



---

# A PRÁTICA PEDAGÓGICA VIVENCIADA EM ESCOLAS AGROTÉCNICAS FEDERAIS: FORMAÇÃO PARA AUTONOMIA OU PARA CONFORMAÇÃO?

*Carlos Antônio Barbosa Firmino\**  
*Ana Paula Furtado Soares Pontes\*\**

## Resumo

Neste trabalho, analisamos o trabalho docente realizado por professores que lecionam disciplinas técnicas em três escolas agrotécnicas vinculadas à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação sob o ponto de vista dos objetivos de ensino e da relação teoria-prática. Na pesquisa, de cunho qualitativo, nos utilizamos da análise de conteúdo para trabalhar os depoimentos dos professores e interpretar como eles concebem e realizam sua prática pedagógica no cotidiano escolar. Concluímos que a prática pedagógica prevaiente nessas escolas é de cunho tradicional-tecnicista e conformista, que não se ajusta a uma perspectiva de formação profissional de um técnico-cidadão crítico e criativo, autônomo para sobreviver numa economia globalizada, conforme previsto nos princípios da educação profissional defendidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs.

**Palavras-chave:** Educação profissional rural; Objetivo educacional; Relação teoria-prática; Prática pedagógica.

## 1. INTRODUÇÃO

O predomínio do sistema taylorista-fordista de produção, que submeteu tanto as técnicas quanto as ciências aos interesses do capital, foi o responsável pela implantação da racionalidade técnica na educação, consolidando práticas repetitivas no processo ensino-aprendizagem. Sua prioridade era “*educar no trabalhador as atitudes, as disposições, as formas de comportamento, conduta e aceitação das relações sociais impetrantes*” (BIANCHETTI; PALANGANA, 2000)<sup>1</sup>.

Esse paradigma hegemônico da lógica do capital fragmentou as funções, separando ensino e pesquisa, teoria e prática, modelos e programas, inculcando nos professores de várias áreas do ensino a cultura da acomodação, da conformação a propostas pedagógicas importadas, levando-os a se tornarem meros executores de reformas educacionais impostas pelos órgãos gestores do sistema dominante.

Após a promulgação da nova LDB<sup>2</sup> em 1996, foi implantada a Reforma da Educação Profissional, que tinha como um de seus discursos reverter o predomínio dessa racionalidade técnica no ensino profissionalizante do país. Os cursos técnicos foram então reorientados e reformulados dentro da ótica neoliberal da flexibilidade dos mercados, tendo sido separados do Ensino Médio pelo Decreto Lei 2208/97<sup>3</sup>, refletindo mais uma vez na dualidade estrutural. Novas matrizes curriculares foram implantadas, alicerçadas nos módulos de ensino e na aquisição de competências.

Como participantes do processo de mudanças, percebemos, no entanto, que quanto ao ensino por competências, a não ser nos referenciais teóricos embutidos nos documentos oficiais, pouca coisa evidenciava alteração no cotidiano das escolas da Rede Federal de Educação Tecnológica, principalmente nas Escolas Agrotécnicas Federais a qual pertencemos. Verificamos que a prática pedagógica e a relação dos professores com os alunos continuavam eivadas de contradições, levando-os a um entendimento pouco satisfatório das diversas situações de aprendizagem.

Aproveitando então de uma atividade de culminância de estudos desenvolvidos em uma disciplina vivenciada na pós-graduação *stricto sensu*, em que o objeto era o trabalho docente, ficamos impulsionados a voltar nossa atenção para essa análise, no contexto dos docentes que atuam na educação profissional.

---

\* Professor da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia/MG. Mestre em Educação pela UFU. Doutorando em Educação pela UFPE. E-mail: firmino@centershop.com.br.

\*\* Pedagoga da Escola Agrotécnica Federal de Belo Jardim/PE. Mestre em Educação pela UFPE. E-mail: anaftpontes@oi.com.br.

Detemo-nos, dessa forma, no estudo de docentes de três escolas agrotécnicas pertencentes à Rede Federal de Educação Tecnológica do Estado de Pernambuco.

Dessa forma, este ensaio pretende analisar o trabalho docente da área técnica em agropecuária, reunindo referências sobre a prática pedagógica dos seus professores.

## 2. OBJETIVOS

Analisar como o professor da área técnica em agropecuária organiza seu fazer pedagógico, especificamente nos aspectos relacionados aos objetivos que ele tem na formação e como efetiva a relação teoria-prática para inferir a implicação desses fatores na formação profissional dos futuros técnicos.

Assim, nossa preocupação é desvelar a prática pedagógica cotidiana de professores de cursos técnicos em Agropecuária de Escolas Agrotécnicas Federais. Nesse sentido, procuramos:

- o identificar os objetivos norteadores da formação;
- o analisar a relação teoria-prática no contexto da prática pedagógica docente;
- o compreender a concepção de aula prática dos professores e suas possíveis implicações na aprendizagem do aluno.

## 3. METODOLOGIA DE PESQUISA

Como nos interessa averiguar o papel desempenhado pelos professores no cotidiano escolar e se esse papel está transformando o processo educativo, faremos a opção pela abordagem qualitativa, pois este trabalho implica na necessidade de lidarmos com dados qualitativos diversos, como alguns dos previstos nesta abordagem:

descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos observados; citações literais do que as pessoas falam sobre suas experiências, atitudes, crenças, pensamentos; trechos ou íntegras de documentos, correspondências, atas ou relatórios de casos. (PATTON, 1986 *apud* ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002)<sup>4</sup>

Conforme tematiza Bogdan e Biklen (1994)<sup>5</sup>, as investigações qualitativas buscam diversas estratégias compartilhadas que asseguram a obtenção de um conjunto de dados descritivos e imprimem um caráter flexível porquanto facilita que os sujeitos respondam aos questionamentos de acordo com suas perspectivas pessoais. Isso nos remeteu a procurar um contato com os entrevistados no seu próprio ambiente de trabalho, a aprofundarmos o conhecimento sobre o assunto a ser pesquisado a partir do nosso diagnóstico e das questões de pesquisa que dele afloraram. Afinal de contas, vivenciamos esse ambiente há muitos anos, nos sentimos parte dele e por isso pretendemos compreender melhor alguns aspectos de sua realidade que, sem a pesquisa, talvez nunca sejam desvelados.

Numa abordagem qualitativa, o processo suplanta os dados coletados, pois “o interesse é maior na compreensão de como acontecem as

*relações cotidianas, como se processam e como se manifestam no dia-a-dia, porquanto o significado que as pessoas dão a cada uma das coisas é o que importa para o pesquisador”* (GOMES; MARINS, 2004)<sup>6</sup>.

Nesse sentido, dentro do processo ensino-aprendizagem, analisamos o trabalho docente cotidiano em seu conteúdo vivenciado (GIROUX, 1997)<sup>7</sup>; o conteúdo enquanto elemento mediador entre as práticas pedagógicas elaboradas e sua influência nos sujeitos envolvidos na formação; o espaço da ação docente como lugar de limites e possibilidades.

Para isso nos recorreremos à técnica de análise de conteúdo, “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 1997)<sup>8</sup>. Ela nos possibilitou operações de desmembramento dos depoimentos em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos.<sup>9</sup> O autor enfatiza que a análise de conteúdo procura verificar o que se encontra por trás das palavras que se está ouvindo, a realidade que se encontra escondida nas mensagens.

Entretanto, não perdemos de vista que as análises das categorias destacadas deveriam estar apoiadas nos referenciais teóricos que elencamos. De acordo com Triviños (1987)<sup>10</sup>, não seria possível a inferência se não dominássemos os conceitos básicos das teorias que, segundo nossas hipóteses, estariam fomentando o conteúdo das mensagens.

Assim, nosso trabalho foi desenvolvido a partir de um diagnóstico realizado no primeiro semestre de 2006, por meio da observação e da análise do planejamento de uma aula prática ou a denominada aula de campo, do Curso Técnico de Agropecuária da Escola Agrotécnica Federal de Belo Jardim, ministrada por uma dupla de professores que atuam na disciplina de Jardinagem



*as investigações qualitativas  
buscam diversas estratégias  
compartilhadas que  
asseguram a obtenção de um  
conjunto de dados descritivos  
e imprimem um caráter  
flexível porquanto facilita  
que os sujeitos respondam  
aos questionamentos de  
acordo com suas perspectivas  
pessoais.*



e Paisagismo – uma professora responsável pela disciplina na sua parte teórica ou de sala de aula e outro professor que atua como apoio para as atividades de campo.

Essa observação empírica nos permitiu, previamente, delimitar com maior propriedade os sujeitos, as categorias e o planejamento organizacional da estrutura de todo o processo investigativo.

Organizada a estrutura da pesquisa, elaboramos um questionário e realizamos, no segundo semestre de 2006, entrevistas com quatro professores da mesma área de formação em agropecuária, das Escolas Agrotécnicas Federais de Belo Jardim, Vitória de Santo Antão e Barreiros, para procedermos a uma análise mais apropriada da prática pedagógica docente à luz de um referencial teórico pertinente. Ressaltamos que os dois professores que foram observados na aula prática também foram entrevistados. Compuseram a cota dos quatro professores ouvidos da Escola de Belo Jardim.

### 3.1. Contexto do curso analisado

As Escolas Agrotécnicas Federais compõem a Rede Federal de Educação Tecnológica e estão vinculadas à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do Ministério da Educação. Na maioria delas, apesar da existência de cursos em diversas áreas de formação, ainda há a predominância do curso Técnico em Agropecuária. São escolas-fazenda, geralmente em cidades de médio e pequeno portes do interior do país, e carregam a influência do processo produtivo regional. Têm em média quarenta professores, cem servidores técnicos administrativos e de apoio, e aproximadamente seiscentos alunos.

O curso Técnico em Agropecuária tem como base legal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sob o n.º 9.394/96<sup>11</sup>, tendo sido estruturado em observância aos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação do Nível Técnico da área profissional de Agropecuária, com organização curricular com foco nas competências a serem desenvolvidas em termos de saber, saber fazer e saber ser, de acordo com o seguinte objetivo geral: proporcionar a formação de um técnico em Agropecuária que utilize seus conhecimentos e competências dentro de uma perspectiva de ação empreendedora, identificando iniciativas para exploração de produtos agropecuários face o potencial e a necessidade da região de maneira sustentável.

Conforme previsto nos planos de curso das Escolas Agrotécnicas Federais, é possível ao aluno, nesse contexto de produção, realizar atividades e operações que tenham por base o desenvolvimento das seguintes competências:

- o elaborar plano de exploração da propriedade;
- o planejar e monitorar o uso do solo;
- o otimizar os fatores climáticos, do crescimento e desenvolvimento da planta;
- o planejar e monitorar a propagação e plantio de mudas;
- o implementar programa de manejo de pragas, doenças e plantas daninhas;
- o elaborar plano de colheita e pós-colheita.

### 3.2. Caracterização dos professores

A disciplina Jardinagem e Paisagismo, cuja aula observamos, foi desenvolvida por dois professores: uma professora efetiva, responsável pelas aulas teóricas, e um professor contratado, aposentado recentemente e reintegrado ao quadro da instituição, que é o responsável pelas aulas práticas. Os dois trabalharam conjuntamente durante a realização da aula.

Quanto à entrevista, todos os professores ouvidos são estáveis e têm formação na área de agropecuária. Dos doze participantes, cinco são engenheiros agrônomos, um é engenheiro agrícola, quatro têm licenciatura em Ciências Agrícolas e dois são veterinários. Desses, um tem doutorado, dois têm mestrado e os demais especialização. Seis deles foram ex-alunos e se formaram nas próprias escolas. Todos têm mais de cinco anos de efetivo exercício nas instituições e vivenciaram o processo da Reforma da Educação Profissional em questão.

Suas falas serão representadas no trabalho por P<sub>n</sub>, sendo “P” a referência ao professor e “n” o número de identificação de cada um deles na ordem em que foram entrevistados. Assim o professor P1 se refere ao primeiro entrevistado da Escola Agrotécnica de Belo Jardim, indo até o de número 4. Do P5 ao P8 são os de Vitória de Santo Antão e de P9 a P12, os de Barreiros.

### 4. TRATAMENTO E ANÁLISE DOS FENÔMENOS DIDÁTICOS OBSERVADOS

Para facilitar a apresentação de nossas interpretações, classificamos o trabalho docente observado em duas categorias, a saber: objetivos da formação e relação teoria-prática.





## 4.1. Objetivos da formação

Mediante a análise do plano de curso da aula observada, verificamos que o currículo é estruturado visando o desenvolvimento de competências. Nos Referenciais Curriculares Nacionais, que orientam as diretrizes da Educação Profissional de Nível Técnico, a competência profissional é definida como “a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL. MEC, 2000)<sup>12</sup>. Quando alguém, usando desses artifícios, consegue aplicar a ética do comportamento, a convivência participativa e solidária, e outros atributos humanos tais como a iniciativa e a criatividade para resolver problemas não só rotineiros, mas, também, inusitados em seu campo de atuação, dizemos que é profissionalmente competente.

Como a aula observada seguiu um roteiro baseado na identificação da prática a ser realizada, na seleção dos instrumentos e insumos, na revisão dos conteúdos trabalhados anteriormente, na demonstração e exercitação da prática, percebemos que a mesma sinalizou para o atendimento de algumas competências, dentre elas as de usar adequadamente os equipamentos, identificar as formas de propagação de plantas e preparar o ambiente para a sua produção.

Entretanto, em que pese as escolas terem feito a opção em trabalhar numa abordagem por competências, o que percebemos pelo acompanhamento da aula foi que a dupla de professores restringe sua ação, limitando-a de forma a inviabilizar as condições efetivas para o desenvolvimento de competências, expressada na adoção, por parte deles, de uma prática eminentemente demonstrativa e prescritiva, sem espaço para a problematização e o questionamento efetivo dos alunos, que não são expostos a situações desafiadoras que os levem a testar hipóteses e avaliá-las para a solução desses problemas. Nos currículos por competência, duas vertentes de trabalho devem estar perfeitamente ajustadas: “uma de desenvolvimento das competências, englobando conhecimentos técnicos e tecnológicos sobre a profissão, as práticas nela necessárias e as atitudes a ela inerentes, e outra que visaria ao desenvolvimento de capacidades” (DEFFUNE; DEPRESBITERIS, 2000)<sup>13</sup>. A aula demonstrativa assim considerada assume apenas a segunda perspectiva de formação que, por vezes, reduz-se a atividades rotineiras, mecânicas e repetitivas, semelhante ao ativismo pragmatista que pouco avança em termos de objetivos pedagógicos e sociais (VEIGA, 2003)<sup>14</sup>.

Segundo a autora, esse tipo de prática demonstrativa com influência no tecnicismo, cujo trabalho torna-se mecanicista, em que só o programável é desejável e a eficiência é muito mais valorizada do que a criticidade e o espírito criativo, aparece com evidência nas falas de todos os entrevistados, dentre elas:

A prática você tem que fazer, demonstrando. Cada aula tem que ser feita mesmo. O professor faz e depois o aluno tem que demonstrar que realmente aprendeu. Se ele não sabe fazer, ele não aprendeu. Em cada grupo de alunos você dá a mesma prática, repete ela várias vezes até o aluno aprender. Cada um tem que demonstrar, tem que fazer a coisa do mesmo jeitinho. Se fizer diferente, como é que vai provar que o aluno aprendeu? (P3)

Em toda aula prática o professor deve fazer a demonstração, e o aluno repete a prática. O ideal é que ele fizesse com frequência, porque quanto mais ele faz com frequência, mais fica aperfeiçoado. Não há animais suficientes para fazer isso, mas a gente tenta fazer mais vezes possíveis. Quanto mais rotineiro, melhor. Como não há nas escolas condições de treinar mais o aluno, no estágio ele vai fazer isso. (P8)

O trabalho com máquina é mais demonstrativo. As outras práticas, como regulagem de sementes, eles vivenciam na prática, fazendo a regulagem correta. Mas é sempre demonstrativo. Mostramos para o aluno na prática a partir do que falamos na teoria. (P9)

É mais a parte operacional das coisas. É tudo à base de demonstração, trabalhando com grupo de dez a quinze alunos, de modo que todos possam

praticar a tarefa. Mas nós respeitamos a individualidade de cada aluno, porque alguns têm vocação para outras atividades que não são referentes a zootecnia. Então esses alunos ficam isolados, porque não têm aptidão aqui e ali, e nós temos que respeitar isso aí. (P11)

Queremos destacar aqui a fala do último professor. Ele admite que os alunos que não têm interesse pelos conteúdos de sua disciplina são deixados de lado, pois não estão, segundo seu entendimento, querendo aprender. Primeiro devemos assinalar a falta de compromisso desse professor para com o processo de formação de todos os alunos. Como ressalta Saviani (1980)<sup>15</sup>, esse compromisso deveria ser o de garantir que o conhecimento fosse conseguido, independentemente do interesse e vontade do aluno, o qual, por si só, talvez, nem pudesse manifestá-lo espontaneamente e, sem o qual, suas oportunidades de participação social estariam reduzidas.

Segundo, é que nos parece que essa é uma atitude corriqueira nas escolas. Isso fica evidente em vários depoimentos e aponta para uma distorção pedagógica, porque esses alunos “isolados” provavelmente não vão adquirir as competências previstas na



matriz curricular, mas vão acabar sendo aprovados pela estrutura do sistema, fato que abordaremos com maior propriedade posteriormente.

Acreditamos, e o que é mais grave, que essas atitudes tornam o sistema discriminador, separando os alunos considerados “interessados” dos demais. Isso gera privilégios para esses alunos, pois os professores acabam sempre os indicando para as tarefas mais promissoras. “*De repente tem alguns alunos mais chegados, que se interessam pelo assunto, esses até a gente leva para o campo com a gente*” (P11). É a competência prevalecente no seu significado mais cruel na escola: o de competição. É como se a culpa pelo desinteresse do aluno fosse dele próprio e não do método de ensino do professor. Parece que no sistema ainda prevalece a cultura do “*magister dixer*”, o professor que tem sempre razão. Aquele que é capaz de “*absorver todos os vícios da tecnologia caipira local, sem mudar os métodos tradicionais*” (TEIXEIRANETO, 1992)<sup>16</sup>. Pelo que sabemos,

o pré-adolescente dedica horas infundáveis, tentando montar um quebra-cabeças, construir um castelo de areia, desmontar um velho despertador, fabricar um estilingue, olhar figuras num álbum, experimentar situações novas. (...) Assim, ao que nos parece, não são os conteúdos que geram resistência nos jovens, mas os métodos. (LIMA, 1998)<sup>17</sup>

Dessarte, tais comportamentos pedagógicos não se ajustam ao ensino baseado em competências da forma que ela é tratada nos referenciais teóricos da Reforma e que foi reproduzida nas escolas por meio de suas matrizes curriculares. Por certo, para compreendermos tal distorção, precisamos desvelar qual é o verdadeiro entendimento que os professores têm do conceito de competência.

Eles se apropriam do termo e de outros a ele associados, e não do seu fundamento, e formam uma verdadeira salada conceitual que já se tornou de senso comum, como observado na seguinte fala:

A escola voltou ao sistema ‘seriado’. É o que nós chamamos hoje ‘concomitante’. É que antes disso, nós trabalhávamos com ‘modularização’. Aí sim, trabalhávamos por ‘competência’. Hoje praticamente não se trabalha mais com competência com os alunos que estão ingressando. (P7)

Assim, parece que há uma confusão teórica, uma redução do termo ao de habilidade, restrito apenas ao aspecto do saber-fazer pelo aluno.

É muito importante a questão da habilidade. É o técnico que vai fazer o elo entre o profissional de nível superior e o agricultor. Então há uma necessidade muito grande que ele adquira habilidade em executar as habilidades práticas. A aula prática ajuda pelo fato de sedimentar a habilidade dele. No início, ele vê a gente executar e depois eles fazem tantas e quantas vezes sejam necessárias até que se sintam aptos a realizar aquela tarefa. (P5).

A gente leva em conta o aluno que tem interesse e necessita de pouco que a gente fique determinando, pedindo, chamando. Já a questão da habilidade em si, quando a gente observa que ele executa com exatidão (P7).



*É a competência prevalecente  
no seu significado mais cruel  
na escola: o de competição.  
É como se a culpa pelo  
desinteresse do aluno fosse  
dele próprio e não do método  
de ensino do professor.  
Parece que no sistema  
ainda prevalece a cultura do  
“magister dixer”, o professor  
que tem sempre razão.*



Na debicagem dos pintinhos, o aluno faz tantas vezes quanto o horário permite. Se sobrar alguns animais, aí os servidores terminam. Então a competência seria ver se ele sabe fazer e dizer porque está fazendo aquilo (P12).

Essa redução, inclusive, parece-nos ser a responsável pela defesa dos professores quanto à necessidade dos alunos trabalharem, que é fundamentada na crença que eles têm enraizada da funcionalidade do antigo sistema escola-fazenda (BRASIL. MEC, 2007)<sup>18</sup> – “*Estamos atualmente voltando ao sistema antigo de escola-fazenda porque a resposta da reforma não foi boa aqui para essa escola*” (P9)–, cuja origem é associada à dualidade estrutural, concepção originalmente concebida a educação profissional no país de

uma sociedade capitalista separada em classes sociais, cuja divisão do trabalho faz-se entre os que “pensam” e os que “fazem”, conforme a dicotomia do *saber* (a teoria, o ensino secundário, normal e superior) e o do *executar* tarefas manuais (a prática, o ensino profissional). Ao trabalho – habitualmente relacionado ao esforço físico e braçal – foi agregada a idéia de sofrimento, de pesar, de dificuldade. (GOMES; MARINS, 2004)<sup>19</sup>

Os professores fazem a previsão de suas aulas ajustadas ao tempo de plantio ou a quantidade de animais que vão ser criados. Se por algum desvio esse cronograma fica impossibilitado, as aulas têm de ser ajustadas, adaptadas à nova realidade. Isso gera uma sensação de improvisação, de rotina nas escolas.

O planejamento das disciplinas se dá de acordo com o campo. (P6)  
A gente faz o planejamento de produção da escola visando a necessidade

• • •

*todas as competências  
reivindicadas pelos  
professores para a produção  
agropecuária (vegetal e  
animal) ficam restritas a  
situações ideais ou padrão,  
uma vez que eles não expõem  
os alunos a situações que  
os fazem refletir sobre tais  
temáticas em condições reais  
e diferenciadas, aprendendo  
a seguir uma prescrição  
definida pelos professores, o  
que corresponderia apenas  
ao primeiro ingrediente da  
competência*

• • •

pedagógica do aluno e de acordo com o que está acontecendo em cada unidade de produção. (P8)

Podemos concluir, dessa forma, que há um determinismo do processo produtivo na concretização dos objetivos previstos no planejamento escolar. As escolas *“têm por função o aperfeiçoamento das raças animais, que possam produzir mais leite, maior produtividade de carne, maior quantidade de aves etc. Tudo para garantir maior rentabilidade como empreendimento capitalista”* (RODRIGUES, 1982)<sup>20</sup>. São as necessidades produtivas dos setores que vão indicar quando, quais são e como vão ocorrer as aulas.

O pior é que eles acabam colocando essa necessidade de mão-de-obra – a atividade laboral advinda desse sistema, como fator pedagógico responsável pela aprendizagem dos alunos. Confundem-na com a atividade prática de uma aula prática quando realizada no campo. *“O aluno precisa muito da prática para saber fazer lá no campo. Temos inclusive aqui um lema: aprender a fazer e fazer para aprender; aprender a fazer lá no campo, no trabalho”* (P10).

Parece que essa distorção é intermitente nessas escolas tanto é que, já em 1986<sup>21</sup>, Zibas *et al*, em trabalho de pesquisa realizado sobre os egressos do sistema escola-fazenda, intitulado *A função social do ensino técnico agrícola*, já apontavam esse problema das falhas na parte prática como um dos responsáveis pela insuficiência da formação escolar desse técnico. *“Tais falhas compreendem tanto a falta de aulas práticas, quanto a deficiência de orientação técnica, que se limitam, muitas vezes, a mero trabalho braçal e rotineiro”* (ZIBAS *et al*, 1986)<sup>22</sup>.

O aluno aqui tem que fazer tudo. A gente não tem trabalhador para fazer essas atividades. Então é o aluno quem faz. Eu faço a primeira demonstração, muitas vezes tem aluno que tem mais habilidade do que eu e às vezes ele faz isso direto na propriedade dele. Geralmente eu vou aproveitando eles para ser um guia dos outros. Nós também fazemos tudo. Preparamos área, adubamos, plantamos, colhemos. Tudo é feito pelos alunos sem interferência de outros servidores. (P6)

A escola tem a mão-de-obra, mas quando o aluno está no setor, é ele que executa o serviço. Não é como antigamente, que era só exploração braçal. O trabalho braçal do aluno era maior do que o intelectual. Hoje já tem o trabalhador auxiliar do campo que faz as atividades maiores, como, por exemplo, capinar em volta dos galpões. (P7)

A nossa experiência de mais de 30 anos de magistério tem constatado a importância do trabalho do aluno, principalmente quando a gente acompanha os egressos e constata que aqueles que vivenciam com mais profundidade, com mais interesse a prática se dão melhor no campo profissional. (P9)

Eles vão participar de todas as atividades que fazem parte daquele processo de produção. Vão levantar cortinas, lavar bebedouros, fazendo para aprender e aprendendo para fazer. A primeira aula é teórica e o restante é a manutenção do setor. (P12)

Assim, todas as competências reivindicadas pelos professores para a produção agropecuária (vegetal e animal) ficam restritas a situações ideais ou padrão, uma vez que eles não expõem os alunos a situações que os fazem refletir sobre tais temáticas em condições reais e diferenciadas, aprendendo a seguir uma prescrição definida pelos professores, o que corresponderia apenas ao primeiro ingrediente da competência, definido por Schwartz (1998) *apud* Ramos (2001)<sup>23</sup> como a capacidade de compreender e seguir um protocolo experimental que tenta anular as características eventuais de uma situação de trabalho, deixando de incorporar outros mais complexos, como a capacidade para tomar decisões frente a eventos, de estabelecer uma dialética ou uma consonância entre os ingredientes e de organizar e gerir o cotidiano industrioso, formalizando os saberes produzidos nele em novos procedimentos.

Com isso, percebemos que competências que implicam em ações complexas, como avaliar, analisar e planejar, embutidas na descrição anterior, ficam comprometidas quando as práticas dos professores se restringem apenas às atividades demonstrativas e prescritivas aqui verificadas.

Com essas características, o aluno troca a relação com o professor pela relação com os fascículos instrucionais, as folhas de tarefa e os equipamentos e trabalho. É a acentuação do autoritarismo da padronização. A obediência e o silêncio

prevalecem sobre a criticidade e a criatividade (VEIGA, 2003)<sup>24</sup>. Segundo a autora,

a demonstração didática deixa clara a idéia de metodologia de ensino como lógica formal, desprovida de conteúdo – estática e instrumental. Deixa, também, a idéia de totalidade como harmonia das partes, sem contradições ou conflitos. Assim, a proposta tecnicista introduziu na educação o parcelamento das tarefas e reduziu a metodologia de ensino a uma aplicação mecânica de técnicas preestabelecidas<sup>25</sup>.

Dessa forma, as atividades práticas tornam-se mecanicistas e tecnicizadas, impossibilitando, conforme sugere Barato (2003)<sup>26</sup>, que o saber-fazer se torne um processo de engajamento do sujeito em aventuras cognitivas bem mais amplas que o desempenho observável.

Para superarmos essas práticas, por certo precisamos compreender como os professores concebem e efetivam a relação teoria-prática no seu trabalho cotidiano. Interpretando tal relação, perceberemos de que forma ela influencia na prevalência de tal situação. É o que faremos a seguir.

## 4.2. A relação teoria-prática

Um primeiro problema a destacar é a escassez de aulas práticas. Sempre há a reivindicação da necessidade de mais aulas práticas. *“Para se ter uma formação mais pragmática, as práticas devem ser mais constantes e repetitivas”* (P11). Relatou-nos o professor P1 – o da aula observada – que o convite para que ele assumisse a disciplina juntamente com a professora titular foi uma iniciativa da direção no sentido de amenizar tal deficiência, uma vez que ele havia constatado que a mesma *“não estava realizando a prática normalmente, ela estava sendo muito teórica e faltando com as práticas”* (P1). A escola, então, precisava da sua experiência como fator que iria colaborar com a formação dos alunos:

Eu estou aqui há dois meses, eu vinha lutando para isso. Estamos revolucionando a limpeza, ajudando na parte de serviços gerais, porque você já andou por aí e viu que a escola estava toda dentro do mato. Eu já fiz o projeto de mandioca, de macaxeira e vou fazer um projeto agora, em outubro, de cana-de-açúcar. Estou ajudando a professora. Como ela está com tudo, toda responsabilidade até o final do ano, eu vou ajudá-la na parte prática. (P1)

Essa fala abre espaço para assinalarmos mais duas questões. Uma em relação à confusão conceitual que os professores têm do que é trabalhar com os alunos com a pedagogia de projetos, prevista por Perrenoud (2000)<sup>27</sup> como uma alternativa metodológica adequada para uma perspectiva de formação por competências. Confundem-na com os projetos de produção executados nas escolas, como os de mandioca ou de cana-de-açúcar relatados. Outra é quanto à resistência a mudanças. Existe uma sensação generalizada de eficiência do sistema, que as coisas nele sempre foram dessa forma e funcionam muito bem e, por isso, não é preciso mudar nada. *“A grande vantagem minha é que já tem vinte anos que estou aqui, então eu já sei o que tenho no campo, já sei a época que devo fazer determinada atividade”* (P6).



Muitos professores, inclusive, nos deixaram a nítida impressão que já estavam prontos e acabados para a tarefa de ensinar, como ressaltado na seguinte fala:

Nós temos uma experiência de mais de duas décadas, então é como se fosse um professor de matemática, quem sabe realmente faz na hora, pode chegar com o material didático, o quadro e giz ou uma transparência e você dá uma aula espetacular. Não me preocupa em passar noite de sono preparando uma aula, está na minha memória ao longo dos tempos, porque eu fui aluno da Universidade Federal de Lavras em Ciências Agrícolas e tive que dar duas aulas na parte de Agricultura e na parte de Pecuária, e a minha nota foi dez, sem comentário, e nós temos habilidade, também nós temos um conhecimento muito grande na parte prática. Então, nós temos essa habilidade, e a gente não dá para se enrolar de jeito nenhum, em qualquer parte. Você pode dizer assim: Professor! Eu quero uma aula de agricultura agora de uma e meia. O que você pensar. (P1)

Esse comportamento é um dos responsáveis pelo predomínio na escola de práticas uniformizadas e repetitivas.

Fazemos uma demonstração da prática para os alunos e orientamos cada um para realizá-la. O aluno executa várias vezes a mesma prática, de forma que ele vai tirando dúvidas. Tem um roteiro de práticas que entrego para ele que tem a orientação dos materiais e quando fazer a prática. É um calendário de práticas. (P4)

Eles mostram para mim no campo exatamente o que eu lhes passei na sala de aula. Inclusive aplicam todas as tabelas e notas dadas em sala de aula. (P10)

Como já dissemos, práticas vinculadas ao sistema escola-fazenda que privilegiam o processo produtivo e as metodologias tradicionais e o tecnicismo, em detrimento de uma práxis pedagógica crítica e transformadora.

Um último problema, que tem ligação com o primeiro, é a redução que os professores fazem do conceito de teoria. Todos eles admitem a sua importância para o processo formativo, mas a grande maioria a secundariza no processo – *“Às vezes o campo está precisando de uma colheita e o aluno nem viu a cultura. A gente dá as noções básicas para ele saber fazer a colheita. E quando chegar a época de ver aquela cultura, a gente volta novamente no assunto, porque no campo ele nem sempre coincide com o que está sendo visto em sala de aula”* (P6) – ou não a concebe como fundamental para a formação de um bom técnico. É possível verificar a evidência dessa redução nas seguintes falas:

A gente dá uma ou duas horas de informação em sala de aula e, em



seguida, a gente vai à prática. Essa prática nem sempre coincide com o que a gente fez em sala de aula, vai depender do que está precisando no campo. (P6)

A teoria, por mais perfeita que possa ser, nunca é tal qual à vivência prática do aluno. A nossa experiência aqui de mais de 30 anos de magistério tem constatado a importância do trabalho do aluno, principalmente quando a gente acompanha os egressos, e constatamos que aqueles que vivenciam com mais profundidade, com mais interesse a prática se dão melhor no campo profissional. Desde que ele tenha uma noção da teoria, o restante ele pesquisa, ele pode pegar essa teoria. Aquilo que ele faz com as mãos, desempenha pessoalmente, ele tem melhores condições de desenvolver no campo profissional. (P9)

É importante considerar que todos acreditam que a teoria deve preceder à prática no processo ensino aprendizagem.

Antes da atividade prática, nós damos a fundamentação teórica. (P5)

Após as informações teóricas dadas em sala de aula, nós preparamos os alunos para que eles executem aquelas práticas. (P7)

Primeiro o enfoque teórico, depois repetimos aquilo no campo. (P9)

Primeiro vem a teoria e depois, a prática. (P10); (P11)

A primeira aula é teórica e o restante é a manutenção do setor. (P12)

Assim, verificamos que a professora dá muita importância para a relação professor-aluno porque sempre dirige-se aos alunos nominalmente, chamando-os a atenção para que participem, ouçam, sigam as instruções ou respondam a seus questionamentos.

Tal constatação ou o seu contrário não pode ser estendida ao professor, pois o mesmo está há menos de um mês com os alunos, não havendo elementos que nos permitiram inferir sobre o andamento de tal relação.

Sobre ela, é bom que consideremos a natureza das abordagens que são dirigidas aos alunos, pois destacam-se falas da mesma nas seguintes situações: tirar o chapéu, ter cuidado com as ferramentas, ouvir a pergunta dos colegas, chamar a atenção para observarem o que foi executado ou o que não está em conformidade com as orientações dadas e responder, completando, a seus “questionamentos”, numa estrutura que lembra mais um jogo de complementação de lacunas, em que sempre ela mesma que as completa, como a passagem descrita abaixo:

Vendo o canteiro de pingo de ouro, ele se enquadra no grupo de plantas de médio, grande ou pequeno porte? Pequeno.....porte (*completando*). Muita luz, pouca luz ou média luz? Muita.....luz (*completando*). Vamos recordar: onde fica localizada a maior quantidade de hormônio de enraizamento? Na pon.....teira (*completando*). (P2)

Dessa forma, verificamos que a participação do aluno, mesmo que estimulada, é prescrita e direcionada, não os levando a uma efetiva reflexão pelo fato das situações postas não se caracterizarem como situações desencadeadoras de conflitos epistemológicos efetivos que os estimulem à busca, à construção de novos significados (AZENHA, 1995)<sup>28</sup>.

Assim é que nenhum professor admitiu a possibilidade de, a partir da aula prática, ir construindo a teoria com os alunos. Nesse sentido, a teoria é abordada de forma expositiva e justaposta – “Teoria para mim é a explicação dada em sala de aula, falando e escrevendo para o aluno, usando um recurso ou não” (P9) - não dialógica ou problematizadora, inibindo o espaço para os alunos interagirem, criarem, se posicionarem de forma efetiva, dando pouco estímulo ao agir pensado na “manipulação de aparelhos e equipamentos a fim de explorar e inovar, sem medo do fracasso e da crítica” (VEIGA, 2003)<sup>29</sup>, priorizando, dessa forma, o agir prescrito.

Para melhor ilustrar a ausência de incentivo a atitudes problematizadoras e de reflexão dos alunos, citamos uma passagem que nos parece característica. A professora P10 faz um relato de como os alunos fazem os cálculos de vazão na aula prática:

Eles medem a distância que o flutuador percorre, calculam o tempo e, com um cordão colocado entre as duas margens do riacho, medem a sua profundidade para calcular a área da seção transversal. Eu digo: se você fizer três medições, já basta. É só tirar a média, multiplicar pela largura e a área está determinada. Essa solução é a mais rústica, é a que o homem do campo faz e a que eu mostro na teoria. (P10)

Na verdade, a ação da professora dificulta que os alunos extrapolarem o método sugerido para outros métodos possíveis. Mesmo que ela apresente as outras possibilidades, de certa forma já está induzindo os alunos a aceitarem a primeira, porquanto a associa com a atividade do campo. Era importante que ela deixasse que eles próprios procurassem a forma mais promissora. Também perdeu a oportunidade de deixá-los utilizar seus conhecimentos matemáticos quando não os questiona sobre o perfil geométrico da área da seção transversal do córrego e as várias formas de diminuir os erros na sua determinação.

Outrossim, considerando a tipologia de conteúdos, os conteúdos procedimentais, como os enfocados pela professora



*nenhum professor admitiu a possibilidade de, a partir da aula prática, ir construindo a teoria com os alunos. Nesse sentido, a teoria é abordada de forma expositiva e justaposta*



em aula, nos reportam à recomendação de Zabala (2003)<sup>30</sup>, que ressalta como estratégias mais apropriadas a tal aprendizagem não a repetição pura e simples de ações, mas a execução compreensiva e a repetição significativa e contextualizada de distintos procedimentos, o que não se evidenciou na atividade exemplificada.

Apenas três professores registraram que deve haver um equilíbrio entre teoria e prática, mas, mesmo assim, foram confusos e às vezes até contraditórios.

Eu acredito que o aluno primeiro deve ter um embasamento teórico para que ele possa atingir uma prática perfeita. Se ele não tem um embasamento teórico, vai fazer a atividade automaticamente, sem saber por que está fazendo. Assim, a associação teoria-prática se faz necessária. (P7)

O profissional de nível superior tem geralmente o conhecimento mais científico do que o conhecimento prático. Então é fundamental que o técnico de nível médio tenha um conhecimento mais prático do que teórico. É necessário que haja um equilíbrio entre as duas, dando prioridade as atividades práticas. (P8)

Primeiro vem a teoria e depois, a prática. Mostro a teoria através de filmes, slides, e depois vou para a prática. Sem a teoria, a prática perde o sentido. Eu não dou a prática. Ele é que tem mostrar para mim como é que faz. Se ele mostrar, é porque minha teoria valeu. (P10)

Dessa forma, para eles, a concepção da relação é dicotômica, apresentada por Candau (1990)<sup>31</sup> como aquela que tem como pressuposto a separação entre teoria e prática em total autonomia de uma em relação à outra, numa perspectiva que tende à visão associativa, sendo a teoria e a prática pólos separados, mas não opostos com o primado da teoria, sendo que a inovação vem sempre do pólo da teoria.

Outro aspecto que merece destaque é o fato da existência de disciplinas que são trabalhadas por dois professores distintos, um ficando com a teoria e o outro, com a prática. Na maioria das vezes, isso gera uma falta de compromisso – “*Seguimos o programa de atividades do outro professor e organizamos os materiais necessários no setor para a realização das aulas práticas. Inclusive eu não tomo nem conhecimento sobre os objetivos da matéria*” (P11) – fragmentação do conhecimento porque, pelos inúmeros entraves estruturais até aqui já mencionados, os professores nunca conseguem trabalhar de forma compartilhada.

A partir da parte teórica que é dada por um outro professor, eu entro depois com a parte prática. Por exemplo, na aplicação de medicamentos, eu entro para treinar os alunos, para eles praticarem com os animais em vivo, né! Lá ele aprende a aplicação intramuscular, subcutânea, via venosa – que eles têm mais dificuldade. A parte de vacinas, temos que obedecer o calendário oficial, entretanto, se não coincidir com a aula do professor, ela é dada assim mesmo. Nesse caso, nós damos algumas informações teóricas. (P11)

Esse comportamento dos professores, de tratar a teoria e prática como pólos separados, se contrapõe à concepção defendida por Pimenta (1997)<sup>32</sup> de uma unidade teoria-prática – em que a teoria e a prática são concebidas como núcleo articulador da formação profissional, sendo, assim, indissociáveis, o que pressupõe uma

reciprocidade sujeito-objeto, constituindo-se o sujeito o lado ativo da relação, tornando a teoria e a prática dinâmicas, movendo-se e transformando-se continuamente (RAYS, 1996)<sup>33</sup>.

Só assim compreendida é que a prática incorpora a capacidade do fazer transformado, possibilitando ao sujeito a capacidade de enfrentar situações adversas, sendo a ação humana mobilizada por finalidades, vinculando-se ao movimento real, implicando na autonomia do sujeito, se aproximando assim do conceito de práxis, na perspectiva de uma atividade material, transformadora e ajustada a finalidades (VASQUEZ, 1968)<sup>34</sup>.

Podemos inferir, ainda, que essa relação dicotômica é pertinente ao modelo taylorista-fordista, que tem como pressuposto “*a idéia do trabalhador incapaz e ignorante, a quem deve caber apenas as tarefas de execução, onde se demanda pouca qualificação para o desempenho de tarefas rotineiras e mecânicas e a divisão entre o trabalho manual e o intelectual*” (HARVEY, 2005)<sup>35</sup>, o que não corresponde à dinâmica das situações e complexidades de situações a que os técnicos a serem formados por esses professores irão se deparar, haja vista que os mesmos atuarão em contextos diversos e imprevisíveis.





Para concluir, devemos ainda salientar que essa série de problemas apontados na relação teoria-prática e evidenciados no determinismo da prática, influi na prática pedagógica docente, gerando distorções no processo avaliativo que já perduram por longos anos no interior das escolas. A centralidade no desempenho dos alunos propicia o uso pelos professores da avaliação como forma de controle – coerção e punição. De acordo com Lima (1998)<sup>36</sup>, na escola, o prêmio e o castigo são apelos contrários a desejos e necessidades fundamentais dos educandos, uma vez que os mesmos são levados a adquirir conhecimentos que consideram sem importância para o contexto em que vivem. Como nas aulas práticas não há uma preocupação primordial, por parte dos professores, em verificar se os alunos atingiram as competências em todas as suas dimensões, elas acabam se restringindo apenas ao aspecto do saber-fazer. Isso gera inclusive uma contradição. Muitos alunos não acompanham a contento as atividades, ficam isolados no processo das atividades práticas – *“alguns têm vocação para outras atividades que não são referentes à zootecnia. Então esses alunos ficam isolados, porque não têm aptidão aqui e ali, e nós temos que respeitar isso aí”* (P11) – e, no entanto, são aprovados. *“Difícilmente alguém tira zero, inclusive aqueles que não querem nada”* (P6). Essa contradição, inclusive, deveria ser alvo de uma pesquisa mais apurada para se verificar se os egressos das escolas estão realmente aptos a desenvolverem as competências que lhes são certificadas.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise que empreendemos sobre a prática pedagógica no interior das Escolas Agrotécnicas Federais indica que ela é desenvolvida no sentido acrítico, isto é, não se preocupa em despertar a potencialidade dos alunos na sua capacidade de criar, questionar, intervir, transformar e superar as contradições existentes na sociedade que privilegia o crescimento econômico em detrimento do desenvolvimento social.

Esse comportamento de conformação, ou seja, educar indivíduos para adaptação ao meio, tornando-os dóceis e submissos à ordem social vigente, é fruto de um modelo ideológico com centralidade na relação estreita entre educação e produção, própria da Teoria do Capital Humano. Essa teoria despolitiza e fragmenta a formação pela imposição de uma concepção tecnicista de currículo, cujo pressuposto básico é qualificar trabalhadores conformistas e obedientes que, conforme nos sugere Kuenzer (2000)<sup>37</sup>, são concebidos pela égide do trinômio racionalização, eficiência e produtividade.

É exatamente esse modelo que deu origem ao sistema escola-fazenda e que, ao longo dos anos, foi desvirtuado na sua proposta básica de realizar um equilíbrio entre ensino e produção, tendo, no entanto, privilegiado o segundo em detrimento do primeiro. Essa sobrevalorização da produção desencadeou duas distorções nessas instituições. A primeira é a prevalência de uma vivência tecnicista de educação, que acaba desembocando na burocratização do planejamento e na deturpação da relação teoria-prática e da avaliação.

A segunda, com raiz na primeira, é o nascimento de uma cultura de identidade agrícola, gerando resistências corporativas que dificultam a implantação e o desenvolvimento de cursos em outras áreas de atuação. “*Isto aqui é uma escola agrícola, é para formar técnicos em agropecuária*” (P5). Os professores da área de agropecuária têm uma argüição preconceituosa contra o de outras áreas de formação. Comportam-se como quem tudo sabe das coisas da educação: sua concepção de escola é a que sabe formar técnicos agrícolas; a escola que eles concebem é a escola-fazenda; mesmo que as coisas se modifiquem externamente, lá elas são sempre iguais.

O processo pedagógico é então concebido no sentido de imprimir uma racionalidade objetiva do saber-fazer que é aplicável, igualitariamente, a todas as situações de ensino. As técnicas utilizadas nesse processo são fragmentos de uma teoria e apenas servem para compor o cotidiano da sala de aula. Esses componentes dimensionam o ensino numa perspectiva alienante, prejudicando a participação ativa e interativa dos alunos nos processos de trabalho, na sua capacidade de se tornarem autônomos na solução de problemas e na sua aptidão para perceber as mudanças e se ajustar a elas com criatividade.

Na verdade, essas escolas, com poucas exceções, não conseguiram se livrar da sua função dual, da influência do perfil de escola reprodutivista/tecnicista concebida nos áureos tempos da Ditadura Militar. Isso se deve ao fato da maioria delas estar em cidades pequenas e médias do interior e, por isso, vinculadas às oligarquias agrícolas regionais, refletidas internamente em grande parte de seus professores, que ou são ou foram produtores ou filhos deles ou ex-alunos da própria instituição.

Nós temos um conhecimento muito grande na parte prática. Já tive uma fazenda. Trabalhei nela desde novinho até a vida adulta. Com vinte e três anos é que eu saí do campo. Quando eu cheguei aqui na escola, só completei meu conhecimento prático. Terminei o Técnico Agrícola e fui substituir a vaga de um engenheiro agrônomo que não deu certo. (P1)

Esse vínculo acaba corroborando com a confusão teórica que a maioria dos professores carrega, de confundir aula prática com trabalho do aluno na atividade prática. Essa confusão naturaliza a idéia de que o aluno só aprende trabalhando e termina privilegiando a utilização dos alunos como mão-de-obra para a manutenção dos projetos produtivos das escolas.

Tal desvio reflete no equilíbrio da relação teoria e prática, levando todos a conceberem as aulas práticas como sendo mais importantes do que as aulas teóricas. Se isso não bastasse, as aulas práticas são aulas demonstrativas, que incitam os alunos à memorização ou reprodução mecânica das informações passadas pelo professor, com vistas ao sucesso nas avaliações finais. Sucesso, aliás, que se torna um equívoco e pode ser contestado na medida em que todos os alunos são considerados competentes e por isso, aprovados, sendo que muitos deles, como admitido por vários professores, não participam a contento das atividades desenvolvidas.

Tais procedimentos, tidos como retrógrafos e autoritários, transformam o ensino num processo cartorial, amortecendo a

• • •

*podemos verificar o quanto é fundamental o papel reservado aos docentes da educação profissional, pois não podemos falar em desenvolvimento de competências se o mediador mais importante nesse processo, o docente, não entender o seu significado, se ele não foi devidamente preparado para exercê-la na sua ação educativa.*

autonomia, iniciativa, solidariedade e criatividade dos educandos, principalmente por incentivar a passividade, o individualismo e a competição – atitudes estas que, de certa forma, melhor se encaixam no processo de reprodução das estruturas sociais e no modo capitalista de produção (SILVA, 1989)<sup>38</sup>.

Nesse sentido, podemos verificar o quanto é fundamental o papel reservado aos docentes da educação profissional, pois não podemos falar em desenvolvimento de competências se o mediador mais importante nesse processo, o docente, não entender o seu significado, se ele não foi devidamente preparado para exercê-la na sua ação educativa.

Se a justificativa da reforma não foi suficientemente explícita ou convincente e levou a abordagem por competência a ser entendida de formas diversas ou às vezes mal entendida, isso não significa condená-la previamente de forma resistente, sem uma devida discussão, apenas para justificar a manutenção do já estabelecido. Esse comportamento de esquivar-se do debate acaba levando os professores a adotarem atitudes de mudança e inovação apenas no discurso, porém, no encaminhamento prático junto aos alunos, eles se traem completamente, porquanto mantêm os mesmos procedimentos anteriormente elaborados. Como ressalta Perrenoud (1999)<sup>39</sup>, no estado atual dos costumes profissionais, muitos professores continuam pensando solitariamente e sempre acham que estão com a razão, sozinhos, contra todos. A razão





*Esse comportamento de  
esquivar-se do debate acaba  
levando os professores  
a adotarem atitudes de  
mudança e inovação apenas  
no discurso, porém, no  
encaminhamento prático  
junto aos alunos, eles se  
traem completamente,  
porquanto mantêm os  
mesmos procedimentos  
anteriormente elaborados.*

pedagógica continua sendo uma questão individual.

Assim, verificamos que o ensino por competências e a conseqüente mudança da prática pedagógica dos professores das Escolas Agrotécnicas Federais observadas permanecem apenas no papel – Perrenoud também já tinha nos alertado para o perigo da abordagem por competência não passar de uma linguagem da moda, que apenas modifique os textos e seja rapidamente esquecida<sup>40</sup>. Ela é apenas mais um “modismo” importado externamente à escola, uma formalidade teórica que não saiu das diretrizes curriculares nacionais, não se concretizando no cotidiano escolar. E mais: é provável que o mesmo se suceda nas demais escolas agrotécnicas da Rede Federal espalhadas pelo país, pois elas têm as mesmas bases de fundação e de funcionamento dessas que observamos.

Para concluir, faz-se mister ressaltarmos que os desvios apontados estão na contramão das novas configurações propostas para educação profissional na economia globalizada, um profissional que apresente habilidades para resolver problemas em situações inéditas, a vencer desafios e que seja capaz de trabalhar em equipe, com ética e estética. Que visualize um novo contexto no qual trabalho e conhecimento se fundam para negar as categorias que separam teoria e prática, conhecimento e habilidades.

Esses requisitos são serão cumpridos se os docentes não abrirem mão de uma formação alicerçada num único e recorrente sistema de aprendizagem, reprodutivista, em favor de diversos contestatórios. Se eles não adotarem uma prática pedagógica que

priorize os projetos de trabalho e a pesquisa, em detrimento das práticas demonstrativas de cunho tradicional. Se não conseguirem despertar nos alunos a curiosidade, a sensibilidade para o diálogo e a cooperação na produção de novos conhecimentos. Enfim, se não abdicarem dos mecanismos de dominação que estão embutidos na cultura da escola-fazenda. Só nesses termos efetivarão uma verdadeira educação profissional.

## NOTAS

- 1 BIANCHETTI, L.; PALANGANA, I. C. Sobre a relação histórica entre escola e sistema produtivo: desafios qualificacionais. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, maio/ago., 2000. p. 10.
- 2 BRASIL. Leis, Decretos. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, v. 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Seção I. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Texto integral da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- 3 Esse decreto foi revogado em julho de 2004 pelo de n.º 5.154, que restituiu a integração dos cursos técnicos ao Ensino Médio, mas, não a torna obrigatória, ficando a cargo das instituições a definição do modelo a ser adotado – concomitante, subsequente ou integrado. BRASIL. Leis, Decretos. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional e tecnológica** : legislação básica. 6. ed. 2005. p. 5-7. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm)>. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os art. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.
- 4 PATTON, 1986. **Apud** ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo : Pioneira Thompson Learning, 2002, p. 132.
- 5 BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto : Rê, 1994.
- 6 GOMES, Heloisa Maria; MARINS, Hiloko Ogihara. **A ação docente na educação profissional**. São Paulo : Ed. SENAC São Paulo, 2004. p. 162.
- 7 GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.
- 8 BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa : Edições 70, 1997. p. 29.
- 9 BARDIN, L. (1997) **op. cit.**, p. 153.
- 10 TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo : Atlas, 1987.
- 11 BRASIL. Leis, Decretos. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **op. cit.**
- 12 BRASIL. MEC. **Educação profissional**: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de Nível Técnico. Brasília : MEC, 2000. p. 96.
- 13 DEFFUNE, D.; DEPRESBITERIS, L. **Competências, habilidades e currículos de educação profissional**: crônicas e reflexões. São Paulo : Ed. Senac, 2000. p. 52.
- 14 VEIGA, I. P. A. Nos laboratórios e oficinas escolares: a demonstração didática. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (Org.). **Técnicas de ensino**: por que não? 15.ed. Campinas : Papirus, 2003.
- 15 SAVIANI, D. Escola e democracia: A teoria da curvatura da vara. **Revista da Associação Nacional de Educação**, São Paulo : Ande, n.1., 1980.
- 16 TEIXEIRA NETO, E. J. As escolas agrotécnicas. **Jornal A Tarde**, Salvador,

15, dez., 1992. Cad. C p. 5.

<sup>17</sup> LIMA, L. O. **Piaget**: sugestões aos educadores. Petrópolis (RJ) : Vozes, 1998. p. 77-78.

<sup>18</sup> BRASIL. MEC. **Contribuição à construção de políticas para o ensino agrícola da Rede Federal vinculada ao MEC/Setec**. Brasília: MEC/Setec, maio de 2007, p.14 (versão para discussão). O sistema escola-fazenda foi introduzido no Brasil em 1966, como consequência da implantação do Programa do Conselho Técnico-Administrativo da Aliança para o Progresso – Contap II (Convênio Técnico da Aliança para o Progresso, MA/Usaid, visando ao suporte do ensino agrícola de grau médio). Tendo como lema o princípio do “aprender a fazer e fazer para aprender”, sustentava-se no processo ensino-produção, proporcionando a vivência da realidade social e econômica da comunidade rural, fazendo do trabalho um elemento integrante do processo ensino-aprendizagem, e visando a conciliar educação, trabalho e produção. Sua implantação se deu, a título de experiência, em alguns ginásios e colégios agrícolas, com o objetivo de minimizar os problemas existentes na estrutura técnico-pedagógica e administrativa do ensino agrícola brasileiro.

<sup>19</sup> GOMES, H. M.; MARINS, H. (2004) **op. cit.**, p. 30.

<sup>20</sup> RODRIGUES, N. Autonomia e universidade: uma questão política. **Educação e Sociedade**, São Paulo, Cortez, v. 4, n.º 11, jan., 1982. p. 17.

<sup>21</sup> ZIBAS, D. *et al.*. **A função social do ensino técnico agrícola na formação do jovem cidadão trabalhador**. Brasília : Inep/MEC, 1986, p. 50.

<sup>22</sup> **Id. ibid.**

<sup>23</sup> RAMOS, M. N. **A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo : Cortez, 2001.

<sup>24</sup> VEIGA, I. P. A. (2003) **op. cit.**

<sup>25</sup> **Id. ibid.**, p. 135.

<sup>26</sup> BARATO, Jarbas N. **Escritos sobre tecnologia educacional e educação profissional**. São Paulo : Ed. Senac São Paulo, 2003.

<sup>27</sup> PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre : Artmed Sul, 2000.

<sup>28</sup> AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro**. São Paulo : Ática, 1995.

<sup>29</sup> VEIGA, I. P. A. (2003) **op. cit.**, p. 142.

<sup>30</sup> ZABALA, A. **A prática educativa**. Porto Alegre : Artmed Sul, 1998.

<sup>31</sup> CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis(RJ) : 1990.

<sup>32</sup> PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 3. ed. São Paulo : Cortez, 1997.

<sup>33</sup> RAYS, Oswaldo Afonso. A relação teoria-prática na didática escolar crítica. In: VEIGA, Ilma Passos. (Org.) **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas (SP) : Papyrus, 1996.

<sup>34</sup> VASQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

<sup>35</sup> HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**, 14. ed. São Paulo : Loyola, 2005. p.121.

<sup>36</sup> LIMA, L. O. (1998) **op. cit.**

<sup>37</sup> KUENZER, Acácia Z. Competência como práxis: os dilemas da relação ente teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 30, n.º 3, set./dez., 2004.

<sup>38</sup> SILVA, E. T. A metodologia de ensino como uma das dimensões da prática pedagógica. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Curso de Especialização em Didática**

**aplicada à educação tecnológica**: disciplina: Didática aplicada à Educação Tecnológica. Brasília, 1995. 60 p. (Módulo, 8). p. 15.

<sup>39</sup> PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre : Artmed Sul, 1999.

<sup>40</sup> **Id. ibid.**

## ABSTRACT

**Carlos Antônio Barbosa Firmino; Ana Paula Furtado Soares Pontes.** *Pedagogic practice experienced in federal agrotechnical schools – training for autonomy or submission?*

*In this article, we analyze the work carried out by teachers of technical disciplines in three agrotechnical schools linked to the Education Ministry's Federal Network of Vocational and Technological Training, taking into consideration teaching objectives and theory-practice relationship. In this qualitative research we used content analysis to work with teachers' testimonies and to interpret how they conceive and implement their pedagogic practice in daily school work. We concluded that the prevailing pedagogic practice in those schools had a traditional-technicist and conformist approach. This approach is not conducive to training a critical and creative technician-citizen with autonomy to survive in a globalized economy according to principles for vocational training defended in the National Curricular Parameters.*

**Keywords:** Rural vocational training; Educational objective; Theory-practice relationship; Pedagogic practice.

## RESUMEN

**Carlos Antônio Barbosa Firmino; Ana Paula Furtado Soares Pontes.** *La Práctica pedagógica vivenciada en escuelas agrotécnicas federales: ¿formación para la autonomía o para la conformidad?*

*En este trabajo, analizamos la labor docente realizada por profesores que dictan disciplinas técnicas en tres escuelas agrotécnicas vinculadas a la Red Federal de Educación Profesional y Tecnológica, del Ministerio de Educación, desde la óptica de los objetivos de la enseñanza y de la relación teoría-práctica. En el estudio, de carácter cualitativo, utilizamos el análisis de contenido para trabajar las declaraciones de los profesores e interpretar de qué manera conciben y realizan ellos sus prácticas pedagógicas durante la cotidianidad escolar. Llegamos a la conclusión de que la práctica pedagógica que prevalece en esas escuelas sigue un modelo tradicional, tecnicista y conformista, que no se ajusta a la perspectiva de formación profesional de un técnico ciudadano crítico y creativo, autónomo para sobrevivir en una economía globalizada, de acuerdo a lo previsto en los principios de la educación profesional defendida en los Parámetros Curriculares Nacionales (PCNs).*

**Palabras clave:** Educación profesional rural; Objetivo educacional; Relación teoría y práctica; Práctica pedagógica.