

FORMAÇÃO DE TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA: currículos como instrumento de políticas públicas de regulação

SOARES, Ana Maria Dantas – UFRRJ

GT: Trabalho e Educação/n. 09

Agência Financiadora: Não contou com financiamento

O MODELO ESCOLA-FAZENDA E O IDEÁRIO TECNICISTA

Em meados da década de 1960, no Brasil, por ocasião da implantação do Modelo Escola-Fazenda no ensino técnico agropecuário, os currículos oficiais sedimentavam-se num enfoque *tecnicista*, com uma preocupação marcante com o atendimento ao processo de industrialização em curso, num atrelamento ao mercado que, nas décadas seguintes vai tomar cada vez mais corpo. A inspiração provinha das teorias de Ralf Tyler, autor do livro *Princípios Básicos de Currículo e Instrução* (1950), e que centra sua visão de currículo na predeterminação dos objetivos, na seleção e organização das experiências para refletir esses objetivos, seguidas de avaliações para verificar se os objetivos foram atingidos. Ele identifica princípios lógicos, com normas padronizadas, bem integradas ao paradigma da modernidade. Suas idéias são assumidas pelo movimento dos objetivos comportamentais (década de 1960), pelo movimento da educação baseada na competência (década de 1970) e pelo modelo de Madeleine Hunter (década de 1980). De acordo com Doll (1997: 70), referindo-se a essas visões curriculares:

“Em todos eles o padrão é o mesmo: objetivos pré-estabelecidos, seleção e direcionamento de experiências, avaliação. Juntamente com o ordenamento linear desta seqüência e sua separação dicotômica dos fins e dos meios, existe uma visão instrumentalista ou funcionalista da natureza da educação. (...) Numa sociedade industrial e capitalista, isso assumiu a forma de conseguir empregos”.

Essa visão padronizada de currículo está muito ligada a idéia de *organização e gestão do trabalho*, bem própria do modelo taylorista, com seus princípios de eficácia, controle, previsão, racionalidade e economia na adequação de meios a fins. Há toda uma administração burocrática do currículo, onde um gestor estuda, planeja, distribui, provê, ou seja, racionaliza o trabalho (Cf. Sacristán, 1998: 45). A perspectiva apontada por Tyler dominou os estudos curriculares e ainda hoje tem adeptos, em especial a tecnocracia que evita a discussão filosófica, política e social sobre o currículo.

Eficácia, eficiência e efetividade eram as noções predominantes à época, muito próximas dos princípios da Teoria do Capital Humano, quais sejam, racionalidade, eficiência e produtividade, sendo o pressuposto básico da tendência tecnicista o da neutralidade científica. Falava-se em *instrumentalizar* os alunos para a realização de operações e buscava-se uniformizar as experiências pedagógicas, com modelos curriculares produzidos por especialistas a partir de seus laboratórios. 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. Esse enfoque tecnicista vai influenciar profundamente a Reforma educacional implementada com a Lei 5.692/71, que propugnava a profissionalização compulsória em nível de 2º grau, voltada para atender às necessidades do desenvolvimento econômico daquele período histórico.

O fracasso da Reforma de 1971, em especial por não ter atingido as forças sociais responsáveis por impulsionar o processo de desenvolvimento econômico, provocou a promulgação da Lei 7.044/82 que retirou a obrigatoriedade da profissionalização. No específico do aparato escolar constituído pelas Escolas Agrotécnicas Federais essas duas reformulações legais não tiveram grande repercussão, uma vez que o modelo Escola-Fazenda, em vigor desde 1967, teve o seu caráter tecnicista reforçado a partir da década de 1970, o que pode ser visualizado em diferentes documentos oficiais. A criação da Coordenação do Ensino Agrícola - COAGRI, em 1973, como parte das exigências do programa de financiamento internacional¹, só sedimenta e refina o citado modelo, considerado fundamental para consolidar o princípio de educação e trabalho voltado para o desenvolvimento (leia-se produção).

Em 1973, o Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola do 2º Grau, documento originário do MEC/DEM, faz um paralelo entre os EUA, a Europa e o Brasil, diante das perspectivas que cada um tinha à época de viabilizar alimentação a um maior número de pessoas a partir das possibilidades de trabalho do agricultor, para reforçar a necessidade de qualificação, o que embasava e fortalecia a idéia da formação de um *agente de produção*, sempre na perspectiva do atendimento aos objetivos do

¹ Observe-se que desde 1966 estava em vigência um convênio Ministério da Agricultura/USAID/CONTAP, para implantação de projetos agropecuários nas escolas da área

desenvolvimento econômico do país. Ao trabalhar o *conceito* e a *filosofia* do Sistema Escola-Fazenda, o MEC reforçava o entendimento de que qualquer forma de desenvolvimento científico, em qualquer campo de conhecimento, está sempre ligada a um processo econômico de tal modo que o estreitamento das relações homem-meio constituirá a chave do progresso. É colocado, então, como inalienável do ensino de 2º grau, proporcionar ao jovem estudante as condições necessárias de estudo-trabalho a fim de que não se estabeleça defasagem entre os objetivos da escola e os da vida. Nesse sentido, o Sistema Escola-Fazenda era visto como uma estrutura capaz de por em prática os princípios da legislação, na preparação do profissional qualificado para atuar no setor primário da economia, ou seja,

“Basicamente, é a Escola-Fazenda o sistema encarregado de desenvolver organismos escolares economicamente auto-suficientes, proporcionar qualificação para o trabalho e condições necessárias à transferência dos conhecimentos a outras áreas afins”. (MEC/DEM, op. cit).

A filosofia do Sistema se firmava em premissas pedagógicas e premissas econômicas, cujo princípio de ação era expresso no lema: *“aprender a fazer e fazer para aprender com consciência de que faz”*. No entanto, de acordo com a análise de Albuquerque (1984: 133), o sistema Escola-Fazenda é um modelo importado cuja filosofia só existe no discurso oficial. Os programas são planejados nos gabinetes em Brasília, pelos tecnocratas da COAGRI e até os conteúdos programáticos são “empacotados”. E, no caso da escola de Manaus, por ela analisada, como o de várias outras, as características são de uma escola urbana, com uma clientela também preponderantemente urbana. Na opinião da autora,

“O ‘aprender para fazer e fazer para aprender’ se descaracteriza na medida em que os projetos são produzidos por aquela coordenação, restando aos alunos somente o desenvolvimento desses projetos, dentre os mais viáveis economicamente e de maneira estanque, pois são executados por grupo de alunos alternadamente. Esse processo de trabalho impede o aluno de acompanhar a seqüência do projeto, produzindo assim a divisão social do trabalho de produção. Cabe, enfim, aos alunos unicamente a parte operacional ou manual dessa divisão”. (Albuquerque, op. cit: 133-4).

Oliveira (1998: 115-6)², ao analisar a organização do Sistema Escola-Fazenda, caracteriza a prática mecanicista que lhe é inerente e enfatiza que a estrutura organizacional das EAFs propiciou uma interdependência das atividades escolares com as atividades de produção, destacando que o aluno ao ter, nas disciplinas específicas, uma carga horária de prática, superior três vezes à teórica, permanece no campo de produção, realizando tarefas eminentemente manuais.

A formatação da organização escolar que é implementada direciona o processo educativo para os objetivos da *produção* e coloca a *técnica* como o ponto central do trabalho docente, adequando-se assim aos pressupostos tecnicistas e ao caráter desenvolvimentista inculcado pela ideologia dominante à época.

O MODELO PRESCRITO PELA REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Os anos 90, com a edição da LDBN e de sua legislação complementar, apresentam uma política educacional subordinada a critérios expressos pelo Banco Mundial, que estão, por sua vez, adaptados aos princípios da ideologia neoliberal que são voltados para a competitividade, a produtividade e para o atendimento às demandas do mercado. E é nesse contexto e com esse mesmo referencial, que vai ser produzida e implementada a Reforma da Educação Profissional, que como a maioria das reformas que vêm sendo implementadas nos países latino-americanos, se alicerçaram em diagnósticos produzidos por técnicos vinculados a organismos internacionais de financiamento, assessorados por especialistas locais, normalmente com uma marcada matriz economicista em sua formação. Os diagnósticos indicaram uma crise de qualidade e de gestão, em especial no sistema público de ensino, demonstrando que a educação latino-americana vivia uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade. Conforme destaca Gentili:

“deste diagnóstico inicial decorre um argumento central na retórica construída pelas tecnocracias: atualmente, inclusive nos países mais

² Lia Maria Teixeira de Oliveira, em sua dissertação de Mestrado - *A Licenciatura em Ciências Agrícolas: perfil e contextualizações*, analisa a formação de professores para essa modalidade de ensino e apresenta as interrelações com o ensino técnico agrícola, enfatizando o papel da COAGRI e a institucionalização do Sistema Escola-Fazenda, comentando criticamente sobre a sua estrutura organizacional.

pobres, não faltam escolas, faltam escolas melhores; não faltam professores, faltam professores mais qualificados; não faltam recursos para financiar as políticas educacionais, ao contrário, falta uma melhor distribuição dos recursos existentes. Sendo assim, transformar a escola supõe um enorme desafio gerencial: promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional; promover uma mudança cultural, não menos profunda, nas estratégias de gestão (agora guiadas pelos novos conceitos de qualidade total); reformular o perfil dos professores, requalificando-os; implementar uma ampla reforma curricular, etc". (Gentili, 1996: 18).

É fundamental observar inicialmente, que há, a partir da década de 1990, uma tendência bastante acentuada na prescrição de um currículo nacional, conforme destaca Apple (1994), como estratégia neoliberal, o que, embora seja anunciado como instrumento de coesão social e de melhoria das escolas, em função das avaliações “objetivas” que possibilita, apresenta efeitos bastante opostos, uma vez que apesar dos critérios parecerem objetivos, os resultados não o serão, dadas as diferenças de classe social, raça e gênero existentes em uma sociedade heterogênea. Em vez de coesão cultural e social, acaba por se promover o aprofundamento das diferenças, com conseqüências econômicas, sociais e culturais facilmente previsíveis, conforme destaca Moreira, (1995: 99).

Comentando as políticas e propostas educacionais levadas a efeito nos EUA, Apple (2000: 61), destaca, dentre outras, o movimento em nível nacional e estadual, difundido naquele país, para “elevar padrões” e determinar as “competências” tanto de professores quanto de estudantes em relação a objetivos e conhecimentos curriculares básicos, e que vem sendo crescentemente reforçado através de avaliações estaduais e nacionais; a crescente pressão no sentido de tornar as necessidades percebidas do comércio e da indústria os fins primordiais da escola. Parece-nos muito próximo da política educacional em curso em nosso país. Na Inglaterra, Apple (op. cit: 70), destaca que a direita coloca um currículo nacional como essencial para evitar o relativismo devendo transmitir basicamente a “cultura comum” e a cultura superior que se desenvolveu a partir dela.

Tais constatações permitem que se afirme que existem aspectos comuns que configuram um marco global de reformas que atribuem ao currículo um papel de relevo

na transformação dos sistemas educacionais, conforme destaca Moreira (1999: 13), que relaciona os aspectos comuns que podem ser vistos como tendências internacionais: a adoção de um modelo centralizado de currículo coexistente com processos de desregulação de outros aspectos da educação; o recurso a equipes de notáveis para a definição do conhecimento oficial; a elaboração de propostas detalhadas, extensas e complexas; e a associação do currículo com um sistema nacional de avaliação.

O programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina - PREAL, lançou em janeiro de 1996, um texto de autoria de Thomas Nicastro, denominado *A educação e a competitividade*, que destaca:

“Atualmente, existe consenso em relação ao ponto de vista de que a abertura ao comércio internacional é algo necessário e positivo. Vários países têm-se beneficiado enormemente aplicando essa política econômica, aproveitando suas vantagens competitivas. (...) Na competição entre países existem alguns que estão conseguindo produzir mais com menos pessoas qualificadas. (...) O problema é como conseguir recursos humanos adequados a esses novos desafios, recursos esses capazes de se adaptar às mudanças que virão no futuro. A resposta se atinge por meio de um currículo educativo moderno, sintonizado com as necessidades do mundo do trabalho. Creio que devemos nos ocupar muito seriamente com as competências exigidas atualmente pelo mundo do trabalho, que são radicalmente distintas das exigências existentes em épocas passadas; (...) exige-se gente muito flexível, com uma grande autonomia e com grande capacidade de comunicação”. (PREAL Informa, ano 1, n. 2, janeiro de 1996 - grifos nossos).

Na mesma direção do entendimento de educação para a competitividade, Mello (1993: 30) coloca inteligência e conhecimento como variáveis - chave para a modernização e a produtividade do processo de trabalho. Realça que a formação de competências sociais (liderança, iniciativa, capacidade de tomar decisões, autonomia no trabalho, habilidade de comunicação) constitui novos desafios educacionais. Em texto publicado 11 anos antes do acima citado, Mello (1982: 34 e 145), já utilizava o termo competência técnica sob o ponto de vista da eficiência (saber fazer bem). Para ela, competência seria o domínio de técnicas e conteúdos atinentes ao seu campo profissional de atuação, expressos através da apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados no campo das ciências e da tecnologia.

No Brasil, após a promulgação da Lei 9.394/96 - LDBN, foram definidos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's (destinados à Educação Básica, em todos os seus níveis) e Diretrizes Curriculares Nacionais (destinadas à Educação Superior e à Educação Profissional de nível técnico), como parte da política educacional que vem sendo implementada sob inspiração doutrinária do Banco Mundial. Segundo análises de Torres (1996: 141-166), é no âmbito curricular e pedagógico onde se tornam evidentes as fragilidades dos economistas e técnicos do Banco Mundial - BM. A própria noção de currículo restrita a conteúdos e disciplinas³, mostra uma defasagem em relação a todo o avanço conceitual que já se produziu, mas, por outro lado, fortalece o objetivo implícito de “moldar” o currículo aos interesses do poder dominante. Além de reduzir currículo a conteúdos, há também uma redução de *conhecimentos* e *competências* à categoria de *habilidades* (skills)⁴, o que é próprio da tradição educativa norte-americana.

Tanto os PCN's quanto as Diretrizes Curriculares são anunciadas pelo governo como grandes linhas de ação, descartando a idéia de um Currículo Nacional, prevendo-se flexibilidade em sua execução pelas escolas e mesmo a não-obrigatoriedade, nos mesmos moldes das reformas educacionais já referenciadas anteriormente. Ressalte-se que embora o discurso oficial assegure a flexibilidade na aplicação dos parâmetros, observa-se o detalhamento com que os documentos são apresentados, especificando objetivos, formas de avaliação e metodologias (orientações didáticas), e no caso da Educação Profissional de Nível Técnico as matrizes de referência que identificam as competências e os seus insumos geradores, as habilidades e as bases tecnológicas, são agrupadas em Funções e Sub-funções. Por outro lado, a delimitação das competências, das habilidades e dos conteúdos que se referem às disciplinas sugeridas, são objeto de cobrança quando da realização dos processos nacionais de avaliação (SAEB, ENEM, Provão), bem de acordo com o entendimento dos projetos nacionais de reforma instaurados sob a ótica neoliberal.

Os princípios norteadores da educação profissional de nível técnico, além dos princípios gerais fixados no art. 3º da LDBN, são os seguintes: I - independência e articulação com o ensino médio; II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos; III

³ No estudo do BM sobre a África Sub-Saariana, a definição dada a currículo é extremamente estreita: “Um conjunto de cursos em um campo de estudo, que com frequência constituem uma área de especialização nos níveis superiores de educação”. (Banco Mundial, 1988: IX).

- desenvolvimento de competências para a laboralidade; IV - flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização; V - identidade dos perfis profissionais de conclusão do curso; VI - atualização permanente dos cursos e currículos; VII - autonomia da escola em seu projeto pedagógico. (Art. 3º da Resolução CNE/CEB, nº 04/99).

Neste ensaio nos deteremos em um dos princípios específicos para a educação profissional - *desenvolvimento de competências para a laboralidade*, a utilização de duas terminologias “inovadoras” na legislação educacional, quais sejam *competência* e *laboralidade*.

No que diz respeito ao termo competência, o próprio documento reconhece que o seu conceito vem recebendo diferentes significados, muitas vezes contraditórios e nem sempre suficientemente claros para orientar a prática pedagógica das escolas. O entendimento de competência profissional que se expressa no Parecer das Diretrizes é o seguinte:

“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. O conhecimento é entendido como o que muitos denominam simplesmente saber. A habilidade refere-se ao saber fazer relacionado com a prática do trabalho, transcendendo a mera ação motora. O valor se expressa no saber ser, na atitude relacionada com o julgamento da pertinência da ação, com a qualidade do trabalho, a ética do comportamento, a convivência participativa e solidária e outros atributos humanos, tais como a iniciativa e a criatividade. (...) A vinculação entre educação e trabalho, na perspectiva da laboralidade, é uma referência fundamental para se entender o conceito de competência como capacidade pessoal de articular os saberes (saber, saber fazer, saber ser e conviver) inerentes a situações concretas de trabalho. O desempenho no trabalho pode ser utilizado para aferir e avaliar competências, entendidas como um saber operativo, dinâmico e flexível, capaz de guiar desempenhos num mundo do trabalho em constante mutação e permanente desenvolvimento”. (op. cit: 34).

⁴ Skills ou job/skills e job evaluation = modelos de designação, promoção e de remuneração do trabalho, utilizados sobretudo nos EUA, bem como em alguns países da Comunidade Européia. Trata-se de avaliar habilidades previamente estabelecidas pelas empresas.

Observe-se no texto acima a utilização de alguns termos centrais na tendência tecnicista, tais como eficiência e eficácia, bem como a observância aos pilares instituídos pela UNESCO, no relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, de 1998 - *Educação: um tesouro a descobrir*: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos/conviver e aprender a ser, que são colocados como princípios axiológicos pelo Parecer. Configura-se a *competência* como um novo eixo orientador do modelo pedagógico proposto, substituindo o conceito de qualificação, e, de acordo com Jimenez (1996), privilegia o desempenho, entendido como a expressão concreta dos recursos que o indivíduo põe em jogo quando realiza uma atividade, o que encaminha para o entendimento de que o importante não é o conhecimento como um fator isolado, mas o manejo que o sujeito faz daquilo que sabe. É, portanto, um atributo de ordem individual.

Na década de 1970, nos EUA, o modelo de competências foi bastante utilizado em programas de formação de professores, em função da necessidade de se ter condutas observáveis, passíveis de mensuração. No entanto, a observação e a mensuração de fatores independentes de desempenho mostrou-se inadequada, uma vez que o êxito no desempenho de tarefas individuais não equivalia ao perfil do bom professor (Cf. Gonczi & Athanason, 1996, apud Campos, 1999: 69). Nos anos 80 passa a ser disseminado na Inglaterra, inicialmente pela reforma do sistema de formação profissional e, posteriormente, influenciando as reformas do sistema oficial de ensino. Na França é difundido pelas Gerências de Recursos Humanos e logo absorvido pelo sistema educacional. Para Hirata (1994: 128), o conceito de competência é marcado política e ideologicamente por sua origem empresarial. Por sua vez, Campos (op. cit: 70-9), ao fazer uma análise da adoção do modelo de competências em vários países, com base em diferentes estudiosos⁵, destaca duas tendências nos modelos implementados a partir de competências: modelos de formação que se centram nas análises das demandas do exterior até o sujeito, vinculando assim as competências diretamente às exigências de formação (o modelo inglês define os conteúdos de formação a partir das normas de competências que são elaboradas de acordo com as exigências do mercado); e modelos que tratam as competências como atributos cognitivos, motor, sócio-afetivo, que subjazem às respostas do indivíduo (o modelo francês tem suas competências

⁵ Destaque-se: Grootings (1994); Parkens (1994); Tanguy (1997); Deluiz (a996); Desauniers (1997); Jimenez (1996) Saluja (1996); Gonczi & Athanasou (1996), Parkers (1994), Stroobants (1994).

normatizadas diretamente pelas demandas do mercado, em termos de ocupações específicas e de atributos mais gerais pertinentes a estas ocupações). Também nos EUA, a partir de 1992, foram realizados programas voltados à articulação da educação às demandas do mundo do trabalho, organizando sistemas padronizados de qualificação, principalmente voltados para medir habilidades e competências (Skills).

De acordo com a análise de Hirata (1994: 132-3) a noção de competência se origina do discurso empresarial em voga na França, nos últimos dez anos e que foi ressignificada por economistas e sociólogos. As novas exigências de situações concretas de trabalho impuseram a necessidade de avaliar e classificar novos conhecimentos e habilidades. Elas estão associadas então aos novos modelos de produção e gerenciamento pós-tayloristas. A sua gênese estaria associada à crise da noção de postos de trabalho (Cf. Zarifian, 19992, apud Hirata, op. cit: 133). As grandes empresas multinacionais ou transnacionais é que iniciaram a utilização e a difusão desse modelo centrado em saberes e habilidades possuídos pelos trabalhadores.

Paiva (2001:57-62), analisando as questões relacionadas aos conceitos de competência e da empregabilidade, destaca que, a partir dos anos 90, esta última abarca a qualificação, as habilidades, a disposição e atitudes dos indivíduos. Transfere-se do social para o individual a responsabilidade pela inserção profissional num mercado de trabalho que já não está mais em expansão. Nesse sentido, a empregabilidade depende do esforço individual de adaptação/adequação e, aos cursos profissionais, cabe buscar tornar a sua clientela empregável, adequando-se às demandas do mercado. A autora afirma que a contração do mercado de trabalho aprofunda a subsunção do sistema educacional (e especialmente da educação profissional) aos requisitos do capital.

Marise Ramos, em seu livro: *A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação*, publicado em 2001, faz uma análise crítica detalhada sobre a mudança do conceito de qualificação pelo de competência, num processo de reordenamento das relações de trabalho e das relações educativas. Dentre muitas de suas constatações, a autora observa que a lógica da competência incorpora e redimensiona traços da Teoria do Capital Humano, com base na especificidade das relações sociais contemporâneas, destacando que:

“Primeiro, encontra-se uma conformação econômica que fundamenta originariamente a Teoria do Capital Humano: o capitalismo concorrencial defendido pela doutrina neoliberal: o aumento da produtividade marginal é função do adequado desenvolvimento e utilização das competências dos trabalhadores. Segundo, destaca-se a importância do investimento individual e social no desenvolvimento de competências, porém não mais como meio de ascensão social e melhoria da qualidade de vida, mas como resultado e pressuposto permanente de adaptação à instabilidade da vida. Terceiro, acredita-se que isso redundaria em bem-estar dos indivíduos e dos grupos sociais, à medida que teriam autonomia e liberdade para realizarem suas escolhas de acordo com suas competências”. (Ramos, 2001: 292).

Já no que concerne ao termo laboralidade, verificamos que nos *Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico* (SEMTEC/MEC, 2000), é destacado:

“A laboralidade ou a trabalhabilidade, entendida como componente da dimensão produtiva da vida social e, portanto, da cidadania, é objetivo primordial da educação profissional. No núcleo dessa modalidade de educação está o processo de apropriação da condição ou do conjunto de condições para produzir benefícios - produtos e serviços - compartilhados socialmente e para o acesso ao usufruto desses benefícios, em situações permanentemente mutáveis e instáveis”. (op. cit: 9).

O termo laboralidade que aparece com muita ênfase em quase todos os documentos oficiais, em substituição ao termo trabalho nos traz uma indagação sobre o seu real significado. Se o buscarmos em dicionários, encontraremos uma vinculação a trabalho árduo e prolongado, faina, labuta (Cf. Koogan/Houaiss, 1999); trabalho, faina, lida (Cf. Luft, 1998); trabalho, faina (Cf. Aurélio, 1993). Se formos em busca da visão de Arendt (2001), teremos uma distinção entre trabalho e labor - “o labor de nosso corpo e o trabalho de nossas mãos”. Ela destaca a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, sendo o primeiro identificado com o labor. Destaca ainda que Locke descobriu que o “labour” é a fonte de toda a propriedade, enquanto Adam Smith o entende como a fonte de toda a riqueza e Marx o vê como a origem de toda a produtividade e a expressão da própria humanidade do homem. Por outro lado, ela distingue o *homo faber* que “faz” e, literalmente, “trabalha sobre” os materiais, em oposição ao *animal laborans*, que labora e “se mistura” com eles - fabrica a infinita

variedade de coisas cuja soma total constitui o artifício humano. (Cf. Arendt, op. cit: 149).

Agnes Heller (1987), também conceitua trabalho como *labour*, mas o identifica como atividade humana e práxis social concreta e historicamente determinada, constituindo-se, no nível epistemológico, numa relação dialética entre sujeito/objeto e que, portanto, envolve a possibilidade de uma apropriação criadora e não simplesmente de mera repetição/reprodução. Esta dimensão, aliada às possibilidades de troca e comunicação inerentes ao ato de trabalho como prática social, faz com que os trabalhadores, como sujeitos no e do trabalho, tenham virtualmente a possibilidade de se apropriarem crítica e construtivamente do conteúdo e do contexto de realização do próprio trabalho. Nessa perspectiva, os trabalhadores, como sujeitos coletivos, estariam também se construindo e se qualificando no e a partir do trabalho, apesar das condições alienantes do trabalho sob a égide e o controle do capital (Cf. Manfredi, 1998:23).

Com base nas reflexões aqui apresentadas, entendemos que tanto o conceito de competência, quanto o de laboralidade, possuem um caráter polissêmico e não se apresentam de forma clara nos documentos da política educacional. No entanto a sua intencionalidade (mercadológica) é posta, embora encoberta por um discurso de mudança paradigmática, de adequação aos novos tempos. O quadro abaixo retrata o discurso oficial com relação ao que é entendido como mudança paradigmática.

Pontos de Mudança de Paradigma na REP

Paradigma em Superação	Paradigma em Implantação
Foco nos CONTEÚDOS a serem ensinados.	Foco nas COMPETÊNCIAS a serem desenvolvidas/ nos <i>Saberes</i> (saber, saber fazer, e saber ser) a serem construídos.
<i>Currículo como fim</i> , como conjunto regulamentado de <i>disciplinas</i> .	<i>Currículo como conjunto integrado e articulado de situações-meio</i> , pedagogicamente concebidas e organizadas para promover aprendizagens

<p>Alvo do controle oficial: <i>cumprimento do Currículo.</i></p>	<p>profissionais significativas.</p> <p>Alvo do controle oficial: <i>geração de Competências Profissionais Gerais.</i></p>
-----------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: MEC/SEMTEC. RCN da Educação Profissional de Nível Técnico (2000: 11).

Se buscarmos o amparo na visão de Thomas Kuhn (1970) sobre mudanças de paradigma, percebemos que não aconteceu nenhuma mudança paradigmática com relação ao modelo da Educação Profissional, principalmente por não ter havido uma mudança na concepção de mundo que inspirou as mudanças propostas na organização e funcionamento dessa modalidade educativa. A concepção de competência recebeu uma nova roupagem, mas ela já se encontrava presente em discursos e estudos, além do que retoma pressupostos e práticas que foram veiculados pela teoria do Capital Humano, o que não indica uma ruptura com a tradição, fundamental para que surja o novo. Se pensarmos ainda na afirmativa kuhniana de que a competição entre segmentos da comunidade científica é o único processo histórico que resulta na rejeição de uma teoria ou na adoção de outra (Kuhn, 1970: 27), isso destrói qualquer possibilidade de que tenha ocorrido uma mudança paradigmática na educação profissional. A mudança foi feita *pelo alto*, imposta às escolas, com o amparo, sobretudo, na questão da vinculação da alocação dos recursos à aceitação da proposta. O que observamos ao verificar a coletânea de documentos oficiais que fornecem o mapa para a organização acadêmica das escolas é que a adoção do termo competência é adequada à noção de *empregabilidade*, que ganha *status* importante no discurso oficial. Projetos pedagógicos, metodologias e estruturas administrativas são repensadas e direcionadas em função dela.

A Reforma da Educação Profissional foi um dos instrumentos de *coerção/regulação* do governo anterior para implementar o seu projeto político. As escolas, representadas pelos seus dirigentes (muita vezes submissos ao poder hegemônico), tiveram que se sujeitar/aderir a ela, sob pena de terem seus recursos cortados e inviabilizada a sua própria sobrevivência. Se toda a base conceitual da Reforma reflete uma concepção de mundo e de sociedade subordinada às diretivas do capital, ao economicismo e às determinações do mercado, distanciando-se dos interesses

da sociedade organizada (representada por instituições de variada natureza: sindicais, acadêmico-científicas, etc), bem como encaminharam para a redução do papel do Estado com o executor dessa política pública, por outro lado, num movimento dual próprio aos processos sociais, as exigências para sua implementação permitiram às escolas uma melhor visão sobre as suas possibilidades em termos de recursos humanos e materiais, uma vez que foram obrigadas a realizar um diagnóstico sobre a sua realidade interna e sobre a realidade circundante (embora nem sempre esse último tenha sido realizado a contento em termos metodológicos). Numa outra dimensão, destaque-se que durante esse processo de implantação da reforma, ocorreram movimentos de resistência que, numa perspectiva *emancipatória*, desenvolveram ações inovadoras, permitindo minimizar os impactos negativos da reforma, em especial o da separação do nível médio da educação básica.

SUPERAR É PRECISO

Observamos nesse ensaio que a estruturação curricular recomendada às Escolas Agrotécnicas, tanto quando da implantação do modelo Escola-Fazenda, em meados da década de 1960 e reforçado na década seguinte, como quando da Reforma da Educação Profissional, implementada a partir de 1997, configura um modelo de ensino instrumentalizador, acrítico, voltado para as exigências do mercado produtivo. A Teoria do Capital Humano, agora sob uma nova roupagem, assume centralidade nas propostas, direcionando-as para o atendimento das determinações de organismos internacionais, embora se perceba a tentativa de escamotear esses interesses, com a utilização de um discurso que aponta para o novo, para a mudança de velhos paradigmas, quando na realidade só os sedimenta.

Destaque-se que as tensões provocadas por todo o processo de implantação (*pelo alto*) da Reforma da Educação Profissional, produziram uma fermentação no debate no interior das escolas e, dependendo das concepções e das forças que nelas se colocavam em disputa, geraram mudanças acordes com os objetivos da política governamental, ou seja, produziram uma aceitação por *consenso*, ou mudanças *alternativas* que, tendo que responder à *coerção* representada pelo sistema *regulador* do Estado, introduziram uma formatação curricular que não alterou substancialmente a formação integral anteriormente oferecida. No entanto, mesmo com algumas propostas

curriculares inovadoras, o esquema implantado pela Reforma, provocou um desmonte no ensino técnico profissional e, à exemplo do modelo anterior, não caminha na perspectiva da construção de uma escola embasada em princípios unitários, propiciando novas relações entre trabalho intelectual e trabalho manual, como enfatiza Gramsci (1982, p. 116), não apenas na escola, mas em toda a vida social, refletindo-se em todos os organismos da cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo.

Entendemos que a produção teórica, nacional e internacional, que trata das questões relativas à escola, seu projeto e seu currículo, seus conteúdos e suas práticas, sob a ótica emancipatória - em que pedagógico e político se articulam num clima de investigação crítica e numa atmosfera institucional participativa, já é bastante extensa e oferece uma base científica capaz de alicerçar a instauração de um sistema escolar com essa configuração. Por outro lado, propostas efetivas, delineando diretrizes e metas, já foram elaboradas, num grande processo de discussão nacional que culminou nos quatro Congressos Nacionais de Educação - CONEDs, realizados com ampla representatividade e que legitimaram o Plano Nacional de Educação da sociedade brasileira. Cumpre uma ação concreta no campo da política educacional para coaduná-la com os reais interesses da sociedade civil organizada. As propostas que foram feitas até o momento pela SEMTEC/MEC, não avançam nessa direção, constituindo-se, conforme enfatiza Kuenzer (2003, p. 7), uma acomodação conservadora, pois apontam para a direção de um novo Decreto, em substituição ao nº 2.208/97, quando o posicionamento das entidades científicas e sindicais indicava a revogação do mesmo. De acordo com a autora, uma das mais representativas educadoras desse campo do conhecimento,

“mais do que um novo decreto, o que precisamos com urgência, é que o governo defina políticas afirmativas de educação profissional integradas a políticas de educação básica de qualidade para todas as faixas etárias, ambas integradas a políticas de geração de emprego e renda, de modo a superar as dimensões de precarização desenvolvidas pelo Governo anterior, principalmente com os recursos do FAT. E que se definam formas permanentes de financiamento que permitam a oferta de programas públicos de qualidade, com a perspectiva de integração acima enunciada, de modo a criar efetivas oportunidades de inclusão para os que vivem do trabalho”. (Kuenzer, op. cit., p. 9)

Cumpre aos atores sociais, em especial àqueles que se dedicam no cotidiano a função de intelectual comprometida com o processo de transformação social, colaborar para viabilizar novos desenhos para o ensino técnico agropecuário, que possam

oferecer uma formação integral aos jovens que nele procuram uma possibilidade de acesso ao saber e à cultura, que, por conseqüência, lhes possibilitará uma atuação profissional mais efetiva em prol do desenvolvimento de uma sociedade sustentável do ponto de vista econômico e social, um entendimento do processo produtivo e do trabalho, enquanto atividade humana e práxis social concreta e historicamente determinada.

Referências Bibliográficas

- ALBUQUERQUE, M. J. R. de . *Os técnicos na produção dos ribeirinhos do Amazonas*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/IESAE, 1984. (Dissertação de Mestrado).
- APPLE, M. W. *Política cultural e educação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- ARENDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- BRASIL. *Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola do 2º Grau*. Brasília: MEC/DEM, 1973.
- CAMPOS, R. F. A construção do sujeito competente desvelando as tessituras do modelo pedagógico das competências. In: FILHO, D. L. (Org.). *Educação profissional: tendências e desafios*. Documento final do II Seminário sobre a Reforma do Ensino Profissional. Curitiba: SINDOCEFET-PR, 1999.
- DOLL Jr., W. E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Méicas 1997.
- GENTILI, P. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo: Círculo do Livro, 1982.
- HELER, A. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Peninsula, 1987.
- HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo de competência. In: FERRETTI, C. et al. *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- JIMENEZ, M. C. M. El punto de vista pedagógico. In: *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: Ed. Lizuma, 1996.

- KUENZER, A. Z. As propostas de Decreto para regulamentação do ensino médio e da educação profissional: uma análise crítica. Anexo ao texto: *Pronunciamento da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação/ANPED - GT Trabalho e Educação*, Brasília: Reunião da SEMTEC/MEC, 2003.
- KUHN, T. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectivas, 1992.
- MANFREDI, S. M. Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. In: *Educação & Sociedade*. Ano XIX, nº 64/Especial, (13-49), setembro de 1998.
- MELLO, G. N. De. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.
- _____. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo: Cortez, 1993.
- MOREIRA, A. F. (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999.
- NICASTRO, T. A educação e a competitividade. In: *PREAL Informa*, ano 1, n. 2, janeiro de 1996.
- OLIVEIRA, L. M. T. de *A licenciatura em ciências agrícolas: perfil e contextualizações*. Rio de Janeiro: CPDA/UFRRJ, 1998 (Dissertação de Mestrado).
- PAIVA, V. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. In: GENTILI, P. & FRIGOTTO, G. (Orgs.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez, 2001.
- RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez/, 2001.
- SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L de. Et al. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.