

Ferreira (apud Fazenda, 2001), introduzindo a compreensão de interdisciplinaridade, utilizou-se da seguinte metáfora: o conhecimento é uma sinfonia. Para a sua execução será necessária a presença de muitos elementos: os instrumentos, as partituras, os músicos, o maestro, o ambiente, a platéia, os aparelhos eletrônicos, etc. Foi estabelecida a orquestra. São todos elementos fundamentais descaracterizados, assim como fica suprimida a hierarquia de importância entre os membros. O projeto é um só: a execução da música. Apesar disso, cada um tem sua característica na orquestra, que é distinta.

A interdisciplinaridade perpassa todos os elementos do conhecimento, pressupondo a integração entre eles. Porém, é errado concluir que ela é só isso. A interdisciplinaridade está marcada por um movimento ininterrupto, criando ou recriando outros pontos para a discussão. Já na idéia de integração, apesar do seu valor, trabalha-se sempre com os *mesmos* pontos, sem a possibilidade de serem reinventados. Busca-se novas combinações e aprofundamento sempre dentro de um mesmo grupo de informações (Ferreira, 2001, pág.34).

Mesmo não possuindo definição concreta, a interdisciplinaridade precisa ser compreendida para não haver desvio na sua prática. O que caracteriza a prática interdisciplinar é o sentimento intencional metodológico que ela carrega. Ela não existe se não tem intenção consciente, clara e objetiva por parte daqueles que a praticam.

Para a autora, a apreensão da atitude interdisciplinar proporciona, para aqueles que a praticam, um grau elevado de maturidade. Aprende-se com sua prática que um fato ou solução nunca é isolado, mas sim consequência da relação entre muitos outros.

Admite-se que não são poucos os educadores preocupados com o fenômeno da comunicação, no processo de ensino-aprendizagem. Enfatizando a necessidade da percepção ativa, por parte daquele que ensina, e que também aprende. Assim sendo, já não se pode, principalmente os que se dedicam à tarefa de educar, omitir-se sua importância.

O desafio de se implantar a interdisciplinaridade está basicamente no currículo dos cursos que já estão na sua maioria estabelecidos. Entretanto, essa inconveniência e/ou impossibilidade, numa análise mais aprofundada, pode ser elemento típico da maioria das situações em que o educador atua: todos os educadores, sem exceção, pretendem desenvolver um trabalho de extremada qualidade na busca de uma escola melhor.

A busca de um padrão de qualidade é necessário para qualquer nível ou modalidade de educação. A melhoria da qualidade da educação profissional pressupõe uma educação básica de qualidade e constitui indispensável condição para o êxito num mundo pautado pela competição, inovação tecnológica e crescente exigência de qualidade, produtividade e conhecimento.

Quando competências básicas passam a ser cada vez mais valorizadas no âmbito do trabalho, e quando a convivência e as práticas sociais na vida cotidiana são invadidas em crescente escala por informações e conteúdos tecnológicos, ocorre a aproximação entre as demandas do trabalho e as da vida pessoal, cultural e social. É esse movimento que dá sentido à articulação proposta pela interdisciplinaridade na educação profissional.

Daí o tema ter sido assim definido “Mais do que ensinar e aprender Pedagogia, fazer Pedagogia” e, nestes termos, ter sido amplamente anunciado e discutido com os alunos, conforme afirma Bochniak (apud Fazenda, 2001b, p. 134).

Na sua lógica, alguns docentes analisaram considerações importantes entre o ontem e o hoje, justificando, dessa forma, a implantação da interdisciplinaridade nas escolas e a sua contribuição para a qualidade da educação atual.

Bochniak (apud Fazenda, 2001b, p. 135) aponta que “ontem, dizíamos trabalho interdisciplinar porque estávamos dispostos a superar visões fragmentadas do conhecimento no curso de Pedagogia, com um currículo que apresentava elenco bastante variado de disciplinas”. Acrescenta ainda, a viabilidade do trabalho interdisciplinar e participativo, mesmo que realizado a partir de diferentes posturas e visões educacionais. E, segundo ela, “hoje, com muito mais segurança, diríamos trabalho interdisciplinar porque estamos dispostos ao desafio de superar visões fragmentadas muito mais radicais do que a das fronteiras entre disciplinas”. E também, pode-se afirmar: trabalho interdisciplinar porque é participativo e realizado por um grupo heterogêneo de professores e por um grupo também heterogêneo de alunos.

Atitude interdisciplinar que, uma vez percebida, acaba por nos conduzir a percepção de outras tantas contradições da visão fragmentaria e/ou dicotômica, que está enraizada também na nossa prática pedagógica, ainda que de forma oculta, velada. Contradições que, naqueles exercícios de questionar, responder e avaliar, davam-se facilmente a perceber e impunham-se como obstáculos que, a cada um dos participantes e ao grupo como um todo, cabia superar. Contradições que, se a perspectiva da interdisciplinaridade sublinha, a atitude interdisciplinar, despertada no educador, abomina e não mais admite possam na escola continuar vigorando. Ainda que sedimentadas na própria história do desenvolvimento científico que, via de regra, serve-se de ambivalências para conduzir a sua produção. (Bochniak apud Fazenda, p. 139)

A integração dos diferentes conhecimentos pode criar condições necessárias para uma aprendizagem motivadora, na medida em que ofereça maior liberdade aos professores e alunos para a seleção de conteúdos mais diretamente relacionados aos assuntos ou problemas que dizem respeito à vida da comunidade. Ao propor uma nova forma de organizar o currículo, trabalhado na perspectiva interdisciplinar, parte-se do pressuposto de que toda aprendizagem implica uma relação sujeito-objeto e que, para que esta se concretize, é necessário oferecer as condições para a interação dos dois pólos do processo.

2.3 A Transdisciplinaridade

A transdisciplinaridade diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo “entre” as disciplinas, “através” dos diferentes conteúdos e “além” de qualquer disciplina. Segundo Fazenda (1994), o objetivo da transdisciplinaridade é a compreensão do mundo presente, mediante a tessitura, articulação e entrelaçamento do conhecimento. Ela não é uma ciência, nem propriedade de uma determinada disciplina, diferenciando-se da pesquisa disciplinar, pluridisciplinar e interdisciplinar. É, porém, considerada juntamente com elas uma nova visão do conhecimento.

Fazenda (1994) explica que o modelo transdisciplinar muda a noção das “leis da natureza” e fala de uma natureza objetiva que está ligada ao objeto, cuja metodologia é a ciência; de uma natureza subjetiva que está atrelada ao sujeito, cuja metodologia é a ciência antiga do ser; e da trans-natureza que fala da comunhão de natureza entre o objeto e o sujeito, que se refere ao campo do sagrado, visto como o sentimento que nos liga aos objetos e pessoas, como o sentimento religioso.

Nicolescu (1999) relata também que a transdisciplinaridade pressupõe o pensamento e a experiência; a ciência e a consciência; a efetividade e a afetividade. Neste sentido, a transformação de visão e de ação no mundo passa por um diálogo transdisciplinar, baseada em pontes que ligam os seres e as coisas, acompanhado por uma revolução inteligente que transforma a vida individual em social, através de um ato estético e ético, desvelando a dimensão poética, superando o interesse da eficácia como finalidade em si mesma, resgatando o humano.

O educador suíço “Jean Piaget utilizou o conceito de transdisciplinaridade nos anos 70 para designar um passo adiante na relação interdisciplinar”. (RONCA, 2001, p. 12) Transdisciplinaridade é uma abordagem íntima, uma postura. É estado de espírito, uma peripécia da mente que precisa ser assimilada e vivida pelos que ensinam, aprendem ou trabalham. É uma habilidade que só se concretiza quando se tece um vínculo sincrônico e contínuo entre os saberes. Cada área do conhecimento tem a sua naturalidade, aquilo que lhe é próprio, mas, além disso, é possível vivenciar, o saber como um todo.

Segundo Pereira (2000) transdisciplinaridade é atravessar as fronteiras entre disciplinas. É uma forma de desafio que representa a análise da língua humana e sua influência sobre outras disciplinas. Tendo em vista o conhecimento científico da língua portuguesa e os outros idiomas em geral, como agentes incorporadores e modificadores do pensamento e da linguagem: são fatores multiculturais e transdisciplinares, como o universo inter e trans conectado.

Ensino, pesquisa e transdisciplinaridade são itens lexicais convergentes. Ensino e pesquisa são trabalhos exercidos pelo homem; transdisciplinaridade é uma idéia, um conceito sequer incorporado à maioria dos dicionários. Nesse sentido, os fatores de aproximação entre esses três vocábulos são os mesmos que integram o trabalho e a aspiração, porque enquanto o trabalho é a força geradora do ser, a aspiração obriga o homem a pensar. (Pereira, 2000, p. 36)

A transdisciplinaridade pode mudar as práticas educacionais recuperando a visão cósmica. Se cada disciplina segue uma metodologia e se cada conhecimento descobre uma pequena parte da verdade, a consciência transdisciplinar busca o que é comum em todos os pensares, o lugar onde todas as ciências convergem, para que se possa compreender a relação do homem com o mundo. O objetivo dessa postura no educar é o de compreender o mundo como ele se apresenta, com sua história e suas possibilidades. “A transdisciplinaridade é o fim da visão individual e mecânica, simplista por nascença. A rigidez imposta na divisão das ciências (ciências humanas, ciências exatas, etc) e a inflexibilidade adotada em aula só levaram ao empobrecimento de idéias e à exclusão social”. (RONCA, 2001, p. 14)

Segundo Ronca (2001), trazendo o mundo para dentro da sala de aula, discutindo-o e incorporando-o, e educando com base num pensamento transdisciplinar, tendo o ser humano como o epicentro de discussões dialéticas, a transdisciplinaridade estará sendo vivida. É assim, segundo ele, que vai se manifestar a aurora de um novo e revolucionário conceito de humanismo.

Diante disso, pode-se afirmar que o currículo transdisciplinar deve tomar como regra que nenhuma disciplina tem mais valor do que as outras e que a missão de professor não se esgota na explicação de conteúdos implícitos nelas. Com isso, o currículo transdisciplinar sugere a abertura para abordar crítica e simultaneamente dimensões como artes, política, meditação e outros temas do cotidiano.

2.4 Os Processos de avaliação escolar

O processo de avaliação na escola desenvolveu-se mediante a utilização de uma sistemática de realização de provas e testes, e de atribuição de notas e conceitos, que alcançou uma tal proporção e direcionamento, a ponto de subjugar, na prática educacional, o sentido do processo educativo à sistemática de avaliação, em vez de, como seria correto, utilizar esta sistemática para servir àquele sucesso.

As conseqüências negativas da distorção do sentido do processo educativo sujeitando-o ao processo de avaliação, como vem sendo realizado, são notórias e delas se ressentem alunos, pais, professores e os demais agentes escolares. No entanto, apesar do reconhecimento das distorções apontadas e das respectivas queixas, a sistemática perdura, década após década, reforma educacional após reforma educacional.

O sentido inadequado desses procedimentos reside, amplamente, na concepção limitada que assumem professores, técnicos em educação e diretores de escola, em relação às funções do processo de avaliação. Os profissionais da educação, via de regra, utilizando

e reforçando o emprego dos mecanismos de avaliação exclusivamente em suas funções administrativas, servem para o controle do processo educativo, mas não para o seu desenvolvimento. Ficam esquecidas as funções de informação e de sua orientação pelas condições de contribuir para a realização e o aprimoramento do processo educativo, deveriam necessariamente ser aplicadas.

A preocupação que se evidencia, por parte dos professores, alunos e pais, com relação a notas e conceitos obtidos em provas e testes e não com relação ao processo de resolução das questões propostas, demonstra a importância atribuída, por todos, à classificação em si, e não à identificação de quais aprendizagens ocorreram, quais são suficientes e satisfatórias, quais devem ser reforçadas, quais devem ser retificadas. Em vista disso, conclui-se, erradamente, que as notas e os conceitos ganham importância por si sós, e, de meios que deveriam ser, passam a ser tomados como fins em si mesmos. Assim é que se observam, de um lado, alunos estudando com o fim último de “tirar nota” e, de outro lado, professores aplicando provas e testes visando apenas a atribuição de notas aos alunos, para o cumprimento do que é visto exclusivamente como uma imposição administrativa.

Sabe-se, no entanto, que as notas e os conceitos obtidos atribuídos não são suficientes para determinar a qualidade e a extensão da aprendizagem. Portanto, apesar da relevância conferida à função administrativa da avaliação, esta, ao se assentar exclusivamente nesse procedimento, não é adequadamente realizada, e constitui-se dessa forma numa violência contra o direito de aprender do aluno.

Outro fator da maior importância manifesta-se pelo fato de que sentimentos, emoções, interesses, valores, atitudes, idéias, que são aspectos com relação aos quais se considera que a pessoa tenha um relativo direito de individualidade e idiosincrasias e que é nesses aspectos que ela se manifesta em suas características pessoais; não cabendo, portanto, a realização de esforços no sentido de classificá-los e caracterizá-los para fins de comparação com os de outros ou com um padrão ideal desejado.

Pais, sistema de ensino, profissionais da educação, professores e alunos - todos - têm suas atenções centradas na promoção, ou não, do estudante de uma série de escolaridade para outra. O sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total dos educandos; os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, através da ameaça; os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados e, para isso, servem-se dos mais variados expedientes. O exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame do que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem.

Autores como Perrenoud, Hadji, Esteban e o próprio Luckesi alertam para questões como a hierarquização dos saberes cobrados pela avaliação: alguns são considerados mais nobres, outros menos relevantes, estando essa hierarquia presente na própria organização do horário escolar, que, não raro, distribui as disciplinas de acordo com seu grau de prestígio.

Estes autores alertam ainda para a existência de uma atitude resignada, por parte dos professores, frente à identidade *destino social = destino escolar* dos alunos, e denunciam o efeito perverso que pode ter um tratamento uniforme dado a todos os alunos, o que só irá contribuir para acentuar as desigualdades de origem.

Revelando também uma grande preocupação com o papel da avaliação escolar no fortalecimento das desigualdades sociais que se transformam em desigualdades escolares, Perrenoud (1999) procura explicar como elas vão sendo fabricadas pela escola e, para isso,

toma emprestado de Bourdieu a noção de capital cultural e de *habitus*.

O capital cultural, segundo ele, constitui, em um sentido muito amplo a memória do indivíduo, todas as suas aquisições, que são fruto de aprendizagens constantes. No centro do capital cultural se encontra o *habitus*, descrito como “o sistema de disposições, costumes, gostos, atitudes, necessidades, estruturas lógicas, simbólicas e lingüísticas e esquemas perceptivos de avaliação, de pensamento e de ação” (p. 48). E Perrenoud explica que cada aluno, ao ingressar na escola, leva consigo um capital cultural, uma bagagem de conhecimentos e aprendizagens que a difere das demais. Ao tratar todos os alunos como iguais, a escola ratifica as desigualdades culturais iniciais e vai transformando as desigualdades de aprendizagem em desigualdades de capital escolar.

Outro conceito importante para explicar o poder e a função social da avaliação é o que Perrenoud (1999) chama de “fabricação da excelência escolar”. Segundo ele, como outras instituições da sociedade, a escola define um conjunto de normas de excelência em torno das quais se pauta a avaliação. Essas normas ensejam comparações entre os indivíduos e, em consequência, o estabelecimento de hierarquias, conforme o maior ou menor grau de aproximação à norma.

Assim, desde as primeiras séries, os alunos aprendem a se comparar e a se situar frente às normas de excelência estabelecidas pela escola, e vão fazendo as classificações: escrever bem, por exemplo, é seguir as normas definidas pela escola sobre o que significa uma boa escrita; desenhar bem é fazer aquilo que a norma define como o bom desenho, e assim por diante. Quando as tarefas são as mesmas para todos e as condições similares, as diferenças de desempenho ficam mais claras e a hierarquização aparece mais rapidamente. O professor quer queira, quer não, encarna a norma. Dificilmente ele conseguirá orientar o trabalho dos alunos sem emitir implícita ou explicitamente um juízo de valor.

Perrenoud (1999) insiste na idéia de “fabricação” da excelência escolar para evidenciar que os juízos e hierarquias escolares, como todas as representações, são resultado de uma construção cultural, intelectual e social, em parte codificadas pela instituição e em parte inventadas pelas pessoas, no caso, os professores. Ele explica que usa esse termo como uma metáfora para chamar a atenção ao poder que têm as organizações para construir representações da realidade e impô-las como se fossem as únicas formas de ver a realidade.

Em geral, dá-se grande peso aos julgamentos do professor, esquecendo-se de que eles são atravessados por “esquemas mediadores”, como argumenta Saul (1994), ou seja, mesmo quando estão apoiados em instrumentos objetivos como testes, provas ou escalas de avaliação, eles passam por um processo de filtragem do professor. Os juízos de valor, que dão base à avaliação, são matizados pela opinião pessoal do professor, por aquilo que ele valoriza, por suas simpatias, empatias ou antipatias em relação ao aluno, por seus preconceitos, por suas concepções e crenças. Alguns valorizam a capacidade de argumentação do aluno, outros a resposta correta, uns a ortografia, outros a expressão escrita, alguns o conceito, outros a técnica. Isso é um efeito das percepções humanas e é delas que se nutre a avaliação.

Saul (1994) argumenta que se as normas que orientam a formulação de juízos de valor, que constituem a base da avaliação, são construções afetadas por fatores psicológicos, componentes axiológicos e valores institucionais e sociais, é preciso, antes de tudo, relativizar o seu poder e sua autoridade, tentando diminuir seu peso na produção do fracasso escolar. É preciso desmistificar a objetividade freqüentemente associada à avaliação, denunciar os matizes pessoais que atravessam os julgamentos que lhe servem de base, procurando, assim, não só amenizar o desastre que a avaliação costuma produzir nas relações sociais construídas no cotidiano escolar, mas, sobretudo, reduzir seus efeitos na

fabricação da violência das desigualdades.

A proposição que aqui se faz de reestruturação nas práticas avaliativas vigentes em salas de aula, inspira-se muito nas idéias de Perrenoud (1999 e 2000). Um alerta, porém, é necessário: assim como o autor acredita-se que mudar a avaliação significa mudar a escola, senão totalmente pelo menos o suficiente para que não se envolva ingenuamente na mudança de práticas de avaliação sem se preocupar com o que as torna possível ou as limita.

Perrenoud (2000) aponta para a necessidade de haver uma mudança global na organização da instituição, afetando, entre outras coisas, a separação imposta pela avaliação formal, entre o momento de aprender e o momento de avaliar, entre o ensino homogeneizado e o ensino diferenciado, entre a codificação imposta pela nota e o que o aluno sabe realmente, e, sobretudo, uma mudança significativa nas relações escolares.

Essa mesma preocupação pode ser encontrada em Saul (1994), que considera necessário discutir a questão da avaliação no conjunto das mudanças que devem ocorrer na escola. Segundo Saul (1994), a avaliação precisa deixar de ser a grande vilã da escola brasileira para ser pensada como uma grande janela pela qual se entre para alterar as ações e relações escolares, ou seja, o projeto pedagógico.

Perrenoud (2000) argumenta que toda situação didática proposta ou imposta de maneira uniforme a todos os alunos será fatalmente inadequada para um grupo deles. Para alguns, fácil demais; para outros, difícil demais. Mesmo que a situação esteja adequada ao nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos, ela pode parecer sem sentido para uns, sem valor ou sem interesse para outros, a ponto de não engendrar nenhuma atividade intelectual notável e, portanto, não promover a construção de conhecimentos novos. Daí a importância do ensino diferenciado.

Diferenciar o ensino, diz Perrenoud (2000, p. 28) “é organizar as interações e atividades de modo que cada aluno se defronte constantemente com situações didáticas que lhe sejam as mais fecundas”.

Isso não significa condenar a uniformidade de conteúdos, explica ele (2000, p.29),

pois pode-se atingir as mesmas competências por caminhos diversos. Diferenciação não é sinônimo de individualização do ensino. É evidente que não se pode falar em diferenciação sem gestão individualizada do processo de aprendizagem, mas isso não significa que os alunos vão trabalhar individualmente, o que acontece é que o acompanhamento e os percursos são individualizados.

A diferenciação não desconhece a força do grupo como oportunidade de educação mútua e de aprendizagem. Ao contrário, diz Perrenoud, o professor deve, como animador, ajudar o grupo a construir a sua identidade coletiva, a aprender a trabalhar cooperativamente, a tomar consciência de suas diferenças e desigualdades e a agir de acordo com elas.

Estimular uma relação interpessoal mais estreita entre os próprios alunos e entre alunos e professores não implica, por si só, menor distancia cultural ou uma relação mais positiva entre o professor e os alunos com maiores dificuldades, explica Perrenoud. Ao contrário, uma interação social mais intensa pode acirrar diferenças culturais, econômicas, pessoais, atitudes de rejeição, competição conflitos de toda sorte. É preciso trabalhar essas atitudes e conflitos. A diferenciação vai exigir tomada de consciência e respeito às diferenças, direito de se exprimir livremente e de ser ouvido, possibilidade para cada um de ser reconhecido pelo grupo, quaisquer que sejam suas competências escolares ou seu nível cultural.

Além disso, a diferenciação vai exigir ainda uma grande pesquisa sobre atividades e situações de aprendizagem que sejam significativas e mobilizadoras, diversificadas segundo as diferenças pessoais e culturais existentes na sala de aula.

A diferenciação não pode se limitar a uma metodologia, a um nível de idade, a uma categoria de conteúdos ou de competências. Trata-se de uma idéia muito ampla que envolve o acompanhamento individualizado dos processos e dos caminhos de aprendizagem. Trata-se, segundo Perrenoud, de algo que vai *romper com a indiferença às diferenças*, confrontando um dos mecanismos mais eficazes de produção do fracasso escolar.

As formas de concretizar a diferenciação do ensino podem variar muito de acordo com uma série de fatores: os recursos de que se dispõe, o grau de liberdade que se tem, o tipo de instituição em que se trabalha, a linha pedagógica ou as teorias que se quer seguir. Perrenoud afirma que a história das tentativas de diferenciação é marcada pela precipitação, por concepções muito estreitas de ensino e aprendizagem e por uma fragilidade dos modelos explicativos mobilizados. Daí a importância, segundo ele, de que se analise a complexidade, as contradições, as ambivalências, os paradoxos da luta contra as desigualdades e o fracasso escolar, antes de construir os dispositivos de ação.

Para que haja diferenciação, é preciso vencer uma série de preconceitos e resistências. Por um lado vencer as representações deterministas de que alguns alunos são mais capazes do que outros, ou seja, rejeitar a idéia, às vezes confortante, às vezes desesperadora, de que o fracasso escolar é uma fatalidade. Aceitar, ao contrário, que nem tudo está definido no momento do nascimento ou nos primeiros anos de vida. Acreditar que 90% dos alunos podem dominar os mínimos necessários desde que lhes sejam dadas as condições adequadas de aprendizagem.

Por outro lado, é preciso vencer a tendência de ver tudo de forma dicotômica e de dizer *“enquanto a sociedade, a escola, os alunos, os pais, os programas não se modificarem, não se pode fazer nada”*. Seria absurdo negar o peso dos fatores estruturais, mas é preciso vencer a imobilidade diante deles e relativizar o seu papel. É preciso, além disso, vencer os preconceitos e resistências em relação aos alunos desmotivados, desinteressados, indisciplinados, esquivos e negligentes.

Diferenciar é dispor-se a encontrar estratégias para trabalhar com os alunos mais difíceis. Se o arranjo da classe, os materiais didáticos, as atividades planejadas não funcionam com esses alunos, é preciso modificá-los, inventar novas formas, experimentar, assumir o risco de errar e dispor-se a corrigir.

Diferenciar é, sobretudo, aceitar o desafio de que não há receitas, nem soluções únicas; é aceitar as incertezas próprias das pedagogias ativas que dependem grandemente da negociação, da improvisação, da personalidade e das iniciativas dos seus atores.

O Ministério da Educação – órgão gestor da Educação Profissional de Nível Técnico no país, apresenta uma formação profissional baseada em aquisição de competências e habilidades, situação que vem provocar reflexos profundos na metodologia de avaliação utilizada pelas instituições de ensino, em particular, da rede federal, já que se busca a obtenção de um novo perfil profissional.

CAPITULO III

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

O termo educação tem um referente de formação geral que tem como objetivo fundamental o desenvolvimento humano integral com base em valores éticos, sociais, políticos, de modo a preservar a dignidade do ser humano e a desenvolver ações junto à sociedade com base nos mesmos valores.

O termo educação profissional surgiu com a LDB (Lei nº 9.394/96, Cap. III Art. 39): “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, a ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”.

São várias as expressões que tentam, através da história, imprimir significado à educação profissional: ensino profissional, formação profissional ou técnico profissional, educação industrial ou técnico-industrial, qualificação, requalificação e capacitação. Esses termos ganham complexidade e novos sentidos levando-se em conta a nova realidade produtiva e a reorganização dos processos de trabalho. “Não há clareza sobre o alcance e limites dos mesmos com relação à realidade do trabalho e aos benefícios para a formação do trabalhador”. (FRANCO, 1998 – Ministério da Educação, 2003).

Trata-se, portanto, de resgatar os fundamentos que vão vincular a educação profissional aos processos educativos. Sem ligação com a educação básica, a educação profissional correrá sempre o risco de se tornar um mero fragmento de treinamento em benefício exclusivamente do mercado e dos interesses isolados dos segmentos produtivos.

De acordo com (M.E., 2003 p.15) é oportuno recuperar o papel fundamental do ensino médio, qual seja o de estabelecer a relação entre o conhecimento e a prática de trabalho. Trata-se de explicitar como o conhecimento enquanto objeto específico do processo de ensino se converte em potência material no processo de produção. Tal colocação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber (ciência) se articula com o processo produtivo.

O horizonte que deve nortear a organização da educação profissional e tecnológica, vinculada ao ensino médio, é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos científicos das técnicas diversificadas e utilizadas na produção, e não o simples adestramento em técnicas produtivas. Nessa perspectiva, não se poderá perder de vista que a educação profissional e tecnológica deverá se concentrar em modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas existentes de produção. Esta concepção é radicalmente diferente da que propõe uma educação profissional modular, dissociada da educação básica. (ME, 2003, p. 15).

É oportuno, no momento, ressaltar alguns pontos sobre a educação tecnológica profissionalizante, ainda pouco esclarecidos no que tange a seu corpo doutrinário; bem como no que diz respeito à sua organização e práticas pedagógicas. Para alguns, a educação profissional confunde-se com o modismo que a identifica simplesmente com a educação técnica de nível médio, nível industrial ou com outra que expresse o significado geral de formação profissional; para outros, ela indica os avanços das tecnologias educacionais empregados na escola.

No Brasil a primeira notícia de um esforço governamental em direção à profissionalização data de 1809, quando um decreto do príncipe regente, futuro D. João VI,

criou o colégio das fábricas, logo após a suspensão da proibição de funcionamento de indústrias manufatureiras em terras brasileiras. Posteriormente, em 1816 era proposta a criação de uma Escola de Belas Artes, com o propósito de articular o ensino das ciências e do desenho para os ofícios mecânicos. Bem depois, em 1861 organizou-se por decreto real, o Instituto Comercial do Rio de Janeiro, cujos diplomas tinham preferência no preenchimento de cargos públicos das secretarias de Estado. (PROEP, 2000, p. 11)

Já na década de 40 do século XIX foram construídas dez casas de educandos e artífices em capitais de províncias, a primeira delas em Belém do Pará, objetivando “a diminuição da criminalidade e da vagabundagem”. Posteriormente, o Decreto imperial de 1854 criava estabelecimentos especiais para menores, onde eles aprendiam as primeiras letras e eram, a seguir, encaminhados às oficinas públicas e particulares.

Na segunda metade do século passado foram criadas, ainda, várias sociedades civis destinadas a “amparar crianças órfãs e abandonadas”, oferecendo-lhes instrução teórica e prática, e iniciando-as no ensino industrial. As mais importantes delas foram os Liceus de Artes e Ofícios, entre os quais os do Rio de Janeiro (1858), Salvador (1872), Recife (1880), São Paulo (1882), Maceió (1884) e Ouro Preto (1886). (PROEP, 2000, p. 12).

Na década de 50 passou-se a permitir a equivalência entre os estudos acadêmicos e profissionalizantes, quebrando em parte a rigidez entre os dois ramos de ensino e entre os vários campos do próprio ensino profissional (PROEP, 2000, p.15). A Lei federal nº 1.076/50 permitia que concluintes de cursos profissionais pudessem continuar seus estudos acadêmicos nos níveis superiores, desde que prestassem exames das disciplinas não estudadas naqueles cursos e provassem “possuir o nível de conhecimento indispensável à realização dos aludidos estudos”.

A primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) só veio a ocorrer em 1961, com a promulgação da Lei Federal nº 4.024/61. Essa lei equiparou o ensino profissional ao ensino acadêmico, sepultando, pelo menos do ponto de vista formal, a velha dualidade entre ensino para “elites condutoras do país” e ensino para os “desvalidos da sorte”.

Na década de 70, o termo educação tecnológica, começou a se espalhar; com a criação dos cursos tecnológicos ou cursos superiores de tecnologia implantados inicialmente pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, do Estado de São Paulo – CEETPS e, a partir de 1972, expandidos em todo País como projeto do Governo Federal. Mais a frente, em 1994, sob a ótica organizacional, a Lei Federal nº 8.948/94 institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, integrado pelas instituições de educação tecnológica, vinculadas ou subordinadas ao Ministério da Educação. Nessa mesma época, o Ministério da Educação reorganizou sua estrutura interna enfatizando a educação tecnológica com a criação, primeiro, da SENETE - Secretaria Nacional de Educação Tecnológica, posteriormente transformada em SEMTEC - Secretaria da Educação Média e Tecnológica (a partir de 1992), sendo atualmente denominada de Secretaria de Educação Profissional – SETEC, haja vista a desvinculação ocorrida do ensino médio do seu âmbito de gestão.

O entendimento preliminar da educação tecnológica provém de uma concepção ampla e profunda da educação, que preencha os estágios formativos construídos nos processos básicos dos valores inerentes ao ser humano, privilegiando as vertentes da tecnologia pelo trabalho e da inovação tecnológica, bem como admitindo o trabalho como categoria de saber e de produção, que se organiza de maneira inovadora provocando mudanças tecnológicas. (M.E., 2003, p. 17).

O contexto mundial na década de 90 é marcado por profundas transformações de caráter cultural, político, social, econômico e religioso – a globalização. Podendo ser caracterizado como um processo histórico, cujos fatores dinâmicos são a concentração de renda-centralização de capital, o desenvolvimento dos meios de comunicação e o despertar da consciência sobre o destino comum da humanidade. Essa tendência manifesta-se, também, na difusão de padrões trans-nacionais de organização econômica e social, de consumo, de formas de lazer e de expressão cultural-artística, enfim, um estilo de vida decorrente das pressões competitivas do mercado, que aproximam culturas políticas e práticas administrativas e difundem e generalizam os mesmos problemas e conflitos ambientais.

Na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso ocorre a aprovação de Lei federal nº 9.394/96, atual LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – configura a identidade do ensino médio como uma etapa de consolidação da educação básica, de aprimoramento do educando como pessoa humana, de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental para continuar aprendendo e de preparação básica para o trabalho e a cidadania. (PROEP 2000 p.17) A LDB dispõe, ainda, que “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”.

A educação profissional ocupa um capítulo específico na LDB, sendo considerada como um fator estratégico de competitividade e desenvolvimento humano, na nova ordem econômica mundial. Além disso, a educação profissional articula-se, de forma inovadora, à educação básica, passando assim a ter um estatuto moderno e atual, tanto no que se refere à sua importância para o desenvolvimento econômico social, quanto na sua relação com os níveis da educação escolar.

Com a regulamentação da LDB, é direcionado ao ensino médio a função de se constituir em uma etapa de consolidação da educação básica, de aprimoramento do educando como pessoa humana, de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e de preparação básica para o trabalho e a cidadania.

O artigo 1º da LDB, diz que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Ainda nos termos do artigo 1º o parágrafo 2º diz que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Nesse contexto, a educação profissional adquire função de promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho.

Com base no parágrafo 4º do artigo 36, a educação básica, tem como meta a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, essas por sua vez, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Finalmente, é essencial esclarecer que a agropecuária, uma das áreas da educação profissional, tem se constituído num dos temas de maior destaque no cenário educacional brasileiro, transformando-se em instrumento para reflexões permanentes, estando, pois, caracterizada pela sua concepção, como tema cativante aos estudiosos.

3.1 A Regulamentação da Lei 9394/96

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi, dentre outras, regulamentada pelo Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997, considerado pelos críticos como rígido e

cerceador da autonomia delegada já expressa em lei. Em seu texto, o Decreto Federal nº 2.208 regulamentou o 2º parágrafo do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da LDB.

As Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação não perderam a sua validade e eficácia, continuando em plena vigência após a edição do Decreto nº 5.154/04. Foram necessárias, entretanto, fazer uma ou outra alteração nas respectivas resoluções definidoras de Diretrizes Curriculares Nacionais, fixando orientações complementares referente a eventuais pontos de divergência de interpretação ou de organização entre as orientações básicas do revogado Decreto nº 2.208/97 e do vigente Decreto nº 5.154/2004.

As divergências entre os dois decretos regulamentadores, que merecem ser explicitadas neste trabalho, referente ao conjunto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio, são as seguintes:

- O Decreto nº 2.208/97 organizava a Educação Profissional em três níveis: Básico, Técnico e Tecnológico. O Decreto nº 5.154/2004, em seu artigo 1º, define que a Educação Profissional “*será desenvolvida por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; Educação Profissional Técnica de nível médio; e Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação*”.
- O Artigo 5º do Decreto nº 2.208/97 definia que a Educação Profissional de nível técnico teria organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este. O Decreto nº 5.154/2004, por sua vez, define no artigo 4º que “*a Educação Profissional Técnica de nível médio (...) será desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio*”, 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*”.
- O Parágrafo Único do Artigo 5º do Decreto nº 2.208/97 estabelecia um limite, de 25% do total da carga horária mínima do Ensino Médio para “*aproveitamento no currículo da habilitação profissional*”. O Decreto nº 5.154/2004 não prevê mais tal limite, que constituía, na prática, uma clara herança da mentalidade criada pela Lei nº 5.692/71.
- O Decreto nº 2.208/97, no seu Artigo 6º, definia uma estratégia para a formulação dos currículos plenos dos cursos do ensino técnico, que já havia sido superada pelas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, de forma coerente com as diretrizes da Lei nº 9.394/96 e com o que acabou sendo estabelecido sobre a matéria pelo Decreto nº 5.154/2004, em seus Artigos 5º e 6º.
- As orientações definidas nos Artigos 8º e 9º do Decreto nº 2.208/97, também foram devidamente interpretadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, as quais mantêm maior coerência com o que dispõe sobre a matéria o Decreto nº 5.154/2004.
- O referido Decreto, no seu Artigo 4º, define como premissa básica na organização da Educação Profissional Técnica, de forma articulada com o Ensino Médio, que sejam observados “*os objetivos contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação; as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e as exigências de cada instituição de ensino, nos termos do seu projeto pedagógico*” (incisos I, II e III).

Deste modo, as principais complementações exigidas, em termos de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para Educação Profissional Técnica de nível médio, de forma a possibilitar a sua plena articulação, nos termos definidos pelo Decreto nº 5.154/2004, são as seguintes:

- Inclusão de um § 3º no Artigo 12 da Resolução CNE/CEB 3/98, explicitando o exato significado do § 2º do mesmo Artigo;
- Alteração da redação do Artigo 13 da Resolução CNE/CEB 3/98, de modo a possibilitar a forma integrada de articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio.

Além dessas alterações básicas, complementando as orientações exaradas pela Câmara de Educação Básica nos Pareceres CNE/CEB 15/98 e CNE/CEB 16/99, torna-se necessário apenas atualizar essas diretrizes às disposições do Decreto nº 5.154/2004, em termos de orientação aos sistemas de ensino e às instituições de Educação Profissional e demais estabelecimentos de ensino na implementação de cursos e programas de Educação Profissional Técnica de nível médio em articulação com o Ensino Médio.

A Educação Profissional Técnica de nível médio passa então, a contar com a possibilidade de ser desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio (Art. 4º do Decreto nº 5.154/04). Nessa articulação, os sistemas e os estabelecimentos de ensino deverão ater-se:

- “Aos objetivos contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação” (Inciso I do Artigo 4º);
- “às normas complementares dos respectivos sistemas de ensino” (Inciso II do Artigo 4º);
- “às exigências de cada instituição de ensino, nos termos do seu projeto pedagógico” (Inciso III do Artigo 4º);
- “à organização curricular por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica” (Inciso I do Artigo 2º);
- “à articulação dos esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia” (Inciso II do Artigo 2º).

De acordo com o § 1º do Artigo 4º do Decreto nº 5.154, as formas possíveis de concretização da articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio podem ser:

1. Integrada (inciso I do § 1º do Artigo 4º): *“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”*. A instituição de ensino, porém, deve *“ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas”* (§ 2º do art. 4º).
2. Concomitante (inciso II do § 1º do Artigo 4º): *“oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental ou esteja cursando o Ensino Médio” e com “matrículas distintas para cada curso”*. Esta forma poderá ocorrer em três situações distintas, as quais já eram possíveis na vigência do Decreto nº 2.208/97: *na mesma instituição de ensino* (alínea “a” do inciso II do § 1º do Artigo; *em instituições de ensino distintas* (alínea “b” do inciso II do § 1º do Artigo); *em instituições de ensino distintas, porém, com convênio de intercomplementaridade* (alínea “c” do inciso II do § 1º do Artigo 4º).

3. Subseqüente (inciso III do § 1º do Artigo 4º): “oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio”. Esta alternativa já estava prevista no Decreto nº 2.208/97 como “seqüencial” e teve a sua denominação alterada pelo Decreto nº 5.154/04, para evitar confusões com os “cursos seqüenciais por campo do saber, de diferentes níveis de abrangência”, previstos no inciso I do Artigo 44 da LDB, no capítulo da Educação Superior.

É importante ressaltar que a forma integrada não pode ser vista como uma volta saudosista e simplista à da revogada Lei nº 5.692/71. Para a nova forma introduzida pelo Decreto nº 5.154/04, é exigida uma nova e atual concepção, que parte do que prescreve o § 2º do Art. 4º do referido Decreto. A Educação Profissional Técnica de nível médio não pode tomar o lugar do Ensino Médio. Disto não resta a menor dúvida.

“A carga horária mínima anual, (...) de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar”, conforme determina o Inciso I do Artigo 24 da LDB, deve ser dedicada exclusivamente ao atendimento das finalidades estabelecidas pelo Artigo 35 da LDB para *“o Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos”*, observadas as diretrizes definidas no Artigo 36 da mesma LDB.

Assim, na forma integrada, atendida 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, cumprindo todas as finalidades e diretrizes definidas para esta, conforme as exigências dos perfis profissionais de conclusão traçados pelas próprias escolas, em obediência às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e/ou para a Educação de Jovens e Adultos, bem como para a Educação Profissional Técnica de nível Médio.

3.2 A Estética da sensibilidade

Um dos princípios gerais da educação é a estética da sensibilidade. Os valores estéticos constituir-se-ão nos referenciais para organização pedagógica e curricular da educação profissional. Devem estar presentes no dia a dia escolar, na dinâmica pedagógica e nos ambientes de aprendizagem.

Fernandes (1999, p. 22), ao analisar os princípios estéticos, políticos e éticos que inspiram a LDB, e que deverão orientar o currículo para o ensino médio, argumenta que as habilidades inerentes ao novo trabalhador devem levar em conta a criatividade, a autonomia, e a capacidade de solucionar problemas, e ainda, a fragmentação do conhecimento deve ser superada por uma articulação na formação profissional. A formação geral deve estar orientada pelos ideais humanistas, buscando a transformação do indivíduo em ser humano integral. Surge, então, um novo conceito de cidadania que em um conjunto de conhecimentos e informações suplantam a representação política tradicional.

Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2000, p.27) a estética da sensibilidade valoriza a diversidade e, na educação profissional, isso significa diversidade de trabalhar, de produtos e de clientes, ultrapassando o modelo de preparação profissional para postos ocupacionais específicos. Entende-se que a estética da sensibilidade será uma grande aliada dos educadores da área profissional que quiserem constituir em seus alunos o espírito de empreendedores, e também o espírito de risco e iniciativa para gerenciar seu próprio percurso no mercado de trabalho.

Isso porque a estética da sensibilidade é antes de tudo antiburocrática e

estimuladora da criatividade, da beleza e da ousadia. Segundo Fernandes (1999, p. 22) a estética da sensibilidade é entendida como fundamental para a sociedade contemporânea. O que deve ser estimulado é a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade e a afetividade, no intuito de convivência com as incertezas que aderem das novas tecnologias. A estética da sensibilidade deve estar presente desde a concepção do currículo até a gestão escolar, alimentando uma crítica a todas as formas de exclusão, de reducionismos e de brutalidades que caracterizam a injustiça, buscando assim a construção de uma sociedade igualitária.

3.3 A Política da igualdade

A educação profissional está convocada a contribuir na universalização de um dos direitos humanos mais importante: aquele cujo exercício permite às pessoas produzir e transmitir conhecimentos e com isso alcançar dignidade, respeito, ascensão e reconhecimento social como seres produtivos. O direito de todos à educação viabilizando o trabalho é por esta razão o principal eixo da política da igualdade como princípio orientador da educação profissional.

A qualidade da preparação para o trabalho dependerá cada vez mais do reconhecimento de diferentes capacidades e necessidades de aprendizagem; de interesses, trajetos e projetos de vida diferenciados, situação familiar e econômica e pertinência a ambientes sócio-regionais próprios de um país muito diverso (BRASIL, 2001).

A preparação para a vida produtiva orientada pela política da igualdade deverá constituir uma relação de valor do próprio trabalho e do trabalho dos outros, conhecendo e reconhecendo sua importância para o bem comum e a qualidade da vida. Tais valores subentendem a negação de todas as formas de trabalho que atendam contra a vida e a dignidade, como por exemplo: a exploração da mão-de-obra de crianças e mulheres, a degradação física ou mental do trabalhador, a atividade predatória do meio ambiente, entre outras (BRASIL, 2001, p. 121-122).

A educação profissional orientada pela política da igualdade deverá criticar o fato ainda presente na sociedade de que as posições profissionais ou tarefas distintas correspondam graus hierárquicos superiores ou inferiores de valorização social da pessoa.

Com base em Brasil (2001) a política da igualdade deve tornar presente na pauta de toda instituição ou programa de preparação profissional que na sociedade da informação a divisão entre trabalho manual e intelectual, entre concepção e execução tende a desaparecer ou a assumir outras formas. Aproveitam em uma mesma atividade a dimensão criativa e executiva do trabalho, um mesmo profissional, é convocado tanto para ser criativo como para ser operativo e eficiente.

A política da igualdade na educação profissional terá, portanto, que buscar a construção de uma nova forma de valorizar o trabalho, superando preconceitos próprios das sociedades pré-industrial e industrial contra o trabalho manual e as tarefas consideradas inferiores. Neste sentido, vale observar que o tempo dedicado ao trabalho será menor e, provavelmente, menos importante que o tempo dedicado a outras atividades como o lazer, a produção espontânea de bens ou serviços, a criação de bens imateriais, o trabalho voluntário. Isso fará com que a valorização social de uma pessoa dependa menos de sua profissão, no sentido que hoje damos a esse termo, do que daquilo que ela faz em outros âmbitos ou tempos de sua vida (BRASIL, 2001, p. 122).

Verifica-se, portanto, que a política da igualdade deverá incentivar situações de aprendizagem nas quais o protagonismo do aluno e o trabalho de grupo sejam estratégias para a contextualização dos conteúdos curriculares no mundo da produção. Nesse sentido, a política da igualdade, está sintonizada com as mudanças na organização do trabalho pelas quais as relações mais antigas estão sendo substituídas pela equipe em lugar de um único feitor ou supervisor e pelo companheirismo na realização das tarefas que fazem parte dos currículos dos cursos de educação profissionalizante.

3.4 A Ética da identidade

Segundo Fernandes (1999) a ética da identidade tem como objetivo o humanismo de um tempo em transição, e o papel da educação é um processo de construção de identidades. A ética como princípio educativo deve criar condições para que as identidades se constituam pelo desenvolvimento da sensibilidade e pelo reconhecimento do direito à igualdade.

A ética da identidade assume como básicos os princípios da política da igualdade e por isso requer o desenvolvimento da solidariedade e da responsabilidade. Estes últimos, em mercados de trabalho cada vez mais competitivos, só podem ser concretizados pelo respeito às regras, o reconhecimento de que ninguém tem direitos profissionais adquiridos por causa de origem familiar, indicações de pessoas poderosas ou privilégios das corporações (BRASIL, 2001, p. 124).

A ética da identidade é a motivação essencial para o trabalho de qualidade. Quem decide, integrar o trabalho em sua vida como exercício de cidadania, sente-se responsável pelos resultados perante a sociedade.

Nesse parecer verifica-se que a ética da identidade será o coroamento de um processo de permanente prática de valores ao longo do desenvolvimento do projeto pedagógico da escola técnica de nível médio.

3.5 O Currículo por competências na educação profissional de nível técnico

Na conferência de Jomtiem, na Tailândia, em 1990, quando foi elaborada a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, a crítica à educação calcada em memorização e exercícios para a prática exaustiva, bem como à transmissão de informações descontextualizadas, impulsionou reflexões sobre um novo modelo educacional. Moretto (2000) afirma que ficou claro que reformar a educação era uma prioridade mundial e as competências seriam o único caminho para oferecer uma educação para todos.

As competências não são vistas como único caminho rumo a uma educação para todos: no âmbito educacional, sabe-se que sempre há maneiras plurais para se atingirem objetivos; bgo, seria mais preciso dizer que a abordagem por competências pode ser um caminho dentre outros. A necessidade de reformas está clara, e não há dúvidas de que houve mudanças sociais; daí a necessidade de a educação, também, mudar, de modo a privilegiar prioridades e exigências da sociedade atual e ter na ação o elemento chave.

Conforme foi preconizado na Tailândia, educação para atender à sociedade atual deve ser mais que transmitir conteúdos e esperar que sejam reproduzidos é esperar não a memorização do aluno como reação, mas o desenvolvimento de visão crítico-criativa. A escola hoje não é mais o lugar onde uma geração passa à outra um acervo de conhecimentos. Fini (2001) alega que a escola agora tem outro papel: é o espaço onde as

relações humanas são moldadas. Deve ser usada para aprimorar valores e atitudes, além de capacitar o indivíduo na busca de informações, onde quer que elas estejam, para usá-las no seu cotidiano.

No dizer de Mello (2001, p. 3), “[...] o ingresso no mundo do trabalho já não é mais determinado pela quantidade de conhecimentos que uma pessoa armazenou, mas sim pela capacidade de aplicá-los de modo pertinente”. Agora, o profissional deve ser muito mais competente e flexível, pois o mercado de trabalho não está imune à mudança no contexto social, nas relações de convivência, na reorganização geográfica e na política mundial; e isso constitui o desafio atual das escolas de ensino médio e profissionalizante – ou seja, tornar o aluno competente para explorar a articulação da linguagem e do pensamento, trabalhar em equipe, resolver problemas e ser capaz de mobilizar conhecimentos e aplicá-los com flexibilidade.

Na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), segundo diz Cordão (2001), a educação profissional está na confluência de dois direitos fundamentais do cidadão: educação e trabalho; ao se tomá-la como formação para cidadania e trabalho (direitos fundamentais e constitucionais), ela adquire nova dimensão. Articulada às diversas formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, a educação profissional passa a ter como objetivo preparar pessoas para exercitarem a cidadania e o trabalho, bem como serem capazes de influenciar o mundo do trabalho e modificá-lo.

Observa-se então que, ao contrário de um simples executor de tarefas, a escola necessita se comprometer com o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem e de competências profissionais; e o currículo escolar constitui o espaço em que tal compromisso deve se concretizar. No dizer de Mello (2001), o currículo tem de se organizar segundo as competências a constituir, e não ser apenas uma lista de conteúdos — que, antes, devem estar a serviço do processo de formação de competências. O currículo deve traduzir o que o aluno precisa realmente aprender. O aluno tem que ter autonomia intelectual, espírito crítico, dominar a língua portuguesa, compreender o mundo, entender o significado das ciências.

Nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2000a), as competências, na condição de ações e operações mentais, articulam conhecimentos, habilidades, valores e atitudes. Se forem trabalhadas articuladamente e mobilizadas em realizações profissionais, as competências agregam esses diferentes saberes como recursos ou insumos, mediante análises, analogias, associações, inferências, generalizações, sínteses e transferências. Para gerarem desempenhos eficientes e eficazes, as competências pressupõem a construção de esquemas mentais flexíveis e adaptados às ações próprias do contexto profissional específico.

Para Aur (2001), o conceito de competência implica muito mais que acumular conhecimentos, desenvolver habilidades e integrar valores: não pode ser entendido como soma de valores, conhecimentos e habilidades. Tal conceito – para esse autor – implica a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação esses componentes para um desempenho eficiente e eficaz. Pode-se afirmar então, que o objetivo do ensino por competência é desenvolver no aluno o conhecimento em diversas áreas, além do domínio das áreas específicas. É preparar o profissional como um todo para o enfrentamento dos desafios do mercado de trabalho.

A utilização do perfil por competências para elaborar os cursos torna mais evidentes os objetivos da formação de modo que os professores e alunos conheçam onde querem chegar. Percebe-se que não adianta o estudante somente receber o conteúdo transmitido pelo professor, ele tem de ter habilidades para resolver problemas, enfrentando sozinho os desafios do dia-a-dia.

Com base nos referenciais curriculares, Aur (2001) ressalta um problema: o fato de apresentarem competências e habilidades como campos paralelos e separados ou gêneros diferentes. Segundo o autor, as habilidades devem ser entendidas como um aspecto em destaque das competências ou como uma das espécies do gênero referente à competência. Em lugar de mencionarem competências e habilidades, os referenciais deveriam mencionar competências com suas habilidades, pois as competências são mobilizações das habilidades, bem como dos conhecimentos e dos valores (AUR, 2001, p. 1).

Para Cardozo e Oliveria (2001), o que caracteriza uma ação como competência, é a sua execução nos padrões de qualidade exigidos, ou seja, que o indivíduo tenha mobilizado seus saberes através de esquemas mentais, articulando conhecimentos e habilidades a valores estéticos, políticos e éticos.

Competência é a faculdade de mobilizar recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para se atuar com pertinência e eficácia em várias situações. Para este autor, a escola falha ao não trabalhar o suficiente a transferência e a mobilização de capacidades e conhecimentos; o resultado é que os alunos até acumulam saberes, mas não conseguem mobilizar o conhecimento apreendido em situações reais, como no trabalho ou fora dele. Assim, transferência e mobilização de capacidades e conhecimentos devem ser conteúdo significativo a ser trabalhado, apreendido e posto em prática — o que exige tempo, etapas didáticas e situações apropriadas, tanto quanto planejamento e infra-estrutura nas instituições de ensino que visam explorar as competências de maneira satisfatória. (PERRENOUD, 2000).

A noção de competência no âmbito da economia, do trabalho e da educação, dentre outras áreas, foi associada a noções de desempenho e eficiência em cada uma delas. Desnecessário dizer que competência adquire diferentes sentidos e tende a substituir noções preponderantes como saber e conhecimento, na esfera educativa, e qualificação, na esfera do trabalho — deslocadas do centro, tais noções sugerem outras conotações ao serem associadas à de competência. Na visão de Durkheim (*apud* ROPÉ e TANGUY, 1997, p. 17) o emprego da noção de competência na educação não é modismo pedagógico, e sim testemunho dessa época. Para ele, o caráter extensivo e duradouro do uso de uma noção demonstra certas mudanças em uma sociedade que devem ser identificadas.

No ensino por competências o docente passa a ser o facilitador. “O foco da aprendizagem é centrada no aluno e ele sente-se mais responsável por isso” afirma Nina Kátia, Diretora de Formação Profissional do Senac de Porto Velho. Ter qualidade e acesso à informação e ao conhecimento sistematizado, bem como as tecnologias e aos materiais, como jornais, revistas e livros, que facilitem esse acesso, é um direito do professor. Segundo ela, a qualidade da formação inicial é fundamental.

Professores bem formados nas áreas específicas e nos assuntos próprios da educação serão capazes de se apropriar de modelos educacionais conforme sua análise crítica, e em coerência, com os princípios filosóficos e pedagógicos que ordenam sua prática. (KÁTIA, 2000, p. 18)

Nessa composição, educação e trabalho, esferas de atividades diversas, apresentam, paradoxalmente, certa congruência de orientações designadas por essa noção de competências. Logo, não se deve esperar dos professores apenas que ensinem os conteúdos de suinocultura, olericultura, ovicultura, topografia, construções rurais, agroindústria, defensivos e demais disciplinas: é preciso que eles criem condições para que os alunos adquiram qualificações essenciais à vida como saber pensar, saber falar, saber ouvir, saber ver, saber fazer e muitos outros saberes.

Antunes (2002, p. 47) afirma que os professores devem fazer dos conteúdos convencionais de suas disciplinas ferramentas ou instrumentos que, ao qualificarem também para a vida, despertem capacidades e competências, a fim de estimular em sala de aula todos os potenciais de seus alunos. Todavia, não é lícito acreditar que o professor possa ensinar o aluno a se tornar competente — muito embora seja correto esperar que ele o ajude a se descobrir competente.

Ainda segundo Antunes (2002, p. 48), a escola não pode mais se fixar apenas como centro epistemológico e precisa, urgentemente, propiciar aos alunos a recepção plena de suas capacidades motoras, cognitivas e emocionais. É o mesmo que dizer que a escola precisa levar o aluno a: construir o próprio conhecimento; ter visão crítica de leitura; saber expor idéias claramente; compreender seu meio social para nele atuar e viver satisfatoriamente; bem como saber como se obtêm informações na internet, em livros, jornais etc. Ainda na expressão de Antunes (2002, p. 48), a escola deve levar o aluno a desenvolver “[...] a percepção e o emprego consciente das habilidades operatórias, tornando-o um agente de sua própria capacidade de mudança”.

Segundo Perrenoud (2000) formulando mais explicitamente os objetivos da formação em termos de competência luta-se abertamente contra a tentativa da escola:

- De ensinar por ensinar, de marginalizar as referências às situações da vida;
- e de não perder tempo treinando a mobilização dos saberes para situações complexas;
- a abordagem por competências é uma maneira de levar a sério, em outras palavras, uma problemática antiga, aquela de transferir conhecimentos.

Com isso, se a competência é, então, a faculdade de mobilizar recursos cognitivos – saberes, habilidades, informações e inteligências – para avaliar novas situações com eficácia e atuar nelas com pertinência, espera-se que o conhecimento adquirido na escola sirva para o cotidiano extra-escolar de cada aluno e, assim, contribua para que ele compreenda e viva melhor a vida. Para Antunes (2002), a sociedade atual requer que se mobilizem e incentivem os alunos a valorizar competências da leitura e da escrita de signos diferentes, da leitura do meio social, estimulando-os a resolver problemas e empregar linguagens diversas.

Embora o termo competência tenha adquirido vários sentidos ao longo do tempo, há consenso quanto àqueles exigidas no âmbito educacional — amplamente abordados e discutidos. Eles, todavia, começam a suscitar preocupações relativas à compreensão do papel social da escola e à dimensão cultural, social e política da educação: a maneira pela qual as competências foram introduzidas na educação brasileira é alvo da crítica de muitos educadores.

Kuenzer (1998) critica duramente a idéia de uma educação para o desenvolvimento de competências. A autora afirma que no contexto das políticas educacionais formuladas a partir da nova LDB, o conceito de competências, mesmo não sendo novo, assume papel central, anunciado sem se fazer presente nas diretrizes e parâmetros curriculares do ensino fundamental, aparece como categoria central nas diretrizes curriculares para o ensino médio, para a educação profissional e para a formação de professores. Sua introdução, sem o suporte da democrática discussão com os profissionais da educação e com suas entidades representativas, constituiu-se em posição de Governo, a partir do que os professores das escolas foram instados a rever o modelo de suas práticas para ajustarem-se a esta nova concepção. (KUENZER, 1998, p. 1).

Ainda segundo a autora, alguns esclarecimentos se impõem: em 1995, um ano antes de ser aprovada a LDB (20 de dezembro de 1996 — lei 9.394), o Ministério da

Educação já trabalhava com Instituições Federais de Ensino Profissionalizante, por meio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC); discutiam-se as possíveis reformas a serem implementadas com a aprovação da LDB. Até dezembro de 1996, a SEMTEC promoveu vários encontros de professores da rede federal de ensino profissionalizante para discutir uma possível reforma¹, os quais aconteceram em Brasília e em vários Estados; foram ouvidos representantes de entidades de classe, profissionais liberais e aqueles envolvidos direta ou indiretamente no âmbito da agropecuária². Sete escolas agrotécnicas eram consideradas “escolas pilotos” e a escola de Uberaba, por ser uma delas, serviu de cenário para quase todas as reuniões relativas à área da agropecuária.

Vale ressaltar que, de agosto de 1996 a dezembro de 1999, formou-se um grupo de professores da rede federal de ensino profissionalizante, nomeado pela SEMTEC para: a) elaborar a reformulação dos cursos de agropecuária; b) elaborar a proposta curricular para agricultura, pecuária e agroindústria; c) dar assistência técnico-pedagógica às escolas agrotécnicas federais na implantação da nova proposta de reformulação curricular. Ao grupo cabia, também, analisar as sugestões de mudança curricular advindas de escolas federais do país – 46 à época³. A situação de estagnação curricular pode ser exemplificada pelo currículo do curso “Técnico em Agropecuária”: em quase duas décadas não houve modificação; e pode-se afirmar que o currículo de 1978 – quando foram introduzidas as disciplinas Irrigação e Drenagem, Desenho e Topografia – não foi alterado até 1997, ano em que teve início a reforma do ensino técnico. Só a partir de 1995, com os encontros da SEMTEC, os profissionais que atuam nos currículos da área profissionalizante puderam contribuir significativamente para reconstruí-los. Em 1996 deu-se continuidade ao estudo e à reconstrução dos currículos, postos em prática no ano seguinte.

Kuenzer (1998) critica também o conceito de competência descrito por Perrenoud (2000), diz ele “competência é a capacidade de agir com eficácia em dado tipo de situação com base em conhecimentos, mas sem se limitar a estes”. Para essa autora, embora Perrenoud explicita de forma precisa a integração entre competência e conhecimento, ele não esclarece que, ao atuarem respondendo a determinadas situações, os trabalhadores mobilizam tipos distintos de conhecimento, não equivalentes. Salutar se faz, neste contexto, refletir sobre a articulação entre o conhecimento específico e universal e suas ilações, inferências políticas, históricas, sociais, éticas e de direito, etc.

Ao falar em “formação teórica”, entendemos que essa autora não se refere à noção de competência abordada no ensino profissionalizante; isso porque educar para competências é entender que o aluno constrói seu conhecimento, e que não pode haver fragmentação nessa construção – isto é, cisão entre teoria e prática. Embora anteriormente à reforma no ensino profissionalizante as disciplinas fossem separadas, nesse novo paradigma teoria e prática passam a ser entendidas como faces da mesma moeda. Na visão de Aur (2001), muitos educadores se equivocam ao afirmar que dado currículo é adequado porque integra/concilia teoria e prática: a intenção de integrar ou conciliar – diz ele –

¹ À época, essa atuação da secretaria foi reconhecida pelo então ministro Paulo Renato de Souza. Diz ele: “Já na perspectiva desse novo paradigma, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação vem desenvolvendo desde 1996, estudos e discussões visando à reforma da educação profissional” (BRASIL, MEC, 2000a, p. 7).

² É oportuno enfatizar que a participação de professores em encontros nacionais era sempre representativa, por área de atuação: se uma escola tivesse três professores de Química, apenas um iria ao encontro; com isso, diminuíam-se os custos financeiros. Entretanto, nossa afirmação se refere às Escolas Agrotécnicas Federais; não podemos afirmar que todas as Escolas Técnicas Federais foram representadas da mesma forma.

³ É preciso esclarecer que parte dessas escolas não opinou; antes, preferiu resistir às mudanças — receosa de que estas não fossem implantadas, ou porque exigiriam muito estudo e trabalho, o que “incomodava” muitos professores.

expressa o entendimento de que ambos são aspectos diferentes, opostos até, pois não se integra ou concilia o que é uno. A problemática teoria-prática deve ser tratada com uma visão unitarista porque conhecimento e prática – assim como valores – são faces, momentos, episódios, atos de uma mesma realidade (AUR, 2001).

As “Diretrizes” dizem, com muita clareza e com muita propriedade, que a prática profissional integra e organiza o currículo. Ou seja, a prática não é outra coisa, a prática é inerente ao próprio currículo da educação profissional, assim como o são, de forma imanente, as situações de aprendizagem de conhecimentos e de valores. A dissociação tradicional que, comumente, temos de uma parte “teórica” e de uma parte prática infelizmente impregna de tal forma nossa visão, que se constitui em verdadeira armadilha da qual dificilmente nos libertamos. AUR, 2001, p. 2).

Segundo Bordoni (2003), uma competência permite a mobilização de vários conhecimentos e esquemas que se possuem para desenvolver respostas inéditas, criativas e eficazes para novos problemas; trata-se de uma capacidade para encontrar recursos no momento e na forma adequados. Moretto (2002) reconhece cinco recursos para resolução de situações complexas: 1) conhecimento de conteúdos relacionados à situação; 2) habilidades – o saber-fazer – para resolver a situação; 3) domínio de linguagens específicas relacionadas ao contexto; 4) compreensão dos valores culturais que dão sentido à linguagem e que tornam a situação relevante no contexto; 5) a capacidade de administrar as reações emocionais ante o problema.

Ao esclarecer a prática profissional, Aur (2001) diz que “a necessária prática profissional pode, no entanto, adquirir diferentes aspectos, formas e momentos, sendo um deles o estágio, quando requerido pela natureza da ocupação”. Ele ainda afirma que passou a existir um mito de acomodação mecânica de que toda formação deve ter estágio, de que todos os cursos obrigam a estágio – diz ele. Às vezes, o estágio existe apenas para cumprir uma tradição que se estabeleceu, de que todo curso profissional precisa de um estágio obrigatório. Obrigatória é a prática profissional, que deve estar integrando e constituindo todo o currículo, sendo desenvolvida nos ambientes adequados da própria escola ou em associação com o setor produtivo, podendo ou não ganhar a configuração de estágio.

A partir de 2002, alguns autores passaram a enfatizar a noção de competências transversais. Dentre eles, destaca-se Bernard Rey, que ressalta o uso da noção de competência transversal em documentos oficiais do Ministério da Educação Nacional da França e para quem competências transversais podem ser definidas provisoriamente como “[...] um *savoir-faire* ou [...] aptidões que se poderiam detectar ou tentar construir nos alunos, que seriam comuns a várias disciplinas escolares ou, pelo menos, que seriam específicas a esta ou aquela matéria” (REY, 2002, p. 14).

Rey ainda afirma que o termo aptidão se vincula a uma organização interna do sujeito cujos efeitos externos podem ser designados pelo termo *savoir-faire*. Para uma compreensão mais precisa, ele usa como exemplo o saber ler: competência transversal quando associada com outras competências, tais como “saber resolver um problema de matemática”, “saber estudar um texto de história”, “saber aprender um poema” (2002, p. 62).

Por isso, conclui Rey (2002) que a escola só se justifica pela idéia de que produz competências úteis ao aluno para toda a vida. A idéia de transversalidade reforça a esperança de que o ensino juntamente com a experiência cultural adquirida possa ser uma via de acesso universal.

CAPÍTULO IV

O SISTEMA COAGRI

4.1 A história das escolas agrotécnicas federais (EAFs)

Segundo Matos (1958) desde o início da colonização brasileira as práticas agrícolas têm sido motivos de preocupação por parte dos educadores. Para Castro *et al.* (1977), a criação de hortos reais foi uma medida importante para a pesquisa e extensão do ensino agrícola. Os autores afirmam que a vinda de D. João VI e da família real para a colônia resultou em atos administrativos importantes para a vida intelectual brasileira. Foram criadas a imprensa régia em 1808; a Gazeta do Rio em 1808; a biblioteca pública em 1810, que foi franqueada ao público em 1914; o Jardim Botânico do Rio de Janeiro em 1810 e o Museu Nacional em 1818. Também foram fundadas revistas como “Os Patriotas” e vários ensaios de literatura.

Siqueira (1987) explica que a primeira escola agrícola brasileira foi fundada em 23.06.1875, com o nome de Imperial Escola da Bahia”, localizada no Engenho São Bento, na Bahia. Para atender à solicitação de Dom João VI, a Escola passou a desenvolver uma prática pedagógica estruturada num currículo baseado nos princípios da Carta Régia de 1813.

A Imperial Escola da Bahia, segundo Franco (1994) definiu dois níveis para o ensino profissional agrícola, com um elementar e um superior. O elementar habilitava regentes agrícolas, operários e florestais, enquanto o superior formava engenheiros agrônomos, agrícolas e veterinários.

Ainda de acordo com Franco (1994), foram abertas três outras escolas agrícolas no Brasil colônia: em pelotas, no Rio Grande do Sul; em Piracicaba, no Estado de São Paulo; em Lavras, Minas Gerais. Com o passar dos anos essas escolas se tornaram também formadoras de veterinários, e em 1890, transformaram-se em Liceus de Agronomia e Veterinária.

Segundo Siqueira (1987) foi no início do Brasil República que começaram a existir iniciativas concretas e voltadas à formação de profissionais para a agricultura. Intensificou-se, àquela época, a oferta de serviços técnicos oficiais, experimentações agrícolas e pesquisas e a criação de várias escolas de iniciativa privada e estaduais.

Após a abolição da escravidão começou a decadência da economia cafeeira. Diante da crise no café fez-se necessário, uma readequação às novas relações de produção capitalista e com isso a necessidade de introdução de técnicas modernas de produção, relacionadas ao plantio, tratos culturais, colheita, beneficiamento e comercialização do café.

O uso da tecnologia se constitui no principal fator para o aumento da qualidade e produtividade, dessa forma intensificaram-se os investimentos na qualificação e no preparo de mão de obra para o enfrentamento dos problemas que se instalaram na agricultura brasileira.

Siqueira (1997) relata que o planejamento do ensino agrícola, primeiramente surgiu no governo de Nilo Pessanha em 1910, através do decreto nº 80.919 de 20 de outubro de 1910, quem regulamentou oficialmente essa modalidade de ensino proporcionando novos cursos com uma proposta que vinculava uma fazenda experimental às escolas médias e às escolas superiores.

De acordo com Siqueira (1987) essa modalidade de ensino disponibiliza a existência de disciplinas fundamentais para agricultura e disciplinas específicas e especiais.

Ele ainda menciona que esta legislação indica a necessidade de flexibilidade de acordo com as condições climáticas da região, como também os trabalhos, as pesquisas e as culturas a serem desenvolvidas e às necessidades dos trabalhadores rurais que deveriam ser coordenadas pelas escolas de cada região.

Através do Decreto 12.893 de 28/02/1918, foram criados os patronatos agrícolas que surgiram com o objetivo principal de atender preferencialmente menores desfavorecidos da sorte, aos quais seriam dados os cursos primários e profissionais. Segundo Siqueira, a criação destes patronatos agrícolas surgiu vinculada ao regime de colonato, pois no próprio decreto de sua criação, prevê a posse de um lote de terras, em determinado núcleo colonial, livre de despesas e mais a quantia de duzentos mil reis para os alunos que concluíssem o curso profissional com aproveitamento. Assim sendo, o ensino agrícola cumpria a função de manter o homem no campo, oferecer mão de obra especializada e aumentar a produção de alimentos.

O Decreto Lei nº 9.613 de 20 de agosto de 1946 regulamentou a primeira lei orgânica do ensino agrícola e só depois de quinze anos da promulgação da lei orgânica é que entrou em vigor a primeira lei global da educação do país (Franco, 1994).

Uma quantia considerável de recursos foi disponibilizada para a modernização da educação brasileira e sua adequação ao modelo de desenvolvimento econômico capitalista e isso se deu com a assinatura do acordo MEC/USAID/CONTAP em 1965.

O projeto teve como metas a formação de técnicos, o treinamento de agricultores e donos de casa no meio rural e o apoio ao programa de educação agrícola e de economia doméstica. A partir da consolidação desse convênio foi formada uma comissão para reformular a metodologia utilizada no ensino agrícola, visando a proposta do Sistema Escola Fazenda (SIQUEIRA, 1987).

Ainda de acordo com Siqueira, no início da década de 70, em pleno regime militar, o país passa a viver a chamada “Era do Milagre Brasileiro”, na qual a educação agrícola vem a ser utilizada como um dos importantes instrumentos para a consolidação e expansão do modelo de desenvolvimento capitalista no campo.

Acompanhando todo esse processo político e econômico do país, o ensino agrícola passou a ser utilizado mais intensivamente como um meio de doutrinação da população rural, a fim de assegurar a hegemonia do capital no campo (SIQUEIRA, 1987).

Com base na Lei 5.692/71, Fernandes (1999), reitera que a reforma educacional referente ao ensino de 1º e 2º graus, tinha como objetivo preparar a força de trabalho para o sistema produtivo, além de se constituir em uma estratégia de contenção dos estudantes oriundos de camadas médias, que aumentavam a demanda por uma vaga no ensino superior. A autora enfatiza, que se trata de uma lei explicitamente de natureza tecnicista, caracterizando o ensino de segundo grau, através da “profissionalização universal e compulsória”.

Frigotto (1993) argumenta que a referida legislação vai ao encontro dos princípios da teoria do capital humano. Essa teoria vai encontrar no campo educacional e pedagógico o referencial metodológico e a tecnologia para que se possa elevar o processo educativo às condições de uma nova modalidade de capital.

Ao analisar o papel da escola no processo de desenvolvimento capitalista, Frigotto argumenta que é introduzida no interior da escola a concepção de que ela deve ser o centro de preparação de recursos humanos para a expansão econômica. Assim a escola passa a ser um instrumento para a preparação de trabalhadores para o mercado de trabalho.

Salienta ainda, que se mantém essa atribuição da escola, e que, permanece nitidamente a histórica separação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, entre o *homo sapiens* e o *homo faber*, ou seja, a escola está se readequando às novas exigências do

modo de produção capitalista, e busca atender à continuidade da sociedade de privilégios. Isso porque o grande objetivo da escola formal continua sendo a manutenção do status quo, haja vista, a não incorporação no campo educativo de mecanismos que levem o educando a construir uma consciência de direitos e valores sociais e a capacidade de pensamento e reflexão da própria condição de ser humano (FRIGOTTO, 1993, p. 121).

A Reforma do Ensino Profissional – REP, efetuada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Federal nº 9394/96), traz em seu bojo os objetivos de estudar demandas e ofertas globais e regionais, nos setores da economia, visando o redimensionamento do ensino e a implantação de novas habilitações, novos cursos técnicos especiais e novos cursos pós-técnicos. A REP busca ainda a melhoria da educação tecnológica no País, bem como atender as necessidades, expectativas e interesses da comunidade local e do setor produtivo.

Melhorar a distribuição de renda no meio rural, atender a demanda de produtos agropecuários por parte do mercado interno, promover o aumento de capital e mão de obra faz parte das novas habilitações (agropecuária, agricultura e pecuária) definidas para o setor primário da economia, através do ensino agropecuário.

4.2 A Coordenação nacional de ensino agropecuário – COAGRI

Iniciando suas atividades em 1976 a COAGRI foi criada com a finalidade de proporcionar assistência técnica e financeira a estabelecimentos especializados em ensino agropecuário.

Ela foi criada pelo Decreto nº 72.434, de 09 de julho de 1973 e o Decreto nº 76.436, de 14 de outubro de 1976 que fixou suas competências.

Seu objetivo foi a coordenação da educação agrícola em nível de 2º Grau, com a prestação de cooperação técnica e assistência financeira às unidades da Federação, visando contribuir para o aperfeiçoamento do ensino agrícola e para o desenvolvimento das comunidades rurais, às quais as escolas se achavam integradas.

Siqueira (1987) relata que para a implantação do sistema escola fazenda, foi necessária uma reforma administrativa das escolas da rede COAGRI, já que houve o repasse de recursos financeiros originados de acordos internacionais, celebrados com o Banco Mundial.

Empenhada na melhoria do ensino, a COAGRI utilizou tais recursos na ampliação e/ou reforma dos prédios e instalações; equipou escolas; implantou os serviços de orientação educacional e de supervisão pedagógica; implementou e consolidou o sistema escola-fazenda; criou as cooperativas-escolas; promoveu concursos públicos para a admissão de servidores, como também o aperfeiçoamento e atualização de diretores, professores, técnicos e pessoal administrativo.

Em consequência dos problemas que caracterizam o ensino agrícola, fica claro a necessidade de se definir alternativas para a minimização de seus efeitos. Desta forma, foram fixadas diretrizes essenciais a seguir, são elas:

- A primeira delas é o aperfeiçoamento do processo de formação de técnicos de nível médio.
- Promover a prática da educação comunitária, devolvendo a escola o papel e suas funções na comunidade.
- Revitalizar a ação educativa na escola.

No aspecto financeiro, a COAGRI, à época, apresentava como função, buscar novas fontes de financiamento em âmbito nacional, regional e/ou local, agilizando, dessa forma, a liberação de recursos financeiros, materiais e humanos, através de contatos com

órgãos privados e públicos. A implantação das cooperativas também foi incentivada como forma de arrecadar recursos e permitir maior flexibilidade administrativa.

Com relação à área de recursos humanos, a COAGRI procurou junto aos setores públicos competentes, melhores condições de trabalho, melhoria salarial e estímulo aos projetos e atividades desenvolvidos. Promoveu e incentivou a participação em cursos de reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento e especialização, destinados ao pessoal técnico e administrativo.

No âmbito da administração a COAGRI, embora ainda restrita, coordenou o processo de modernização administrativa, promovendo a prática da descentralização administrativa, da delegação de competência e do planejamento participativo, visando aumentar a eficiência dos serviços prestados por meio da atribuição de responsabilidades pelas atividades desenvolvidas.

RODRIGUES (1999), em seu estudo sobre o SEF na gestão COAGRI, aponta dois períodos específicos desta administração. O período de 1976/1980, em que foi aprovado o primeiro regimento interno da COAGRI, e o segundo período administrativo 1980/1986. De acordo com este autor esta última fase representa o apogeu institucional, na qual ocorre uma aproximação das escolas com a comunidade, quando criou na estrutura organizacional de nível federal do ensino agrícola a coordenação de integração escola-comunidade.

Ainda de acordo com Siqueira, as atividades da COAGRI se resumem em caráter técnico-assistencialista, escamoteando as situações de desigualdade de classes e ocultando o processo de dominação a que está a grande parte da população brasileira.

4.3 O Sistema escola fazenda (SEF)

4.3.1. A criação e objetivos do sistema escola-fazenda

O sistema escola fazenda surgiu com a finalidade de visar o desenvolvimento de habilidades e experiências indispensáveis à fixação dos conhecimentos adquiridos nas aulas teórico-práticas, com isso aprofundando e ampliando o horizonte da compreensão das relações que se estabelecem a partir do processo produtivo.

A Fazenda-Escola deve “constituir o laboratório específico para o desenvolvimento das práticas agrícolas, onde serão vivenciados os conhecimentos teórico-práticos, através de projetos de caráter produtivo, didático, demonstrativo, de melhoramento e experimental, nas áreas agrícola, zootécnica e agroindustrial, buscando-se permanentemente o equilíbrio entre a teoria e a prática” (BRASIL, 1994).

Os primeiros indícios do sistema escola fazenda tem sua origem na década de 70 sendo implantado na rede estadual paulista pelo Engenheiro Agrônomo Shigeo Migogouchi. E a partir de 1976 esta proposta foi trazida oficialmente para a rede federal de ensino agropecuário através da Coordenação Nacional do Ensino Agrícola - COAGRI.

Com base no Manual Escola Fazenda (1973) pode-se relacionar alguns objetivos a serem atingidos pelo sistema escola-fazenda. São eles:

- Despertar o interesse da comunidade, em um modo geral, pela agropecuária.
- Oferecer aos estudantes a oportunidade de iniciarem e se estabelecerem, visando o progresso, em um negócio agrícola.
- Convencer os estudantes, através de resultados práticos, que a agropecuária é uma indústria de produção.
- Despertar no educando o espírito de cooperação e auxílio mútuo.

- Com os problemas reais dos trabalhos agropecuários, proporcionar melhor formação profissional aos educandos.
- Aumentar o raio de ação educativa do estabelecimento, proporcionando aos agricultores da redondeza e aos jovens rurícolas conhecimentos das técnicas agropecuárias recomendáveis.

O sistema escola-fazenda deverá funcionar de maneira que possibilite fazer do trabalho um aspecto integrante do processo ensino-aprendizagem, conciliando assim educação, trabalho e produção. Segundo o Manual Escola-Fazenda (1973) as atividades práticas a serem desenvolvidas na fazenda escola, respeitadas as peculiaridades locais, deverão abranger tecnologias usuais e avançadas e de baixo custo. Essa visão mais abrangente dos processos da evolução tecnológica tem o objetivo de possibilitar o aluno, tornar-se um efetivo agente de mudança tecnológica no seu ambiente de trabalho.

4.3.2. A Estrutura de funcionamento para o sistema escola fazenda

Atualmente na estrutura do sistema escola fazenda, pode-se destacar três áreas distintas: salas de aulas, Unidades Educativas e de Produção (UEP) e a Cooperativa Escolar (COOP).

Sala de aula

A sala de aula deve ser o espaço onde se estabelece o relacionamento professor/aluno, incentivando o desenvolvimento da capacidade de análise e reflexão, fundamentais no processo ensino-aprendizagem e formação do educando. Segundo o M.E. (1994) “a contigüidade de espaço entre a sala de aula e o meio natural deve favorecer a integração entre teoria e prática”.

Nas salas de aulas os alunos aprendem as teorias dos cursos ministrados, que devem estar em perfeita sintonia com as práticas de campo a serem designadas pela UEP, de acordo com cada currículo.

Unidades Educativas de Produção (UEP)

As UEPs são organizadas e pertencentes ao sistema escolas-fazenda, a fim de criar condições favoráveis para o cumprimento das aulas práticas. Cada unidade deve constituir uma entidade didática completa, onde serão ministrados os conteúdos das disciplinas/módulos de formação especial.

Segundo Oscar Lamounier Godofredo Júnior (Diretor geral da COAGRI – 1975-1985) a possibilidade de se utilizar uma sala de aula na qual a teoria e a prática estivessem próximas, originou o surgimento das UEPs como um recurso didático pedagógico. Um local onde se desenvolvem as práticas correlativas. Deu-se assim a origem das salas ambientes nas EAFs, que são as salas de aulas das UEPs.

A UEP foi estruturada de modo que o aluno possa assimilar o conteúdo teórico prático das disciplinas no ambiente onde acontece a produção, ou seja, onde se desenvolvem os projetos orientados e específicos de agricultura, pecuária, agroindústria e outros (MEC/SEPS/COAGRI, 1984).

Para compor a UEP, farão parte, os setores existentes nas escolas agrícolas, sendo eles: agricultura, zootecnia, horticultura, indústrias rurais, oficina rural e outros constantes do currículo.

Somente os alunos deveriam desenvolver as atividades agropecuárias na UEP, após a orientação dada pelo professor. Por isso a extensão da UEP deveria ser programada levando em conta a disponibilidade diária de mão-de-obra do aluno como também o custo de produção e as necessidades da escola agrícola. Nos dias atuais basicamente todas as UEPs possuem mão de obra qualificada objetivando o desenvolvimento complementar das atividades praticas de cada setor produtivo na fazenda-escola existente.

Conforme justificativa de origem das UEPs, o professor deveria recorrer a um estudo do mercado local, para escolher os projetos a serem planejados e desenvolvidos nas unidades, observando, principalmente, a aceitação do produto em questão.

Cooperativa Escolar

A COOP passou a integrar os mecanismos pedagógicos da formação profissional em agropecuária, com a implantação do sistema escola-fazenda nos colégios agrícolas do País, podendo ser cooperados os alunos devidamente regulamentados nas escolas.

A metodologia adotada no sistema era que a cooperativa, além de atender aos princípios do cooperativismo, teria finalidades como: servir de órgão catalisador de práticas educativas na execução dos projetos agropecuários, realizar a defesa econômica dos interesses comuns e executar a comercialização dos produtos decorrentes do processo ensino aprendizagem, excedentes do economato.

Ainda tem como objetivo despertar nos alunos o espírito de solidariedade e a união de todos na conjunção de esforços para defesa econômica de interesses comuns.

Nessa lógica podemos destacar como objetivos centrais da cooperativa-fazenda, o seguinte:

- Realizar a comercialização dos produtos agropecuários;
- Promover a defesa econômica dos interesses comuns;
- Promover atividades artísticas;
- Desenvolver atividades educacionais e de recreação;
- Apoiar a escola em sua ação educativa;
- Educar os alunos dentro dos princípios do cooperativismo.

Na opinião de Lamounier (2001) a cooperativa escola surgiu como uma estratégia para o aprimoramento do sistema. Constituiu-se em um recurso que buscava facilitar a participação do aluno no processo de produção agrícola da escola fazenda.

Fazendo uma análise geral do sistema escola-fazenda e da cooperativa escolar agrícola, Siqueira (1987) conclui da seguinte maneira: “todo o ensinamento teórico deveria ser, ministrado nas salas de aula. A seguir os professores fariam uma demonstração prática do ensino técnico ministrado em sala de aula”.

Portanto, quer seja a escola-fazenda ou a cooperativa escolar agrícola deve-se realizar as atividades levando-se em conta o clima da região, seu solo, as culturas e as criações regionais e a produtividade agropecuária em um processo interativo entre prática e teoria.

4.4 A Reforma do ensino técnico profissional agrícola

A Reforma da Educação Profissional instituída pela Lei nº 9.394/96, regulamentada primeiro pelo Decreto nº 2.208/97, e depois pelo Decreto nº 5.154/04, promoveu a adoção de metodologias operacionais que conduziram os cursos, de maneira variável, em eminentemente teóricos, pela diminuição da carga horária e pela implantação do sistema modular intensivo, no qual o aluno tem que receber um grande volume de informações

num breve período de tempo, inviabilizando assim, o necessário exercício dos conhecimentos recebidos em situações de campo.

A reforma permitiu que os cursos fossem estruturados em módulos, e os alunos pudessem cursá-los em diferentes instituições e em diversas ocasiões. O Decreto nº 5.154/04 manteve a modularização e a certificação pela instituição onde o aluno tenha cursado o último módulo, respeitando o prazo máximo de cinco anos entre a primeira e a última etapa cursada.

Martins (2000) argumenta que a fragmentação em módulos representa um atraso em relação à realidade produtiva, já que não propicia ao aluno o entendimento completo do processo de produção. A modularização assegura apenas o treinamento, de cunho estritamente instrumental, ignorando a constante transformação tecnológica do mercado e dificultando a adaptação do futuro profissional aos novos modelos e padrões de produção.

Com a REP as atividades práticas, aqui no CEFET Uberaba, foram amplamente prejudicadas por falta de tempo e pela falta de oportunidade de integração entre os momentos em que as aulas práticas deverão ministradas e os projetos da fazenda escola são desenvolvidos. Isto significa que, sendo o módulo intensivo e ministrado em horários e dias que não coincidem com a realização das produções de culturas anuais, por exemplo, não é possível a efetivação das ações inerentes à cultura que está sendo vista em sala de aula.

É importante destacar que a REP não determina esta forma operacional, mas sua interpretação e aplicação têm provocado a ocorrência de tais fatos, que são muito prejudiciais ao processo de ensino/aprendizagem.

Compete também analisar aqui, os outros aspectos da REP, como são os casos dos papéis desempenhados pelos sujeitos (diretor, professor e alunos), envolvidos na comunidade escolar onde a reforma está implantada.

a) O diretor

A necessidade do acontecer da reforma, nas escolas e para que essas possam se readequar às novas demandas de perfil de qualificação profissional. A função do diretor, nesta reestruturação do sistema educacional, é o de coordenar esse processo, estimulando assim a comunidade escolar a superar obstáculos comuns ao processo de inovação.

Essa reforma propõe uma gestão escolar democrática, dinâmica, fundamentada em novos paradigmas. A gestão democrática em sua prática nas escolas, introduz articulações abrangentes que envolvem desde professores e funcionários a pais de alunos bem como a comunidade em geral.

Argumenta Fortuna (2001) que a gestão democrática faz parte de um processo coletivo, cujo requisito fundamental é a participação de todos. Somente a prática reiterativamente vivenciada no cotidiano demonstrará o conteúdo de uma gestão dessa natureza.

Essa autora argumenta que a gestão democrática deve ser compreendida enquanto direitos concretos de cidadania e não como concessão de uma ou outra escola, em relação à clientela. Aponta como pressupostos necessários à constituição dos atores envolvidos nesses movimentos, como sujeitos coletivos, a exteriorização dos conflitos entre as partes e a diversidade de opiniões. As relações entre os protagonistas das atividades educativas devem estar abertas ao conflito (FORTUNA, 2001, p. 110).

Ainda conforme a autora o processo eleitoral para a escolha dos diretores que se deu a partir da década de 80 trouxe para dentro dos estabelecimentos de ensino a disputa política e as contradições, ocasionando os conflitos peculiares do processo democrático.

Aguiar (2001) relata que as eleições produzem períodos pré-eleitorais, momentos favoráveis a discussões, à troca de idéias, aos questionamentos, à explicitação de conflitos e funcionam como processo pedagógico do cidadão.

No CEFET de Uberaba o processo de implantação da reforma foi iniciado por uma direção reeleita em 1998, através do voto direto do grupo de professores, servidores técnico-administrativos e alunos referendado, a posterior, pela SEMTEC e pelo próprio gabinete ministerial a quem coube homologar o resultado obtido no transcorrer do processo eleitoral.

b) Os professores

Normalmente nas unidades escolares, é atribuído aos professores o papel secundário no que diz respeito à reforma do ensino. De praxe as informações são repassadas a eles aos poucos, sem que haja uma discussão sobre a temática; limitando assim a participação ampla e a autonomia de decisões.

De acordo com um professor que tem vinte e cinco anos de ensino agrícola no CEFET Uberaba, o corpo docente da instituição também necessita de mais clareza conceitual. Os professores precisam entender com mais nitidez os fundamentos da reforma. A preocupação atual não é com relação ao aumento de responsabilidades e compromissos, mas sim com as demandas sociais e do mundo do trabalho. Ele conclui dizendo que eles não estão resistindo as mudanças, mas precisam entender melhor o por quê e como mudar.

Precisariam primeiro interagir, serem considerados agentes integrantes do processo, o que até então não havia ocorrido, que seria necessário estudarem, se prepararem, para depois atenderem às mudanças. Aham que muito pior, seria o pai perguntar, como será a formação do seu filho, o que iriam responder, se ainda não sabiam e não dominavam a metodologia a ser utilizada. Isso é algo muito sério, deve ser institucional o compromisso com a função social da escola.

Canário (1996) defende a lógica de que os impasses paradoxos em termos de reforma educativa aconselham uma reorientação no que diz respeito à produção de conhecimentos e à produção de práticas. O problema da reforma educativa decorre de pressupostos teóricos em que se baseia e também da possibilidade de encontrar uma saída produtiva e pertinente.

Outra análise do papel atribuído ao professor nos processos de reforma de ensino é feita por Giroux (1997). Ele argumenta sobre uma forma de repensar e se reestruturar as atividades docentes, a partir da concepção dos educadores como intelectuais transformadores.

Os docentes devem manter a responsabilidade permanente pela pauta das questões sérias sobre o que devem ensinar, como devem ensinar, e quais são as metas amplas às quais estão se dedicando. Isto traduz a condições de assumirem uma postura de responsáveis na formação dos propósitos e condições de escolarização. Entretanto, a perspectiva dos professores como intelectuais transformadores contribui para a mudança de uma estrutura escolar rígida, a uma estrutura organizacional mais flexível (GIROUX 1997 pg.162).

Segundo Hernandez (1998) não é possível o sucesso de uma reforma de ensino, sem a modificação das condições de trabalho dos professores. Ele se refere a mudanças no

reconhecimento social da importância do trabalho docente às condições materiais das escolas e aos salários dos professores. A melhoria da qualidade de ensino passa, necessariamente, pela construção de um processo democrático, pela reconsideração do papel docente como mediador cultural e facilitador, que mantém uma relação de cooperação com os alunos na construção do conhecimento.

c) Os alunos

Canário (1996) acredita que se a inovação for encarada como uma construção social que ocorre num sistema de componentes interdependentes, o papel do aluno tenderá a ser encarado de forma substancialmente diversa da de um mero cliente ou de um objeto a transformar.

Os alunos alegam não conhecer o projeto político pedagógico da escola, só recebem decisões. Eles até reivindicam, quando não estão satisfeitos, mas nem sempre são atendidos. Para eles as disciplinas são trabalhadas de maneira desarticulada e as atividades desenvolvidas na escola não refletem os problemas encontrados na sociedade (Alunas da EAFU 3º ano curso agroindústria 2000).

É preciso criar um contexto escolar que ofereça recursos para que se desenvolva uma prática educativa na qual a liberdade de manifestação de todos os agentes envolvidos seja o princípio norteador. Vivemos um momento no qual o mundo do trabalho orienta-se com base no modelo da produção flexível, o que exige uma mão-de-obra polivalente, feito da articulação entre a formação humanista e a formação técnica, o que viria a permitir o desenvolvimento da capacidade crítica do cidadão profissional formado por essas escolas.

CAPITULO V

O CEFET UBERABA

5.1 A Trajetória dos CEFET's

Na condição de centros de referência em educação profissional e tecnológica os CEFET's, são escolas federais que ministram cursos técnicos, ensino médio, ensino superior tecnológico, de graduação e pós-graduação, com o objetivo de formar profissionais e especialistas em áreas tecnológicas, oferecendo ainda formação pedagógica de professores e especialistas.

Os CEFET's fazem parte da rede federal de educação tecnológica e são qualificadas como autarquias públicas federais. Na verdade são organizações que estão em fase de adequação com a nova realidade que passou a vigorar desde 1997 com a reforma da educação profissional. Os primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica brasileiros foram criados em Curitiba/Paraná, Rio de Janeiro/Rio de Janeiro e Belo Horizonte/Minas Gerais.

Ferreira (2002) aborda as fases da história dos CEFET's da seguinte maneira: a) a fase da manufatura (1910-1940) onde eram desenvolvidas estratégias visando a preparação de jovens excluídos da sociedade e operários. Em conjunto com o curso primário era desenvolvida uma educação com base na formação profissional; b) a segunda etapa, onde foram criados estabelecimentos denominados de Liceus industriais, vindo estes para acompanhar a modernização e o desenvolvimento econômico industrial (1940 a 1968); c) na terceira fase ocorreu a formação de técnicos em agropecuária de nível médio, oportunidade em surgiram as Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs); d) e o período atual onde as instituições federais em virtude da reforma, passaram por um novo patamar e foram criados e ampliados vários Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's).

O País experimentou uma evolução educacional que partiu do modelo educacional do princípio do século XX, onde a educação profissional não tinha prestígio para a nova legislação educacional de diretrizes e bases (LDB), que aumentou a credibilidade da educação profissional para um patamar onde depois do ensino médio todos os cursos, de acordo com o parecer 16/99 da CBE/CNE, passa a ser Educação Profissional.

Com isso, cabe aos CEFETs, nos dias atuais, ministrar cursos na área da Educação Profissional e Tecnológica, que vai desde a oferta de cursos básicos de qualificação e requalificação profissional, onde pessoas com baixo nível de escolaridade possam frequentar, até os cursos técnicos posteriores ao ensino médio e os cursos superiores de tecnologia, além das licenciaturas e outros cursos de pós-graduação tecnológica.

5.2 A criação e organização do CEFET de Uberaba

A cidade de Uberaba conta, com aproximadamente 290.000 habitantes e é privilegiada por um clima ameno, solo rico e hidrografia abundante. Hoje é centro de desenvolvimento interestadual, exercendo efetiva polarização de 50 municípios do vale do

Rio Grande que, juntos formam um homogêneo grupo populacional de 1.700.000 habitantes.

Possui vocação pelas atividades da terra, sobretudo, a criação de gado. Uberaba é a referência na pecuária nacional e o principal centro tecnológico de sêmen zebuino do país. A cidade é conhecida nacional e internacionalmente como a “terra do zebu”, onde os animais rústicos se adaptaram bem aos campos nativos do cerrado. Até meados dos anos setenta esta forma de exploração ocorria com pouca tecnologia na forma de pecuária extensiva. A partir desse período, com a introdução de processos de seleção do gado zebuino, buscando precocidade e ganhos de peso, teve início, com a instalação, na cidade, da Empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais - EPAMIG, uma fase de importantes pesquisas para melhoramento de pastagens e adaptação de soja e milho ao clima do cerrado (CEFET Uberaba, 2005 p. 4).

É neste contexto que em 1953 o Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba foi fundado, começando a funcionar como centro de treinamento de Economia Doméstica Rural, autorizado pela superintendência do ensino agrícola e veterinário. Com o decreto nº52.666 de 10/10/63 a escola passou a oferecer o curso ginásial agrícola e o curso de magistério é transformado em curso colegial de economia doméstica conforme a lei de diretrizes e bases da educação nacional nº4.024, de 20/12/1961. (CEFET Uberaba 2005)

Em 1979, através do decreto nº 83.935 de 04 de setembro, a instituição deixou de ser colégio de economia doméstica e passou a ser Escola Agrotécnica Federal de Uberaba-MG. Em 1982 ocorre a implantação do curso técnico em agropecuária, viabilizando através da doação, pelo município de Uberaba, de uma área de 472 hectares, destinada à instalação e funcionamento da escola-fazenda (CEFET Uberaba, 2005).

A Portaria nº 766/93 criou o primeiro curso pós-secundário destinado a alunos oriundos do 2º Grau e denominado Técnico Especial em Nutrição e Dietética.

Por fim, através da Portaria Presidencial s/nº de 16 de agosto de 2002, publicado no Diário Oficial da União em 18 de agosto de 2002, a Escola Agrotécnica Federal de Uberaba foi credenciada como Centro Federal de Educação Tecnológica, oportunidade em que foram criados os três primeiros cursos superiores de tecnologia: irrigação e drenagem, desenvolvimento social e meio ambiente.

5.2.1 As Atribuições, planejamento e gestão institucional.

Na perspectiva dos argumentos apresentados, foi elaborado o plano de desenvolvimento institucional do CEFET Uberaba-MG, estando o mesmo composto pela, dentre outras, visão de futuro, princípios, diretrizes e metas norteadoras. O plano de desenvolvimento busca firmar a posição do CEFET de Uberaba como instituição pública comprometida com o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e solidária.

Os princípios que definem este plano de ação prevêm uma Gestão democrática, participativa, gratuidade do ensino público, a postura ética e cidadania, enaltece a criatividade e espírito inovador, estabelece o compromisso institucional e social, busca a integração do ensino, pesquisa e extensão, fortalece a interação com a sociedade e assume compromisso com Responsabilidade ambiental.

De acordo com as informações o CEFET participou ativamente do processo de reformulação da educação profissional, implantando as novas diretrizes a partir de 1996. Assim, em termos técnico-pedagógicos, o Centro trabalhou os aspectos de flexibilização da estrutura, reestruturação de cursos/habilitações, reformulação curricular, certificação de módulos, adequação do sistema de avaliação, oferta de cursos de nível básico, capacidade de força de trabalho e aumento da atividade de extensão. Desta forma o CEFET Uberaba

corresponde às exigências do mundo do trabalho, aos anseios da comunidade e cumpre seu papel para o desenvolvimento da região e do País (CEFET Uberaba, 2005).

Regimentalmente, o CEFET Uberaba-MG através de seu estatuto está compromissado a ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, incluindo a iniciação, o aperfeiçoamento e a atualização, em todos os níveis e modalidades de ensino, promovendo a educação de jovens e adultos.

Para tanto, o CEFET deve adotar os princípios e práticas inerentes à educação profissional e tecnológica, ministrando o ensino médio com base na observação da demanda local e regional, adotando estratégias de articulação com a educação profissional técnica de nível médio. A educação profissional técnica de nível médio deve ser ministrada de forma articulada com o ensino médio, destinado a proporcionar habilitação profissional para os diferentes setores da economia.

Também compete ao CEFET ministrar ensino superior de graduação e de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica. Ofertar educação continuada, por diferentes mecanismos, visando à atualização, ao aperfeiçoamento e à especialização de profissionais na área tecnológica.

Deverá igualmente ministrar cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, nas áreas científica e tecnológica; realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções tecnológicas de forma criativa e estendendo seus benefícios à comunidade, através da estimulação da produção cultural, do empreendedorismo, do desenvolvimento científico e tecnológico e do pensamento reflexivo.

Igualmente importante deve ser a estimulação e apoio a geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão, identificados com os potenciais de desenvolvimento local e regional e a promoção da integração com a comunidade, contribuindo para o seu desenvolvimento e melhoria da qualidade de vida, mediante ações interativas que concorram para a transferência e aprimoramento dos benefícios e conquistas auferidos na atividade acadêmica e na pesquisa aplicada.

O CEFET Uberaba-MG tem como meta para o planejamento e gestão institucional implantar a gestão participativa voltada para resultados, apoiando a participação e o compromisso da comunidade na definição e promoção de políticas institucionais.

De acordo com o estatuto CEFET Uberaba-MG (2005), garantir o caráter público de todos os procedimentos e ações e racionalizar a aplicação de recursos destinados ao CEFET Uberaba-MG de forma a oferecer à sociedade serviços com maior qualidade e responsabilidade social e ambiental, são também objetivos e metas para o planejamento institucional.

O CEFET Uberaba-MG (2005) relata também como objetivos:

- A criação um núcleo de trabalho para implantação de projetos para pessoas com necessidades especiais;
- A inclusão de linhas de ação através de debates com a comunidade interna e externa, de forma a buscar sintonia e integração;
- O planejamento e viabilização da infra-estrutura e pessoal para atender aos projetos existentes e os de expansão.

5.2.2 A Organização e gestão de pessoas

Propondo um modelo de organização e gestão de pessoas, o CEFET Uberaba-MG busca proporcionar aos seus servidores e colaboradores, as habilidades que dizem respeito aos seus objetivos. Não se pode deixar de observar a relação direta entre a capacitação da

equipe e a situação organizacional como, por exemplo, o ambiente, a tecnologia, as políticas e diretrizes vigentes, e até da concepção acerca do homem e da sua natureza. As mudanças nesses elementos e fatores interferem e alteram a forma de administrar as pessoas da organização.

a) Corpo docente e técnico administrativo

O CEFET Uberaba-MG procura uma integração saudável de todos os seus recursos humanos, priorizando os programas de valorização dos servidores, como estratégia para a consecução de seus objetivos como unidade educacional.

Têm-se discutido com o corpo docente e administrativo as mudanças nas relações de trabalho e a necessidade de sua compreensão para devida adequação, sem o comprometimento das práticas pedagógicas e dos procedimentos administrativos.

São também bastante incentivadas as práticas de segurança no trabalho e os treinamentos e aperfeiçoamentos profissionais, como estratégias de motivação e satisfação no trabalho.

Com referência ao CEFET Uberaba (2005), ainda podem ser destacadas algumas outras metas a serem alcançadas, tais como:

- Implantação de programas de capacitação para os docentes;
- elaboração de um programa assistencial de saúde para os servidores;
- implantação de estratégias de atendimento e assistência à comunidade acadêmica, voltada para a qualidade de vida e melhoria do ambiente organizacional;
- incentivo à prática de atividades esportivas e de lazer para os servidores e seus familiares;
- promoção da revisão dos processos de seleção, ingresso, capacitação e avaliação do desempenho dos servidores.

O quadro de pessoal do CEFET Uberaba-MG, conta hoje com 157 servidores, dos quais 12 são contratados temporariamente para o desempenho de Professor Substituto. Os 145 cargos restantes pertencem ao grupo ativo permanente dos quais encontram-se ocupadas as vagas relativas a 56 Professores de Ensino de 1º e 2º Graus, 13 Técnico-Administrativos do grupo de Nível Superior, 62 do grupo de Nível Intermediário e 15 do grupo de Nível Auxiliar.

b) Corpo discente

As vagas para o ingresso no CEFET Uberaba-MG foram distribuídas de acordo com a demanda regional detectada, obedecendo às limitações regulamentares e de infra-estrutura da unidade escolar. A admissão ocorre através de processo seletivo para os cursos ministrados, que atendem às seguintes áreas: Ensino Médio, Cursos Técnicos de Agroindústria, Agricultura, Agropecuária, Zootecnia, Informática, Desenvolvimento de Comunidades e Nutrição e Dietética; além dos cursos superiores de Tecnologia em Meio Ambiente, Irrigação e Drenagem e Desenvolvimento Social.

5.2.3 A Infra-estrutura física e acadêmica

O CEFET Uberaba-MG tem investido em uma infra-estrutura diferenciada, que propicie oportunidades, estimule e amplie o desenvolvimento pessoal e profissional e o mais importante, que atenda as necessidades da comunidade acadêmica.

Dentre os muitos objetivos já alcançados e aqueles que estão sendo almejados,

destacam-se:

- Proporcionar condições adequadas de conforto, qualidade de trabalho; convivência e lazer para toda a comunidade acadêmica;
- reestruturar a área de esporte e lazer existente;
- coordenar as ações de expansão física, a fim de evitar construções improvisadas e/ou com impactos ambientais negativos;
- diagnosticar e dar prioridade as expansões, reformas e adaptações necessárias ao bom desenvolvimento dos projetos institucionais;
- criar um plano de manutenção preventiva e corretiva da infra-estrutura;
- aperfeiçoar os serviços na área de alimentação de forma a garantir qualidade nutricional, sanitária e ambiental;
- reorganizar o serviço de vigilância;
- aumentar a área de cobertura do sistema eletrônico de segurança.

5.3 A Organização didático-pedagógica

Na perspectiva de consolidar o seu desempenho institucional e cumprir a sua função social, o CEFET de Uberaba está sempre refletindo sobre o seu papel como instituição pública. Esse papel não se resume apenas em receber demandas da sociedade ou questioná-las, mas também em estar ciente, que ao produzir, discutir e difundir conhecimentos, a instituição também participa e contribui diretamente para o processo de transformação social (CEFET Uberaba 2005).

Atualmente, o aumento da complexidade das relações sociais, decorrente de um contexto em permanente transformação que produz tensões e desigualdades, caracteriza a realidade social brasileira e exige, das instituições públicas o comprometimento com o bem coletivo. Cumprir necessidades imediatas de viabilização das relações econômicas é menos do que deve ocupar a instituição pública e gratuita. Ela deve interferir no cerne das contradições e dos conflitos que reconhece à sua volta, realizando ações que beneficiam a sociedade com que interage (CEFET Uberaba 2005 pg.16).

O aluno que ingressa no CEFET Uberaba deve, ao final de sua trajetória, ser um cidadão capaz de um envolvimento importante no quadro de mudanças sociais. Cada aluno deve ser preparado para o enfrentamento das dificuldades colocadas pela experiência da vida em sociedade. Para isso o CEFET de Uberaba reconhece o aluno como um sujeito capaz de participação atuante no âmbito coletivo e de avaliação ética dos problemas colocados pela realidade.

O CEFET de Uberaba sabe que a qualidade do ensino depende da competência em pesquisa, incentivando e disponibilizando todos os seus recursos acadêmicos e administrativos na priorização destas atividades.

A possibilidade de que todo curso ministrado pelo CEFET de Uberaba seja claro quanto suas prioridades e estabeleça com coerência suas estratégias de trabalho, depende da redação do Projeto Pedagógico de Curso. Cada curso apresenta publicamente os seus princípios norteadores, contribuindo para que suas atividades sejam organizadas dentro de orientações coerentes e fundamentadas.

A articulação entre ensino, pesquisa, extensão e valorização da interdisciplinaridade são essenciais para a condução da vida acadêmica. No entanto, a possibilidade do sistema se sustentar realizando adaptações internas sempre que necessário, só será viável se a instituição dispuser de uma sistemática de avaliação interna. Com a implantação do

sistema de avaliação institucional, o CEFET de Uberaba terá mais condições de compreender e planejar suas próprias mudanças.

5.3.1 A Estrutura organizacional e gestão acadêmica

O estatuto do CEFET de Uberaba está em tramitação aguardando a aprovação pelo Ministério da Educação, e toda a organização gerencial e acadêmica almejadas estão descritas nesse documento regulamentar. A estrutura proposta no novo estatuto compreende:

- Órgãos da administração superior;
 - Conselho Diretor e Pedagógico;
 - Diretoria Geral;
 - Vice Diretoria.
- Diretoria sistemática
 - Diretoria de administração e planejamento;
 - Diretoria de ensino médio e técnico;
 - Diretoria de graduação e pós-graduação;
 - Diretoria de pesquisa, extensão e produção;
 - Diretoria de relações empresariais e comunitárias;

As atribuições e competências de cada uma desses órgãos estão descritas no estatuto CEFET de Uberaba.

5.3.2 O Ensino médio, técnico, tecnológico e pós-graduação

Detalhando os objetivos dos cursos propostos, o CEFET de Uberaba relata a intenção de ampliar sua área de atuação na região através da oferta de cursos.

Têm-se ainda como metas a reavaliação da organização curricular modular redirecionada à prática profissional, para uma formação técnica efetiva, que atenda às demandas do mundo do trabalho e melhore o nível de rendimento médio esperado dos alunos, por meio de atividades extracurriculares e estratégias pedagógicas para a superação dos problemas de evasão.

5.3.3 A Pesquisa, extensão e produção.

Para o CEFET de Uberaba a educação constitui processo de formação de competências humanas. Com isso, apregoa-se que pesquisar e educar são atividades convergentes. A pesquisa, na medida em que dá margens para o questionamento sistemático da realidade, inclui a prática como componente essencial.

A extensão, por sua vez, articula o ensino com a pesquisa e a comunidade, engajada numa prática de ações efetivas nos âmbitos da educação, do trabalho, do desenvolvimento social e da saúde.

5.3.4 Os Projetos pedagógicos de cursos.

Através dos projetos pedagógicos é que são definidos os cursos ofertados pelo CEFET de Uberaba.

A escolha das habilitações traduz os desafios colocados para a instituição no que se refere às suas relações com o contexto em que se situa e, são organizados a partir de princípios conceituais sobre educação que apontam caminhos para consolidar uma concepção de ensino humanizado, pautado na ética e na interação com a sociedade (CEFET UBERABA, 2005, p. 22).

O projeto pedagógico de curso é uma formulação institucional que objetiva a contemplação dos interesses da comunidade onde a escola está inserida, e os da própria instituição de ensino à nível acadêmico. É importante que cada curso preserve na construção de seu projeto as expressões de sua identidade e de suas prioridades, estabelecendo referências de compreensão do presente e de expectativas futuras.

5.3.5 Os Ambientes acadêmicos complementares.

São vários os objetivos que levam o CEFET de Uberaba a criar estratégias para a implantação de ambientes acadêmicos complementares. Dentre esses objetivos destaca-se a importância de se ter uma atuação ambiental responsável e também a necessidade de ampliação do número de laboratórios para atender os cursos que serão criados.

5.3.6 A Inclusão social, atividades estudantis e interação com a sociedade.

O CEFET de Uberaba incentiva a inclusão social e as atividades extra-curriculares de seus corpos discente e docente, objetivando a participação da escola nas atividades sócio-culturais e científicas da comunidade. Para viabilizar essa participação que tanto pode contribuir para o desenvolvimento geral dos alunos, o CEFET adota as seguintes estratégias:

- Apóia a participação em eventos técnicos, sociais, científicos e culturais;
- Apóia as iniciativas dos alunos e ex-alunos para a formação de entidades representativas;
- Garante o direito de pessoas com necessidades especiais à educação;
- Desenvolve e expande programas de apoio social aos alunos.

O CEFET de Uberaba, enquanto órgão público, tem como missão primordial servir à comunidade em que está inserido. Para isso concorrem todas as suas atividades acadêmicas e de outra natureza. Neste sentido, o CEFET mantém parcerias através de contratos e convênios, tornando permanente a sua participação em empreendimentos desenvolvidos na cidade e região, sejam eles de iniciativa do governo federal, estadual e/ou municipal, de setores empresariais ou outras entidades da sociedade civil.

CAPITULO VI

ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLETADAS JUNTO AOS PROFESSORES DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO CEFET DE UBERABA

Realizou-se uma pesquisa qualitativa entre os professores do Curso Técnico em Agropecuária do Centro Federal de Ensino Tecnológico CEFET – Uberaba, abordando o modelo de gestão e a qualidade do processo de ensino/aprendizagem da escola após a Reforma da Educação Profissional – REF.

Como *corpus* utilizou-se uma entrevista aberta com todos os professores e a aplicação de um questionário, com quatro perguntas, que foram respondidos por professores que atuam no mínimo a 19 anos naquela comunidade escolar e que vivenciaram as mudanças ocorridas com a REF.

Questionou-se, primeiramente, se a REF contribuiu para a melhoria da qualidade teórica do Curso Técnico em Agropecuária e os professores responderam que a divisão da matriz curricular em vários módulos proporcionou uma sensível fragmentação na busca do conhecimento, dificultando a aprendizagem. Os entrevistados afirmaram que a REP, como toda reforma, representou uma oportunidade de reflexão sobre a prática pedagógica e, neste sentido, possibilitou a revisão do que já estava sendo realizado e oportunizou a superação de aspectos ultrapassados, bem como a incorporação de novas informações e tecnologias. A reforma conduziu, dessa maneira, os profissionais de educação profissionalizante a uma auto-reflexão crítica sobre a aplicabilidade do currículo na formação do aluno.

De acordo com os entrevistados, a legislação anterior à qual a organização dos cursos estava sujeita, definia currículos mínimos padronizados, com matérias obrigatórias, desdobradas e tratadas como disciplinas, “engessando” a atuação pedagógica. A REP trouxe a oportunidade de contextualização da educação profissional e o seu “ajuste” à nova realidade do mundo do trabalho através da flexibilização curricular, abrindo a possibilidade dos planos serem erigidos com base em disciplinas, etapas ou módulos, em atividades nucleadoras, projetos, metodologias e na gestão dos currículos de âmbito regional, conforme a área de abrangência da escola.

Além disso, os entrevistados afirmam que a REP proporcionou uma maior abrangência do ensino ao permitir a modularização. O aluno foi beneficiado com a possibilidade de saídas intermediárias, podendo cursar somente os módulos que forem de seu interesse. Ao final de cada módulo pode ser emitido uma certificação com caráter de terminalidade.

A escola, após a Reforma é detentora de maior autonomia para as decisões pedagógicas e administrativas, além de oferecer ao professor mais tempo para se dedicar à pesquisa e preparo de aulas teóricas e práticas, embora ainda existam tanto as restrições impostas pela própria legislação, como as de ordem econômico-financeira, que limitam o acesso aos recursos tecnológicos.

No que se refere a melhoria da qualidade de atividades práticas, os entrevistados afirmaram que a reforma deveria melhorar a qualidade de tais atividades, mas nem sempre é o que acontece. Com a autonomia oferecida pela REP, as aulas práticas do Curso Técnico em Agropecuária do CEFET de Uberaba foram reduzidas e estão se tornando desvinculadas da teoria. Os professores observam que não está sendo possível conciliar a

abordagem teórica à vivência em campo, inclusive pela deficiência de estrutura física demandada nas disciplinas de fundamentação.

Uma outra causa identificada como geradora do problema foi a desvinculação do sistema de produção das atividades acadêmicas. Antes da Reforma o professor e seus alunos eram os responsáveis pela produção da Escola Fazenda, o que agora está a cargo de um técnico que não tem ligação direta com as atividades em sala de aula. Para exemplificar o problema pode-se utilizar a situação que ocorreu neste ano letivo com uma das disciplinas, que apresentou todos os conteúdos aos alunos somente a nível teórico, uma vez que o plantio da cultura em questão não coincidiu com a programação estabelecida pelo técnico responsável pela produção do CEFET. Os professores entrevistados (e também este pesquisador, na condição de integrante do corpo docente) vivenciam com certa frequência situações semelhantes, que comprometem a qualidade da aprendizagem. Antes os professores das Unidades Educativas e de Produção eram os responsáveis regimentalmente pela coordenação dos projetos de produção, facilitando, contudo, a articulação entre teoria e prática.

Outro aspecto importante mencionado nas entrevistas é a dificuldade que os professores têm sentido no enfrentamento das transformações contínuas pretendidas pela REP. A reforma defende uma flexibilidade pedagógica que permite a revisão e a atualização permanente dos currículos, de modo que prepare o cidadão para o trabalho com competências mais abrangentes e mais adequadas às demandas de um mercado em constante mutação. Os professores não se sentem preparados para o acompanhamento “em tempo real” dessas transformações do mercado. Eles alegam não-somente a falta de oportunidades para a aprendizagem das novas demandas, como também a dificuldade de acesso aos recursos tecnológicos constantemente renovados neste mercado. Estes fatores têm sido outra causa geradora do fato das aulas teóricas estarem mais presentes no curso, deixando a prática em segundo plano. O aspecto mais importante de tal processo é o aluno terminar o curso de profissionalização sem ter muita noção da prática do trabalho que está se habilitando a realizar.

Um importante problema apontado pelos entrevistados, tanto em conversa aberta como na resposta ao questionário, foi a redução da carga horária de algumas disciplinas, sem uma avaliação posterior de suas conseqüências. A modularização dos cursos provocou uma mudança significativa na carga horária de muitas disciplinas, que por sua importância na vida profissional futura do aluno, precisam ser repensadas e remodeladas dentro do Curso Técnico em Agropecuária oferecido pelo CEFET de Uberaba. As deficiências de aprendizagem em habilidades essenciais às atividades de trabalho podem comprometer de maneira decisiva a carreira do profissional formado pela escola.

Cabe destacar as sugestões apresentadas pelos entrevistados (com as quais este aluno/pesquisador concorda), para os problemas originados pela distribuição inadequada das cargas horárias. Os docentes defendem que a carga horária de cada módulo deve ser apropriada à extensão do conteúdo a ser transmitido e à sua significação na vida profissional futura do aluno. O programa do módulo deve permitir agilidade e rapidez sem comprometer a aprendizagem. Se uma programação longa, com muitas horas, é contraproducente para a aprendizagem e incentivam a desistência; a carga horária insuficiente pode acarretar danos ainda maiores, disponibilizando para o mercado de trabalho profissionais que acreditam ter desenvolvido habilidades e competências que na realidade não dominam. Esse fenômeno de falseamento da capacidade é nocivo para todos os envolvidos, mas principalmente para o aluno, que teve seu tempo e esforço perdidos na sua passagem pela escola e enfrentará a consolidação de sua vida profissional carregando o ônus de tais deficiências.

Diante desta situação os entrevistados defendem que o critério mais importante para a construção de um programa de aprendizagem é o das aptidões que precisam ser desenvolvidas e que exigem a integração de temas de estudos oriundos de várias disciplinas e não-somente a justaposição ou amontoamento em módulos. Os programas de aprendizagem devem considerar na sua elaboração ou revisão o perfil de aptidões, competências e habilidades do aluno, sendo indispensável a participação de todos os professores no seu planejamento.

Surge desta questão um novo problema detectado pelos docentes do CEFET de Uberaba, que é a dificuldade em colocar em prática um ensino interdisciplinar. A modularização pressupõe a interdisciplinaridade, mas os professores não se consideram entrosados e engajados o suficiente para utilizá-la com a máxima eficiência que se deseja alcançar. Sem a interdisciplinaridade o ensino por módulos torna-se fragmentário, isolado e atendendo somente às necessidades imediatas do conteúdo, sem uma vinculação com o que o projeto pedagógico estabeleceu como meta final de formação do aluno.

Têm-se falado muito em competências dentro do CEFET de Uberaba, assim como nas demais escolas da rede federal, nas empresas e na mídia. O conceito de competência também tem sido muito questionado por educadores e pesquisadores, que às vezes criticam sua relação com um modelo de qualificação que privilegia a especialização. Fato é, no entanto, que o desenvolvimento de competências, entendido como a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes, tem sido o caminho apontado para a mudança dos paradigmas educacionais.

Os entrevistados lembraram durante a conversa com este pesquisador, a amplitude da conceituação de competência, como mais um fator de dúvida e insegurança para sua aquisição.

Para Perrenoud (1996) a competência na escola é a faculdade de mobilização de um conjunto de recursos cognitivos que incluem saberes, capacidades e informações, entre outros, para a solução com pertinência e eficácia das situações problemáticas. As competências estariam então ligadas a contextos culturais, profissionais e condições sociais.

O Ministério da Educação utiliza a conceituação de modalidades estruturais de inteligência, ou seja, ações e operações que se emprega para o estabelecimento de relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que se deseja conhecer. As habilidades decorrentes das competências adquiridas se referem ao plano do saber fazer. Através das ações e operações as habilidades se articulam e se aperfeiçoam, possibilitando uma nova organização das competências.

Os entrevistados defendem que a competência é um conjunto de conhecimentos, qualidades e aptidões que habilitam para a discussão, a decisão e a execução de tudo o que diz respeito a um ofício, supondo conhecimentos teóricos fundamentados, acompanhados das qualidades e capacidades que permitem êxito nas ações empreendidas.

Trabalhar enfocando as competências, para os docentes do Curso Técnico Agrícola do CEFET de Uberaba, representa uma grande mudança no foco do ensino. Ao invés da memorização de conteúdos, o aluno deverá exercitar suas habilidades, o que o conduzirá à aquisição de novas competências. Isso o tornará capaz de julgar, avaliar e ponderar, achando soluções e decidindo depois de examinar e discutir, agir de forma conveniente e adequada sobre o problema que lhe for colocado. A competência exige o saber, o saber fazer e o ser/conviver. Ensinar para o desenvolvimento de habilidades e competências exige uma construção mental e não a mera resolução de tarefas. O aluno deve saber fazer e saber porque está desta maneira e não de outra. Este nível de aprendizagem não tem sido

alcançado pelos alunos do Curso Técnico em Agropecuária do CEFET de Uberaba, de acordo com a opinião dos docentes entrevistados.

Uma das evidências confirmadoras desta opinião é que embora tenha sido adotado o ensino por competências e habilidades, os processos de avaliação do rendimento escolar continuam os mesmos anteriores a REP.

Sabe-se, no entanto, que as notas e os conceitos obtidos através de provas de múltipla escolha, realização de tarefas teóricas, participação e disciplina em sala de aula, não são suficientes para determinar a qualidade e a extensão da aprendizagem. Portanto, apesar da relevância conferida à função administrativa da avaliação, esta, ao se assentar exclusivamente nesses procedimentos, não é adequadamente realizada, e constitui-se dessa forma numa violência contra o direito de aprender do aluno.

Outras funções, já de sentido educativo, podem – e devem – ser assumidas no processo de avaliação. No entanto, elas não têm sido seriamente consideradas na prática escolar do Curso Técnico em Agropecuária do CEFET de Uberaba.

É dentro dessa mesma perspectiva de modificação na estrutura e na organização das práticas escolares que se focaliza aqui o tema da avaliação: como uma porta de entrada para se discutir alternativas e possibilidades de superação da violência que representa a aprendizagem deficiente, ainda tão presente nas escolas brasileiras. Pensar o que se tem e tentar esboçar a escola que se quer – esses são os desafios e as propostas.

Ainda segundo os entrevistados, isso ocorre porque existe uma grande distância entre uma política formulada e sua execução, espaço onde podem e devem agir os sujeitos comprometidos com a construção do futuro e envolvidos na educação profissional, de modo a lhe dar contornos efetivamente sociais.

Outro problema observado foi a separação do Ensino Técnico do Ensino Médio. Os conteúdos da educação geral propiciam ao aluno uma compreensão das formas de organização social, política, cultural e econômica que subsidiam a atuação profissional em qualquer área onde ela irá ocorrer. Atualmente o Curso Técnico em Agropecuária recebe alunos com formações bastante diferentes, que vão desde aquele que ingressa oriundo da 8ª Série, até os que já concluíram o Ensino Médio e estão em busca de uma formação profissional. A heterogeneidade das turmas é mais um complicador para o estabelecimento de práticas pedagógicas interdisciplinares e de critérios de avaliação sintonizados com o ensino por competências e habilidades.

No modelo anterior à REP, com o Ensino Médio vinculado ao Profissional, todas as oportunidades de interdisciplinaridade eram aproveitadas. Utilizavam-se disciplinas como português, matemática ou química para se abordar os conteúdos profissionalizantes, através de interpretações de textos, cálculos para adubação ou fórmulas de pesticidas. A perda desses espaços pedagógicos representa uma deficiência que ainda não encontrou solução dentro do Curso Técnico em Agropecuária.

Mais um obstáculo a ser transposto é a questão das estruturas de apoio físico incoerentes às propostas de ensino, e principalmente deficitárias em relação às atividades desenvolvidas em aulas práticas, tornando-as insuficientes e fragmentadas.

Diante disso, os entrevistados apresentaram como sugestões para a melhoria das condições de ensino-aprendizagem do Curso Técnico em Agropecuária, a unificação entre aulas teóricas e práticas, pois segundo AUR (2001) a problemática teoria-prática deve ser tratada com uma visão unitarista já que conhecimento e prática – assim como valores – são faces, momentos, episódios, atos de uma mesma realidade.

É importante lembrar que a carga horária do Curso é limitada pelo Governo Federal, através das próprias leis que concederam a autonomia delegada às escolas. Pode-

se ampliar o número de horas-aula de uma disciplina desde que não se ultrapasse o percentual estabelecido pela REP.

Outra sugestão é instigar o aluno para a realização de pesquisas e a execução de projetos; realização de projetos, a oportunidade de monitoria e plantões nas unidades educativas de produção; e uma atenção especial para a carga horária dos estágios em que o aluno tem contato direto com a prática e possa vivenciar o que estuda na teoria.

As atividades práticas permitem ao aluno participar, fortalecer sua autonomia, o comprometimento e a responsabilidade sobre sua aprendizagem, o confronto de idéias, a produção de conhecimentos significativos e funcionais.

É na aula prática que o professor tem maior possibilidade de detectar o que os alunos já sabem, e o que ainda não sabem sobre o tema em questão. É também na prática que os alunos podem superar suas convicções iniciais, substituindo-as por outras, de maior complexidade e de maior fundamentação teórica, construindo novas aprendizagens.

De maneira geral, as respostas dos entrevistados são semelhantes e todos eles afirmam que a qualidade da gestão pedagógica e administrativa mudaram para melhor, mas que em contrapartida, a prática, com seu conseqüente desenvolvimento das habilidades e competências, foi prejudicada com a modularização e a redução de carga horária.

Menciona-se ainda, que no projeto pedagógico do CEFET de Uberaba, assim como nas demais escolas da rede federal, e nas escolas públicas de modo geral, têm-se definido como objetivo a formação do cidadão crítico, capaz de estabelecer relações e fazer julgamentos, atuante, responsável e comprometido com o que faz, bem informado, capaz de se perceber no grupo e atuar no sentido de seu fortalecimento e de sua coesão. É esse cidadão que se quer ajudar a formar no Curso Técnico em Agropecuária.

CONCLUSÃO

Presencia-se a expansão de um mundo que se concebe e se fortalece pela disputa de um mercado econômico globalizado e desterritorializado. A sociedade atual experimenta mudanças cada vez mais rápidas e complexas. A estimulação de sons, imagens e informações de um mundo plural, colorido, virtual e interligado chegam continuamente para uma parte crescente da população.

Encontram-se como os principais propulsores dessas novas realidades o avanço e a produção de tecnologias; a globalização da economia e das comunicações; o fortalecimento de moedas internacionais através da união de blocos de comércio; a efetivação de uma sociedade do conhecimento e da informação. Esses fenômenos têm exigido de todos os países um investimento na qualidade da educação escolar e na formação do cidadão, transformando a educação em prioridades nacionais/mundiais, cada vez mais valorizadas pelo discurso oficial com o objetivo de retomada da estabilidade econômica.

Essas exigências e prioridades geram expectativas na sociedade, que anseia cada vez mais por uma escola de melhor qualidade, considerando qualidade num contexto de dinamismo e reconstrução constante baseada em reflexões, propostas e ações voltadas para a garantia do alcance dos objetivos do ensino, para todos e reconhece na escolarização o melhor caminho de ascensão social do cidadão e por consequência da superação das crises econômicas, financeiras e políticas que se sucedem em vários países, como o Brasil.

É forte a compreensão de que o trabalhador do século XXI precisa ser formado para corresponder mais eficazmente à exigência dessa “nova” sociedade, de um capitalismo que define e ajusta com precisão quais os conhecimentos, saberes, informações, habilidades e competências os trabalhadores têm que dominar para se inserirem na lógica de formação para o mercado do trabalho, assim sendo, a escola passa a ser, de forma mais eficiente, um elemento estrutural do processo produtivo.

Constatou-se no decorrer desta dissertação que uma educação estruturada no desenvolvimento de competências e habilidades, que é a educação reclamada pela sociedade, exige uma ação criativa, contextualizada, adequada à realidade, respaldada no conhecimento científico e realizada com muita maturidade.

O trabalhador do século XXI tem que aprender a lidar com o desconhecido, com o conflito, com o inusitado, com o erro, a dificuldade, transformando informação em conhecimento, sendo seletivo e buscando na pesquisa e na aprendizagem contínua as alternativas para resolverem problemas que surgem e que fazem parte do cotidiano de todas as pessoas.

Para que a escola cumpra sua função social com melhor qualidade ela deverá desenvolver nas crianças e jovens todas as suas competências e habilidades, preparando-as para agir conforme as exigências da contemporaneidade.

Para a consecução desses propósitos, todos os profissionais da educação precisam refletir sobre suas ações pedagógicas no que diz respeito a conhecer e reconhecer a importância do sujeito da aprendizagem, a entender o que pode facilitar ou impedir que ele aprenda.

Leis como a LDB e a REP, discutidas ao longo deste trabalho, desempenham papéis fundamentais na construção das bases para essa nova educação, trazendo em seu bojo o princípio da autonomia delegada; decretando a gestão democrática, sem estabelecer diretrizes bem definidas para delinear-las, apontando apenas o lógico, a participação de todos os envolvidos. Neste contexto, os momentos de reforma e construção de diretrizes

possibilitam um espaço para a construção de um processo coletivo e participativo, traduzindo-se numa outra educação.

Constatou-se, porém, ao longo desta pesquisa, que se apresenta como fator à acomodação na autonomia delegada, os limites e condicionantes históricos produzidos na escola brasileira, em que o CEFET de Uberaba também se inclui. Dentro deste contexto histórico a práxis pedagógica tem gerado um ensino como processo reprodutor de um saber parcelado, que reflete as condições alienantes do mundo do trabalho, e com predominância de um conhecimento desvinculado do projeto global da educação e da sociedade. O professor, via de regra, se apresenta como o dono dos saberes, o aluno assume o papel de objeto receptivo, as relações de poder se hierarquizam e a homogeneidade enraizada nas práticas pedagógicas reflete o ideário dominante.

As mudanças implementadas no CEFET de Uberaba são válidas desde que se tenha flexibilidade e vontade para colocar em prática as novas mudanças e/ou ajustes nos procedimentos tanto administrativos como pedagógicos. Pode-se afirmar que o melhor caminho para um processo de ensino e aprendizagem de máxima qualidade e eficiência ainda não foi encontrado. As deficiências identificadas demonstram a necessidade de uma avaliação das práticas pedagógicas e administrativas, uma vez que os problemas ocorridos em uma esfera interferem na outra.

O processo histórico do CEFET de Uberaba, bem como a historicidade da maioria das escolas, permite compreender os problemas das reformas, que quase sempre trazem implícito a característica de adaptar as mudanças sem promover de fato uma transformação em toda a práxis. Tenta-se adaptar e acomodar as exigências da sociedade sem romper com as bases sobre as quais se atuava anteriormente.

Um dos aspectos mais relevantes apresentados pelo debate pedagógico atual é a relação educacional com as estruturas sócio-produtivas da sociedade, o que se percebe ainda com maior clareza na educação profissional. As mudanças na dinâmica produtiva e no seu *modus operandi* facilitam o processo de expansão do capitalismo fazendo surgir transformações no trato da educação e da construção do saber.

Na atualidade o processo de mudança epistemológica ainda sugere a necessidade de se refletir sobre o velho debate filosófico entre a “aparência” e a “realidade”. Gadotti (2000) elucida esse embate apresentando uma concepção dialética como fundamento à Educação, enquanto filosofia da práxis. A dialética permite que a prática pense sobre si mesma, descobrindo seus limites e ajustando-se ao movimento da realidade.

É impossível pensar em debater sobre qualquer estrutura educativa sem antes contextualizá-la no seu aspecto histórico e social, pois o processo de análise passa necessariamente pela maneira de como o homem em um dado contexto analisa sua realidade, seu mundo percebendo-se um ser produtor no seu tempo e no seu espaço, um transformador objetivo da sua realidade, que racionalmente analisa e modifica.

Detectou-se nesta pesquisa que as deficiências do Curso Técnico em Agropecuária do CEFET de Uberaba abrangem questões fundamentais como a falta de interdisciplinaridade dos conteúdos, a carga horária insuficiente de aulas práticas, o processo de avaliação inadequado ao ensino por competências e habilidades, a heterogeneidade das turmas, a dificuldade de enfrentamento das transformações tecnológicas contínuas, entre outras.

A separação do Ensino Médio do Técnico, a modularização com certificação de caráter conclusivo, os recursos tecnológicos insuficientes também se somam à insegurança do corpo docente frente a uma autonomia pedagógica pela primeira vez vivenciada em sala de aula.

Os problemas levantados no Curso Técnico em Agropecuária do CEFET de Uberaba são obstáculos reais ao processo de construção da "consciência crítica" (no sentido de Paulo Freire, consciência não-dogmática, desmistificadora, efetivamente política), e sem ela as mudanças acontecem apenas num processo "de cima para baixo", anulando-se a essência da autonomia.

Dessa forma, nota-se que nesse modelo organizacional da gestão democrática escolar, ainda é possível perceber o distanciamento entre o pedagógico e o administrativo, sobretudo no que concerne à coordenação de um projeto pedagógico integrado.

Assim, de pouco adianta uma lei de gestão democrática que "concede autonomia" pedagógica, administrativa e financeira às escolas, se diretor, professores, alunos e demais atores do processo desconhecem o significado político da autonomia, a qual não é dádiva, mas sim uma construção contínua, individual e coletiva.

O que acontece hoje no Curso Técnico em Agropecuária do CEFET de Uberaba pode estar ocorrendo em outras escolas da rede federal, tornando relevante uma avaliação e reflexão sobre os resultados obtidos com a implantação da REP para uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSMANN, H. **Reencantar a educação**. Rumo à sociedade aprendente: com um glossário de conceitos. Petrópolis: Vozes, 1999.

ANTUNES, C. **Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

AUR, B. A. A organização curricular baseada em competências. In: Encontro nacional da educação profissional “cidadania e trabalho”, 2001, São Paulo. **Anais...** Brasília: MEC–SEMTEC, 2001. p. 2.

BORDONI, T. **Saber e fazer... Competências e habilidades?!?**. Disponível em: <<http://www.educare.pt/artigo_novo.asp?fich=esp_20030602_309>>. Acesso em: 12 ago. 2003.

BRASIL, MEC. **Educação profissional: legislação básica**. 5 ed. Brasília: MEC/SEMTEC, 2001.

BRASIL. Lei 9394/96 Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, Legislação de Ensino de 1ª e 2ª graus. Federal compilação e organização de Leslie Maria Jose da Silva Roma. São Paulo, SE /CENP, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, MEC. Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico – Introdução. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2000a.

CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1989.

CANÁRIO, R. Os Estudo sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, J. O *Estudo da escola*. Porto: Porto Editora, 1996. p.123-149.

CARDOZO, M. T. D. **A pedagogia de projetos aplicada ao ensino profissionalizante**. Uberaba, 2004. 88p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Uberaba, 2004.

CARDOZO, M. T. D.; OLIVEIRA, V. L. P. de. A idéia de avaliação por competência como regulação da aprendizagem e tomada de decisões de progressão. In: Encontro de Pesquisas em Educação. Universidade de Uberaba (UNIUBE), março de 2001. p. 3.

CASASSUS, J. **A escola e a desigualdade**. Brasília, DF.: Plano, 2002.

CEFET Uberaba. Plano de desenvolvimento institucional: 2005-2009. Apostila. Uberaba, 2005.

CORDÃO, F. A. Educação Profissional. In: Encontro Nacional da Educação Profissional “Cidadania e Trabalho”, 2001, São Paulo. **Anais...** Brasília: MEC-SEMTEC, 2001. p. 4.

CÓCCO, M. F.; HAILER, M. A. **Didática de alfabetização**. Decifrando o mundo. Alfabetização e socioconstrutivismo. São Paulo: FTD, 1996.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

ESTEBAN, M. T. (Org.) **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

FAZENDA, I. C. A. (Org.) **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 8 ed. Campinas: Papirus, 2001.

FAZENDA, I. C. A. (Org.) **Práticas interdisciplinares na escola**. 8 ed. Campinas: Papirus, 2001.

FERNÁNDEZ, A. **Os idiomas do aprendente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FERREIRA, A. de S. **Reposicionamento dos Centros Federais de Educação Tecnológica a partir do PROEP**: competitividade e gestão estratégica, 1997-2002. João Pessoa: UFPB, 2005. Tese (Doutorado em Administração). Universidade Federal de Pernambuco, 2005.

_____. **Administração estratégica para o setor público**: uma possibilidade a partir da “accountability”. João Pessoa: UFPB/PPGA (Ensaio), 2001. 70 p. Mimeografado.

FERREIRA, E. R. A. **O ensino técnico profissional agrícola de nível médio**: o sistema escola fazenda da Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário – COAGRI (1973-1986) à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). Araraquara, 2002. 183p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista, 2002.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. **Para entender o texto**. Leitura e redação. São Paulo: Ática, 2002.

FINI, M. I. Educação profissional. In: Encontro Nacional da Educação Profissional “Cidadania e Trabalho”, 2001, São Paulo. **Anais...** Brasília: MEC-SEMTEC, 2001. p. 3.

FORTUNA, L. A. Gestão democrática na escola pública: uma leitura sobre seus condicionantes subjetivos. In: BASTOS, J.B. (org). **Gestão democrática**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2001. p.107-123.

FRANCO, M. L. P. B. **Ensino médio**: desafios e reflexões. Campinas: Papirus, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, G. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, G. A Educação e crise do trabalho: educação em debate. O ensino técnico e tecnológico no Brasil. **Informe Sinasefe**, Brasília, dez/jan-1998/1999. N.º 8.

FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. G. **Como facilitar a leitura**. São Paulo: Contexto, 2003.

FURLANI, L. M. T. **Autoridade do Professor: meta, mito ou nada disso**. São Paulo: Cortez, 1993.

GADOTTI, M. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia**, Rio Grande do Sul: UNIJUÍ, 1998.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAIDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2001.

HERNANDEZ, F. **Transgressão e Mudanças na Educação**. 5ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KUENZER, A. Z. **Conhecimento e competência no trabalho e na escola**. 1998. Disponível em: <<<http://www.senac.br/informativo/bts/282/boltec282a.htm>>>. Acesso em: 20 ago. 2003.

LUCKESI, C. C. **Prática docente e avaliação**. Rio de Janeiro: ABT, 1990.

POSSENTI, S. Gramática e Política. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002.

MATTOS, L. A. **Primórdios da Educação no Brasil**. O período heróico, (1949 – 1970). Rio de Janeiro: Aurora, 1958.

MELLO, G. N. de. A articulação entre Ensino Médio e Ensino Profissional de Nível Técnico, segundo a LDB e as novas Diretrizes Curriculares. In: Encontro Nacional da Educação Profissional “Cidadania e Trabalho”, 2001, São Paulo. **Anais...** Brasília: MEC-SEMTEC, 2001. p. 2-3.

MONTORO FILHO, A. F. *et al.* **Manual de economia**. São Paulo: Saraiva, 1998.

MORETTO, V. P. Novos rumos da educação. **Revista Qualidade total**, n. 37, 2000. Disponível em: <<<http://www.sinepe-sc.org.br/jornal/mar01/quatotal.htm-17k>>>. Acesso em: 22 set. 2003.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Trad. Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

OLIVEIRA, M.B.L. **Escolaridade e processo de trabalho: o impacto das invasões tecnológicas na qualificação do trabalho da indústria mecânica**. 1991. 129f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: ArtMed, 1996.

_____. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Porto Alegre: Arte Médicas Sul, 1999.

_____. Construindo competências. **Nova Escola**, p. 3-4, set. 2000. Entrevista concedida a Paola Gentile e Roberta Bencini.

RATTNER, H. Debate – Trabalho e Organização na empresa industrial integrada e flexível. In: **Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. (Org.) FERRETI, C.J. et al. Petrópolis: Vozes, 1999. p.77-83.

REY, B. **As competências transversais em questão**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RONCA, P. A. O conhecimento total. **Revista Nova Escola**. Ed. 148. São Paulo: Abril, Dez/2001, p. 12-15.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SAUL, A. M. A avaliação educacional. **Idéias**. Nº 22, p. 61-68. São Paulo: FDE, 1994.

SIQUEIRA, A. C. **Proposta, conteúdos e metodologias de ensino agrotécnico: que interesses articulam ou reforçam?** 1987. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói.

ANEXO A – QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AGRÍCOLA
PESQUISADOR: JOSÉ RENATO DE SOUSA
ORIENTADORA: Dra. Sandra Barros Sauchs
CO-ORIENTADOR: Dr. Eurípedes Ronaldo Ananias Ferreira

Escola: CEFET – Uberaba/MG

Identificação do Entrevistado

Nome:

Endereço:

Função na Escola:

Tempo na Comunidade Escolar:

Após ter sido informado quanto aos objetivos, métodos e benefícios, bem como a manutenção do sigilo dos dados e informações por mim fornecidos, AUTORIZO a utilização destes dados para a elaboração da presente pesquisa, inclusive para a sua publicação.

1. A Reforma da Educação Profissional – REP, promulgada pelo Decreto nº 2.208/97, contribuiu para a melhoria da qualidade teórica do curso de Agropecuária?

() Sim

() Não

Por que?

2. A Reforma da Educação Profissional melhorou a qualidade das atividades práticas desenvolvidas durante o curso de Agropecuária? () Sim () Não
- Por que?

3. Qual(is) a(s) principal(is) deficiência(s) que você identifica no curso de Agropecuária, decorrente(s) da REP?

4. Qual(is) sugestão(ões) você apresenta para a melhoria das condições de ensino/aprendizagem do curso de Agropecuária.

** O verso da folha pode ser utilizado para a conclusão das respostas.*

ANEXO B - DECRETO Nº 5.154, DE 23 DE JULHO DE 2004.

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

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

DECRETA:

Art. 1º A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

I - formação inicial e continuada de trabalhadores;

II - educação profissional técnica de nível médio; e

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

Art. 2º A educação profissional observará as seguintes premissas:

I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;

II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia.

Art. 3º Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1º, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

§ 1º Para fins do disposto no caput considera-se itinerário formativo o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos.

§ 2º Os cursos mencionados no caput articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho.

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art.

41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados :

I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e

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

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

§ 2º Na hipótese prevista no inciso I do § 1º, a instituição de ensino deverá, observados o inciso I do art. 24 da Lei nº 9.394, de 1996, e as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas.

Art. 5º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne aos objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 6º Os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação, quando estruturados e organizados em

etapas com terminalidade, incluirão saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento.

§ 1º Para fins do disposto no *caput* considera-se etapa com terminalidade a conclusão intermediária de cursos de educação profissional técnica de nível médio ou de cursos de educação profissional tecnológica de graduação que caracterize uma qualificação para o trabalho, claramente definida e com identidade própria.

§ 2º As etapas com terminalidade deverão estar articuladas entre si, compondo os itinerários formativos e os respectivos perfis profissionais de conclusão.

Art. 7º Os cursos de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação conduzem à diplomação após sua conclusão com aproveitamento.

Parágrafo único. Para a obtenção do diploma de técnico de nível médio, o aluno deverá concluir seus estudos de educação profissional técnica de nível médio e de ensino médio.

Art. 8º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 9º Revoga-se o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.

Brasília, 23 de julho de 2004; 183º da Independência e 116º da República