

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

DISSERTAÇÃO

SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL E FORMAÇÃO
PROFISSIONAL DO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA: ANALISANDO
NOVOS CAMINHOS EM BUSCA DA AMBIENTALIZAÇÃO DOS
CURSOS

SAMARA DOS SANTOS PIMENTEL

2009

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

**SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL E FORMAÇÃO
PROFISSIONAL DO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA: ANALISANDO
NOVOS CAMINHOS EM BUSCA DA AMBIENTALIZAÇÃO DOS
CURSOS**

SAMARA DOS SANTOS PIMENTEL

Sob a Orientação da Professora
Ana Maria Dantas Soares

e Co-orientação do Professor
Lenício Gonçalves

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.

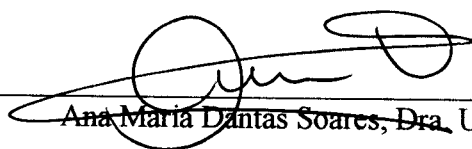
Seropédica, RJ
Setembro de 2009

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

SAMARA DOS SANTOS PIMENTEL

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.

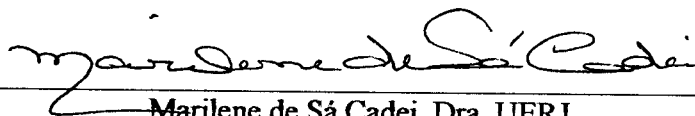
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 29 de setembro de 2009.



Ana Maria Dantas Soares, Dra. UFRRJ



Lia Maria Teixeira de Oliveira, Dra. UFRRJ



Marilene de Sá Cadei, Dra. UERJ

*“É no cotidiano que podemos aprender a nos olhar,
aprender a falar, a ouvir, a ver, a viver uma vida banal ou não.
A banalidade está em não reconhecer o valor de cada instante,
a só atribuímos valor aos grandes momentos,
aos momentos ‘heróicos’ da vida.”*
Moacir Gadotti

*Á todos os brasileiros e brasileiras
que, apesar de não terem a oportunidade
de dar continuidade aos estudos ou de sequer iniciá-los,
contribuem constantemente para que eu e poucos mais
alcancemos nossa formação.
Que saibamos como retribuir.*

"A educação ambiental é um processo de reconhecimento de valores e clarificações de conceitos, objetivando o desenvolvimento das habilidades e modificando as atitudes em relação ao meio, para entender e apreciar as inter-relações entre os seres humanos, suas culturas e seus meios biofísicos. A educação ambiental também está relacionada com a prática das tomadas de decisões e a ética que conduzem para a melhora da qualidade de vida"

Conferência Intergovernamental de Tbilisi (1977)

Agradeço

A Deus Nosso Criador, por permitir minha estada neste mundo, me possibilitando conhecimento e evolução.

Aos professores, técnicos administrativos e educandos do CTUR e do CANP pela solicitude e gentil colaboração que permitiram a realização dessa pesquisa.

A Professora Adriana Loureiro pela versão do resumo em inglês.

Aos professores e técnicos administrativos do Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola da UFRRJ pelas inúmeras contribuições.

A Capes pela bolsa concedida que possibilitou a realização dessa pesquisa.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade por me proporcionar uma mais ampla visão de mundo e sociedade.

Aos meus pais, Jerônimo Batista dos Santos e Dejanira Pires dos Santos, pelos exemplos que me incentivaram a romper barreiras com bravura, mas antes de tudo com respeito.

Aos meus irmãos Sebastiana, Evandro, Eraldo e Salete Pires dos Santos pela presença constante e amiga, pelos conselhos e incentivos.

As minhas sobrinhas e sobrinhos, flores que Deus enviou para enfeitar meu caminho.

A amiga Rosa Ribeiro Pimentel pelos auxílios sempre que a necessidade apontava.

A Orientadora Ana Maria Dantas Soares pela amizade e compreensão nesses anos de orientação que ultrapassaram os muros da academia.

Ao meu amado esposo Rafael Ribeiro Pimentel, que por muitas vezes durante nossa caminhada me sustentou com sua força e compreensão e pelo auxílio nas ilustrações.

A todos

muito obrigada.

RESUMO

PIMENTEL, Samara dos Santos. **Sustentabilidade Ambiental e Formação Profissional do Técnico em Agropecuária: novos caminhos em busca da ambientalização dos cursos**. 2009. 106 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2009.

Buscamos, com esse trabalho, analisar os caminhos escolhidos pelo Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CTUR) e pelo Colégio Agrícola Nilo Peçanha (CANP), ligado a Universidade Federal Fluminense, para a institucionalização das questões socioambientais, e como essas escolhas afetaram a formação do Técnico em Agropecuária. Objetivamos constatar como essas questões entram no cotidiano da formação do Técnico em Agropecuária e as afetam, quais as motivações para essa inserção e quais as dificuldades encontradas pelos envolvidos nesse processo. Nossa pesquisa teve cunho qualitativo e utilizou como instrumentos: análise documental, entrevistas, observação participante e questionário, além do aprofundamento teórico sobre: Ciência e Educação, Educação Ambiental e Educação Agrícola. Os resultados demonstram que as duas Instituições estão em processo dinâmico de inserção das questões socioambientais na formação do Técnico em Agropecuária, e nos permitem afirmar que elas estão em momento de crise, em que pensamentos tecnicistas, historicamente hegemônicos, estão sendo questionados por posturas progressistas de educação. Os resultados também apontam para uma maior possibilidade de permanência nas transformações ocorridas no CTUR, visto que elas foram registradas em documentos da Instituição e alcançaram maior ênfase nas respostas de seus egressos. Concluimos que o que incentiva a inserção das questões socioambientais nas duas Instituições é o desejo de responder às demandas sociais e que os maiores obstáculos são em última instância dois: a orientação tecnicista que ainda predomina nas Instituições e a formação da comunidade educativa que se deu, em sua grande maioria, dentro do sistema convencional de produção e da tendência educacional Liberal Tecnicista.

Palavras-chaves: Educação Ambiental, Formação Profissional, Técnico em Agropecuária.

ABSTRACT

PIMENTEL, Samara dos Santos. **Environmental sustainability and professional formation of the technician in agriculture and cattle breeding: new ways in search of environmentalization of the courses.** 2009. 106 p. Dissertation (Master Course on Agricultural Education). Agronomy Institute. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropedica, RJ. 2009.

We aim at analyzing, with this work, the ways chosen by *Colegio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CTUR)* and by *Colegio Agrícola Nilo Peçanha (CANP)*, connected to *Universidade Federal Fluminense*, for institutionalization of socio-environmental matters and how these choices have affected the formation of the technician in agriculture and cattle breeding. We aim to realize how these questions get into the quotidian of the formation of the technicians as well as how they get affected, which motivations affect this intersection and what difficulties are found by the elements involved in this processes. Our research had a qualitative characteristic and used documental analysis, interviews, participative observation and questionnaires as tools, as well as theoretical profound study about Science and Education, Environmental Education and Agricultural Education. The results show that both institutions are in a dynamic process of insertion of socio-environmental questions when forming the technician in agriculture and cattle breeding, what allows us to state that there is a moment of crisis, with the technicians thoughts, which are historically hegemonic, being put in doubts by a progressive behavior of education. The results also point out a greater possibility of permanence on transformations occurred at CTUR, due to registers on documents and answers of former students. We understand that what stimulates the insertion of socio-environmental questions in both institutions is the desire to respond to social demands and that the greatest obstacles are the technicist guidance that still rules both schools and the formation of the educational community, which happened in a conventional production system and in the Liberal Technicist educational tendency at most.

Key Words: Environmental Education, Professional Formation, Technician in Agriculture and Cattle Breeding.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I -	6
1. INICIANDO A DISCUSSÃO	6
CAPÍTULO II:	10
2. CIÊNCIA E EDUCAÇÃO	10
2.1. As Transformações Acontecem Lentamente	10
2.2. Teorias Que Buscam Novas Possibilidades.....	18
CAPÍTULO III	22
3. - CAMINHOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	22
3.1. Educação e Ambientalismo	22
3.1.1. Antes da história – os caminhos da ecologia	22
3.1.2. Ecologismo no Brasil.....	23
3.2. O Início e a Consolidação da Educação Ambiental.....	24
3.2.1. Breve histórico da Educação Ambiental no mundo.....	24
3.2.2. Breve histórico da educação ambiental no Brasil	26
3.3. Refletindo Sobre a Caminhada	28
CAPÍTULO IV:	29
4. Educação profissional agrícola no Brasil	29
4.1. O Início da Estrada da Educação Agrícola Brasileira	29
4.2. As Primeiras Regulamentações	29
4.3. A Partir Da Primeira República	31
4.4. Algumas Reflexões Sobre a Estrada Percorrida	34
4.5. Educação, Educação Ambiental e Educação Agrícola	40
CAPÍTULO V:	43
5. AS INSTITUIÇÕES	43
5.1. Histórico do Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	43
5.1.1. O Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Simões Lopes	43
5.1.2. O Colégio Técnico de Economia Doméstica	44
5.1.3. O Nascimento do CTUR.....	44
5.2. Histórico do Colégio Agrícola Nilo Peçanha	46
5.2.1. A fazenda São José do Pinheiro	46
5.2.2. Da morte do comendador até a atualidade	48
CAPÍTULO VI	49
6. - NAS INSTITUIÇÕES	49
6.1. O Caminho Escolhido	49
6.2. Ação I: Análise Documental.....	51
6.2.1. Analisando alguns documentos do CTUR.....	51
6.2.2. Analisando alguns documentos do CANP	67
6.3. Ação II: A Comunidade Educativa	76
6.3.1. Os professores.....	76
6.3.2. As observações no cotidiano das Instituições	83
6.3.3. Os egressos.....	87
CONCLUSÃO: ENTENDENDO A CAMINHADA	92
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	96
APÊNDICE	99

INTRODUÇÃO

Ao integrar outros valores e saberes, a EA abre-se para nova forma de relação com o ambiente de modo geral e com a natureza em particular, superando a perspectiva utilitarista(...). Desse modo poderia ser vista como um processo de formação que enfatiza a dimensão ambiental. Ao evidenciar a relação com os seres não humanos como parte de nossa humanidade, amplia a noção de humanização. Assim, pode construir ideais de convivência amistosa, respeitosa e prudente com o ambiente natural e social.(CARVALHO, 2004, p. 137)

Ao iniciarmos esta pesquisa, nos pusemos a refletir sobre o motivo pelo qual optamos pelo tema, e sentimos então a necessidade de externar e clarificar nosso posicionamento frente a ele, pois este posicionamento vem se construindo através de nossa caminhada formativa. Não falamos aqui de uma formação acadêmica tradicional, mas de uma formação que foi firmemente buscada e está sendo alcançada, apesar de muitas vezes ainda pouco compreendida por aqueles que se encontram submetidos a vieses mais tradicionais.

Chegamos a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) em 2003, aos 30 anos, para iniciarmos o Curso de Licenciatura em Educação Física, e ainda naquele ano percebemos que as disciplinas da área de educação nos encantavam pelo fato de serem explícitas suas possibilidades de alcançar as transformações, que mesmo não sistematizando, nós já vínhamos sonhando desde jovem ou até mesmo criança, pois no município em que nascemos, São João de Meriti, um município discriminado como o mais pobre e violento dentro da Baixada Fluminense, estivemos sempre envolvidas com discussões sociais, e estas possibilidades de transformações já haviam sido semeadas dentro de nós, porém ainda de forma empírica, sem conseguirmos a visão ampla que os educadores do Departamento de Teoria e Prática de Ensino do Instituto de Educação da UFRRJ conseguiram nos abrir, através principalmente de suas ideologias e metodologias, em sua grande maioria progressistas.

Nesse mesmo ano buscamos estágio na área da Educação, trabalhamos então a questão de gênero e suas relações com a reprovação escolar, sob a orientação da Professora Suemy Yukizaki, que ministrava a disciplina de Sociologia da Educação. Foi uma experiência enriquecedora, pois das entrevistas que digitalizamos pudemos perceber como se davam algumas relações dentro da comunidade escolar.

No ano de 2004 começamos a participar do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável (GEPEADS), e esse é o momento da caminhada em que aconteceu a grande mudança em nossa trajetória. Começamos a pesquisar questões socioambientais, pois o grupo não se restringe a pesquisar questões conservacionistas/preservacionistas, mas aprofunda estudos sobre as relações existentes entre os seres humanos e o ambiente natural e social. A partir deste ponto, nossa formação ganhou características diferenciadas, porque nós dávamos e damos a mesma importância para as disciplinas acadêmicas e as pesquisas que o GEPEADS vem promovendo. Nosso engajamento foi tão intenso que motivou a busca por uma bolsa de pesquisa oferecida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que foi conseguida ainda em 2004 e renovada em 2005.

A pesquisa, objeto da bolsa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq), tinha o tema – “Educação Ambiental como estratégia de ação para viabilizar programas de desenvolvimento sustentável em municípios do Estado do Rio de Janeiro” e foi a iniciação para compreendermos melhor a pesquisa sistematizada, as

metodologias da pesquisa, e principalmente o mote que nos levou a estudar com maior profundidade as políticas públicas para Educação Ambiental.

No início tentamos realizar o projeto a partir da cooperação com as secretarias municipais, porém logo percebemos que motivos políticos-partidários seriam obstáculos permanentes aos nossos esforços, então, durante o seu desenvolvimento, optamos por trilhar os caminhos da Educação Ambiental através das instituições de ensino público.

Esta decisão foi o incentivo para que voltássemos o interesse à responder a questão: “Como se dá a presença da discussão sobre questões ambientais dentro das instituições de ensino?” Realizamos essa pesquisa, juntamente com outros membros do GEPEADS, primeiramente dentro da UFRRJ. Os resultados fizeram aumentar nossa curiosidade e nos levaram a continuar a pesquisa em escolas de nível fundamental do município de Seropédica. As constatações dessas pesquisas levadas à comparação com as políticas públicas, principalmente a Lei 9795/99 que regulamenta a Educação Ambiental no Brasil, nos trouxeram até esta nova pesquisa que alimenta o nossa titulação em nível de pós-graduação.

Toda esta caminhada onde a trajetória demonstra preocupação contínua com as questões socioambientais, resultaram em participações em diversos eventos nacionais e internacionais sobre a temática, com a aprovação de artigos e resumos apresentados em forma de painel e oralmente. As pesquisas e estudos realizados durante esse projeto de pesquisa e, posteriormente, quando já não éramos mais bolsistas, nos permitiram dar continuidade através do mestrado.

Ressaltamos que nossas pesquisas sobre a Educação Ambiental no cotidiano escolar foram realizadas nos níveis universitário e fundamental, e agora a estendemos para o Ensino Médio, especificamente para o Técnico em Agropecuária, por sua importância à qual nos reportaremos no decorrer deste texto.

Podemos perceber durante essa caminhada, que a presença da Educação Ambiental dentro da formação escolar depende muito da concepção de educação e seus objetivos e da visão que o educador e a comunidade educativa têm sobre o que é o ser humano.

Deixemos a concepção mais ampla da educação que pode se dar em variados ambientes, para atentarmos apenas à educação no âmbito escolar, a educação sistematizada e intencional. Mesmo esta educação, específica do espaço escolar, tem possibilidades de ser interpretada e vivenciada de formas diferentes e até mesmo antagônicas. “Os autores, em geral, concordam em classificar as tendências pedagógicas em dois grupos: as de cunho liberal (...) e as de cunho progressista”. (LIBÂNEO, 2008, p. 64).

A vertente liberal vê o aluno como um ser passivo, tendo no professor o papel principal do processo ensino aprendizagem. O objetivo maior da educação, segundo esta vertente, é o repasse do conhecimento que foi acumulado durante a história e que por isso ganha total imutabilidade, a metodologia é baseada no repasse oral ou escrito, a avaliação assume ares de exame da capacidade que o aluno apresenta de copiar o que lhe foi passado e o sucesso ou fracasso deste aluno é totalmente responsabilidade de suas habilidades individuais. Os professores que abraçam esta vertente educacional, mesmo sem intencionalidade, estão atuando para manter o status quo, visto que esta tendência educacional defende ser o papel da educação o repasse de conhecimentos, deixando os problemas sociais fora dos muros da escola.

Por outro lado, a vertente progressista entende o aluno como sujeito na construção de seu próprio conhecimento, levando em consideração a história vivenciada por este aluno. Não há uma homogeneização, sendo respeitadas as diferenças individuais de cada um. Para esta vertente, o conhecimento deve fazer sentido para a vida do aluno, a metodologia utilizada é aquela que facilite o processo de aprendizado, que tem como foco principal, o aluno. A avaliação é vista como um processo, onde o erro é aceito como parte da caminhada do conhecimento. Os educadores que se põe ao lado dessa vertente estão intencionalmente

atuando para a transformação social, pois intencionalmente trazem os debates acerca dos problemas sociais para dentro das salas de aula, formando seu educando com o objetivo desse ser capaz de participar dos debates e dos encontros de soluções para tais problemas, quando estiverem inseridos na sociedade de maneira mais ampla.

Dentro de nossas experiências nos projetos realizados no interior de instituições escolares, podemos perceber que os educadores interessados em formar seus educandos acerca das questões socioambientais são, geralmente, animados pela vertente progressista da educação. O que nos leva a afirmar que para o educador se interessar por uma formação ampla e integral, em que seus educandos construam bases para participar ativamente das decisões que influenciem as questões socioambientais, ele deve ter intenção de transformar a sociedade, visto que vivemos em uma sociedade em que imperam as desigualdades e onde a camada mais privilegiada tende a orientar o mercado para a busca do crescimento econômico, deixando o desenvolvimento social no esquecimento.

Além do entendimento acerca do papel transformador da educação, o educador interessado na formação socioambiental de seu educando deve refletir sobre sua visão do que seja o ser humano. Dentro da vertente liberal da educação o ser humano é entendido como um ser primordialmente racional. A razão do ser humano é supervalorizada, pois é a capacidade que nos difere dos outros animais. Entretanto, podemos perceber que a informação memorizada não transforma as atitudes humanas, visto que as informações nos chegam através de variados meios, porém as transformações não ocorrem.

Pensamos então, que apesar de nos chegar à razão, estas informações não nos tocam a emoção. E Maturana afirma que “*O humano se constitui no entrelaçamento do emocional com o racional.*” (MATURANA, 1998, p. 18) Sendo assim podemos afirmar que o repasse de informações, mesmo que analisadas pela razão como informações corretas, em não nos alcançando a emoção, será incapaz de nos fazer mudar a atitude.

Enquanto a razão é utilizada para nos separar dos outros seres, a emoção nos liga, voltamos a ser natureza pela emoção, sentimento de pertencimento que desperta o cuidado que devemos ter com tudo, mas este cuidado só nasce a partir de pensamentos como esse:

E logo no começo desta manhã de sol eu acordo pensando que o meu corpo é a natureza de que eu sou parte. É a natureza de que eu participo com tudo o que existe de vivo no mundo, quando ela é transformada no *ser* de uma pessoa: eu. Isso acontece comigo e com você. Acontece com todas e todos nós. Nós que no mundo somos os seres vivos. Nós que, entre os seres vivos ou “seres da vida”, somos os seres humanos. (BRANDÃO, 2008, p. 25)

O entendimento do ser humano como ser emocional/racional pertencente ao todo natural orienta o educador a buscar na formação de seu educando, o despertar desse sentimento, e este processo aviva o cuidado que mobiliza ações para a construção de uma sociedade mais justa e socioambientalmente mais harmoniosa.

Apesar de a maioria dos seres humanos ainda não terem sido tocados na emoção, partimos da premissa que a sociedade atual já possui uma informação maciça sobre a grave crise socioambiental por que passa. Apesar das soluções já encontradas serem ainda incipientes e dos esforços imprimidos serem também muito insuficientes face à gravidade da problemática, podemos observar que, na maioria das regiões do planeta em que se abordar os cidadãos sobre a situação socioambiental, as questões levantadas levarão a crer que o senso comum já desponta à um entendimento sobre a gravidade da situação, mesmo que também demonstrem, estas mesmas questões, uma certa falta de profundidade no que diz respeito à complexidade das causas e das conseqüências. Esse é um dos fatos que nos leva a interpretar a

Educação Ambiental como um tema que deve interessar a todos, independente da formação acadêmica a que se propõe.

Entendemos que de maneira especial o tema em questão deve interessar ao Técnico em Agropecuária, pois formado para exercer papel de liderança no campo, em não tendo a sua formação voltada para a responsabilidade socioambiental, torna-se um potencial gerador de desequilíbrios, pois que aprenderá as técnicas que possibilitarão a maior produtividade, não as inserindo na teia de relações entre estas técnicas e a sustentabilidade socioambiental planetária.

Observando dois conceituados colégios técnicos, que possuem formação profissionalizante em agropecuária, constatamos que, nos dois casos, houve uma grande preocupação com o tema. O Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CTUR), a partir das discussões originárias da Reforma da Educação Profissional de 1996, extinguiu o Curso Técnico em Agropecuária, o substituindo pelo Curso Técnico em Agropecuária **Orgânica**, o que aponta para uma possível e necessária transformação na estrutura global do curso, que atenda aos imperativos do novo termo implantado. O Colégio Agrícola Nilo Peçanha (CANP) vinculado a Universidade Federal Fluminense (UFF) implantou, em 2003, o Curso Técnico em Meio Ambiente, demonstrando preocupação em formar cidadãos preparados para atuar na sociedade de maneira a influenciá-la na transformação das relações entre seres humanos e outros componentes do meio ambiente, este curso, no nosso entendimento, tem possibilidade de influenciar a formação do Técnico em Agropecuária que está sendo formado nessa mesma instituição.

Salientamos que esses acontecimentos ocorrem em um campo dividido entre dois paradigmas educacionais, onde entram em disputa, de um lado uma educação profissionalizante destinada às imposições do mercado, que supervaloriza a técnica em detrimento da formação humanista, estando dentro da vertente liberal da educação e, de outro lado, uma educação emergente, progressista e libertadora que procura na complexidade das relações sociais uma formação crítica, que possibilite ao formado a atuação consciente na sociedade. Destacamos também, que este campo de disputa não se encontra apenas fora das escolas nas discussões dos grandes teóricos em educação, mas invade os muros das instituições de ensino, através da diversidade de pensamentos entre educadores e profissionais da educação, entre concepções e práticas pedagógicas efetivadas.

Dentro dessa efervescência entre antigas e novas formas de pensar a educação, percebemos, tanto no CTUR/UFRRJ quanto no CANP/UFF, que o objetivo por eles proposto se dirige para uma formação voltada a resolução das questões socioambientais da atualidade.

Esta pesquisa verificou as transformações ocorridas na práxis dos educadores e na formação dos Técnicos em Agropecuária após as modificações acima mencionadas nessas duas instituições de ensino de nível médio.

Esta dissertação está organizada em sete capítulos, onde o primeiro busca expor nosso entendimento de como a sociedade chegou à crise atual e como a educação vem respondendo as orientações desta sociedade.

O segundo capítulo faz uma análise do mundo científico, seus entendimentos e transformações, como também analisa algumas novas teorias que buscam superar a ciência moderna.

O terceiro capítulo traz o histórico da Educação Ambiental mundial e nacional, passando pelos principais eventos e documentos, assim como pelas leis que a regulamentam.

O quarto capítulo analisa o histórico da Educação Agrícola no Brasil, discutindo as influências por ela sofrida, assim como as orientações seguidas.

O quinto capítulo apresenta as instituições em que esta pesquisa foi realizada, trazendo dados históricos sobre cada uma delas.

No sexto capítulo, apontamos a metodologia utilizada e apresentamos os resultados da pesquisa, analisando os dados levantados através dos instrumentos utilizados, contextualizando esses resultados, apontando as dificuldades encontradas e expondo a realidade observada em cada uma das instituições, assim como a realidade dos técnicos formados em cada uma delas.

O sétimo capítulo apresenta as considerações finais, trazendo também a reflexão sobre o estudo realizado e seus resultados.

Assim, buscamos sistematizar esta dissertação procurando contribuir para clarificar os caminhos da ambientalização da formação do Técnico em Agropecuária.

1. CAPÍTULO I - INICIANDO A DISCUSSÃO

Desde a revolução industrial, as complexas relações entre o ser humano e o meio ambiente foram minimizadas pela supervalorização da técnica em nome do crescimento econômico. As invenções das máquinas fizeram com que cada vez mais o ser humano tenha se afastado da natureza, como se esta representasse atraso e primitivismo. Desde então “*a humanidade vem criando uma postura antropocêntrica, que nos causa um grande sentimento de distanciamento em relação à natureza.*” (GUIMARÃES, 2000, p.25) Esse distanciamento entre o ser humano e a natureza é o principal motivo pelo qual nos encontramos nessa grave crise socioambiental, Guimarães continua em seu raciocínio nos auxiliando nessa reflexão:

Para esse modelo societal, o meio ambiente e o ser humano são concebidos de modo dicotômico. Historicamente, o ser humano inserido nesse modelo societário, sente-se separado, não integrado ao ambiente natural. Percebe-se este ambiente como suporte para o seu desenvolvimento a partir de uma visão servil, utilitarista e consumista, de dominação totalitária da natureza, potencializando uma desnaturalização da humanidade. Rompe assim as relações de equilíbrio entre seres humanos em sociedade e o meio ambiente. Esse distanciamento entre seres humanos e natureza produz a degradação de ambos. (GUIMARÃES, 2000, p. 25)

Nesse modelo de sociedade a forma de trabalho também foi modificada: a maneira artesanal, onde um indivíduo era responsável pela construção de um objeto inteiro, participando das diversas etapas dessa construção, foi substituída pela produção em série, onde cada pessoa é responsável apenas por uma etapa do trabalho, isto é, a tecnologia obrigou os trabalhadores a se especializarem em sua função e tirou deles o seu saber. Do taylorismo fordismo ao moderno toyotismo a fragmentação se mostra presente evidenciando que esta interpretação da realidade imperou em diversos setores da sociedade e se perpetuou até os dias de hoje.

No setor profissional, a especialização é cada vez mais exigida para que os profissionais possam ser valorizados e aceitos no mercado. Os trabalhadores, na grande maioria dos casos, somente possuem conhecimentos necessários para realizarem a sua função; esta função é apenas uma pequena parte de um grande processo que objetiva chegar a um fim, qual seja a montagem ou modelagem de uma peça ou objeto, ou o controle e registro das atividades da empresa, ou ainda a produção de determinado gênero alimentício, entre outros. Em todos os casos, o trabalhador não se reconhece no produto final de seu trabalho, o que dificulta a percepção da responsabilidade pelas conseqüências que este produto possa causar à sociedade, num processo de constante alienação, muito bem engendrado.

No setor educacional, podemos observar a intenção de suprir o mercado com mão de obra moldada a esta realidade, assim, as disciplinas encontram-se cada vez mais afastadas umas das outras. O professor se especializa em sua disciplina e ouvida as complexas inter relações entre as diversas especialidades. O educando, formado dentro desse paradigma, não

consegue apreender a complexidade dessas relações, em que o resultado final é muito maior do que a soma das partes. Desta forma, se integram ao mercado sem a noção da responsabilidade pelas consequências socioambientais que o produto de seu trabalho pode ocasionar em nível local e global. Não estamos afirmando que seja impossível para os formados nesse viés educacional serem indivíduos críticos e autônomos, porém, quando isso acontece, na maioria das vezes, se dá pela procura dessa formação para além das salas de aula.

Nas últimas décadas, mais precisamente a partir da década de 1960, as discussões sobre as questões ambientais ganharam as agendas de diversas lideranças em todos os níveis e setores da sociedade. Este fenômeno acontece, muitas vezes, motivado pelos novos meios de comunicação que possibilitaram a sociedade em geral ter acesso a informações acerca das consequências das ações antrópicas sobre o meio ambiente, além de clarificar a certeza de que ações locais lançam suas consequências a toda a parte do Globo. Boaventura Santos (2002, p.63) enfatiza que o local e o global não são fenômenos opostos, mas interdependentes. Então, ao mesmo tempo em que os fenômenos transnacionais se multiplicam e as relações sociais aparecem como cada vez mais desterritorializadas, novas identidades nacionais, regionais e locais se constituem. Logo, o global e o local são produzidos no interior dos processos de globalização. Acerca deste assunto Schenberg também afirma que “(...) finalmente, depois da década de 60, descobriram que tudo no mundo é interligado, não há coisas separadas umas das outras...” (SCHENBERG apud CASSINO 2000: p. 30)

O despertar social acerca desse tema, impulsionou diversos governantes a criarem leis que regulamentassem a Educação Ambiental. No Brasil, estas leis objetivam estabelecer diretrizes de ações para o desenvolvimento de uma nova atitude na relação entre o ser humano consigo e com os outros componentes do meio ambiente.

A Constituição Federal, em seu artigo 225, regulamenta ser direito de todos os brasileiros, assim como o dever de preservá-lo para a presente e futuras gerações, um meio ambiente equilibrado.

A lei número 9795, publicada no Diário Oficial da União, em 27 de abril 1999, delega uma grande responsabilidade à educação formal, regulamentando que não se deve criar uma disciplina específica para ministrar sobre o tema, quando a Educação Ambiental deve estar inserida de forma transversal nas diversas disciplinas que compõe os cursos de formação em todos os níveis.

Observando as disposições desta lei, percebemos que a educação formal é interpretada como um potencial foco disseminador e (trans) formador de valores, conceitos e atitudes que possibilitem as mudanças necessárias para que a atual sociedade crie meios para a sustentabilidade socioambiental.

Ao poder público, e à sociedade como um todo, é destinada a responsabilidade de preservar o meio ambiente como recurso da coletividade, porém as decisões são tomadas em um espaço tensionado pelas necessidades/prioridades dos diversos atores envolvidos nesta questão. A visão utilitarista e antropocêntrica de um paradigma tradicional e limitante concorre com o olhar progressista e complexo de um novo paradigma que emerge das transformações sociais mais urgentes. E é em meio a esta luta de convicções e ações que as soluções são encontradas numa alternância de avanços e retrocessos dependentes dos pensamentos implantados.

Esta linha de tensão se reflete na área da educação profissionalizante, que no Brasil, passou durante sua história por diversas modificações legais e curriculares buscando, na maioria das vezes, atender ao mercado que se modificava para acompanhar o crescimento do capitalismo internacional. Com vistas a este objetivo, a educação profissionalizante brasileira, se desenvolveu supervalorizando as técnicas necessárias para atender o mercado em um determinado momento histórico.

Sendo profissionalizante, a formação do Técnico em Agropecuária, acompanhou tais transformações. Em um primeiro momento, no Brasil, ainda antes da criação de cursos profissionalizantes formais, as atividades ligadas à agricultura e à pecuária, eram destinadas às classes menos favorecidas, por serem interpretadas como atividades unicamente braçais, as quais independiam de qualquer esforço intelectual, sendo assim uma indicação de pouca cultura. As pessoas dirigidas a estas atividades eram instruídas pelos próprios trabalhadores, que ensinavam somente as técnicas necessárias ao ofício em questão, assim sendo possível a integração rápida ao mercado de trabalho, objetivando serem úteis à sociedade. Para isto, estes indivíduos não necessitariam da formação propedêutica, sendo esta um privilégio para integrantes da classe dominante. Após a criação de cursos profissionalizantes formais houve diversas modificações, nas quais se observa um constante tensionamento no que se refere à importância das disciplinas relacionadas à formação geral de cunho humanista na formação dos técnicos (SOARES, 2003). Esta discussão chegou até a época atual através da dissociação entre ensino profissionalizante e ensino regular determinada pelo Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que, depois de muita discussão, foi revogado pelo Decreto nº 5.154, de 23 de Julho de 2004.

Este fato demonstra a disputa por hegemonia existente dentro deste campo, entre um paradigma tradicional dicotômico e limitante e um paradigma emergente construído com base na complexidade das relações e intenta a ampliação dos limites da formação profissional e da interferência que estes profissionais poderão ser capazes de realizar na sociedade.

O viés das interferências dos técnicos agrícolas na sociedade é de suma importância, e a sua formação, por este motivo, ganha o interesse dos ambientalistas preocupados com a destinação das atividades da agropecuária e de suas consequências socioambientais.

Visto isso, apontamos para os dados do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, que afirmam ser 61% da água doce no Brasil utilizada no setor agrícola. De acordo com Morga:

A agricultura nos últimos 50 anos tem aumentado a produtividade e a produção total das espécies cultivadas, intensificada pela utilização dos fertilizantes minerais, agrotóxicos e mecanização. Ao mesmo tempo tem se distanciado cada vez mais dos processos ecológicos naturais, com nefastas consequências sobre o meio ambiente: ar, solo, água, flora, fauna, paisagem. (MORGA apud MARTINS, 1998, p. 71)

Através da afirmação acima, podemos deduzir que a porcentagem de água utilizada pelo setor agrícola, não preocupa aos ambientalistas somente pela quantidade, mas também pela qualidade desta água ao retornar para o solo e para os leitos de rios e lençóis freáticos.

Outro grande prejuízo natural é a perda da diversidade genética que ocasiona uma fragilidade na manutenção de diversas espécies vegetais. Segundo Salcedo:

Um dos mais graves problemas da agricultura atual é a perda de três quartas partes da diversidade genética com relação ao século passado; segundo a FAO se perdem anualmente 50.000 variedades; isso significa que a agricultura depende cada vez mais de uma menor biodiversidade ficando mais vulnerável às adversidades ambientais e aos desastres naturais. (SALCEDO apud MARTINS, 1998, p. 71).

Como podemos constatar, dentre as interferências antrópicas, aquelas ligadas a área da agropecuária são das que mais preocupam os socioambientalistas, visto que uni, de maneira inseparável, o ser humano com o meio ambiente, pelo trabalho que visa o sustento da sociedade. Quando este trabalho e a formação para ele se orientam pelo mercado econômico,

dominado pela busca do crescimento através lucro, dentro de uma sociedade desigual, a realidade caminha para o desequilíbrio socioambiental.

2. CAPÍTULO II:

2. CIÊNCIA E EDUCAÇÃO

Neste capítulo não teremos a pretensão de trazer novidades acerca da área da educação, nem tampouco realizar uma pesquisa aprofundada, visto que existem muitos teóricos que se encarregam disto em inúmeros livros, e também porque seria necessário bem mais que uma dissertação para que se cumprisse esta missão.

O que nos motiva a construir este capítulo sobre a educação é a nossa necessidade de clarificar o nosso posicionamento frente às diversas questões que atualmente envolvem a educação no Brasil. Nosso intento é expor nosso posicionamento político educacional para facilitar a compreensão da ideologia que o anima.

2.1. As Transformações Acontecem Lentamente

Sabemos que a educação é uma prática social. Certamente a partir dela se perpetua através das gerações o que a sociedade julga importante. A educação formal é um componente do mundo científico que sistematiza este repasse, delimita conteúdos e opta por metodologias adequadas a facilitar o aprendizado.

O que nos importa, nesse momento, é compreender qual a camada de nossa sociedade, dividida em classes, direciona a escolha de conteúdos e metodologias. Com qual intenção esta escolha é feita? Qual a orientação dessas escolhas? Sob a influência de qual paradigma científico se dão estas escolhas?

Ao investigar as respostas para essas perguntas, verificamos a relevância da discussão que envolve a questão. As respostas para as mesmas remete a idéia de um paradigma científico que influencia a sociedade ao mesmo tempo que é influenciado pelas necessidades e interesses da mesma sociedade.

Segundo Santos (1989), atravessamos uma séria fase de transição no que diz respeito ao mundo científico:

“A época em que vivemos deve ser considerada uma época de transição entre o paradigma da ciência moderna e um novo paradigma, de cuja emergência se vão acumulando os sinais, e a que, à falta de melhor designação, chamo ciência pós-moderna”. (SANTOS, 1989, p. 11)

O motivo pelo qual nos vemos impulsionadas a esta discussão vem da percepção de que a área educacional faz parte do mundo científico, e estando dentro de seu paradigma é influenciada pela determinação dos conteúdos a serem valorizados, assim como da metodologia. A pedagogia liberal¹, tendência ainda dominante na atualidade, sempre importou os conteúdos cientificamente válidos, tanto no que respeita a técnica quanto no que se refere à teoria. O paradigma da ciência moderna direcionou e ainda direciona a maioria das escolhas da comunidade acadêmica tendente a esta pedagogia.

Para o pensamento embasado no paradigma da ciência moderna, a verdade é imutável, e para isso é compreendida como algo externo ao ser humano, pois as interpretações humanas podem ocasionar erros e os erros são completamente indesejáveis para este pensamento, então, o cientista deve primar pela neutralidade científica, de modo a não manipular os resultados obtidos através dos métodos e técnicas criados para tal.

Trabalhamos com o pressuposto de que há nesta interpretação uma grande semelhança com o pensamento da educação liberal, que tende a julgar os conhecimentos acadêmicos como imutáveis, devendo os alunos aceitá-los sem interpretações, memorizá-los para que possam utilizá-los em situações posteriores, isto é, uma educação bancária (FREIRE, 1987).

A neutralidade científica, no que se refere a área da educação, pode ser encontrada também dentro da pedagogia liberal, pois se relacionarmos o cientista com o professor, esta pedagogia afirma que o professor deve ser neutro, focado em repassar os conhecimentos. Problemas sociais, emocionais ou interpretativos devem estar fora de seus objetivos, pois que poderiam atrapalhar o cumprimento de sua missão.

A ciência moderna foi (e ainda é, pois é o paradigma ainda vigente) um paradigma importante, principalmente, para o momento histórico social por qual o mundo estava passando nos séculos XVII, XVIII e XIX, épocas de revoluções sociais que viriam a mudar o rumo da história mundial, e a ciência acompanhou e até impulsionou tais transformações, sendo muitas vezes utilizada como mola de impulsão para estas. Este paradigma é marcado por três vertentes: o racionalismo, o empirismo e o positivismo.

No século XVII se inicia uma grande ruptura, Descartes, pai do racionalismo moderno, consegue tirar os estudos dos fenômenos naturais do interior da igreja. Em um momento social dominado pelo clero e onde tudo era subjugado a ele, Descartes consegue uma separação não radical entre a igreja e a ciência, esta posição fica clara quando em suas próprias palavras ele afirma:

E agora reconheço claramente que a certeza e a verdade de toda ciência dependem unicamente do conhecimento do verdadeiro Deus, de forma que antes de conhecê-lo, eu nada podia conhecer com perfeição. E agora conhecendo-O tenho meio de adquirir uma ciência perfeita sobre uma infinidade de coisas, não só das que estão em Deus, mas também daquelas que pertencem a natureza corporal (...) (DESCARTES apud OLIVEIRA, 2000, p.25)

Descartes entende a razão, o pensamento, se não a única, mas a principal fonte do conhecimento. É dele a célebre frase: “Penso, logo existo”. Para ele, o homem é em sua essência um ser pensante, pois se conseguíssemos retirar do homem tudo, restaria sempre a capacidade de pensar.

Outra grande semelhança observável entre este paradigma científico e a pedagogia liberal é o enfoque absoluto na razão, pois os professores embasados nesta pedagogia tendem

¹Tendência educacional nomeada por Libâneo (2008) que entende como única missão da educação a transferência de conhecimentos acumulados, sendo o papel do professor repassá-los e do aluno acumulá-los.

a valorizar somente a razão no processo de aprendizado do aluno, olvidando todos os campos que completam o ser humano.

Para esta posição epistemológica a Ciência busca descobrir a verdade dos fenômenos, conforme o próprio Descartes falando do método recém criado:

Porque já colhi dele tais frutos que embora no juízo que faço de mim próprio procuro sempre inclinar-me mais para o lado da desconfiança do que para o da presunção, e embora, olhando com o olhar de filósofo as diversas acções e empreendimentos de todos os homens, não haja quase nenhuma que não me pareça vã e inútil, não deixo de receber uma extrema satisfação com o progresso que julgo ter feito em busca da verdade (...). (DESCARTES apud SANTOS, 2003, p. 23)

Esta passagem, que está contida no Discurso do Método, ilustra de maneira precisa a lógica do racionalismo cartesiano, posição epistemológica pertencente ao paradigma aqui denominado moderno e que apregoa que a razão embasada no método correto é a única forma de se chegar a verdade científica. De acordo com Capra “a crença na certeza do conhecimento científico está na própria base filosófica cartesiana e na visão de mundo dela derivada (...)”. (CAPRA, 1997, p. 53)

Descartes criou princípios que, segundo ele, objetivavam conduzir seus próprios pensamentos, porém na interpretação de Perelman e Olbrechts-Tyteca ele se colocava como exemplo para os outros homens e pela técnica da argumentação pelo modelo indica à todos entre várias opções possíveis, aquela mais acertada a ser seguida (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA apud OLIVEIRA, 2000). Nesse aspecto seu sucesso foi tanto, que seu modelo ultrapassou os limites dos laboratórios e de seu momento histórico, chegando até as escolas da atualidade.

Um dos mais importantes princípios demonstra a preocupação de Descartes em impedir o erro, quando afirma que só pode ser tomado como verdade aquilo que é claro e distinto para o pensamento, porém não basta para ele evitar o erro, segundo Oliveira “é preciso ter como meta maior a busca da verdade e disso se ocupam os demais princípios do método cartesiano, os quais para Alquié (1987) estão assentados sobre três noções genéricas: intuição, dedução e ordem”. (OLIVEIRA, 2000, p. 26)

Uma das mais conhecidas características do método cartesiano é a divisão do objeto de estudo até que se chegasse às menores partes possíveis, facilitando o entendimento dessas partes. Neste método afirma-se que entendendo as partes e somando-as ordenadamente se conseguiria chegar ao conhecimento total do objeto. A influência desta característica na área educacional motivou a divisão disciplinar a que estamos acostumados, isolando os saberes, chegando até mesmo a hierarquizá-los, sendo mais valorizados aqueles que respeitam à lógica.

Descartes iniciou a separação entre Deus ou princípio espiritual e matéria ou físico para que nos séculos posteriores ela fosse radicalizada por outros cientistas, que como ele também buscavam as verdades dos fenômenos, estudando-os pela lei da causalidade, afastando tudo que não fosse possível mensurar, quantificar, ou conhecer a causa.

Na busca por expurgarem da ciência toda carga do conhecimento medieval que para eles era irrelevante, pois queria provar o improvável e esclarecer o que era por si obscuro, afastaram também de si tudo que para eles não se encaixava na forma correta de entendimento do mundo. A partir do pensamento da ciência moderna em ciências, só os fatos, a lógica e a metodologia decidem, então o senso comum e as humanidades foram postas a margem da ciência, pois não se podia verificar nestes a possibilidade de adequação a tais regras. Francis Bacon, pai do empirismo, afirma que “o homem ministro e interprete da natureza faz e entende tanto quanto constata pela observação dos fatos ou pelo trabalho da mente sobre a ordem da natureza”. (BACON apud OLIVEIRA, 2000, p. 31)

Para ser possível este modelo de conhecer, que primava por conhecer os fenômenos ou fatos e suas relações de causalidade era imprescindível uma nova metodologia, pois aquela intelectual utilizada pelos metafísicos² era insuficiente. Para os cientistas modernos era preciso seguir passo por passo uma nova metodologia, e o primeiro passo seria a observação do fato, porém, para eles, o fato em si não leva ao conhecimento, é necessário problematizar, não basta ver o fato é preciso olhar para ele formulando um problema a ser resolvido acerca da causa que faz com que aquele fenômeno ocorra daquela maneira, esta problematização é uma questão racional. Segundo Severino (1993):

(...) os fatos nem sempre se explicam por si só. Por mais que vejamos objetos caírem, não conseguimos observar por que eles caem! Aqui é preciso avançar uma consideração complicadora; na realidade “os fatos brutos” não existem, propriamente falando, não dizem nada; quando “observamos” fatos já estamos “problematizados”, sentindo alguma dificuldade e já de posse de algum esquema de percepção. (SEVERINO, 1993, p. 123)

E continuando o raciocínio, deixando clara a intenção da ciência moderna em descobrir a causa dos fenômenos e também provar que a lógica é o caminho para isto ele afirma: “estamos querendo exatamente saber por que tais fatos estão ocorrendo desta maneira. Por isso, não basta ver, é necessário olhar, e para tanto já é preciso estar problematizado e a presença do problema é de ordem racional, lógica”. (SEVERINO, 1993, p. 123)

Outro passo da metodologia moderna seria a formulação de uma hipótese que depois será testada na experimentação, isolando-se em laboratório as variáveis que teriam relação causal, se a hipótese for confirmada, o cientista alcançou seu objetivo de criar uma lei que poderá se estender a outros fatos em mesmas condições e variáveis semelhantes, isto é, poderá se transportar um conhecimento imutável para outras áreas. Com isto poderemos afirmar que para estes cientistas a ciência é a acumulação de conhecimentos pela observação sistemática, pela experimentação deliberada e pela teoria racional.

A hipervalorização da experimentação, podemos encontrar em uma das vertentes da pedagogia liberal denominada renovada³ que apesar de utilizar uma metodologia diferenciada, primando pelo fazer, pela experimentação, onde o aprendizado era alcançado através da oportunização de situações que induzissem o aprendizado, não se diferenciava no que respeitava ao alcance da subjetividade dos alunos e dos professores.

Encontramos também a influência destes passos metodológicos, dentro da área educacional, observando as exigências feitas por muitas instituições de ensino e pesquisa para que os projetos de pesquisa em diversos níveis (iniciação científica, mestrado, doutorado) sejam considerados. Encontramos, na maioria das vezes, a exigência da problematização e da formulação da hipótese, o que muitas vezes, dificulta a construção de uma pesquisa de cunho social. Na tentativa de se adaptar as humanidades aos passos metodológicos da ciência moderna, são forjadas hipóteses e problemas, cuja resolução não poderá em nenhum momento ser transferida para outras situações, visto as subjetividades e as historicidades dos objetos de estudo, que em alguns casos, na nossa interpretação, não deveriam nem ser chamados de objetos.

A observação, o primeiro passo da metodologia científica moderna, é utilizada continuamente dentro da sala de aula e é supervalorizada na pedagogia liberal. Segundo esta pedagogia a observação dos alunos é suficiente para o aprendizado (cópia) para posterior memorização.

² Cientistas que consideram a existência de algo além da matéria, algo transcendental.

³ Vertente da pedagogia liberal cuja metodologia se embasa na experimentação.

René Descartes e Francis Bacon influenciaram muitos outros cientistas modernos que vieram após eles, dando continuidade à busca pela verdade científica, embora entre as perspectivas deles seja possível encontrarmos diferenças, pois Descartes embasava sua ciência na dedução e no racionalismo puro enquanto Bacon baseava-se na experiência como ponto primordial na busca do conhecimento e sua ciência era indutiva.

Auguste Comte, criador do positivismo, foi muito influenciado pelos dois cientistas acima citados. Sendo ele crítico atroz da metafísica, anulou esta face da teoria cartesiana, para se embasar na objetividade do método. O positivismo radicaliza as tendências anteriores, afirmando que ciência está encerrada no conhecimento certo, positivo, isto é, baseado em fatos e na experiência.

Segundo o paradigma positivista, para que a pesquisa seja validada, deve-se manter um grande distanciamento entre o cientista e seu objeto de estudo, isto é, o cientista deve manter posição totalmente neutra diante do conhecimento em questão, pois a interpretação pode ocasionar erros. A afetividade e a subjetividade são encaradas como obstáculos a serem ultrapassados para que se possa chegar ao objetivo, que é obtido através da valorização do método. Segundo o raciocínio positivista o que pode variar são os objetos de estudo, o método a ser utilizado será sempre o mesmo.

A perspectiva positivista afirma que o objetivo da ciência é ordenar a realidade de leis simples e universais até as mais complexas que governam todos os fenômenos, bastando a utilização da metodologia válida para descrever exatamente o fenômeno, independentemente do indivíduo que realiza o estudo e de sua cultura.

Na área educacional, com tendência liberal, isso se reflete na neutralidade do professor, na sua diferenciação e até sobreposição ante ao aluno, assim como na valorização das áreas que mais se adaptam ao método em questão, nas que mais permitem o acúmulo dos conhecimentos, como também as que se modificam com mais vagar.

A área educacional, se embasada na pedagogia liberal, assume o papel de abarcar os conhecimentos científicos e utilizando a metodologia alicerçada na demonstração e no discurso repassar ao aluno.

O racionalismo cartesiano, o empirismo baconiano e o positivismo comteano são marcos do paradigma da ciência moderna. Suas construções científicas embasaram uma diversidade de estudos e influenciaram a maioria dos cientistas que surgiram após eles. A busca pelo saber se tornou cada vez mais hiperespecializada e os limites entre as áreas da ciência se tornaram impermeáveis. Esta incapacidade de relacionamento das especialidades não se deu apenas entre elas, mas também entre elas e o meio, as pessoas ditas comuns, ficaram cada vez mais a margem do conhecimento científico, desencadeando a idéia de que “o cientista é uma pessoa que pensa melhor que as outras” (ALVES, 2000, p.10). Sendo assim o cidadão comum poderia se abster de pensar, pois haveria aquele ser diferente dele que era formado para isso, à ele cabendo apenas se submeter às ordens e usufruir das descobertas realizadas, quando permitido.

Dentro da pedagogia liberal o professor é visto como esse ser diferente, formado e qualificado para repassar os conhecimentos, enquanto os alunos são como as pessoas comuns às quais cabe a submissão ao poder do conhecimento, a sua acumulação para a utilização em exames posteriores. O aluno não precisa pensar, raciocinar para criar – construir, apenas receber e memorizar para repetir quando necessário.

Esse paradigma não enfrentou oposições substanciais até meados do século XX, quando questões levantadas em várias frentes vieram a por a prova a invulnerabilidade do pensamento moderno.

Ressaltamos que um paradigma científico só entra em crise quando não consegue responder a todas as questões levantadas pela sociedade, a partir desta situação, na busca das respostas para as novas questões, lentamente o paradigma começa a ser modificado.

Uma das primeiras questões a serem levantadas foi sobre a construção dos saberes e a formação dos cientistas, pois segundo o pensamento do paradigma moderno o cientista era neutro e jamais poderia influenciar a direção de suas pesquisas, nem pela sua cultura e muito menos por alguma ideologia. Thomas S. Kuhn, no entanto, faz uma abordagem sobre a formação de comunidades científicas, grupos de pesquisa e a formação dos cientistas dentro desses grupos. Segundo Kuhn “a pesquisa eficaz raramente começa antes que uma comunidade científica pense ter adquirido respostas seguras para perguntas como: quais são as entidades fundamentais que compõe o universo? Como interagem essas unidades umas com as outras e com os sentidos (...)”. (KUHN, 1998, p. 23)

Então, a partir dessa interpretação, que para nós vai mais ao encontro da realidade, o pesquisador partirá de premissas que acordem com o pensamento de seu grupo ou de sua comunidade científica, a pesquisa não começará do zero, partirá do ponto em que as respostas àquelas questões não forem ameaçadas. A rigorosa formação científica se encarrega de asseverar que estas respostas influenciarão profundamente o espírito científico direcionando-o em todo momento.

Kuhn chama de ciência normal àquela que se baseia na certeza da comunidade acerca de como é o mundo, e a eficácia da pesquisa é dependente do ardor com que a comunidade científica defende estes pressupostos, nesta defesa, a comunidade tende a rejeitar quaisquer tipos de novidades que venham a por em risco a confiabilidades das respostas dadas àquelas questões essenciais, e isso acarreta, na maioria das vezes, em grandes atrasos.

Estas constatações de Thomas Kuhn explicitam que mesmo inconscientemente o cientista age submerso na ideologia de sua comunidade, e suas pesquisas, se o seu desejo for a aceitação do grupo, não poderão em nenhuma hipótese encontrar resultados que firam a integridade das crenças aceitas pela comunidade da qual faz parte. Kuhn então esclarece o equívoco dos cientistas do paradigma moderno, quando afirmam veementemente sua neutralidade. De acordo com ele ciência é ideologia, percebemos isto a partir desta colocação “Um elemento aparentemente arbitrário, composto de acidentes pessoais e históricos, é sempre um ingrediente formador das crenças esposadas por uma comunidade científica específica numa determinada época”. (KUHN, 1998, p. 23)

E deixa ainda mais claro quando continua “contudo, esse elemento de arbitrariedade não indica que algum grupo possa praticar seu ofício sem um conjunto dado de crenças recebidas”. (KUHN, 1998, p. 23)

Concordando com este pensamento e clarificando a face ideológica da ciência, podemos recorrer a afirmação contundente de Miguel de Unamuno:

As variações da ciência dependem das variações das necessidades humanas, e os homens da ciência costumam trabalhar, quer queiram, quer não, consciente ou inconscientemente, a serviço dos poderosos ou do povo, que lhes pedem confirmação de suas aspirações. (UNAMUNO apud ALVES, 2000, p. 191)

Descortina-se para a sociedade a condição ilusória da neutralidade científica, clarificando o seu direcionamento por um determinado grupo que busca responder de maneira condicionada as demandas de uma parcela da sociedade. Mesmo no que diz respeito da defesa da posição de neutralidade científica, encontramos o direcionamento, pois se somos convencidos de que a ciência não atende a ninguém, concluímos que também não beneficia diretamente a ninguém, o que desmotiva a crítica e a discussão sobre suas escolhas.

A partir de então temos que analisar o fato do direcionamento dos objetivos da ciência, e em consequência da influência que dela sofre a área educacional. Se a mundo científico é subordinado à ideologia de um grupo que detem a hegemonia, temos que observar a qual

grupo a ciência esteve subordinada, pois é este grupo que também orienta a área educacional de tendência liberal e dominante até a atualidade.

A quem interessa a imutabilidade dos conhecimentos? A quem interessa a neutralidade científica que atenua as críticas? A quem serve prioritariamente as descobertas científicas? Para todas estas questões uma mesma resposta: a classe que detem a hegemonia do capital e da ideologia.

Para a classe dominante interessa todos os esforços para se manter na posição de supremacia. A ciência lhe serve para que a partir de suas descobertas aumente seu poder, a partir da utilização destas descobertas, que são realizadas a partir de suas demandas, procuram aumentar o distanciamento entre as classes, elevando o seu poder; detendo o capital é a única classe capaz de patrocinar tais descobertas e assim, sendo também a única a ter condições de, em um diálogo com o mundo científico, se apropriar dos conhecimentos e orientar a escolha daqueles que, segundo seu interesses, importam passar para área educacional. Podemos a partir de então, com a análise de suas características, compreender que a ciência moderna atende as demandas da classe dominante, não importando a ela as desigualdades que mantém ou aprofunda, assim sendo também o papel da pedagogia liberal, através da atuação, consciente ou não, de seus adeptos.

Por outro lado, para os cientistas que se apóiam no paradigma da ciência moderna, o saber científico é a única forma de conhecimento correto, isto implica em marginalizar o senso comum o condenando a inferioridade perante a ciência por ser excessivamente ingênuo. Para estes cientistas somente a ciência é capaz de explicar o mundo, através de leis permanentes e imutáveis que sempre existiram e sempre existirão, cabendo ao cientista entendê-las e explicá-las ao restante das pessoas.

Os professores orientados pela pedagogia liberal tendem a cultivar este mesmo pensamento, tendo o conhecimento científico como o suficiente dentro de suas práticas. Este entendimento faz com que ele despreze todo o conhecimento trazido pelo aluno, toda a sua cultura, toda a sua vivência.

Rubem Alves faz uma crítica a esse pensamento quando afirma que:

O senso comum e a ciência são expressão da mesma necessidade básica, a necessidade de compreender o mundo a fim de viver melhor e sobreviver. Para aqueles que teriam a tendência de achar que o senso comum é inferior a ciência, eu só gostaria de lembrar que, por dezenas de milhares de anos, os homens sobreviveram sem coisa alguma que se assemelhasse à nossa ciência. Depois de cerca de quatro séculos, desde que surgiu com seus fundadores, curiosamente a ciência está apresentando sérias ameaças à nossa sobrevivência. (ALVES, 2000, p. 21)

Podemos então concluir que no pensamento de Rubem Alves a ciência é uma invenção, pois que nem sempre existiu, e mais do que isso a ciência, assim como o senso comum, necessita de inventores, pois para ele: “Pessoas que sabem as soluções já dadas são mendigos permanentes. Já as que aprendem a inventar soluções novas abrem portas até então fechadas e descobrem novas trilhas. A questão não é saber uma solução já dada, mas ser capaz de aprender maneiras novas de sobreviver”. (ALVES, 2000, p. 20).

Paulo Freire afirma que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (FREIRE, 1996, p. 33), bem, isto exige um diálogo entre o cientificamente aceito e o conhecimento popular, aproximando do educando o conteúdo a ser estudado, (re)construindo com o educando os conhecimentos abordados ou até (re)inventando conhecimentos a partir do diálogo entre os saberes.

Os saberes que chegam à escola a partir dos educandos foram socialmente e culturalmente construídos a partir das vivências e relacionamentos/interações oportunizados

no cotidiano de sua comunidade de origem. A partir do pensamento de Paulo Freire, o educador deve promover a oportunidade do diálogo entre este conhecimento e o conhecimento científico, para que a partir daí ocorra a formação do educando de forma que à ele importe os conhecimentos que a constituem, pois que estarão mais próximo dele e do qual ele fez parte da construção.

Em contraponto a esta afirmação, encontramos na ciência moderna o medo das inovações, toda a afirmação que for contra a teoria aceita por certa comunidade científica será rejeitada, posta de lado ou (re) nomeada de forma a afastá-la da teoria a ser defendida. Esta comunidade controla as pesquisas de seus membros, os seus objetivos, decidindo o que deve ser visto como problema a ser resolvido e qual o tipo de resposta cabe aos seus membros encontrar. Deste modo o cientista é moldado para ver o que o grupo quer que ele veja e complementarmente não vê o que o grupo não quer que ele veja. Segundo Myrdal:

Ignorância como conhecimento, é dirigida por um propósito. Uma carga emocional de conflitos valorizativos faz pressões no sentido de uma racionalização, o que cria cegueira em certos pontos, enquanto estimula uma necessidade de conhecimentos em outros. (MYRDAL apud ALVES, 2000).

A cegueira a que se refere Myrdal está longe de ser a cegueira física, porém é o controle exercido pelo grupo sobre o cientista e o exercido pela sociedade sobre o grupo. Alves nos auxilia a compreensão continuando: *“Não, o problema não é a fraqueza dos olhos. Ainda que os olhos estejam abertos, continua a escuridão.”* E recorre a Karl Mannheim para esclarecer que isto acontece *“porque sua visão é tolhida pelo conjunto total de axiomas que lhe entremeiam o pensamento histórico e socialmente determinado”* e finaliza esta análise afirmando Alves que: *“A cegueira não se resolve por meio de uma cirurgia epistemológica, porque ela tem suas origens no lugar social de onde o cientista pensa.”* (ALVES, 2000, p. 214)

Então na interpretação de Rubem Alves podemos dizer que a ciência é uma produção social, ele esclarece que: *“Os instrumentos científicos têm de ser compreendidos como sendo socialmente construídos, permanecendo sociais até o fim”*. (ALVES, 2004, p. 214)

Como podemos perceber, as transformações paradigmáticas no mundo científico ocorrem lentamente, entre a hegemonia de um pensamento e a formulação de outro existe um tempo de crise, no qual são buscadas novas possibilidades de responder a novas questões levantadas pela sociedade. É uma época de grandes desafios, pois os cientistas formados dentro do paradigma moderno tendem a defendê-lo, não com a vontade de manter a sociedade em atraso, mas porque a renovação lhes traz insegurança, visto que o paradigma vigente forma cientistas pouco aptos a conviver com incertezas. O paradigma emergente traz a convivência com as incertezas em suas bases, a consciência de que a verdade de agora poderá não ser a de amanhã e a aceitação tranquila desta constatação, pois talvez o que tenha mantido a ciência moderna em equivocado atraso tenha sido, não seus métodos ou teorias, mas a incapacidade de aceitação do novo.

Finalizamos este item nos colocando a favor de uma ciência e de uma educação que se envolva na busca da melhoria das condições humanas e já que o conhecimento da verdade absoluta foi desacreditado e que a neutralidade da ciência já foi posta a prova, concordamos com Rubem Alves quando afirma:

Já que a ciência não pode encontrar sua legitimação ao lado do conhecimento, talvez ela pudesse fazer a experiência de tentar encontrar seu sentido ao lado da bondade. Ela poderia por um pouco, abandonar sua obsessão com a verdade e se perguntar sobre seu impacto sobre a vida das

peçoas: a preservação da natureza, a saúde dos pobres, a produção de alimentos, o desarmamento dos dragões (sem dúvida, os mais avançados em ciências!), a liberdade, enfim, essa coisa indefinível que se chama felicidade. A bondade não necessita de legitimações epistemológicas. Com Brecht, poderíamos afirmar: “Eu sustento que a única finalidade da ciência está em aliviar a miséria da existência humana”. (ALVES, 2004, p. 217)

2.2. Teorias Que Buscam Novas Possibilidades

Quando apontamos para as tentativas de superação do paradigma moderno dentro da área educacional, podemos ter a impressão errada de que esta preocupação sobre a educação integral é fruto da atualidade, porém Rivail, ainda em 1828, nos traz a seguinte afirmação demonstrando seu interesse em formar educandos levando em consideração não só o intelecto, mas também outras faces que completam o ser humano, segundo este autor: “Em uma palavra, o objetivo da educação consiste no desenvolvimento simultâneo das faculdades morais, físicas e intelectuais. Eis aí o que todos repetem, mas o que não se pratica nunca”. (RIVAIL, 2005, p. 12)

Entendemos que a práxis educacional se orienta inicialmente pelo entendimento do que seja o ser humano. Vemos que a pedagogia liberal em estando dentro do paradigma moderno, entende o ser humano como essencialmente um ser racional, deixando à margem o ser emocional, subjetivo, que cria e se recria a todo instante. Humberto Maturana traz uma interpretação diferente, segundo ele o ser humano é primeiramente emocional, e a aprendizagem se dá diferentemente em cada ser, porque as emoções são únicas e nascem a partir das vivências individuais que influenciam na formação e no entendimento de conceitos a serem conhecidos. Por outro lado um mesmo indivíduo, tendo variadas emoções, pode aprender de forma diferenciada, isto é, dependendo da emoção do educando diante de um professor ou de um conhecimento, o aprendizado se dará com mais ou menos facilidade. Segundo Maturana:

(...) na medida em que as emoções fundam os espaços de ação, elas *constituem* os espaços de ação. Sim, não há nenhuma atividade humana que não esteja fundada, sustentada por uma emoção, nem mesmo os sistemas racionais, porque todo sistema racional, além disso, se constitui como um sistema de coerências operacionais fundado num conjunto de premissas aceitas a priori. E essa aceitação a priori desse conjunto de premissas é o espaço emocional. (MATURANA, 2001, p. 48)

O entendimento de um ser humano emocional, que tem em sua subjetividade as bases para a sua formação, muda completamente as orientações da práxis educacional. O ser humano aprende interagindo, se emocionando, correlacionando conhecimentos novos com os que traz consigo.

A estrutura linear de aprendizado só existe, de fato, para embasar as didáticas tradicionais, no interior do ser humano, os conhecimentos se interpenetram, se conjugam, se complementam e estas posições antagônicas entre a estrutura externa e interna de organização dos conhecimentos se constitui em uma grande barreira ao aprendizado.

No sistema de ensino atual, onde ainda encontramos arraigados os sistemas tradicionais disciplinares, o que observamos, na maioria das vezes, é a multidisciplinaridade que segundo Zabala, pode ser traduzida assim:

A multidisciplinaridade é a organização de conteúdos mais tradicional. Os conteúdos escolares apresentam-se por matérias

independentes umas das outras. As cadeiras ou disciplinas são propostas simultaneamente sem que se manifestem explicitamente as relações que possam existir entre elas. (ZABALA apud SOMMERMAN, 2006, p. 29)

Partindo de um novo entendimento de ser humano e entendendo a organização interna dos conhecimentos, as tentativas de superação da práxis liberal foram se disseminando. Essas tentativas foram clarificando a inadequação do sistema disciplinar, pois a resolução dos problemas, em geral, dependem da integração de várias áreas do conhecimento.

A vida não é dividida em áreas, os desafios da atualidade são cada vez mais globais. Os problemas só podem ser solucionados e pensados observando-se o contexto em que se dão, e levando-se em conta as relações existentes nesse contexto.

Esta nova constatação nos leva a buscar soluções fora da linearidade imposta. Concordamos com Morin quando ele afirma: “(...), o retalhamento das disciplinas torna impossível apreender “o que é tecido junto”, isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo”. (MORIM, 2006, p. 14)

Os problemas atuais são cada vez mais globais e exigem serem pensados através do desafio da complexidade. Constata-se a complexidade observando que as partes que compõem o todo social são inseparáveis, fazendo parte de um “tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes.” (MORIM, 2006, p. 14)

Segundo esse autor, a teoria da complexidade pode contribuir para a superação da hiperdisciplinaridade a que se chegou dentro da área educacional. Segundo ele:

(...) os desenvolvimentos disciplinares das ciências não só trouxeram as vantagens da divisão do trabalho, mas também os inconvenientes da superespecialização, do confinamento e do despedaçamento do saber. Não só produziram o conhecimento e a elucidação, mas também a ignorância e a cegueira. (MORIM, 2006, p.15)

A disciplinarização traz uma formação que busca o entendimento através da fragmentação, essa formação tende a fracionar as questões, focando apenas em uma dimensão enquanto que para o entendimento integral precisamos atentar para que as questões atuais são cada vez mais multidimensionais. Essa formação atrofia a capacidade de enxergar o todo e suas relações. Mais uma vez recorremos a Morin, que nos auxilia quando esclarece:

Em vez de corrigir esses desenvolvimentos, nosso sistema de ensino obedece a eles. Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento. (MORIM, 2006, p. 15)

O aprendizado não se dá de forma compartimentalizada, internamente o educando intensamente busca tentativas de interação dos conhecimentos construídos. O educador deve atentar a essa realidade porque, conforme Freire: “Especificamente humana a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos”. (FREIRE, 1996, p. 78)

Podemos entender, a partir dessa colocação de Paulo Freire, que a educação tem várias faces e que todas devem ser atendidas para que se consiga alcançar uma formação integral. A educação dá subsídios para a auto construção do sujeito; a educação deve ser impregnada de intencionalidade, sendo colocada ao lado daqueles que se encontram oprimidos pelas estruturas sociais; deve primar pela boniteza e estar integrada com as artes na valorização da

cultura da comunidade onde se encontra; deve trabalhar na direção da formação de valores que possibilitem aos seres humanos uma convivência harmoniosa consigo e com os outros seres do meio ambiente; deve escolher criteriosamente a metodologia que direcione o aprendizado sem se aprisionar em modelos imutáveis; deve se envolver com e educando de maneira a se importar com seus sentimentos e emoções.

Compreendemos que a hiperdisciplinarização se encontra no âmago de muitos daqueles que compõe a área educacional, faz parte da formação docente e está tão fortemente engessada na práxis docente que é penoso para esse pensar em uma educação sem as fronteiras impermeáveis das disciplinas. Esta realidade faz com que questões novas, que por sua relevância devem ser trabalhadas nas escolas, sejam transformadas em novas disciplinas, com seus limites bem impostos, suas metodologias apropriadas, seus livros e avaliações.

Ressaltamos que em nenhum momento estamos apontando para a necessidade da desconstrução total do método disciplinar, mas refletindo sobre a necessidade de os limites entre uma e outra serem permeáveis, dos educadores estarem atentos à fazer a integração dos diversos conhecimentos, permitindo que o educando consiga vislumbrar o todo de seu aprendizado sem dificuldades.

Porém, acreditamos que existam questões que devem ser trabalhadas dentro das escolas, mas que não cabem dentro de uma ou outra disciplina, não por serem mais importantes do que outras, mas por interessarem a todos e serem tão multidimensionais que necessitam de várias contribuições para permitir a internalização de seus conhecimentos. São os que chamamos de transversais e é o caso das questões socioambientais.

Existem apontamentos de caminhos, ainda em construção, mas que podem nos auxiliar no trabalho com tais temas, para isso importa o desejo dos docentes em trilharem estes novos caminhos. Uma das direções mais apontadas é a transdisciplinaridade.

A transdisciplinaridade, no nosso entendimento, é o oposto do cartesianismo, paradigma em que predomina a objetividade, a linearidade e a descontextualização. A aceitação do paradigma cartesiano faz nossas escolas serem disciplinares, apesar de sermos seres transdisciplinares desde nossa origem.

Américo Sommerman, em uma das definições do termo transdisciplinaridade, recorreu ao documento final do Congresso Internacional de Transdisciplinaridade que define o seguinte:

A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” o indica, diz respeito ao que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de toda a disciplina. Sua finalidade é a compreensão do mundo atual, e um dos imperativos para isso é a unidade do conhecimento (Síntese do Congresso de Locarno apud SOMMERMAN, 2006, p. 35).

Desafios novos solicitam coragem para tentativas que se lancem além do estabelecido. As questões socioambientais são multifacetadas e limitá-las às disciplinas ligadas às ciências naturais, como é o mais comum, é entender o ser humano afastado do ambiente natural, e esta estrutura causa muitos equívocos que tem como conseqüências a hierarquização dos seres e a dominação antrópica.

Reconhecemos a necessidade da aceitação de novas estruturas educacionais para que as questões socioambientais, entre outras questões prementes, estejam adequadamente atendidas dentro da formação discente.

Entendemos que a educação liberal causa obstáculos para questões mais amplas, como é o caso do ambiente, e apontamos para a realidade em que vemos, na maioria das vezes, as questões ambientais serem reduzidas, dentro das escolas, a eventos pontuais que estacionam longe das possibilidades reais do tema. Pensamos em uma educação mais flexível entre

currículos, metodologias, e formas de avaliação que permitam ao educando romper os limites da passividade e passar ao papel de sujeito na construção do conhecimento que compõe a sua formação.

Sabemos que por diversos motivos os professores se encontram condicionados a conteúdos e metodologias e reconhecemos a dificuldade de ultrapassar estes limites, porém concordamos com Paulo Freire quando ele diz: “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado”. (FREIRE, 1996, p. 59)

3. CAPÍTULO III - CAMINHOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

3.1. Educação e Ambientalismo

Buscaremos nesse item estabelecer a linha histórica da origem da Educação Ambiental, percorrendo os momentos mais importantes dessa caminhada.

3.1.1. Antes da história – os caminhos da ecologia

O termo - ecologia - foi utilizado pela primeira vez em 1866 por Ernest Haeckel, biólogo alemão que apoiava a teoria evolucionista de Charles Darwin⁴. Haeckel definiu a ecologia como sendo uma ciência que estuda as relações entre os organismos e o meio exterior. A princípio, esta então nova ciência, travou uma pesada luta por autonomia diante da biologia, hoje se afirmando como um dos grandes ramos dentro das ciências biológicas.

O conceito de ecologia migrou das ciências naturais para as ciências sociais, na década de 1960, em um momento em que a sociedade, principalmente nos Estados Unidos e na Europa Ocidental, levantava bandeiras em prol da melhoria da qualidade de vida, justiça e liberdade social, preservação do meio ambiente entre outras lutas sociais dentro da ideologia contracultural⁵. Dentro desses movimentos, aquele que objetivava um mundo com relações respeitadas entre seres humanos e meio ambiente ganhou o nome de movimento ecológico. Este movimento se empenhava em, a partir de um olhar de integralidade, construir um mundo ambientalmente saudável e socialmente justo. De acordo com Carvalho: “Discutir o ecologismo sem situá-lo em relação ao ambiente utópico que lhe dá origem e à sua filiação contracultural seria reduzir a compreensão daquilo que fundamentalmente o inspira e lhe confere o poder de atração e convocação à ação”. (CARVALHO, 2004, p. 48)

E esclarecendo quanto as bases do ecologismo e os objetivos que animam este movimento social a autora complementa:

Nele, a visão da natureza como contraponto da vida urbana, tecnocrática e industrial aparece combinada com o sentimento da contestação. O repúdio a uma racionalidade instrumental, aos ideais do progresso, ao individualismo e a lógica do custo benefício meramente econômico pode ser observado no ideal de uma sociedade ecológica que se afirma como via alternativa a sociedade capitalista de consumo. (CARVALHO, 2004, p. 48)

⁴ Naturalista britânico reconhecido por elaborar a lei da evolução por meio da seleção natural e sexual.

⁵ Ideário nascido na década de 1960 que questiona os valores da sociedade ocidental.

Dessa maneira o termo ecologista passou a designar, além do cientista que analisa as relações entre os organismos e seus habitats, também os indivíduos que se envolviam em lutas pela preservação do meio ambiente.

A partir das colocações acima, podemos afirmar que quando escutamos os conceitos: movimento ecológico, consciência ecológica, entre outros, estes não se referem mais a uma ciência natural, e sim a um movimento social que se alicerça na busca da construção de uma sociedade ambientalmente saudável e socialmente justa.

A ecologia social se solidifica questionando o modelo de desenvolvimento estabelecido pela sociedade, e que teve como consequência a má distribuição dos bens, a poluição, a urbanização desordenada e a destruição do ambiente natural, propondo um movimento conjunto de toda a sociedade na busca da ruptura com esse modelo de desenvolvimento.

O movimento ecológico, ou como também era e é ainda chamado, movimento ambientalista é, desde o princípio, um movimento plural, trazendo em si as raízes conservacionistas das ciências naturais, porém acrisolando dentro de si os anseios sociais por modificações profundas no modelo societário hegemônico e “Em síntese, como nos diz Leff “o ambiente não é a ecologia, mas a complexidade do mundo” (LEFF, 2001, p. 17 apud LOUREIRO, 2004), desde o momento em que se constitui como a categoria central de um movimento histórico de rediscussão da sociedade, da natureza e da vida em seus significados mais profundos, influenciando também a educação na conformação do que se designa por Educação Ambiental.” (LOUREIRO, 2004, p. 64)

3.1.2. Ecologismo no Brasil

Assim como na América Latina, o movimento ecológico chegou ao Brasil na década de 1970, em meio a lutas por democracia, em um momento histórico em que muitos países latino americanos sofriam com o autoritarismo de ditaduras.

No Brasil estas discussões se iniciaram, ainda timidamente nesta década para que, na década posterior, juntamente com a abertura política viessem à pauta, acompanhadas de outros movimentos sociais.

Os movimentos ecológicos, no Brasil, iniciaram sua estruturação na década de 1970 a partir da criação de algumas entidades que se nomeavam ecológicas, além deste fato, nesta década também houve a popularização dos meios de comunicação que, entre outras transformações sociais, criaram as condições necessárias para o crescimento e a consolidação do movimento ecológico na década de 1980.

Analisando estes fatos, verificamos que o movimento ecológico no Brasil nasceu dentro de um contexto conturbado, pois politicamente, estava entre ditaduras e lutas por democracia, e na área econômica/social buscava acompanhar a tendência desenvolvimentista mundial, que impulsionava a industrialização e a hegemonia do mercado.

Observamos a partir da realidade da época do surgimento, no Brasil, do movimento ecológico, os motivos pelos quais o mesmo é tão heterogêneo, visto que os problemas observados pelos sujeitos atuantes naquela época, eram, em sua base, sociambientais, em um momento social em que ainda não havia um contexto em que a sociedade e o meio ambiente eram considerados uno.

De suas raízes nas ciências naturais, ainda encontramos o ambientalismo preservacionista que objetiva a não intervenção humana nos meios naturais, considerando como missão do movimento ecológico, manter o ambiente natural a salvo dos seres humanos, encontramos em seu tronco movimentos conservacionistas que consideram como missão do movimento ecológico a utilização racional do ambiente natural, sendo responsabilidade do ser humano conservá-lo para as futuras gerações, e temos em seus galhos os movimentos

socioambientais que consideram o meio ambiente natural em relação com o meio ambiente social. Dentro deste último viés vamos encontrar a área da educação com suas contribuições na constituição específica denominada Educação Ambiental.

3.2. O Início e a Consolidação da Educação Ambiental

Procuramos nesse item fazer um relato histórico da construção da Educação Ambiental, na tentativa de compreendermos os avanços obtidos através dos eventos e documentos elaborados.

3.2.1. Breve histórico da Educação Ambiental no mundo

Apesar das questões ambientais já virem sendo discutidas pelo movimento ecológico, a expressão Educação Ambiental foi utilizado pela primeira vez em 1965 na Conferência de Educação da Universidade de Keele, no Reino Unido.

Depois de sete anos, na Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano, realizada em Estocolmo, de 05 a 16 de junho de 1972, temos a elaboração de um documento chamado Declaração de Estocolmo, onde encontramos 26 princípios, dentre os quais destacamos o princípio 19, que estabelece a importância da educação para solucionar problemas ambientais:

Princípio 19 - É indispensável um trabalho de educação em questões ambientais, visando tanto às gerações jovens como os adultos, dispensando a devida atenção ao setor das populações menos privilegiadas, para assentar as bases de uma opinião pública, bem informada e de uma conduta responsável dos indivíduos, das empresas e das comunidades, inspirada no sentido de sua responsabilidade, relativamente à proteção e melhoramento do meio ambiente, em toda a sua dimensão humana. (DECLARAÇÃO DE ESTOCOLMO)

Essa Conferência, a partir de suas resoluções e deste documento, eleva a Educação Ambiental à categoria dos assuntos a serem discutidos em nível internacional, cabendo à Organização para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e ao Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) a responsabilidade de construir um Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA).

O PIEA foi discutido em 1975, durante o Encontro Internacional de Educação Ambiental, realizado em Belgrado e organizado pela UNESCO. Nesse evento foi elaborado um documento histórico conhecido como Carta de Belgrado, no qual encontramos a organização das metas, os objetivos e público alvo da Educação Ambiental, até então.

Podemos observar nesse documento a interpretação da Educação Ambiental como responsável pela formação de indivíduos capazes de participar crítica e autonomamente para a construção da sustentabilidade socioambiental. A valorização e a preocupação com as contribuições da área educacional, podem ser percebidas ao observarmos o seguinte trecho do documento:

A reforma dos processos e sistemas educacionais é decisiva para a elaboração desta nova ética de desenvolvimento e de ordem econômica mundial. Governos e formuladores de políticas podem ordenar mudanças e novas abordagens para o desenvolvimento, podem começar a melhorar as condições de convívio do mundo, mas tudo isso não passa de soluções de curto prazo, a menos que a juventude mundial receba um novo tipo de

educação. Esta implicará um novo e produtivo relacionamento entre estudantes e professores, entre escolas e comunidades, e entre o sistema educacional e a sociedade em geral. (A CARTA DE BELGRADO).

No que respeita a educação formal, a interdisciplinaridade é apontada como abordagem preferencial, visto que o assunto deve interessar a todas as áreas, e as dicotomias encontradas na educação tradicional se tornam entraves a temas complexos.

O texto desse documento ainda se encontra muito atual, conquanto diversos de seus objetivos ainda não foram alcançados, devido aos interesses divergentes entre líderes das nações desenvolvidas e em desenvolvimento.

Dois anos após a elaboração deste documento, foi realizada, em Tbilisi, a Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental, organizada pela UNESCO com a colaboração do PNUMA, um dos mais importantes eventos na trajetória da Educação Ambiental mundial, sendo os documentos considerados até os dias atuais e utilizados como referência. Dentre os documentos elaborados durante esse evento, ressaltamos sua declaração, que afirma o caráter democrático da Educação Ambiental, como também a necessidade de dinamismo que possibilite o acompanhamento das mudanças mundiais. Ainda nesse documento iremos encontrar orientações para que os países membros dessa conferência considerassem em suas políticas públicas para educação a necessidade de flexibilização das disciplinas, para que as questões ambientais pudessem permear todas as áreas, visto ser de interesse geral a formação voltada para a busca do equilíbrio socioambiental.

Deste mesmo evento, outro importante documento trás quarenta e uma recomendações que visam à consolidação da Educação Ambiental nos países membros, objetivando a sua inserção em ambientes educacionais formais e não formais, reforçando a necessidade de uma nova abordagem educacional que atenda aos propósitos transformadores da Educação Ambiental. Para ressaltar esta necessidade, destacamos o item 7 da recomendação nº 1:

7. Para realizar tais funções, a Educação Ambiental deverá criar vínculos mais estreitos entre os processos educativos e a realidade, estruturando suas atividades em torno dos problemas ambientais concretos que se apresentam às comunidades e enfocar a sua análise através de uma perspectiva interdisciplinar e global que permita a compreensão adequada desses problemas.

Na recomendação nº 2, percebemos a preocupação em dar clareza aos princípios da Educação Ambiental, afirmando que esta deve considerar o ambiente natural articulado ao social e culturalmente construído. Ainda desta mesma recomendação podemos observar a constatação de que o sistema educacional tradicional é insuficiente para possibilitar a formação adequada aos objetivos da Educação Ambiental, ressaltando que além de ser um processo contínuo e permanente, ela deve atender a todas as faixas etárias dos educandos, permear todas as áreas do conhecimento em uma abordagem interdisciplinar, permitir que o educando participe da construção do próprio conhecimento em um apontamento claro quanto a necessidade da construção de uma formação crítica que permita ao educando alcançar autonomia, e ser dinâmica no que respeita a métodos e ambientes educacionais.

Dez anos após a Conferência de Tbilisi foi realizado o Congresso Internacional de Educação e Formação Ambientais, em Moscou, organizado também pela UNESCO e PNUMA. Este evento teve por objetivo analisar os avanços e as dificuldades no desenvolvimento da Educação Ambiental desde a Conferência de Tbilisi. Os documentos construídos neste evento vieram a ratificar as determinações da Conferência de Tbilisi, acrescentando a importância da troca de experiências no que respeita a construção de novas metodologias e recursos educacionais, motivando assim a criação de redes nas quais se

articulariam as instituições ligadas a Educação Ambiental. Também nos cabe enfatizar que neste evento ressaltou-se a importância da formação de nível técnico cujas atividades, segundo o documento, promovem um significativo impacto ao ambiente.

Depois deste evento, outro que teve grande repercussão internacional, foi a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento e Meio Ambiente realizada no Brasil, conhecida como Rio-92, e organizada pela ONU. Nesse evento foram construídos diversos documentos de suma importância para o desenvolvimento de soluções para questões ambientais, dentre eles destacamos a Agenda 21, um plano de ação a ser realizado em âmbito global, nacional e local e que se constitui de uma série de orientações que, se seguidas, direcionarão as nações para um modelo de desenvolvimento sustentável.

Dentro da Agenda 21 Global destacamos o seu capítulo 32, que enfatiza a importância da atividade agrícola para o desenvolvimento sustentável do planeta, visto que, segundo o documento, a agricultura é uma atividade que abrange um terço da superfície da Terra, envolvendo grande número de pessoas em estreita relação com o ambiente natural. Visto que, o crescimento populacional motiva a maior produção de alimentos, se torna imprescindível o direcionamento desta atividade para práticas sustentáveis, alternativas àquelas que objetivam primordialmente o desenvolvimento econômico. Para que isso seja possível dentre outras orientações, este capítulo da Agenda 21 Global, recomenda no item 32.23 que a formação dos indivíduos envolvidos com atividades agrícolas faça uma íntima integração entre agronomia e ecologia. Ainda neste documento, em seu capítulo 36 iremos encontrar recomendações para o ensino formal e não formal, no item 32.6, letra (a) encontramos a orientação de direcionamento do ensino para o desenvolvimento sustentável, estimulando a interdisciplinaridade, a novas metodologias que permitam a formação de indivíduos capazes de participar ativamente nas tomadas de decisão acerca das causas ambientais.

Paralelamente à Conferência oficial aconteceu a Jornada Internacional de Educação Ambiental, também conhecida como Fórum Global, no qual foi elaborado o reconhecido Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Este documento reafirma o caráter democrático e plural da Educação Ambiental, ressaltando seu enfoque de integralidade do meio ambiente, destacando também a ideologia social transformadora que a sustenta. Uma das diretrizes apontadas pelas organizações que assinam este documento aponta para a necessidade de se “incentivar a produção de conhecimento, políticas, metodologias e práticas de Educação Ambiental em todos os espaços de educação formal, informal e não formal, para todas as faixas etárias”.

No ano de 1997, em Thessaloniki, foi realizada a Conferência Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade, onde se verificou a insuficiência nos avanços acerca da Educação Ambiental e reafirmou a necessidade de articulação entre os diversos setores e a reorientação da educação (visando a formação crítica) para que se alcance a sustentabilidade planetária. No Documento, oriundo deste evento, chamado Carta de Thessaloniki encontramos ressaltada a importância de se fortalecer e/ou reorientar os programas de capacitação de professores. Este ponto é importante, pois, assume e declara que os educadores e sua formação/capacitação têm posição basilar para a transformação, via educação formal, visto seu papel de formadores.

3.2.2. Breve histórico da educação ambiental no Brasil

No Brasil a Educação Ambiental, como parte do movimento ecológico, teve desenvolvimento muito tímido na década de 1970, e por ter nascido deste movimento foi por algum tempo vinculada à área de meio ambiente e não a da educação, o que promoveu uma Educação Ambiental desvinculada dos problemas socioambientais, e direcionada para o tecnicismo dos movimentos preservacionistas ou conservacionistas. Este desenvolvimento

talvez possa ser explicado pela análise do momento histórico por que passava o país, onde as decisões eram tomadas à margem da sociedade.

Cabe-nos ressaltar, nesse período, a criação da Secretaria Especial de Meio Ambiente (SEMA) criada através do Decreto nº 73.030 em 30 de outubro de 1973. De acordo com este decreto, no seu capítulo 4, item i, uma das funções da SEMA era:

- i) promover, intensamente, através de programas em escala nacional, o esclarecimento e a educação do povo brasileiro para o uso adequado dos recursos naturais, tendo em vista a conservação do meio ambiente.

Apesar de seu caráter explicitamente conservacionista, e de compor, esta lei, um conjunto com outras tantas elaboradas sem a participação social, ela não deixa de ser um marco importante para o desenvolvimento da Educação Ambiental no Brasil, pois foi o primeiro passo em direção a sua institucionalização.

Na década de 1980, um fato importante que devemos apontar foi a promulgação da Lei 6.938 de 31 de agosto de 1981, que em seu Art. 2º, princípio X estabelece: “Educação Ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente”.

Percebemos, igualmente, nesta lei o caráter estritamente conservacionista, visto que, o objetivo da Educação Ambiental seria a capacitação dos indivíduos para a proteção do meio ambiente, porém, é um marco se analisarmos que se estabelece a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino.

Este princípio da Lei 6.938/81 foi reforçado pela Constituição Federal de 1988 que em seu Capítulo VI, Art. 25, parágrafo 1º, item VI nos diz que incumbe ao poder público: “promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”.

Em 1994 foi criado o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), com formação interministerial e tendo como uma de suas sete linhas de ação a Educação Ambiental por meio do ensino formal.

Finalmente, em 27 de abril de 1999 foi sancionada a Lei 9.795 que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), a reconhecendo como parte de um processo educativo amplo, que visa construir valores sociais para melhoria da qualidade de vida, tendo para isso um caráter permanente e dinâmico. Percebemos nessa lei a interpretação do meio ambiente integrado em suas faces natural, socioeconômico e cultural, além da necessidade da articulação das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais, apontando para uma mudança do caráter estritamente conservacionista para um que percebe as interfaces do meio ambiente.

O Decreto nº 4.281 de 25 de Junho de 2002, regulamenta esta lei e cria o Órgão Gestor em atendimento ao seu Art. 14, este Órgão Gestor fica responsável pela coordenação da PNEA e é formado pelos Ministérios da Educação e do Meio Ambiente.

Todos estes marcos legais que aconteceram em nível nacional vieram na tentativa de responder as pressões sociais planetárias, e motivaram a realização de diversos eventos locais, regionais e nacionais entre os quais destacamos os Fóruns Brasileiros de Educação Ambiental que em 2004 teve sua V edição em Goiânia, reunindo milhares de educadores ambientais nas discussões sobre conceitos, metodologias e práticas de Educação Ambiental nas diversas regiões e realidades do Brasil. Neste evento ressaltou-se a importância das redes como promotoras da articulação entre os diversos saberes e fazeres da Educação Ambiental no Brasil.

3.3. Refletindo Sobre a Caminhada

Consideramos a trajetória da Educação Ambiental um retrato do desenvolvimento dos pensamentos acerca do tema. A mudança de um paradigma preservacionista/conservacionista para um sociocultural-ambiental está se dando paulatinamente, mas progressiva e permanentemente, através de diversos pensadores que passam da teoria pura para a práxis, e buscam afirmar a Educação Ambiental como um processo educativo permanente, dinâmico e essencialmente transformador.

Observando a trajetória da Educação Ambiental, percebemos os vieses tradicionais, onde encontramos imbricado o utilitarismo impregnado na teoria e nas ações de ambientalistas que visam a conservação para a utilização, ou a destruição para a pós recuperação, ainda em disputa com educadores ambientais comprometidos com a formação de cidadãos autônomos, participativos e críticos capazes de tomar decisões a partir de suas ideologias e de seus anseios.

A Educação Ambiental, à qual nos filiamos e nos referimos, é aquela transformadora e crítica que propõe mudanças estruturais no modelo de desenvolvimento social a partir da organização dos seres humanos, e que se enraíza em uma educação progressista e libertadora pelo seu conteúdo, que capacita a autonomia, que dialoga com a realidade, que se engendra na dialética entre a teoria e a prática, que articula o saber, o fazer e o ser, promovendo mudanças estruturais na sociedade e que forma educandos capazes de colaborar para a construção da sustentabilidade planetária.

4. CAPÍTULO IV: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AGRÍCOLA NO BRASIL

4.1. O Início da Estrada da Educação Agrícola Brasileira

Antes da chegada dos Jesuítas ao Brasil não havia nenhuma sistematização da educação, nem da educação agrícola. A educação para o trabalho era passada através das gerações nas famílias das camadas desfavorecidas da sociedade.

O trabalho braçal era visto como tarefas de escravos e um sinal de humilhação para aqueles que exerciam tais funções, abominadas pelos europeus, que delas se afastavam para que sua posição de comando não fosse questionada.

Foram os Jesuítas que primeiro imprimiram esforços na direção da sistematização do ensino brasileiro, inicialmente oferecendo aulas de português e religião para filhos de colonos portugueses e para os “índios”. Depois deste primeiro aprendizado era oferecido, a todos, aulas de música instrumental e canto orfeônico, para só então haver uma separação, os menos favorecidos se destinavam a aulas de educação profissional e agrícola, e para os mais abastados eram oferecidas aulas de gramática, para daí poderem viajar para Europa e seguir os estudos, onde se formavam em advocacia ou medicina.

Esta proposta não teve uma longa duração e a partir de 1556 passa a vigorar o *Ratio Studiorum*, um plano de ensino da Companhia de Jesus. Este plano visava à formação dos filhos dos colonos e dos futuros sacerdotes. Importava a esse plano o ensino dos conhecimentos gerais. Aos destinados ao sacerdócio, a sua continuidade se dava através do curso superior de teologia e para os outros a continuação da formação se dava na Europa, mais especialmente em Portugal e na França.

O ensino agrícola volta então à nulidade de sistematização, os aprendizes tinham contato com o ensino para exercer suas funções, dentro mesmo do ambiente de trabalho, sem nenhuma didática que direcionasse o aprendizado.

Nem mesmo a reforma pombalina, que expulsou os Jesuítas, passando ao Estado o controle sobre a educação, mudou os objetivos da formação educacional, uma vez que ao mudar as estruturas não tiveram como meta a mudança de objetivos. De acordo com Soares (2003): “O modelo continuou a ser o mesmo, isto é a cópia do que se oferecia na metrópole e aos que quisessem continuar seus estudos em cursos superiores continuava a ser exigida a ida à Europa, isto é, à civilização”. (SOARES, 2003, p.24)

O trabalho manual era interpretado, como já mencionamos, como falta de prestígio social, e como destaca Soares (2003, pp. 22 e 23) tinha “um caráter segregacionista, que depois vai assumir aspectos correcionais/assistencialistas”.

4.2. As Primeiras Regulamentações

Os primeiros encaminhamentos acerca da educação para trabalhos manuais surgiram motivados pela preocupação com o destino das crianças socialmente e economicamente desfavorecidas. Não mesmo pela formação integral destas, mas para que além de não causarem distúrbios para a sociedade, também pudessem produzir, não sendo desta forma um peso a ser sustentado por essa mesma sociedade.

Para oferecer o ensino das atividades profissionais a este público, foram criadas as instituições filantrópicas, sendo uma das primeiras a funcionar a Casa Pia de São José (1804), mais tarde, em 1877, denominada Casa Pia e Colégio dos Órfãos de São Joaquim.(SOARES, 2003, p. 25)

A filosofia e o entendimento do caráter dos trabalhos manuais não mudam, sendo ele símbolo de desfavorecimento social, associado à escravidão, agora seria destinado aos desvalidos da sorte, que na maioria das vezes vinham das famílias das áreas rurais.

Instituições destinadas ao abrigo das crianças desfavorecidas, e à educação destas, foram criadas em várias regiões do Brasil, a maioria delas ligadas a Igreja Católica e algumas ligadas às forças militares, nas quais os aprendizes se profissionalizavam em seus arsenais.

Fora destas instituições filantrópicas o ensino continuava dividido, pois após o aprendizado básico, os filhos das famílias ricas davam continuidade nos conhecimentos gerais em instituições destinadas especificamente a isso, enquanto as crianças das famílias pobres davam continuidade em instituições de ensino da prática profissional. Destacamos que há uma continuidade na interpretação separatista entre teoria e prática, a teoria para os que iriam ocupar cargos de comando seguindo a posição da família, e a prática para os destinados ao serviço braçal, dos quais seriam cobrados o saber prático e a obediência.

Ressaltamos que na grande maioria das vezes em que nos referimos a trabalho braçal, manual, prático, estamos nos referindo ao trabalho agrícola, pois era o que predominava naquela época. Além de ser um trabalho destinado somente àqueles que, por suas condições sociais, não teriam a “necessidade” nem o direito a formação geral, o trabalho agrícola também era destinado às instituições correcionais.

Em todo esse período não houve um esforço constante para a melhoria da qualidade do ensino agrícola que o afastasse dessa interpretação, somente em 1877 com a inauguração da Escola de São Bento das Lages, na Bahia, considerada o marco inicial do nível superior do ensino agrícola no Brasil, se materializaram as preocupações com esta modalidade.

Nesta escola havia dois tipos de formação, uma destinada a habilitar operários e regentes agrícolas e florestais e a outra para formar agrônomos, engenheiros agrícolas, silvicultores e veterinários. Este foi o início da educação agrícola formal em nível superior profissionalizante brasileira.

4.3. A Partir Da Primeira República

Durante a primeira república, em 1906, o ensino profissional agrícola passou a ser responsabilidade do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Cabe ressaltar que nesta época o capitalismo liberal estava em plena implantação e o pensamento positivista o embasava. Importava para a classe social hegemônica a formação de mão de obra técnica para exercer as funções da indústria. O ensino agrícola ganha uma organização nacional, estritamente técnica, estando à parte do sistema geral de ensino.

Segundo Soares (2003, p. 32) o decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, que criou 19 escolas de Aprendizes e Artífices, é considerado por vários autores como sendo o “marco inaugural do ensino técnico profissional no país”, estas escolas, ainda segundo a autora, foram criadas e se mantiveram isoladas dos demais graus de ensino, expondo de maneira clara a dicotomia existente entre formação prática e teórica, chamada pela autora de “dualidade estrutural”.

Já em 1910, o artigo 544 do decreto 8.319 de 20 de outubro determina a criação de uma escola agrícola de nível médio no Estado de Rio de Janeiro. Os formados nesta escola recebiam o título de agrônomo, e os que se formavam em nível superior recebiam o título de engenheiro agrônomo.

Outro marco histórico dentro da educação agrícola veio a acontecer em 1918 com a criação dos Patronatos Agrícolas. Estas instituições eram destinadas às crianças abandonadas ou que não tinham condições de subsistência, nelas, os alunos além do ensino primário teriam acesso a aulas práticas básicas de agricultura, zootecnia e veterinária. Em 1919 os Patronatos Agrícolas foram transformados em orfanatos e passaram a oferecer aulas simultâneas do curso primário e profissional para seus tutelados. Além de estudarem nestas instituições os alunos também trabalhavam, e aos alunos de boa conduta eram reservados lotes onde podiam trabalhar, ficando com a renda obtida na venda dos produtos. Podemos observar que o objetivo era, além de oferecer aos desvalidos, as condições de serem “úteis” a sociedade, também a moralização e o costume com o trabalho que seria esperado deles quando formados.

Até a década de 1930 a separação entre o ensino profissionalizante técnico e o ensino propedêutico de conhecimentos gerais era clara e defendida abertamente por aqueles que elaboravam as leis e as reformas de ensino. Eles se embasavam, na maioria das vezes, na suposta utilidade de tais conhecimentos. Os alunos que estariam destinados aos trabalhos braçais não necessitariam de uma formação geral, com o risco de se afastarem das escolas, visto que os conteúdos não lhes seriam úteis. Já aqueles que faziam parte das famílias das camadas sociais de elite, não necessitariam de uma formação técnica, pois nunca iriam ocupar uma função em que utilizassem mais do que a voz de comando.

A partir da década de 1930 o capitalismo passa, no Brasil, para a fase de expansão. A partir de então, a industrialização do país ganha prioridade para o governo e para a classe dominante. As oportunidades sociais se concentram nos grandes centros em crescimento, e a educação passa a ser divulgada como a grande equalizadora das oportunidades. Há um crescimento na oferta de escolas, entretanto a sua grande maioria se concentra nas áreas urbanas, com o objetivo de formar indivíduos capazes de responder as novas demandas do mercado, voltado agora para a expansão da indústria, aumentando a deficiência da formação em áreas rurais, bem mais extensas do que as primeiras.

Em meio a diversas reformas educacionais que foram realizadas nesta época devido a mudanças estruturais na sociedade brasileira, o Decreto nº 24.115 de 12 de abril de 1934 regulamenta o ensino elementar, e dentre várias determinações transforma os Patronatos Agrícolas em Aprendizados Agrícolas, segundo Soares (2003, p. 44) existiam 10 aprendizados Agrícolas em diversos estados do país.

Em 1937 Getúlio Vargas lidera um golpe de estado, se mantendo no poder de forma ditatorial. Fechou o congresso, extinguiu os partidos políticos, e suspendeu as eleições. Nesse mesmo ano elabora uma nova constituição que em seu artigo 129 diz que o ensino profissionalizante era destinado aos mais pobres e que seria obrigação do estado.

Destinando as escolas profissionalizantes aos mais pobres, este governo fez com que aqueles que aspirassem uma melhor condição social buscassem por escolas de formação propedêutica, desta forma aprofundando o abismo entre as classes sociais. O Estado Novo utilizou, como nenhum outro até então, a educação para implantar seus valores na sociedade.

Aqueles que se formavam no ensino profissionalizante não poderiam ingressar no nível superior, assim o ensino profissionalizante dava ao seu concluinte o título final de sua formação, o que aumentava ainda mais a dualidade do sistema educacional.

Em 1945 acontece um novo golpe, Getúlio Vargas é deposto, e assume o General Eurico Gaspar Dutra, em janeiro de 1946.

Durante o governo de Eurico Gaspar Dutra se consolidou a reforma do Ensino Agrícola pelo Decreto de Lei nº 9.613 de 20 de agosto de 1946, uma das leis orgânicas que vinham sendo implementadas desde 1942 por Gustavo Capanema. Dentre várias determinações, estas reformas, trouxeram a equiparação entre os cursos profissionalizantes técnicos e os cursos de cunho propedêuticos, isto é, todos teriam o direito a dar continuidade nos estudos em nível superior, porém com uma grande deficiência, esta continuidade estaria atrelada à área do então ensino secundário. Exemplificando, se o aluno tinha uma formação secundária agrícola só poderia dar continuidade no ensino superior na área da agropecuária. Portanto não foi o objetivo desta reforma tornar igual em importância o ensino agrícola com o ensino propedêutico, pois aqueles que desejassem ocupar cargos de comando, dentro de uma sociedade com a filosofia capitalista em expansão, continuavam a buscar os cursos propedêuticos, que eram socialmente mais valorizados.

A partir dessa reforma, o ensino agrícola passa a ser dividido em dois ciclos. O primeiro ciclo, com duração de quatro anos, era dividido em dois cursos. O primeiro denominou-se Iniciação Agrícola, destinando-se a preparação do operário agrícola qualificado; o segundo curso do primeiro ciclo era o de Mestria Agrícola que deveria ser feito sequencialmente ao de Iniciação Agrícola e destinava-se a preparação do mestre agrícola. O segundo ciclo tinha duas modalidades de formação: os cursos agrícolas técnicos e os cursos agrícolas pedagógicos. Os cursos agrícolas técnicos tinham a duração de três anos e ofereciam o ensino técnico específico necessário às funções de caráter especial da agricultura e se constituíam dos seguintes cursos: agricultura, horticultura, zootecnia, práticas veterinárias, indústrias agrícolas, laticínios e mecânica agrícola. Os cursos agrícolas pedagógicos destinavam-se a formação docente e de pessoal administrativo para trabalharem nas instituições de ensino técnico agrícola, e se constituía de três cursos: Magistério de Economia Rural Doméstica com duração de dois anos; os outros dois, com duração de um ano cada, eram o de Didática do Ensino Agrícola e o de Administração de Ensino Agrícola.

Esta mesma lei, em seu capítulo IV, regulamenta a existência de três tipos de estabelecimentos de ensino agrícola, são eles: as Escolas de Iniciação Agrícola destinadas a oferecer o curso de iniciação agrícola; as Escolas Agrícolas que ofereciam além do curso de iniciação agrícola também o de mestria agrícola; e as Escolas Agrotécnicas designadas a oferecer um ou mais cursos técnicos, além de poderem também oferecer um ou mais cursos agrícolas pedagógicos como também o curso de iniciação agrícola e o de mestria agrícola.

Em 1955, durante a presidência de Café Filho, foi elaborado o Regulamento dos Currículos do Ensino Agrícola, através da sanção do decreto nº 38.042 de 10 de outubro, onde se estabelece que todo o currículo de ensino agrícola deveria obedecer a critérios diretos do Ministério da Agricultura. Foram estabelecidos os programas mínimos e as instruções metodológicas, além das disciplinas para cada ciclo e para cada curso.

A partir de 1956, sob a presidência de Juscelino Kubitschek, o Brasil entra em uma fase de supervalorização da industrialização como meta para o desenvolvimento do país, pois era necessário acelerar o passo para acompanhar o desenvolvimento do capitalismo industrial internacional. Para isso se buscou incentivar a formação técnica industrial em detrimento a agrícola, isto demonstra uma orientação na qual a área educacional se submete aos interesses do mercado.

Em 1961 a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61) muda a estrutura educacional, que passa a ter os níveis primário, médio e superior. O nível médio era composto de dois ciclos, sendo um deles denominado ginásial e o outro colegial, este último que por hora mais nos interessa, era dividido em dois ramos, sendo um destinado a formação propedêutica e o outro para a formação técnica profissionalizante, podendo ser nas áreas agrícola, industrial, comercial e normal. A partir de então as Escolas de Iniciação Agrícola e as Escolas Agrícolas se transformaram nos Ginásios Agrícolas, ministrando as quatro séries do nível primário e certificando seus alunos como Mestres Agrícolas. As Escolas Agrotécnicas passaram a ter a denominação de Colégios Agrícolas, compunham o nível colegial e formavam os Técnicos em Agricultura.

O ensino profissionalizante passava a dar a oportunidade de ingresso ao nível superior independente da área de formação, porém não podemos deixar de destacar, que o ensino regular preparava melhor para o vestibular, pois continha mais conteúdos de formação geral que eram mais valorizados nesses exames. Portanto, os indivíduos que possuíam condições de tentar a ascensão social através do ensino superior sempre escolheriam a formação regular e o ensino profissionalizante continuava a ser buscado por aqueles que precisavam de um certificado que os ajudasse a conseguir uma colocação rápida no mercado de trabalho, ou seja, os menos favorecidos econômica e socialmente.

Com o golpe militar de 1964 aumenta ainda mais o interesse do governo em acelerar o desenvolvimento da nação, e uma das maneiras escolhidas foi estreitar as relações entre a educação e o mercado de trabalho, embasadas na racionalidade militar e na valorização das novas tecnologias (máquinas e insumos).

O ensino agrícola é atingido por este desenvolvimentismo, e em 1966 acatando a filosofia estatal adotam o lema “aprender a fazer e fazer para aprender” através do modelo Escola Fazenda. Esse modelo requereu a adaptação das estruturas físicas, metodologias e de conteúdos das escolas agrícolas. Segundo Soares (2003, p. 70) toda esta mudança foi em atendimento aos interesses de organismos internacionais que vinham financiando a área educacional desde a década de 1940, além de também ir ao encontro dos objetivos do governo militar.

A LDB de 1971 consolida o modelo Escola Fazenda, que preconiza a sobreposição da técnica aos demais objetivos da formação educacional. Os alunos eram formados para atender as necessidades do mercado industrial e sua formação deveria ser mais rápida e técnica possível, eles eram formados para a lida da produção e mesmo que não se mantivessem na área da agropecuária, profissionalmente estariam condicionados às pressões hierárquicas das indústrias. A produção das escolas fazendas era revertida para o próprio sustento destas, e era interpretada como a finalidade da formação e não como processo.

No início da década de 1980, com a queda da legitimidade do governo militar, as lideranças estatais passam a incorporar em seus discursos frases de ordem democráticas e, dentro do pacote que tentava mantê-los no poder, as escolas agrotécnicas passaram a funcionar como Centros de Desenvolvimento Rural, onde os técnicos agrícolas seriam formados para o papel de liderança no campo e nas periferias urbanas, e para isso a escola deveria proporcionar oportunidades de interação com a sociedade. Essa estratégia não deu certo devido à falta de costume das escolas em intervir na vida da comunidade local.

Neste período é promulgada a Lei nº 7.044/1982, legislando sobre o ensino profissionalizante, que passa a ter a obrigação de preparar para o trabalho e não mais de qualificar para o trabalho. Uma grande mudança visto que a preparação para o trabalho é uma colocação muito abstrata, e uma simples informação sobre as profissões poderia ser interpretada como preparação.

Neste mesmo período acontece a queda do regime militar e o sistema democrático se restabelece no Brasil, que se volta para o acesso às novas tecnologias mundiais. Esta tendência vai se refletir no ensino profissionalizante que tenta formar seus alunos para esta nova realidade do mercado de trabalho, que agora valorizava além das novas tecnologias, a produção com qualidade total, sem desperdícios, e a atuação flexível dos profissionais. Esta última tendência do mercado ia diretamente na contramão da formação especializada oferecida ao aluno até então, agora ele deveria ser flexível aos interesses do mercado, como um certo tipo de polivalência.

Visando promover esta nova tendência da educação profissionalizante voltada cada vez mais para os interesses do mercado, em 1994, a Lei 8.948 regulamenta a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), de uma forma gradual. As escolas agrotécnicas deveriam passar por uma avaliação do Ministério da Educação, para que então pudessem ser transformadas também em CEFETs.

A qualidade do ensino nas escolas profissionalizantes se elevou em busca de atender as novas demandas da sociedade, observando esta realidade, as lideranças políticas relacionaram esta melhoria com a mudança do público destas escolas, e para eles era inconcebível que as classes mais privilegiadas se encaminhassem para esta modalidade de ensino, utilizando-o como trampolim para o acesso às universidades, e esta situação, segundo eles, fazia com que os menos favorecidos ficassem fora do ensino que poderia os ajudar a conseguir uma colocação imediata no mercado.

O pensamento exposto acima culminou na edição do Decreto 2.208 de 17 de abril de 1997 que separou radicalmente o ensino profissionalizante do ensino propedêutico, apesar das severas críticas advindas de grupos organizados e ativos nas discussões educacionais no país. O Ensino profissionalizante passaria, a partir de então, a estar fora do sistema de ensino regular, em seu nível técnico poderiam ter acesso os egressos do ensino fundamental, do ensino médio e até do ensino superior.

O nível técnico do ensino profissionalizante, que é o que mais nos importa, seria totalmente independente do ensino médio, e poderia ser realizado sequencialmente ou concomitantemente a este, seria estruturado em módulos e ao final de cada módulo seria emitido um certificado de qualificação profissional, a aquisição de três destes certificados era equivalente a um diploma de nível técnico.

Entretanto, as críticas a esta nova reforma não cessaram, e pressionados por elas os governantes promulgaram o Decreto nº 5.154/2004 no qual encontramos a possibilidade da volta da articulação entre o ensino médio regular e o profissionalizante.

A história da educação profissionalizante, entre elas a educação profissional agrícola, traz em sua legislação, diversas tentativas de fazê-la acompanhar os interesses do mercado e da elite da sociedade. No próximo item vamos buscar analisar quais as ideologias que perpassaram este complexo processo.

4.4. Algumas Reflexões Sobre a Estrada Percorrida

Ao analisarmos a história da educação profissionalizante brasileira, dando especial atenção à educação profissionalizante agrícola, nos deparamos, na maioria das vezes, com a hegemonia do pensamento da classe dominante. Primeiramente ele era oferecido para os

desamparados, como se fosse uma esmola que benevolmente era estendida àqueles que não conseguiriam através de outras funções conseguir o seu sustento.

A elite da sociedade, ainda encharcada pelos valores escravagistas, repudiava qualquer função que requeresse algum esforço físico, e isso se agravava se esta função fosse realizada na terra. Eram funções a serem realizadas por quem não teria condições intelectuais de realizar qualquer trabalho que requeresse, segundo a interpretação deles, algum nível de raciocínio.

Os valores impregnados na sociedade de então, e que faziam parte do corpo da ideologia que a direcionava, tinha em sua base o entendimento da sociedade dividida em castas e não em classes, pois se um indivíduo era descendente de escravos, órfão, ou se mesmo tendo família se encontrasse sem condições de sustento, desde criança deveria ser preparado para assumir o papel de trabalhador braçal, e fazia parte do dever social, pela 'benevolência', oferecer a esse, condições de ocupar a colocação esperada pela sociedade.

Até o período histórico do Estado Novo esse pensamento se manteve com bastante ênfase, o ensino para trabalhos braçais destinados aos pobres para que pudessem ocupar rapidamente colocações que os fizessem úteis à sociedade, e aos ricos o ensino humanístico, que lhes daria condições de exercer os cargos de liderança guardados pela elite social, como já mencionamos. A manutenção desse pensamento pode ser observada através da Constituição de 1937 que em seu artigo 129 oficializa o ensino profissionalizante como sendo àquele destinado as classes menos favorecidas. Nessa época os indivíduos formados no ensino profissionalizante não teriam acesso ao nível superior, demonstrando que para as pessoas destinadas a esta modalidade de ensino seria perda de tempo, além de custoso ao Estado, buscar a continuidade da formação, visto que sua posição social não admitiria que elas ocupassem cargos que requeressem uma formação mais abrangente. Esta ideologia, da classe dominante, visava naturalmente à manutenção do status quo. Quem estava em posição de comando, dominando o capital e os meios de produção, seja na área urbana ou na área rural, pois as tecnologias estavam sendo desenvolvidas para as duas áreas, dirigia a sociedade para se manter no poder e a educação era utilizada como um dos principais instrumentos, pois a elite reconhecia o poder do sistema educacional que, se adequadamente orientado, poderia direcionar o destino dos indivíduos formados por ele.

O Governo disfarçava as intenções de manter a posição e a composição das classes sociais com um discurso populista, dizendo que estava oportunizando aos mais pobres uma formação que lhes levariam ao mercado de trabalho. A complexidade desta manobra ficava a margem da compreensão da população trabalhadora, formada para se conformar com as condições sociais à que era destinada.

Para a população direcionada ao ensino estritamente técnico, que podava a capacidade da crítica e do questionamento, era difícil desvelar as verdadeiras intenções das orientações seguidas pela formação profissional, pois as teias em que eram envolvidos eram bastante complexas. Eram processos bem engendrados, de uma mistura de patriotismo forçado com gratidão pela oportunidade recebida, mantidos por discursos embebidos na ideologia hegemônica. Ideologia cunhada nos interesses da elite, construída para a manter no comando, conformando os trabalhadores com a sua destinação a subordinação.

Não é a primeira vez que recorremos ao termo "hegemonia" ou a termos derivados deste, isto se dá pela importância do entendimento dos meios pelo qual é mantido o status quo, apesar dele ser desfavorável à maioria. Apple (2000) nos auxilia nesse entendimento quando diz: "O conceito de hegemonia refere-se a um processo no qual grupos dominantes da sociedade se juntam formando um bloco e impõem sua liderança sobre grupos subordinados". (APPLE, 2000, p. 43)

Os grupos subordinados, na maioria das vezes se deixam dominar, não pela violência física, mas pelo convencimento, nesta direção Apple complementa:

Um dos elementos mais importantes que essa idéia implica é o de que o bloco do poder não tem que se basear em coerção (...). Em vez disso, baseia-se na “obtenção do consenso” em relação a ordem dominante, criando um guarda-chuva ideológico sob o qual podem se abrigar grupos diferentes, que normalmente poderiam não concordar na totalidade uns com os outros. (APPLE, 2000, p. 43)

Como já dissemos, os membros das classes subordinadas tendem a interpretar o oferecimento do ensino técnico como uma oportunidade, que se não aproveitada, refletiria o desperdício da boa vontade daqueles que o ofereciam. Eles se sentiam comprometidos com este ensino, o tendo como primordial para sua colocação no mercado, para que se tornasse possível o crescimento da nação. Apple continua, no mesmo parágrafo, a nos auxiliar na compreensão de como se consegue a concordância entre interesses completamente diversos afirmando que:

A chave para isso é se chegar a um compromisso, de tal forma que esses grupos se sintam como se suas preocupações estivessem sendo ouvidas (daí a retórica ser essencial nesses processos), mas sem que os grupos dominantes tenham de abrir mão de sua liderança em relação às tendências gerais da sociedade. (APPLE, 2000, p. 43)

A constituição, destinando o ensino profissionalizante aos desfavorecidos, intitula grande parte da população como indivíduos necessitados de auxílio, pessoas incapazes de sobreviverem independentes das ações sociais e estatais. Os desfavorecidos seriam aqueles nascidos sem esta condição, e que não poderiam alcançá-la. As palavras são intencionalmente utilizadas, os discursos são engenhosamente construídos para alcançarem o convencimento da maioria pela minoria. Os desfavorecidos o são por motivos inerentes à sociedade, nasceram em tais condições, isso fica implícito nos discursos. As palavras utilizadas ajudam na manutenção da hegemonia da classe dominante:

A linguagem conta, de fato. Examinemos apenas um exemplo, o da palavra aparentemente simples “desprivilegiado”. Cabe notar que a palavra *desprivilegiado* implica que os problemas de alguém são em grande parte o resultado de má sorte. Na essência, não há agente de dominação. Dizer “oprimido” em vez de desprivilegiado implica algo mais poderoso. Significa que estruturas opressivas existem. (APPLE, 2000, p.47)

Quando se **atenuou** a idéia do ensino profissionalizante agrícola como sendo destinado aos desfavorecidos, foi para se afirmar que os alunos destinados a ele só precisavam ter acesso às técnicas e práticas. A sociedade estava em transformação, novas técnicas eram descobertas a todo momento e para a classe dominante era necessário acompanhar estas inovações. Ao ensino profissionalizante foi destinado o encargo de formar a mão de obra para esta situação. Para atuar no mercado de trabalho era necessário estar apto para servir a indústria, o ensino agrícola deveria servir a indústria, para realizar este trabalho os formados não precisariam de formação humanística, seria perda de tempo, poderia até mesmo afastar os alunos das escolas, segundo o discurso embasado no pensamento da classe dominante. Analisando esta situação, podemos observar que para os detentores do capital era interessante os indivíduos terem acesso às técnicas o mais rápido possível, para que além dos trabalhadores empregados, existisse sempre um número excedente de pessoas capacitadas/treinadas esperando uma vaga no mercado, assim facilitando a dominação das condições de trabalho, deixando sempre o trabalhador em situação de risco. Atrelado a isto,

afastava dos futuros trabalhadores os conhecimentos humanistas, que poderiam formar um senso crítico os motivando a discussões e dando a eles a capacidade do diálogo e da disputa no campo das idéias.

A classe dominante buscava o “desenvolvimento” do país em moldes que a levasse sempre às posições de comando, centralizando cada vez mais o poder nas mãos de uma pequena elite, enquanto a classe trabalhadora crescia em número, sempre subordinada e mal formada, sendo a primeira condição mantida basicamente pela segunda. Foi um desenvolvimento mal alicerçado que abriu margem a várias reformas e críticas, nas quais na maioria das vezes, se mantinha a ideologia da classe dominante, que usava a força do governo juntamente com a do capital. Concordamos com Soares (2003) quando ela afirma:

Um país que se quer desenvolvido e soberano deve, sem sombra de dúvidas, buscar a **universalização** da educação básica como patamar mínimo de escolarização, para atender às necessidades advindas das mudanças aceleradas por que passa a sociedade na atualidade, com demandas as mais diversas tanto no campo econômico, como nas relações sociais. Neste sentido, torna -se fundamental o oferecimento de uma educação que possibilite o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades minimamente necessárias para acompanhar o estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de produção, ao lado da imprescindível formação voltada ao desenvolvimento do senso crítico e da capacidade de intervenção sobre a realidade, que permita uma análise dos processos mais gerais da sociedade e da própria existência/atuação do indivíduo como sujeito desses processos. (SOARES, 2003, p. 14)

A partir do momento em que a formação em nível médio profissionalizante passou a dar a oportunidade de acesso ao nível superior, este acesso estava atrelado à área da formação técnica, mantendo a divisão entre as modalidades de ensino. A formação superior clássica, vista como indispensável para se ocupar cargos de comando, era buscada por membros da classe dominante, os que se formassem, mesmo em nível superior, em áreas mais técnicas, não tinham acesso aos conhecimentos de cunho geral, que poderiam os preparar para atuação mais crítica e permitir seu posicionamento político e histórico enquanto sujeito social. Podemos observar que em nenhum momento houve uma neutralidade no que diz respeito ao direcionamento da área educacional profissionalizante. O distanciamento das disciplinas de cunho humanista daqueles que eram socialmente destinados a cargos de subordinação, facilitaria a dominação destes. A ignorância sempre foi utilizada, através dos tempos históricos, como a principal arma dos dominadores.

Mesmo quando houve o desatrelamento das áreas das formações em nível médio das de nível superior, nos parece claro que aqueles formados nos cursos de cunho propedêutico teriam mais facilidade em serem aprovados nos exames de admissão ao nível superior, pois que os conhecimentos por eles acessados são os cobrados em tais exames, e nos cursos técnicos esses conhecimentos são pouco ou nada trabalhados. Este desatrelamento, no nosso entendimento, foi uma manobra pela qual se chegou ao objetivo de calar algumas críticas, não houve, ainda segundo nossa análise, o objetivo de se igualar a qualidade da formação dos técnicos, dando a possibilidade deles tentarem uma formação superior em outras áreas, porém não lhes dando condições.

O pensamento de Antônio Gramsci pode nos auxiliar a visualizar a escola adequada a formação integral do educando. Segundo Gramsci seria a “escola unitária” na qual juntamente com as técnicas necessárias à atuação profissional, se oportunizaria ao educando a internalização de conhecimentos humanístico que o auxiliariam na compreensão do momento histórico e do seu posicionamento neste, além de também o ajudar a se (re) construir

politicamente, podendo desta forma exercer seu papel social como sujeito ativo e consciente. Nesta escola seriam formados os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora. (GRAMSCI, 1981) Gramsci, em outra obra afirma que “Todos os homens são intelectuais (...), mas nem todos os homens tem na sociedade a função de intelectuais”. (GRAMSCI, 1974, p. 194)

A intelectualidade, inerente ao ser humano, deve ser despertada para que a capacidade de entender, discernir, escolher, criar, transformar possa ser exercida adequadamente. Mesmo sendo diferente a necessidade no que diz respeito à utilização do raciocínio ou da força muscular, o que rotula um indivíduo não é a função que exerce e nem do que ela se constitui em si, mas as relações sociais que ela estabelece. Acordamos com Gramsci quando ele diz: “Com efeito, o operário ou proletário, por exemplo não é especificamente caracterizado pelo trabalho manual ou instrumental mas por este trabalho em determinadas condições e em determinadas relações sociais (...)”. (GRAMSCI, 1974, p. 194)

O posicionamento do Estado em supervalorizar a técnica na formação profissionalizante não foi ainda superado, percebemos esta realidade ao observarmos a legislação de 1997, que trouxe a separação radical entre o ensino técnico e o propedêutico. Este posicionamento deixa clara a subordinação do próprio Estado ao mercado de trabalho, personificado nas organizações internacionais (entre as quais o Banco Mundial) que vinculam seus investimentos a cumprimento de metas e estratégias por elas elaboradas, e que por este fato, são, na maioria das vezes, descoladas da realidade brasileira.

Foram oito anos de intensa discussão até que por outro decreto, de nº 5.154 de 2004 ficou determinada a possibilidade de interação entre as modalidades de ensino.

Na atualidade, o grande desafio para as instituições de educação profissional, entre elas as agrícolas, é o atendimento ao Decreto nº 6.095 de 24 de abril de 2007, que regulamenta a integração de instituições federais de ensino profissional através da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs). Este decreto propõe a transformação de algumas instituições, determinadas por região, em um único instituto, presidida pelo diretor de uma delas, e que poderá oferecer além do ensino técnico profissionalizante em nível médio, também alguns cursos de nível superior tecnológico, que têm a duração mais curta que os cursos superiores regulares e que emite um diploma de tecnólogo, como também poderá ter a formação de algumas licenciaturas e pós-graduação lato e stricto sensu preferencialmente de natureza profissional. Esta proposição vem atrelada ao apontamento de que recursos do Governo destinados à área educacional chegarão até a escola se esta aceitar a proposta, em nenhum momento diz que se a proposta não for aceita a escola não receberá os recursos, porém deixa vaga a situação destas, não deixando claro como estas devem agir para receber os recursos. É uma metodologia mais sutil do que a imposição, porém com resultados bem parecidos: a aceitação da maioria das instituições de ensino profissionalizante, que no momento se encontram em plena discussão para a implantação dos IFETs.

Podemos ainda perceber nuances da reforma Capanema, só que agora abarcando o nível superior, percebemos isso ao analisarmos a formação voltada para a técnica primordialmente e também a formação de docentes, mesma formação encontradas na reforma de 1946, observamos que a orientação pelo mercado de capital, legalizada pelo Estado, está sempre perpassando os caminhos da educação profissionalizante.

Nos reportamos a esta nova reforma no sistema de ensino na tentativa de clarificar que as escolas profissionalizantes ainda se encontram na lida com as pressões entre o mercado de trabalho aliado ao Governo e a formação integral do educando. A linha de tensão existente dentro das instituições da o tom das relações encontradas no seu interior, delas com o Estado e com a sociedade.

No nosso entendimento a maneira com a qual o Governo direciona a educação profissional, faz com que ela esteja sempre subordinada aos interesses do mercado de trabalho,

que agora globalizado, tende a exigir uma formação de nível superior técnico para suprir as necessidades advindas das suas novas demandas.

Ao mercado de trabalho, como já nos reportamos, não importa indivíduos críticos que em sua formação tiveram a possibilidade de construir seu posicionamento histórico e político, para eles importa um indivíduo formado para enfrentar as pressões do trabalho de forma flexível, que conviva passivamente com as hierarquias impostas e que, além disso, tenha um bom relacionamento com os companheiros de profissão, sem condições de questionar, nem tão pouco levantar a discussão sobre os caminhos que levaram a cada um assumir um papel diferente no mercado e na sociedade.

Por outro lado, aqueles indivíduos formados no ensino técnico de nível médio se sentirão mais aptos à admissão na modalidade tecnológica do ensino superior, não só pela linguagem mais cotidiana para eles, como também pela proximidade destes cursos que se darão na própria escola técnica. A força estatal continua orientando o sistema educacional com as nuances da ideologia que a anima desde seu surgimento, o ensino tecnológico, com sua duração mais curta, aponta para a rápida entrada no mercado de trabalho, e os membros das camadas mais pobres são aqueles que se encontram sempre em busca de oportunidades neste mercado, então a orientação continua a mesma, ensino técnico ou tecnológico para os desfavorecidos e a formação clássica para a elite, ainda no século XXI.

A sociedade hegemônica com o apoio/subordinação do Estado tenta naturalizar a divisão em classes da sociedade, a mantendo com a ajuda/dominação da área educacional que se encontra subordinada a ele pela detenção dos recursos que possibilitam a sua manutenção. Concordamos com Soares quando ela afirma que:

Os grupos hegemônicos que detém o poder do Estado, mesmo eivados de contradições e de disputas internas, se arvoram detentores do “monopólio da violência simbólica legítima” (Bourdieu, 1998, p. 149) e, como tal, atuam impondo a sua ordem e **classificando** os indivíduos entre os que podem e os que não podem ter acesso ao saber escolarizado de mais alto nível, na mesma lógica da dominação do capital. Enquanto uns poucos detêm a propriedade dos meios de produção e têm acesso ao saber, a imensa maioria está separada das condições objetivas da produção de sua própria existência, submetendo-se às leis do mercado (naturais ?), ou seja, aos interesses dos primeiros. (SOARES, 2003, p. 16)

A sociedade capitalista representada pela classe dominante, detentora do capital e da hegemonia ideológica, (re)constrói a cada momento a necessidade de desenvolvimento, termo que nesse caso pode ser substituído por crescimento econômico, e que serve à minoria que faz parte da elite. Ela, através de vários instrumentos, entre eles o sistema educacional e o de comunicação, inculca na maioria da população a idéia de que o crescimento econômico a qualquer preço é indispensável para a qualidade de vida, e olvidam até mesmo os limites planetários. Nessa direção vamos encontrar a área da agropecuária voltada para as novas tecnologias de produção, buscando insumos que possibilite a maior produção com custos menores e na maioria das vezes menosprezando o equilíbrio ecológico. O ensino profissional agrícola deve exercer papel primordial na formação de futuros profissionais que irão atuar no setor da agropecuária, podendo transformá-lo, na busca de uma contribuição mais equilibrada ou o mantendo, tendo como seu maior interesse o capital.

As instituições de ensino de nível médio, seja ele profissionalizante ou regular, devem atuar para a formação de sujeitos capazes de um posicionamento histórico e político, que permita a melhor equidade na distribuição da produção e da qualidade de vida trazida por ela. Para isso a escola deve se posicionar politicamente ao lado da classe trabalhadora, formando seus educandos para estarem em condições de construir ideologias próprias das classes

trabalhadoras e que sejam capazes de transformar a sociedade. Concordamos com Kuenzer quando ela afirma: “(...) a escola média deverá ser capaz de, articulando ciência, trabalho e cultura, exercer a sua função universalizadora, através de um projeto político pedagógico que permita o enfrentamento dessas limitações”. (KUENZER et al, 2001, p. 43)

As limitações a que a autora se reporta, referem-se a uma formação profissional estreita que tende a interpretar o fazer como processo e finalidade do ensino, interpretação que deve ser superada para o equilíbrio do desenvolvimento social.

A escola deve se orientar para a superação das relações de dominação do trabalho técnico pelo trabalho intelectual, conquanto que não há nenhuma função que prescindia de uma ou outra capacidade. De acordo com Gramsci: “Não há actividade humana da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual, não se pode separar o ‘homo faber’ do ‘homo sapiens’ (...)” (GRAMSCI, 1974, p. 195)

4.5. Educação, Educação Ambiental e Educação Agrícola

Depois de termos, no capítulo anterior, acompanhado a trajetória da Educação Ambiental e nos itens anteriores relatado os caminhos da educação profissional agrícola no Brasil vamos a partir de agora tentar demonstrar porque temos como primordial a integração entre ambas, estando a Educação Ambiental permeando toda a formação do profissional da área agrícola.

Iniciamos apontando que a legislação que regulamenta a educação nacional só veio a abordar a Educação Ambiental de forma mais contundente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Como já colocamos no Capítulo III a Educação Ambiental, segundo esta LDB, deverá permear, como tema transversal, todos os níveis e modalidades de ensino.

Ressaltamos que através da trajetória do ensino profissionalizante pudemos observar que seu caráter, que passou de prioritariamente destinado aos pobres à orientado pelo mercado de capital, não refletiu uma preocupação com o meio ambiente.

Segundo dados do Governo Federal o agronegócio representa 34% do Produto Interno Bruto, 37% de todos os empregos do País, e só a área da agricultura ocupa 62 milhões de hectares em todo o território nacional.

Números impressionantes e preocupantes. Cada vez mais o setor da agropecuária invade áreas de biomas frágeis como a Floresta Amazônica e o Cerrado, depois de ter depauperado áreas de Floresta Atlântica e os Campos do Sul. A terra se resente e então é trocada por outra.

Esta realidade é devida à orientação pelo mercado, que induz a busca pela maior produção e pelo baixo custo sem dar importância a capacidade de suporte ambiental. A partir da revolução verde a supervalorização dos insumos (fertilizantes e agrotóxicos) deu o tom da modernidade das produções agropecuárias, atualmente a discussão circunda as questões dos transgênicos.

O que torna essas discussões relevantes é o fato de que fertilizantes e agrotóxicos além de desgastarem o solo também podem deixar resquícios nos alimentos, além de poluírem as águas, tanto as superficiais quanto as subterrâneas. Já a questão dos transgênicos é direcionada pela preocupação com a variedade genética, isto é, a dependência cada vez maior de uma variedade genética cada vez menor, além da dependência que se estabelece entre os produtores rurais e as empresas que comercializam as sementes transgênicas e os insumos específicos para estas sementes, este fato pode ocasionar o monopólio e a dominação por algumas empresas.

A continuidade deste direcionamento põe em risco a estabilidade socioambiental. A capacidade de restabelecimento do ambiente utilizado pela agropecuária e suas tecnologias é

limitada, e precisa ser considerada no momento da escolha dos meios, técnicas e objetivos da produção.

O ensino profissionalizante agrícola deve estar voltado para estas novas tecnologias, porém, não para segui-las cegamente, mas para ter condições de questioná-las. Nas últimas décadas o tecnicismo imperou dentro desta modalidade de ensino. Como já ressaltamos, o ensino profissionalizante foi utilizado como instrumento de implantação e expansão do capitalismo e para isso seguiu orientações do mercado, comandado pela elite aliada ao Governo. Estas orientações sempre eram destinadas à supervalorização das tecnologias e do menosprezo pelo ensino de cunho humanista.

A separação entre o conhecimento propedêutico e o conhecimento técnico, ficando este último como sendo o necessário a formação do técnico agrícola, impede que este tenha uma formação que o estimule a questionar o status quo, que o auxilie a se posicionar historicamente e a construir sua identidade política.

Há intencionalidade em manter estreitamente técnica a formação dos profissionais agrícolas, este estado facilita a manipulação da atuação destes.

Para que os profissionais agrícolas passem a se importar com o meio ambiente e a questionar os métodos de produção, se faz necessário que a Educação Ambiental esteja em sua formação, desde o princípio, para que a todas as técnicas e métodos, eles possam tecer críticas a partir de seu posicionamento consciente.

A dominação da natureza pelas técnicas da agropecuária chegou ao extremo, a transformação das diretrizes da relação do ser humano, através de seu trabalho, com os outros componentes do meio ambiente é urgente.

A intervenção humana no meio ambiente sempre aconteceu, e não é nossa intenção afirmar que é possível a vida humana sem esta intervenção, pois que nós atuamos:

E vivemos cada momento de nossas vidas dentro da natureza: no interior de *ambientes naturais*. Mas desde uma pequena tribo de indígenas do Mato Grosso até um grande bairro da Zona Leste da cidade de São Paulo, vivemos em lugares “conquistados” da natureza. Lugares: apropriados, tomados, dominados, domesticados, civilizados e tantas outras palavras que sirvam para indicar o processo e o efeito do trabalho de homens e de mulheres em seus mundos de vida. (BRANDÃO, 2008, p. 81)

As transformações no ambiente em que vivemos são imprescindíveis e também não necessariamente degradantes, pois, continuando com a afirmação de Brandão:

Ora, bem sabemos que o trabalho humano que, a cada instante e de muitos modos, socializa a natureza, pode ser um aliado dela. E pode ser um seu inimigo. E sendo um aliado dela, é um nosso aliado também. E sendo dela um inimigo, é também um inimigo nosso, mesmo quando não parece. (BRANDÃO, 2008, p. 81)

A transformação pelo trabalho do ambiente natural em ambiente cultural e socialmente construído pode se dar de uma maneira harmoniosa e equilibrada, sendo para isso necessário o repensar dos objetivos da sociedade. Enquanto o objetivo for produtivo e econômico, as relações serão estabelecidas baseadas na dominação, seja do meio ambiente natural pelos seres humanos seja dos seres humanos pelos próprios seres humanos.

O profissional da área agrícola estará diretamente envolvido nesta imprescindível transformação, porém ele pode ser um aliado do meio ambiente natural, esta postura pode ser construída no seu processo de formação, para isso é necessária a intencionalidade de quem atua nesta formação e de quem regulamenta a área da educação agrícola.

Essa intencionalidade em formar profissionais aliados do meio ambiente natural não está lutando contra a neutralidade, como muitos vão apregoar, afirmando que a técnica é neutra, pelo contrário, estará disputando com a intencionalidade de manter as relações de dominação da natureza. Alertamos que a relação de dominação da natureza fez surgir a crise socioambiental que por hora se agrava.

A formação do profissional agrícola, intencionalizada para aliar-se ao meio ambiente natural, o tornará um importante agente para a construção da sustentabilidade socioambiental. E, por sua posição de liderança, será também um divulgador destes valores que poderá vir a transformar toda a sociedade, fazendo com que nasça um novo tipo de relação na transformação de meio ambiente natural em cultural. Ainda segundo Brandão :

Em direção oposta, quando as pessoas lidam com o mundo natural como se ele fosse inesgotável, como se ele existisse única e exclusivamente a serviço dos seres humanos, elas podem estar conspirando contra elas próprias. (BRANDÃO, 2008, p. 81)

Já vimos que a sociedade é direcionada por uma minoria que se encontra na elite e detém os poderes do capital, aliada às forças do Estado, este direcionamento, até a atualidade, tem criado crises de diversas formas e a crise socioambiental é a mais perigosa porque:

Quando pessoas, comunidades, governos e empresas lidam com os elementos e seres de vida como “recursos naturais” a serem conhecidos para serem dominados, conquistados e, finalmente esgotados, esgotados e destruídos para servir aos interesses econômicos e utilitários, sobrevém aí uma visível ameaça. Sobrevém o perigo de que, ao “conquistar” e “utilizar” os *recursos naturais* em proveito próprio, a espécie humana possa estar gerando, pouco a pouco – mas em uma velocidade crescente e em uma viagem sem volta – o cenário e as condições de sua própria destruição. (BRANDÃO, 2008, p. 81)

5. CAPÍTULO V: AS INSTITUIÇÕES

Nos propomos nesse capítulo a relatar dados históricos do CTUR e do CANP, instituições nas quais foi realizada a pesquisa, e tem o objetivo de aproximar suas realidades do leitor.

5.1. Histórico do Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

O Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CTUR) é fruto da junção de duas outras instituições de ensino: o Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Simões Lopes e o Colégio Técnico de Economia Doméstica.

5.1.1. O Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Simões Lopes

O Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Simões Lopes teve início como um Aprendizado Agrícola de acordo com o Decreto Lei nº 5.408 de 14 de abril de 1943. Era subordinado à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura, como todas as instituições de ensino agrícola da época. Este Aprendizado Agrícola funcionava dentro do campus da atual UFRRJ, no que hoje é o prédio do Instituto de Agronomia. (PAMPLONA, 2008, p.59)

Através do Decreto nº 22.506 de 22 de Janeiro de 1947, o citado Aprendizado Agrícola passou a denominar-se Escola Agrícola Ildefonso Simões Lopes, ministrando os cursos de Mestria Agrícola e Iniciação Agrícola. Esta mudança atendia a Lei Orgânica pertencente à reforma Capanema, a que nos referimos no capítulo IV.

Em 1955 foi transformada em Escola Agrotécnica, pelo Decreto nº 36.862 de 4 de fevereiro, estando vinculada a Universidade Rural do Brasil, atual UFRRJ. (PAMPLONA, 2008, p. 60)

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961) dava a possibilidade às Universidades de instituírem colégios técnicos, forçando, desta maneira a nova mudança na denominação da referida escola, passando a se chamar Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Simões Lopes.

Em 1967, juntamente com todas as instituições de ensino agrícola do país, tanto o colégio quanto Universidade, foram transferidos do Ministério da Agricultura para a subordinação ao Ministério da Educação, passando a segunda a se denominar Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, denominação que permanece até aos dias de hoje.

5.1.2. O Colégio Técnico de Economia Doméstica

O Colégio Técnico de Economia Doméstica teve início como Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica, e situava-se em um bairro da capital do Estado do Rio de Janeiro chamado Laranjeiras.

Ainda com o mesmo nome, foi transferido para o município de Seropédica na década de 1950, situando-se no campus da então Universidade Rural do Brasil, onde atualmente funciona o Centro Educacional Arlinda Donadelo Moreira.

Em 1963 pelo Decreto nº 1984, foi mantido vinculado à Universidade Rural do Brasil, tendo seu nome modificado para Colégio Técnico de Economia Doméstica e em 1964 passou a funcionar em salas do prédio nº 1 da UFRRJ, onde ficou até 1966 quando por um acordo da Universidade com a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) passou a funcionar onde hoje funciona o alojamento da EMBRAPA, ficando até o ano de 1972. (PAMPLONA, 2008, p. 62)

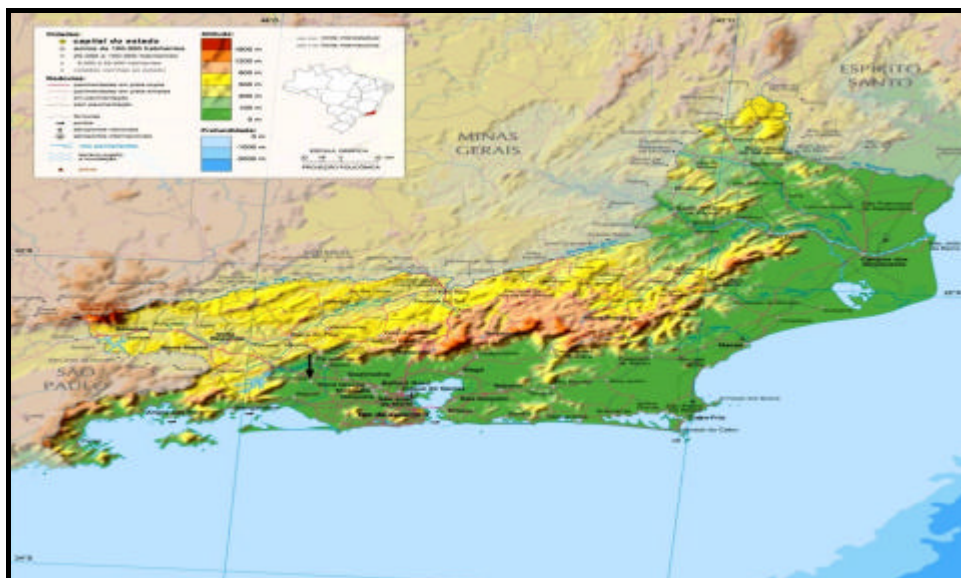
5.1.3. O Nascimento do CTUR



Foto 1 - CTUR / UFRRJ

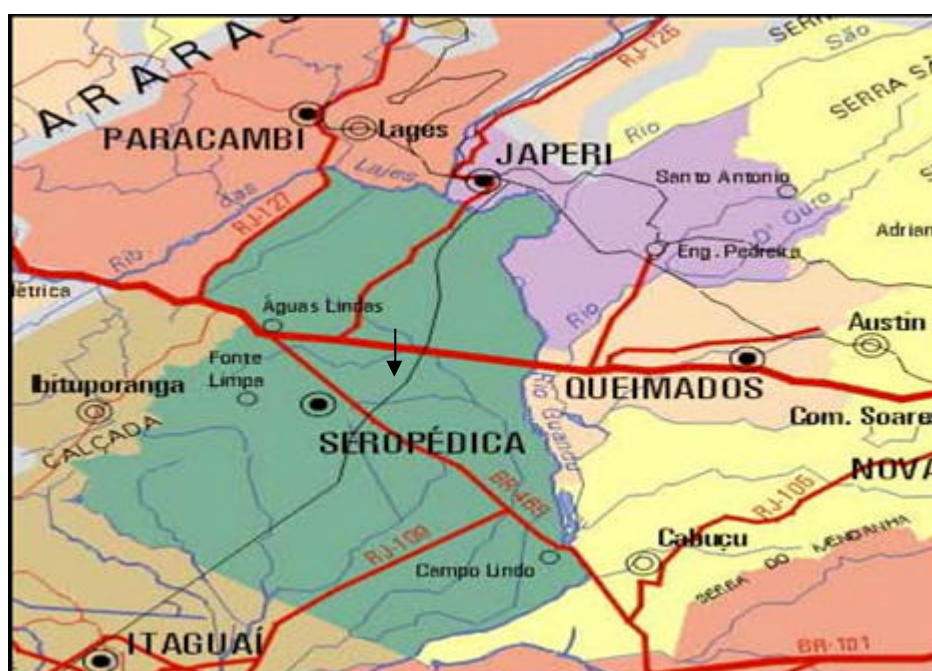
Foto: Samara dos Santos Pimentel / 2009

Como já mencionamos o CTUR surgiu da junção das duas instituições apresentadas acima, no ano de 1972, com a aprovação do Estatuto da UFRRJ em seu artigo 125, funcionando no prédio onde se localizava o Colégio Técnico de Economia Doméstica, onde ficou até 1988, quando foi transferido para sua sede atual, que fica o KM 47 da BR 465, dentro do campus da UFRRJ, em Seropédica.



Mapa 1: Estado do Rio de Janeiro

– Fonte: www.ibge.br em 11.06.2009 às 06:13H



Mapa 2 – Seropédica e municípios limítrofes

Fonte: www.codin.rj.gov.br em 14.06.2009 às 17:17H

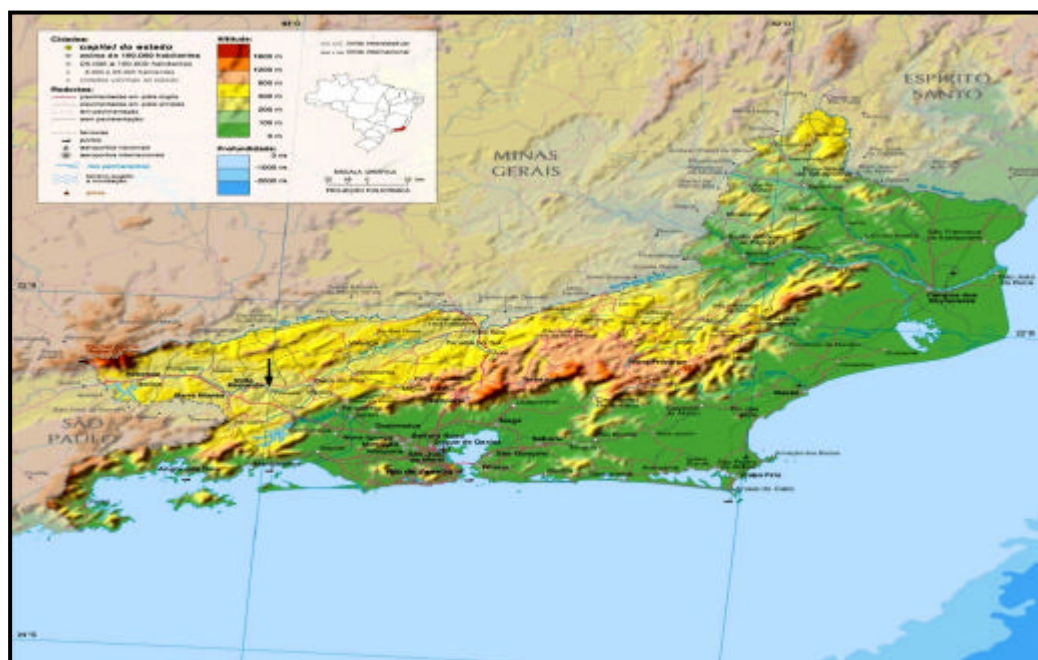
Esta instituição, em seu início, oferecia somente o Curso Técnico em Agropecuária e o Curso Técnico em Economia Doméstica, isto é, continuou com os dois cursos que já existiam nos colégios técnicos que lhe deram origem, somente em 1988 foi implantado o curso regular de ensino médio. (PAMPLONA, 2008, p. 64).

Em 2001 os cursos técnicos oferecidos foram extintos, e substituídos pelo Curso Técnico em Hotelaria e Curso Técnico em Agropecuária Orgânica, ao qual nos reportaremos com mais detalhes no próximo capítulo.

5.2. Histórico do Colégio Agrícola Nilo Peçanha

Ressaltamos antes de iniciar o relato do histórico desta instituição, que não tivemos acesso a documentos oficiais, e que os dados aqui expostos foram retirados do histórico do colégio apresentado na página eletrônica oficial da Universidade Federal Fluminense (www.uff.br em 04.04.2009 às 13:06H) a que o CANP esteve vinculado até o ano de 2008, ano de nossa pesquisa.

O CANP se localiza atualmente no município de Pinheiral, pertencente à Região do Médio Paraíba, no sul do Estado do Rio de Janeiro.



Mapa 3 : Estado do Rio de Janeiro

Fonte www.ibge.br em 14.06.2009 às 16:50H

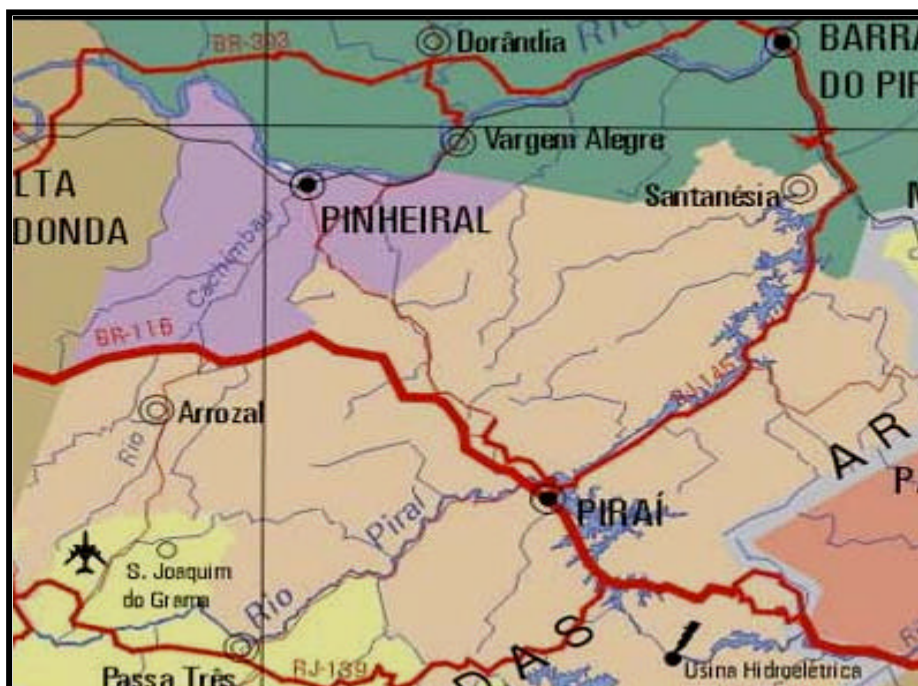
5.2.1. A fazenda São José do Pinheiro

A fazenda São José do Pinheiro pertencia ao Comendador José Joaquim de Souza Breves, marido de Rita Clara de Moraes. Era uma grande propriedade produtora de café como a maioria das propriedades desta região, possuindo aproximadamente dois mil escravos dos quais cerca de trinta eram destinados aos trabalhos domésticos, devido à suntuosidade da sede dessa fazenda.

Em 1870, em terras doadas pelo comendador, foi instalada a Estação Pinheiro de Transporte Ferroviário, e em seu derredor foram construídas algumas residências, sendo este o início da Vila Pinheiro atual município de Pinheiral.

Como o comendador não deixou descendente, em 1877 fez um testamento em que deixava toda a sua fortuna para seus escravos, e algumas Apólices Federais, cujos

rendimentos deveriam ser destinados a prêmios para melhores livros, tanto para o ensino primário, quanto para ensino religioso, porém seus desejos expostos nesse testamento não foram atendidos após sua morte, que ocorreu em 1879.



Mapa 4 – Pinheiral e municípios limítrofes

Fonte: www.codin.rj.gov.br em 14.06.2009 às 16:55H



Foto 2 - CANP / UFF

Foto: Samara dos Santos Pimentel/ 2009

5.2.2. Da morte do comendador até a atualidade

As terras da fazenda foram adquiridas pela Receita Federal em 1891, e neste local foi instalado o serviço de imigração. Em 1897 a fazenda foi cedida ao Ministério da Guerra, que instalou no local um Hospital Militar. Já em 1899 a área foi transferida para o Ministério da Agricultura que lá instalou um Posto Zootécnico.

Em 1910 foi fundada neste local a Escola Média de Agronomia e Veterinária de Pinheiro, que formou sua primeira turma em 1914.

De 1916 até 1918 funcionou neste local a Escola Superior de Agricultura e Veterinária, que foi transferida pelo Decreto nº 12.894 de 28 de fevereiro de 1918 para a cidade de Niterói. Na área onde funcionava, foi instalado um Patronato Agrícola.

Em 1934 foi criado no local o Aprendizado Agrícola Nilo Peçanha, através do Decreto nº 2415 de 12 de Abril de 1934, sendo, esta instituição transferida legalmente para o Km 47 da Antiga Rodovia Rio-São Paulo pelo Decreto nº 6359 de 30 de Setembro de 1940, sendo que, neste local, ela não chegou a funcionar. Em 1941 foi transferida para o Município de Campos dos Goytacazes, pelo Decreto nº 7072 de 09 de abril de 1941.

Em 1947 foi transferida definitivamente para o então município de Pinheirais (antigas terras da Fazenda Pinheiro), sob a denominação de Escola Agrícola Nilo Peçanha, através do Decreto nº 22.506 de 22 de Janeiro de 1947, sendo ministrados nesse local os cursos de Iniciação Agrícola e Mestria Agrícola.

Pelo Decreto nº 40.269 de 05 de novembro de 1956 passou a denominar-se Escola Agrotécnica Nilo Peçanha, sendo em 1964, pelo Decreto nº 53.558 de 13 de Fevereiro sido nomeado como Colégio Agrícola Nilo Peçanha, nome que permanece até a atualidade.

Em 1968 através do Decreto nº 62.178 de 25 de Janeiro foi vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, se mantendo assim até 2008.

Em 1971 foi criado o Curso Técnico em Agropecuária, pela Lei nº 5692 de 11 de agosto, outros cursos técnicos foram criados somente a partir de 2004, quando foi oferecido o Curso Técnico em Meio Ambiente Pós Médio. No ano de 2006 foi criado o Curso Técnico em Agroindústria na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), e em 2008 foi oferecido o Curso Técnico em Meio Ambiente concomitante ao ensino Médio.

6. CAPÍTULO VI - NAS INSTITUIÇÕES

6.1. O Caminho Escolhido

Iniciamos esse capítulo esclarecendo quais os caminhos escolhidos para a realização dessa pesquisa, pois a metodologia é uma etapa muito importante dentro de um projeto de pesquisa, ela vai dizer em formas gerais o caminho a ser trilhado em busca dos objetivos desta. Nessa etapa foram escolhidos os métodos, as técnicas e os instrumentos a serem utilizados.

Apontamos para o fato de que há algum tempo, em ciências humanas e sociais, tem ocorrido uma disputa entre a metodologia quantitativa e a qualitativa, esse fato já demonstra uma grande evolução, pois, a metodologia quantitativa foi por longo tempo vista como a única forma de se validar uma pesquisa, isso se deve ao fato de que no paradigma da ciência moderna, ainda dominante segundo Santos (2003) apenas o que tem características mensuráveis poderia ser considerado um objeto de pesquisa.

As ciências humanas e sociais têm passado por uma crise, pois por um longo tempo a capacidade de quantificar e medir processos como opiniões, comportamentos, entre outros, foi interpretado como um grande avanço e mostra de desenvolvimento científico, porém na atualidade tem se aberto para outras formas de compreensão da realidade social, o que requer outras maneiras de estudá-la com a Metodologia Qualitativa.

Escolhemos para construir nossa pesquisa a metodologia predominantemente qualitativa, porque permite a compreensão das relações sociais em suas transformações ou reproduções, a partir da inserção do pesquisador na comunidade e de sua interpretação da realidade pesquisada. Segundo Rueda:

La opción por una metodología cualitativa no es arbitraria o fruto de una preferencia casual. Las ciencias humanas y sociales se ven implicadas siempre en procesos de comprensión e intervención de realidades que afectan a las personas, por lo que están obligadas a conocer exhaustivamente el contexto en el que actúan. (RUEDA, 1999, p. 496)

Dentro da metodologia qualitativa podemos encontrar diversos métodos, neste trabalho nos limitamos ao método da pesquisa participante com ênfase na observação participante.

A observação participante é um método que permite ao pesquisador estar inserido no meio pesquisado, interagindo com este. Desta forma, sua participação nas atividades cotidianas do espaço pesquisado tornarão sua presença habitual, fazendo com que não haja

estranhamento entre ele e o meio, e assim permitindo que as respostas aos questionamentos realizados sejam o mais reais possíveis, e esta é a característica da observação participante que mais nos interessou durante a pesquisa.

Dentre os diversos instrumentos possíveis de serem utilizados, escolhemos para este trabalho os seguintes: questionários, entrevistas e análise documental.

Os questionários, de característica aberta⁶, foram utilizados com os egressos dos cursos pesquisados, devido a grande dificuldade de nos encontrarmos pessoalmente para a entrevista. Parte foi enviada através do Correio Eletrônico, e parte foi entregue em mãos. Ressaltamos que conseguimos os endereços através das próprias Instituições. Enviamos um total de 30 questionários para cada Instituição. Conseguimos o retorno de 40 questionários respondidos, sendo 19 de egressos do CANP e 21 de egressos do CTUR. O questionário de característica aberta permite a resposta semelhante à da entrevista, visto a liberdade de expressão.

As entrevistas foram utilizadas com professores, coordenadores de cursos e diretores. Escolhemos esse instrumento pelo fácil acesso a essas pessoas e pelo número reduzido de entrevistados. E também porque segundo Mazzotti e Gewandszajder:

Por sua natureza interativa, a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados através de questionários, explorando-os em profundidade. (MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1998, p.168)

Uma grande preocupação para os pesquisadores é acerca do número de sujeitos necessários para a validade da pesquisa. O número de entrevistados pode variar muito dependendo do enfoque da pesquisa a ser realizada, de acordo com Duarte:

Numa metodologia de base qualitativa o número de sujeitos que virão a compor o quadro das entrevistas dificilmente pode ser determinado a priori –tudo depende da qualidade das informações obtidas em cada depoimento, assim como da profundidade e do grau de recorrência e divergência destas informações. Enquanto estiverem aparecendo “dados” originais ou pistas que possam indicar novas perspectivas à investigação em curso as entrevistas precisam continuar sendo feitas. (DUARTE, 2002, pp. 143 - 144).

A análise documental foi utilizada nessa pesquisa para possibilitar o entendimento do caminho percorrido na construção da realidade atual da comunidade pesquisada. Foram considerados documentos todos os registros que de alguma forma contribuíssem para este entendimento e que foram oferecidos pelas Instituições, foram eles: Planos de Curso, Ementas de Disciplinas, Matrizes Curriculares, Projetos Políticos Pedagógicos e Regimento Interno, pois como afirmam Mazzotti e Gewandszajder:

Considera-se como documento qualquer registro escrito que possa se usado como fonte de informação. Regulamentos, atas de reunião, livros de frequência, relatórios, arquivos, pareceres, etc., podem nos dizer muita coisa sobre os princípios e as normas que regem o comportamento de um grupo e sobre as relações que se estabelecem entre diferentes subgrupos. (...). No caso da educação, livros didáticos, registros escolares, programas de curso, planos de aula, trabalhos de alunos são bastante utilizados. (MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 169).

⁶ Questionários em que as perguntas não oferecem opções de resposta, sendo essas totalmente livres.

Ressaltamos que, em todas as etapas em que foram envolvidos sujeitos das comunidades em que a pesquisa foi realizada, o anonimato foi mantido.

Utilizando este caminho metodológico pudemos alcançar os objetivos da pesquisa. Mais do que um plano foi uma estratégia complexa que nos permitiu uma base de comparação, tanto para transformações dentro de uma Instituição, como para comparações das ações entre as duas Instituições.

6.2. Ação I: Análise Documental

Neste Item buscaremos analisar alguns documentos que orientam as duas Instituições em questão, na tentativa de percebermos se neles encontramos a institucionalização dos temas socioambientais impregnados em suas filosofias e seus posicionamentos políticos e pedagógicos.

6.2.1. Analisando alguns documentos do CTUR

Nesse item e subitens buscaremos, nos documentos analisados, reconhecer a presença do posicionamento institucional frente à inserção das questões socioambientais na formação dos Técnicos em Agropecuária formados nessa Instituição.

Regimento Interno

Fomos informadas pela direção do CTUR que a Instituição se orientava pelas Leis e pelos Decretos do Ministério da Educação, sendo o Regimento Interno o único Documento elaborado no interior do Colégio anteriormente ao ano de 2001, ano em que foi criado o Curso de Agropecuária Orgânica, e, como já nos reportamos às referidas Leis no capítulo IV vamos nos ater ao Regimento Interno.

O Regimento Interno em análise foi aprovado pelo Conselho Universitário, em sua 55ª reunião ordinária, realizada em 19 de Dezembro de 1986 e aprovado pelo Ministério da Educação através da Portaria nº 42 de 28 de agosto de 1987. A presente versão foi atualizada pelo Conselho de professores do dia 18 de setembro de 1996.

O referido Regimento traz em seu Título I, Artigo 1º, a destinação do CTUR que se refere à formação de Técnicos em Agropecuária e Economia Doméstica, a ser um campo para estágio supervisionado dos cursos de Licenciatura da UFRRJ e a oportunizar pesquisas e experimentações para os professores da mesma universidade.

O Regimento aponta para a possibilidade do Colégio oferecer outras modalidades de curso, o que aconteceu em 1988 com o oferecimento do Curso Regular de Ensino Médio.

Já o Artigo 2º traz os objetivos da Instituição, que são cinco, todos dizendo respeito à formação do educando, afirmando a intenção de que esta formação seja permeada por bases humanísticas, sempre com a intenção de facilitar suas atividades profissionais, sendo o quinto objetivo aquele que mais nos chamou a atenção:

e) promover a integração do futuro técnico no processo de desenvolvimento do País, proporcionando-lhe estágio de acordo com a legislação vigente.

Esse objetivo pode ser interpretado como a acomodação do técnico ao corpo do mercado. Não encontramos referência dentro dos objetivos às condições desiguais

encontradas na sociedade e à necessidade de modificações nos padrões estabelecidos em busca do desenvolvimento/crescimento do País.

A expressão “desenvolvimento do País” requer um cuidado especial, pois a sociedade atual é, na maioria das decisões, orientada pelos valores do mercado financeiro e entende o termo desenvolvimento como sinônimo de crescimento, e a busca pelo crescimento com objetivos primordialmente econômicos nos fez chegar a essa crise socioambiental que atualmente nos desafia.

Os objetivos de uma instituição educacional estão atrelados aos seus posicionamentos políticos que devem encontrar reflexos nos documentos construídos pela comunidade escolar que orientam todo o funcionamento. Os elaboradores de tais documentos devem considerar essa importância, tendo também em vista que o mercado econômico tem por objetivo dominar todos os outros setores sociais, e que um posicionamento tendente à neutralidade ou construído em bases carentes de firmeza pode ser manobrado em favor de uma formação mercadológica, construindo a seguinte realidade:

A lógica do mercado passa a fundamentar o direcionamento escolar, o que exige uma articulação do sistema educativo com o sistema produtivo, onde o primeiro deve responder às demandas do segundo. (SOARES, 2003, p: 139)

O Título II desse Regimento respeita a Organização Administrativa, sendo a estrutura administrativa do CTUR composta por uma Diretoria, por Órgãos Colegiados, e por Divisões e Coordenações.

Ao diretor cabe tomar as decisões referentes à gestão do pessoal e a estrutura da Instituição, e em sua ausência essas funções devem ser exercidas por um Diretor Substituto.

Os Órgãos Colegiados são: O Conselho dos Professores cuja função diz respeito às decisões pedagógicas da Instituição; e o Conselho de Classe cujas atribuições perpassam pelo processo ensino aprendizagem.

Às Divisões e Coordenações cabe tomar as providências necessárias ao bom funcionamento do sistema escolar em observância ao Regimento e a aplicação das decisões tomadas pelos Conselhos dentro de suas áreas específicas.

O Título III desse Regimento, em seu Capítulo I traz a Organização Didática da Instituição que nesta época era formada pelos Cursos Técnicos em Agropecuária e Economia Doméstica, e aponta para a possibilidade da Instituição oferecer outros cursos.

O Capítulo II desse mesmo Título discorre sobre os Currículos e os Programas, definindo o currículo como “o conjunto de situações de ensino antecipadamente planejadas e oferecidas ao aluno para atingir objetivos gerais e específicos da educação”, devendo estar estruturado de acordo com a legislação. Os programas deveriam ser elaborados pelo professores das respectivas disciplinas e aprovados pelo Conselho dos Professores.

O Capítulo III diz respeito ao regime escolar; o Capítulo IV esclarece as normas para frequência; o Capítulo V diz respeito à avaliação e recuperação da aprendizagem; o Capítulo VI discorre sobre as normas do Estágio Supervisionado dizendo que este deve complementar a formação profissional do aluno e atender os termos da lei vigente; e o Capítulo VII respeita a expedição de diplomas e certificados.

O Título IV deste documento regulamenta os processos de inscrição para o exame de seleção de alunos, de matrículas e de transferências.

O Título V apresenta a comunidade escolar, que, segundo este documento, é composta do Corpo Docente e do Corpo Discente. Acerca do corpo docente, o Capítulo I deste Título, discorre sobre as atribuições práticas dos professores desta instituição, como elaborar o plano de ensino e manter os diários de classe atualizados.

Em seu Capítulo II este Título traz os direitos e os deveres dos alunos dessa Instituição. Entre os Direitos estão: “ter representantes nos Órgãos Colegiados” e “participar de movimentos coletivos que contribuam para as finalidades educativas do Colégio”.

Entre os deveres dos alunos expostos nesse mesmo Capítulo, citaremos dois que podem refletir a essência da totalidade: “Obedecer às normas deste Regimento e às ordens que emanarem das autoridades do Colégio” e “Abster-se de participar de movimentos coletivos, contrários à boa ordem dos trabalhos ou às finalidades educativas do Colégio”.

Ainda nesse mesmo Título, o Capítulo III trás a regulamentação do Regime Disciplinar que deverá obedecer ao Regimento e ao Código Disciplinar na UFRRJ.

O Título VI discorre sobre a possibilidade de criação de representações estudantis com a finalidade de complementar a formação dos alunos, que poderão ser dissolvidas pelo Conselho dos Professores caso haja inobservância das normas do Regimento.

O Título VII, último desse Regimento, é composto das disposições gerais e transitórias e aponta a Direção do Colégio como responsável pelas soluções dos casos omissos, também afirma que esse Regimento pode ser alterado caso haja exigência de aperfeiçoamento do processo educativo ou administrativo.

O Anexo 1 do documento complementa as normas de avaliação da aprendizagem e regulamenta a obrigatoriedade de uma prova bimestral escrita, que constituirá o peso maior na formação da média do aluno.

Ao término da análise deste documento consideramos que ele não expõe o posicionamento institucional frente às questões socioambientais de maneira a orientar as práticas educacionais na direção da inserção destas questões na formação discente, é um documento técnico que visa regular o funcionamento burocrático da escola. Percebemos que as relações de poder perpassam todo o documento, deixando clara a hierarquia a ser respeitada. Compreendemos que na década de 1980, época da elaboração desse documento, esse comportamento poderia ser o mais comum, pois o Brasil ainda estava sobre a influência da ditadura militar, porém no final da década de 1990 (época da atualização desse documento) nosso país já havia superado esta influência, e a sociedade já apresentava novas tendências de comportamento e atitudes. Tal fato poderia ter dado um novo direcionamento ao principal documento regulatório da Instituição.

Ressaltamos que a implantação do Curso Técnico em Agropecuária Orgânica ocorreu na vigência desse Regimento que, conforme nos afirmou a Direção, está sendo reformulado atualmente.

Plano do Curso Técnico em Agropecuária com Habilitação em Agropecuária

Orgânica

Passaremos a analisar o Plano do Curso Técnico de Nível Médio na Área de Agropecuária com Habilitação em Agropecuária Orgânica, elaborado e enviado ao Ministério da Educação (MEC), sendo aprovado no ano de 2000.

Observe-se que, ao mesmo tempo em que se criava o Curso de Agropecuária Orgânica, o CTUR também atendia a Lei 2.208, pois apesar da Lei datar do ano de 1997, a comunidade dessa Instituição, por interpretar que essa Lei prejudicaria o processo de formação de seus educandos, segundo colocação da Direção e de professores desse Colégio em entrevistas que realizamos, impôs resistência às modificações propostas até o limite dos prazos definidos pelo MEC para a implementação das alterações que visavam atender à Reforma da Educação Profissional, já relatadas no Capítulo IV.

Segundo um professor entrevistado, as alterações “foram implementadas a partir de 2000, no último, do último, do último instante, por uma imposição do MEC que dizia que a instituição deveria ser reformulada para o sistema de módulos e então não teve alternativa, ela

foi obrigada a mudar o seu sistema” e continuou “Ele (MEC) também não queria aquela visão mais genérica, abrangente, teria que ser mais específico, e a alternativa que a escola encontrou, foi seguir a linha agroecológica que já havia uma certa tendência”.

De acordo com a Presidente da Comissão designada para a construção do projeto desse curso, a elaboração desse documento foi um processo coletivo que obteve a participação da totalidade dos professores envolvidos com o Curso Técnico em Agropecuária.

Esse documento define a Agropecuária Orgânica como “um sistema holístico de gestão da produção que fomenta e destaca a biodiversidade” (p. 4).

A criação do referido curso se justifica, de acordo com o documento, por variados motivos, dentre os quais está a crescente demanda por uma parcela da sociedade por alimentos produzidos através de práticas que não agredam o meio ambiente e que não deixe resíduos de contaminantes químicos danosos a saúde nos alimentos.

A criação do curso também se justificaria pela necessidade de novas tecnologias que permitissem a menor exigência de recursos não renováveis, que fossem menos esgotantes ao solo e, ao mesmo tempo, aceitáveis em níveis sociais e ambientais.

Outra justificativa seria o crescimento do mercado que, segundo o documento, tem crescido a uma taxa média de 10% ao ano no Brasil, 20% ao ano nos Estados Unidos e 25% ao ano na Europa.

Ainda afirma o documento que a “Agropecuária Orgânica pode auxiliar o desenvolvimento rural, principalmente de comunidades de produtores rurais, em decorrência da baixa dependência por insumos externos, pela alta preservação ambiental que proporciona e pelo aumento de valor agregado ao produto com conseqüente melhoria da renda do agricultor” (p. 4).

O Documento destaca a localização do CTUR como facilitadora para a criação do curso, afirmação também feita pela Presidente da Comissão de criação do curso, segundo a qual, a proximidade com Fazendinha Agroecológica, que pertence ao Centro Nacional de Pesquisa Agrobiológica - EMBRAPA/ CNPAB, em parceria com a Empresa de Pesquisa Agropecuária do Estado do Rio de Janeiro (PESAGRO – RJ) e com a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), foi um incentivo para a criação do curso.

Segundo o documento em análise, o curso teria como objetivos: Incentivar o uso, a distribuição e aplicação de insumos de baixo impacto ambiental, tecnicamente; diagnosticar a vocação e demanda do mercado, principalmente da região sudeste, voltada para produtos orgânicos; aprender e aplicar corretamente tecnologias orgânicas e convencionais; desenvolver a sensibilidade ecológica para a preservação do ecossistema; conhecer sistemas alternativos de controle de produção animal e vegetal, comparando ao sistema tradicional; incentivar o desenvolvimento rural através da agroindústria, de forma a agregar valores da agropecuária orgânica e convencional, principalmente nas comunidades familiares rurais; desenvolver postura profissional, ética e estética dentro de toda sua área de atuação; incentivar o planejamento, elaboração, execução e avaliação de projetos agropecuários, orgânico e convencional, de acordo com a legislação brasileira; conhecer normas de certificação de produtos agropecuários; incentivar a laborabilidade e o empreendedorismo no gerenciamento das propriedades e empresas no setor agropecuário.

Nesses objetivos fica clara a disposição de formar técnicos capazes de atuar profissionalmente para a melhoria do meio ambiente, observamos a preocupação com a preservação do ecossistema e a valorização da pequena propriedade das comunidades familiares rurais, propósitos que demonstram a firmeza de intenção na formação de técnicos comprometidos com as preocupações socioambientais.

Percebemos também que ainda há, nesse documento, o reflexo da preocupação com a produção convencional, deixando ainda espaço dentro da formação do Técnico em Agropecuária para conhecimentos relativos a esse tipo de produção. Esse fato demonstra a

difficuldade encontrada por essa comunidade em superar um sistema de produção já arraigado nas práxis dos professores e aceito pela sociedade como modelo que permite a maior produção.

Entretanto também percebemos a coragem dos envolvidos com esse processo, em se libertarem da segurança do conhecimento já assimilado, para se aventurarem na insegurança dos conhecimentos ainda em construção, pois algumas áreas da agropecuária ainda são carentes de bases científicas e tecnológicas para a prática do sistema orgânico. Segundo uma educadora dessa Instituição, em entrevista, existe dificuldade em encontrar práticas orgânicas estabelecidas para sua área. Em suas palavras: *“em uma das espécies que eu trabalho, não tem nada estabelecido para orgânico... não só na época da criação do curso, mas agora...”*.

Por outro lado sentimos falta de um objetivo que inserisse na formação do Técnico a discussão sobre a historicidade da crise socioambiental, que o fizesse compreender as escolhas da sociedade e a quem pertence a orientação dessas escolhas. Porém não tem impedimento para que essas discussões sejam realizadas em qualquer das disciplinas que compõe o currículo, no entanto a presença ou não dessas discussões ficaria a critério dos professores.

O documento prevê, conforme regulamentava a Lei da época, a organização por módulos e a possibilidade da certificação profissional parcial para a qual seria necessário a conclusão dos módulos básicos, do módulo de gestão e pelo menos de um módulo específico de certificação (os módulos serão mais claramente explicados no item: As Matrizes Curriculares).

De acordo com o documento, a conclusão de todos os módulos habilitará a certificação em Técnico na Área de Agropecuária com Habilitação em Agropecuária Orgânica. Se juntamente com a conclusão do Curso Técnico se concluísse também o Ensino Médio, oferecido pela Instituição, e que poderia ser realizado interna ou externamente, o diploma a ser expedido seria de Técnico de Nível Médio na Área de Agropecuária com Habilitação em Agropecuária Orgânica.

O perfil do profissional desejado diz respeito a um profissional ao mesmo tempo preocupado em atuar com as técnicas e a produção ecologicamente corretas, e que esteja atento às demandas do mercado e a gestão adequada de propriedades rurais e empresas.

O currículo apresentado nesse documento está assentado na teoria das competências e habilidades defendida pelo MEC àquela época. Como em item posterior analisaremos especificamente os currículos e suas adaptações, não o faremos nesse momento.

O documento traz orientações acerca da metodologia que mais atenderia a formação do profissional com o perfil pretendido, e se baseia no método da solução de problemas e no método de projetos, que, de acordo com esse documento contemplam a “formação de um aluno apto a desenvolver a capacidade de pesquisa, de busca de informações, bem como de sua análise e seleção, de criação, de formulação, ao contrário da simples memorização. Enfim, dentro dessa perspectiva, o educando deve desempenhar um papel ativo no processo de ensino e aprendizagem, que necessita atender à complexidade da sociedade tecnológica” (p. 48).

O documento regulamenta que o estágio supervisionado deverá ser realizado em empresas do setor agropecuário orgânico, assim possibilitando ao educando o contato com esse setor do mercado de trabalho.

O documento preconiza uma forma de avaliação que contemple a compreensão e o raciocínio do aluno na busca da solução dos problemas apresentados, em questões devidamente contextualizadas, e/ou no desenvolvimento de projetos que possibilitem o alcance de determinadas metas e afirma que: “a avaliação não deve estar centrada na nota, mas em padrões de desempenho; os instrumentos de avaliação devem estar voltados para a solução de problemas contextualizados e/ou devem utilizar-se dos projetos sugeridos como método para o desenvolvimento dos conteúdos; além da tradicional prova, há muitos outros

instrumentos de avaliação capazes de atender o referencial anterior; a competência como tal precisa contemplar também o campo afetivo, a tomada de decisões, o campo da atitude, tão necessária à produção moderna; a recuperação paralela da aprendizagem é dispositivo legal, mas acima de tudo é procedimento coerente com os preceitos da igualdade, da solidariedade e da inclusão social, que são defendidos nos princípios filosóficos da reforma da educação profissional”.

Podemos observar a tentativa de modificar outra grande base da educação tradicional: a avaliação como exame. A prova que avalia a capacidade de memorização deverá, segundo o documento, ser substituída ou complementada por avaliações que levem em consideração outras nuances do processo de aprendizagem.

Segundo o documento, a Instituição aproveitará conhecimentos prévios dos alunos mediante a comprovação escrita e/ou prática necessária a determinadas competências e habilidades, valorizando assim o saber construído pelo educando mesmo antes de chegar ao CTUR.

Percebemos, ao finalizar a análise desse documento, que ele reflete o desejo de oferecer uma formação capaz de capacitar o técnico a, na sua atuação profissional, auxiliar na melhoria e na preservação do meio ambiente, atento às novas tecnologias nessa área e autônomo para auxiliar nas tomadas de decisões acerca da situação socioambiental atual.

Observamos também que a presença da agropecuária convencional ainda se dará na formação desse técnico, mas podemos interpretar essa realidade como parte de um processo que não se dá rapidamente, visto a acomodação dos conhecimentos e das práticas tradicionais.

O Projeto Político Pedagógico

O Projeto Político Pedagógico em análise foi elaborado no ano de 2006 e já em sua página 5 deixa clara a participação do corpo docente e do corpo administrativo na construção desse documento, se referindo também a relação entre a comunidade e a Instituição.

Em sua introdução o documento aponta a preocupação com o comando das transformações tecnológicas e afirma a existência de um campo de tensão em que se encontra “de um lado a Revolução Técnico-Científica Informacional e do outro lado os problemas ambientais e sócio-culturais”, e afirma que a educação tem papel fundamental para a compreensão dessas mudanças (p. 6).

Ressalta também, o documento em sua introdução, que o Colégio visa atender as novas demandas da sociedade, que não mais dizem respeito apenas à inserção do técnico no mercado, mas deseja a formação de técnicos que sejam “cidadãos conscientes e críticos da realidade contemporânea, visando à melhoria da qualidade de vida e, conseqüentemente, do ambiente social e humano atual e das gerações futuras” (p.6).

Os elaboradores desse documento justificam a proposta pedagógica apresentada afirmando que essa é a que pode “encontrar respostas para questões cruciais da escola, como o seu papel, as dificuldades em cumprí-lo e as alternativas possíveis. Como tudo, sua qualidade vai depender das pessoas com ela envolvidas” (p.7). Afirma ainda que a proposta deve ser coletiva para poder representar o todo da escola e não apenas um segmento, e que esta proposta resgata a identidade e a intencionalidade da Instituição. A justificativa dessa proposta termina reafirmando que ela foi concebida pela comunidade escolar, por pessoas envolvidas no “que fazer” da escola, e não por pessoas distantes de sua realidade.

Em sua página 14, o documento deixa clara a preocupação dessa comunidade escolar em formar técnicos aptos para exercer a cidadania, e a partir da página 15 até a página 112 o documento expõe o e mentário do Ensino Médio, com uma grade curricular com 12 disciplinas, sendo que 9 ainda apresentavam organização seriada, 2 apresentavam organização modular e 1 não apontava a organização. Dentre essas doze disciplinas se encontram: Língua Portuguesa

(oferecida para as 3 séries), Literatura Brasileira (oferecida para a 1ª série), Língua Estrangeira (oferecida no 1º módulo), Educação Artística (oferecida no 1º módulo), Física (oferecida nas 3 séries), Química (oferecida na 1ª série), Introdução a Informática (oferecida na 1ª série), Matemática (oferecida para 3 séries), História (oferecida para 3 séries), Educação Física (não aponta organização), Geografia (oferecida para 3 séries), e Biologia (oferecida para 3 séries).

Esse ementário se apresenta com metodologias que prevêm aulas expositivas, seminários e dinâmicas e com avaliações cognitivas acompanhadas de avaliações afetivas e globais.

Quanto à abertura para discussões socioambientais encontramos claramente na ementa da disciplina Geografia que propõe essa discussão para as 3ª séries em que é oferecida, por outro lado na disciplina Biologia são oferecidos conhecimentos técnicos de Ecologia para o 3º ano.

Da página 113 até a página 172 o Projeto Político Pedagógico faz um apanhado do Projeto de Criação do Curso Técnico em Agropecuária Orgânica, já analisado no item anterior.

A partir da página 173 o documento faz uma abordagem do Curso Técnico em Turismo e Hospitalidade com Ênfase em Hotelaria, afirmando ser justificável este curso, visto a grande carência de profissionais qualificados nessa área para um mercado que vem crescendo no Brasil e no mundo. O curso tem como objetivo formar técnicos capazes de organizar, gerir, e atuar em atividades de turismo e hospitalidade, além de trabalhar com a manutenção de serviços.

Encontramos na página 173 o apontamento para o ecoturismo, mas apenas para ressaltar que é uma das atividades que serão incentivadas pelos Governos dos Estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais. Não percebemos qual o entendimento de ecoturismo defendido pelos elaboradores desse documento, visto que há uma grande discussão sobre os benefícios e os perigos da disseminação acelerada do ecoturismo.

O perfil do profissional desejado diz respeito àquele com “características intelectuais e de personalidade, tais como: boa fluência verbal, rapidez e exatidão nas respostas, controle emocional, habilidade numérica, capacidade de liderança, sociabilidade, iniciativa, dinamismo e desembaraço” (p. 175)

A partir da página 181 inicia-se a explanação sobre a grade curricular do Curso Técnico em Hotelaria da qual cabe ressaltar a presença das seguintes disciplinas: Ambiente e Ecoturismo (oferecida no V módulo) cuja ausência no ementário nos impede de analisar a orientação das discussões abordadas; e Legislação e Ética (oferecida no II módulo) que traz em sua ementa o objetivo de formar técnicos capazes de refletir sobre os impactos ambientais, traz ainda como competências esperadas para esse técnico: conscientizar sobre a importância da preservação; desenvolver a responsabilidade social frente aos problemas ligados a preservação; conhecer a legislação ambiental; conhecer as sanções penais, administrativas e civis para autores de crimes ambientais; conhecer os órgãos responsáveis pela fiscalização, informações e denúncias sobre meio ambiente.

Esse PPP traz como anexo 1 o Regimento Interno já analisado no item 6.1.1 e como anexo 2 traz um “relato sucinto sobre a operação do Colégio Técnico, contendo pelo menos dados quantitativos básicos, indicadores de desempenho adotados, principais pontos críticos no momento e próximas ações gerenciais” (p. 264)

O anexo 2 aponta como uma das ações que foram implementadas na Instituição no ano de 2005 o desenvolvimento de vários projetos, entre eles o Projeto Interdisciplinar de Argumentação Pública, Cidadania e Consciência Ambiental com as turmas da segunda série do colégio, com o objetivo de implementar atividades que contribuíssem para o desenvolvimento da consciência cidadã, segundo as avaliações apresentadas pelos alunos. Esse projeto teve a carga horária de 2 horas semanais por turma, durante o 1º semestre, em que

foram apresentados e discutidos em público pelos alunos, 29 temas envolvendo os mais diversos interesses como religião, sexualidade, **meio ambiente**, política, cultura, esporte e sociedade entre outros (grifo nosso).

Esse anexo ainda ressalta a fragilidade da estrutura da Instituição no que respeita ao número de professores e funcionários, assim como a estrutura física / material do Colégio, apontando para a necessidade de reestruturação urgente, para que a Instituição possa atender as demandas sociais.

Apesar de em campos restritos, ao analisarmos o PPP, encontramos nos três cursos oferecidos pela Instituição, a presença de discussões acerca de temas ambientais. É natural que, tendo a criação do Curso Técnico em Agropecuária Orgânica menos de dez anos, as modificações que permitem maior inserção do tema estejam ainda centralizadas nesse curso, porém o documento aponta a possibilidade de, com o passar do tempo, o tema ser central na formação dos educandos dessa instituição.

As Matrizes Curriculares

A análise das matrizes curriculares utilizadas na formação do Técnico em Agropecuária e do Técnico em Agropecuária Orgânica do CTUR é fundamental para embasarmos nosso entendimento acerca de sua caminhada pedagógica.

A primeira matriz curricular do Curso Técnico em Agropecuária era dividida em duas partes. Uma delas era composta das disciplinas de Formação Geral, sendo a segunda parte composta das disciplinas específicas da formação do técnico. Abaixo apresentamos a tabela que demonstra esta matriz curricular:

Tabela 1- Primeira Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária (continua)

EDUCAÇÃO GERAL				
Disciplinas	Horas por Semana			Total de Horas
	1º ano	2º ano	3º ano	
Língua Portuguesa	3	3	3	270h
Literatura Brasileira	2	2	2	180h
Língua Inglesa	2	2		120h
Educação Artística		2		60h
História	2			60h
Geografia	2			60h
Matemática	3	3	3	270h
Física	2	2	2	180h
Química	2	2	2	180h
Biologia	2	2	2	180h
Subtotal de Horas			1560h	
FORMAÇÃO ESPECIAL				
Administração e Economia Rural			2	60h
Relações Humanas	2			60h
Estudos Regionais		2		60h
Programa de Saúde		2		60h
Agricultura Geral	4			120h
Criações		4	5	270h
Culturais Regionais	3	4	5	360h
Construções e Instalações Rurais			2	60h
Desenho Técnico	2			60h
Topografia			3	90h
Irrigação e Drenagem	1	2		90h
Mecanização Agrícola		3		90h
Zootecnia Geral	2	2		120h
Educação Física	2	2	2	180h
Estágio Supervisionado				360h
Subtotal			De	Horas
2040h				
Total de Horas do Curso				3600h

(continuação)

Podemos observar, analisando esta Matriz Curricular, que, em sua maioria, as disciplinas, tanto as que fazem parte da formação geral, quanto às da formação específica, são essencialmente técnicas, o que nos indica que, para se estabelecer uma formação socioambientalmente crítica, elas dependerão fundamentalmente da práxis dos educadores envolvidos, de sua formação e de seu posicionamento pessoal frente a sociedade.

Não percebemos nessa grade curricular, disciplinas que por si já suscitem discussões e reflexões mais aprofundadas, como é o caso da Sociologia ou Filosofia, como também não observamos a flexibilidade necessária para a introdução de atividades que pudessem responder a esta necessidade.

A preocupação socioambiental, no caso dessa grade curricular, ainda não está institucionalizada, e, dependendo das atividades propostas, do conteúdo trabalhado, da metodologia aplicada pelo educador, a formação poderia ser mais ou menos orientada para a área socioambiental.

Ressaltamos que à época da utilização dessa matriz curricular os cursos oferecidos eram: Técnico em Agropecuária e Técnico em Economia Doméstica, e que a Instituição ainda não havia elaborado seu PPP. Conforme nos esclareceu a direção do Colégio, nessa época, a comunidade escolar embasava suas ações nas Leis reguladoras e no Regimento Interno.

Em 1998 o Curso Técnico em Agropecuária passou a não mais contar com as disciplinas da Formação Geral, pois, em atendimento a Legislação da época, a matriz curricular sofreu modificações conforme a tabela abaixo:

Tabela 2 – Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária a partir de 1998

Disciplinas	Horas por semana			Total de Horas
	1ª série	2ª série	3ª série	
Programa de Saúde			2	60h
Desenho Técnico		2		60h
Estudos Regionais			2	60h
Culturas Regionais I		5		150h
Administração e Economia Rural			2	60h
Zootecnia Geral I		2		60h
Agricultura Geral		4		120h
Criações I			4	120h
Criações II			5	150h
Culturas Regionais II			4	120h
Culturas Regionais III			5	150h
Construções e Instalações Rurais			2	60h
Topografia			3	90h
Irrigação e Drenagem I		1		30h
Irrigação e Drenagem II			2	60h
Mecanização Agrícola			3	90h
Zootecnia Geral II			2	60h
Estágio Supervisionado				360h
Total de Horas do Curso				1860h

Com a subtração das disciplinas de formação geral de sua matriz curricular o Técnico em Agropecuária dessa Instituição se apresenta com a formação ainda mais tecnicista, menosprezando a necessidade da formação deste profissional ser perpassada pelas discussões sociais atuais e urgentes, pois em 1996, a sociedade já estava discutindo ativamente as questões socioambientais, principalmente no Brasil, onde quatro anos antes havia acontecido a Rio 92, evento em que foram elaborados diversos documentos importantes como já mencionamos no capítulo III.

Verificamos que as disciplinas da segunda matriz curricular pouco foram modificadas se comparadas com as disciplinas da Formação Especial da Matriz anterior. Sendo a primeira Matriz do início da década de 1970 e a segunda matriz do final da década de 1990, podemos afirmar que não houve o acompanhamento da demanda social relativa ao papel esperado do Técnico em Agropecuária sensível aos problemas ambientais, principalmente aos causados em consequência do modelo de produção agropecuária, e capazes de se sensibilizar frente às questões socioambientais.

A Matriz Curricular exposta anteriormente foi utilizada apenas até o ano de 2000, pois, neste ano se inicia a organização para que essa Instituição atendesse integralmente ao Decreto de Lei 2.208/97, já referida no capítulo IV. Para esse atendimento, a Instituição acatou a orientação do Artigo 8 do referido Decreto, que propunha a organização do currículo do ensino Técnico em disciplinas, que poderiam ser agrupadas em módulos. Ainda segundo esse artigo, os módulos poderiam ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, isto é, uma profissionalização parcial. Regulamenta ainda a possibilidade de se concluir disciplinas ou módulos em instituições diferentes, desde que toda a formação não excedesse a cinco anos e finaliza regulamentando que a instituição em que o Técnico se formasse deveria expedir o certificado de conclusão do curso.

O atendimento integral a esse Decreto foi organizado no ano de 2000, se estabelecendo a partir do ano de 2001. Ressaltamos que juntamente com essas mudanças forçadas pela legislação, houve também, nessa Instituição, a criação do Curso Técnico em Agropecuária Orgânica em substituição ao Curso Técnico em Agropecuária. Então o Curso Técnico em Agropecuária Orgânica iniciou seu funcionamento dentro da organização por módulos que tinham a duração de um semestre.

De acordo com professores diretamente envolvidos no processo de criação desse curso, esta se deu por três diferentes motivações: a primeira diz respeito à orientação do MEC com referência aos cursos técnicos apresentarem denominações mais específicas, a segunda é referente à localização do Colégio que fica no Campus da UFRRJ e próximo da EMBRAPA/CNPAB, e da PESAGRO que têm projetos destinados a pesquisa com orgânicos e por último a uma inclinação natural dos docentes envolvidos com o curso para as práticas orgânicas de produção.

Segundo a direção desse Colégio, no ano de 2001 foram oferecidas aos alunos que se formariam no Curso Técnico em Agropecuária naquele ano, as disciplinas que faltavam em seus históricos, e disciplinas que estariam organizadas no terceiro e quarto módulos, foram organizadas no primeiro e no segundo para que não houvesse atraso na formação dos técnicos formandos de 2001.

Ainda segundo a Direção, os outros alunos do Curso Técnico em Agropecuária, em sua totalidade, optaram por migrar para o Curso Técnico em Agropecuária Orgânica no ano de 2001.

De início o Curso Técnico em Agropecuária Orgânica foi organizado em quatro módulos, isto é, dois anos, e teve como a primeira matriz curricular a exposta na tabela abaixo:

Tabela 3 – Primeira Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária Orgânica – 2001

Módulo	Disciplina	2001	2002	2002	2003
		1º Semestre	1º Semestre	2º Semestre	1º Semestre
Módulo	Planejamento e Projeto	60h			
Básico	Bases da Produção Vegetal	90h			
1º Semestre	Bases da Produção Animal	60h			
370 Horas	Tecnologia Básica	160h			
	Gestão e Legislação		60h		
	Avicultura de Corte		30h		
Módulo	Avicultura de Postura		30h		
Específico	Apicultura		20h		
2º Semestre	Suinocultura		30h		
360 Horas	Caprinocultura		50h		
	Bovinocultura de Leite		80h		
	Bovinocultura de Corte		40h		
	Eqüinocultura		20h		
Módulo	Culturas Anuais e Semi Perenes			190h	
Específico	Culturas Perenes			120h	
3º Semestre	Agroecologia			90h	
400 Horas					
Módulo	Jardinagem e Paisagismo				90h
Específico	Processamento de Produtos de				75h
4º Semestre	Origem Animal				
240 Horas	Processamento de Produtos de				75h
	Origem Vegetal				
	Estágio Supervisionado				
		160h			
TOTAL DA CARGA HORÁRIA DO CURSO					
1530h					

Podemos observar uma grande diferença da Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária Orgânica para a Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária. Vimos que algumas disciplinas foram condensadas em uma como foi o caso de: Mecanização

Agrícola, Irrigação e Drenagem, Topografia e Construções e Instalações Rurais que foram condensadas na disciplina chamada Tecnologia Básica. E por outro lado outras disciplinas foram subdivididas como é o caso das disciplinas: Criações I e Criações II que foram subdivididas em Avicultura de Corte, Avicultura de Postura, Apicultura, Suinocultura, Caprinocultura, Bovinocultura de Leite, Bovinocultura de Corte e Equinocultura, além de Bases da Produção Animal. As disciplinas de Culturas Regionais e Agricultura Geral foram substituídas por Culturas Anuais e Semi Perenes e Culturas Perenes, além de Bases da Produção Vegetal.

Algumas disciplinas foram extintas, mas gostaríamos de ressaltar a criação de algumas disciplinas com potencialidade para inserir de forma concreta as discussões socioambientais na formação do Técnico em Agropecuária, são elas: Planejamento e Projetos, pois poderia inserir em seu conteúdo a importância de se planejar a produção observando os limites naturais e as demandas sociais e elaborar projetos dentro da área socioambiental; Gestão e Legislação, que poderia inserir discussões sobre a legislação ambiental; Processamento de Produtos, tanto Vegetal quanto Animal, que poderia inserir as discussões sobre aproveitamento integral dos alimentos, evitando desperdícios de recursos naturais; e por fim Agroecologia, que, ao nosso ver, pode ser considerada como a disciplina mais diretamente ligada às causas socioambientais das que se apresentam nessa Matriz Curricular.

Essa Matriz Curricular foi utilizada apenas em 2001, pois, segundo a Direção do Colégio em suas próprias palavras: *“Vou te dizer que a primeira Matriz, ela foi utilizada só um semestre, porque a gente já viu no primeiro semestre que a gente utilizou, no primeiro módulo, que não deu certo, então a partir disso, a cada..., a gente acabou mudando várias vezes a Matriz Curricular, e essas mudanças sempre foram coletivas”*. Ainda segundo a Direção essas mudanças sempre visavam à melhoria na qualidade da formação discente.

A segunda Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária Orgânica foi utilizada apenas no ano de 2002, e era organizada da seguinte forma:

Tabela 4 – Segunda Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária Orgânica – 2001 (continua)

Módulo	Disciplina	2002 2º Semestre	2003 1º Semestre	2003 2º Semestre	2004 1º Semestre
1º Módulo	Agroecologia	72h			
2º Semestre	Bases da Produção Animal	72h			
360 Horas	Jardinagem e Paisagismo	72h			
	Tecnologia Básica I – Irrigação e Drenagem	72h			
	Tecnologia Básica I - Topografia	72h			
	Tecnologia Básica II – Construções e Instalações Rurais		72h		
1º Semestre	Culturas Olerícolas		72h		
360 Horas	Culturas Perenes		72h		
	Tecnologia Básica II - Mecanização Agrícola		72h		
	Pequenos Animais		72h		
3º Módulo	Médios Animais			72h	
2º Semestre	Planejamento e Projetos			72h	
288 Horas	Processamento de Produtos de Origem Animal			72h	
	Processamento de Produtos de Origem Vegetal			72h	
4º Módulo	Gestão e Legislação				72h
1º Semestre	Grandes Animais				72h
216 Horas	Grandes Culturas				72h
	Estágio Supervisionado				
	160h				
TOTAL DE CARGA HORÁRIA DO CURSO					
1384h					

(continuação)

Podemos observar nessa reformulação da Matriz Curricular que a organização das disciplinas busca o melhor equilíbrio na divisão da carga horária entre as disciplinas, como podemos observar no caso das Tecnologias Básicas. Por outro lado observamos também o adiantamento da disciplina Agroecologia para o primeiro módulo, pois, segundo a Direção, é a disciplina basal para a formação do Técnico em Agropecuária Orgânica e por isso deve ser oferecida no início do curso.

A terceira Matriz Curricular utilizada no Curso Técnico em Agropecuária Orgânica teve poucas alterações. As únicas modificações implantadas foram as transformações das disciplinas Tecnologia Básica I, que possuía duas subdivisões (Irrigação e Drenagem e Topografia) e Tecnologia Básica II que possuía duas subdivisões (Construções e Instalações Rurais e Mecanização Agrícola) em quatro disciplinas correspondentes as suas subdivisões. Tais modificações não trouxeram impactos sobre a formação discente oferecida pela Matriz Curricular anterior.

Em 2007 foi implantada a atual Matriz Curricular, que reorganiza o Curso Técnico em Agropecuária Orgânica. O curso passa a ter a duração de três anos em regime seriado. A atual Matriz Curricular se organiza da seguinte forma:

Tabela 5 – Quarta Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária Orgânica – 2007 (Atual) (continua)

Disciplina	1ª Série	2ª Série	3ª Série	Carga Horária
Agroecologia	2			70h
Irrigação e Drenagem	1			35h
Pequenos Animais	4			140h
Culturas Olerícolas	4			140h
Jardinagem e Paisagismo	2			70h
Culturas Anuais		3		105h
Médios Animais		3		105h
Gestão e Legislação		1		35h
Mecanização Agrícola		2/2*		70h/70h*
Irrigação e Drenagem		2/2*		70h/70h*
Industriais Rurais		3		105h
Fruticultura			3	105h
Grandes Animais			3	105h
Planejamento e Projetos			2	70h
Construções e Instalações			2	70h
Topografia			3	105h
Estágio Supervisionado				160h
TOTAL DE CARGA HORÁRIO DO CURSO				1700H

(* Aulas teóricas/aulas práticas)

(continuação)

Esta última modificação extinguiu a disciplina Bases da Produção Animal; substituiu as disciplinas Culturas Perenes e Grandes Culturas pela disciplina Culturas Anuais; substituiu as disciplinas Processamento de Produtos de Origem Vegetal e Processamento de Produtos de Origem Animal pela disciplina Indústrias Rurais. Na nossa interpretação a única modificação que pode acarretar conseqüências para a formação discente é a reorganização do curso para o sistema seriado, que, conforme as opiniões coletadas nas entrevistas com os professores, organiza melhor a carga horária das disciplinas possibilitando maior aprofundamento nos conteúdos. Segundo esses mesmo professores, essa mudança trará transformações benéficas para a formação discente.

As ementas das disciplinas

Essa análise foi feita a partir das ementas apresentadas como parte do PPP. Ressaltamos que apesar de algumas disciplinas da última Matriz Curricular analisada se apresentar subdivididas no ementário, como é o caso da disciplina Pequenos Animais, que no ementário é apresentada subdividida nas disciplinas: Avicultura de Corte, Avicultura de Postura, Cunicultura e Apicultura, a única disciplina que não tem o ementário apresentado no PPP é Fruticultura.

Das 16 disciplinas que compõem a Matriz Curricular atual, somente 4 apresentam em sua ementa, claramente, a escolha por priorizar o modelo de produção orgânico. A disciplina Agroecologia objetiva ensinar o modelo de produção orgânico e o convencional, deixando clara a prioridade do primeiro modelo dentro da disciplina; a disciplina Planejamento e Projetos visa ensinar aos educando a valorizar a vocação regional e a fazer projetos para produção de orgânicos; a disciplina Médios Animais tem por objetivo ensinar a criação observando a preservação de recursos naturais e avaliar as conseqüências do uso de métodos tradicionais da criação sobre o meio ambiente; e a disciplina Mecanização visa conscientizar o futuro profissional para questões ambientais relacionadas com o uso intensivo de máquinas agrícolas, além de orientar no planejamento e manejo ecológico do solo e ainda contém um conteúdo específico chamado: Mecanização e Meio Ambiente.

Outras quatro disciplinas têm como objetivo ensinar o modelo de produção orgânico, juntamente com o modelo de produção convencional, fazendo comparação entre os dois, porém não expõem na ementa a prioridade para o modelo orgânico, são elas: Grandes Animais, Gestão e Legislação, Culturas Anuais e Pequenos animais.

E ainda seis disciplinas não expõem em suas ementas a presença do modelo de produção orgânico ou a preocupações com as questões socioambientais: Topografia, Construções e Instalações, Industrias Rurais, Irrigação e Drenagem, Culturas Olerícolas, Jardinagem e Paisagismo; e a disciplina Fruticultura não tem sua ementa apresentada no PPP.

Refletindo sobre as análises acima - CTUR

Os documentos analisados demonstram claramente que até o ano de 2000, as questões socioambientais estavam à margem da Institucionalização, pois o Regimento Interno não aborda a questão, e como, segundo a Direção do Colégio, era o único documento orientador desta época, essas questões somente chegavam até a formação discente no caso da práxis docente ser orientada para isso, ou seja, dependia da posição individual do professor.

Com a criação do Curso Técnico em Agropecuária Orgânica, as questões socioambientais são institucionalizadas, porém apenas dentro desse novo curso. A Instituição como um todo ainda não se pronunciava claramente quanto a sua posição ao lado da busca de soluções para os atuais problemas socioambientais. Essa posição pode gerar conflitos dentro da comunidade escolar, visto que as posições filosóficas podem não coadunar gerando, muitas vezes, tensão e dissidência de práticas e teorias.

Finalmente no ano de 2006, com a elaboração do Projeto Político Pedagógico clarifica-se a posição da Instituição, que se demonstra imbuída no intuito de formar cidadãos sensibilizados para as questões socioambientais e capazes de tomar atitudes a esse respeito, firmando essa posição no referido documento.

As matrizes curriculares pouco alteradas demonstram que esse é um campo de difícil transformação, pois mesmo trabalhando com modelos de produção diferentes, as disciplinas que compõe as matrizes curriculares dos dois cursos pouco se modificaram, cabendo destacar que a criação da disciplina Agroecologia é uma modificação que merece ser mencionada.

As ementas analisadas apontam que o Colégio e sua comunidade se encontram em uma época de transição da institucionalização das questões ambientais, é uma fase em que encontraremos atitudes e comportamentos diversos dentro da mesma comunidade.

A análise aponta, no que diz respeito à documentação, para uma crescente institucionalização das questões ambientais na formação discente do Colégio, com ênfase na formação do Técnico em Agropecuária.

6.2.2. Analisando alguns documentos do CANP

Nesse item e subitens nosso objetivo é analisar alguns dos documentos do CANP, para percebermos se houve alterações substanciais que demonstrem a institucionalização das questões ambientais; no caso de encontrarmos tais alterações, analisaremos quais delas poderiam ser interpretadas como modificações incentivadas pela criação do Curso Técnico em Meio Ambiente, que se deu no ano de 2003, e se elas atingiram e como atingiram o Curso Técnico em Agropecuária.

Projeto Político Pedagógico

O PPP em análise foi elaborado em outubro do ano de 2000. Segundo a Direção, foi o primeiro documento elaborado em que se pudesse observar a filosofia da Instituição.

O documento inicia expondo o Marco Situacional. Afirma o documento nesse item que estamos vivendo em um mundo globalizado em que os benefícios gerados são desigualmente distribuídos. Aponta ainda, esse mesmo item, que os diversos meios de comunicação ganharam um papel fundamental na formação dos indivíduos e que, como a família não vem conseguindo exercer seu papel balizador, cabe a escola suprir essa deficiência.

Fica claro que, para os elaboradores desse documento, a função dessa Instituição é a de preparar o jovem para a inserção do mercado de trabalho, pois afirmam que a Instituição “É o universo do educador e do educando e deve, e tem que permitir a inserção deste no mundo do trabalho e da vida em sociedade em condições de desempenho que lhe permitam conquistas e crescimento pessoal e profissional” (p. 1).

Segue o documento, expondo o Marco Doutrinal, afirmando que desejam ser uma Escola dinâmica e democrática, sempre aprimorando os conhecimentos técnicos e científicos de seus professores, alunos e técnicos-administrativos.

Afirmam-se como uma Instituição laica e que rejeita qualquer tipo de preconceito, mencionando ainda que “O CANP lutará e atuará para se fazer reconhecido pela comunidade em que está inserido, em funções de suas ações nos campos educacional, de formação profissional, cultural e cidadania”.

O aluno formado nessa Instituição deverá, ainda segundo o Marco Doutrinal, ser um cidadão crítico e participativo com postura pacifista e solidário. Ainda afirma que deve ser “um cidadão preparado para se inserir no mundo do trabalho, com habilidades de competências de “aprender a aprender” e se adaptar às mudanças técnico-científicas, cômico de seus deveres e responsabilidades quanto à preservação de condições ambientais e quanto ao exercício de suas atividades profissionais, em contínuo processo de aprimoramento como cidadão, como trabalhador e como técnico, e em busca de sua felicidade e evolução” (p. 3).

A partir desse ponto, o documento expõe o Marco Operativo que se inicia esclarecendo a Dimensão Pedagógica adotada pela Instituição. Para os elaboradores desse documento o importante é formar o indivíduo através de conteúdos e metodologias que desenvolvam a capacidade de “aprender a aprender”.

A avaliação discente se assentará em três quesitos principais: a observação, os testes de competência escritos ou práticos e a auto-avaliação, devendo esse processo se dar de forma contínua, e o processo de recuperação se dará paralelamente ao desenvolvimento dos conteúdos para auxiliar o aluno a superar os desafios do processo ensino aprendizagem.

O CANP deseja que seu corpo docente tenha uma postura democrática e facilitadora de respeito à individualidade do aluno, enquanto espera do corpo discente que se comporte como sujeito do processo ensino aprendizagem, sempre observando as normas de cordialidade e a obediência aos regulamentos.

O tópico denominado “Dimensão Comunitária” afirma que tanto a Direção, quanto o corpo discente, assim como os técnicos administrativos devem buscar a qualificação contínua, pois todos estão diretamente envolvidos com o processo educacional.

Quanto à interação com a comunidade do entorno os elaboradores reconhecem um indesejável distanciamento que por vários meios vão tentar minimizar. E referente ao corpo discente o documento afirma que serão potencializadas as possibilidades de organização estudantil.

Como missão da Instituição o documento afirma ser o oferecimento de Ensino Profissional e Ensino Médio capaz de formar cidadãos que saibam lidar com os desafios do mundo moderno e que por outro lado possam dar continuidade à sua formação.

Os objetivos do Ensino Profissional do CANP são todos referentes à formação do técnico capaz de desenvolver habilidades que os possibilitem melhor desempenho no exercício do trabalho.

Os objetivos do Curso Técnico em Agropecuária são os de desenvolver em seus alunos a capacidade de dominar os conhecimentos científicos capazes de possibilitar a participação produtiva na sociedade, também dizem respeito ao desenvolvimento de suas potencialidades de liderança e de continuidade de sua formação em nível superior.

O Curso Técnico em Agropecuária do CANP é estruturado segundo o Sistema Escola – Fazenda e tem objetivos relacionados a possibilitar oportunidades aos educandos de vivenciarem a realidade agropecuária, a reconhecendo como uma indústria de produção.

O documento afirma que os objetivos do Ensino Médio são aqueles expressos nos Parâmetros Curriculares Nacionais e que nessa Instituição ele é oferecido concomitantemente ao Ensino Profissional.

Ressaltamos que a essa época o CANP oferecia apenas o Curso Técnico em Agropecuária e o Ensino Médio.

Não observamos nesse documento a posição dessa Instituição frente às questões socioambientais. Apesar de no ano de 2000 as discussões acerca desse tema já serem bastante acirradas, os elaboradores desse documento somente as citaram superficialmente, não bastando essa citação para expor claramente seu posicionamento frente a essas discussões, ficando esse PPP com características de neutralidade frente a elas.

Plano do Curso Técnico em Agropecuária

Segundo o documento, o oferecimento do curso se justifica pela carência de profissionais capacitados a atender a demanda do mercado agropecuário específico do Estado do Rio de Janeiro e para intervir produtivamente nessa realidade, buscando embasar essa posição faz um apanhado da situação desse mercado.

Segundo os elaboradores desse documento, os técnicos formados nessa Instituição devem ser capazes de atuar para melhorar a qualidade da produção e para agregar valores a essa por meio da agroindústria.

Dentro dos objetivos dessa Instituição, expostos nesse documento, encontramos a menção ao profissional que respeite o meio ambiente, em meio a vários outros que visam a

preparação para o mercado e para a produtividade, demonstrando que o objetivo maior dessa Instituição é formar o Técnico para ser produtivo e aproveitar as oportunidades dentro do mercado de trabalho.

No perfil desejado aos concluintes do curso em relação às habilidades técnicas esperadas para o profissional da área, encontramos uma que nos chamou atenção: “Selecionar e aplicar métodos de erradicação e controle de pragas, doenças e plantas invasoras, responsabilizando-se pela emissão de receitas de produtos agroquímicos”. Ressaltamos que os agroquímicos são substâncias que deixam resíduos que causam esgotamento do solo e que são produtos retirados do receituário agrônomo por parte dos que defendem a agricultura assentada em bases agroecológicas. Por outro lado, após a explanação das competências gerais e específicas, o documento aponta para que o curso também irá “Desenvolver uma postura crítica, investigativa e propositiva diante da atual crise ambiental, na perspectiva da construção de uma cidadania participativa e ativa”. Cabe nesse momento ressaltarmos que essa competência parece estar deslocada dentro de tantas outras de atendimento à produtividade e à empregabilidade do Técnico formado nessa Instituição.

Ressaltamos que esse documento foi elaborado entre os anos de 2001 e 2002 em atendimento ao Decreto de Lei 2.208/97. E depois de expor o perfil do concluinte do Curso Técnico em Agropecuária, passa a expor a organização curricular desse curso, que em atendimento a Lei já mencionada passa a ser organizado através de módulos, além de diminuir o tempo de conclusão do curso de 3 para 2 anos, para facilitar, segundo o documento, a inserção mais rápida de profissionais no mercado e incentivar a reprofissionalização.

E como se fosse uma compensação à diminuição do tempo de conclusão, o Colégio instituiu a exigência de que para serem admitidos no curso profissionalizante os alunos já tivessem concluído a 1ª série do Ensino Médio.

O curso oferece três tipos de habilitação são eles: Técnico em Agropecuária com Habilitação em Agropecuária, que é a habilitação tradicional do curso, dada àqueles que concluíssem todos os módulos oferecidos, mais o Estágio Supervisionado; Técnico em Agropecuária com Habilitação em Produção Vegetal, para aqueles que concluíssem os módulos básicos, o módulo de Produção Vegetal, o módulo de Gestão, o módulo de Processamento da Produção, o módulo de prática da Produção Vegetal e o Estágio Supervisionado; e o Técnico em Agropecuária com Habilitação em Produção Animal, para os que concluíssem os módulos Básicos, o módulo de Produção Animal, o módulo de Gestão, o módulo de Processamento da Produção, o módulo de Prática de Produção Animal e o Estágio Supervisionado. A Matriz Curricular desse curso será analisada com maior profundidade no próximo item.

O CANP propõe o aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores através de um requerimento feito pelo aluno e analisado por uma banca interna.

O processo de avaliação da aprendizagem, segundo o documento, deverá ser contínuo e baseado na solução de problemas, podendo ser utilizados instrumentos teóricos ou práticos para emissão de valores.

Em seu 7º item o documento passa a expor as instalações e os equipamentos que a Instituição oferece aos professores e alunos do curso, seguido da relação dos profissionais envolvidos com o curso.

Observamos nesse documento a inserção pontual das questões ambientais em três ocasiões, todas dentro do perfil esperado do Técnico formado nessa instituição, porém essas três colocações não foram suficientes para entendermos qual a posição institucional frente a elas, pois entre tantos objetivos técnicos e de produção, essas menções não foram suficientes para orientar o documento numa perspectiva comprometida a formar Técnicos sensibilizados para a atuação responsável com as consequências de sua atuação profissional na sociedade.

O documento nos parece tender a neutralidade já que apesar de encontrarmos essas três pontuais menções à área ambiental, a formação pretendida se refere ao Técnico produtivo e capaz de se inserir no mercado de maneira produtiva.

As Matrizes Curriculares

Analisaremos as Matrizes Curriculares utilizadas nesse curso, que, segundo a Coordenação do curso, em entrevista, não sofreram grandes alterações no que diz respeito a inserção das questões ambientais, e as transformações que ocorreram foram sempre em atendimento as Leis Reguladoras. Ressaltamos também que nossa análise será orientada para a comparação das Matrizes utilizadas antes e depois do ano de 2003, ano em que o Curso Técnico em Meio Ambiente abriu sua primeira turma nessa Instituição.

As Matrizes Curriculares anteriores ao ano de 2003

Essa Matriz Curricular está apresentada no Plano de Curso analisado anteriormente e, segundo a Coordenação do curso, tem as disciplinas oferecidas idênticas às Matrizes anteriores com a diferença de serem ministradas através de módulos.

Essa Matriz Curricular estava assim organizada:

Tabela 6 – Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária em 2002 (continua)

Módulo I	Carga Horária
Planejamento de Projetos	
Estudo de Vocação Regional	18h
Elaboração de Projetos Agropecuários	36h
Total	54h
Módulo II	Carga Horária
Bases da Produção Vegetal	
Fundamentos do Solo	36h
Agrometeorologia	18h
Fertilidade do Solo	36h
Total	90h
Módulo III	Carga Horária
Bases da Produção Animal	
Fundamentos de Zootecnia	18h
Introdução ao Melhoramento Genético Animal	18h
Introdução a Reprodução Animal	18h
Introdução a Nutrição Animal e Forragem	18h
Total	72h
Módulo IV	Carga Horária
Bases da Engenharia Rural	
Topografia	36h
Mecanização Agrícola	36h
Irrigação	36h
Construções Rurais	36h
Total	144h
Módulo V	Carga Horária
Produção Vegetal	

Noções de Agroecologia	18h
Pragas, Doenças e Plantas Invasoras	18h
Olericultura	72h
Produção de Mudas	36h
Fruticultura	54h
Reflorestamento	54h
Culturas Anuais	54h
Paisagismo	54h
Total	360h
Módulo VI	
Produção Animal	Carga Horária
Agrostologia	18h
Apicultura	36h
Avicultura de Corte	36h
Cunicultura	18h
Piscicultura	18h
Suinocultura	54h
Caprinocultura	18h
Bovinocultura de Corte	36h
Bovinocultura de Leite	54h
Eqüinocultura	18h
Nutrição Animal	18h
Sanidade Animal	18h
Total	342h
Módulo VII	
Processamento da Produção	Carga Horária
Microbiologia	36h
Conservação de Alimentos	36h
Processamento de Carnes	36h
Processamento de Leite	36h
Processamento de Frutas e Hortaliças	36h
Total	180h
Módulo VIII	
Gestão	Carga Horária
Organização e Planejamento da Empresa Rural	36h
Cooperativismo	36h
Contabilidade Agropecuária	18h
Gestão da Produção Agropecuária	36h
Total	126h
Módulo IX	
Prática da Produção Vegetal	Carga Horária
Prática da Produção Vegetal	192h
Módulo X	
Prática da Produção Animal	Carga Horária
Prática da Produção Animal	192h
TOTAL DE HORAS DO CURSO	1.752h

(continuação)

O anexo C do PPP analisado anteriormente traz a “Distribuição de Funções, Sub-Funções, Competências, Habilidades e Bases Tecnológicas por Disciplina do Curso Técnico em Agropecuária”, de onde pudemos avaliar o posicionamento das questões socioambientais dentro das disciplinas oferecidas nesse curso.

Cada disciplina desse documento expõe as competências a serem desenvolvidas pelos alunos. Dentre todas as oferecidas, somente na disciplina Planejamento e Projetos encontramos expostas duas competências relativas a temas ambientais, são elas: Avaliar o impacto ambiental (do projeto a ser realizado) e Coletar dados para o relatório de impacto no ambiente, são características técnicas que não comprometem o Técnico formado com a melhoria da relação entre o setor de agropecuária e o Meio Ambiente.

Nas demais disciplinas analisadas não encontramos menção ao tema. Sendo a competência a ser desenvolvida pela disciplina Noções de Agroecologia: “analisar os fatores ambientais e climáticos que interagem na relação planta, pragas e doenças”, e as competências a serem desenvolvidas pela disciplina Reflorestamento são referentes às técnicas de plantio e a função econômica das plantas utilizadas.

Matrizes Curriculares posteriores ao ano de 2003

Em 2007 há duas Matrizes em funcionamento, pois a Instituição está em tramites para voltar ao sistema seriado nos cursos oferecidos. Portanto apresentaremos duas tabelas com as Matrizes em questão.

Tabela 7 – Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária em 2007 no sistema modular (continua)

Módulo I	Carga Horária
Básico	
Elaboração de Projetos	36h
Construções Rurais	36h
Irrigação	36h
Mecanização Agrícola	36h
Topografia	36h
Fundamentos de Zootecnia	18h
Introdução a Nutrição e Forragem	18h
Introdução ao Melhoramento Genético	18h
Introdução à Reprodução Animal	18h
Agrometeorologia	18h
Fertilidade do Solo	36h
Fundamentos do Solo	36h
Total	342h
Módulo II	Carga Horária
Produção Animal	
Agrostologia	18h
Apicultura	36h
Avicultura	36h
Bovinocultura de Corte	36h
Bovinocultura de Leite	54h
Caprinocultura	18h
Cunicultura	18h
Eqüinocultura	18h
Nutrição Animal	18h

Piscicultura	18h
Sanidade Animal	18h
Suinocultura	54h
Total	342h
Módulo III	
Produção Vegetal	Carga Horária
Culturas Anuais	54h
Fruticultura	54h
Noções de Agroecologia	18h
Olericultura	54h
Paisagismo	36h
Pragas, Doenças e Plantas Invasoras	36h
Produção de Mudas	36h
Reflorestamento	36h
Total	324h
Módulo IV	
Gestão e Processamento da Produção	Carga Horária
Gestão e Produção Agropecuária	36h
Organização e Planejamento da Empresa Rural	36h
Cooperativismo	36h
Conservação de Alimentos	36h
Microbiologia	36h
Processamento de Carnes	36h
Processamento de Frutas, Legumes e Hortaliças	36h
Processamento de Leite	36h
Estudo de Vocação Regional	18h
Total	306h
TOTAL DE HORAS DO CURSO	1.314h

(continuação)

Tabela 8 – Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária em 2007 sistema Seriado (continua)

1ª Série	
Disciplinas	Carga Horária
Agrometeorologia	18h
Cooperativismo	18h
Estudos dos Solos I	36h
Fundamentos de Zootecnia	36h
Irrigação	36h
Prática de Oficinas	36h
Paisagismo	36h
Produção de Mudas	36h
Apicultura	36h
Cunicultura	36h
Piscicultura	36h
Informática	36h
Total de Horas	396h
2ª Série	

Disciplinas	Carga Horária
Estudos dos Solos II	36h
Construções Rurais	36h
Mecanização	36h
Pragas, Doenças e Plantas Invasoras	36h
Sanidade Animal	18h
Microbiologia	36h
Elaboração de Projetos	18h
Olericultura	36h
Fruticultura	36h
Suinocultura	36h
Avicultura	36h
Total de Horas	360h
3ª Série	
Disciplinas	Carga Horária
Agroindústria	72h
Eqüinocultura	18h
Gestão e Empreendedorismo	36h
Topografia	36h
Projetos e Extensão Rural	36h
Grandes Culturas	36h
Reflorestamento	36h
Bovinocultura de Corte	36h
Bovinocultura de Leite	36h
Total de Horas	342h
Estágio Curricular Orientado	90h
TOTAL DE HORAS DO CURSO	1.188h

(Continuação)

Ressaltamos que no ano de 2008, essas duas matrizes curriculares ainda estavam sendo utilizadas, sendo que não eram mais oferecidos os três primeiros módulos do Sistema Modular, visto que a intenção dessa Instituição é retornar à organização seriada.

Em comparação, as Matrizes Curriculares do sistema modular de 2002 e de 2007 tem poucas diferenças, sendo elas a extinção das disciplinas: Contabilidade Agropecuária, Prática da Produção Vegetal e Prática da Produção Animal. Não percebemos diferenças estruturais causadas pela inserção dos temas ambientais através da influência da criação do Curso Técnico em Meio Ambiente, na Matriz de 2007, visto que esse curso teve sua primeira turma em 2003.

Já na Matriz Curricular organizada no sistema seriado, observamos algumas modificações tais como: a criação da disciplina Estudos dos Solos em substituição às disciplinas Fertilidade do Solo e Fundamentos do Solo; a criação da disciplina Agroindústria em substituição às disciplinas Processamento de Carnes, Processamento de Frutas, Legumes e Hortaliças e Processamento de Leite; a criação da disciplina Gestão e Empreendedorismo em substituição às disciplinas Gestão da Produção Agropecuária e Organização e Planejamento da Empresa Rural; a criação da disciplina Grandes Culturas em substituição à disciplina Culturas Anuais. Foram extintas as seguintes disciplinas: Introdução a Nutrição e Forragem, Introdução ao Melhoramento Genético, Introdução à Reprodução Animal, Nutrição Animal, Agrostologia, que tiveram seus conteúdos abarcados pelas disciplinas que ministram conhecimentos referentes às diversas criações; também foi extinta a disciplina Noções de Agroecologia, uma disciplina potencialmente permeável pelas discussões socioambientais e foram criadas outras disciplinas: Prática de oficinas, Informática, Projeto e Extensão Rural,

sendo que nessa última disciplina, poderia ser discutido modelos alternativos de produção, o que parece não ter ocorrido.

Não observamos nessas Matrizes Curriculares mudanças que pudéssemos relacionar com a inserção das questões ambientais, as mudanças encontradas dizem respeito à busca da melhor capacitação do Técnico para o mercado.

Passaremos a analisar o planejamento de algumas das disciplinas da última Matriz Curricular exposta. Ressaltamos que ficaram ausentes dessa análise as seguintes disciplinas: Produção de Mudas; Apicultura; Informática; Pragas, Doenças e Plantas Invasoras; Gestão e Empreendedorismo; Topografia; Projetos e Extensão Rural. O planejamento dessas disciplinas não estavam disponíveis na Secretaria da Instituição na época da pesquisa.

Dentre as 22 disciplinas analisadas, 18 não apresentam em suas ementas espaços formalizados para discussões socioambientais ou para conhecimento sobre modelos de produção alternativos.

Nas disciplinas Estudos dos Solos I e II encontramos conhecimentos sobre causas de erosão de solos e prevenção, através de técnicas específicas; na disciplina Reflorestamento encontramos conhecimento de Ecologia; na disciplina Mecanização encontramos os conhecimentos relativos as consequências da má utilização de máquinas agrícolas ao solo, buscando através desses conhecimentos minimizar esses impactos com técnicas específicas; na disciplina Irrigação encontramos espaço formalizado para discussões sobre a importância da água para o mundo, porém há espaços iguais para todos os métodos de irrigação, sem ênfase em métodos e práticas mais adequados a uma visão comprometida com as questões ambientais; na disciplina de Cooperativismo há espaço para discussões referentes a busca da superação do sistema capitalista, potencialmente procuram modelos alternativos de comercialização da produção; e na disciplina de Olericultura há grande espaço para a cultura orgânica com discussão sobre agroecologia e suas possibilidades e benefícios ambientais e sociais. Ainda é discutida a produção convencional, porém está clara a predominância da produção orgânica.

Em comparação com a ementa da Matriz Curricular de 2002, essa última Matriz apresentada demonstra um ganho no que respeita a inserção das questões ambientais na formação do Técnico. Enquanto que na primeira apenas uma disciplina apresentava espaço formalizado para essas questões e de forma técnica, a última apresenta sete disciplinas que abordam formalmente o tema, sendo que três delas abrem espaço para discussões sociais.

Ressaltamos que a transformação observada não diz respeito à criação de disciplinas, inclusive a disciplina “Noções de Agroecologia” foi retirada da Matriz, as mudanças dizem respeito às ementas das disciplinas, que são elaboradas pelos professores das disciplinas.

São apenas cinco anos que separam uma Matriz da outra dentro do Curso Técnico em Agropecuária, e entre elas a criação do Curso Técnico em Meio Ambiente, o que nos faz presumir que houve uma grande influência do segundo na formação do primeiro e, segundo o Coordenador do Curso Técnico em Agropecuária, em entrevista, as mudanças nas Matrizes não tiveram relação com criação do novo curso e sim com o atendimento às Leis, porém as transformações na prática dos Educadores sofreram e sofrem muito essa influência, pois, ainda segundo ele, há uma convivência intensa, além de alguns professores ministrarem aulas nos dois cursos.

Refletindo sobre as análises sobre o CANP

No que diz respeito aos documentos elaborados pela coletividade dessa Instituição, não percebemos o crescimento da inserção das questões ambientais. Os momentos pontuais em que são citadas são insuficientes para orientar a formação de seus alunos de maneira a esta ser permeada por tais questões.

Até o final de nossa pesquisa não havia movimentação para a elaboração de novos documentos e ressaltamos que as modificações encontradas nas matrizes curriculares demonstram apenas a busca pelo atendimento às legislação educacional.

Entretanto, no planejamento dos professores, em suas ementas, encontramos uma sensível inserção das questões ambientais. É certo que na maioria das vezes essas inserções são de conhecimentos técnicos de conservação e ecologia, o que já é um grande diferencial, principalmente se somados às aberturas encontradas para discussões socioambientais como é o caso de três disciplinas referenciadas anteriormente.

O fato de professores ministrarem disciplinas para os dois cursos e a convivência constante entre eles, incentivam modificações nas práticas educativas e esse fato se refletiu nos planejamentos elaborados pelos educadores. Como já mencionamos anteriormente, as transformações se dão lentamente, e essa transformação é um indício de que a comunidade educativa do CANP está caminhando para possibilitar a maior inserção das questões ambientais na formação do Técnico em Agropecuária.

Somente cabe alertarmos para o fato de que essas transformações somente se deram de forma mais sensível, nos documentos elaborados individualmente pelo professor da determinada disciplina, por isso a comunidade corre o risco de perder essa transformação caso o corpo docente sofra substituições.

Comparando as documentações analisadas CTUR – CANP

Não é nosso objetivo nesse item atribuir juízo de valor apontando erros ou acertos, apenas verificamos em qual das Instituições a inserção das questões ambientais na formação do Técnico em Agropecuária se deu de forma mais segura se refletindo nas documentações analisadas.

A documentação do CTUR mostra uma crescente na inserção dessas questões. A comunidade educativa dessa Instituição cuidou para que o interesse em formar cidadãos capazes de atuar para a melhoria do Meio Ambiente fosse registrado em seus documentos.

Por outro lado, nas ementas das disciplinas do CANP verificamos maiores mudanças, demonstrando que os professores sentiram profundamente a necessidade de abordar temas socioambientais em suas aulas, porém a comunidade educativa como uma unidade ainda não expressou esse objetivo claramente em suas documentações.

Ressaltamos que as duas comunidades estão em processo, cada qual se utilizando de caminhos diferentes, e apontamos para que, em sentido de segurança de permanência das transformações, nos parece que o CTUR tem menos possibilidade de perder os avanços até aqui conseguidos.

6.3. Ação II: A Comunidade Educativa

Com esses sujeitos foram realizadas entrevistas orientadas por perguntas geradoras, dando total liberdade para relatos e opiniões.

Essas perguntas foram utilizadas como o mote para que esses atores envolvidos diretamente com as Instituições relatassem suas vivências e sua compreensão sobre as mudanças ocorridas relativas à inserção das questões ambientais na Instituição em que atuam.

6.3.1. Os professores

1º Movimento – Entrevistas com os professores do CANP

Os professores que atuam no Curso Técnico em Agropecuária são 18, porém não foi possível entrevistar todos, por motivos diversos entre eles a opção de um em não se comprometer com entrevistas e a falta de tempo de dois outros. Dentre os quinze professores entrevistados, quatro eram substitutos e onze efetivos.

Ressaltamos que manteremos o anonimato dos entrevistados, deixando apenas o texto refletir o pensamento do corpo docente e quando necessário exporemos as respostas na íntegra.

Elaboramos perguntas diferenciadas para os professores substitutos e para os professores efetivos, por entendermos que as vivências são distintas no que se refere ao comprometimento com a Instituição. Iniciaremos com as entrevistas feitas com os quatro professores substitutos. Todos os professores substitutos ministravam disciplinas somente para o Curso Técnico em Agropecuária, e eram recém-graduados.

Quando perguntados se na seleção pela qual passaram para serem admitidos na Instituição houve alguma exigência quanto a experiências e conhecimentos da área ambiental, todos afirmaram que essa exigência não existiu.

Ao responderem se sua formação lhes deu base para que correlacionassem temas ambientais em suas atuações docentes, eles foram unânimes em afirmar que não tiveram formação adequada para isso.

Quando perguntados se abordam as questões socioambientais em suas aulas todos responderam que sim, sendo que dois não souberam explicar de que forma se dá essa abordagem, um relatou que em sua disciplina aborda temas técnicos de reflorestamento na teoria e na prática, enquanto que o outro afirmou ministrar conhecimentos da produção orgânica, objetivando melhor inserção do técnico no mercado, visto que, segundo ele, a produção orgânica agrega valor à produção.

Todos eles foram enfáticos em afirmar que é importante a formação do Técnico em Agropecuária estar perpassada pelos conhecimentos e discussões atuais dos temas socioambientais.

Como esses professores tinham pouco tempo de atuação nessa Instituição não foi possível para eles comentarem sobre a articulação entre o curso em que atuam e o Curso Técnico em Meio Ambiente.

Analisando as entrevistas acima, percebemos que a Instituição não apresenta preocupação com a inserção das questões ambientais na formação do Técnico em Agropecuária quando contrata professores substitutos, pois as exigências para a admissão de professores substitutos dizem respeito apenas à conhecimentos técnicos das disciplinas, e para que fosse diferente teria que exigir também conhecimentos das questões socioambientais, para que pudessem ser trabalhados por todo o corpo docente, tornando a práxis mais coesa. Observamos que apesar de acharem importante a posição das questões ambientais dentro da formação do Técnico em Agropecuária, eles não possuíam a formação adequada para ministrarem tais conhecimentos, nem para suscitarem discussões sobre o tema.

Dos onze professores efetivos entrevistados, três também ministram disciplinas para o Curso Técnico em Meio Ambiente, desses três, apenas um afirmou que sua práxis no Curso Técnico em Agropecuária não sofreu influência alguma do Curso Técnico em Meio Ambiente porque, segundo ele os enfoques são *“extremamente diferentes”*, enquanto outro falou que as *“mudanças foram intrínsecas aos professores, pois os alunos chegam com informações ambientais e se os professores não alcançarem vão ficar para trás”*, por outro lado o terceiro afirmou que o aprofundamento nas questões socioambientais se fez motivada por sua atuação no Curso Técnico em Meio Ambiente e segundo suas palavras *“depois de ter esses conhecimentos foi impossível não alterar as disciplinas do Curso Técnico em Agropecuária”*. Esse mesmo docente ainda disse que a articulação entre os cursos é falha, e afirma: *“A gente ainda é muito falho no processo de comunicação, essa comunicação não é integrada, a gestão também não é integrada, então os cursos funcionam como cursos distintos e isolados”*.

Dos oito professores entrevistados que ministram disciplinas somente para o Curso Técnico em Agropecuária, todos disseram que suas atuações não foram em nada influenciadas pelo Curso Técnico em Meio Ambiente, enquanto sete apontaram para que na estrutura do CANP não há possibilidade para essa articulação, um aponta para deficiências pessoais.

Quanto a relação entre os alunos dos dois cursos, dos três professores que ministram disciplinas para ambos, um não consegue perceber o relacionamento entre eles, até mesmo afirma que há uma certa rivalidade entre os alunos dos dois cursos, pois, segundo suas palavras, *“os enfoques são diferentes”* e complementa *“são dois cursos já estabelecidos e com práticas diferentes e não dão mais abertura para influências externas”*, um afirma que a Instituição não incentiva essa articulação, por outro lado o terceiro tem opinião totalmente diversa e diz que existe esse relacionamento e que ele é benéfico para os dois cursos, pois *“faz haver discussões acerca de muitas coisas”*.

Os outros oito professores efetivos entrevistados não observam articulação alguma entre os alunos dos dois cursos, afirmam que isso se dá por causa das práticas, dos horários e das diferenças nos objetivos.

Todos os professores efetivos entrevistados tiveram sua formação totalmente voltada para o sistema convencional de produção, e não construíram, na formação acadêmica, bases para abordar discussões socioambientais em suas práticas docentes. Por outro lado, um docente que aborda as questões socioambientais em suas aulas, afirmou: *“na minha formação eu não tive base alguma, essa base eu consegui fora”*. Demonstrando que apesar da formação não possibilitar a abordagem das questões socioambientais na prática docente, existem outros meios de alcançar essa possibilidade, se o docente optar por isso.

Dos onze docentes efetivos, oito afirmam não abordar as questões dentro de suas aulas, enquanto três afirmam que abordam essas questões, sendo que dois não as aprofundam, afirmando que o enfoque do Curso Técnico em Agropecuária não é esse.

Dos oito professores que disseram não abordar as questões, um afirmou que isso ocorre por deficiência própria, dois afirmaram que existem disciplinas específicas para essas questões, dois disseram que em suas disciplinas não há articulação possível com essas questões, enquanto três disseram ainda que o tempo não é suficiente para essa abordagem.

Os quinze professores entrevistados afirmam que a articulação entre os dois cursos é desejável e que seria benéfica para o Curso Técnico em Agropecuária. Ressaltamos que um professor efetivo apontou para o desejo de se fundirem as disciplinas dos cursos, pois, segundo ele, são enfoques que se complementam.

Dos quinze professores, quatro acreditam que essa articulação traria influência para o Curso Técnico em Agropecuária no que diz respeito a maior enfoque nas questões socioambientais e que seria importante para que o Técnico em Agropecuária possa exercer sua profissão de forma consciente de suas responsabilidades ambientais, enquanto os outros onze afirmam que o enfoque ambiental na formação do Técnico em Agropecuária deve ser dar para que esse tenha mais possibilidades no mercado de trabalho, pois, segundo eles, o mercado para as produções agropecuárias alternativas está crescendo.

Quando perguntados se a formação oferecida ao Técnico em Agropecuária nessa Instituição o capacita a discutir e a trabalhar com as questões socioambientais da atualidade, contribuindo para a melhoria do meio ambiente, numa perspectiva socioambiental, dos onze professores efetivos, nove responderam que sim. Ressaltamos que dentre esses nove professores estão três daqueles que não abordam o tema em suas aulas. Dois afirmaram que essa formação se dá em parte, pois segundo as palavras de um deles *“eu posso falar do meu trabalho, eu trabalho para contribuir para isso, o que já não posso falar da escola como um todo”*; enquanto que o outro não ficou à vontade para responder a essa pergunta e em suas palavras afirmou: *“Em parte, porque a gente ainda tem uma ... um curso muito... às vezes prático... é muito voltado pra...e não um curso... e também é um curso mais pra pensar e*

essas coisas, e acho que também em função de que o aluno, ele vem muito cedo para o curso, cada vez “ta” vindo mais cedo, então essas questões mais assim de... é até difícil de... não sei se o que eu vou falar... de filosofia... de você tentar... fica às vezes em segundo plano”. O que percebemos nessa última fala é que, na opinião desse docente, na realidade o curso ainda está muito voltado para as técnicas e para a grande produção e que discussões sociais tendem a ficar a margem dessa formação.

A Coordenação do Curso Técnico em Agropecuária afirma que não houve mudanças curriculares nesse curso por influência da criação do Curso Técnico em Meio Ambiente e que a articulação entre os cursos se dá através dos professores, pois que trabalham no mesmo ambiente. Acha desejável a articulação entre os dois cursos, pois afirma que *“hoje em dia temos que trabalhar com agricultura sustentável”*, o que nos faz entender que em sua opinião a articulação entre os dois cursos traria mudanças para o Curso Técnico em Agropecuária.

Por outro lado a coordenação do Curso Técnico em Meio Ambiente diz que a articulação dos dois cursos não existe e que isso se dá pela *“rigidez das práticas”*. Afirma ainda que essa articulação é desejável, mas que a gestão não auxilia para que isso aconteça, pois são isoladas, e ainda afirma que a Instituição deveria primar pela *“coesão dos objetivos dos dois cursos, já que podem ser complementares ou opostos”*.

Observamos através das entrevistas que o corpo docente é formado por professores que divergem quanto a importância dada à inserção das questões ambientais no Curso Técnico em Agropecuária, pois mesmo sendo unânimes em afirmar que as questões ambientais devem estar presentes na formação do Técnico em Agropecuária a maioria não aborda o tema.

Percebemos ainda que a criação do Curso Técnico em Meio Ambiente não exerceu influência suficiente para alterar a práxis docente como um todo, visto a acomodação com modelos estabelecidos e com conhecimentos avalizados pela sociedade.

Ainda podemos apontar para a divergência entre as entrevistas e as ementas analisadas, nas quais encontramos espaço para temas de Ecologia em quatro disciplinas e espaço para discussões socioambientais formalizados em três disciplinas e nas entrevistas apenas três docentes afirmaram abordar temas ambientais em suas aulas. Isso demonstra que ao planejar as disciplinas os professores demonstram a intenção de abordar temas socioambientais, porém suas práticas ainda estão acomodadas em conhecimentos estabelecidos e embasados no modelo de produção convencional, além de estarem alicerçados nas técnicas necessárias cuja importância supera a importância de se *“usar o tempo”* com discussões acerca de questões socioambientais.

Por outro lado encontramos em todos os professores a certeza de que a formação do Técnico em Agropecuária deve ser perpassada pelas questões socioambientais, essa certeza encontramos mesmo naqueles que acham que não cabe a influência do Curso Técnico em Meio Ambiente para modificar o Curso Técnico em Agropecuária, isso nos faz presumir que se o Colégio institucionalizar uma posição favorável à formação do Técnico em Agropecuária ter que ser perpassada pelas discussões socioambientais seria, além de uma orientação norteadora, um incentivo a mudanças nas práxis já estabelecidas.

A análise das entrevistas acima aponta para o fato de que, nessa Instituição, a inserção das questões socioambientais na formação do Técnico em Agropecuária depende do posicionamento individual do professor, pois o Colégio não assume posicionamento claro acerca do assunto.

2º Movimento – Entrevistas com os professores no CTUR

O CTUR possui 14 professores atuantes no Curso Técnico em Agropecuária Orgânica, assim como no CANP, não foi possível realizar a entrevista com todos, por motivos diversos, entre eles a falta de disponibilidade de tempo de dois e o afastamento médico de um. Portanto

entrevistamos onze professores dos quais apenas um não estava na Instituição antes da criação do Curso Técnico em Agropecuária Orgânica, sendo este, um professor substituto. Também no CTUR achamos por bem que as perguntas direcionadas a esse professor substituto fossem diferenciadas das direcionadas aos professores efetivos por motivos já mencionados.

Continuaremos a manter o anonimato dos entrevistados, pelos mesmos motivos expostos anteriormente.

Analisaremos primeiro a entrevista com o único professor substituto entrevistados. Quando perguntado sobre se sua formação o teria preparado para abordar temas socioambientais em sua prática docente, esse professor, recém formado e professor substituto há um ano no CTUR, afirmou que sim, afirmando que as disciplinas da área de Educação foram responsáveis por isso. Afirmou ainda que no processo de seleção para admissão no CTUR lhe foram exigidos tais conhecimentos.

Quando perguntado se os alunos são formados envolvidos com discussões socioambientais, afirmou que ainda falta muito para que o técnico tenha o contato suficiente com essas discussões, e apontou a falta de tempo, porque os conteúdos técnicos são muitos.

Passaremos à análise dos dados coletados junto aos professores efetivos, ressaltando que todos estavam presentes durante a criação do Curso Técnico em Agropecuária Orgânica.

Quando perguntados se houve consenso para a criação do Curso Técnico em Agropecuária, dos dez entrevistados, somente dois disseram que não houve consenso. Um deles afirmou que não houve consenso, e que foi um dos que discordou com a criação do curso, pois achou que o processo se deu muito rápido, segundo as palavras dele *“a direção tinha intenção de mudar e mudou”*, ainda na opinião dele o Curso Técnico em Agropecuária deveria ter sido mantido juntamente com o novo curso.

Enquanto que o outro, que é um dos principais defensores do curso, afirmou que houve uma resistência de 40% dos professores da área, que afirmavam que o corpo docente não tinha conhecimentos nem estrutura para a criação do curso, por outro lado afirma que na hora da votação houve consenso para as mudanças.

Um professor afirmou que houve consenso, mas que acha que houve precipitação, segundo ele *“não houve a construção da estrutura adequada”*.

E é interessante ainda relatar a posição de um outro que afirmou que houve consenso para a criação do curso, porém houve resistência, na prática.

Os outros seis professores afirmaram que houve consenso, e todos apontaram o mesmo motivo para esse consenso: o fato de os professores do CTUR, já utilizarem em suas aulas o modelo de produção orgânico. Nas palavras de um deles: *“Não houve resistência alguma, mesmo porque o Colégio todo já era meio que orgânico, os professores já tinham um pensamento, muito ecológico, de tudo, então foi uma transformação sem muito impacto”*.

Observamos que a percepção do processo de criação do curso foi diferente, e percebemos que isso dependeu de duas condições: da área em que atuava o docente, por exemplo, na área de criações, houve maior percepção de resistência. A outra condição diz respeito a posicionamentos políticos internos da Instituição.

Quando perguntados se houve mudanças na estrutura das disciplinas que ministravam, cinco professores afirmaram que fizeram mudanças na bibliografia e na ementa das disciplinas.

Enquanto um afirmou que mudou em parte porque para alguns conteúdos ainda não foram construídos conhecimentos para produção orgânica, além de o mercado para uma das criações em que atua ser grande e necessitar ainda da produção convencional para atender ao mercado externo, nas palavras dele: *“A gente trabalha dentro das normas técnicas da produção convencional porque a gente tem um grande parquemuito importante pro Brasil. O Brasil é um dos maiores produtores mundiais e o maior exportador, então isso traz uma certa dificuldade em trabalhar com orgânico, que é totalmente diferente”*.

Por outro lado, um professor afirmou não ter mudado nada em sua disciplina, pois já trabalhava de maneira a ensinar uma produção natural, segundo ele: *“Eu já não utilizava produtos químicos em minhas aulas”*.

Enquanto que três docentes afirmaram que não mudaram suas disciplinas, pois não lhes foram oferecidas estruturas para tal, segundo um deles: *“Nós tínhamos muita esperança de que fosse orgânico, mas não tem nada de orgânico aqui, e na minha disciplina não houve nada (...), só temos teoria, então... não mudou nada”*.

Quando perguntados se as transformações ocorridas alcançaram diretamente a formação do Técnico, seis professores afirmaram que sim e nas palavras de um deles: *“Com certeza, acho que criou um impacto, pois é mudança de paradigma, pra eles é muito importante eles serem formados Técnicos mais responsável com o Meio Ambiente, mais responsáveis com a cidadania, com a ética, com as pessoas, então é um novo proceder social também”*.

Já três professores afirmaram que atingiram em parte a formação dos Técnicos. Dois afirmaram que falta estrutura à Instituição para que isso aconteça, enquanto o outro afirmou que faltam ainda conhecimentos para algumas áreas e que *“o mercado ainda pede muito o convencional por causa da maior produtividade”*.

Por outro lado um docente, destoando das outras respostas, afirmou que as mudanças não existiram e que por isso não poderiam ter atingido a formação discente, segundo ele: *“Eu falo do convencional, dou exemplo de orgânicos, faço referências ao orgânico, mas não tenho estrutura pra usar”*.

Quando perguntados se a formação oferecida ao Técnico em Agropecuária Orgânica nessa Instituição o capacita a discutir e a trabalhar com as questões socioambientais da atualidade, contribuindo para a melhoria do meio ambiente, numa perspectiva socioambiental, apenas um professor disse que não, apontando a falta de estrutura e as posições políticas internas da Instituição como os motivos para a falha na formação do Técnico.

Três docentes afirmaram que os Técnicos são parcialmente formados para isso. Enquanto um não soube justificar sua resposta, outro afirmou que faltou um processo mais demorado de adaptação ao “orgânico” e o último disse que falta leitura e discussões, segundo ele: *“As técnicas, as que ainda não eram orgânicas, vão sendo modificadas, mas as questões socioambientais precisam de leitura e discussão, isso ainda não vi aqui.”*

Por outro lado seis professores afirmaram que sim, dentre eles um disse que a “consciência ecológica melhorou em relação aos antigos Técnicos” enquanto que outro afirmou que “o enfoque ecológico é dado pela maioria dos professores”.

A Direção da Instituição à época da criação do Curso Técnico em Agropecuária Orgânica, afirmou em entrevista, que a criação do Curso Técnico em Agropecuária Orgânica: *“Se deu em função dos trabalhos que nós acompanhamos durante anos na Fazendinha da Universidade Rural”*, e continua *“Então o trabalho que os professores faziam junto a fazendinha foi o que motivou a gente, foi o que deu segurança pra que a gente conseguisse transformar a idéia numa realidade, que deu a base para a gente conseguir fazer o curso orgânico”*.

Ele seguiu afirmando que a “idéia” de um curso orgânico já existia em muitas outras escolas, mas que a falta de conhecimento impedia o processo. E que, no CTUR, eles tinham além da UFRRJ, também a EMBRAPA, que eram parceiras na construção do conhecimento porque, segundo ele *“a formação nossa era uma formação geral que incluía ecologia, mas especificamente na agroecologia nós não tínhamos formação específica, então nosso apoio era a fazendinha, o professor Raul que nos apoiou muito, o conhecimento técnico mesmo, nós não tínhamos o suficiente para começar independente, então nós já começamos bem, pois trazíamos um apoio de pessoas ligadas à área, vinculadas a área”*.

Segundo ele, a proposta surgiu de um professor que percebeu que muitos professores do Colégio já utilizavam o modelo de produção orgânico em suas aulas, essa proposta foi levada à reunião administrativa, e em suas palavras “quase que metade era a favor e metade era contra, porque diziam que nós não tínhamos conhecimento suficiente, não tínhamos instalações suficientes”. Porém, ainda segundo ele, “houve um consenso na reunião, e foi aprovada por unanimidade a criação do curso orgânico. Mesmo com muita resistência deles, mas eles não colocaram objeção nenhuma e na hora da votação optaram por orgânica”.

A direção afirmou que a partir da opção pelo curso orgânico, houve o oferecimento de capacitação para todos os professores interessados, pois os conhecimentos do modelo orgânico de produção são novos e diferentes.

Ainda segundo a direção, aumentou a procura pelo curso de pessoas de maior idade e com mais maturidade, principalmente de pessoas que já haviam concluído o ensino médio.

Quanto à modificação da prática docente a direção afirma: “Eu digo que ainda está em processo de... acontecerem... vou dizer pra você que 80% dos conteúdos já estão sendo trabalhados com todo o foco orgânico. E alguns professores em suas unidade por não encontrarem o conhecimento técnico que seja necessário, por que tem áreas que ainda eram, ainda são pouco desenvolvidas, e o professor não tem muita segurança naquilo, mas na média, progressivamente isso vem acontecendo”.

Quanto à formação discente ele foi enfático em afirmar: “A mentalidade já mudou muito, não é que mudou muito, hoje já não se pensa mais no tradicional, o aluno que sai da escola, que chega na escola, ele não pensa mais em agricultura tradicional, ele não aceita nada, então, por exemplo, quando eu trabalho com meus alunos, eu trabalho muito a questão do tradicional, eu falo, questiono o tradicional, questiono o orgânico, e você vê que a mentalidade dele é única, é orgânica, ele não aceita nada tradicional, isso vem desse trabalho que a gente vem fazendo na escola, então eles vêem a agricultura tradicional como um crime, seria uma coisa criminosa, inaceitável, se eu falar em herbicida parece que estou falando de um monstro não aceitam de forma nenhuma”

Na época da criação do curso em questão foi criada uma comissão responsável pelo processo e entrevistamos a presidente dessa comissão, que, além de todas as justificativas asseveradas pela direção, afirmou que a proximidade de produtores orgânicos também foi um incentivo para a criação do curso.

Ela ainda afirmou que na época havia muita divulgação da produção orgânica, e que a formação para isso estava se dando informalmente; a intenção foi utilizar conhecimento construídos pela EMBRAPA, pela UFRRJ e pela PESAGRO e criar o curso já com conhecimentos construídos através dessa parceria.

Afirmou ainda que todo o processo foi realizado participativamente, que a construção do projeto contou com todos os professores da área.

Quanto a modificações ocorridas nas Matrizes Curriculares, afirmou que também foram realizadas coletivamente e que objetivaram melhorar a qualidade da formação discente.

Observamos ao analisar as entrevistas acima, que não há divergência entre os professores no que respeita a importância da inserção das questões socioambientais na formação do Técnico em Agropecuária, pois aqueles que tem dificuldades em transformar suas práticas apontam para questões de estrutura e de posicionamentos políticos como maiores empecilhos e demonstram que, se houver estrutura, o processo de inserção se dará naturalmente, pois estão todos com esse objetivo.

Observamos ainda que a Criação do Curso Técnico em Agropecuária Orgânica incentivou transformações nas práxis educativas, porém não podemos deixar de perceber que muitos professores já trabalhavam com o modelo orgânico mesmo antes dessa criação, o que nos faz presumir que as mudanças foram construídas pela base educativa da Instituição.

Como já mencionamos, as resistências ao modelo orgânico se dão porque os conhecimentos para algumas áreas ainda estão em construção, e a sociedade atual não está acostumada a lidar com incertezas dentro da Academia, por isso esse processo se reveste de muitos impasses e tropeços.

Observamos que o compromisso institucional orienta o corpo docente para um posicionamento pedagógico favorável a inserção das questões ambientais em suas práticas.

Síntese das entrevistas CTUR e CANP

Percebemos através das entrevistas que o corpo docente do Curso Técnico em Agropecuária do CANP ainda diverge quanto ao nível da importância dada à inserção das questões socioambientais nesse curso, enquanto que o corpo docente do Curso Técnico em Agropecuária Orgânica do CTUR é coeso em afirmar que essas questões devem estar presentes na formação desses técnicos.

Também pudemos perceber que as transformações de caráter institucional foram mais perceptíveis no CTUR, pois os docentes fizeram referência a elas, enquanto que no CANP muitos não fizeram qualquer menção às transformações ocorridas.

Observamos que todos os professores, de ambas as Instituições, têm a mesma opinião quanto a importância de se abordar discussões socioambientais na formação do Técnico em Agropecuária, porém percebemos que os professores do CTUR se sentiram incentivados à mudanças em suas práticas, enquanto que os professores do CANP se sentem livres para tomar decisões quanto a abordar ou não temas socioambientais.

pontamentos

Não podíamos deixar de expor que nas falas dos vinte e seis professores entrevistados das duas Instituições, em apenas sete nós pudemos perceber as questões socioambientais serem entendidas e citadas para além das técnicas ecologicamente corretas.

Não houve por parte dos outros professores menção a historicidade da crise ambiental na qual nos encontramos, nem da responsabilidade da área da agropecuária com essa crise.

Podemos supor alguns motivos para essa realidade: um seria o costume em lidar com técnicas de produção, pois os cursos profissionalizantes, sempre foram, como colocamos no capítulo IV, orientados para ensinar as técnicas necessárias para a produção; um outro motivo, também muito importante, pode ser a formação dos educadores que se encontram nas Instituições, formação essa que se deu dentro do modelo tecnicista.

Afirmamos que a preocupação em ensinar técnicas ecologicamente corretas, é um grande avanço, visto que há anos atrás a produção convencional não encontrava resistência, porém, em nossa opinião, não basta para firmar o posicionamento do Técnico, que poderia entrar no mercado com a intenção de transformá-lo e não apenas de compô-lo, e isso dependerá, muito fortemente, de discussões além das que as técnicas suscitam.

6.3.2. As observações no cotidiano das Instituições

As observações se deram entre o mês de Abril e Outubro de 2008. Como não seria possível acompanhar todas as disciplinas, a escolha se deu levando em consideração dois critérios: a presença da disciplina nas duas Instituições e a maior inclinação da disciplina para a abordagem dos temas socioambientais.

Os pontos a serem observados seriam: o conteúdo abordado, no qual pretendemos observar a inserção de temas socioambientais; a metodologia utilizada, pois metodologias tradicionais não se abrem para temas transversais como os socioambientais; e os discursos dos

educadores dentro da sala de aula, pois através deles poderíamos observar seus posicionamentos pessoais frente a essas questões.

3º Movimento - observações no CANP

Nosso primeiro contato com a comunidade do CANP se deu no mês de março de 2008. O Diretor estava se preparando para uma viagem, e não pode nos receber, por isso fomos encaminhados pela secretária da Direção à Coordenação do Curso Técnico em Agropecuária, na pessoa do Professor José Tadeu, que nos acolheu com muita gentileza e nos apresentou ao corpo docente e às instalações do Colégio.

As observações se deram entre o mês de abril e outubro de 2008, as disciplinas escolhidas para observação foram: Olericultura; Planejamento e Projetos; Irrigação e Drenagem; Indústrias Rurais; Produção de Mudas; Pragas, Doenças e Plantas Invasoras; Bovinocultura de Leite.

Das seis disciplinas observadas, cinco tinham os conteúdos voltados exclusivamente para as técnicas referentes à área da disciplina. Em uma dessas disciplinas, encontramos no interior dos conteúdos ministrados, referências à práticas ecologicamente corretas, técnicas com baixo impacto ambiental sendo comparadas à técnicas convencionais; observamos que, em vários momentos, havia referência ao aumento do custo nas práticas de baixo impacto ambiental aliado ao aumento do tempo para se obter resultados, o que pode induzir a conclusão de que as práticas de baixo impacto ambiental seriam menos rentáveis.

Por outro lado, a outra disciplina observada, tinha enfoque totalmente orgânico, e em todas as aulas se abria espaço para discussões sobre a rentabilidade aceitável dessa prática, assim como era ressaltada a maior produtividade para algumas culturas. Costumemente eram abertas discussões sobre a responsabilidade do Técnico em Agropecuária com a degradação ambiental, e dentro dessas discussões pudemos observar posicionamentos políticos e a exposição da historicidade da área da agropecuária. Observamos que os discentes se interessavam mais nas aulas em que havia estas discussões, o que foi constatado pelo nível de participação nas discussões através de questionamentos, inclusive citando outros professores que ensinavam técnicas diversas.

A metodologia utilizada na maioria das vezes foi expositiva, com papel ativo do professor e passivo do aluno. Observamos metodologia diferenciada na disciplina que tinha o enfoque orgânico, em que o docente utilizava o diálogo e a pesquisa como parte da metodologia e em outra disciplina em que se utilizavam, na maioria das vezes, seminários apresentados pelos alunos.

Nas avaliações observamos a utilização de provas escritas, com exceção de duas disciplinas, em uma observamos a avaliação ser realizada em forma de projetos, enquanto na outra se utilizava seminários como parte da avaliação.

Durante as observações o professor de uma disciplina afirmou para uma aluna que: *“Esse negócio de ecologia é lá com a professora ...”*, ele falava de práticas para proteger algumas culturas de doenças. Porém, em conversa conosco, afirmou que a filosofia dele não era a favor do uso de agrotóxicos e que os ensinava, porque o Técnico precisa desses conhecimentos para o mercado.

Cabe ressaltar que um professor estranhou a nossa presença, pois segundo ele: *“A minha disciplina não tem nada a ver com questões ambientais”*.

Nós não observamos no cotidiano do Colégio a integração entre os alunos dos cursos observados, e em conversa com um grupo de alunos do Curso Técnico em Agropecuária uma aluna afirmou que: *“O pessoal do Meio Ambiente é meio nariz empinado”*. O que nos fez supor que a Instituição não incentiva a integração entre os cursos; os grupos são distintos e

não observamos articulação entre eles, e sem essa integração fica difícil surgirem questionamentos a partir dos conhecimentos de cada um.

Merece nota o fato de um professor afirmar em uma de suas aulas que a “produção dos seus sonhos” era o Eucalipto, porque as mudas crescem igualmente, enquanto as árvores nativas crescem desordenadamente, segundo ele: “Se houver um pedido de milhares de mudas, com plantas nativas é muito mais difícil...”.

Esse mesmo professor durante uma conversa conosco afirmou: “eu falo “pros” meus colegas, ensinar coisas de grande produção aqui é afastar o aluno de nós, pois nessa região toda o que se vê são pequenas propriedades com produção diversificada, de famílias, entende? Mas não adianta, continua se ensinando...”.

A discussão sobre o uso de recursos hídricos não foi abordada, sendo que a área da agropecuária é a que mais utiliza esse recurso. Em aulas específicas se ensinavam as técnicas diversas de utilização de água, sem ser mencionado que aquela que utiliza menos esse recurso deveria ser priorizada.

Também não observamos menção ao aproveitamento integral dos produtos. E apenas em uma disciplina nós observamos as questões socioambientais para além de técnicas e práticas.

As nossas observações coadunam com o resultado das entrevistas: a inserção das questões ambientais na formação do Técnico em Agropecuária do CANP depende do posicionamento individual do professor. É uma posição frágil, visto que o corpo docente pode ser renovado, o que pode implicar em essa inserção vir a não mais se dar.

A criação do Curso Técnico em Meio Ambiente exerce influência no corpo docente do Curso Técnico em Agropecuária, porém não o bastante para orientar a formação discente, pois como podemos perceber nas entrevistas e nas observações, há professores que ministram aulas para os dois cursos e que não modificaram suas práticas no Curso Técnico em Agropecuária, continuando a ensinar a utilização de agrotóxicos, fertilizantes químicos, entre outras práticas degradantes ao Meio Ambiente.

4º Movimento – observações no CTUR

Nosso primeiro contato com a comunidade do CTUR foi no mês de Março de 2008, quando fomos recebidas pela Direção do Colégio, na pessoa do Professor Délcio de Castro, que nos apresentou ao corpo docente do Curso Técnico em Agropecuária Orgânica e às instalações do Colégio. Nessa mesma ocasião fui informada que não existia no momento uma Coordenação de Curso para o Técnico em Agropecuária Orgânica e que essa função era exercida por uma comissão formada por vários docentes.

As nossas observações se deram entre os meses de abril e outubro de 2008 e as disciplinas escolhidas para observação foram: Culturas Olerícolas, Planejamento e Projetos, Irrigação e Drenagem, Agroecologia, Indústrias Rurais e Grandes Animais.

Iniciamos esclarecendo que não foi possível acompanhar as aulas da disciplina Culturas Olerícolas, pois, nas diversas vezes que tentamos fazer esse acompanhamento, com a intenção de realizar observações, houve contratempos, tais como: a aula não seria dada naquele horário; a aula não seria naquele local, a aula não seria dada. Por esses motivos não faremos apontamentos para essa disciplina.

Das disciplinas observadas todas tinham o conteúdo composto por técnicas referentes à área das disciplinas. Com exceção de uma, o conhecimento era totalmente embasado no modelo orgânico. Essa disciplina tinha seu conteúdo voltado para utilização de recursos hídricos, as técnicas foram apresentadas, porém sem referência a prioridade para técnicas de menor gasto desse recurso.

Em apenas uma disciplina observamos discussão sobre impactos socioambientais conseqüentes da atuação do Técnico em Agropecuária; as discussões abordavam o modelo de produção convencional em comparação com o orgânico. Os alunos participavam das discussões que sempre apontavam para a rentabilidade e a possibilidade real da cultura orgânica, e, em várias ocasiões ouvimos a frase: “*Vocês vão ser responsáveis por isso*”, se referindo ao crescimento de modelos de produção socioambientalmente corretos. Foi a única disciplina em que observamos os temas ambientais ultrapassarem àqueles referentes a técnicas do modelo orgânico de produção.

A metodologia observada foi a expositiva, com papel passivo dos alunos, sendo o conteúdo escrito no quadro e copiado pelos alunos, excetuando uma, a mesma a que referimos na parágrafo anterior, em que observamos algumas discussões participativas, porém, mesmo nessa condição, o conteúdo era técnico e passado para os alunos através do quadro ou ditado pelo professor, sendo as discussões sobre temas socioambientais pontuadas durante as exposições dos conteúdos.

Observamos que as avaliações foram realizadas através de provas escritas, excetuando uma em que foi realizada através de projeto.

Verificamos que em todas as disciplinas observadas os conteúdos estavam embasados no modelo de produção orgânico, porém, na maioria das vezes, se deram sobre técnicas, deixando as discussões sociais à margem da formação do Técnico.

Em nenhuma das disciplinas observadas constatamos o ensino da utilização de produtos prejudiciais ao meio ambiente como agrotóxicos e fertilizantes químicos e até mesmo quando se falava no uso de máquinas, era ensinada a responsabilidade para que esse uso não se faça prejudicial ao meio ambiente.

Quanto à utilização dos recursos hídricos, foram ensinadas todas as técnicas, porém sem priorizar àquelas que utilizassem de forma responsável esse recurso. Assim como também não observamos menção à utilização integral dos produtos.

Percebemos que ainda encontramos uma formação predominantemente técnica. Observamos que questões mais amplas, como a responsabilidade pela crise socioambiental em que se encontra a sociedade, ainda ficam à margem da formação desse Técnico.

A Instituição orienta quanto ao modelo de produção que deve ser ensinado e abre uma grande possibilidade de inserção das questões socioambientais mais amplas na formação do Técnico em Agropecuária, porém, as mudanças na práxis dos educadores ocorrem lentamente, e a supremacia da técnica ainda pode ser observada. No entanto, também podemos observar um processo firme de transformação, pois esta transformação está alicerçada em documentos e na posição institucional.

Síntese das observações CANP - CTUR

Constatamos que no CANP, algumas vezes, os conhecimentos ministrados pelos professores são divergentes no que concerne ao posicionamento frente às questões ambientais. Enquanto alguns professores direcionam sua prática docente buscando formar um Técnico responsável ambientalmente, outros continuam ensinando práticas degradantes, como o uso de agrotóxicos, entre outras.

No CTUR a realidade é outra, todos os docentes observados ensinam práticas ecologicamente corretas, e até em uma fala de um docente pudemos observar a preocupação institucional. Disse ele: “*Eu não chamo de orgânico, chamo de alternativo, mas meus colegas me reprimem...*”, demonstrando que a Instituição tem uma orientação firme.

Os dois cursos se apresentam ainda com tendência tecnicista, realidade construída desde a criação dessa modalidade no Brasil. Porém já encontramos posturas que buscam romper com esse modelo de ensino.

Em relação à abordagem de temas mais amplos acerca da posição do Técnico em Agropecuária frente às questões socioambientais, os dois Colégios se encontram em processo, porém não podemos deixar de apontar para que esse processo acaba sendo mais seguro no CTUR, pois que é firmado institucionalmente nos documentos relativos ao curso.

6.3.3. Os egressos

Objetivamos com esse item verificar se as transformações ocorridas nos dois cursos influenciaram a formação do Técnico em Agropecuária.

Ressaltamos que essa foi a etapa mais trabalhosa de nossa pesquisa, visto que a área de abrangência desses dois cursos é grande, sendo assim, seu egressos estão “espalhados” pelo país, tornando assim o encontro deles mais difícil, mas podemos afirmar que também foi a etapa mais prazerosa, pois pudemos observar quanto é forte o laço construído entre essas duas Instituições e seu egressos.

Para que essa etapa fosse realizada contamos com a colaboração das duas Instituições que nos forneceram alguns contatos.

Contamos para essa etapa da pesquisa com 21 egressos do CTUR, sendo 11 formados no Curso Técnico em Agropecuária, todos formados na década de 1990, e 10 formados no Curso Técnico em Agropecuária Orgânica.

Dos egressos do Curso Técnico em Agropecuária do CANP, contamos com o total de 19, sendo 10 formados na década de 1990, antes da criação do Curso Técnico em Meio Ambiente, e 9 formados depois da criação desse curso.

As perguntas feitas através de questionário aberto procuraram avaliar os seguintes pontos: quais os conteúdos que marcaram a formação do Técnico; qual modelo de produção lhe foi ensinado; se as questões socioambientais foram discutidas durante sua formação; e por fim, se o posicionamento político-histórico do Técnico em Agropecuária frente à sociedade foi construído durante sua formação técnica.

5º Movimento - questionários com egressos do CANP

Formados na década de 1990 – Antes da criação do Curso Técnico em Meio Ambiente

Ao responderem sobre os conteúdos que mais marcaram sua formação, todos citaram técnicas referentes às áreas animal e vegetal, sem exceção.

Quando perguntados sobre em qual modelo de produção foram formados seis dos egressos não souberam responder, dois responderam que se formaram no modelo de produção tecnicista e dois afirmaram terem se formado no modelo convencional de produção.

Ao serem perguntados se as questões socioambientais foram discutidas em sua formação oito egressos responderam que não, enquanto dois responderam que não lembravam.

Quando responderam sobre o posicionamento político histórico do Técnico em Agropecuária, novamente houve unanimidade quando responderam que essa discussão não era feita.

E, finalmente, quando responderam se tinham desenvolvido um posicionamento crítico frente às questões socioambientais novamente foram unânimes em responder que “não”.

Todos os sujeitos afirmaram que as questões socioambientais deveriam fazer parte de sua formação.

Formados na década de 2000 – Depois da criação do Curso Técnico em Meio Ambiente

Quando perguntados sobre os conteúdos que mais marcaram sua formação todos citaram conteúdos técnicos das áreas vegetal e animal.

Quanto ao modelo de produção, todos afirmaram terem sido formados dentro do modelo de produção convencional, sendo que três afirmaram terem visto o modelo de produção orgânico na disciplina de Olericultura.

Quando responderam se as questões socioambientais foram discutidas durante sua formação, seis afirmaram que não, enquanto dois disseram que eram pouco discutidas, citando a disciplina Olericultura, e um afirmou que era bastante discutido na disciplina Planejamento e Projetos, visando analisar os impactos ambientais do projeto a ser implantado e *“sempre visando o respeito ao meio ambiente”*.

E ao responderem sobre a construção do posicionamento político histórico do Técnico em Agropecuária frente às questões socioambientais, seis responderam que essa construção não foi feita durante a sua formação, três afirmaram que sim, entre esses, um citou o estágio supervisionado como atividade importante para essa construção e dois afirmaram que essa construção foi feita em algumas disciplinas, e apesar de a maioria ter o enfoque totalmente técnico.

Finalmente, ao responderem se sua formação técnica proporcionou seu posicionamento crítico diante as questões socioambientais, todos afirmaram que não, da mesma forma que todos têm a opinião que essas questões deveriam estar presentes em sua formação.

Comparando as respostas do CANP

Percebemos que os conteúdos que marcam a formação do Técnico em Agropecuária formado nessa Instituição eram e continuam sendo os conteúdos referentes a técnicas necessárias às produções, isso é reflexo da orientação tecnicista, que atinge o ensino profissionalizante através de documentos norteadores elaborados e muitas vezes impostos por Órgãos Estatais, como foi discutido no nosso capítulo IV. Essa orientação visa fazer do objetivo do ensino profissionalizante apenas ensinar o necessário para a empregabilidade do Técnico, em detrimento das questões mais amplas e importantes para a sociedade atual.

Quanto ao modelo de produção, observamos uma grande diferença, pois a maioria dos egressos formados na década de 1990 não soube responder, enquanto que todos os egressos formados na década de 2000 souberam responder com clareza. Esse fato indica que o questionamento sobre modelos de produção não era percebido pelos alunos do Curso Técnico em Agropecuária dessa Instituição na década de 1990, e que já aparece na formação dos Técnicos formados na década de 2000.

Outra constatação é a que todos os egressos que souberam responder a essa questão, afirmaram ter se formado no sistema convencional de produção, mesmo quando citaram o modo de produção orgânico, o que reflete a falta de compromisso dessa formação com a responsabilidade socioambiental dos profissionais formados por esse curso.

Quanto às discussões socioambientais em suas formações, não houve mudanças de posicionamento na percepção entre a formação dada antes e depois da criação do Curso Técnico em Meio Ambiente, apenas um egresso, formado depois da criação desse curso, respondeu que essas discussões existiam, mas pudemos observar na resposta dele, que eram conteúdos Técnicos que visavam avaliar impactos ambientais de projetos a serem implantados, e não discussões aprofundadas sobre o tema. Por outro lado, essas questões estando pontuadas em uma disciplina, dentre todas as outras de enfoque totalmente técnico, não é o suficiente para orientar a formação do Técnico quanto às suas responsabilidades socioambientais.

Por fim, quando responderam sobre a construção de seu posicionamento político-histórico frente à sociedade, a mudança entre os dois grupos foi pequena, o que aponta para

que essas questões ficam à margem da formação do Técnico em Agropecuária nessa Instituição, e que isso, na maioria das vezes, reflete o tecnicismo ainda dominante dentro do Ensino Profissionalizante, situação, conforme já destacamos, construída desde o início da história dessa modalidade de ensino no Brasil.

6º Movimento – questionários com egressos do CTUR

Formados no Curso Técnico em Agropecuária

Quando perguntados sobre os conteúdos que marcaram sua formação, todos citaram conteúdos técnicos das áreas de criações ou culturas.

Ao responderem sobre o modelo de produção em que foram formados, todos souberam responder e unanimemente responderam que o modelo de produção era o convencional, nas palavras de um deles *“quando lá entrei, não havia grandes preocupações com a produção orgânica. O modelo era voltado para a produção comercial, onde a quantidade falava mais alto que a qualidade...”*.

Quando responderam se as questões socioambientais estavam presentes em sua formação dez responderam negativamente, enquanto um afirmou que em Suinocultura eram ensinadas técnicas apropriadas de descarte de dejetos animais para evitar poluição.

Quanto às discussões sobre o posicionamento histórico-político do Técnico em Agropecuária, seis responderam que não existia e cinco responderam que não se lembravam.

Quando perguntados se sua formação técnica proporcionou posicionamento crítico diante das questões socioambientais da atualidade, oito responderam que não. As palavras de um deles refletem a resposta desse grupo: *“Creio que o conteúdo ministrado é época não tinha um caráter formativo e sim informativo. Sem muitas reflexões a respeito do mesmo”*. Dois responderam que sim, porém não justificaram a sua afirmativa, o que dificulta nossa análise, e um respondeu de uma forma tão peculiar que deve ser colocada na íntegra: *“Sim. Foi importantíssimo, ainda mais porque, muitas das vezes, estivemos em situações práticas que eram utilizados métodos os quais nos mostravam como **não** proceder profissionalmente”*(grifo nosso).

Todos responderam que as questões socioambientais devem estar presentes da formação do Técnico em Agropecuária.

Formados no Curso Técnico em Agropecuária com Habilitação em Agropecuária Orgânica

Quanto aos conteúdos que marcaram sua formação foram citadas técnicas referentes às áreas de criações e culturas diversas.

Ao responderem sobre o modelo de produção em que foram formados todos responderam que foram formados com o modelo orgânico de produção, nas palavras de um deles: *“Praticamente não víamos nada sobre o modelo convencional de produção, porém por falta de organização ,talvez o ensino de "orgânicos" ficava mesmo na teoria”*. Ainda na fala de outro egresso a opção do Colégio é o modelo orgânico, porém *“não era esse o mais usado dentro do próprio colégio onde se via muito da agricultura tradicional”*. Sete egressos apontaram para a predominância da teoria das técnicas orgânicas, apontando para a falta de estrutura para as práticas.

Acerca da discussão sobre o posicionamento do Técnico em Agropecuária frente às questões socioambientais, seis responderam que eram pouco abordadas, sendo que três desses citaram a disciplina Agroecologia, enquanto quatro afirmaram que essas discussões não existiram.

Quanto ao posicionamento histórico e político do Técnico em Agropecuária todos responderam que não houve essa abordagem.

E finalmente, quando perguntados se sua formação técnica proporcionou um posicionamento crítico diante das questões socioambientais oito responderam que não, enquanto que dois responderam que sim, e as palavras de um deles reflete o pensamento dos dois: *“Sim, porém acho que a formação dessa personalidade crítica se deva a individualidade de cada um”*. Podemos então presumir que essa construção se deu por sua busca individual e não por uma motivação nascida de um incentivo encontrado no Colégio.

Quanto a pergunta sobre se há necessidade das questões ambientais estarem presentes em sua formação, todos responderam que sim.

Comparando as respostas do CTUR

Percebemos que os conteúdos que marcam a formação do Técnico em Agropecuária formado nessa Instituição não se modificaram, continuam sendo aqueles referentes às técnicas necessárias nas áreas de criações e de culturas. O que reflete a orientação tecnicista desse curso.

Quanto ao modelo de produção, todos souberam responder, o que insinua que mesmo aqueles formados na década de 1990, tiveram contato com discussões sobre modelos de produção.

Outra constatação foi a de que todos souberam responder em que modelo de produção foram formados: na década de 1990 pelo modelo convencional, enquanto os formados a partir de 2002 responderam sempre que foram formados dentro do modelo orgânico de produção.

Quanto às discussões sobre o posicionamento do Técnico em Agropecuária frente às questões socioambientais houve uma grande diferença, enquanto que os formados em Agropecuária responderam que essa discussão não foi feita, sendo que o único que respondeu que sim citou técnicas ecologicamente corretas, dos formados em Agropecuária Orgânica mais da metade dos sujeitos responderam que eram pouco abordadas, mas esse já é um sinal de transformação, sendo que a disciplina Agroecologia, que não fazia parte da Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária, desponta como a maior responsável por essa transformação.

Percebemos que as respostas à questão sobre o posicionamento histórico político do Técnico em Agropecuária apontam para que essa perspectiva, mesmo com as mudanças curriculares efetuadas, ainda não foi alcançada pela formação oferecida.

Acerca do posicionamento crítico dos Técnicos em Agropecuária frente às questões socioambientais vimos que, na percepção dos formados tanto em Agropecuária como em Agropecuária Orgânica, essa construção não foi feita durante sua formação acadêmica, o que nos mostra que as transformações ocorridas nesse curso ainda não foram capazes de mudar essa realidade.

Síntese entre questionários do CTUR e do CANP

Contatamos que a formação dos Técnicos em Agropecuária das duas Instituições é ainda orientada para o tecnicismo, característica que é um empecilho à inserção de discussões socioambientais, pois elas requerem flexibilidade curricular para ocuparem espaço dentro da formação do Técnico.

Quanto ao modelo de produção, os egressos do CANP da década de 1990 não souberam responder, enquanto os do CTUR souberam, isso aponta para que no CTUR as discussões sobre modelo de produção já existiam mesmo no Curso Técnico em Agropecuária.

Enquanto que no CANP essa discussão só passou a existir depois da criação do Curso Técnico em Meio Ambiente.

Quanto à presença das questões socioambientais houve transformações no CTUR, pois os egressos da Agropecuária Orgânica afirmaram ter contato com elas, enquanto que no CANP não foram percebidas diferenças.

O posicionamento histórico político do Técnico em Agropecuária não é abordado suficientemente em nenhuma das Instituições, assim como o posicionamento crítico do Técnico em Agropecuária frente às questões socioambientais.

Destacamos que todos os egressos das duas Instituições apontaram para a necessidade das questões socioambientais perpassarem a formação do Técnico em Agropecuária.

Observamos que as transformações ocorridas no CTUR atingiram com maior ênfase a formação do Técnico em Agropecuária do que as transformações ocorridas no CANP. Isso nos parece indicar que a substituição do Curso Técnico em Agropecuária pelo Curso Técnico em Agropecuária Orgânica teve maior impacto sobre a formação nessa área do que a criação de um Curso Técnico em Meio Ambiente na mesma Instituição em que se encontra um Curso Técnico em Agropecuária.

CONCLUSÃO: ENTENDENDO A CAMINHADA

Nossa proposta, ao iniciarmos esta pesquisa, era analisarmos os caminhos legitimados por duas Instituições de Ensino Médio Técnico, para a inserção de temas ambientais em seus cotidianos, com ênfase na formação do Técnico em Agropecuária dessas duas Instituições.

Para que isso fosse possível, nós primeiramente contextualizamos a crise socioambiental em que se encontra a sociedade atual, apontando algumas das causas e tentativas de solução que foram empregadas pela sociedade civil e pelo Poder Público.

Buscamos demonstrar como as orientações do mundo científico norteiam a área educacional, visando compreender a caminhada dessa área apontando para novos caminhos que surgem, procurando ultrapassar os limites da Ciência Moderna.

Fizemos um apanhado da história da Educação Ambiental no mundo e no Brasil, na tentativa de observar quais os aspectos surgiram e foram superados, na busca de uma Educação Ambiental mais crítica e que tivesse condições de questionar o modelo estabelecido de sociedade.

Fizemos uma tentativa de compreender a caminhada da Educação Profissional Agrícola no Brasil, em que buscamos perceber que orientação essa modalidade de ensino seguiu até a atualidade e o direcionamento político hegemônico que a conformou.

Analisamos o cotidiano do CANP e do CTUR, onde constatamos que as orientações não ficam somente no papel e nos gabinetes das lideranças político-educacionais, mas chegam ao interior das Instituições, causando tensionamentos e diferenças marcantes na prática educativa.

Relativamente aos nossos questionamentos iniciais, no decorrer das análises realizadas, registramos opiniões, apontamentos e posicionamentos que foram capazes de respondê-los. Constatamos que um dos entraves mais graves às transformações, dentro das duas Instituições pesquisadas, é a predominância da orientação tecnicista que sobrevive desde o início da história da Educação Agrícola do Brasil. Apesar da sociedade, principalmente através de seus grupos organizados, em diferentes momentos históricos, demandar outros aspectos dentro da formação técnica, o comando das orientações ainda se encontra com a parcela hegemônica que mantém os conhecimentos pertinentes ao posicionamento crítico dos Técnicos à margem de sua formação.

Outro grande entrave é a acomodação docente às práticas já estabelecidas, pois o novo traz incômodos e inseguranças e é preciso coragem e disposição para enfrentá-lo. Ressaltamos, porém, que em nosso convívio nas duas Instituições, pudemos observar que as duas comunidades educativas se encontram em franco processo da busca pela libertação de antigas práticas, buscando conscientemente um novo modelo, que possa formar educandos autônomos e capazes de auxiliar na busca de soluções para as questões mais urgentes da sociedade, entre elas as questões socioambientais.

As duas Instituições se encontram em plena crise, uma crise benéfica. Em um momento de transição, em que encontramos velhos modelos de docência sendo questionados por educadores progressistas, questionadores e que começam a formar também uma mente questionadora em seus educandos.

As análises apontaram para uma maior efetividade e permanência nas transformações ocorridas no CTUR, pois as mesmas estão registradas em seus documentos legais e se refletiram com maior ênfase nas respostas de seus egressos. Pudemos também encontrar sinais de mudanças no CANP, onde a práxis dos docentes sofreram influências do Curso Técnico em Meio Ambiente. O processo de transformação chegou para as duas Instituições, e

entendemos que está apenas no início, cada qual escolhendo um caminho diferenciado, mas as duas enfrentando a crise paradigmática em que se encontra toda a sociedade, científica ou não.

Sugerimos...

Entendendo que as duas Instituições pesquisadas estão em processo dinâmico na tentativa de responder as demandas sociais acerca do encontro de soluções adequadas para as questões ambientais, e unindo a esse fato as respostas de todos os entrevistados que externaram a certeza da importância de seus técnicos em agropecuária serem formados para atuarem criticamente na busca dessas soluções, oferecemos algumas sugestões para que a comunidade educativa possa, de forma mais coesa, se direcionar para a construção de uma formação adequada para esse técnico.

Uma primeira sugestão se dá na direção da reelaboração de seus documentos orientadores, para que todos os documentos da escola possam estar alinhados com o objetivo de formar educandos para a construção de um novo modelo de relacionamento entre o ser humano e o meio ambiente. Nesse ponto, pode-se estender a preocupação socioambiental para todos os cursos oferecidos pelas Instituições. Nessa reelaboração, provavelmente, surgirão diálogos importantes, que afirmaram a filosofia educacional da comunidade educativa.

Sugerimos ainda a formação continuada de toda a comunidade educativa dentro dos temas socioambientais, podendo essa formação se dar em forma de cursos na própria Instituição em parceria com outras, que já construíram conhecimentos acerca do tema.

E para facilitar a corporeificação da nova filosofia, sugerimos a discussão das matrizes curriculares, para que ela possa ser permeável as questões socioambientais, se tornando menos tecnicista.

Sabemos que a dinâmica das relações dentro de Instituições de ensino técnico está, algumas vezes, perpassada pelas tensões das regulamentações, além das próprias práticas educativas por vezes antagônicas, porém percebemos que as discussões já se encontram ativamente nas Instituições, entretanto não estão, na maioria das vezes, sendo percebidas por estarem ocorrendo em nível micro, o esforço a ser empreendido será para levar essa discussão para o nível macro dentro das escolas, para que as opiniões possam ser confrontadas e complementadas, a assim possibilitar a (re) construção de uma filosofia própria da escola que acolha as questões socioambientais.

Finalmente, Consideramos que...

A sociedade atual, por se encontrar em uma crise socioambiental de proporções jamais vistas, necessita urgentemente de tentativas audaciosas na busca para caminhos alternativos à esse modelo societal.

O modelo no qual se assentou o desenvolvimento social até a atualidade deu conta de avanços tecnológicos extraordinários, porém causou um distanciamento abismal entre o ser humano e os outros componentes do Meio Ambiente, assim como entre uma classe econômica e outra dentro de uma mesma sociedade.

Esse afastamento e desigualdade tornam a vida no planeta extremamente tensa e conflituosa, pois faz com que as necessidades de uns se coloquem em oposição aos interesses de outros.

Chegamos então no momento da crise, da transição em que os embates se tornam mais árduos, mas é também nesse momento que encontramos as tentativas mais compromissadas com as transformações necessárias. Leonardo Boff falando dessa crise atual afirma que o ser humano:

Através do projeto da tecnociência pensou que tudo podia, que não haveria limites à sua pretensão de tudo conhecer, de tudo dominar, e de tudo projetar. Essa pretensão colocou exigências exorbitantes a si mesmo. E ele não agüenta mais tanto desenvolvimento que já mostra seu componente destrutivo ao ameaçar o destino comum da Terra e de seus habitantes. (BOFF, 1999, p. 21)

Concordamos que a sociedade já constatou que é necessária a mudança de postura. O que faz essa caminhada mais lenta são os interesses econômicos, de um mercado onde poucos comandam uma maioria que está agora se desacomodando.

A sociedade de hoje já se estrutura e organiza de modo a ter uma voz mais firme e clara quanto as suas necessidades e interesses. Continuamos a concordar com Leonardo Boff quando ele diz que para a crise em que a sociedade se encontra:

(...) as respostas vem sendo formuladas concretamente pelo conjunto das pessoas que ensaiam práticas significativas em todos os lugares e em todas as situações do mundo atual. Portanto não há um sujeito histórico único. Muitos são os sujeitos destas mudanças. Elas se orientam por um novo sentido de viver e de atuar. Por uma nova percepção da realidade e por uma nova experiência do Ser. Elas emergem de um caminho coletivo que se faz caminhando. (BOFF, 1999, p. 25)

O que observamos nas duas Instituições em que a pesquisa foi realizada é o início da influência da voz da sociedade no que se refere às questões socioambientais.

A inserção das questões socioambientais na formação de qualquer profissional é necessária, porém essa inserção na formação do Técnico em Agropecuária é imprescindível e urgente, e as tentativas começaram. O processo está em pleno andamento, a utopia possível do cuidado com a Terra e seus habitantes começa a ser interiorizada nas Instituições de Ensino Técnico.

Lamentamos que, algumas vezes, esse processo seja freado por posturas de seres humanos como todos os outros, mas que se interpretam como detentores de verdades absolutas apenas por ocuparem cargos transitórios de algum poder, e por se manterem arraigados à práticas consolidadas, porém ultrapassadas. Recorremos ao mestre Paulo Freire que traduz melhor esse nosso sentimento:

Estou convencido, porém, de que a rigorosidade, a séria disciplina intelectual, o exercício da curiosidade epistemológica não me fazem necessariamente um ser mal-amado, arrogante, cheio de mim mesmo. Ou em outras palavras, não é a minha arrogância intelectual, a que fala de minha rigorosidade científica. Nem a arrogância é sinal de competência, nem a competência é causa de arrogância. Não nego a competência, por outro lado, de certos arrogantes, mas lamento neles a ausência de simplicidade que, não diminuído em nada seu saber, os faria gente melhor. Gente mais gente. (FREIRE, 1996, p. 165)

Essa simplicidade que nos coloca o mestre Paulo Freire possibilitaria o entendimento por todos de que:

Nas redes das teias do-que-existe, todas as coisas que estão presentes como uma forma de experiência da Vida participam da existência da Vida como uma unidade única de uma de suas realizações. Por causa disto, tudo o que existe em nosso mundo como um Ser da Vida ou como um cenário que torna possível a Vida em nós e entre nós, participa de uma mesma teia da Vida com tudo-o-que-existe ao seu redor, em seu mundo

próximo e em seu Universo. Assim, participa do todo de tudo o que existe.
(BRANDÃO, 2008, p. 172)

Entendemos que essa compreensão fará com que as questões socioambientais estejam presentes em todas as formações, de todos os níveis e modalidades, sejam formais ou não. Acreditamos que as Instituições pesquisadas deram um passo importante entre todos os passos dados, sob variados aspectos, em diversas áreas da sociedade. E que todas as tentativas reunidas serão capazes de transformar a sociedade e de por em cheque o modelo existente.

Finalizamos afirmando que nossa esperança na transformação da sociedade, ao terminar essa pesquisa, foi multiplicada, as vivências encontradas, as trocas realizadas, a constatação de um processo dinâmico e corajoso, se sobrepõe aos obstáculos percebidos. E afirmamos que esse processo, muitas vezes não é observado porque, como diz um provérbio africano:

Uma árvore cai com um grande estrondo.

Mas ninguém escuta a floresta crescer.

(BRANDÃO, 2008, p. 172)

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. & GEWANDSZNAJDER, F., **O método nas ciências naturais e sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ALVES, R. **Filosofia da Ciência: Introdução ao jogo e a suas regras**. São Paulo: Loyola, 2000.
- APPLE, M. W. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- BRANDÃO, C. R. O ambiente, o sentimento e o pensamento: dez resgates de idéias para pensar as relações entre eles e o trabalho do educador ambiental. In: **Cadernos do IV Fórum de Educação Ambiental/ I Encontro da Rede Brasileira de Educação Ambiental**. Rio de Janeiro: INESC, 1997.
- _____. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- _____. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- _____. **Minha Casa, O Mundo**. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2008.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988** – Cap. VI – Art. 225
- _____. **Lei nº 9795/99**. Brasília, 1999
- _____. **Decreto nº 2.208/97**. Brasília, 1997
- _____. **Decreto nº 5.154/04**. Brasília, 2004
- _____. **Decreto de Lei nº 4.281/02**. Brasília, 2002
- _____. **Decreto de Lei nº 73.030/73**. Brasília, 1973
- _____. **Lei 6.938/81**. Brasília 1981
- CAPRA, F. **Ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. São Paulo: Cultrix, 1997.
- CARNEIRO, S. M. M. A dimensão ambiental na educação escolar: contextualização teórico-metodológica e diagnóstico nas séries iniciais da rede escolar pública. In: Raynaut, C. et al. **Desenvolvimento e Meio Ambiente: em busca da interdisciplinaridade**. Curitiba: Ed. Da UFPR, 2002.
- CARVALHO, I. C. de M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.
- CASCINO, F. **Educação Ambiental: princípios, história, formação de professores**. São Paulo: SENAC São Paulo, 2000.
- DUARTE, Rosália. Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, RJ: PUC, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- GONÇALVES, C.W.P. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2000.
- GRAMSCI, A. **Obras Escolhidas**. Lisboa: Estampa, 1974
- _____, **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Círculo do Livro, 1981.
- GUIMARÃES, M. **A Dimensão ambiental na educação**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- _____. Armadilha paradigmática na educação ambiental. In: LOUREIRO, C.F.B.(org) (et al) **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. **Educação Ambiental: no consenso um debate**. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- KUENZER, A. Z. (org). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2001.
- KUHN, T. S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- LEFF, E. (Coord.). **A complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003.
- LEIS, H. R. **A modernidade insustentável: as críticas do ambientalismo à sociedade contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008.
- LIMA, G. F. da C. Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental. In: **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2204.
- LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.
- MACHADO, C (et al). **Educação Ambiental consciente**. Rio de Janeiro: Wak, 2003.
- MARTINS, S. R. (et al) A agrometeorologia e os desafios da agricultura sustentável. In: **Revista da Associação Brasileira de Educação Agrícola Superior**. Brasília: ABEAS,1998
- MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- _____. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- MATURANA, H. & REZEPKA, S. N. **Formação humana e capacitação**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- OLIVEIRA, R. J. de. **A escola e o ensino de ciências**. São Leopoldo: UNISINOS, 2000.
- RIVAIL, H. L. D. **Plano proposto para a melhoria da educação pública**. Rio de Janeiro: Edições Leon Denis, 2005.
- RUEDA, L. Iñiguez, Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales, In: **Aten Primaria, Volume 23, nº 8**, p. 496-502, Barcelona: 1999.
- SANTOS, B. de S. **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. H. da. **Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina. 1996.

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

_____. **Um discurso sobre ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

SATO, M. **Educação ambiental**. São Paulo: RiMa, 2000.

SEVERINO, A. J. **Filosofia**. São Paulo: Cortez, 1993.

SOARES, A. M. D. **Política Educacional e Configuração dos Currículos de Formação de técnicos em Agropecuária, nos anos 90: Regulação ou Emancipação**. Tese de Doutorado. Seropédica: CPDA, 2003.

SOMMERMAN, A. **Inter ou transdisciplinaridade?: da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes**. São Paulo: Paulus, 2006.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 11. Ed. São Paulo: Cortez, 2002

TOZONI-REIS, M. F. de C. Natureza, Razão e História: contribuições para uma pedagogia da educação ambiental. In: **Anais da 26ª Reunião da ANPED**, Poços de Caldas: ANPED, 2003.

Sites pesquisados:

www.agricultura.gov.br – em 02.05.2007 às 14:34h.

www.brasil.gov.br/pais/indicadores/ em 12/02/2009 às 11:23

www.ibge.br em 11.06.2009 às 06:13H

www.codin.rj.gov.br em 14.06.2009 às 16:55H

www.uff.br em 04.04.2009 às 13:06H

APÊNDICE

- A – Perguntas geradoras das entrevistas realizadas com professores efetivos do CTUR
- B – Perguntas geradoras das entrevistas realizadas com professores efetivos do CANP
- C – Perguntas geradoras das entrevistas realizadas com professores substitutos do CTUR e do CANP
- D – Perguntas geradoras da entrevista realizada com Diretor do CTUR
- E – Perguntas geradoras da entrevista realizada com a Coordenadora da comissão responsável pelo projeto de criação do Curso Técnico em Agropecuária com Habilitação em Agropecuária Orgânica
- F – Perguntas geradoras da entrevista realizada com o Coordenador do Curso Técnico em Agropecuária do CANP
- G – Questionário aplicado com egressos do CTUR e do CANP

A – Perguntas geradoras das entrevistas realizadas com professores efetivos do CTUR

- 1 – Como se deu o processo de criação do Curso Técnico em Agropecuária Orgânica e como ele atingiu sua atuação docente?
- 2 - Você entende que houve um consenso para a mudança?
- 3 – Houve mudanças na(s) disciplina (s) que você ministrava ou ministra?
- 4 – Houve mudanças na sua metodologia de trabalho? Que inovações foram introduzidas?
- 5 – Considera que essas mudanças tiveram e continuam a ter consequências na formação discente?
- 6- Considera que os estudantes e os egressos do curso estão preparados para perceber, discutir e contribuir para a melhoria do meio ambiente, numa perspectiva sócio-ambiental?

B – Perguntas geradoras das entrevistas realizadas com professores efetivos do CANP

- 1 – Você ministra aulas também para o Curso Técnico em Meio Ambiente?
- 2 – Houve mudanças na disciplina que você ministra no Curso Técnico em Agropecuária desde 2003 ?
- 3 – Você percebe articulação entre seus alunos do Curso Técnico em Agropecuária e os alunos Curso Técnico em Meio Ambiente?
- 4 – Você percebe que sua atuação no Curso de Agropecuária tem sido influenciada pelo Curso Técnico em Meio Ambiente?
- 5 – Você acha possível e até desejável que haja diálogo entre estes dois cursos?
- 6- Você acredita que a formação oferecida ao Técnico em Agropecuária o capacita a discutir e a trabalhar com as questões sócio-ambientais da atualidade, contribuindo para a melhoria do meio ambiente, numa perspectiva sócio-ambiental

C – Perguntas geradoras das entrevistas realizadas com professores substitutos do CTUR e do CANP

1 – Você se formou a quanto tempo?

2 – Durante a seleção para ingresso nessa instituição foi exigido de você experiência ou conhecimento sobre as questões socioambientais?

3 – Sua formação acadêmica te deu base para atuar abordando temas socioambientais?

4 – Você aborda questões socioambientais em suas aulas?

5 – Você acha importante que a formação do Técnico em Agropecuária seja perpassada pelas questões socioambientais?

D – Perguntas geradoras da entrevista realizada com Diretor do CTUR

- 1 – Em que momento histórico surgiu a necessidade da criação do Curso Técnico em Agropecuária orgânica?
- 2 – Quais foram as motivações que levaram a essa criação?
- 3 – Como se deu o processo de criação do curso? Houve resistências?
- 4 – Houve conseqüências na procura pelo curso?
- 5 – Quais as principais mudanças estruturais?
- 6– Você percebeu mudanças na práxis dos professores, acarretadas pela Habilitação em Agropecuária Orgânica?
- 7 – Hoje como você percebe a formação discente do curso no que diz respeito ao posicionamento deste frente às questões socioambientais?

E – Perguntas geradoras da entrevista realizada com a Coordenadora da comissão responsável pelo projeto de criação do Curso Técnico em Agropecuária com Habilitação em Agropecuária Orgânica

1 – Como se deu o processo de criação do Curso Técnico em Agropecuária Orgânica?

2 – Como se deu o processo de elaboração do Projeto desse curso?

3 – Quais as motivações que levaram à necessidade da criação desse curso?

4 – Houve conseqüências na procura pelo curso?

5 – Quais as principais mudanças estruturais?

6– Você percebeu mudanças na prática dos professores, acarretadas pela Habilitação em Agropecuária Orgânica?

7 – Hoje como você percebe a formação discente do curso no que diz respeito ao posicionamento deste frente às questões socioambientais?

F – Perguntas geradoras da entrevista realizada com o Coordenador do Curso Técnico em Agropecuária do CANP

1 – Você percebeu mudanças curriculares no Curso Técnico em Agropecuária acarretadas pela influência da criação de um Curso Técnico em Meio Ambiente nessa Instituição?

2 – Existe articulação entre esses dois cursos?

3 – Você acha desejável a articulação entre esses dois cursos?

G – Questionário aplicado aos egressos do CTUR e do CANP

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

NOME: _____

DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____

ANO DE CONCLUSÃO DO CURSO TÉCNICO: _____

- 1 – Em que ano você concluiu o seu curso de técnico?
- 2 – Você deu continuidade a sua vida acadêmica? Como? Em caso negativo: qual sua atividade profissional atual?
- 3 – Quais os conteúdos que mais marcaram a sua formação como Técnico em Agropecuária?
- 4 – Fora da sala de aula o que mais marcou sua formação?
- 5 – Qual o modelo de produção era predominantemente ensinado?
- 6 – Em alguma disciplina era discutido o posicionamento do Técnico em Agropecuária frente as questões socioambientais ou o posicionamento histórico político deste Técnico?
- 7- Você considera que os conteúdos e as práticas desenvolvidas durante o seu curso lhe proporcionaram um posicionamento crítico, principalmente diante das questões socioambientais da atualidade? Você considera ser esse aspecto importante para a formação de um profissional e de um cidadão?