

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

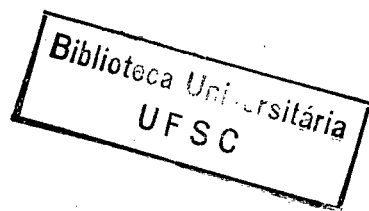
ESCOLAS AGRICOLAS: RELAÇÕES INTERNAS E EXTERNAS

RENI SCARANTO

*Dissertação apresentada ao Colegiado
do Curso de Mestrado em Educação da
Universidade Federal de Santa
Catarina como exigência parcial para
obtenção do título de mestre em
Educação - Educação e Ciência - sob
orientação do Prof. Dr. André Valdir
Zunino*

**FLORIANOPOLIS - SANTA CATARINA
1991**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO



ESCOLAS AGRÍCOLAS: RELAÇÕES INTERNAS E EXTERNAS

RENI SCARANTO

Dissertação submetida ao Colegiado
do Curso de Mestrado em Educação
do Centro de Ciências da Educação
em cumprimento parcial para a ob-
tenção do Título de Mestre em Edu-
cação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM: 11 / 12 / 1991

Prof. Dr. André Valdir Zunino (Orientador)
Profa. Dra. Roseli Pacheco Schnetzler (Examinador)
Profa. Dra. Maria Oly Pey (Examinadora)

Florianópolis, Dezembro de 1991.

DEDICATORIA

Dedico esta Dissertação à

*ELZA MARIA, pelo estímulo e incentivo proporcionados, e às
filhas*

DANIELA CARLA

SABRINA PAULA

FABIOLA FRANCISCA

BIANCA MARIA

razão maior para buscar novos horizontes.

ANTONIO E FILOMENA SCARANTO

PAULO E ELZIRA SOARES

AGRADECIMENTOS

Várias pessoas e entidades contribuíram para que o Mestrado se tornasse uma realidade. Agradecemos especialmente:

- Professor Dr. André Valdir Zunino que além da competente orientação foi um amigo auxiliando nas inúmeras dificuldades encontradas pelo caminho;

- Alunos das Escolas Agrícolas pelas informações e a quem se destinam os possíveis frutos deste trabalho;

- Aos colegas professores que entendem que dias melhores ainda passam pelos caminhos da educação;

- A UFSC nas pessoas da Profª Drª Edel Ern e Prof. Dr. Erno Taglieber coordenadores do Curso de Mestrado em Educação;

- Professores do Curso de Mestrado em Educação;

- Aos colegas do Curso de Mestrado;

- FESC;

- Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina;

- SPEC/PADCT/CAPES;

- Colégio Estadual Santa Cruz de Canoinhas.

RESUMO

As dificuldades encontradas para envolver as Escolas Agrícolas e os professores de Ciências e Matemática na operacionalização do Projeto de Pesquisa "Integração Ciência, Tecnologia e Sociedade no Ensino de Química nas Escolas Agrícolas da FESC e Federais de Santa Catarina" determinaram a realização do presente trabalho.

A pesquisa diagnóstica objetivou identificar as causas subjacentes das resistências das Escolas Agrícolas e professores à propostas inovadoras ou transformadoras. Foram utilizados os conceitos de classificação e enquadramento de BERNSTEIN (1977) para análise das relações internas e externas destas instituições.

Como metodologia de pesquisa utilizou-se a Avaliação Iluminativa inserida no paradigma sócio-antropológico, orientação alternativa no âmbito da pesquisa educacional. Neste tipo de avaliação considera os contextos mais amplos em que funcionam programas educacionais o que permitiu uma visão abrangente do

sistema de ensino, do meio de aprendizagem, da diversidade e complexidade das interações entre os diversos segmentos do contexto escolar agrícola e deste com o exterior.

Foram utilizados como fonte de coleta de dados a observação, questionários, entrevistas, informação documentária, instrumentos inerentes à Avaliação Iluminativa, envolvendo sujeitos, instituições do contexto interno e externo das Escolas Agrícolas. No tratamento dos dados foi utilizada apenas a porcentagem (%) porque os mesmos tinham o objetivo de reforçar a dimensão qualitativa dentro de um paradigma sócio-antropológico. Sempre houve preocupação em não se utilizar os dados dos diversos instrumentos isoladamente.

A compreensão da estrutura e dinâmica interna destas instituições é um caminho para novas investigações no sistema de ensino agrícola ainda com pouco espaço no cenário educativo. As sugestões e propostas indicam um redimensionamento da filosofia, objetivos e práticas no sentido de envolvimento das Escolas Agrícolas com as questões agrícolas locais, regionais e da formação técnica-social-política ... do jovem agricultor estudante para que atue no seu meio de origem.

ABSTRACT

Due to difficulties to involve Agricultural Schools on the research project "Integration of Science, Technology and Society", in the teaching of chemistry, has given us the reason to develop this work.

This research has had as main objective to identify the subjective causes to the resistance to transformation to innovative programmes. It was applied the sociological educational ideas of B. Bernstein (1977), so as to analyze the external and internal relationships of these schools.

An Illuminative Evaluation was used as research methodology based on the socio-antropological paradigm and the traditional instruments to collect data, as questionnaires, interviews, etc.

The comprehension of internal and external structure and its dynamics has showed that new investigations could be done because there was a huge educational space. As suggestions to new educational programmes the research indicates rethinking on

philosophy, objectives and practices, including agricultural questions at local and regional issues and the formation of young students, so as to avoid more rural abandonment.

SUMARIO

DEDICATORIA	03
AGRADECIMENTO	04
RESUMO	05
ABSTRACT	07
CAPITULO 1 - INTRODUÇÃO	17
CAPITULO 2 - CONTRIBUIÇÕES BIBLIOGRAFICAS	33
CAPITULO 3 - CONTEUDOS METODOLOGICOS	42
3.1. Amostragem	43
3.2. Instrumentos	45
3.3. Avaliação Iluminativa	50
CAPITULO 4 - RELAÇÕES INTERNAS	58

4.1. Classificação e Enquadramento	58
4.1.1. Currículos de Coleção e Integração	61
4.1.2. Códigos do Conhecimento Educacional	63
4.2. Grades Curriculares e Distribuição do Tempo	65
4.3. Relação entre as Areas Geral e Técnica - tratamento dado pelos alunos e pela escola	69
4.3.1. Integração entre Areas	91
4.4. Relação Entre Disciplinas	106 *
4.5. Reprovação	116
4.5.1. Linguagem Escolar e Classes Sociais	128
4.6. Avaliação da Aprendizagem	136
4.7. Relação, Aplicação entre Conteúdos da Area Geral e PDP	140
4.8. Relação Aluno-Professor a Nível de Sala de Aula	144
4.9. Manutenção da Ordem Interna	156
4.9.1. Ordem Interna - Rituais	165
4.10. Amigos	173
4.11. Relação entre Alunos e Projetos Didáticos de Produção	185
4.11.1. Códigos de Educação e de Produção	186
4.11.2. Relações Sociais Constituídas pelo Modo de Produção	195
4.11.3. Autonomia e Dependência da Educação	212
CAPITULO 5 - RELAÇÕES EXTERNAS	228

5.1. Localização das Escolas Agrícolas e Caracterização da Clientela	228
5.2. Relação Escola-Família	234
5.2.1. Socialização Familiar	240
5.3. Relação Escola-Agricultores Próximos	259
5.3.1. Resistência à Mudanças	268
5.4. Objetivos x Práticas Pedagógico-Técnicas	279
5.5. Caminhos Seguidos pelos Egressos das Escolas Agrícolas	296
 CAPITULO 6 - CONCLUSOES E SUGESTOES	 309
6.1. Conclusões	309
6.2. Sugestões	317
6.2.1. Integração Ciência, Tecnologia e Sociedade	317
6.2.2. Escola Agrícola x Questões Agrícolas	318
 GLOSSARIO DE TERMOS E SIMBOLOGIA	 329
 REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	 340
 APENDICE: INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	 346

INDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Importância Atribuída pelos Alunos às Areas de Ensino das Escolas Agrícolas (%)	70
Tabela 2 - Importância Atribuída pelas Escolas Agrícolas às Areas de Ensino Segundo Entendimento dos Alunos (%)	79
Tabela 3 - Integração entre Areas de Ensino nas Escolas Agrícolas Segundo Entendimento dos Alunos (%) ...	91
Tabela 4 - Relação entre Categorias do Contexto Escolar Agrícola	106
Tabela 5 - Status Atribuído pelos Alunos às Disciplinas da Area Geral (%)	107
Tabela 6 - Indices de Reprovação por Disciplinas Segundo Entendimento dos Alunos	117
Tabela 7 - Reprovação Oficial por Escola e por Area	125

Tabela 8 - Reprovação Oficial por Série e por Area	126
Tabela 9 - Quem Estabelece os Critérios de Avaliação (%) ...	137
Tabela 10 - Como os Alunos Percebem o Sistema de Avaliação (%)	138
Tabela 11 - Ocorrência de Relação e Aplicação dos Conteúdos da Area Geral com os PDP (%)	141
Tabela 12 - Valorização do Conhecimento Extra-Escolar pela Escola Segundo a Percepção dos Alunos	142
Tabela 13 - O Poder de Decisão na Relação Pedagógica (%) ...	144
Tabela 14 - Meios Utilizados para Manutenção da Ordem Interna nas Escolas Agrícolas (%)	157
Tabela 15 - Estrutura Oferecida pelas Escolas para as Atividades de Lazer dos Alunos (%)	171
Tabela 16 - Descrição do Andamento de um Projeto Didático de Produção	194
Tabela 17 - Participação dos Alunos na Elaboração dos Programas de Ensino (%)	200
Tabela 18 - Prioridade, Destino e Meta dos Projetos Didáticos de Produção (%)	208
Tabela 19 - Procedência dos Alunos das Escolas Agrícolas ...	230
Tabela 20 - Procedência dos Alunos da 6ª Fase do CAC	233

Tabela 21 - Participação dos Pais nas Atividades Escolares (%)	235
Tabela 22 - Meios de Contato entre Escola e Família (%)	235
Tabela 23 - Aproximação Aluno-Família como Decorrente da Ação da Escola (%)	239
Tabela 24 - Ocorrência de Diálogo como Forma de Comunicação Entre os Membros das Famílias de Alunos de Escola Agrícola (%)	242
Tabela 25 - Forma de Controle do Contexto Familiar Agrícola	247
Tabela 26 - Correspondência entre os Valores Transmitedos pela Família e pela Escola (%)	252
Tabela 27 - Contato das Escolas com Agricultores Próximos para Transferência de Tecnologias	260
Tabela 28 - Conhecimento dos Objetivos da Escola-Alunos	282
Tabela 29 - Sabem onde Trabalharão ao se Formarem Técnicos em Agropecuária	283
Tabela 30 - Direcionamento dos Projetos Didáticos de Produção segundo Entendimento dos Alunos (%) ...	288
Tabela 31 - Setores e Atividades onde os Alunos Percebem Estar Preparados para Atuar	289

Tabela 32 - Atividades que os Alunos Pretendem Desenvol- ver ao Sair da Escola	292
Tabela 33 - Atividades Almejadas e Origens dos Alunos	293
Tabela 34 - Origem dos Alunos x Atividades que Pretendem Desenvolver após a Conclusão do Curso, por Escola	294
Tabela 35 - Area de Atuação Profissional dos Egressos da Escola B	296
Tabela 36 - Distribuição dos Técnicos Egressos do CAC de 1967 a 1983	298
Tabela 37 - Distribuição dos Técnicos Egressos da Escola Técnica Jaldyr B.F. da Silva de 1984 a 1987 por Setor de Atividade	300

INDICE DE FIGURAS

Figura 1 - As Relações de Poder e Controle no Contexto da Escola	190
Figura 2 - Localização das Escolas Agrícolas Pesquisadas	228
Figura 3 - Envolvimento do Aluno na Escola	255

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

Neste capítulo introdutório, a fim de não fragmentação e dentro dos parâmetros da metodologia de pesquisa utilizada - Avaliação Iluminativa - adotou-se uma forma descritiva sem uma delimitação entre os aspectos abordados: justificativa, identificação do problema, objetivos, abrangência, limitações do estudo e resumo de cada capítulo. Aliás, no desenvolvimento do trabalho como um todo houve preocupação em fracioná-lo o mínimo possível, até porque, integração é a meta perseguida.

A participação em cursos de aperfeiçoamento e o contato conseqüente com educadores de diferentes áreas, disciplinas e regiões permitiu que gradativamente houvesse um aprofundamento e reflexão sobre a prática educativa nas disciplinas de Química e Biologia exercida durante muitos anos em Escola Agrícola.

A partir dessa reflexão surgiram iniciativas de mudanças para o tratamento de conteúdos, formas de transmissão e avaliação. É importante ressaltar que tais iniciativas foram conseqüência da participação em eventos educativos, em período de

férias, desde que proporcionaram uma visão mais abrangente das questões educacionais.

"Assimilação Crítica dos Conhecimentos Químicos", trabalho final da disciplina Educação Brasileira: Dimensões Contextuais do Curso de Mestrado em Educação da UFSC (1989), mostra uma dessas iniciativas a partir de 1985, no ensino da disciplina de Química."

A vivência, a observação e um questionário aplicado nas 1ª e 2ª séries, revelou que a maioria dos alunos não estabelecia relação alguma entre os conteúdos desenvolvidos em sala de aula e seu dia-a-dia na Escola Agrícola, na família ou na comunidade. Tendo como sustentação teórica as idéias de LIBANIO (1984) em "Democratização da Escola Pública", procurou-se estabelecer uma aproximação dos conteúdos químicos à temas de interesse do aluno, às práticas (tecnologias) desenvolvidas na escola, visando uma integração Química-cotidiano. Além do saber - dimensão pedagógica - do saber fazer - dimensão técnica - buscou-se desenvolver o saber ser - dimensão política - na tentativa de dar um caráter de totalidade e mutualidade à ação pedagógica.

As reflexões, relações e ações desenvolvidas mostraram avanços significativos em vários níveis e outros tantos problemas, dificuldades, entraves.

Muitos temas, conteúdos abordados envolviam outras disciplinas da Area Geral e Técnica e até decisões e posturas das direções para serem desenvolvidos, como, por exemplo: construção

de um poço com filtros para deposição de embalagens e resíduos de agrotóxicos. Surgiam entraves, descaso e até atitudes de ignorar o que se pretendia fazer, ou, concordar com as propostas mas na prática nada contribuir para que elas se concretizassem. Aliás, quando há iniciativa de se passar de um trabalho educativo baseado no racionalismo acadêmico para uma dimensão mais progressista, parece comum o professor, em função da perspectiva, expectativa e entusiasmo de mudança, ser ingênuo ao ponto de acreditar que as novas ações, fluirão dinamicamente, que haverá uma aceitação geral, que todos participarão e contribuirão para o sucesso da proposta.

O ingresso no Curso de Mestrado em Educação na UFSC foi a grande oportunidade de insistir sobre as questões relacionadas ao ensino agrícola, principalmente formular uma proposta envolvendo o ensino de Química. Neste sentido, pesquisa realizada por DELLA GIUSTINA, SCARANTO e ZERMIANI (1988) na Rede Pública e Escolas Agrícolas confirmaram a dissociação conteúdos - realidade, ao mostrar que os alunos não conseguiam aplicar os conhecimentos de Física, Química, Biologia e Matemática de sala de aula em situações do cotidiano - transferência lateral, segundo GAGNE (1980) - e nem tão pouco os professores tinham preocupação em relacionar os conteúdos abordados com a sua aplicação no cotidiano e comunidade dos alunos, ou seja, contextualizá-los.

Tendo como objetivo "experimentar e oferecer subsídios para desenvolver um ensino de Química com conteúdos significativos e integrados no contexto social no 2º grau das Escolas Agrícolas da

FESC" em 1989 iniciou-se o Projeto de Pesquisa "A Integração Ciência x Tecnologia x Sociedade: um programa inovador para o ensino de Química".

Com apoio institucional e financeiro da FESC, os professores de Química das 04 Escolas Fundacionais e de 01 Escola Agrícola Federal participaram de um encontro de 40 horas. Foi apresentada e discutida a proposta fundamentada teoricamente em BERNSTEIN (1980), que advoga uma estrutura educacional de integração através de uma IDEIA CENTRAL RELACIONADORA. Além dos aspectos específicos relacionados ao projeto, o encontro foi a primeira oportunidade que professores da Área Geral das Escolas Agrícolas da FESC tiveram para se conhecer, trocar experiências, na história desta instituição. Embora pertencessem à mesma estrutura organizacional, administrativa e pedagogicamente, na Área Geral, os professores de uma escola não sabiam o que ocorria nas demais.

O estudo-piloto, a partir do encontro, foi desenvolvido pelos professores aplicadores durante o 2º semestre de 1989 nas respectivas unidades escolares. Os resultados colhidos ao final da etapa, utilizando a observação de sala de aula e demais ambientes escolares, entrevistas com professores, diretores e alunos, análise de provas e questionários aos alunos, mostraram que, em termos de:

01. Conteúdo:

- não houve preocupação excessiva em se limitar a programação pré-estabelecida nos planos de curso;

- aproveitamento relativamente bom de alguns conhecimentos técnicos e populares;
- participação dos alunos no ensino de Química. Exemplo: fabricação de sabão, queijo, vinagre, biodigestor, agrotóxicos.
- análise das implicações sociais do conhecimento e tecnologias abordados nas aulas de Química.

02. Pedagogia:

- entusiasmo e participação mais efetiva dos alunos nas aulas de Química. Tal participação ocorreu a nível de discussão, opiniões e até iniciativas de alunos em determinada escola de desenvolver experimentos, onde se fez o controle alternativo de pragas em culturas (tomate, repolho) substituindo os agrotóxicos comumente utilizados;
- os alunos entenderam como sendo um fator positivo a nova forma da relação com o professor de Química - professores mais receptivos, humanos.

03. Avaliação: não ocorreram modificações significativas.

Várias dificuldades foram apresentadas pelos professores aplicadores como entraves ao desenvolvimento da proposta.

- "O fato de ser uma só disciplina na escola a desenvolver a proposta deixou o professor muito isolado."
- "Insegurança em estabelecer as relações conteúdos x contexto escolar e comunitário."

- "Problemas internos em algumas escolas - intrigas, mudanças de direção e relacionamento difícil com a Área Técnica."

- "Falta de um entendimento maior da proposta da parte de alguns professores."

No entendimento dos professores aplicadores do projeto-piloto obter-se-ia uma nova dinâmica no desenvolvimento da proposta envolvendo mais professores e disciplinas em cada escola.

A partir da sugestão redimensionou-se o projeto e como novo ponto de partida promoveu-se um encontro envolvendo professores de Química, Física, Biologia e Matemática das Escolas Agrícolas Fundacionais e os professores das Escolas Agrícolas Federais de Santa Catarina. Os professores tiveram as passagens, hospedagem e alimentação custeadas ou pela FESC ou por cada Escola Agrícola Federal de origem de cada professor.

A programação do encontro constava de:

- apresentação e discussão dos resultados do estudo-piloto;
- apresentação da proposta;
- fundamentos teóricos da proposta;
- apresentação e discussão de exemplos relacionando conteúdos ao contexto escolar e comunitário.

Resultados do Encontro:

Dos aproximadamente 28 professores convidados e esperados para o encontro se fizeram presentes seis. Por escola tem-se o quadro:

ESCOLA	Nº DE PARTICIPANTES PRESENTES
A	-
B	1
C	1
D	3
E	-
F	1
G	-
TOTAL	6

Considerando-se:

- é comum professores, de uma forma geral e de Escolas Agrícolas em especial reclamarem das poucas oportunidades para participar de eventos educativos;

- em momento algum na história das Escolas Agrícolas Fundacionais houve oportunidade dos professores da Area Geral se conhecerem, refletirem e agirem sobre as realidades comuns;

- há toda uma insatisfação social sobre o papel desempenhado pelas escolas e professores na formação dos jovens, inclusive quanto às Escolas Técnicas e Agrícolas;

- era do conhecimento de todas as direções a realização do encontro, cientificadas que foram por correspondência enviada pela entidade mantenedora FESC;

- era do conhecimento das escolas o que seria tratado no encontro, qual o objetivo da proposta, pois um estudo-piloto já havia sido operacionalizado pelos professores de Química no 2º semestre de 1989;

- as direções das escolas sabiam que não haveria despesas de locomoção, hospedagem e alimentação para os professores participantes;

- a época da realização do encontro foi escolhida de forma a não interferir nas atividades e inclusive com sugestões das escolas;

- as justificativas apresentadas por algumas escolas e professores na ocasião ou alegadas por alguns participantes para a fraca afluência ao encontro foram superficiais e pouco convincentes;

- nem os próprios professores da escola onde foi realizado o encontro participaram.

Tendo em conta os pressupostos acima e entendendo que o desenvolvimento da proposta estava seriamente comprometido,

decidiu-se suspender sua operacionalização temporariamente e, após, pesquisar, analisar e responder uma série de questões envolvendo a estrutura interna destas escolas e seus sistemas de mensagem do conhecimento educacional, seu meio de aprendizagem, retomar o projeto de pesquisa, redimensionado sobre a realidade investigada. Este seria o caminho porque sempre foi preocupação maior contribuir efetivamente para a melhoria do ensino nas Escolas Agrícolas e dentro do possível derivar o tema para a dissertação de mestrado. Uma das preocupações imediatas foi investigar entre os professores envolvidos na proposta e diretores o possível não entendimento da proposta "Integração Ciência, Tecnologia e Sociedade ..." como causa principal de sua não participação. Mas, segundo a maioria, o que estávamos propondo era perfeitamente compreensível e bom, a ponto de um diretor dizer "o que vocês propõem é o óbvio, é o que todos deveriam fazer nas escolas". Então, porque poucos ou ninguém assumiu?

O baixo índice de participação no encontro é uma manifestação evidente da resistência de educadores e escolas a programas que objetivam inovações e/ou transformações. Os professores normalmente não estão dispostos a abandonar os velhos padrões e recomeçar, embora manifestem desejo de modificar, ajustar, complementar e revisar suas práticas educativas. Segundo UMANS (1971), "além da tendência humana para a aceitação não crítica e complacente do status, há a tentação para buscar refúgio no sistema vigente, que assegura e reforça práticas obsoletas".

Contudo, aliada a resistência dos educadores à mudanças, há a necessidade de se estudar mais profundamente a estrutura das Escolas Agrícolas, em suas práticas e relações internas e externas, para verificar se também são responsáveis e, em que dimensão, por essa resistência. Desde que as causas apresentadas por professores e diretores para a inexpressiva aceitação e participação no projeto "Integração Ciência, Tecnologia e Sociedade ..." foram consideradas pouco convincentes entendidas como superficiais, o diagnóstico, descrição e análise das relações internas e externas das Escolas Agrícolas procura revelar as causas profundas, reais do não envolvimento dessas instituições em programas inovadores e/ou transformadores. Acreditamos que as raízes destas resistências serão encontradas nos "componentes de poder e controle subjacentes a estrutura do conhecimento educacional" e, em parte desveladas a luz do trabalho que pretendemos fazer. Tais escolas apresentam características peculiares tornando-as algo diferentes de outras instituições educativas públicas ou particulares. A literatura sobre tais escolas dá mais ênfase à dimensão técnica que os envolve, sendo bastante modesta ou quase nula nos aspectos que o presente estudo pretende abordar. Conhecer com clareza os aspectos pedagógicos, técnicos, políticos e sociais nas práticas educativas das Escolas Agrícolas, parece ser fundamental para que se possa propor iniciativas visando mudanças, com razoáveis chances de sucesso. Segundo BERNSTEIN (1977), sociólogo educacional e principal base de sustentação teórica deste trabalho, para que mudanças possam ser iniciadas em agências de

transmissão em qualquer nível, é necessária a análise e compreensão das suas dimensões estrutural e interacional.

A relevância do presente estudo, está principalmente na análise das relações internas das Escolas Agrícolas - sistemas de mensagem, estrutura de poder, formas de controle - das formas de relação com o exterior - escola, família, comunidade e sociedade. A compreensão dessas relações estruturais e interacionais servirá de suporte para novas pesquisas, como também para formular uma proposta consistente e possível de evoluir e mudar significativamente para além do quadro atual descrito.

A proposta está contida no Projeto de Pesquisa que integra a Rede Catarinense para melhoria do Ensino de Ciências e Matemática encaminhado ao Programa PADCT/SPEC/CAPES, e já aprovado para implementação.

São objetivos do presente estudo:

01. Geral:

Diagnosticar, descrever e interpretar as relações internas e externas que envolveram as questões educativas nas Escolas Agrícolas, utilizando como instrumentos de análise os conceitos de classificação e enquadramento, visando revelar "as componentes de poder e de controle subjacentes a estruturação do conhecimento educacional" destas instituições.

02. Específicos:

- Levantar junto aos professores de *Biologia, Matemática, Física e Química das Escolas Agrícolas, as causas que dificultaram e/ou impediram sua participação no encontro sobre o Projeto de Pesquisa "A Integração Ciência x Tecnologia x Sociedade no Ensino de Ciências e Matemática nas Escolas Agrícolas Federais e Fundacionais de Santa Catarina";*
- Verificar junto aos alunos os níveis de relação e integração existentes entre *Áreas Geral e Técnica e entre disciplinas e conteúdos;*
- Identificar as formas de relação professor e aluno na transmissão educativa, aluno e direção, professor e direção, aluno-aluno no fazer diário das *Escolas Agrícolas;*
- Reconhecer as formas de relação que se estabelecem entre escola e comunidade circundante a nível técnico, pedagógico, político e social;
- Analisar a relação educação x produção ao nível dos projetos didáticos de produção;
- Verificar os níveis de relação e influência entre escola e família: participação da família nas questões pedagógico, técnico e organizacionais da vida escolar do filho e em que medida as *Escolas Agrícolas contribuem para uma evolução técnico e social das famílias de seus alunos;*

- Oferecer subsídios para o desenvolvimento de novos trabalhos de natureza semelhante;

- Envolver professores das Áreas Geral e Técnica das Escolas Agrícolas na discussão dos resultados deste trabalho;

- Provocar o envolvimento através de reflexões, debates e ações sobre as questões e problemas do ensino agrícola a nível escolar e geral, das pessoas que, de alguma forma, têm responsabilidade sobre a formação do técnico em agropecuária;

- Influenciar para que ocorram mudanças nas formas de organização, transmissão e avaliação do conhecimento educacional das Escolas Agrícolas;

- Formular uma proposta de ensino para as Escolas Agrícolas no sentido de um processo educativo de integração, envolvendo áreas, disciplinas e conteúdos;

- Proporcionar a oportunidade de se repensar a filosofia, objetivos, programas, práticas educativas no processo ensino e aprendizagem das Escolas Agrícolas, no sentido de envolver escola, aluno, família e comunidade na tomada de decisões.

Em resumo, os elementos teóricos baseados na "A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação" de DOMINGOS (1985) que subsidiam a análise e interpretação dos dados colhidos junto às diversas fontes, são apresentadas no decorrer do estudo conforme a necessidade de sua presença, não recebendo portanto, um espaço específico.

Na Introdução - Capítulo 1, são apresentados os antecedentes que determinaram a convergência para escolha do presente tema de estudo. Abordagem para a abertura proporcionada pelos cursos de aperfeiçoamento e as posturas na prática pedagógica decorrentes. São apresentadas, a justificativa, identificação do problema, os objetivos, a abrangência e limitações do estudo.

As amostragens da pesquisa, os instrumentos utilizados na coleta de dados e a forma de seu emprego na análise e interpretação, como também as limitações da pesquisa inerentes ao método utilizado, são enfocados no Capítulo 2. É dimensionada a Avaliação Iluminativa - metodologia de pesquisa - em suas características, objetivos, metas, alcance e problemas. É feita a tipificação do estudo como sendo um diagnóstico.

A descrição, análise e interpretação das relações a nível interno nas Escolas Agrícolas estão no Capítulo 3. São explicitados os conceitos de classificação e enquadramento, BERNSTEIN (1977) que servem de suporte teórico para o estudo das relações descritas no transcorrer do trabalho. Procura-se preservar a natureza das ocorrências através da transcrição pura das manifestações tanto escritas como orais das diversas categorias de informantes, particularmente o que foi expresso pelos alunos. Apresentam-se os currículos dos dois grupos de escolas envolvidas, a divisão e distribuição do tempo. O tipo de relação entre as duas grandes áreas que compõe os currículos, entre disciplinas, conteúdos, e o status atribuído pelas diversas categorias do contexto escolar nessas relações. A ocorrência de integração, os índices de reprovação por áreas,

disciplinas com as causas atribuídas ao fenômeno. Busca-se com isso determinar a intensidade das classificações com as implicações inerentes.

A forma do contexto na qual é feita a transmissão-aquisição do conhecimento é enfocada nas relações de sala de aula, PDP, no grupo de amigos como agência socializadora, na valorização do conhecimento extra-escolar, nos processos/meios utilizados pela escola para manutenção da ordem interna e demais formas de comunicação entre as diferentes categorias que dimensionam o controle que transmissores e aquisidores têm sobre a seleção organização, ritmagem, organização do tempo do conhecimento a ser transmitido, adquirido na relação pedagógica.

As relações das escolas como o exterior - Relações Externas - estão contidas, nos Capítulos 4 e 5. No primeiro são abordadas as relações entre escolas e família dos alunos. É mostrada a origem dos alunos, a participação dos pais nas atividades escolares, as formas de socialização, controle familiar e, os conhecimentos dos valores transmitidos pela família e pela escola para compreender o tipo de envolvimento do aluno com a escola - definição de papel. No Capítulo 5 procura-se descrever e interpretar, sempre utilizando a classificação e o enquadramento a forma de relacionamento que as escolas mantêm com os agricultores próximos, com as entidades mantenedoras, com outras escolas e comunidade em geral. Nessa relação são abordadas questões e práticas internas das Escolas Agrícolas que implicam

diretamente na sua dinâmica com o exterior: objetivos expressos e práticas assumidas, orientação dos PDP, o caminho seguido pelos egressos e o sistema de seleção.

As conclusões e as sugestões são apresentadas no Capítulo 6 no sentido de um redimensionamento da filosofia, objetivos e práticas que permeiam o ensino agrícola atual.

CAPÍTULO 2 - CONTRIBUIÇÕES BIBLIOGRÁFICAS

A teoria básica utilizada no presente trabalho de pesquisa é o pensamento educacional de BERNSTEIN (1977) contido no livro "A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação" de Ana Maria Domingos, Helena Berradas, Helena Rainha e Isabel Pestana Neves, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985, 413p.. Sobre a qualidade da obra das autoras portuguesas é o próprio Bernstein quem fala no prefácio do livro:

"O livro parte de uma tradução rigorosa (ocorrência rara) e, representa, em si próprio, um instrumento pedagógico que integra a teoria e o meio da sua compreensão. Em muitos aspectos, o trabalho agora publicado é superior ao original, pois que nele as condensação, complexidades e ambigüidades dos diferentes artigos tornaram-se explícitos e clarificados de forma extremamente sensível. É impossível exigir mais." (p.VII)

Para o estudo das relações internas e externas nas Escolas Agrícolas foram utilizados principalmente os conceitos de classificação e enquadramento como uma via de exploração nos

aspectos micro e macro interacionais destas instituições. Outros trabalhos relacionados com a teoria de Bernstein são utilizados nesta pesquisa.

"Linguagem e Classes Sociais" de Luis Antônio Marouski, Movimentos, Porto Alegre: Editora da URGs, 1975, 84p.. O autor faz uma introdução crítica à teoria dos códigos lingüísticos de Bernstein, visando elucidar os condicionamentos e conseqüências da linguagem em seu meio social.

A Revista Educação e Realidade da Faculdade de Educação da URGs publicou em sua última edição de 1979 uma série de trabalhos fundamentados nas teorias de Bernstein, até como forma de registrar a presença do sociólogo educador inglês em Porto Alegre como professor visitante. Segue uma relação destes artigos que foram relevantes no presente trabalho:

- "Princípios e Habilidades na Interação Mãe-Filho no Meio Rural: algumas situações específicas" de Juraci C. Marques e Vilma L. Tigiboy, Porto Alegre, Educação e Realidade, 4(3):317-31, out./dez. 1979; objetivou inferir modalidades de controle social imperativos ou pessoais na socialização dos filhos no meio rural e nível pré-escolar, por mães chefes e não chefes de família. O instrumento utilizado foi um questionário que além de dados de identificação continha situações específicas que deveriam ser esclarecidas pelas mães.

- "Integração Curricular: uma análise em 6ª série do 1º grau com base na homogeneidade dos critérios de avaliação dos

professores" de Lucília Maria Costi Santa Rosa, Porto Alegre, Educação e Realidade, 4(3):333-46, out./dez. 1979. Foi objetivo da pesquisa verificar a homogeneidade nos critérios de avaliação entre professores das disciplinas básicas de 1º grau do Colégio de Aplicação da URGs trabalhando num modelo de currículo integrado. Foram selecionados e avaliados dez alunos nas dimensões afetiva e cognitiva através de três fichas de avaliação.

- "Linguagem, Condicionamento Social e Processos Cognitivos" de Arabela Campos Oliven, Porto Alegre, Educação e Realidade, 4(3):347-51, out./dez. 1979. Analisa a relação entre linguagem - processos cognitivos e, os condicionamentos sociais que interferem na relação. Examina o papel da escola como agente ressocializador para alunos que utilizam código lingüístico restrito.

- "O Papel da Educação no Processo de Socialização: conflito entre escola e trabalho" de Marilú Fontoura de Medeiros, Porto Alegre, Educação e Realidade, 4(3):353-9, out./dez. 1979. Discute o papel da escola no processo de socialização.

- "Algumas Reflexões Sobre a Obra de Bernstein" de Norberto J. Etges e Alceu R. Ferrari, Porto Alegre, Educação e Realidade, 4(3):361-5, out./dez. 1979. É um alerta para que o pensamento educacional de Bernstein não se transforme numa nova ideologia educacional conservadora, desde que o conceito de classes sociais ocupa lugar central nesta teoria. É imprescindível que se

considere a totalidade da obra de Bernstein, seu processo evolutivo e contexto social onde foi produzida, bem como sua aplicação criativa em nosso contexto concreto.

- "A Influência dos Trabalhos de Basil Bernstein na Prática Educacional" de Vânia Maria Moreira Rasche, Porto Alegre, Educação e Realidade, 4(3):367-73, out./dez. 1979. Analisa as influências dos trabalhos de Bernstein nos E.U.A. e a repercussão das idéias do autor no Brasil, como também abre espaço às críticas feitas por autores americanos e o posicionamento de Bernstein frente a elas.

"Socialização Primária e Prática Pedagógica" é uma coletânea de artigos publicados pelo Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa em 1988, todos baseados na Sociologia Educacional de Bernstein.

- "A Sociologia da Educação no Ensino das Ciências: para uma prática pedagógica que altere o aproveitamento diferencial" por Ana Maria Domingos, 1988. Faz uma análise das teorias que orientam o ensino de Ciências na atualidade, indicando como principal falha do paradigma atual o não reconhecimento do contexto sociológico da aprendizagem na escola, sendo isso em parte responsável pelo aproveitamento diferencial dos alunos.

- "Influência da Classe Social no Nível de Desenvolvimento Científico dos Alunos" de Ana Maria Domingos, 1988. É um estudo que se situa no âmbito de uma linha de investigação que procura relacionar o insucesso em Ciências com fatores de natureza

sociológica. Investiga a relação entre os padrões diferenciais de aproveitamento em Ciências nas escolas secundária e a classe social.

- "Socialização Primária e Prática Pedagógica como Fatores Importantes no Aproveitamento Diferencial de Rapazes e Raparigas em Ciências" de Ana Maria Domingos, 1988. Aborda a relação entre o nível elevado de exigência conceptual dos cursos modernos de Ciências, no ensino secundário, e o fraco aproveitamento dos alunos da classe trabalhadora.

- "Algumas Causas Sociológicas do Aproveitamento Diferencial nas Crianças dos Estratos Sociais Mais Baixos" de Lurdes Cardoso e Ana Maria Domingos, 1984. Essa análise centra-se na família, desde que essa agência de socialização primária pode ou não criar um espaço pedagógico oficial e uma prática pedagógica oficial e levar ou não o aluno da classe trabalhadora a adquirir as regras do código pedagógico dominante. Este trabalho também tem Bernstein como base teórica.

- "Diferentes Tipos de Ensino Aprendizagem na sua Relação com o Aproveitamento dos Alunos nos Estratos Sociais Mais Baixos" de Dulce Peneda e Ana Maria Domingos, 1986. A pesquisa estuda a influência de diferentes tipos de ensino-aprendizagem, em Ciências, no aproveitamento dos alunos dos estratos sociais mais baixos, numa escola preparatória da zona periférica de Lisboa. A operacionalização da pesquisa baseou-se na psicologia educacional de Ausubel e os conceitos de classificação e enquadramento de Bernstein.

- "A Dimensão Sociológica na Compreensão de Conceitos em Ciências" de Ana Maria Domingos, Isabel Pestana Neves e Maria de Lurdes Cardoso, 1987. O objetivo deste "workshop" é a exploração de causas responsáveis pelo aproveitamento diferencial dos alunos quanto à compreensão e aplicação de conceitos em Ciências, numa perspectiva sociológica baseada na teoria de Bernstein.

A literatura sobre Escolas Agrícolas nos múltiplos aspectos que as envolve é rara e, particularmente quanto ao tema do presente trabalho de pesquisa não é de nosso conhecimento. Contudo, foram significativas as contribuições de dois trabalhos envolvendo Escolas Agrícolas a nível de Santa Catarina, "Planejamento da Produção em Cooperativas-Escola da Fundação Educacional de Santa Catarina" pesquisa realizada por Marino de Souza Pinto (1990), professor da Escola Agrícola de Agua Doce/SC, analisa com muita propriedade o sistema cooperativa-escola, inferindo situações e oferecendo subsídios para a solução dos problemas que permeiam o cooperativismo escolar agrícola e o processo ensino-aprendizagem destas instituições. "Análise da Estrutura do Colégio Agrícola de Camboriú e de algumas situações dos alunos, em busca de justificativas para o funcionamento de um serviço de Orientação Educacional" dissertação de mestrado de Antônio Scatolin Pinheiro (1985), analisa a estrutura do Colégio Agrícola de Camboriú e apresenta justificativas para criação do Serviço de Orientação Educacional na escola focalizada.

- "Uma crítica ao conceito de educação compensatória" artigo de BERNSTEIN publicado pela primeira vez em Education for

Democracy, editado por Rubinstein, D. e Stoneman, C., Penguin Educational Special, 1970. O artigo focaliza o aparecimento de obras sobre educação de crianças socialmente desfavorecidas nos EUA e a introdução na década de 60 de uma educação compensatória como forma de mudar a condição dessas crianças. Critica o conceito de "educação compensatória" porque desvia a atenção das deficiências da escola para as deficiências observadas tanto no interior da comunidade e da família quanto na criança. A partir dos problemas analisados levanta questões amplas: o que representa a posse do saber? O que representa a tomada de consciência real dessa saber? e trata da relação educabilidade e poder. Seria preciso examinar as implicações sociais que estão na base da organização da distribuição e da evolução do conhecimento, pois, efetivamente, só há uma resposta a essas questões. As relações de força criadas no exterior da escola penetram na organização, na distribuição e na avaliação do conhecimento através do contexto social de sua transmissão. A definição da educabilidade é, ela própria, em qualquer momento, uma consequência atenuada dessas relações de poder.

- "Alguns determinantes sociológicos da percepção" -
Bernstein, 1958. Trabalho empírico com rapazes de idade média 16 anos com a finalidade de determinar fatores que possam explicar discrepâncias entre os aproveitamentos potencial e real das crianças da CT na escola, investiga o tipo de relação existente entre a inteligência verbal e a inteligência não verbal.

- "Linguagem e classe social" - Bernstein, 1960. É um estudo empírico feito com rapazes de 15 a 18 anos estudantes de uma escola vocacional e estudantes de escolas públicas objetivando evidenciar a relação entre os dois modos de linguagem e os estatutos sociais e mostrar ainda que a orientação dessas estruturas lingüísticas é independente da inteligência.

- "Códigos lingüísticos, fenômenos de hesitação e inteligência" - Bernstein, 1962. Trabalho empírico sobre a relação entre os níveis de atividade de codificação e o comportamento de hesitação e tem por fim verificar, através do planejamento verbal revelado pelos fenômenos de hesitação, se os códigos estão associados à classe social e se as orientações para esses códigos são ou não independentes da inteligência.

- "Classe social, códigos lingüísticos e elementos gramaticais" - Bernstein, 1962. Investiga a relação entre classe social e as orientações nas seleções léxicas e gramaticais simples, cuja predicabilidade define os códigos.

- "Contribuição científica e função ideológica das teses de B. Bernstein" de Gérard Chauveau, tradução de Maria da Conceição Alves Rodrigues.

As teorias psicológicas posta em questão e sócio-econômica em construção na década de 60 nos EUA, entra em cena BERNSTEIN que propõe um modelo que parece aclarar as questões dos produtos: meio social-linguagem-desenvolvimento cognitivo. O autor aborda a utilização inadequada (má interpretação) dos

conceitos - código restrito e elaborado - por psicólogos, pesquisadores, professores e até políticos que originaram o desenvolvimento das "pedagogias de compensação" e outras deturpações do pensamento de Bernstein. São salientadas também as contribuições de Bernstein por vários autores, especialmente sociólogos. Analisa as hesitações, imprecisões, contradições das teses de Bernstein e a evolução de sua teoria.

CAPITULO 3 - CONTEUDOS METODOLOGICOS

Este capítulo que versa sobre a metodologia é constituído de três blocos: amostragem, instrumentos da coleta de dados e a apresentação da Avaliação Iluminativa como metodologia de pesquisa utilizada, com seus objetivos, metas, alcance e problemas.

Deve-se salientar também que não foi reservado capítulo para os fundamentos teóricos nesta pesquisa. A bem da integração, meta almejada numa concepção educacional que busca envolver a dimensão sociológica, na medida do possível, a teoria, permeia os dados, análise e interpretação.

Em Escolas Agrícolas: relações internas e externas foram utilizados como instrumentos de análise os conceitos de classificação e enquadramento passíveis de aplicação a diversos níveis lógicos e em variadas agências de transmissão como escola, família, trabalho e grupo de amigos. No presente trabalho, classificação e enquadramento foram utilizados ao nível de encontros de sala de aula, dos projetos didáticos de produção, ao

nível dos códigos - estruturas formais do conhecimento educacional - e a nível das relações entre o exterior e o interior das Escolas Agrícolas.

3.1. Amostragem

A pesquisa foi realizada nas Escolas Agrícolas de 2º grau da Fundação Educacional de Santa Catarina - FESC, e Escolas Agrícolas Federais de Santa Catarina, assim distribuídas:

- Colégio Agrícola Caetano Costa; São José do Cerrito (FESC)
- Colégio Agrícola São José; Itapiranga (FESC)
- Colégio Agrícola Vidal Ramos; Canoinhas (FESC)
- Escola Técnica Profº Jaldyr B. F. da Silva; Água Doce (FESC)
- Colégio Agrícola Federal de Camboriú (Federal - UFSC)
- Escola Técnica Federal; Concórdia (Federal - MEC)
- Colégio Agrícola Federal; Araquari (Federal - UFSC)

Foram envolvidos professores da Area Geral, docentes técnicos, diretores, supervisores e 309 alunos - das 3ª séries - numa população de aproximadamente 1100 alunos. Também foram pesquisados Sindicatos de Trabalhadores Rurais, Orgãos Governamentais - ACARESC, CIDASC, Prefeituras - egressos, agricultores vizinhos e de comunidades próximas das Escolas Agrícolas, e elementos da FESC, UFSC, entidades mantenedoras destes educandários.

Os alunos que responderam o questionário foram intencionalmente de 3ª série, pela seguinte razão: estando na última fase do curso técnico em agropecuária os alunos de 3ª série já vivenciaram todas as etapas e experiências possíveis no sistema escolar agrícola, portanto, eram os sujeitos mais qualificados em sua categoria (alunos) para responder as informações requeridas pela pesquisa. Parte dos professores entrevistados (05) haviam participado do projeto-piloto "Integração Ciência x Tecnologia x Sociedade ..." e os demais (24) foram escolhidos aleatoriamente, estando entre eles professores da Area Geral - Sociologia, Matemática, Biologia, História, Português, Química, Física - e docentes da Area Técnica - Agricultura, Horticultura, Zootecnia. As opiniões, comentários, sugestões, análises, experiências desta amostragem foram relevantes desde que são os respondentes que mais diretamente vivenciam com os alunos o dia-a-dia destas instituições.

Os demais segmentos não pertencentes às escolas - representantes de entidades mantenedoras, estatais, prefeituras, sindicatos, agricultores, egressos - foram pesquisadas através de entrevistas. Entendeu-se que por estarem de alguma forma ligadas às Escolas Agrícolas ou às suas questões, é que poderiam melhor opinar sobre o reflexo da ação - relação com a comunidade - destas instituições sobre as pessoas e comunidades. A amostragem neste caso foi intencional e restrita principalmente em decorrência da falta de recursos para deslocamento do pesquisador. Contudo há que se considerar sempre que os dados

passam a ter significado e relevância se considerados no conjunto numa visão de Avaliação Iluminativa.

Uma parte do questionário é de atitudes do tipo escala de Likert, mas no tratamento matemático foi utilizada apenas a porcentagem (%) como nas demais questões do instrumento porque os dados tinham o objetivo de reforçar uma dimensão qualitativa dentro de um paradigma sócio-antropológico.

3.2. Instrumentos

Foi realizado um piloto para adequação dos instrumentos de coleta de dados. O questionário aplicado aos alunos foi previamente testado em uma turma de trinta alunos de Escola Agrícola, desde que as questões investigaram especificamente este meio escolar em suas inter-relações e, portanto, só poderia ser testado em sujeitos deste contexto. Isto permitiu um redimensionamento e aprofundamento de alguns aspectos do instrumento, tornando mais clara a sua comunicação, eliminando erros e adequando a forma de construção as necessidades da pesquisa. Os resultados não foram considerados em separado. Cada instrumento constituiu parte do conjunto de dados. Assim, as descobertas do estudo constituem um todo. Houve preocupação em não se utilizar os dados isoladamente, especialmente os provenientes do questionário. Um dos problemas desse instrumento, se não houver cuidados especiais é conter excesso de dados sem significado e conseqüentemente de difícil interpretação, além de

serem muitas vezes considerados indiscretos e impessoais. Talvez, algumas perguntas, que aparecem com índices relativamente altos de não respondentes estejam nestes parâmetros. Também procurou-se elaborar as questões de maneira que a amostragem não entendesse o questionário e entrevistas como meios frustrantes e, pudesse expressar também os pontos de vista mais complexos.

As informações obtidas nos documentos além da relevância no conjunto de dados e análises nesta pesquisa, podem evidenciar pontos para uma discussão mais aprofundada e sugerir novas áreas de investigação como, aliás, é um dos objetivos deste trabalho no seu todo.

As observações foram feitas em sala de aula e nos demais ambientes das escolas. Nos PDP (Projetos Didáticos de Produção) vendo o trabalho desenvolvido pelos alunos, conversando com eles e procurando sempre saber suas opiniões e participação nas atividades deste setor. Durante os recreios, dialogando com os alunos, professores, técnicos, funcionários. Observando dormitórios, refeitórios, áreas de lazer, registrando a distribuição dos indivíduos e objetos no espaço, procedimentos, comentários, relacionamento entre elementos de uma mesma categoria e de categorias diferentes. A observação ocupou grande parte do tempo nesta pesquisa. Essa técnica registra apenas o comportamento aparente não revelando características ocultas, porém significativas e, como os dados dos demais instrumentos é relevante no conjunto.

Foram utilizadas como técnicas de coleta de dados:

01. Observação: em sala de aula, trabalhos de campo (PDP) demais ambientes com registro contínuo dos eventos e interações e integrações, comentários informais e formais de registro previamente organizados e testados.

02. Entrevistas: com professores, diretores, alunos, egressos, sindicatos, órgãos do governo, prefeituras, elementos da comunidade, entidades mantenedoras, em forma de roteiro pré-estabelecido para identificar o posicionamento, a opinião dos mesmos sobre as intra-inter relações existentes nas Escolas Agrícolas.

03. Questionários: com questões descritivas, objetivas e de múltipla escolha (Apêndice) previamente testados, objetivando detectar as intra-inter relações considerando a classificação e enquadramento no entendimento dos alunos.

Os dados obtidos pelas diferentes fontes de informação foram sistematizados e analisados baseados na intensidade de ocorrência, recebendo um tratamento quantitativo e qualitativo.

04. Informação Documentária: foram também utilizadas várias fontes documentais que contribuíram para comparar, esclarecer, reforçar, ratificar as informações colhidas pelos demais instrumentos empregados.

- Planejamento Anual das Escolas Agrícolas: filosofia, objetivos, projetos, programação e investimentos para cada área de ensino.

- *Relatório Anual das Escolas Agrícolas: consecução dos objetivos e projetos, resultados obtidos, dificuldades encontradas, sugestões e propostas.*

- *Grades Curriculares: currículos de Escolas Federais e Fundacionais, unidades de tempo atribuídas a cada área, disciplinas, natureza obrigatória ou facultativa atribuída a cada área, disciplina e conteúdo.*

- *Regimento Interno: fins e objetivos das escolas, estrutura organizacional e administrativa, organização didática, regime escolar, avaliação escolar, pessoal, instituições discentes e docentes, regime disciplinar.*

- *Quadro Demonstrativo dos Alunos Egressos: número de egressos, situação do egresso frente ao mercado de trabalho: atividades na área cursada, atividades em outras áreas.*

- *Quadro de Reprovações: índices por séries, disciplinas e áreas.*

- *Correspondências: permitiram inferir informações sobre situações pedagógicas, técnico e administrativas que ocorrem nas Escolas Agrícolas.*

- *Ofícios: solicitações de material pedagógico, mudanças de professores, operacionalização de proposta.*

- *Jornais: situações administrativas internas das escolas:*

dificuldades econômicas e orçamentárias, conflitos, cursos e história dos colégios.

- *Cadernos: conteúdos e seqüências programáticas.*
- *Atas: conselhos de classe e reuniões de APP.*
- *Relatórios: contendo experiências de práticas pedagógicas, conquistas e dificuldades.*
- *Trabalhos Escolares: mostrando a dinâmica na abordagem de conteúdos e disciplinas.*
- *Fichas: avaliação de atividades práticas, monitoria, conselho de classe, avaliação de estágios e acompanhamento do egresso.*
- *Sistemas e critérios de avaliação.*
- *Anuário: filosofia, objetivos, metas e dinâmica histórica das escolas dirigidas por religiosos.*
- *Caderno de Freqüência: controle de freqüências, conteúdos programáticos e formas de avaliação.*
- *Fotografias: espaço físico, fotografia e atividades.*

Tanto os documentos primários como secundários se constituíram em importantes contribuições de reforço à análise dos dados obtidos pelos instrumentos de coleta de dados.

Quanto aos problemas e limitações dos Estudos de Campo concordamos com FERRARI (1982) em Metodologia da Pesquisa

Científica quando diz que "na pesquisa de campo relacionada com levantamentos na Antropologia, Sociologia, ... e outras áreas das Ciências Humanas, se apresentam os seguintes problemas: 1) de justificativa do investigador dentro da área de estudos; 2) a sua familiaridade e estabelecimento do rapport; 3) as suas atitudes endopáticas; 4) os esquemas etnocêntricos e egocêntricos; 5) as barreiras da linguagem e do significado de certos símbolos conhecidos; 6) da instrumentalização mais apropriada para a coleta de dados e assim por diante. Não se pode fixar soluções estandardizadas, entretanto, conforme as contingências situacionais, será possível com um pouco de imaginação, criatividade e improvisação do pesquisador, enfrentar com sucesso tais limitações ...". (p.230)

Em consequência das limitações inerentes ao próprio método utilizado na pesquisa é possível que os resultados decorrentes deste trabalho, em alguns aspectos não traduzam fielmente a realidade contida nas Escolas Agrícolas em suas intra-inter relações.

3.3. Avaliação Iluminativa

Entende-se que: "Escolas Agrícolas: relações internas e externas" é um trabalho inovador, por isso a metodologia de pesquisa escolhida como sendo a mais adequada foi a Avaliação Iluminativa de PARLETT e HAMILTON (1977) pela amplitude com que o objeto em estudo pode ser focalizado, investigado e avaliado.

Este tipo de avaliação considera os contextos mais amplos em que funcionam os programas educacionais, diferentemente do modelo tradicional de avaliação onde a definição de realidade empírica é bem restrita. Os dados obtidos na presente pesquisa não se limitam a mensurar, sendo antes suportes para a descrição e interpretação da realidade que se pretendeu desvelar.

A Avaliação Iluminativa passa a ganhar destaque a partir da década de 70 através de PARLETT e DEARDEM (1977) que enfatizam como principal preocupação da avaliação a descrição e interpretação em contraposição da avaliação tradicional que privilegia a medição e predição.

Atualmente, a inovação tem sido uma das principais prioridades educacionais, e em decorrência disso surgem novas formas de ensinar, reestruturação de currículos e produção de novos recursos pedagógicos. As decisões que orientam tais mudanças além de origem educacional, sofrem influências políticas, ideológicas, da moda e de aspectos financeiros. Assim os estudos de avaliação passaram a fazer parte integrante de programas inovadores. Avaliação e inovação tornaram-se ciências maiores.

A avaliação de programas inovadores, como campo novo de pesquisa, deparou-se com problemas de ordem teórica e metodológica, tais como: o papel da avaliação, a neutralidade do avaliador, o valor da observação em sala de aula, a função da avaliação formativa, o uso de objetivos, o valor de estudos a longo prazo.

PARLETT e HAMILTON (1977) distinguem na pesquisa educacional, dois paradigmas distintos, cada qual com suas próprias estratégias, seus focos de atenção e pressupostos:

1º Paradigma Agro-Botânico ou Clássico: utiliza metodologia hipotético-dedutiva, calcada na tradição psicológica experimentalista e psicométrica. A avaliação consiste em se verificar a eficiência de uma inovação, examinando se esta tende ou não a padrões ou critérios previamente definidos. A maioria dos estudos avaliativos seguem este paradigma.

Atualmente, registra-se resistência crescente a este tipo de avaliação, sendo-lhe imputada uma série de limitações, tais como:

- as situações educacionais caracterizam-se por inúmeros parâmetros relevantes; se utilizarmos o paradigma agro-botânico, estes parâmetros devem ser casualizados, utilizando amostras muito grandes ou, então, devem ser severamente controlados;

- os planos de pesquisa tipo "antes-depois" presumem que os programas inovadores sofrem pouca ou nenhuma mudança durante o período de investigação. Esta premissa oculta, raramente é verdadeira na prática;

- os métodos empregados em avaliações tradicionais, impõem restrições artificiais e arbitrárias aos objetivos do estudo;

- este tipo de pesquisa conduzida sobre grandes amostras e buscando generalizações estatísticas, não leva em conta as "perturbações" locais e os efeitos incomuns;

- deixa de levar em conta as diferentes preocupações dos participantes, dos "patrocinadores" e de outras partes interessadas. O avaliador desvia sua atenção de questões relevantes da prática educativa, concentrando-a em preocupações burocráticas de cunho centralizador.

2º Paradigma Sócio-Antropológico: considera os contextos mais amplos em que funcionam os programas educacionais. Sua principal preocupação prende-se à descrição e interpretação. Vincula-se à Antropologia Social, à Psiquiatria e à pesquisa através de observação participante, tal como é praticada na Sociologia.

A Avaliação Iluminativa como metodologia de avaliação que será utilizada no presente trabalho que foi desenvolvido nas Escolas Agrícolas da FESC e Federais, situa-se no contexto do paradigma sócio-antropológico.

Os objetivos da Avaliação Iluminativa são: estudar o programa inovador e verificar como ele funciona, como é influenciado pelas diversas situações escolares onde é aplicado, quais as vantagens e desvantagens na opinião dos principais interessados em sua execução e quais as condições que mais afetam as tarefas intelectuais e as experiências acadêmicas dos alunos.

Descobrir e documentar em que consiste a participação na experiência inovadora do ponto de vista do professor e do aluno e discriminar, discutir as características mais importantes da

inovação, os fenômenos concomitantes e os processos críticos, são metas da Avaliação Iluminativa.

A Avaliação Iluminativa, como alternativa de pesquisa, pode ser esclarecedora tanto para o inovador quanto para a comunidade acadêmica e também desvendar os processos educacionais, ajudando o inovador e outros a identificar os procedimentos e demais elementos do trabalho pedagógico.

Segundo PARLETT e HAMILTON (1977) dois conceitos são fundamentais para compreensão da Avaliação Iluminativa: "Sistema de Ensino" e "Meio de Aprendizagem".

01. Sistema de Ensino: os manuais, prospectos e relatórios educacionais que contém sempre um conjunto de planos e proposições formais, constituem sistemas de ensino. Cada um desses "resumos" inclui uma série de pressupostos pedagógicos, um novo programa de curso ou disciplinas e pormenores sobre técnicas e equipamentos. Estas descrições em forma de manual, com um conjunto de elementos ordenados num plano coerente é uma apresentação idealizada de sistemas de ensino.

O avaliador tradicional em seu paradigma agro-botânico planeja sua pesquisa em torno de inovações definidas segundo a apresentação idealizada contida nestes manuais. Sua intenção é avaliar os propósitos, objetivos ou resultados contidos, esperados do programa. Desconhece que um sistema de ensino sofre modificações importantes em cada situação concreta onde é adotado. No paradigma sócio-antropológico a formulação original

"ideal" de sistema de ensino, deixa de, não apenas ser precisa, mas também de ter muita importância, partindo-se para a discussão e análise pormenorizada do sistema numa situação concreta e real.

02. Meio de Aprendizagem: é o contexto sócio-antropológico e material em que professores e alunos trabalham juntos. Representa um complexo de variáveis culturais, sociais, institucionais e psicológicas que interagem de forma complexa produzindo em sala de aula um arranjo de circunstâncias, pressões, hábitos, opiniões, estímulos de trabalho que influenciam no ensino e aprendizagem.

Um pré-requisito essencial para um estudo sério de programas educacionais é reconhecer a diversidade e complexidade dos meios de aprendizagem. Os programas inovadores não podem ser considerados independentemente dos meios de aprendizagem de que fazem parte.

A introdução de uma inovação tem repercussões no meio de aprendizagem. Surgem efeitos secundários aparentemente afastados da inovação mas originários dela. Portanto, é até inconcebível julgar uma inovação sem considerar os muitos fatores que interferem sobre o meio de aprendizagem.

Uma das preocupações da Avaliação Iluminativa é relacionar as mudanças no meio de aprendizagem com as experiências intelectuais dos alunos. O desenvolvimento intelectual dos alunos não pode ser compreendido isoladamente, mas dentro do contexto da

escola. Os alunos não reagem apenas a um conteúdo apresentado mas dentro de um meio de aprendizagem tomado como um todo.

A Avaliação Iluminativa como metodologia de avaliação do presente trabalho desenvolvido nas Escolas Agrícolas da FESC e Federais através do estudo de suas relações a nível interno e externo utilizará quatro fontes como coleta de dados: observação, entrevistas, questionários e documentos em geral a seguir explicitados segundo PARLETT e HAMILTON (1977):

01. Observação: o pesquisador faz um registro contínuo dos eventos das interações e de comentários informais. Organiza estes dados na fonte, acrescentando-lhes comentários interpretativos sobre o caráter manifesto ou latente da situação. Também assiste outros eventos que ocorrem no contexto escolar, registra discussões com e entre os participantes da inovação. Finalmente, o pesquisador codifica as observações.

02. Entrevistas: visam conhecer a opinião dos participantes para estabelecer o impacto da inovação. Interrogam-se professores e alunos sobre seu trabalho, o que pensam do mesmo, como o comparam com as suas experiências anteriores, tecem comentários sobre o valor e utilização da inovação proposta. As entrevistas estruturadas permitem obter informações biográficas e históricas ou episódicas, enquanto entrevistas mais abertas e discursivas adequam-se para assuntos menos diretos como ambições e ansiedades profissionais.

03. Questionários: os questionários têm maior importância em estudos iluminativos de grande escala. Questões "abertas" ou "fechadas" podem ser usadas para obter simultaneamente dados quantitativos e qualitativos. Podem ser utilizados testes de atitudes, de personalidade ou de conhecimento mas que não devem ter um lugar privilegiado no estudo, nem ser considerados em separado pois constituem apenas uma parte do conjunto de dados.

04. Informação Documentária em Geral: além das fontes de coleta de dados já citadas outras podem ser consultadas pelo pesquisador: informações não confidenciais em repartições burocráticas, relatos autobiográficos, testemunhos oculares da inovação, gravações de reuniões, exemplos de tarefas dadas aos estudantes.

CAPÍTULO 4 - RELAÇÕES INTERNAS

4.1. Classificação e Enquadramento

Os instrumentos de análise utilizados por BERNSTEIN (1977) para o estudo sociológico do conhecimento educacional são os conceitos de classificação e enquadramento. Marx e Durkheim mostraram que a estrutura das classificações e dos enquadramentos da sociedade, revela a distribuição de poder e os princípios de controle social. Com base nestes autores, BERNSTEIN (1977), a luz destes dois conceitos analisa os princípios subjacentes à estruturação de um determinado currículo. Os conceitos de classificação e enquadramento serão utilizados no presente trabalho não só para análise dos currículos das Escolas Agrícolas, mas também para as diversas relações abordadas tanto a nível de interior das escolas, ao nível dos códigos educacionais subjacentes aos currículos e ao nível das relações entre o exterior e o interior da escola: escola/família, escola/comunidade próximas/vizinhanças e escola/sociedade.

Classificação e enquadramento do conhecimento educacional são definidos em função da força de fronteira. Na distinção entre tipos de currículos, os conceitos são usados para analisar o estatuto relativo de cada conteúdo e a delimitação dos diferentes conteúdos. Analisar o estatuto de um conteúdo significa considerar o tempo que lhe é dedicado e a importância que lhe é atribuída. Analisar a delimitação dos diferentes conteúdos significa considerar a força da fronteira entre os conteúdos, isto é, se mantém entre si uma relação aberta com fronteiras enfraquecidas, ou uma relação fechada, com fronteiras bem definidas, e, portanto, perfeitamente isolados uns dos outros.

A classificação, portanto, não se refere ao que é classificado, mas às relações entre os conteúdos, isto é, à natureza da diferenciação entre conteúdos. Quando a classificação é forte, os conteúdos estão bem isolados uns dos outros por fronteiras nítidas; quando a classificação é fraca, o isolamento entre conteúdos é reduzido porque as fronteiras são enfraquecidas. A classificação refere-se assim ao grau de manutenção das fronteiras entre os conteúdos, correspondendo a força da fronteira ao aspecto distintivo crítico da divisão do conhecimento educacional.

O enquadramento refere-se à forma do contexto no qual é feita a transmissão-aquisição do conhecimento, isto é, a força de fronteira entre o que pode e o que não pode ser transmitido numa relação pedagógica. Quando o enquadramento é forte, existe uma fronteira nítida entre o que pode e o que não pode ser transmitido; quando o enquadramento é fraco essa fronteira é

enfraquecida. Um dos aspectos do enquadramento diz respeito à gama de opções disponíveis ao professor e ao aluno para o controle do que é transmitido e adquirido no contexto da relação pedagógica. Se o enquadramento é forte, existem opções reduzidas; se é fraco, existe uma gama de opções. O enquadramento refere-se assim ao controle que o professor e o aluno possuem sobre a seleção, organização, ritmagem e organização do tempo do conhecimento a ser transmitido-adquirido na relação pedagógica. Outro aspecto do enquadramento diz respeito à relação entre o conhecimento extra-escolar do professor e do aluno e o conhecimento educacional transmitido na relação pedagógica.

Neste caso podem considerar-se no enquadramento, em função da força de fronteira entre o conhecimento educacional e o conhecimento comunitário do dia-a-dia do professor e do aluno.

Assim, o currículo tem sua estrutura básica assentada nas variações da força da classificação enquanto a estrutura básica da pedagogia é dada pelas variações na força do enquadramento. O terceiro sistema de mensagem do conhecimento educacional - a avaliação - é uma função da força da classificação e do enquadramento.

As forças de classificação e enquadramento podem variar independentemente uma da outra assim como a força dos enquadramentos pode variar também em cada um dos diferentes níveis a que esses enquadramentos são passíveis de análise (seleção, organização, ritmagem e organização do tempo). A análise de currículos através dos conceitos de classificação e

enquadramento permite identificar os princípios que lhes são subjacentes e que modelam este sistema de mensagem.

Uma forte classificação pressupõe fortes defensores de fronteira entre os conteúdos e cria, por isso, um forte sentido de pertencer a uma classe particular, ou seja, leva à criação de uma identidade específica. Os enquadramentos fortes reduzem o poder do aluno sobre o que adquire, como adquire e quando adquire e aumentam o poder do professor na relação pedagógica. Contudo, uma classificação forte não só reduz o poder do professor sobre o que transmite, porque não pode ultrapassar a fronteira entre conteúdos, como também reduz o seu poder em face dos defensores de fronteira.

4.1.1. Currículos de Coleção e Integração

A partir da forma de relação que os conteúdos de estatuto mais elevado mantêm entre si podem definir-se dois tipos fundamentais de currículo - currículo de coleção e currículo de integração. Se os conteúdos mantêm entre si uma relação fechada, tem-se um currículo de coleção. Se não existem limites bem definidos, mantendo os conteúdos uma relação aberta entre si, tem-se um currículo de integração. O currículo não está desligado da pedagogia e da avaliação e, como tal, currículo, pedagogia e avaliação formam um todo e como tal devem ser tratados.

Num currículo de coleção o aluno, tem de escolher um conjunto ou coleção de conteúdos que possam satisfazer

determinado critério externo, um exame público, por exemplo. Contudo, subjacente à coleção poderá estar o conceito de "pessoa instruída", de "indivíduo com aptidões" ou qualquer outros atributo significativo.

Os currículos europeus são geralmente deste tipo. Um caso particular de currículo de coleção é aquele que englobando um número reduzido de conteúdos fechados, se manifesta sob uma forma especializada de coleção. Na Inglaterra, a forma especializada de coleção surge como consequência de uma redução no número de conteúdos do decurso da vida educacional. Neste caso vai-se promovendo um ensino em profundidade, pois a especialização vai sendo cada vez maior à medida que diminuir o número de conteúdos fechados dentro da coleção. A idéia de que "à medida que se envelhece se sabe cada vez mais de menos" ilustra bem a situação criada por tal forma de ensino. Qualquer currículo de coleção está organizado à volta de temas que se mantêm numa relação fechada e envolve uma hierarquia na qual "o último mistério do assunto" é revelado muito tardiamente na vida educacional, tomando assim a educação a forma de uma "longa iniciação dentro desse mistério". Em outros termos, o conhecimento é encarado não como qualquer coisa vulgar ou mundana, mas como algo "sagrado" a que nem todos têm acesso, e "misterioso", que só se desvenda no final da longa caminhada que é a educação. É esse fato que engrandece o significado do assunto e daqueles que o "professam". Sendo sagrado, o conhecimento surge ainda como se fosse propriedade privada, com vários tipos de fronteiras simbólicas, e

as pessoas que possuem esse conhecimento aparecem como detentoras de um monopólio.

Dado que, num currículo de coleção, o conhecimento está organizado em conteúdos isolados, cada professor no seu campo pode, dentro de certos limites prescritos, seguir um caminho próprio. Neste currículo, a pedagogia é didática e os critérios de avaliação independentes. As rubricas programáticas de cada conteúdo estão nas mãos de quem ensina e de quem avalia, o que permite a existência de diferenças consideráveis, quer na prática de ensino, quer nas formas de avaliação.

Segundo BERNSTEIN (1977) um currículo de integração existe ao nível da ideologia e da teoria, havendo algumas escolas tentando institucionalizá-lo. Principais características:

- conteúdos subordinados a uma idéia central;
- a teoria pedagógica tende a ser auto-reguladora;
- os critérios de avaliação são comuns;
- promove um ensino em extensão.

4.1.2. Códigos de Conhecimento Educacional

O conhecimento educacional formal realiza-se através de três sistemas de mensagens:

- currículo: que define o conhecimento válido;
- pedagogia: que define a transmissão válida do conhecimento;

- *avaliação*: que define a realização válida do conhecimento por parte do aluno.

Estes três sistemas de mensagem são modelados por princípios subjacentes que constituem o código do conhecimento educacional.

A forma que este código assume depende dos princípios sociais que regulam a classificação e o enquadramento. A nível geral, o código é revelado pela relação entre as forças de classificação e enquadramento.

Sendo um código de conhecimento educacional um princípio que modela um dado currículo (pedagogia e avaliação) os tipos de códigos (realidade invisível) origina-se da distinção entre os tipos de currículos (realidade visível). Consideram-se assim dois códigos gerais subjacentes aos dois tipos de currículo: código de coleção e código de integração. O código de coleção surge em qualquer organização do conhecimento educacional que envolve forte classificação, variando seus sub-tipos (especializado e não especializado) conforme a força relativa das suas classificações e enquadramentos. Um código de integração surge em qualquer organização do conhecimento educacional onde haja uma marcada tentativa de reduzir a força de classificação, variando seus sub-tipos (baseado em um professor e baseado num grupo de professores) quanto à força dos enquadramentos relativos ao controle do professor e do aluno sobre o conhecimento transmitido.

4.2. Grades Curriculares - Distribuição do Tempo

Em qualquer instituição educacional existe uma organização do tempo em unidade que são preenchidas por um determinado conteúdo. A unidade é entendida como a divisão formal do tempo e o conteúdo diz respeito à forma como o período do tempo é usado, ou seja, aquilo que preenche o tempo.

As grades curriculares das Escolas Agrícolas Federais e Fundacionais mostram a existência de duas grandes áreas de ensino: educação geral e formação especial. Nas federais o tempo atribuído à educação geral é de 1620 horas para as três séries do Curso Técnico em Agropecuária e para a formação especial 3240 horas nas três séries, incluídas aí as horas dedicadas ao estágio supervisionado em empresas ou instituições. Nas fundacionais, 1785 aulas para a formação geral e 2715 aulas para a formação especial.

A unidade-divisão formal do tempo - varia de 45 a 50 minutos para cada aula, em todas as disciplinas. Para as diferentes disciplinas são atribuídos quantidades diversas de unidades-aulas semanais, conforme currículos das federais e fundacionais.

Fundacionais

<i>Aulas</i>	<i>Séries</i>	<i>1ª</i>	<i>2ª</i>	<i>3ª</i>
<i>Educação Geral</i>		945	560	280
<i>Formação Especial</i>		350	700	945

Na 3ª série o tempo atribuído à formação especial é de 1140 horas. No decorrer das séries pode-se observar a distribuição e diversidade de tempo para cada uma das áreas de ensino.

Federais

<i>Aulas</i>	<i>Séries</i>	<i>1ª</i>	<i>2ª</i>	<i>3ª</i>
<i>Educação Geral</i>		720	630	270
<i>Formação Especial</i>		480	840	1320 + 600

Há uma redução no número de conteúdos no decorrer das séries, promove-se um aprofundamento com especialização cada vez maior na área técnica.

Vai-se promovendo um ensino em profundidade na medida em que ocorre uma maior especialização nos conteúdos técnicos. Conforme se avança nas séries sabe-se cada vez mais de menos.

Quanto à freqüência dos alunos:

"É obrigatória a participação dos alunos nas aulas e nos estudos, palestras, conferências e demais programações da escola". (Escola D - Regimento Interno, 1990. p.3)

Com exceção do ensino religioso, cuja disciplina é obrigatória para as escolas e, facultativa para os alunos, todas as demais são eliminatórias.

O funcionamento dos Colégios Agrícolas abrange os três turnos:

"O colégio funciona nos três turnos. No turno matutino são ministradas aulas teóricas de cultura, técnica e aulas de cultura geral; no turno vespertino, são ministradas aulas de cultura técnica e no turno noturno, é destinado a estudo pelos alunos". (Escola F - Planejamento Didático, 1990. p.51)

A distribuição do tempo para as diversas atividades diárias estão mais explicitadas no horário para internato do 2º grau para 1989 segundo a Portaria nº 01/89 na Escola D:

06 horas - alvorada

06 horas e 15 minutos - café

07 horas e 15 minutos - atividade prática

07 horas e 30 minutos - início das aulas

11 horas - término da atividade prática

11 horas e 30 minutos - término das aulas

11 horas e 30 minutos - almoço da 1ª turma
12 horas - almoço da 2ª turma
13 horas e 15 minutos - atividade prática
13 horas e 30 minutos - início das aulas
17 horas e 30 minutos - término da atividade prática
17 horas e 30 minutos - término das aulas
18 horas e 30 minutos - janta da 1ª turma
19 horas - janta da 2ª turma
20 horas e 30 minutos - estudo
21 horas e 45 minutos - término do estudo
22 horas - toque de recolher

Ao optar por uma Escola Agrícola o aluno não escolhe um conjunto ou coleção de conteúdos, mas o curso e aceita tacitamente os conteúdos, disciplinas, enfim, a grade curricular estabelecida pela escola juntamente com a filosofia, objetivos, normas regimentais, práticas pedagógicas, para que possa obter através de promoções por séries o título de técnico em agropecuária num tempo mínimo de três anos.

Embora as escolas não explicitem satisfazer determinado critério externo, o vestibular por exemplo, subjacente aos conteúdos percebem-se atributos considerados significativos, expressos inclusive nos objetivos.

"Dar embasamento cultural e social."

"Visar a formação integral do educando através do processo ensino aprendizagem. (Planejamento Anual 1990, Escola D. p.3)"

"Favorecer o desenvolvimento de todas potencialidades.
(Planejamento Anual 1990, Escola D. p.3)"

Ao explicar sua afirmativa de que as duas áreas de ensino são igualmente importantes na formação do técnico, alunos justificaram assim a presença de disciplinas como História, Geografia, EMC, OSPB, na grade curricular.

"Além de ser um bom técnico o aluno precisa saber se expressar e ter um bom nível de cultura para conviver e sobressair na sociedade. (Alunos)"

4.3. Relação entre as Areas Geral e Técnica: tratamento dado pelos alunos e pela escola

As questões a seguir abordam a relação existente entre as duas grandes áreas que constituem a grade curricular das Escolas Agrícolas - Area Geral e Area Técnica - quanto ao estatuto relativo a cada conteúdo - importância atribuída a cada área, disciplinas, conteúdos - e quanto à delimitação dos diferentes conteúdos - força de fronteira entre áreas, disciplinas, conteúdos, utilizando como instrumentos de análise os conceitos de classificação e enquadramento de acordo com BERNSTEIN (1971). Também serão consideradas e analisadas as justificativas e explicações dadas pelos alunos e variações observadas em determinadas questões de algumas escolas com as prováveis causas. Os depoimentos das diversas categorias embora ocupem um espaço

relativamente grande no trabalho, foram transcritos conforme manifestos!

Existem na escola duas áreas de ensino: Area Geral (Português, Sociologia, EMC, OSPB, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Religião, Geografia) e a Area Técnica (Zootécnica, Horticultura, Fruticultura, Irrigação e Drenagem). Para qual você dá mais importância? Justifique.

Tabela 1 - Importância Atribuída pelos Alunos às Areas de Ensino das Escolas Agrícolas (%)

ESCOLAS	A	B	C	D	E	F	G	TOTAL
Geral	4	3	2	2	9	12	3	5
Especial	88	89	76	49	68	60	62	72
Ambas	4	-	5	44	18	20	21	15
Não Responderam	4	8	17	5	5	8	14	8

A Tabela 1 mostra que 72% dos alunos das Escolas A, B, C, D, E, F e G dão mais importância para a Area Técnica e apenas 5% para a Area Geral. 15% atribuem igual importância para ambas as áreas e 8% não responderam a questão.

Para a grande maioria que dá mais importância para a Area Técnica as justificativas apresentadas constam de uma série de fatores que vão desde a preocupação com o futuro profissional -

responsável por aproximadamente 60% das justificativas - até determinantes eminentemente subjetivas.

A Area Técnica é vista como a que garantirá, terá mais utilidade no futuro e por isso merece mais interesse, aprofundamento, valorização.

Depoimentos dos alunos:

"Ao sairmos daqui utilizaremos mais as disciplinas técnicas em nosso trabalho, profissão."

"Com ela poderei trabalhar no campo."

"É dela que retiramos os macetes mais importantes para o futuro trabalho."

"Pretendo utilizar as técnicas aprendidas em minha propriedade."

"É o que vai ocupar mais no futuro como técnico."

"É minha garantia de futuro."

"Nelas me baseio para o que irei fazer futuramente."

"Dela depende meu futuro."

"Para poder lutar por alguma coisa na vida neste ramo."

"Como futuro técnico tenho que me aprofundar nesta área."

"Terá mais utilidade na minha vida profissional."

"É a área de mais interesse para o futuro técnico."

"É o nosso campo de trabalho."

"Através dela poderei assumir minha profissão de técnico."

"Dá conhecimentos, subsídios para vencermos no futuro."

"É preciso saber pois nossa profissão está relacionada com a agropecuária."

"É fundamental no trabalho como agricultor."

"Ela é que vai comigo lá fora."

"É o que me interessa profissionalmente."

"No trabalho nós sairemos melhor."

"Para um bom técnico as técnicas são as mais importantes."

Aproximadamente 20% optam pela Area Técnica como mais importante por entenderem que a função da Escola Agrícola é a formação técnica.

"Quem vem para Escola Agrícola está buscando conhecimento técnico."

"Estudo aqui para tirar o Curso Técnico."

"É a função da Escola Agrícola."

"Estou aqui para estudar e me aperfeiçoar em técnicas agropecuárias."

"É um curso técnico profissionalizante em agropecuária."

Aproximadamente 10% atribuem sua preferência pela Área Técnica à sua origem rural, ao fato de trabalharem com animais, culturas e, por isso, terem mais afinidade, gosto e facilidade com esta área.

"Fui criado no campo trabalhando com animais e agricultura."

"Tenho mais facilidade de aprender pois já entendo de tudo um pouco nesta área."

"Estou habituado com agropecuária."

"Gosto de trabalhar com animais."

"Tem relação com a terra e o curso."

"Tenho mais facilidade nesta área."

"Sou entusiasmado pela área."

Os restantes 10% aproximadamente, apresenta uma série variada de fatores para justificar a importância maior atribuída à Área Técnica.

"Tenho amor ao que vem da natureza."

"Gosto da área."

"Uma disciplina técnica está sempre ligada a outra."

"Tenho grande interesse a coisas ligadas com agropecuária."

"É delas que mais precisamos e utilizamos em nosso dia-a-dia."

"A escola se preocupa muito com a produção."

"Gosto do conteúdo por isso me interessa mais."

"É onde se debate agricultura."

"Quero mudar a política agrícola do país."

"É dela que o mundo vive."

"Corresponde mais às minhas aspirações."

"Preenche as minhas necessidades."

"Para obter o 2º grau."

"Tem aulas práticas."

"Temos bons professores."

"São importantes para a atual agricultura."

"É o setor que se estuda para inovar."

"Não tenho condições de fazer uma faculdade."

"Farei o 3º grau nesta área."

Segundo professores há a determinante social que faz com que os alunos já tragam para a escola uma visão que privilegia a tecnologia em detrimento a outras áreas da atividade humana. Essa visão já começaria a ser trabalhada na infância, no primário. "Há

uma discrepância evidente na base social. O que o professor ganha como retribuição de seu trabalho demonstra a valorização social e econômica da categoria, enquanto os doutores, os técnicos sempre são mais valorizados. Os alunos já vêm com essa visão, deformação, passam para o ensino técnico da escola e aí, especificamente, eles assimilam esta ótica, até por uma questão de dar status a futura profissão, como se o mundo fosse eminentemente técnico. Toda sociedade reforça este pensamento. (Professor)"

"Pode-se colocar a Area Técnica em primeiro, principalmente as disciplinas mais relacionadas com a terra (agricultura) e depois a pecuária, mas não podemos desprezar as disciplinas da Area Geral. Portanto, como essas áreas estão inter-relacionadas podemos fazer uma lista decrescente por ordem de matéria: 1º - Matemática, 2º - Biologia, 3º - Português, 4º - Horticultura, 5º - Zootecnia, 6º - ... (egresso)"

Apenas 5% aproximadamente, dão mais importância para a Area Geral e as razões desta escolha são de várias ordens, destacando-se a preocupação com o vestibular. Segundo os alunos:

"Pretendo cursar o 3º grau na área."

"Prepara para o vestibular."

"Dá maior possibilidade para a faculdade."

"Necessito fazer a faculdade."

"Devido a maior cobrança na área."

"É mais importante para a comunicação."

"Forma para a vida."

"Não quero ser técnico agrícola."

"Fui desestimulado a seguir a profissão de técnico."

"Dá embasamento para a Area Técnica."

Aproximadamente 14% não deram preferência maior para determinada área, considerando ambos de igual importância, basicamente pelas seguintes razões, segundo os alunos:

"Se não fossem ambas importantes não estariam no currículo."

"Todas são necessárias pois há cobrança em ambas."

"Uma depende da outra como uma corrente."

"Um técnico que não sabe se comunicar e sem conhecimentos gerais é incompleto."

"Todas são importantes na vida."

"A Area Geral complementa a Area Técnica."

"Desempenham grande papel na formação."

"É necessário saber ambas para um bom entendimento."

"Só uma área não completa o currículo."

Como já foi esclarecido na introdução há dois grupos de Escolas Agrícolas envolvidas neste trabalho - Federais (E, F, G)

e Fundacionais (A, B, C, D) - com algumas diferenças de organização interna, orientação, recursos e que permitam algumas observações, análises destes grupos e mesmo de diferenças entre as escolas de um mesmo grupo.

Os dados também mostram que a Escola D se coloca como um divisor entre A, B, C - fundacionais; E, F, G - federais. Diferentemente das demais escolas, aproximadamente 44% dos alunos da Escola D atribuem igual importância para as duas áreas. Que os dados em D difiram mais que em E, F, G é compreensível, desde que esta escola pertence a uma estrutura com certas características diferentes. Contudo há uma variação maior com A, B, C, escolas do mesmo grupo e portanto basicamente com a mesma organização, orientação, recursos, dificuldades. Aliás, o fato da Escola D aparecer de uma forma distinta das demais escolas será uma constante no decorrer do trabalho como se poderá observar.

Procurou-se saber junto a Escola D, utilizando observação em sala de aula, no campo, entrevistas com a direção, professores e alunos, as razões que justificam a atenuação do distanciamento entre as duas áreas, tão marcantes nas demais escolas.

Segundo a direção, professores e alunos o distanciamento entre a Area Geral e a Area Técnica tem diminuído gradativamente nos últimos anos em função dos seguintes fatores:

"Conquista de espaço pelos professores da Area Geral através de aperfeiçoamentos, cursos de habilitação e especialização.
(Professores e direção)"

*"Ação da direção e especialistas em aproximar as duas áreas.
(Professores)"*

"Investimentos nas duas áreas. (Alunos, professores e diretores)"

"Orientação teórico-filosófica assumida pela escola como um todo. (Direção e professores)"

Dirigida por um religioso esta escola é norteadada por uma concepção educativa libertadora. O caminhar dessa escola está resumidamente expressa na agenda dos Colégios da Companhia de Jesus do Brasil 1990:

"O nosso ideal é a pessoa humana harmonicamente formada, que é intelectualmente competente, aberta ao crescimento, religiosa, movida pelo amor e comprometida com a prática da justiça, no serviço generoso do povo de Deus." (Agenda dos Colégios da Companhia de Jesus no Brasil, 1990)

Acredita-se que a presença de um marco filosófico, metodológico e doutrinal na escola são os responsáveis pela diferença de resultados observados diante das Escolas A, B, C, E, F, G onde não se percebe um marco referencial, um princípio de procedimentos claros a nortear sua ação docente e nem sequer uma preocupação maior por esta questão. Assim a presença de uma filosofia, assumida na atividade educativa é provavelmente o que distingue a Escola D das demais.

Procuramos também saber junto aos alunos qual o tratamento dado pela escola às duas áreas e as explicações que justificariam a prioridade para determinada área ou o tratamento igualitário. A Tabela 2 mostra os resultados obtidos:

Tabela 2 - Importância Atribuída pelas Escolas Agrícolas às Areas de Ensino Segundo Entendimento dos Alunos (%)

AREAS	ESCOLAS	A	B	C	D	E	F	G	TOTAL
Geral		1	1	14	7	5	11	3	7
Especial		55	50	24	20	29	34	35	39
Ambas		25	23	22	57	34	33	31	32
Não Observou		11	8	23	3	16	16	21	12
Não Responderam		8	18	17	13	16	6	10	10

Pelos dados constata-se que 39% dos alunos em seu dia-a-dia observaram que a escola como um todo dá mais importância para a Area Técnica, 7% para a Area Geral, 32% para ambas as áreas, 12% não observaram o fato e 10% não responderam à questão.

Argumentos dos alunos para justificar a prioridade da escola pela Area Técnica:

"A escola dá mais importância ao que dá mais lucro."

"É a Area Técnica que mantém a escola."

"O colégio gira em torno de projetos com fins lucrativos."

"Os projetos são o sustentáculo da escola."

"O colégio só funciona através dessa área."

"É dela que sai a alimentação fornecida aos alunos."

"São os projetos que produzem, trazem benefícios ao colégio."

"É uma necessidade da escola produzir para se manter."

"É a maior fonte de renda da escola."

"São os projetos que dão lucro para a escola."

As explicações acima evidenciam uma necessidade premente das escolas, principalmente as fundacionais, de manter projetos lucrativos para manutenção e sobrevivência, desde que os recursos oficiais nesse sentido são insignificantes ou inexistem.

Muitos alunos entendem que a prioridade das escolas pela Area Técnica é uma decorrência natural do cumprimento do objetivo principal destes colégios - formação técnica.

"É o objetivo da escola."

"É o interesse da escola na formação de técnicos."

"Sabe o que interessa ao futuro técnico."

Alguns alunos justificam maior importância dada a Área Técnica pela escola porque percebem que é a área onde há mais investimentos.

"São investidos mais materiais nos setores técnicos."

"Para a Área Técnica a escola arruma estágios, excursões, proporciona cursos, viagens, incentivos."

As demais explicações dadas pelos alunos, não menos interessantes e, merecedoras de análise, para maior importância das escolas para a Área Técnica, foram as seguintes, resumidamente:

"A direção julga a melhor área."

"Os professores deixam transparecer que a Área Técnica é a mais importante."

"Os professores da Área Técnica estão mais atualizados."

"Têm professores melhores nesta área."

"Há mais acompanhamento dos professores na Área Técnica."

"É a área que tem mais aulas."

"Há atraso nos conteúdos das demais disciplinas."

"Nela há prática e nas demais só teoria."

"Os alunos são retirados da sala de aula nas disciplinas gerais para trabalhar nos projetos: colheitas."

"São os professores que dão mais importância às Áreas Técnicas."

E, mesmo dentro da Área Técnica os alunos percebem uma evidente graduação de status, em determinadas escolas, como, por exemplo:

"Zootecnia é a mais importante na escola porque os alunos se dedicam mais a ela. O diretor é veterinário."

"Agricultura é mais equipada, ou porque é nela que se investe mais ou é nela que a escola procura mais estágios para os alunos."

A Tabela 2 também mostra a importância atribuída à Área Técnica por escola. Há índice maior em A com 55%, decrescendo até D com 20% e um crescimento gradativo em E, F e G. Novamente, como na questão anterior a Escola D apareceu como um divisor entre o restante das fundacionais A, B e C as três escolas federais E, F e G.

Os índices que indicam maior importância atribuída a escola à Área Geral segundo entendimento dos alunos, vão de 1% a 14%. Estes alunos num total de 7% explicam a preferência da escola com as razões que seguem; mostrando o baixo status da Área Geral no contexto escolar agrícola:

"Pelo empenho dos professores na apresentação dessas disciplinas."

"Está incentivando a preparação do aluno para o vestibular."

"A reprovação é maior nas disciplinas da Area Geral."

"A escola acha que a pessoa deve se preparar para a vida."

"A maioria pretende continuar seus estudos."

"É nesta área que todos têm uma formação inferior no 12 grau."

"São matérias mais pesadas que exigem mais do aluno que na Area Técnica."

"Em termo de notas é muito mais exigido na Area Geral."

"Pressionam muito na Area Geral."

Aproximadamente 31% dos alunos afirmaram que a escola confere igual importância para as duas áreas, valendo-se das explicações como:

"Uma completa a outra."

"A escola considera que todas são importantes para a vida."

"Para a escola é interessante que o aluno se destaque em todas as disciplinas."

Na Tabela 2 constata-se que D apresenta o maior índice, 57% de alunos afirmando que a escola dá igual importância às duas áreas, sobressaindo-se e distinguindo-se das demais escolas nesta abordagem.

Dela é que retiramos as explicações abaixo:

"Os professores sabem que as duas se completam."

"A escola deseja formar bons alunos, capacitados no geral."

"A escola encara todas as matérias como importantes para a realização completa da pessoa."

"O bom profissional se comunica bem e sabe as coisas técnicas na prática e na teoria."

"A escola está preocupada em formar técnicos com uma visão ampla."

Alguns alunos afirmam que o fato da maior ou menor importância para determinada área não é resultante da orientação da escola como um todo e, sim, mais por questões de política interna de grupos, empenho individual de professores e alunos.

"Cada área depende do empenho de seus professores."

"Cada professor é livre para tornar sua aula mais ou menos atrativa e importante."

"Nós é que procuramos nos aprofundar em alguma disciplina."

"A escola dá mais importância às disciplinas em que os professores são a favor da direção."

Ainda para a análise da relação Área Geral x Área Especial, junto as direções, supervisões, professores, ex-alunos obteve-se a seguinte síntese por escola. O instrumento utilizado foram as entrevistas.

ESCOLA A

É evidente a separação das Areas Geral e Técnica.

Há uma supervalorização da Area Técnica, enquanto as disciplinas da Area Geral são consideradas as estrangeiras.

Na distribuição de horários é priorizada a Area Técnica.

Em conselhos de classe o peso da Area Técnica é maior e em caso de decisão (reprovação ou não) tem-se um júri onde vence a maioria que é da Area Técnica.

Há um poder maior da Area Técnica pela supervalorização a ela atribuída por todo o contexto escolar.

ESCOLA B

Há uma separação nítida entre Area Geral e Técnica.

É atribuído valor maior à Area Técnica.

Não há preocupação dos técnicos em se integrar com as demais disciplinas.

O quadro de professores da Area Técnica é mais estável, enquanto na Area Geral há muita rotatividade.

Em questões gerais da escola, especialmente pedagógicas, é maior o poder de decisão da Area Técnica.

Em conselhos de classe a maioria decide, sendo que a maioria, é da Area Técnica.

ESCOLA C

Areas Técnicas e Geral são vistas como coisas bem distintas.

A Area Técnica é considerada mais importante em consequência da conscientização geral feita neste sentido.

Há mais união entre professores da Area Técnica.

A valorização maior da Area Técnica é atribuída ao fato de ser ela responsável pela manutenção da escola pelo financiamento de novos projetos.

Na determinação de horários há predominância do setor técnico sobre a Area Geral.

O quadro de professores da Area Técnica é bastante estável enquanto na Area Geral há uma grande rotatividade.

Sendo os projetos técnicos principais responsáveis pela manutenção da escola, a Area Técnica é considerada de maior importância.

ESCOLA D

O distanciamento entre as duas áreas tem diminuído gradativamente em função de:

- conquista de espaço pelos professores da Area Geral;
- ação da direção e especialistas em aproximar as duas áreas;
- ação e orientação filosófica assumida pela escola como um todo;
- aceitação geral da direção e de sua atuação.

ESCOLA E

Há distanciamento claro entre Area Geral e Técnica. São dois grupos que não se misturam.

Os técnicos se consideram mais importantes porque são os projetos que mantêm a escola. Os alunos se ligam mais aos técnicos. Os técnicos argumentam com mais consistência pelo maior tempo que permanecem com o aluno.

Em questões de conselho de classe os técnicos decidem em bloco e isto é visto pela Area Geral como maior poder dos técnicos.

O quadro de pessoal, tanto da Area Técnica, como da Area Geral é estável.

ESCOLA F

A Area Técnica é considerada de maior importância na escola porque movimenta o colégio através das unidades didáticas de produção. Há uma consciência clara da separação Area Técnica x Area Geral na escola.

A Area Técnica é considerada de maior importância em consequência da visão passada por todos os professores.

Há mais união entre os professores da Area Técnica.

Na determinação de horários ocorre uma concentração maior das aulas técnicas, em início e fim de período para acompanhamento das unidades pedagógicas de produção.

O quadro de professores tanto da Area Técnica como da Area Geral é estável.

Em conselhos de classe pelo fato do professor técnico estar por mais tempo com o aluno, seu depoimento é decisivo para o julgamento dos professores da Area Geral.

ESCOLA G

Há um claro distanciamento entre Areas Geral e Técnica.

A prioridade em investimentos, horários, para a Area Técnica é decorrência do objetivo maior do curso: formar técnicos em agropecuária.

Também junto a ex-alunos a maioria dos depoimentos confirmam o relativo descaso da escola pela Area Geral, hierarquização entre áreas e disciplinas até dentro de mesma área.

"Onde estudava a escola deixava as matérias da Area Geral irem acontecendo. Não procuravam melhorá-las e não colocavam nada de novo. Com exceção de alguns professores que traziam algumas novidades e tornavam interessantes suas matérias, outros procuravam apenas "entupir" o aluno com velhos métodos didáticos. (Egresso)"

"A maioria das matérias básicas nunca serviram para nada. Tinha matérias que passava o ano e se tinha uma ou duas folhas escritas. (Egresso)"

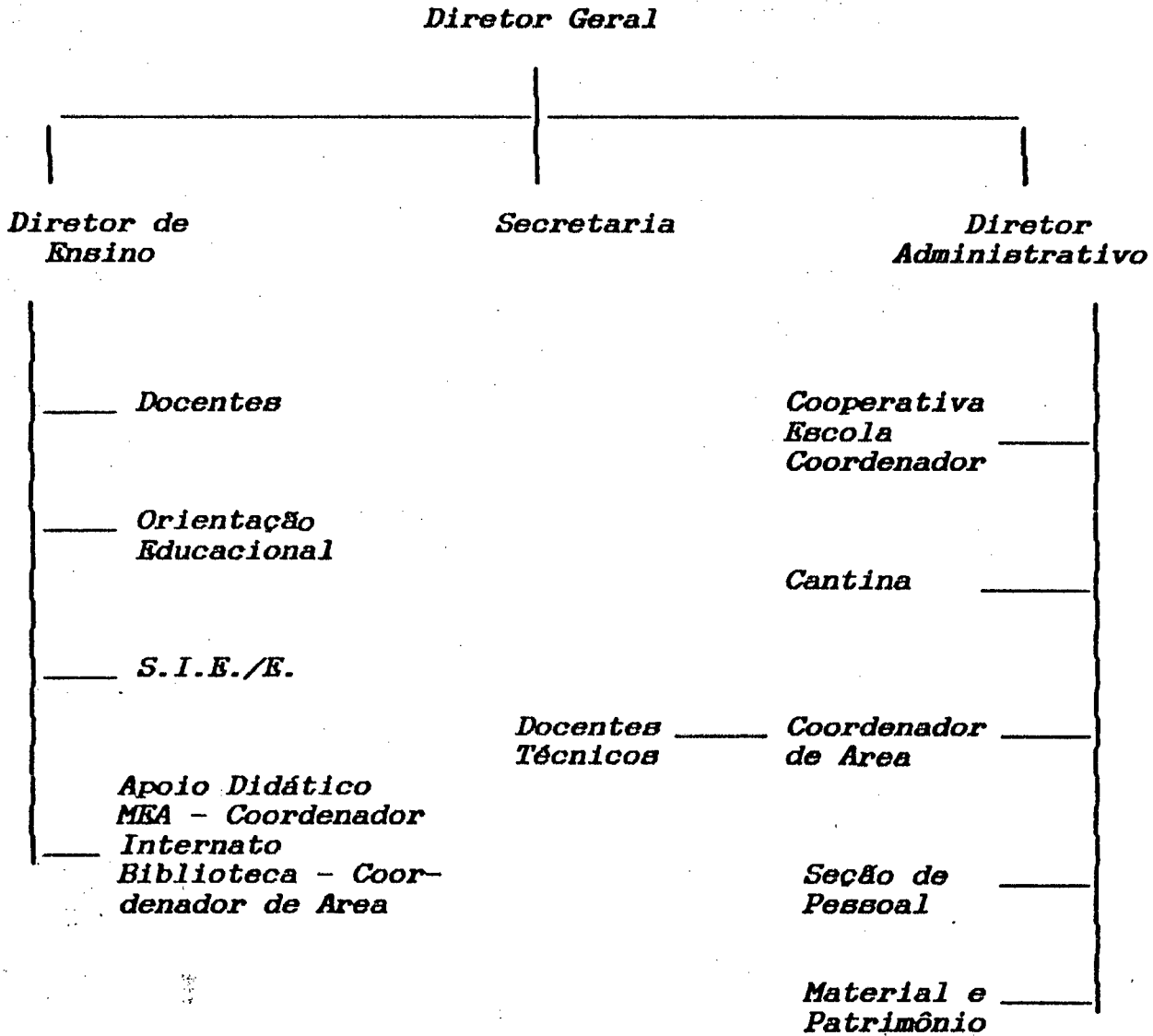
"Na Area Técnica a escola não se preocupava em demonstrar aos alunos os métodos corretos, nem a produtividade e muitas vezes colocavam gente inexperiente e impróprias em certas áreas. Eram poucas as pessoas especializadas. Quem sofre com isso é o aluno. (Egresso)"

"Há escolas onde o ensino dessas matérias básicas deve ser bom porque se vê muitos alunos por aí passando no vestibular. (Egresso)"

A própria estruturação interna, que pode ser observada no organograma de uma das escolas fundacionais mostra a separação de áreas e professores. Docentes (professores da Area Geral) e

Docentes Técnicos, pertencem a departamentos diferentes como se as duas áreas fossem de entidades distintas.

ORGANOGRAMA - ESCOLA FUNDACIONAL



4.3.1. Integração entre Areas

Seguindo o objetivo de saber a relação entre a Areas Geral e Técnica perguntou-se aos alunos se "percebem integração entre as áreas?" e que explicassem suas respostas. Obteve-se a Tabela 03.

Tabela 3 - Integração entre Areas de Ensino nas Escolas Agrícolas Segundo Entendimento dos Alunos (%)

AREAS	ESCOLA	A	B	C	D	E	F	G	TOTAL
Há integração		9	16	23	66	25	28	14	23
Não há integração		43	35	50	32	57	47	39	43
Não responderam		48	48	27	12	18	25	47	34

Para 23% dos alunos ocorre alguma forma de integração entre as duas áreas de ensino das Escolas Agrícolas, pelas seguintes razões, particularmente.

"Há troca de trabalhos em que os assuntos são analisados e avaliados por diversos professores."

"Em Língua Portuguesa fazemos relatórios e projetos da Area Técnica."

"O Português é cobrado em todas as disciplinas da Area Técnica (avaliação)."

"O professor de Português corrige redação de matérias técnicas e o professor de Matemática calcula com os alunos problemas de outros setores."

"Na Matemática calculamos o número de sementes por hectare."

"Entre Geografia e Criações analisamos regiões, climas e adaptação de animais."

"Entre Zootecnia x Redação e Expressão começa haver integração, quando é feito um trabalho no estilo de apresentação. Um professor ajuda o outro."

O processo de integração é mais evidente na Escola D. Aliás, percebe-se coerência dos alunos desta escola com as respostas das questões anteriores. A Tabela 3 também mostra em destaque a integração por escola entre as áreas segundo o entendimento dos alunos.

43% de alunos não percebem integração entre as Áreas Geral e Técnica e apontam as seguintes razões:

"Existem intrigas entre professores de algumas disciplinas."

"Há certo desprezo de uma área pela outra."

"Parece que cada um fica no seu lugar."

"São dadas separadamente, não misturam contexto de Área Geral com Área Técnica."

"O que aprendo na sala de aula dificilmente consigo aplicar na prática porque faltam oportunidades."

"Cada um dá sua matéria e o resto que se dane."

"Cada professor dá valor para o que leciona não se interessando pela área dos outros."

"Ainda não se chegou a um critério de união entre as áreas por culpa de um planejamento mal feito."

"Os professores são retrógrados."

"Falta de interesse dos professores e falta de estímulo da direção."

"São áreas separadas que os professores não sabem explorar."

"Há pouca mudança."

"As matérias básicas não têm nada a ver com as técnicas."

"Há matérias que têm contas enormes que não sabemos para que servirão."

"A Area Geral quer ser a mais importante e a Técnica também."

"Cada professor procura repassar o assunto referente à sua área."

"Cada professor dá sua matéria e nem se preocupa com as demais."

"Há integração só na teoria."

"Há intrigas entre professores que não se cruzam."

"Há muitas controvérsias entre direção e professores."

"Há dois grupos bem claros: Area Geral e Area Técnica."

"Há muitas divisões internas na escola."

"Se estudássemos Química, Física, Matemática e as outras disciplinas e depois aplicássemos na Area Técnica seria importante, mas isso não acontece."

Aproximadamente 33% dos alunos "não responderam" a questão.

Causas que contribuíram para o elevado índice:

- alunos que disseram SIM mas não explicaram sua afirmação conforme solicitado na questão;

- alunos cujas justificativas não foram entendidas como reveladoras de presença de integração por serem muito vagas. Por exemplo:

"Uma completa a outra."

"Uma interliga a outra."

"As áreas fazem parte de um todo."

"Há necessidade de associar as duas áreas."

"As gerais complementam as técnicas."

"É um complexo só."

"Percebo que uma depende da outra."

"Acho que há integração pois ambas estão interligadas."

"A Area Técnica só será desenvolvida se dominamos a Geral."

"Não se pode desenvolver qualquer trabalho sem o conhecimento das duas áreas."

"Em tudo na escola há relação."

"O técnico deve saber falar e se comunicar."

"Há matérias da Area Geral que são usadas na Técnica."

"Quando há falta de alunos num setor, empresta de onde está sobrando."

"Português e Matemática estão presentes na Area Técnica."

"A integração é de grande importância."

"Muitas coisas aprendidas em Matemática podem ser utilizadas em irrigação e drenagem, topografia, bem como a Biologia na agricultura."

"A Area Geral sempre encaminha para a Técnica."

"As duas áreas possuem o mesmo objetivo."

"Os professores se dão bem."

"Só na hora de reprovar o aluno."

"Uma área é importante para a outra."

"Professores de uma área dão aula para a outra."

"Há ajuda entre professores."

"Lá fora usarei de tudo um pouco."

Estas são explicações/justificativas que indicam uma percepção genérica de integração, a de possível integração e não uma percepção concreta de fatos integradores na ação dos professores ou da escola como um todo, regidos por uma idéia agregadora. Por isso, foram entendidas e contabilizadas no índice dos não respondentes.

Sobre a integração entre as áreas e depoimentos de ex-alunos:

"A maior parte das vezes não havia integração. Alguns professores ainda "tentavam" fazer integração, mas eram poucos."

"Isso nunca existiu. Cada um ficava na sua."

Algumas explicações dadas pelos alunos na questão sugerem um possível caminho no sentido da integração entre as Areas Geral e Técnica.

"O currículo escolar deveria ser elaborado por todos os professores, juntos, todos voltados a um só objetivo."

"As matérias gerais deveriam estar voltadas para as técnicas a fim de que houvesse maior entendimento."

"As matérias gerais deveriam ser dadas de outra forma. Ex.: aprender a calcular a produção, quando vou colher."

"Ao invés do livro de Português para estudar o Português, colocar um livro de matéria técnica."

Verifica-se que quanto ao currículo - princípios que norteiam a seleção das disciplinas e as relações entre elas - cada disciplina é uma unidade distinta e bem definida do currículo. Neste contexto, os papéis dos professores são isolados uns dos outros. A cada professor é atribuído uma determinada área de autoridade e de autonomia. Isto tudo caracteriza um currículo de coleção, uma forma de integração social por solidariedade mecânica. Em condições de solidariedade mecânica, o papel do aluno tende, provavelmente, a ser fixo e atribuído e, assim, a escolha individual severamente cerceada; as aspirações serão limitadas e controladas por uma forte estratificação que leva à formação de grupos homogêneos, baseados numa imputada semelhança de aptidões; as relações entre alunos serão baseados na partilha de crenças e sentimentos; o processo de aprendizagem, que dá mais ênfase à apresentação de soluções do que ao levantamento de questões, será um fator que acentua as semelhanças pressupostas à partida. O papel social do aluno é, pois, bem definido e circunscrito. Assim, tanto para professores como para os alunos, os papéis sociais são conferidos ou atribuídos, ao contrário da integração social por solidariedade orgânica onde o papel do indivíduo é adquirido.

A forma de pedagogia na solidariedade mecânica é caracterizada pela preocupação na aprendizagem de operações padrões com professores que resolvem os problemas, com ênfase nos estados dos conhecimentos. Tem-se uma clara força de fronteira entre áreas, disciplinas, conteúdos, relações pedagógicas, isto é, uma forte classificação.

Novamente a Escola D aparece como um divisor, apontando no sentido do que BERNSTEIN (1977) chama de solidariedade orgânica - Escola Aberta - Estrutura de Integração. Alguns indícios de mudança no sistema escolar - solidariedade mecânica para solidariedade orgânica - são passíveis de observação através da ordem instrumental.

A percepção de mudança - viragem nos princípios de integração social - quando houver, o que não é o caso das Escolas Agrícolas, exceto, de alguma forma na Escola D, pode ser observada, segundo BERNSTEIN (1977), analisando o interior da ordem instrumental: currículo, pedagogia, organização dos grupos de aprendizagem, papel do professor e do aluno.

Mudanças no currículo traduzem-se no fato de que a unidade curricular já não é uma disciplina mas sim uma idéia, por exemplo, um inquérito inter-disciplinar centrado num tópico. O fato de a base do currículo ser uma idéia, que está acima das diversas disciplinas e que governa as relações entre elas, traz múltiplas conseqüências. Uma dada disciplina deixa de ser dominante e fica subordinada a idéia que está a presidir a uma qualquer forma de integração e isso, naturalmente, vai afetar a

posição do professor enquanto especialista. A sua lealdade e o seu centro de gravidade social deslocam-se de sua disciplina para ser o apoio que esse assunto ou disciplina fornecem à idéia geral que está a influenciar a sua relação com os outros professores. Quando a integração se faz ao nível de uma idéia, desenvolve-se um novo tipo de integração social dos professores, a solidariedade orgânica. A viragem nas bases do currículo pode ser fundamental para a mudança no caráter da educação nas Escolas Agrícolas - a mudança da educação em profundidade para a educação em extensão. É nossa proposta para as Escola Agrícolas a integração, entre Area Geral e Area Técnica através da idéia relacionadora "Integração Ciência, Tecnologia e Sociedade" que, inclusive faz parte como sub-projeto da Rede Catarinense para a Melhoria do Ensino de Ciências - Programa CAPES/PADCT/SPEC.

Relacionada diretamente com a mudança a nível do currículo, está a transformação do papel do professor com a mudança na ênfase do currículo, passamos de escolas em que os papéis dos professores eram isolados uns dos outros (fronteiras nítidas) para escolas em que o papel do professor é de certo modo compartilhado ou cooperativo e, portanto, menos autônomo. Um papel que tem que ser adquirido ou conseguido na relação estabelecida com os outros professores. É, pois, um papel social que não está feito à partida: tem de ser criado. Cada professor mantém-se em relação complementar com os outros ao nível da sua atividade escolar quotidiana. Neste caso, em que os papéis oficiais são compartilhados e se trabalha em condições de

cooperação, a interdependência faz com que seja desastrosa a perda de um dos membros.

Quanto a isso temos um exemplo elucidativo. Quando desenvolvíamos a proposta de integração nos anos de 1989 e 1990, na Escola D, onde a dinâmica era mais evidente e a possibilidade de concretização da proposta integradora mais avançada recebemos a seguinte correspondência da direção da escola.

"No intuito de esclarecer o não prosseguimento da proposta de inovação apresentada por Vossa Senhoria, informamos que se deve ao fato da não garantia de estabilidade do professor, titular da cadeira de Química deste estabelecimento. Informamos que o referido professor obteve aprovação no concurso público e afastou-se do quadro de professores deste estabelecimento, o que nos fez ficar sem professor nesta disciplina e conseqüentemente improvisa." (Correspondência da Direção da Escola D)

O professor em questão, coordenava a operacionalização da proposta. Aliás, é comum a rotatividade de professores da Área Geral nas Escolas Agrícolas Fundacionais. Somente no relatório de atividades de 1989 da Escola D aparecem várias referências a este problema.

"Gostaria de registrar a saída do magistério de bons professores e com a esperança de iniciar as aulas em 1990, com o quadro de pessoal completo. (Relatório 1989, Escola D. p.5)"

As questões salariais parecem ser um dos principais fatores desta instabilidade no quadro de professores.

desta instabilidade no quadro de professores.

"Descontentamento dos professores oriunda da incerteza da política salarial culminando com a greve. (Relatório Anual 1989, Escola D. p.5)"

"Os professores e funcionários mesmo descontentes com a política salarial assumiram como dedicação sua função de educadores e procuraram não deixar lacunas no seu trabalho e muito menos no relacionamento de grupo. (Relatório Anual 1989, Escola D. p.4)"

"Dificuldade de substituição de professores que se demitiram."

Compreende-se, assim, como a integração social por solidariedade orgânica afeta o papel crucial do professor. O próprio ato de ensinar expressa a articulação orgânica entre as disciplinas, os professores e os alunos.

A mudança do papel do professor, acreditamos que tenha sido um dos principais fatores do não avanço, da proposta de integração nas Escolas A, B e C, em 1989 e 1990. Uma vida de trabalho pedagógico assentada na forma de solidariedade mecânica cria nos professores, especialmente do interior uma situação de confiança, estabilidade, acomodação e até reconhecimento e respeitabilidade perante as comunidades escolar e extra-escolar; situação que a maioria resiste em abandonar, especialmente diante dos riscos, do desconhecido que são as inovações, para a maioria.

Numa situação de mudança na forma de integração social, o

papel de aluno também seria afetado. De um papel fixo, atribuído com a escolha individual severamente cerceada em condições de solidariedade mecânica, o papel social do aluno seria menos definido na solidariedade orgânica. Sua capacidade de escolha seria maior, sendo criadas condições que favorece o desabrochar de aspirações. Por outro lado, a concepção de seu papel social próprio emerge de uma série de contextos e de relações diversificadas, decorrentes da mudança de organização no grupo de aprendizagem. No desempenho do seu papel social, o aluno revela mais as suas diferenças com os outros do que propriamente a sua similitude.

Mudanças na pedagogia traduzem-se pela viragem de uma pedagogia centrada na aprendizagem de operações padrão ligadas a contextos específicos, para uma pedagogia que dá ênfase a exploração de princípios, de professores que criam ou formulam problemas. Enfim, uma pedagogia que dá ênfase aos meios pelos quais é criado o conhecimento e são estabelecidos os princípios, num contexto de auto-descoberta, em que o próprio ato de aprendizagem celebra a escolha. Esta mudança altera as relações de autoridade professor/aluno e, muito provavelmente, a natureza da autoridade inerente a cada disciplina.

Outro fator que aparece de forma enfática como causa da inexistência de integração, são os conflitos internos, entre professores, disciplinas, direção. Alguns depoimentos mostram a percepção que os alunos têm dos conflitos internos na maioria das escolas.

"Há brigas na escola por falta de diálogo. (C)"

"A classe mais desunida é a dos professores. (G)"

"Há divisão política no corpo administrativo da escola. (G)"

"Há divisão política porque certos professores ocupam cargos para os quais não são capacitados. (G)"

"Há problemas de brigas entre pessoas, discussões que estão prejudicando nossos estudos. (E)"

"Há professores que não agem como profissionais, levando brigas para dentro da escola. (E)"

"A escola é uma vergonha, desordens, não tem diálogo, há política na escola. (E)"

"Este colégio é dividido por política e até mesmo há discussão entre eles. (B)"

"Existem grupos na escola, uns contra os outros. (A)"

Quando o conhecimento é regulado por um código de coleção, organiza-se e distribui através de uma série de hierarquias perfeitamente isoladas. Em instituições onde repousa este tipo de código, as hierarquias são mantidas através de fronteiras marcadas (classificação e enquadramento) entre professores e alunos, entre o diretor da instituição e os chefes de departamento, entre estes e outros professores e entre os alunos de idades diferentes, entre áreas, disciplinas e conteúdos. Esta estrutura aponta para um controle da instituição de tipo

oligárquico, através de reuniões formais e informais entre os chefes de departamento e o diretor. Assim os professores mais antigos terão fortes relações de trabalho horizontais e verticais, isto é, com os outros chefes de departamento e com os professores do mesmo departamento. Contudo, os professores mais jovens, de estatuto mais baixo, terão apenas relações de trabalho e lealdade verticais dentro da hierarquia de um campo de conhecimento.

"Professores com mais tempo de escola se consideram os donos. São os chamados "cobra criada". O que eles dizem os outros fazem. O mesmo ocorre com os que têm mais instrução. (Professor da Escola B)"

"Existe uma hierarquia marcada na escola: diretoria - professores - funcionários - animais - alunos. Falta diálogo e compreensão."

Estas lealdades verticais são consequência da socialização em identidades específicas, continuamente reforçadas pelas interações sociais dentro de cada área e pelo isolamento das mesmas áreas. São também consequência das relações competitivas entre áreas quanto a recursos de prática docente e ainda da maior ou menor expansão das áreas e disciplinas, cuja importância reforça a hierarquia.

Além dos depoimentos dos alunos, as entrevistas com professores, diretores também mostram um estado de permanente conflito.

"Há jogo de poder com formação de grupos antagônicos em que até os alunos são usados. (Professor da Escola B)"

"Há uma constante luta entre grupos pela direção da escola e por cargos. Em decorrência disso vários diretores já passaram pela escola em pouco tempo e nisso os alunos são usados. (Professor da Escola C)"

"Há competição dos setores técnicos entre si. (Professor da Escola D)"

"A existência de grupos antagônicos na escola perturbam o andamento das atividades escolares. (Professor da Escola F)"

"Há competição por maior produtividade entre os professores da área técnica. Cada professor manifesta ser sua disciplina a mais importante na escola. (Professor da Escola G)"

"Estamos atravessando aqui na escola uma crise de natureza administrativa que está entavando um pouco o trabalho das pessoas. (Professores da Escola E)"

O tipo de sistema organizacional - estrutura de coleção - encoraja a intriga, a má língua e a existência de um clima de conspiração, relativamente aos trabalhos de organização, porque a administração e os atos de ensino são invisíveis para a maioria dos professores. As relações horizontais no trabalho limitam-se à troca de impressões sobre problemas de controle disciplinar dos alunos.

*Tabela 4 - Relação entre Categorias do Contexto Escolar
Agrícola*

<i>FORMA DE RELAÇÃO</i>	<i>N</i>	<i>RV</i>	<i>AV</i>	<i>MV</i>	<i>S</i>	<i>(*) NR</i>
<i>Há um clima de entendimento, cooperação entre os vários segmentos da escola (alunos, professores, funcionários)</i>	<i>15,9</i>	<i>36,4</i>	<i>28,9</i>	<i>15,9</i>	<i>2,9</i>	<i>-</i>
<i>Entre alunos e direção há uma relação aberta, franca</i>	<i>26,1</i>	<i>18,8</i>	<i>23,2</i>	<i>14,5</i>	<i>17,4</i>	<i>-</i>

() N = Nunca; RV = Raras Vezes; AV = Algumas Vezes; MU = Muitas Vezes; S = Sempre; NR = Não Respondeu*

Ao nível dos alunos, mesmo entre os mais velhos, o tipo de relação seria idêntico ao verificado entre os professores. Dado que com o avanço da carreira educacional, os alunos são subdivididos e isolados uns dos outros através da hierarquia do conhecimento - séries - as suas identidades e as relações de trabalho verticais seriam fortes. As relações horizontais limitar-se-iam as atividades esportivas ou associativas. Contudo ao tratarmos sobre a socialização no grupo de amigos e na relação educação x produção ver-se-á que isso não ocorre.

4.4. Relação Entre Disciplinas

A hierarquização do conhecimento atinge o interior das áreas com atribuição de status diferenciado às diferentes disciplinas.

Perguntamos aos alunos:

Entre as disciplinas da Area Geral você:

a. atribui a mesma importância para todas;

b. considera uma ou algumas mais importantes que outras?

Quais? Porque?

Tabela 5 - Status Atribuído pelos Alunos às Disciplinas da Area Geral (%)

<i>ESCOLAS AREA GERAL</i>	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>	<i>D</i>	<i>E</i>	<i>F</i>	<i>G</i>	<i>TOTAL</i>
<i>São igualmente importantes</i>	<i>49</i>	<i>62</i>	<i>36</i>	<i>49</i>	<i>66</i>	<i>35</i>	<i>48</i>	<i>49</i>
<i>Tem status diferentes</i>	<i>50</i>	<i>35</i>	<i>62</i>	<i>51</i>	<i>32</i>	<i>65</i>	<i>52</i>	<i>50</i>
<i>Não respondeu</i>	<i>01</i>	<i>03</i>	<i>02</i>	<i>-</i>	<i>02</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>01</i>

49% dos alunos atribuem igual valor a todas as disciplinas da Area Geral, enquanto 50% consideram que algumas são mais importantes que outras e 1% não respondeu a questão.

As disciplinas da Area Geral mais valorizadas pelos 50% de alunos foram: Português, Matemática, Química, Biologia e Física. As razões apresentadas para justificar esta atribuição maior de status dizem respeito à relação com a Area Técnica; complementação da Area Técnica; à necessidade e utilidade para o futuro na profissão, no vestibular, na faculdade; à utilização na

prática, no dia-a-dia; à cobrança maior dos professores nestas disciplinas e à dificuldades intrínsecas destas disciplinas.

Alguns depoimentos dos alunos:

"Matemática, Português, Química, Biologia e Física são mais importantes que Educação Artística, Educação Física, OSPB, porque estas babaquices não interessam na vida profissional."

"Outras matérias como EMC, OSPB, História não têm nada a ver com o curso."

"Complementam a Area Técnica."

"São as que mais precisaremos futuramente."

"São importantes nas relações, comunicações e na vida prática de um técnico."

"Estão interligadas às diversas atividades de importância na agropecuária."

"Tem mais relação com a prática, a técnica."

"São ciências imutáveis e as outras são subjetivas e extensas."

"São ciências que moverão o mundo no futuro enquanto matérias como História, Sociologia manterão esse mundo e, portanto vem abaixo, na escala de valores."

"Num curso superior ligado à agropecuária estas disciplinas serão mais importantes."

"Quem pensa em vestibular tem que dominar estas matérias."

"Estudam de forma abrangente os seres terrestres."

"Auxiliarão futuramente na faculdade."

"Precisarei me comunicar e calcular mais."

"São matérias básicas para qualquer formação."

"No futuro vai se precisar mais."

"Dão mais condições de aprendizagem."

"São mais utilizadas no dia-a-dia."

"Para a comunicação com os agricultores."

"São ocupadas em todos os lugares e ocasiões."

"Para comunicar-se e administrar a propriedade."

"São indispensáveis para o êxito na vida."

"Terei que me expressar em público."

"São mais difíceis de entender e trabalhar."

"Há uma cobrança, exigência maior dos professores."

"São a base para qualquer empreendimento."

"Vai junto com a gente pela vida afora."

"Enriquecer a tecnologia, vocabulário."

"São difíceis."

"Utilizamos no cotidiano."

"Estão ligadas à produção e expansão agropecuária."

"São usadas na vida e na Area Técnica."

"São essenciais no ensino básico."

O descaso e até aversão por algumas disciplinas, como OSPB, EMC, Religião, História, mostram bem a valorização e/ou atribuição à diferentes disciplinas da Area Geral.

"Religião não se aproveita para nada."

"História, OSPB, EMC, Religião não serão tão necessárias futuramente."

"O quadro de professores deixa muito a desejar."

"Se for exercer minha profissão não precisarei de História Antiga, Geografia."

"Não utilizaremos Inglês no nosso meio."

"EMC, OSPB, Religião, Filosofia não são importantes porque são conteúdos que nós não ocupamos."

"São disciplinas que poderíamos aprender em qualquer escola."

"Quem escolhe o curso técnico o que quer com OSPB, EMC, Geografia, Religião?"

"EMC, OSPB, Programa de Saúde, Inglês, Religião, poderiam ser substituídas por novas matérias técnicas."

"Para nosso curso estas disciplinas não têm nada a ver."

"Os professores não dominam o conteúdo suficientemente para repassar aos alunos."

"Ninguém dá muita importância para estas disciplinas."

Há contudo escolas onde algumas destas disciplinas são consideradas importantes e muito valorizadas pelos alunos. Em A, Sociologia aparece com destaque.

"O professor nos mostra a realidade, abrindo-nos os olhos quanto ao mundo."

"É necessário para saber o que as pessoas pensam, seu modo de vida, situação econômica."

"Para termos uma boa estrutura social na vida."

"Para compreendermos a estrutura social."

Das observações e entrevistas evidenciou-se também que a maior ou menor valorização de uma determinada disciplina tem relação principalmente com a prática pedagógica do(s) professor(es). Mesmo num meio adverso algumas disciplinas em determinadas escolas se sobressaem.

Observamos nas aulas de Sociologia em A uma dinâmica onde se sobressaíam as discussões, argumentações, empenho dos alunos nos temas tratados.

A dinâmica empreendida pelo professor parece fazer a diferença de status de algumas disciplinas. Também, uma das justificativas utilizadas por alunos, professores, nas entrevistas e observações para dizer que certas disciplinas são desnecessárias e inúteis ao curso é a falta de interesse e desqualificação dos professores. Constatamos neste sentido que, especialmente as escolas fundacionais a habilitação para quem ministra estas disciplinas (OSPB, EMC, Religião, História) não é muito levada em conta. A ocupação desses espaços é muitas vezes feito por elementos que não são habilitados. Estas disciplinas são muitas vezes utilizadas para complementação de carga horária. Isso decorre, também, por serem entendidas como disciplinas "fáceis" de ministrar, de "menos responsabilidade no currículo", "de pouco peso" e que, portanto, qualquer um pode lecionar desde que tenha um livro guia.

Então, ocorre, que disciplinas potencialmente dinâmicas, significativas, determinantes para a vida dos indivíduos, do contexto escolar e social não passam de uma "chaticice" que se arrastam no cumprimento de um currículo, por desqualificação pedagógica do ministrante. A rotatividade de professores nestas disciplinas é bastante acentuada. Tudo isso determina que o aluno tenha a percepção da fragilidade e até descaso com que tais disciplinas são tratadas pela escola. Esta percepção é quase

imediate para o aluno ingressante. Aliás, as Escolas Agrícolas são um ambiente particularmente especial para a transmissão e absorção do "modus vivendi" historicamente acumulado em seu contexto.

O aluno ao ingressar na 1ª série tem nas turmas mais velhas - 2ª e 3ª séries - e no grupo de amigos a "iniciação" ou "catequização" do que ocorre, de como são as coisas, de como proceder e em pouco tempo se percebe uma harmonia de procedimentos, comportamentos, transgressões, silêncios, ... Esta assimilação rápida tem reflexos, e entre eles a baixa valorização de certas disciplinas pelo contexto, que acompanham o aluno no restante da vida escolar. Tanto é que os questionários foram respondidos por alunos de 3ª série que não têm na grade curricular EMC, OSPB, História e contudo ainda repassam uma atitude de menosprezo por tais disciplinas.

Complementando o tema em questão temos resumidamente as informações colhidas de alunos, professores, diretores através de entrevistas.

Em A: "na Area Geral as disciplinas exatas têm um peso semelhante à Area Técnica, enquanto as disciplinas humanas são consideradas o resto. (Professores e alunos)"

Em B: "disciplinas científicas têm mais status que as humanas. E mesmo nas disciplinas científicas há uma graduação conforme a dificuldade é apresentada. (Professores e direção)"

Em C: "nas disciplinas da Area Geral as exatas têm mais importância que as humanas. (Alunos e professores)"

Em E: "na Area Geral as disciplinas exatas têm mais importância que as demais. (Alunos e professores)"

A valorização maior do Português e das disciplinas científicas segundo um professor é decorrente da maior dificuldade que elas representam para o aluno. Percebe-se claramente que este fato é usado pelo professor como um instrumento de dominação e poder. Quanto mais difícil a prova feita pelo professor, quanto mais alunos ele reprovar, melhor ele é considerado. Na concepção do professor, que já é uma herança de mentalidade, isto é uma coisa normal. Buscando ver se todo esse processo tem algo a ver com a realidade da escola e do aluno, pode-se constatar que na verdade essas disciplinas são alheias à essa realidade, mas por apresentarem uma porção de números complexos e que muitas vezes nem o professor entende, ele coloca isso como um saber inacessível, usando esse saber para dominar. Tanto é assim que os maiores problemas dos alunos estão nas disciplinas exatas. O maior número de reprovações é nestas disciplinas.

Do exposto pelos alunos, professores, diretores, nos vários instrumentos utilizados, temos que as disciplinas exatas e o Português são consideradas mais importantes por razões várias, entre as quais:

"Tem relação e utilidade para a Área Técnica, para o futuro e na prática do dia-a-dia. (Alunos)"

"Há uma cobrança maior dos professores destas disciplinas. (Alunos)"

"Dificuldades e complexidade próprias a disciplina - dogmatismo, mistério. (Professores)"

"São utilizadas como instrumentos de poder nas mãos dos professores. (Diretores, professores e alunos)"

"São responsáveis pelo maior número de reprovações. (Diretores e alunos)"

A percepção de alguns professores sobre o tema focado - relação entre disciplinas da Área Geral - segue a mesma linha das demais categorias do contexto escolar consultado.

"As disciplinas científicas têm um peso que se aproxima às disciplinas da Área Técnica e, depois há o resto que seriam as humanas: História, Geografia, OSPB, EMC, Sociologia. Essas são consideradas o resto. Se forem dadas ou não, não tem muita importância. Essa diferença de valor é uma visão da estrutura escolar como um todo. É uma visão que os alunos já trazem do 1º grau, consequência do ensino tecnicista. Na reformulação do ensino pela Lei 5.692 já no ensino primário há uma divisão onde são supervalorizadas as disciplinas exatas em detrimento das humanas. No 1º grau, o maior número de aulas é para a Matemática e Ciências e também Português, enquanto as disciplinas humanas

tem uma ou no máximo duas aulas semanais, dificilmente o aluno reprova em uma disciplina humana. O contexto todo entende dessa maneira. (Professor)"

A relação entre as diferentes disciplinas da Área Geral percebe-se também que é feita levando-se em conta o tempo que lhe é dedicado. A importância atribuída a cada disciplina é proporcional ao tempo que lhe é atribuído semanalmente. Outra variável para atribuição de status diferentes seria a complexidade de determinadas disciplinas.

"O valor maior das disciplinas científicas é decorrente da maior dificuldade que elas representam para o aluno. Isso pode-se constatar nas provas, no alto índice de reprovação dessas disciplinas. (Professor)"

4.5. Reprovação

Através da questão 6 (reprovação) procuramos saber dos alunos quais as disciplinas [que mais reprovam] e as causas por eles apontadas. A Tabela 6 mostra o entendimento dos alunos sobre a questão.

Tabela 6 - Índices de Reprovação por Disciplina Segundo os Alunos

ESCOLAS	A		B		C		D		E		F		G		T	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Língua Portug.	42	55,6	36	69,2	05	6,8	36	87,8	44	61,9	16	40,0	15	51,7	194	29,9
Língua Estrang.	-	-	02	3,8	-	-	01	2,4	-	-	01	2,5	-	-	04	0,6
Ed. Artística	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ed. Física	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
História	-	-	-	-	08	19,0	-	-	-	-	-	-	-	-	08	1,3
Geografia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ENC	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
OSPR	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ed. Religiosa	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Matemática	49	64,7	34	65,3	31	73,8	33	80,4	53	74,6	10	25,0	25	86,2	235	36,1
Química	-	-	05	9,6	13	30,9	03	7,3	06	8,4	05	12,5	16	53,1	48	7,4
Física	13	17,1	10	19,2	15	35,7	04	9,7	29	40,8	-	-	16	55,1	87	13,4
Biologia	-	-	03	5,7	-	-	02	4,8	-	-	01	2,5	01	3,4	07	1,0
Sociologia	-	-	-	-	03	7,1	-	-	-	-	-	-	-	-	03	0,5
Filosofia	-	-	-	-	-	-	01	2,4	-	-	-	-	-	-	01	0,1
Agricultura	-	-	01	1,9	09	21,4	02	4,8	-	-	-	-	-	-	12	1,8
Zootecnia	01	1,3	02	3,8	-	-	-	-	01	1,4	-	-	-	-	04	0,6
Culturas	02	2,6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	02	0,3
Criações	02	2,1	-	-	01	2,3	-	-	-	-	-	-	-	-	03	0,5
Horticultura	01	1,3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	0,1
Fruticultura	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Desenho/Topog.	01	1,3	01	1,9	-	-	-	-	01	2,5	-	-	-	-	03	0,5
Const./Instalç.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	02	5,0	-	-	02	0,3
Mecânica Agric.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Administ. Rural	-	-	-	-	02	4,7	-	-	-	-	07	17,5	-	-	09	1,4
Irrig./Drenagem	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	2,5	-	-	01	0,1
Economia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	26	65,0	-	-	26	4,0

Segundo os alunos a Matemática é a responsável pelo maior índice de reprovação seguindo-se de Português, Física e Química. Estas quatro disciplinas seriam responsáveis por aproximadamente 80% das reprovações. Num patamar bem inferior viriam um grupo de disciplinas técnicas como Topografia, Economia, Agricultura e Administração. As demais aparecem com índices insignificantes.

Há casos onde a indicação de determinada disciplina com alto índice de reprovação é localizada, específica de determinada escola. São os casos de Economia, exclusiva em F com indicativo de reprovação de 65% e História em C com 19%.

As explicações que seguem basicamente dizem respeito ao Português, Matemática, Química e Física, disciplinas que no entender dos alunos são as que mais reprovam. As causas estariam no próprio aluno, no conteúdo das disciplinas, na prática do professor, na escola, na relação professor/aluno e na avaliação, abrangendo os três sistemas de mensagem do conhecimento currículo, pedagogia e avaliação.

ALUNOS

"Não gostam do conteúdo das disciplinas."

"Preguiça."

"Pouco esforço."

"Muita distração."

"Fatores psicológicos - medo."

"Preocupação com as disciplinas técnicas."

"Dificuldades de entender."

"Desinteresse pela Area Geral."

"Deficiência em cálculo."

"Falta de interpretação."

"Desvalorização das disciplinas da Area Geral."

"Antipatia pelas disciplinas."

"Aversão pelos professores que cobram mais."

"Deficiência inata."

"Falta de participação."

"Falta de estudo."

"Falta de disciplina e organização."

"Origem alemã, italiana dificultam a assimilação do
Português."

PROFESSORES

"Na Area Geral são os que cobram mais."

"Mal preparados, sem qualificação."

"Incerteza no que falam."

"Empurrados para o cargo."

"Não incentivam a gostar da disciplina."

"Pouco esforço."

"Limitados."

"Faltam explicações."

"Complicam os conteúdos."

"Enrolados."

"Muito exigentes."

"Desinteresse pela aprendizagem do aluno."

"Sabe tudo e não comunica."

"Mudança de professores."

PROFESSOR/ALUNO

"Falta de diálogo."

"Falta de entendimento."

"Marcação de alunos."

"Falta de cooperação dos professores."

"Desentendimentos."

"Braveza de professores."

"Incompreensão de professores."

"Ensino diferenciado: professores que se baseiam nos alunos que vão melhor, esquecendo os que têm mais dificuldades."

"Má transmissão dos professores."

"Professor e aulas chatas."

"Falta de métodos adequados."

"Pouca clareza na transmissão."

"Falta de atenção para com os alunos."

"Dificuldades em explicar."

"Professor sabe tudo e não comunica."

"Ninguém se sente responsável - uns jogam a culpa nos outros."

DA DISCIPLINA (CONTEUDOS)

"Conteúdos complexos, difíceis, com cálculos complicados."

"Exige muita atenção, esforço, raciocínio."

"Conteúdos inúteis na prática, e fora da realidade."

"Conteúdos que não motivam os alunos."

"Poucas aulas para as disciplinas gerais."

"Carga excessiva de disciplinas."

"Conteúdos gerais menos importantes - menos empenho."

"Maior preocupação com os conteúdos técnicos."

"Falta de base dos conteúdos de 1º grau."

"Falta aprofundamento, debates em determinados conteúdos."

"Conteúdos muito abrangentes, extensos, abstratos e explicações superficiais."

"Falta de afinidade com as disciplinas."

"Conteúdos que têm mais peso, status."

"Exigem muita associação."

"São enjoativos."

"Falta tempo para estudar tantas disciplinas."

"Conteúdos desconhecidos."


"Excesso de conteúdos."

AVALIAÇÃO

"Há uma cobrança maior nas disciplinas."

"Há uma avaliação só dentro de sala de aula enquanto as disciplinas técnicas são avaliadas também na prática, o trabalho de campo."

"Explicam de uma forma e avaliam de outra." 

"Nota é utilizada como instrumento para manter a disciplina." 

"Provas muito complexas."

"Cobrança maior que as demais disciplinas."

"Avaliações são restritas."

"Muita decoreba."

Segundo o entendimento dos alunos a Area Geral contribui com 90% do quadro de reprovação enquanto a Area Técnica participaria com apenas 10% aproximadamente.

A visão de um professor de disciplina humana sobre a maneira como são tratados e percebidas as disciplinas exatas nas Escolas Agrícolas é semelhante ao perfil desenhado pelos alunos.

"Percebe-se claramente que as dificuldades próprias das disciplinas científicas são usadas por professores como um instrumento de dominação, de poder, na escola. Quanto mais complicada a prova feita pelo professor, quanto mais alunos ele reprovar, melhor ele é. Na concepção do professor, que já é uma herança de mentalidade, isso é uma coisa normal. Se questionássemos todo esse processo para ver se tem alguma relação com a realidade da escola e do aluno, pode-se constatar que na verdade essas disciplinas são alheias mas, por apresentarem uma porção de números complexos que muitas vezes nem o professor entende, ele coloca isso como um saber inacessível, usando esse saber para dominar. Tanto é, que as maiores preocupações para os alunos são as disciplinas exatas. O maior número de reprovações é nestas disciplinas. Inclusive nos conselhos de classe existem

dois pesos e duas medidas: uma para Matemática, Física, Química e Biologia e, outro peso menor para as demais disciplinas da Área Geral. (Professor)"

Também, junto às secretarias das escolas procuramos obter o quadro de reprovações. A, B e C nos enviaram o quadro de reprovação, enquanto em D, E e F, embora se comprometessem no envio, isto não ocorreu. Em G foram alegadas uma série de dificuldades para o levantamento de tais dados.

Em B e C não houve maiores dificuldades para obtermos este material. Quando estivemos na Escola A aplicando o questionário, solicitamos junto à secretaria o envio do quadro de reprovação, o que não ocorreu. Voltando à escola recebemos a informação de que a entrega do documento estava condicionado à apresentação de um ofício solicitando e explicando para que fins tais dados seriam utilizados. Vale observar que já há muito tempo era do conhecimento da direção, por nosso intermédio e pela entidade mantenedora, o tipo de trabalho que estávamos desenvolvendo nas Escolas Agrícolas.

Tabela 7 - Reprovação Oficial por Escola e por Area

ESCOLAS	A		B		C		T	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
DISCIPLINAS								
Língua Portug.	125	8,1	153	10,7	60	12,4	338	9,9
Língua Estrang.	99	6,8	110	7,7	30	6,2	239	7,1
Ed. Artística	12	1,1	34	2,3	14	2,8	60	1,8
Ed. Física	20	1,3	-	-	01	0,2	21	0,6
História	41	3,9	51	3,5	46	9,5	138	4,1
Geografia	31	2,9	35	2,4	04	0,8	70	2,1
ENC	06	0,5	32	2,2	04	0,8	42	1,3
OSPB	-	-	-	-	02	0,4	02	0,1
Ed. Religiosa	-	-	-	-	02	1,2	02	0,1
Matemática	209	13,6	187	13,1	97	20,0	493	14,4
Química	138	9,0	104	7,3	52	10,7	294	8,7
Física	174	12,1	155	10,9	90	18,6	219	12,4
Biologia	89	6,1	109	7,67	19	3,9	217	6,4
Sociologia	02	0,1	-	-	-	-	02	0,1
Filosofia	-	-	-	-	-	-	-	-
Agricultura	89	5,8	56	3,9	13	2,6	158	4,7
Zootecnia	72	4,7	103	7,2	04	0,8	179	5,3
Culturas	107	7,0	123	8,6	14	2,8	244	7,2
Criações	82	5,3	81	5,7	04	0,8	167	4,9
Horticultura	105	6,8	82	6,1	04	0,8	191	5,6
Fruticultura	06	0,5	-	-	-	-	06	0,1
Desenho/Topog.	37	3,2	-	-	09	1,8	46	1,3
Construç./Inst.	22	1,9	-	-	02	2,4	24	0,7
Mecânica Agric.	03	0,2	-	-	-	-	03	0,1
Administ. Rural	09	0,7	-	-	03	0,6	12	0,3
Irrig./Drenagem	18	1,2	-	-	05	1,0	23	0,7
TOTAL POR AREA								
GERAL	946	63,2	970	68,5	421	87,9	2337	69,1
TÉCNICA	550	36,7	445	31,4	58	12,1	1053	39,9

Observação: Os dados das demais escolas embora solicitados não foram fornecidos.

Tabela 8 - Reprovação Oficial por Série e por Área

ESCOLAS SÉRIES	1ª		2ª		3ª		1ª		2ª		3ª		Nº	%
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
DISCIPLINAS														
Língua Portug.	72	6,8	40	10,1	13	14,4	52	13,2	07	9,3	01	5,8	153	10,8
Língua Estrang.	98	9,3	01	0,2	-	-	29	7,4	-	-	01	5,8	110	7,7
Ed. Artística	12	1,1	-	-	-	-	14	3,5	-	-	-	-	34	2,4
Ed. Física	19	1,8	01	1,1	-	-	01	0,2	-	-	-	-	-	-
História	41	3,9	-	-	-	-	46	11,7	-	-	-	-	51	3,6
Geografia	31	2,9	-	-	-	-	04	1,0	-	-	-	-	35	2,5
ENC	06	0,5	-	-	-	-	04	1,0	-	-	-	-	32	2,2
OSPB	-	-	-	-	-	-	-	-	02	2,6	-	-	-	-
Ed. Religiosa	-	-	-	-	-	-	06	1,5	-	-	-	-	-	-
Matemática	126	12,0	71	18,0	12	13,3	73	18,6	21	28,0	03	17,6	187	13,1
Química	108	10,3	29	7,3	01	1,1	49	12,5	03	4,0	-	-	104	7,3
Física	114	10,9	60	15,2	-	-	70	17,9	20	26,6	155	10,9		
Biologia	73	6,9	16	4,0	-	-	19	4,8	-	-	109	7,7		
Sociologia	-	-	-	-	02	2,2	-	-	-	-	-	-	-	-
Filosofia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Agricultura	63	6,0	22	5,5	04	4,4	06	1,5	04	5,3	03	17,6	56	3,9
Zootecnia	44	4,2	21	5,3	07	7,7	04	1,0	-	-	-	-	103	7,3
Culturas	75	7,1	25	6,3	07	7,7	07	1,7	03	4,0	04	23,5	123	8,7
Criações	61	5,8	17	4,3	04	4,4	02	0,5	02	2,6	-	-	81	5,7
Horticultura	68	6,5	37	9,3	-	-	-	-	03	4,0	01	5,8	82	6,1
Fruticultura	-	-	01	0,2	05	5,5	-	-	-	-	-	-	-	-
Desenho/Topog.	-	-	23	5,8	14	15,5	-	-	05	6,6	04	2,5	-	-
Construç./Instal.	-	-	17	4,3	05	5,5	-	-	02	2,6	-	-	-	-
Mecânica Agricul.	-	-	01	0,2	02	2,2	-	-	-	-	-	-	-	-
Irrig./Drenagem	05	0,4	-	-	13	14,4	05	1,2	-	-	-	-	-	-
TOTAL POR ÁREA														
GERAL	700	68,8	217	55,6	28	31,4	367	93,8	53	70,6	05	19,4	970	68,9
TÉCNICA	316	31,1	173	44,3	61	68,5	24	6,1	22	29,3	12	70,5	445	31,4

* Os dados fornecidos pela Escola B não permitiram observar os índices de reprovação por séries.

Por ordem decrescente temos como disciplinas reprovadoras: Matemática - 14,4%; Física - 12,4%; Português - 9,9% e Química 8,7%. As disciplinas da Area Geral são responsáveis por aproximadamente 70% e a Técnica com 30% do total de reprovações nas Escolas Agrícolas, conforme dados oficiais.

Especificamente, na disciplina de Português, além das dificuldades normais, acreditamos que o fator familiar é determinante na compreensão, expressão, interpretação de nosso idioma. As escolas localizadas nas regiões Oeste, Meio-Oeste, Alto Uruguai, têm uma clientela predominantemente de origem italiana e alemã. Embora muitos alunos só falem o Português, vem de um ambiente familiar e comunitário onde os mais velhos falam comumente uma língua estrangeira. Pesquisa realizada por PINHEIRO (1984) no Colégio Agrícola de Camboriú localizada no litoral catarinense mostra que aproximadamente 60% dos alunos de 1ª série e 80% dos alunos de 3ª série são de origens italiana e alemã. Isso, acrescido de um vocabulário pobre resultante do meio rural, Classe Trabalhadora urbana e uma formação deficiente nas Escolas Públicas de 1º grau podem certamente ser também causas determinantes para o alto índice de reprovação em Língua Portuguesa, além das causas listadas anteriormente. A forma de expressão lingüística é um condicionante poderoso do que e como é aprendido e, portanto, influencia a aprendizagem futura. Entendemos que isso se aplica a aprendizagem do Português por alunos de Escolas Agrícolas de origem italiana, alemã, polonesa, entre outras.

A estrutura da linguagem é uma das mais importantes variáveis presentes na relação entre indivíduo e o seu comportamento. As implicações de uma forma de linguagem são continuamente reforçadas desde o início da fala ou mesmo antes. A criança compreende antes que possa falar e a forma lingüística presente durante a socialização familiar, orienta-a numa determinada direção que uma vez dada é progressivamente reforçada. As implicações dessa direção multiplicam-se e vão modificando sutilmente as experiências cognitiva, afetiva e social da criança. A forma de expressão lingüística é um condicionante poderoso do que, como, é aprendido e, portanto, influencia a aprendizagem futura.

O modo de percepção e a estruturação, da receptividade que a acompanha podem criar uma predisposição em relação à educação formal ou, pelo contrário, cria um conflito com ela, induzindo uma resistência à escola.

A Escola D tem desenvolvido um trabalho especial no estudo da Língua Portuguesa com envolvimento de todas as disciplinas. Talvez seja decorrência disso, que os alunos dessa escola, nos questionários e depoimentos se sobressaíram das demais na construção gramatical, acentuação gráfica e riqueza vocabular.

4.5.1. Linguagem Escolar e Classes Sociais

Para BERNSETIN (1974) entre as crianças da classe média e a escola não haverá oposição de expectativas desde que a escola

seja uma instituição em que cada aspecto no presente está perfeitamente ligado a um futuro distante. O período de tempo de antecipação desenvolvido no ambiente familiar da criança de classe média permite que a atividade que ela realiza na escola esteja relacionada com um futuro, o que a torna (a atividade) significativa. Também não será grande o conflito entre os valores do professor e os da criança da classe média e, o que é mais importante, esta estará predisposta a aceitar e a responder à estrutura da linguagem de comunicação. A escola tem como meta apoiar o desenvolvimento da consciência, do que é a diferenciação ou discriminação cognitiva e afetiva e desenvolve e encoraja relações imediatas.. A escola é um meio importante, e socialmente aprovado, através do qual a criança em desenvolvimento pode enaltecer o auto-respeito. Assim a estrutura social da escola, os meios e os fins da educação criam um quadro que a criança da classe média está apta a aceitar, a responder e a explicar.

Para a criança da classe trabalhadora haverá um conflito inicial entre a necessidade de dar respostas imediatas que a aprendizagem formal requer e a capacidade de resposta imediata que ela aprendeu a partir da estrutura social a que pertence. Isto cria dificuldades de vários níveis dado que as pistas apropriadas, estão ausente, que permitem que a criança estabeleça uma relação pessoal. Do ponto de vista da criança da classe trabalhadora, o sentimento do professor é impessoalizado através da linguagem que ele usa. Do ponto de vista da classe média a linguagem pública (código restrito) a ser usada entre iguais, pois contém pouca referência ao estatuto social (constituição,

ordenação, regulamento, regra), isto é, um objeto estruturado, e, portanto, o uso desta linguagem, numa situação inferior/superior, pode ser interpretado pelo superior como uma resposta hostil ou agressiva. O comportamento expressivo e as respostas imediatas que acompanham o uso da linguagem pública (código restrito) podem então ser mal interpretados pelo professor e isto poderá criar uma situação em que aluno e professor desvalorizam o mundo um do outro, tornando-se a comunicação um meio de afirmar as diferenças entre eles. Isso pode conduzir a uma quebra de comunicação entre professor e aluno, pois estão usando duas linguagens diferentes. Sendo que a criança da classe trabalhadora não foi criada no sentido de distinguir entre uma função e o seu conteúdo, confunde as duas de tal modo que, se não houver uma relação pessoal com o professor, a função deste e os assuntos com eles relacionados serão desvalorizados. Pode haver também ao mesmo tempo, um sentido de inquietação e um reconhecimento do fracasso.

O fato da criança da CT atribuir a um aspecto da linguagem significação diferente daquela que é requerida pela situação da aprendizagem formal é responsável pela sua resistência ao alargamento vocabular, à manipulação das palavras e à construção de frases ordenadas. Como antes aprendeu a fazer qualificações pessoais, através de simbolismo expressivo, tem pouca vontade e não sente necessidade de adquirir novas palavras ou de ordenar o vocabulário que já possui de uma forma que expresse verbalmente aquelas qualificações.

Como a comunicação por meio de simbolismo expressivo não é reconhecida numa situação formal de aprendizagem essa comunicação

será necessariamente desvalorizada. Segundo BERNSTEIN (1974) a tentativa da escola de substituir a forma de linguagem (linguagem pública por formal) e de mudar a ordem de comunicação da criança da CT corresponde a mudar o sistema básico de percepção desta criança, afinal os próprios meios pelos quais foi socializada. Cria-se então uma situação de aprendizagem mecânica (decoreba) com o conseqüente esquecimento quando o estímulo é removido, porque não existe para a criança da CT nenhum quadro emocional e cognitivo em que as novas palavras ou os seus diferentes usos tenham lugar.

Talvez esteja aqui a explicação para: os alunos especialmente na 1ª série nas Escolas Agrícolas, terem dificuldades em compreender a linguagem utilizada pelos professores e, portanto, não conseguem perceber onde o conhecimento ministrado possa ter lugar. Enquanto as disciplinas técnicas são compreendidas porque é uma linguagem que possui conteúdo, contextualização, na Area Geral não compreendem os princípios subjacentes dos símbolos e, portanto, não podem generalizar as operações novas que são apresentadas pelos professores a situações diferentes: "conteúdos da Area Geral não têm nada a ver com a Area Técnica. (Aluno)"

A compreensão dos conteúdos, a aprendizagem, aceitação da Area Técnica é maior também em consequência do professor/técnico nas atividades práticas de campo utilizar um relacionamento mais pessoal e uma linguagem que não impessoaliza os seus sentimentos.

Para indivíduos da CT, a compreensão de uma linguagem que não possui conteúdo (aplicação imediata) é um passo crítico na sua compreensão.

Estas dificuldades estão relacionadas com a natureza do objeto e das suas relações simbólicas - implicações do número - que levam a que muito da sua percepção seja perdida e não seja reconhecido.

Assim os conflitos e resistências da criança da CT em relação à educação formal podem não ser uma consequência direta da deficiência na compreensão não verbal, mas antes o resultado de dificuldades ao nível da comunicação verbal. A linguagem pública orienta o falante para conceitos descritivos e a linguagem formal para conceitos analíticos.

Pode-se estabelecer uma relação causal entre linguagem pública (código restrito) - modo de percepção ligado ao conteúdo - de comportamento cognitivo descritivo e entre linguagem formal (código elaborado) - modo de percepção ligado a estrutura - e comportamento cognitivo analítico. A relação entre classe social e códigos é ainda assim vista como contingente.

As quatro disciplinas apontadas pelos alunos no Tabela 6 são as que aparecem no quadro de reprovações fornecidas pelas escolas, apenas invertendo a ordem Português e Física. Assim, os resultados obtidos dos alunos na questão 6: "cite as disciplinas que mais reprovam. Justifique." e os resultados oficiais dos quadros de reprovação das escolas são semelhantes.

As tabelas anteriores mostram as seguintes constatações, entre outras:

- Há uma concordância entre os dados obtidos dos alunos através do questionário e os dados oficiais obtidos junto às escolas quanto às disciplinas que mais reprovam e os índices de reprovação.

- Segundo os alunos, Matemática, Língua Portuguesa, Física, Química seriam as quatro disciplinas que mais reprovam, em ordem decrescente. Segundo o quadro oficial fornecido pelas escolas, Matemática, Física, Português, Química são as disciplinas que mais reprovam em ordem decrescente.

- A Area Geral é oficialmente responsável por aproximadamente 70% das reprovações enquanto a Area Técnica contribui com 30% aproximadamente das reprovações nas Escolas Agrícolas.

- O maior número de reprovações ocorre na 1ª série - 65%, enquanto na 2ª série - 29% e na 3ª série - 6%.

- Na 1ª série - 76% das reprovações é nas disciplinas da Area Geral e 24% nas disciplinas da Area Técnica.

- Na 2ª série - 58% das reprovações é nas disciplinas da Area Geral e 42% nas disciplinas da Area Técnica.

- Na 3ª série - 24% das reprovações ocorrem nas disciplinas da Area Geral e 76% nas disciplinas da Area Técnica, ocorrendo uma inversão em relação a 1ª série.

Há outras causas que podem ser analisadas como responsáveis pelo grande número de reprovações, além das que já foram apontadas pelos alunos. Grande número de alunos que ingressam nas Escolas Agrícolas Fundacionais são indicados pelas Prefeituras Municipais. Tais alunos, mantidos pelas Prefeituras através de convênio, são selecionados em sua maioria, comprovadamente, por critérios ou indicações político-partidários. Assim, a escola recebe um grupo heterogêneo quanto ao interesse no curso, quanto a formação básica. As escolas, por sua vez, não dispõem de mecanismos (porque não têm tempo ou estrutura) para um nivelamento inicial consistente que permitisse uma introdução no processo ensino-aprendizagem do curso para alunos, com fundamentação básica relativamente heterogênea. Devido a essa heterogeneidade o maior número de reprovações é nas 1ª séries, que na verdade, servem como uma "peneira", uma seleção para as séries seguintes. A medida que decorre a vida escolar e que vai se processando a especialização, os alunos vão sendo selecionados de modo a serem eliminados aqueles que não são capazes de atingir a última etapa da caminhada em que todos estavam inicialmente envolvidos. Assim, os alunos que ultrapassam a etapa do noviciado - 1ª série - adquirem uma identidade educacional que dificilmente será alterada, enquanto aqueles que não conseguem, sentem o conhecimento como algo doloroso e sem significação, situação que Bourdieu designou como violência simbólica. Com a progressão da vida escolar, vai surgindo uma relação inter-pessoal muito estreita entre os membros que possuem o mesmo tipo de identidade.

Entre as diversas práticas, aspectos, afetos a um sistema de ensino eminentemente propedêutico na Área Geral das Escolas Agrícolas e que são apontados como prováveis causas do número elevado de reprovações nas disciplinas científicas (Matemática, Química, Física) aparecem fatores sociológicos. "São disciplinas que não têm nada a ver com as práticas de campo, com a vida. (Aluno)" A descontextualização dessas disciplinas parece ser um fator apreciável no aproveitamento diferencial dos alunos de Escolas Agrícolas no ensino de Ciências. A ausência da dimensão sociológica no ensino de Ciências tem sido preocupação dos estudos de DOMINGOS (1988) em Portugal e, muito do que é abordado em "Para uma Prática Pedagógica que Altere o Aproveitamento Diferencial" serve para explicar as conseqüências do ensino de Ciências nas Escolas Agrícolas. "O atual ensino de Ciências move-se dentro de um conjunto de teorias de natureza fundamentalmente psicológica, mais ou menos permeadas de pressupostos filosóficos. Estas teorias, após sucessivas recontextualizações, vieram a constituir os atuais paradigmas do ensino de Ciências - a aprendizagem por descoberta (APD) a aprendizagem da estrutura do assunto (AEA) e a aprendizagem por objetivos (APO). Os currículos de Ciências das últimas duas décadas refletem implícita ou explicitamente e com maior ou menor ênfase, estas três dimensões. Essencialmente o novo paradigma teve sua origem em psicologia mais especificamente em teorias do desenvolvimento da criança (PIAGET, BRUNER), ordenação e ensino dos assuntos na escola (GAGNÉ). Ambos estes grupos de teorias abstraem a criança do seu contexto institucional e cultural e a

escola/professor do contexto social que regula os processos de transmissão e aquisição. Penso que a falha do atual paradigma em reconhecer o contexto sociológico da aprendizagem na escola pode ser responsável, pelo menos em parte, pelo seu insucesso em aumentar o aproveitamento de todos os alunos. A dimensão sociológica tem estado ausente da prática e da teoria do desenvolvimento curricular e da formação de professores." (p.2)

4.6. Avaliação da Aprendizagem

Segundo BERNSTEIN (1977) a avaliação é o sistema de mensagem que define a realização válida do conhecimento educacional por parte do aluno.

As formas de avaliação foram apontadas pelos alunos como grandes responsáveis pelo elevado índice de reprovação em algumas disciplinas da Area Geral.

A pergunta feita aos alunos - "quem estabelece os critérios pelos quais os alunos serão avaliados?" - mostra com quem está o poder na relação pedagógica. Também procuramos verificar como os alunos interpretam e avaliam o sistema de avaliação adotado pelos diversas escolas.

Tabela 9 - Quem Estabelece os Critérios de Avaliação (%)

ESCOLAS CRITERIOS	A	B	C	D	E	F	G	TOTAL
<i>Professor</i>	93	95	88	95	91	92	97	93
<i>Aluno</i>	00	00	00	00	00	00	00	00
<i>Ambos</i>	04	05	12	05	07	08	03	06
<i>Não Responderam</i>	03	00	00	00	02	00	00	01

Os dados da Tabela 9 e seguintes, mostram decisivamente com quem está o poder na relação pedagógica e, a percepção dos alunos sobre o sistema de avaliação nas Escolas Agrícolas.

*Tabela 10 - Como os Alunos Percebem o Sistema de Avaliação
(%)*

<i>AS AVALIAÇÕES</i>	<i>N</i>	<i>RV</i>	<i>AV</i>	<i>MV</i>	<i>S</i>	<i>(*) NR</i>
<i>- mostram quem sabe mais.</i>	<i>18,3</i>	<i>18,8</i>	<i>29,8</i>	<i>16,0</i>	<i>17,6</i>	<i>1,5</i>
<i>- aponta o que está errado, avaliando o aluno por aquilo que não sabe.</i>	<i>8,4</i>	<i>11,5</i>	<i>25,1</i>	<i>22,1</i>	<i>30,6</i>	<i>2,3</i>
<i>- tem permitido redimensionar a prática pedagógica em sala de aula.</i>	<i>9,9</i>	<i>26,0</i>	<i>29,8</i>	<i>17,5</i>	<i>13,0</i>	<i>3,8</i>
<i>- os professores são justos ao avaliar-me.</i>	<i>26,0</i>	<i>14,5</i>	<i>37,4</i>	<i>25,1</i>	<i>7,7</i>	<i>3,3</i>

() N = Nunca; RV = Raras Vezes; AV = Algumas Vezes; MV = Muitas Vezes; S = Sempre; NR = Não Respondeu*

Outras manifestações dos alunos sobre o sistema de avaliação:

"As provas mostram apenas pequena parte do saber da pessoa."

"Avalia o que o aluno sabe na hora, resultado de assuntos decorados."

"Professores que na hora de avaliar só lembram das falhas ao contrário do discurso."

"Há direcionamento nas aulas e na avaliação para alguns alunos, os melhores."

"Indica também os "puxa-sacos" e os que só decoram."

"É olhada a "média" que os alunos têm com os professores."

"Há professores que exigem decoreba da matéria."

"Avaliação é decisão de cima para baixo."

"O aluno é avaliado pelo comportamento e não pelo que sabe."

"Quanto mais o aluno puxa a favor do professor mais vezes ele tem."

"O aluno deveria ter seu espaço e se auto-avaliar."

"As revisões de prova deveriam ter a participação do aluno."

"Que os professores sejam mais sinceros, mais criteriosos nas reprovações."

Além dos critérios objetivos de medição, características de pedagogia visível do código educacional de coleção transparecem claramente nos depoimentos os aspectos subjetivos: participação, cooperação e até "simpatia", "puxa-saco", comportamento. Nos conselhos de classe especialmente no último conselho do ano, aparecem os aspectos subjetivos, muitas vezes decisivos na aprovação ou não do aluno, especialmente na Area Técnica.

O sistema de avaliação das Escolas Agrícolas da FESC de acordo com o seu Regimento (Título VI, Capítulo I a IV, p. 40-6) e que se encontra no Planejamento da Escola D de 1990, diz que a avaliação será de acordo com o Regimento.

Fica evidente a objetividade e minúcia de medidas no sistema de avaliação bem como a importância dos critérios subjetivos. Mas, as notas são o instrumento principal de medição, classificação do aluno nas Escolas Agrícolas, determinando seu posicionamento, status no grupo e em todo contexto escolar: o "bom", o "gênio", o "inteligente", o "mais ou menos", o "fraco". O perfil do aluno obtido pela classificação das notas é do conhecimento e aceitação de todos, inclusive dos pais, desde que é resultado de medidas objetivas.

Como na seleção e organização dos conteúdos, dentro de certos limites, e na pedagogia, cada professor segue um caminho próprio, cada professor tem critérios diferentes, definidos independentemente para a avaliação. Assim o poder de decisão sobre a avaliação, suas formas estão nas mãos do professor, mostrando o desequilíbrio de poder na relação pedagógica.

4.7. Relação e Aplicação entre Conteúdos da Area Geral e PDP

Para a questão "os conteúdos desenvolvidos nas disciplinas da Area Geral têm relação e aplicação com as práticas de campo?".

Tabela 11 - Ocorrência de Relação e Aplicação dos Conteúdos da Area Geral com os PDP (%)

<i>OCORRENCIA</i>	<i>SIM</i>	<i>NAO</i>	<i>OCASIONALMENTE</i>	<i>N.R.</i>
<i>De Relação</i>	<i>44</i>	<i>22</i>	<i>31</i>	<i>03</i>
<i>De Aplicação</i>	<i>15</i>	<i>56</i>	<i>27</i>	<i>02</i>

Aproximadamente a metade dos alunos questionados percebe que há relação entre conteúdos da Area Geral com as práticas técnicas de campo, mas a maioria não vê aplicação desses conteúdos nos PDP. Fomos junto aos professores e direção observar como ocorre a percepção desta relação.

"É evidente a dicotomia teoria-prática; quem faz a ligação entre os conteúdos de sala de aula - e as práticas de campo - atividades do cotidiano escolar - é o próprio aluno. (Direção)"

Pesquisa realizada por DELLA GIUSTINA, SCARANTO e ZERMIANI (1988) inclusive em Escolas Agrícolas, também confirma a dissociação conteúdos-realidade, quando mostrou que os alunos não conseguiam aplicar os conhecimentos de Química, Física, Biologia e Matemática de sala de aula em situações do cotidiano - transferência lateral segundo GAGNÉ (1980) - e, nem tão pouco os professores tinham preocupação em relacionar os conteúdos abordados com a sua aplicação no cotidiano/comunidade dos alunos, ou seja, contextualizá-los.

Procuramos também saber junto aos alunos se "além dos conteúdos normais de cada disciplina os professores valorizam o conhecimento extra-escolar (experiência, saberes populares, tecnologias caseiras)". Os dados são mostrados na Tabela 12.

Tabela 12 - Valorização do Conhecimento Extra-Escolar pela Escola Segundo a Percepção dos Alunos

<i>Sim</i>	<i>20%</i>
<i>Ocasionalmente</i>	<i>44%</i>
<i>Não</i>	<i>35%</i>
<i>Não Respondeu</i>	<i>01%</i>

Há uma distinção bastante clara e evidente entre o conhecimento extra-escolar do professor e do aluno e o conhecimento educacional transmitido na relação pedagógica.

Há casos em que o posicionamento de alguns professores vai além do fato de simplesmente ignorar o conhecimento extra-escolar na relação pedagógica.

Segundo os alunos:

"Muitos professores dão risadas quando se fala nestes saberes populares."

"Há um descaso e muitos até acham ridículo quando se fala nestes assuntos."

Entendem os alunos em sua maioria que os professores normalmente se atêm a ministrar os conteúdos constantes dos programas e que ainda assim, a maioria, reclama da falta de tempo para vencer os programas previamente estabelecidos. Portanto, basicamente estuda-se o que está nos programas. O pouco tempo atribuído à disciplinas com muitos e complexos conteúdos tem sido causa para que professores "acelerem" para vencer o programa. Isto também pode ser um bom motivo para que o conhecimento extra-escolar não seja abordado/valorizado. A relação entre conhecimento escolar e o não escolar (do aluno, da família e dos seus companheiros) é um aspecto importante do enquadramento. O enquadramento forte entre conhecimento escolar e extra-escolar socializa muito cedo o aluno num quadro pedagógico que desencoraja conexões com as realizações da vida do dia-a-dia ou que, pelo menos, filtra cuidadosamente estas ligações. Estamos mais uma vez diante de um quadro característico de uma estrutura educacional de coleção - código de coleção.

Ainda sobre o enquadramento que diz respeito a forma do contexto no qual é feita a transmissão-aquisição do conhecimento; isto é, a força de fronteira entre o que pode ou não ser transmitido nas relações pedagógicas nas Escolas Agrícolas e, sobre a gama de opções disponíveis ao professor e alunos para o controle do que é transmitido-adquirido na relação pedagógica, temos:

Tabela 13 - Poder de Decisão na Relação Pedagógica (%)

<i>OCORRENCIA</i>	<i>N</i>	<i>RV</i>	<i>AV</i>	<i>MV</i>	<i>S</i>	<i>(*) NR</i>
<i>Estudo o que está no programa</i>	1,5	4,3	17,4	31,9	42,0	2,9
<i>Os professores aceitam sugestões dos alunos sobre as atividades escolares</i>	11,6	37,7	30,4	7,2	11,6	1,5
<i>Os alunos podem expressar seu ponto de vista sobre as tarefas propostas</i>	8,7	28,9	21,8	13,0	24,7	2,9
<i>Os alunos podem fazer críticas</i>	14,5	14,5	31,0	10,1	26,0	2,9
<i>Os alunos podem opinar sobre as avaliações a que são submetidos</i>	27,6	30,4	13,0	8,7	20,3	-
<i>Os professores demonstram paciência com as perguntas dos alunos</i>	5,8	13,0	20,3	26,1	33,3	1,5

() N = Nunca; RV = Raras Vezes; AV = Algumas Vezes; MV = Muitas Vezes; S = Sempre; NR = Não Respondeu*

Os dados mostram um Enquadramento forte onde o poder do aluno sobre o que, como e quando adquire é reduzido, sendo conseqüentemente maior ou quase exclusivo o poder do professor na relação pedagógica.

4.8. Relação Aluno-Professor a Nível de Sala de Aula

A caracterização da pedagogia dominante a nível de sala de aula - invisível ou visível - tem relação direta com a intensidade de enquadramento.

Para BERNSTEIN (1977) o processo de reprodução cultural das relações de classe centra-se no processo de transmissão.

A relação social decisiva na reprodução cultural é a que se estabelece entre transmissores e aquisidores. Os aspectos que regulam esta relação - princípios de transmissão - são:

- regras de hierarquia;
- regras de seqüência; e
- critérios.

As formas como estes princípios revestem servirão para caracterizar as pedagogias. A forma da relação hierárquica afeta as regras de seqüência e os critérios.

Nas regras de hierarquia, a relação social transmissor-aquisidor é mantida por regras formais e/ou que regulam o que é ser aquisidor e o que é ser transmissor. Um e outro deverão aprender a ser um tipo particular de aquisidor e transmissor. São estas regras que determinam a forma hierárquica de transmissão e estabelecem suas regras de conduta.

Nas regras de hierarquias explícitas, as relações entre transmissor e aquisidor são de dominação e subordinação, sem quaisquer ambiguidade.

As regras de hierarquias implícitas, determinam relações de dominação e subordinação pouco claras e o aquisidor aparenta ter maior controle sobre os seus movimentos, atividades e comunicação. A hierarquia implícita mascara as relações de poder.

As regras de seqüência, estabelecem a seqüência da transmissão e regulam a sua progressão no tempo. Regulam o desenvolvimento de um programa, os currículos, o sistema de avaliação, englobando ainda a ritmagem, isto é, a taxa esperada de aquisição.

Regras de seqüência explícitas, regulam publicamente aquilo que a criança deve atingir em cada idade. O conceito de progressão da criança é explícito e, em certa medida, a própria criança sabe o que dela se espera, podendo ou não identificar-se com esse modelo. Conhecendo os sinais indicadores da progressão, é-lhe possível ler a sua significação. As regras de seqüência explícitas, correspondem, em geral, a uma ritmagem forte.

Regras de seqüência implícitas, correspondem a um fraca ritmagem de transmissão. Dela decorrem programas e currículos menos claramente definidos e categorias de idade e sexo menos marcantes. Sendo implícitos as regras de seqüência, o aquisidor nunca pode saber os princípios da sua progressão - só o transmissor os conhecerá.

Os critérios, são um aspecto básico que regula a relação transmissor-aquisidor refere-se à transferência de critérios que o aquisidor deverá adotar e explorar, para depois avaliar o seu comportamento e o dos outros.

Quando os critérios são explícitos/específicos, o transmissor está permanentemente tornando ciente o aquisidor

daquilo que falta na sua produção, ou seja, fornecendo-lhe o critério.

Se os critérios são implícitos, é como se a fonte desses critérios fosse o aquisidor.

De acordo com os aspectos cruciais da transmissão-aquisição explicitados anteriormente tem-se: a definição formal de pedagogias/transmissões.

Pedagogia invisível, é criada por uma hierarquia implícita, regras de seqüência implícitas e critérios implícitos, múltiplos e difusos. É uma forma de pedagogia cuja estrutura subjacente reveste um caráter de invisibilidade para o aquisidor. A regra que lhe está subjacente é "agrupem-se as coisas". As questões que se lhe põe são: Que coisas? Para que fim? A classificação fraca realiza-se através das pedagogias invisíveis, que correspondem a formas de transmissão fracamente enquadradas.

Numa pedagogia invisível o controle do professor não é explícito mas implícito; o professor cria o contexto que a criança irá recriar e explorar, tendo a criança aparentemente largos poderes sobre o que seleciona e como o estrutura, bem como sobre a escala de tempo das suas atividades; a criança aparentemente regula os movimentos e as suas relações sociais; a ênfase sobre a transmissão e a aquisição de aptidões é reduzida, ou melhor, a ênfase é posta sobre as inter-relações de aptidões que têm classificação e enquadramento relativamente fracos; os

critérios de avaliação pedagógica são múltiplos e difusos e, por isso, dificilmente mensuráveis.

Pedagogia visível, hierarquia explícita, regras de seqüência explícita e critérios explícitos e específicos. A regra subjacente é "mantenham-se as coisas separadas". As questões que se lhe colocam são: Por que razão? Com que fim? As pedagogias visíveis em que o enquadramento é forte, realizam uma classificação forte do conhecimento.

Mostrando mais especificamente a forma de relação fundamental e decisiva que ocorre nas Escolas Agrícolas entre professor (transmissor) e aluno (aquisidor) a nível de sala de aula, entre as muitas observações, segue a descrição de uma aula de Química que parece caracterizar a prática pedagógica nestas instituições.

Os alunos ao tocar o 2º sinal da sirene para início das aulas no período da tarde já se encontram no corredor, próximos a porta de entrada da sala de aula, em fila, em silêncio, aguardando o professor, que chega, dá o sinal para que adentrem. O professor é o último a entrar na sala, coloca o material sobre a mesa e diz; podem sentar. Todos sentam, começam a buscar o material para a aula enquanto o professor inicia a chamada, pelo nome, de forma rápida, em voz alta e clara e todos respondem prontamente, presente. O professor levanta-se, apresenta o observador que está sentado numa das últimas carteiras, diz quem é, ao que veio e, todos os alunos se voltam, olhando o observador e, a primeira impressão que se tem é de amistosidade de parte dos

alunos. O professor é que parece um pouco nervoso e preocupado em ministrar uma boa aula. Parece escolher as palavras adequadas. Os alunos ficam em silêncio e em atitude de atenção, enquanto o professor fala. O professor diz que vai fazer uma revisão da aula anterior para depois continuar o assunto que vem estudando: os números quânticos; e diz: espero que todos participem e quem tem dúvidas pergunte porque esta é a oportunidade de tirar as dúvidas. Este é um assunto um pouco complicado, mas com atenção, todos vão entender. Bem, sabemos que os números quânticos indicam a localização do elétron no nível de energia, no subnível de energia, no orbital ... Os alunos vão respondendo junto com o professor.

Professor: O número quântico principal é representado pela letra? ...

Alunos: ... n

Professor: ... e indica ...?

Alunos: ... o nível de energia

Boa parte dos alunos respondem. Alguns só estão olhando, prestando atenção. Parecem preocupados, querendo entender. Um aluno da primeira fila faz uma pergunta que não consegui entender direito. Os alunos mais no fundo da sala também parece não terem ouvido bem. O professor chega próximo ao aluno que perguntou e responde olhando para ele, em voz alta e retorna para o quadro. Pela resposta é possível entender a pergunta feita: o n minúsculo

representa o número quântico principal e o N maiúsculo o quarto nível de energia.

Professor: o número quântico secundário ou azimutal é representado pela letra a ?

Alunos: ... 1

Professor: e indica?

Alunos: o subnível de energia ...

Professor: alguma dúvida até aqui?

Alunos: não.

Professor: depois nós vamos fazer exercícios para que todos fixem bem. Agora vamos ver o quarto número quântico.

O professor escreve no quadro, os alunos anotam. Dá exemplo do quarto número quântico. Um aluno pergunta sobre o assunto a ser tratado. É o mesmo aluno que perguntou anteriormente.

O professor passa um exercício no quadro. Os alunos anotam e começam a resolver. Há uma nova pergunta ao professor. É o mesmo aluno que perguntou anteriormente. Os alunos começam a resolver o exercício. Agora alguns alunos conversam em tom de voz baixo com o colega ao lado. Percebe-se que é sobre o exercício. Parece que os que estão em dúvida é que estão buscando auxílio dos colegas. O professor não faz comentários sobre a conversa entre alunos. Senta-se, parece consultar o livro de onde tirou o exercício. Levanta-se e começa a circular entre as estantes. Dirige-se para

o fundo da sala. Conversou comigo. Comentou sobre o assunto tratado. Disse que essa é uma turma boa. Alguém da frente faz uma pergunta e o professor dirige-se até o quadro para explicar a dúvida do aluno. Os alunos continuam a fazer o exercício. Percebe-se que alguns alunos só estão pensando, olhando sem fazer o exercício. Parece que não entenderam bem como resolver as questões. O professor sentou, está com o livro texto na mão, concentrado. Passaram-se alguns minutos. O professor levanta vai até o quadro e começa corrigir o exercício.

Professor: aqui, o número quântico principal é?

Alunos: três. Nem todos responderam.

Professor: o número quântico secundário é?

Alunos: um.

Professor: o número quântico magnético é?

Alunos: mais 1.

Professor: o número quântico de spin é?

Alunos: positivo.

Professor: entenderam?

Alunos: sim. A resposta não é unânime... Alguns ficaram calados. Dá para perceber que alguns ainda não entenderam. Um aluno olha para o colega ao lado e sorri. O outro retribui. Parece que os dois ainda têm muitas dúvidas sobre o assunto.

O professor continuou falando e está corrigindo o 2º exercício.

Professor: o terceiro número quântico é?

Alunos: menos um.

Toca o sinal para o final da aula. O professor parou a correção do exercício, e fala para a turma, que "terminamos os exercícios na próxima aula". Há uma perceptível descontração dos alunos. Saio junto com o professor. Os alunos permanecem na sala esperando o próximo professor que já vem pelo corredor. Em outras oportunidades ao passar pelos corredores, de onde se pode observar o interior das salas de aula através dos janelões de vidro observamos um mesmo tipo de posicionamento e comportamento dos alunos nesta escola. Um silêncio quebrado somente pelo tom mais alto de algum professor em sua exposição. Aliás, no conjunto todo desta escola percebeu-se uma sensível diferença em relação às demais escolas. Durante as várias visitas à escola, a parte organizacional e disciplinar foi uma constante: salas, pátios, dormitórios e demais ambientes na mais perfeita ordem e limpeza. Nada fora do lugar, sem papéis ou outros tipos de lixo pelo chão. Ninguém pelos pátios, pelos corredores durante as aulas ou entre uma e outra aula quanto há troca de professores. Não se percebeu algazarras, correrias, vozes alteradas durante os recreios. Alunos, via de regra, bem vestidos e asseados.

Nas demais escolas, durante as aulas observou-se também que o posicionamento e procedimentos dos alunos é igual aos descritos

acima. Contudo, em duas mais escolas observamos: muito papel e outros tipos de lixo nas salas, pátios, banheiros, muitos alunos desleixados, movimentação entre uma aula e outra nos corredores e grupos conversando nos pátios, aparentemente sem aula. Parece não haver um controle muito rígido. Os alunos ficam muito a vontade."

Da observação da aula acima descrita e de outras observadas pode-se inferir uma série de situações que caracterizam a relação social transmissor/aquisidor. Via de regra, a relação social, professor/aluno ocorre através de regras formais. Fica claramente definido, a primeira vista, quem é transmissor e quem é aquisidor, sem ambiguidade. As regras de hierarquia são evidentes, sem mascarar as relações de poder. Está explícito para o aluno, quem controla os movimentos, as atividades e comunicação. As relações são de dominação/subordinação. Um, o transmissor, se posiciona como o detentor do conhecimento, responsável pelas situações de ensino e, o outro, o aquisidor, um receptor que terá suas lacunas de ignorância preenchidas pela sapiência emanada do mestre e adapta-se às suas determinações. As regras de hierarquia são explícitas. Em todas as aulas observadas, em momento algum foi detectado qualquer problema de controle dos professores sobre as turmas. Contudo, observou-se na Area Técnica mais especificamente, que alguns alunos em decorrência de conhecimentos adquiridos na escola ou trazidos de casa das práticas na pecuária e agricultura, têm uma segurança, controle maior sobre os movimentos, atividades e comunicação nos projetos didáticos de produção. Há alunos que são muito

respeitados pelos colegas e são ouvidos pelos docentes técnicos sobre questões dos projetos didáticos de produção devido ao conhecimento e desempenho que têm do setor.

"Há necessidade de modernização nas Escolas Agrícolas em questão de maquinaria, maior inter-relação com técnicas mais avançadas. (UFSC)"

"Têm alunos que em casa trabalham com máquinas mais modernas que as da escola. (Técnico)"

"Têm alunos que sabem mais que determinados técnicos nos projetos porque já têm prática de casa. (Aluno)"

Essa desenvoltura maior de alunos observada nas práticas de campo nas escolas parece não existir a nível de sala de aula, especialmente nas disciplinas gerais.

As regras de seqüência determinam a seqüência da transmissão e regulam sua progressão no tempo. Em decorrência dessas regras o que se tem na Escola Agrícola é um currículo, do conhecimento de todos, que terá que ser vencido em todas suas etapas, pelo aquisidor para obter o título de técnico em agropecuária. A qualificação de técnico em agropecuária é o objetivo maior que a maioria dos alunos entende e espera ao cumprir as exigências curriculares. O cumprimento da grade curricular em termos de disciplinas e número de horas é uma exigência maior. Esse rigor pode ser percebido quando uma Escola Agrícola aceita alunos, mesmo de outras Escolas Agrícolas que devem cumprir programas

especiais de adaptação/complementação. O aluno ao ingressar numa Escola Agrícola aceita tacitamente o curso em todas suas dimensões.

O programa - Plano de Curso - a ser desenvolvido em cada disciplina, como mostra o organograma é de competência exclusiva do professor que seleciona, organiza, distribui e transmite o conhecimento (conteúdos) com alto grau de independência dentro de determinados critérios estabelecidos. Os conteúdos são tratados de forma compartimentalizada pelo professor e são assim assumidos pelos alunos. Esse fracionamento parece ir da macro para micro visão/dimensão no processo de ensino escolar agrícola: esse fracionamento tem uma seqüência de visão macro-micro muito clara para o aluno e evidente no processo de ensino escolar agrícola.

Profissionalizante _____ Propendêutico

| |
Area Técnica _____ Area Geral

| |
Agricultura ___ Pecuária ___ Disciplinas Humanas ___ Científicas

| |
Unidades _____ Unidades

| |
Sub-unidades _____ Sub-unidades

| |
Conteúdos _____ Conteúdos

Depoimentos de professores ilustram bem a fragmentação no processo de ensino-aprendizagem destas instituições.

"Na Area Técnica a 1ª série só trabalha no setor de Zootecnia I e Agricultura I com pequenos animais e horta. O aluno chega na 3ª série e não tem uma visão de como evoluiu a pesquisa sobre gado leiteiro, por exemplo, ao longo dos três anos, porque ele só vai estudar as vacas na 3ª série. A base de tudo é essa ordem estabelecida na escola. Isso parte da idéia de que o aluno da 1ª série não teria capacidade de entender o que é dado na 3ª série. Por exemplo: na 1ª série é dado o conceito de átomo. Falando com o professor de Física perguntei sobre a validade de se falar sobre energia atômica, usinas nucleares. Ele me questionou: "Será que os alunos de 1ª série estão preparados para isso? Será que você não vai confundir a cabeça deles? O professor é o responsável pelo pensamento do aluno. O aluno é visto como uma tabula rasa. Falta abertura para os professores. Os professores não têm visão global. O medo dos professores é criar confusão na cabeça do aluno (Professor)." "Não dou reprodução humana na 7ª série porque nosso aluno é muito jovem para entender a complexidade. Então comecei com citologia. (Professor)"

4.9. Manutenção da Ordem Interna

Também, uma preocupação dos alunos, que apareceu sistematicamente nos depoimentos, opiniões, justificativas, inclusive de forma acentuada na última questão do questionário

"tem outras informações a nos oferecer" são os conceitos diálogo-punição. Componente fundamental na relação pedagógica transmissor/aquisidor, cuja presença ou ausência é determinante para indicar a presença de Enquadramento forte ou fraco, o diálogo parece estar ausente nas relações de muitos professores-direções com os alunos em algumas escolas particularmente.

Os dados da Tabela 13 mostram os meios utilizados pelas escolas para que funcionem em ordem. De forma predominante os alunos da maioria das escolas entendem ser a punição o meio utilizado para a manutenção da ordem nas escolas.

Tabela 14 - Meios Utilizados para Manutenção da Ordem Interna nas Escolas Agrícolas (%)

MEIOS	ESCOLAS	A	B	C	D	E	F	G	TOTAL
Diálogo		29	11	07	22	25	08	38	20
Punição		58	89	86	17	57	57	21	56
Ambos		08	-	05	58	09	30	31	19
Não Responderam		05	-	02	03	09	05	10	05

Os dados evidenciam claramente que a punição é o principal instrumento de controle interno das Escolas Agrícolas.

Alguns depoimentos dos alunos corroboram os dados colhidos na Tabela 13:

ESCOLA C

"Deveriam dar mais chances de expressarmos nossos problemas e dificuldades."

"Não há diálogo entre direção e alunos. As punições revoltam os alunos. O aluno é como cobaia, o que vem tem que aceitar."

"Gostaria de ter como companheiros, os professores e os funcionários."

"Se não fosse pelo autoritarismo vestiria a camisa da escola."

"É difícil se integrar ao todo da escola porque não somos reconhecidos."

"Os professores deveriam deixar os alunos darem mais opiniões e com isso desenvolveriam seu senso crítico e não somente impor propostas."

"A escola é isolada, não sabe valorizar o aluno."

"O aluno não tem vez, é sempre prejudicado."

"Há elementos radicais e por isso a escola não anda bem."

"Não sabem valorizar o aluno."

"Há brigas por falta de diálogo."

ESCOLA F

"Punições injustas. Não há diálogo."

"Professores que acham que os alunos existem para eles, que não são abertos ao diálogo, ditadores."

"Há professores que fazem o que querem com o aluno."

"Alunos não participam, não opinam."

"Espero que o colégio pense mais no aluno, incentive-o."

"O colégio não ouve as necessidades dos alunos: sociedade, namoradas, sexo. Somos presos."

"Falta alguém que mostre a importância e necessidade de amarmos a escola."

"Falta uma linha de ação definida pela direção: solta muito e depois reprime."

"Há falta de respeito na escola, principalmente entre alunos."

"Falta de diálogo, compreensão. Existe uma hierarquia marcada na escola: diretoria e professores - funcionários - animais - alunos."

"As vezes o aluno sofre muitas formas de exploração por professores de algumas matérias."

ESCOLA E

"A escola é muito DEMOCRÁTICA: tem UNS que MANDAM e OUTROS que OBEDECEM."

"Há professores que não dão oportunidade aos alunos: levam-nos pela ameaça."

"Aqui dentro este colégio é um presídio."

"A direção impõe regras que prejudicam o ensino e, alunos e professores têm que acatar mesmo sabendo que está errado. Ex.: troca de professores."

"Há falta de diálogo entre professores, direção, funcionários e alunos."

"A escola às vezes não pensa muito no aluno."

"Há regras que não aceitamos."

"Espero que daqui para frente o colégio pense mais no aluno."

"Deveria existir uma comissão da UFSC formada de professores para os casos de correção de provas. A justiça deveria ser cega. O ruim é que não é. Assim certos professores fazem o que querem com os alunos."

"Venho de uma família onde reina mais respeito e nessa escola quase não vejo isso, principalmente da parte dos alunos."

"A escola é boa, mas poderia ser melhor. A direção solta muito os alunos e quando eles já não querem mais saber de nada, prende de novo."

"A maioria dos professores são compreensíveis, amigos mas no meio existem uns três ou quatro com quem fica difícil dialogar."

"Existem certas regras que são aplicadas para os alunos sem que eles sejam consultados para que possam dar sua opinião, concordar ou discordar."

"Há alguns professores que acham que o colégio e os alunos existem para eles, que não são abertos ao diálogo que ainda estão no tempo da ditadura."

"Existem professores aqui neste colégio que se sentem honrados em punir os alunos."

"O diálogo é quase nulo, mas eles têm coragem de ir até uma rede de televisão mentir. A grande maioria dos professores passam pelo aluno e nem dão sequer um bom dia."

"Não há estímulo para estudar, não há uma maneira adequada para punir o aluno."

"Acho falta gravíssima o aluno ao fazer uma revisão de prova não poder atestar o que realmente obteve, já que é obscura. A correção deveria ser aberta, clara, pois pode custar o semestre, ano e curso."

ESCOLA A

"Um colégio que produz tanta coisa deveria tratar seus alunos melhor."

"Tenho muita liberdade e somos bem tratados."

"Neste colégio o estudo é pouco aproveitado porque os professores não dão a mínima para os alunos."

"Os professores não querem saber o que se passa ou deixa de passar, o que eles exigem é tudo a respeito da escola e não do interesse do aluno."

"A maioria das coisas realizadas no colégio não são consultados os alunos."

"Assim como nós damos valor para a escola, ela que desse valor para nós."

"Poderia ser um regime menos rigoroso."

"Acredito que aqui neste colégio como nos demais há uma exploração do aluno de várias formas."

"Poucos professores valorizam sua área para servir os alunos. Só alguns pensam num bom futuro para os alunos."

ESCOLA B

"Nessa escola reina o absolutismo onde um (que é a direção

do colégio) manda e o resto obedece, conforme o ditado antigo que diz: escreveu não leu o pau comeu. Se o cara não obedece, tome castigo."

"Se no colégio não existisse repressão dos professores sobre os alunos, o colégio poderia ser melhor, isso se eles não abusassem do poder que tem na mão."

"A escola parece não dar muita importância para nós alunos. Ela devia dar mais espaço para o aluno falar o que pensa sem ser punido."

"Há incompreensão por parte da direção e há punição, mesmo o aluno sendo inocente, assim eles têm mão-de-obra diária."

"Deveria haver mais justiça nas punições."

"Os professores deveriam lembrar que um dia eles já passaram por um Colégio Agrícola (a maioria deles) e sabem das nossas dificuldades."

"Quando o aluno erra, certas vezes chega até ser humilhado pela direção e ouvir palavras de certa forma ignorantes e cumprir sérias punições."

ESCOLA D

"Os professores deveriam deixar os alunos opinarem mais."

"Não podemos fazer as coisas ao nosso modo."

"Esse colégio parece um seminário. Tudo é feito para que se chegue nesse objetivo."

"As decisões vêm de cima para baixo sem consulta aos alunos."

"Estou cansada de viver num ambiente que me faz mal."

"Estou aqui porque gosto do curso."

"Não me sinto bem neste colégio. Não pelo curso que acho ótimo, mas pela linha de pensamento das pessoas."

ESCOLA G

"Há na escola grupos que só pensam nos interesses pessoais e sempre querem prejudicar o aluno."

"Não gosto de criticar nada, pois com isso posso me dar mal e ficar marcado pelos professores."

"A classe mais desunida é a dos professores que não se entendem."

"A escola diz que se importa com o aluno, mas na verdade não querem nem saber do aluno. Só se preocupam com o próprio prestígio."

"Critérios de punição deixam passar irregularidades. Há muitos roubos."

A ausência de diálogo reclamada pelos alunos das Escolas Agrícolas é decorrência da estrutura educacional de coleção onde a C+ e E+ determinam uma forte hierarquização e ritualização nas relações entre alunos e as demais categorias das escolas - relações verticais. O aluno é repositório do conhecimento hierarquizado, selecionado, organizado e transmitido pelo professor, sendo visto como ignorante, de baixo estatuto e com poucos direitos.

O diálogo ou não é uma questão de poder. Não se pode dizer que há diálogo onde o aluno não tem poder de decisão sobre o que, como e quando é transmitido na relação pedagógica. Para que haja diálogo é necessário que ocorram mudanças de enquadramentos entre as categorias e conseqüentemente mudança do código educativo. O conhecimento regulado por uma estrutura educacional de integração possibilita o enfraquecimento da hierarquia entre as disciplinas e conteúdos - enfraquecimento de fronteiras entre professores, bem como relações de trabalho horizontais (cooperação) - relações horizontais entre alunos, entre professores e alunos.

4.9.1. Ordem Interna - Rituais

Os rituais são mecanismos fundamentais na transmissão da cultura da escola. Relacionar cada indivíduo com a ordem social do grupo é uma função simbólica relacionada como o ritual. Os atos ritualizados fazem crescer dentro do aluno o respeito pela ordem social do grupo.

Os ritos de punição e de recompensa constituem uma componente importante dos rituais de consenso para a transmissão da ordem expressiva - principal mecanismo de consenso da escola.

As formas de punição utilizadas nas Escolas Agrícolas estão associadas as transgressões praticadas nestes estabelecimentos: fugas, descumprimento de horários, furtos do patrimônio escolar (aves, frutas), furtos contra colegas (dinheiro, roupas, calçados, objetos vários), depredação do patrimônio escolar, desordens, embriaguês, utilização de drogas, desrespeito, desacato aos superiores, brigas, envolvimento com mulheres. O rigor de uma punição para um mesmo delito pode variar de uma escola para outra como se tem observado. Acreditamos que isto decorre da dinâmica interna com que cada escola interpreta os valores da ordem expressiva. Assim por exemplo, a Escola D elimina (transferência) imediatamente para o autor de qualquer tipo de furto enquanto a Escola A, parece mais tolerante, utilizando mecanismos como advertência, repor o que foi furtado, algumas vezes de forma até peculiar. Ex.: alunos que furtaram galinhas para comer devolverão um lote (x galinhas) da seguinte forma: o grupo infrator terá de repor por iniciativa própria e as próprias custas, um lote de pintinhos, encontrar um local adequado na escola e ali tratar até o ponto de abate ou postura e só, então, devolvê-los pronto para a escola.

Basicamente as punições a serem aplicadas aos infratores estão contidas, para as escolas fundacionais no Regimento da FESC, Título IX que trata do regime disciplinar.

Oficialmente, as penalidades pelas faltas e infrações cometidas pelos alunos, vão da admoestação ao cancelamento da matrícula com expedição de sua transferência.

Há contudo algumas formas particulares em cada escola, de se aplicar as punições. Ex.: pagar com trabalhos nos projetos didáticos de produção, fora do horário normal, como em finais de semana. O depoimento de um aluno de determinada escola tem procedência quando diz: "há incompreensão por parte da direção e há punição, assim eles têm mão-de-obra diária".

Aproveitar os finais de ano para eliminar através de transferência, alunos que são problema na escola especialmente os envolvidos em desordens internas, embriagues, drogas era na Escola A uma prática comum. No último conselho de classe eram selecionados os alunos problemas para a escola e dessa forma eliminados/transferidos. Quanto aos alunos que faziam uso de drogas, nunca foi feito um trabalho sério de recuperação embora na escola houvesse a presença de elementos que inclusive faziam parte do conselho municipal de entorpecentes. Parece que para a escola era mais prático, mais simples eliminar os indivíduos, ignorando o problema.

Certas infrações como furtos, envolvimento com mulheres, considerados graves pela repercussão interna, pelo envolvimento de muitos elementos, ou pela dificuldade em se chegar a elucidação dos fatos, muitas vezes exige a formação de comissões de sindicância integradas por professores e técnicos para apurar as irregularidades e sugerir medidas à direção.

Os castigos físicos não fazem parte do repertório de punições nas Escolas Agrícolas - a não ser que se entenda como castigo físico o trabalho braçal fora dos horários, em finais de semana, como forma de punição. Além das punições explicitadas nos regimentos que vão da admoestação ao cancelamento da matrícula, existem outras formas, muitas vezes sutis, encaradas pelos alunos como castigo: indiferença, atitudes de superioridade, superiores que não se "misturam" com os alunos, gestos, palavras, desatenção, comentários, notas, conceitos, atenção maior para determinados grupos ou, indivíduos, não reconhecimento do trabalho e empenho dos alunos, discriminação.

Além da direção, professores, técnicos e funcionários que atuam para a manutenção do regime disciplinar, nas Escolas Agrícolas há uma figura que particularmente atua neste aspecto. É o coordenador de internato anteriormente conhecido como inspetor de disciplina, vigilante. Sobre as qualificações exigidas e as funções a ele atribuídas o Regimento da FESC no Título III, Capítulo I, Seção III, Sub-seção I mostra as atribuições deste elemento que embora não apareça muito é altamente significativa a nível de relações internas.

Tem-se observado que, as escolas em princípio não obedecem o critério primeiro, ou seja, que o indivíduo tenha formação mínima de 3º grau ao ser alçado à função de Coordenador de Internato. Existem nessa função ainda remanescentes com formação escolar mínima. Há casos em que a relação entre coordenadores e alunos ocorre num permanente estado de tensão desde que o despreparo de

alguns coordenadores limita sua ação à vigilância. Há contudo, com elementos mais jovens assumindo estas funções, uma aceitação maior dos alunos e conseqüentemente uma relação mais harmônica. Os alunos cada vez menos aceitam elementos com função de simplesmente delatar, vigiar, punir. Há uma reivindicação cada vez maior por mais diálogo e menos punição.

Os alunos das Escolas Agrícolas, já por sua origem, são em sua maioria, simples, educados, companheiros, receptivos, abertos ao diálogo e participação e, portanto, de fácil relacionamento. Desde que o Coordenador de Internato é nas Escolas Agrícolas quem mais tempo e mais diretamente está envolvido com o aluno diariamente há a necessidade que seja um elemento qualificado para atuar a nível de instituição educacional com jovens adolescentes. Escolas Agrícolas são educandários e, portanto, não devem ser confundidos com casas correccionais ou instituições penais.

Do toque de sirene para a alvorada ao toque de recolher os alunos de alguma forma estão sob o controle de algum superior: do coordenador de internato, nos pátios, refeitório, dormitório; dos professores, nas aulas; dos técnicos, no campo. Os espaços divididos para estudar, praticar esportes, trabalhar, descansar, assim como o tempo dividido em horários que devem ser preenchidos pelas mais diversas atividades, permitem um controle eficiente sobre os indivíduos e seus atos. Não há tempo para a ociosidade e cada espaço tem sua função. Para manter a ordenação do espaço, do

tempo e dos procedimentos existem os mecanismos disciplinadores - regimentos.

Entre os alunos, em certas escolas se percebe uma hierarquia dos espaços e tempo. Assim os melhores espaços (salas de aula, dormitório, locais esportivos) horários, recompensas são normalmente usufruídos pelos alunos mais antigos, pelas séries finais.

Pode-se dizer que os Colégios Agrícolas ainda têm muito dos Colégios Internos do passado no que se refere à organização do espaço, "... o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar", FOCAULT (1984, p.134), e o controle das atividades através da ordenação do tempo-horários.

Essa ordenação do espaço e do tempo mantém uma dinâmica constante em todas as escolas de segunda a sexta-feira ou até no sábado, período em que ocorrem as atividades de ensino. Em certas escolas, nos finais de semana parece ocorrer um relaxamento geral da disciplina... Há casos em que os alunos que permanecem, na escola se sentem "abandonados", sem opções de lazer, por exemplo.

Ferguntamos: "nos horários livres, nos finais de semana, a escola oferece uma estrutura (programações esportivas, material esportivo, ambiente propício) para que os alunos desenvolvam atividades de lazer".

Tabela 15 - Estrutura Oferecida pelas Escolas para as Atividades de Lazer dos Alunos (%)

<i>NUNCA</i>	<i>RARAS VEZES</i>	<i>ALGUMAS VEZES</i>	<i>MUITAS VEZES</i>	<i>SEMPRE</i>	<i>N.R.</i>
<i>21,9</i>	<i>31,2</i>	<i>24,2</i>	<i>6,2</i>	<i>13,3</i>	<i>3,1</i>

Com exceção das Escolas D e E onde há estrutura e preocupação com as atividades de lazer, especialmente nos finais de semana, as demais escolas apresentam falhas neste aspecto. Parte dos alunos, nos finais de semana, vão para casa dos pais, parentes e amigos. Muitos, contudo, permanecem nos colégios, e se não houver atividades esportivas, resta estudar ou inventar outras coisas. Esta falta de atividades lúdicas, promovidas pela escola, talvez seja uma causa importante das infrações cometidas nos finais de semana como apropriar-se de galinhas, marrecos e outros animais da escola para fazer assados no mato. Alunos que permanecem por longos períodos na escola sem visitar a família por causa da distância, ou que muitas vezes são obrigados a permanecer nela por falta de dinheiro e outros problemas, tem mais que a necessidade, o direito de um acompanhamento melhor de parte da escola. Mesmo que muitas escolas alegam, o que é geralmente verdade, não terem condições financeiras de solucionar sequer problemas mais graves e urgentes de manutenção, acreditamos que o aluno deveria sempre ser prioridade em qualquer circunstância.

Há contudo, quanto ao aluno ser a prioridade nas escolas, no decorrer do estudo algumas afirmações de professores e alunos especialmente, que indicam que em algumas escolas, alunos não seriam a preocupação maior. Seguem outros depoimentos, além das já observadas anteriormente que evidenciam este aspecto.

"Neste colégio há uma cambada de "cacos" que só pensam nos interesses pessoais e querem sempre prejudicar o aluno. (Aluno, G)"

"Há professores que pensam que o colégio e os alunos existem para servi-los. (Aluno, F)"

"Os professores não dão a mínima atenção para os alunos. (Aluno, A)"

"Não vale a pena lutar por algo que não faz nada por você. (Aluno, B)"

"Assim como damos valor para o colégio, que ele desse valor para nós. (Aluno, C)"

"As atividades da escola são feitas em função da acomodação do quadro de pessoal e não em função do aluno. A principal preocupação da escola não é com o aluno. (Professor, A)"

"Eles estão preocupados em manter o esquema do colégio e não manter a qualidade de formação. (Ex-aluno)"

Esta "despreocupação" da escola pelo aluno parece ser uma causa importante para a relevância representada pela amizade nos

Colégios Agrícolas.

4.10. Amigos

Para BERNSTEIN (1974 e 1982) a socialização é um processo complexo de controle onde é evocada na criança uma particular consciência moral, cognitiva, afetiva, dando a essa consciência forma e conteúdos específicos. Família, escola, trabalho, e grupo de amigos são as agências básicas de socialização nas sociedades contemporâneas. Na obra "A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação" de DOMINGOS (1982), que serve de base teórica no presente trabalho, são desenvolvidos com maior profundidade os papéis desempenhados na socialização familiar e escolar. Na família, o acesso aos papéis sociais e portanto, aos códigos está relacionado com a classe social e que os diferentes tipos de família - posicional e pessoal - podem encontrar-se em qualquer classe social, embora cada um desses grupos possa ser mais frequente num determinado período histórico. A escola como agente socializador transmite dois complexos de comportamentos distintos: a formação do caráter que constitui a ordem expressiva - controla a transmissão da ordem moral - e, a aprendizagem formal que constitui a ordem instrumental - controla o currículo, a pedagogia e a avaliação.

Qualquer análise do papel que a criança, o jovem, como aluno, assume na escola deve ter em conta quatro fatores: a família, a escola, o grupo de amigos e o trabalho. Na obra utilizada como referencial teórico não há enfoques do "grupo de amigos" como agência de socialização.

Ao descrever e interpretar as relações internas nas Escolas Agrícolas as relações de amizade aparecem como determinantes na socialização dos jovens estudantes no contexto destas instituições.

As causas que conduzem os alunos aos Colégios Agrícolas são múltiplas e já foram de alguma forma enfocadas no transcorrer do trabalho: influência de amigos, da família, origem rural, trampolim para a universidade, qualificação técnica para profissionalização como meio de vida, baixos custos dos cursos, fuga do campo que se apresenta sem perspectivas, solução para famílias numerosas que dão como herança aos filhos o estudo, realização vocacional e até como solução para famílias que têm filhos problemas, além de outras causas possíveis.

Assim a cada ano um grupo de jovens de diferentes regiões, culturas, costumes, valores, personalidades, com diferentes problemas, necessidades, carências e expectativas passam a conviver em um novo ambiente escolar, com diferenças significativas das escolas até então frequentadas. Quem viveu essa experiência sabe dizer do impacto inicial psicológico e social que o internato representa, particularmente para jovens de origem interiorana. É um mundo novo que se abre.

Há escolas que contribuem pouco para facilitar a adaptação, iniciação e/ou assimilação do novo ambiente. Escolas que não estão estruturadas para atender os alunos nestes momentos cruciais (iniciais) começam o ter no início de cada ano e, continuam tendo sistematicamente no decorrer dos anos, problemas

decorrentes da não aceitação das ordens transmitidas pela escola, particularmente da ordem expressiva.

Não se trata apenas de adentrar num mundo novo escolar e socialmente diferentes para estes jovens. Há, a nível pessoal uma nova dimensão física e psíquica, desde que para a maioria é o início da adolescência. Dúvidas, insegurança, busca da auto-afirmação, identificação e todos os conflitos e expectativas naturais para esta fase da vida. A participação dos amigos que em condições normais é importante na adolescência, torna-se fator determinante na socialização dos jovens internos diante das lacunas deixadas pela família e escola. Muitos sofrem, choram e alguns até desistem. É a saudade da família, a comida que não agrada, os horários que restringem a liberdade, o trabalho, a falta de atenção, o tratamento recebido dos alunos mais antigos, frustração das expectativas.

Nesses momentos iniciais de incerteza e adaptação muitos começam a perceber que poderão contar realmente com a ajuda dos colegas para enfrentar os problemas. A hierarquização e assimilação das relações entre as categorias da escola e alunos começam desde cedo a amalgamar as amizades que perdurarão nos anos do curso. Com o decorrer do tempo, com o afloramento das afinidades vão se formando grupos de amigos mais específicos, "... enfim, é uma comunidade que se forma onde, no começo todos são iguais, mas depois de certo tempo vão se formando os grupos" (Ex-aluno).

Pedimos aos alunos que falassem sobre "os amigos na escola: a importância, o significado, o que representam durante o tempo de permanência na escola". A ação dos amigos manifesta-se em diferentes oportunidades e sobre múltiplos aspectos na vida do aluno interno em Escolas Agrícolas:

- substituindo o afeto, carinho e segurança da família ausente;

- como forma de apoio (muitas vezes a única) nos problemas psicológicos, de aprendizagem, materiais, sociais, financeiros;

- como motivo maior de permanência na escola;

- como experiência de vida;

- na formação da personalidade;

- compartilhando valores, atitudes, práticas, lealdade, confiança, falsidade, desapego, respeito, trabalho, estudo, lazer;

- como fonte de novos conhecimentos.

Alguns depoimentos evidenciam o efeito amizade sobre aluno de Escolas Agrícolas; nos múltiplos aspectos durante os anos de convívio no internato:

"Temos no colégio uma grande falta de carinho dos pais e irmãos, principalmente nós que moramos longe. Grande parte desse carinho e afeto é repostado pelos amigos."

"Quando há problemas um ajuda outro como se fosse da família."

"Tive amigos tão importantes quanto um membro da família."

"Os amigos têm um papel importante porque aqui dentro são como irmãos, ajudam a ver melhor as coisas certas ou erradas."

"Os amigos são como uma família onde depositamos e recebemos confiança. Aqui as amizades são bem mais fortes senão haveria muita briga."

"Certos amigos parecem irmãos para você contar segredos, escutar nossos problemas, dar palpites, ainda mais nesta idade que estamos arrumando mulheres, temos que desabafar com alguém."

"Os amigos são basicamente a família, onde há ajuda mútua, cooperação, diálogo, divertimento, meus irmãos que me dão força nas horas difíceis."

"São minha família porque é com eles que se pode questionar, desabafar e falar dos problemas que enfrentamos na escola."

"São irmãos, as pessoas de confiança, alguém que podemos contar a qualquer hora. É o irmão que não está aqui."

"Os amigos são as únicas pessoas que dentro do colégio podemos recorrer algumas vezes para trocar idéias sobre trabalho, Deus, família, mulher, estudo, drogas, álcool, dinheiro."

"Ensinam a viver em conjunto diante das dificuldades, quando precisamos de um favor."

"Me ajudaram no que precisava, me deram a mão nas horas difíceis e foram a melhor coisa na minha permanência na escola."

"Amigos são tudo no colégio, o fator principal para as dificuldades encontradas, amparo e alegria, alguém que consola, corrige e chateia."

"São auxílio na educação pessoal e didática e para dialogar sobre assuntos não entendidos."

"A amizade no colégio talvez seja o item que mais tenha valor e o que representará mais em toda nossa vida."

"Aprendi com eles muitas coisas boas da vida. São pessoas que podemos contar para enfrentar as injustiças e passar pelos obstáculos da escola."

"Representam crescimento moral e equilíbrio psicológico nas grandes pressões a que somos submetidos aqui."

"A amizade foi o ponto que mais pesou para não perder minha consciência."

"Com os amigos tive a experiência de avaliar e compreender as pessoas."

"Representam enorme experiência de vida, uma simbiose de novos conhecimentos. Parece que de repente a gente veio para outro mundo ao sair daquela vida rotineira de casa."

"Através dos amigos me conheci melhor e achei meus erros."

"Os amigos foram quem mais e melhor me fizeram crescer durante os três anos aqui dentro da escola."

"A convivência com os amigos de faixa etária compatível serviu para que conhecesse os outros e me conhecesse melhor."

"Os amigos ajudaram a mudar quase completamente minha maneira de agir."

"Representaram minha maneira de encarar a vida."

"Trouxeram benefícios para minha experiência de vida, lições que levarei para o mundo lá fora."

"Os amigos mostraram respeito por minha pessoa, sem interesses de me lograr."

"Ajudaram-me a aprender, entender e completar coisas que me faltavam. Transmitiram conhecimento sobre a vida."

"Amigos no colégio são novas experiências, uma maneira diferente de agir, de pensar e assumir responsabilidade."

"Representam um tempo para conhecer, desenvolver capacidades, aprender a se relacionar humanamente."

"Alguns tem maturidade mas muitos são verdadeiras crianças."

"Os amigos representaram a causa maior para que eu permanecesse e terminasse o curso."

"A força dos amigos fizeram que eu ficasse aqui durante três anos."

"Sem os amigos não teria sentido estudar neste colégio."

"É a primeira coisa de valor que se recebe ao entrar no colégio e são o motivo maior para continuar aqui."

"Se não fossem os amigos não aguentaria aqui, já teria desistido, porque seria impossível passar este tempo no colégio."

"Os amigos são tudo para o aluno aqui dentro porque são só eles que temos. Somos uma união. Se não tivermos amigos ninguém nos defende."

"Num lugar estranho sem amigos ninguém resiste."

"É só o que vale a pena na escola."

"São importantes pela convivência e pelo respeito que se tem um pelo outro."

"Os amigos foram uma lição de vida. Conhecemos diversos tipos de personalidade e aprendemos a conviver com elas."

"Trazem conhecimentos diferentes dos diferentes lugares. Aprendi muito sobre os costumes de outras regiões."

"Com os amigos conheci pessoas de lugares diferentes, como realidades diferentes que pensam diferente."

"Com eles aprendi muitas coisas certas e erradas. Gente boa, gente ruim, várias culturas, vários lugares."

"Os amigos me ensinaram a como me apresentar diante de muitas pessoas e ser mais esperto de todas as maneiras, conhecer a sociedade."

"Aqui a importância dos amigos se torna maior pois a falta de carinho é surpreendente e nem todos estão preparados para enfrentar um regime de internato."

"Cada amigo transmite um conhecimento que servirá para a minha vida."

"O maior ensinamento que aqui recebemos é dos amigos."

"São poucos os verdadeiros amigos aqui. Há muita falsidade."

"Não existem amigos, são apenas colegas que compartilham fisicamente se expressando falsamente."

"Há os que não se acertam talvez por diferenças sociais, financeiras e psicológicas."

"Os amigos são poucos. Um dos fatores é o fato de poucas meninas estudarem aqui."

"Aqui amizade verdadeira é coisa raríssima. A maioria representa muito pouco para mim."

"Amigos são poucos. Falsos são muitos. Há até aqueles que cobram para ensinar ou fazer favor."

"Há amigos confiáveis e não confiáveis mas isso é bom porque lá fora é assim."

"Há muita falsidade e individualismo."

"Alguns são como irmãos, outros como demônios."

Também, o que segue, dito por ex-alunos, dá uma tipificação da comunidade que se forma a nível de alunos no internato de Escola Agrícola.

"A escola contribui para conhecer novos amigos, evitar outros e saber o que acontece num meio social. Os amigos inseparáveis são poucos. Existe de tudo: ladrão, mentirosos, amigo de coração, desinteressado, alienado, justo, injusto, estudioso, orgulhoso, compartilhador, mediador, brigão, enfim é uma comunidade que se forma, onde no começo todos são iguais, mas depois de um tempo vão se formando os grupos. Pós-escola são poucos os que continuam com a amizade do colégio. Dentro do colégio existem os que são afastados pelos próprios colegas e existem os que são protegidos dos próprios colegas."

A resposta dos alunos à cultura da Escola Agrícola traduz-se na maneira de sentir, pensar em relação aos amigos (da escola), à família e comunidade. Quanto aos amigos, esta resposta, não é problemática por não estar condicionado pela integração à comunidade extra-escolar. Assim os enfoques dos alunos nos depoimentos evidenciam respostas às ordens expressiva e instrumental utilizadas pela escola para transmitir sua cultura.

O tipo de relações de amizade verificados entre alunos de Escolas Agrícolas parece não corresponder ao padrão de relações do mesmo tipo verificadas em instituições educacionais públicas

ou particulares. Características peculiares das escolas enfocadas - sistema de internato, clientela estudantil, sistema organizacional - são alguns diferenciadores embora em comum se observe que são reguladas pelo mesmo código educativo, exceto a forma de enquadramento entre alunos. As hierarquias entre alunos e demais segmentos são marcadas por fronteiras relativamente fortes, inclusive, em alguns aspectos - espaços, conhecimento, privilégios - entre alunos de séries diferentes, especialmente em relação à 1ª série, no período inicial de ingresso. Essas hierarquias, isolando as séries, tendem a se enfraquecer com o decorrer da vida escolar. As relações horizontais entre os alunos não se limitam às atividades esportivas e associativas. Embora a estrutura organizacional das Escolas Agrícolas seja com hierarquias isoladas, o que se evidencia é que entre os alunos, mesmo de séries diferentes, mas prioritariamente na mesma série, há fortes lealdades e relações horizontais de trabalho baseadas na cooperação e inter ajuda: receber e dar conhecimentos.

As relações horizontais entre amigos, conforme as manifestações dos alunos seriam uma decorrência da necessidade que eles têm de suprir, de se proteger das insuficiências, restrições, alheamento das escolas nos aspectos psicológicos, sociais, materiais, não se limitando, portanto, às relações de trabalho. Nessa amplitude é que, pode-se considerar a socialização através dos amigos no interior das Escolas Agrícolas na mesma dimensão que as agências consideradas fundamentais - família e escola - na função de formar e transformar o papel do aluno. Os alunos se socializam num ambiente com muitos estímulos

intelectuais. A linguagem utilizada a nível de relação entre amigos emerge de um contexto específico com significados particularistas ligados ao contexto escolar agrícola, compreensíveis aos que tiverem acesso ao contexto que gerou a fala. Há uma forma toda particular de expressão e tratamento que se evidencia no vocabulário, gíria, apelidos.

O que foi afirmado anteriormente por um ex-aluno "Pós-escola são poucos os que continuam com a amizade do colégio", representa o pensamento da quase totalidade de egressos entrevistados. O que se pode concluir disso é a importância dos amigos como agência socializadora nas circunstâncias do contexto escolar agrícola, na ausência da família e quase ausência das escolas como agências socializadoras básicas. Ao sair da escola, as circunstâncias são outras e os amigos deixam de ser tão imprescindíveis, devido a presença de outras agências e mecanismos socializadores.

4.11. Relação entre Alunos e Projetos Didáticos de Produção

Entendemos que o estudo que ora se inicia sobre a relação alunos e PDP e que conseqüentemente envolve a relação educação-produção, não tenha recebido o aprofundamento necessário, em conseqüência entre outros fatores, da complexidade do tema e limitações do pesquisador. Uma das metas na operacionalização do Projeto de Pesquisa "Integração Ciência, Tecnologia e Sociedade no Ensino de Ciência e Matemática em Escolas Agrícolas" é a retomada desta questão, crucial no processo educativo do contexto escolar agrícola.

BERNSTEIN (1977) atribui especial atenção à relação educação e produção ou escola e trabalho. Sociólogos da educação não têm focado suas análises sobre esta relação crucial. BERNSTEIN (1977) analisa as relações entre educação e produção considerando os aspectos da autonomia relativa e da dependência com referência especial à fração da classe média que funciona nas agências de reprodução cultural, particularmente no campo da educação. Tal análise é desenvolvida através do uso dos conceitos de classificação e enquadramento aplicados à educação, à produção e às suas inter-relações.

A análise que se pretende fazer sob a óptica de BERNSTEIN (1977) procurará mostrar o papel desempenhado pelo aluno no dia-a-dia nos projetos didáticos de produção na Área Técnica, das Escolas Agrícolas, e o tipo de relação existente entre educação e produção em termos de PDP.

Nas relações anteriores pudemos observar que, segundo entendimento dos alunos:

- há atribuição de maior status às disciplinas da Área Técnica;

- a escola também em suas ações diretivas dá prioridade à Área Técnica.

Diante disso:

- qual é o posicionamento da escola na relação aluno x trabalho no desenvolvimento das atividades técnicas nos PDP?

- qual o papel dos docentes técnicos no desenvolvimento das práticas em PDP?

- qual é o papel do aluno nas atividades da Área Técnica, especialmente nos PDP?

- qual o tipo de relação entre educação e produção a partir dos PDP?

4.11.1. Códigos de Educação e de Produção

Para BERNSTEIN (1977), código é um princípio regulador, tacitamente adquirido, que seleciona e integra significados relevantes, a forma de sua realização e os seus contextos evocadores. Mudando o código, muda também aquilo que conta como significado relevante, como realizações apropriadas e como contextos evocadores.

O código é determinado pelos valores da classificação e do enquadramento. Por outro lado, porque inerente à classificação está a distribuição do poder e inerente ao enquadramento está o princípio de controle, segue-se que, subjacentes ao código, estão determinadas relações de poder e determinada forma de controle.

Mudanças na classificação e no enquadramento correspondem assim a alterações na distribuição de poder e nos princípios de controle e conseqüentemente a mudanças no código, ou seja, mudanças no que se considera como significações legítimas, como significados relevantes, como formas apropriadas de realização como contextos evocadores.

Considerando que, fenômenos sociais são estruturas de significações contextualizadas, uma escola cria uma estrutura particular de significações.

As Escolas Agrícolas, particularmente, por suas características - regime de internato, isolamento geográfico, social e familiar, currículo, planejamento, regimento, estrutura pedagógico e administrativa - constituem um tipo de estrutura com significados bastante distintos das escolas da Rede Pública, por exemplo.

As atividades cotidianas das diferentes categorias, e as interações entre seus membros - grupos de professores, funcionários, alunos - ocorrem num contexto que envolve salas de aula, secretaria, dormitórios, oficinas, padaria, açougue, horta, pomar, pocilgas, aviários, currais, lavouras, áreas de lazer.

São diversas as formas de comunicação que ocorrem entre os diferentes grupos e observando-se com mais atenção perceber-se-á a existência de regras subjacentes a diversos conjuntos de significados especializados e que regulam as interações e as práticas: fluxo de pessoas, de atos e comunicações em tempos diferentes, diferentes contextos criam diferentes critérios, ou seja, padrões pelos quais as pessoas, atos e comunicações são avaliados, comparados e agrupados. Estas regras subjacentes são percebidas na hierarquia de cargos, status, idade, séries, conhecimento, funções, tempo de serviço, espaços privilegiados, formas de linguagem.

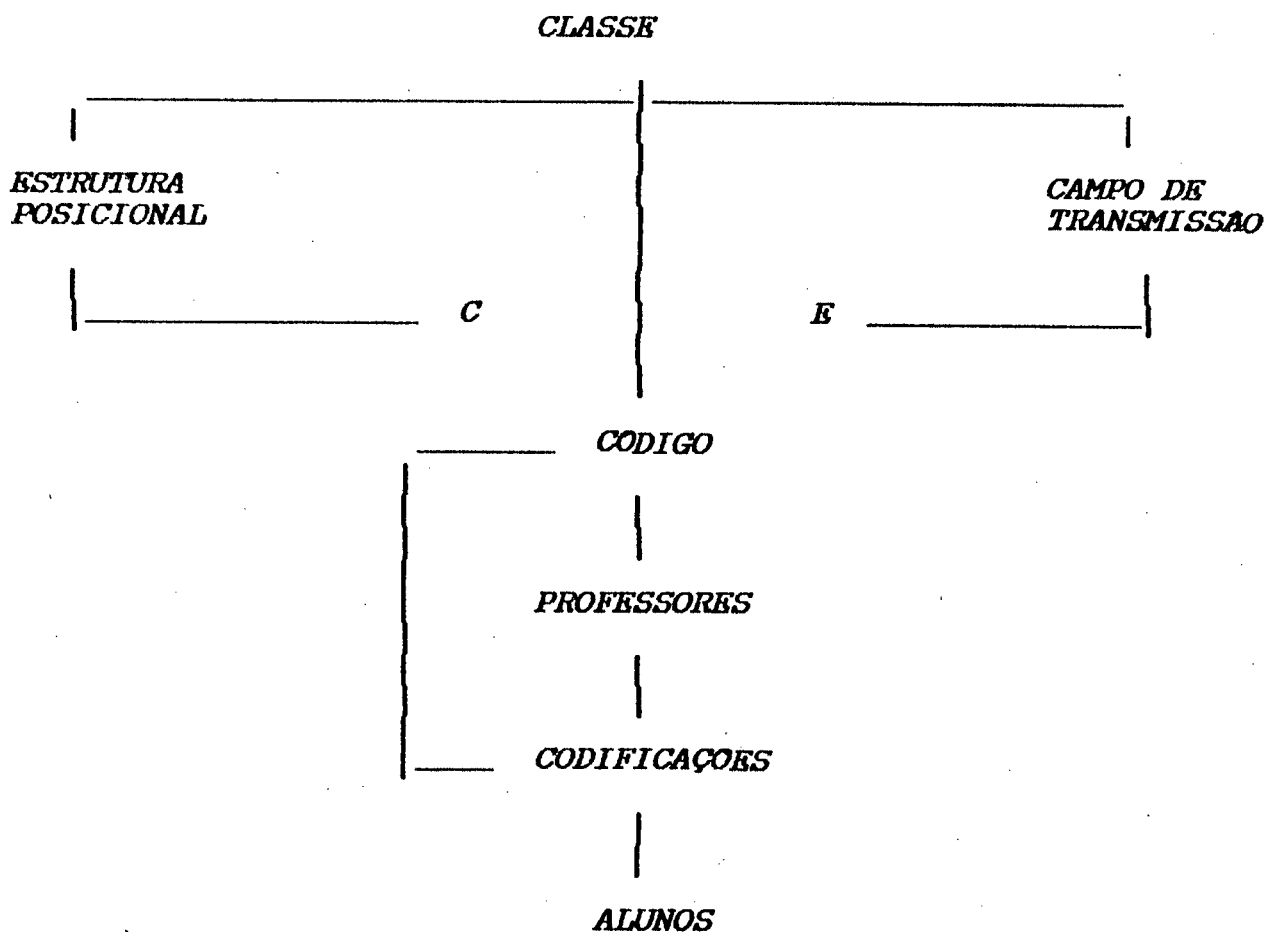
Ao se considerar o nível de atividades cotidianas numa escola pode-se falar de divisão de trabalho entre professores e técnicos e alunos. Esta divisão manifesta-se nas relações entre professores e disciplinas e nas relações entre os alunos. A classificação pode ser utilizada para se referir às relações entre categorias educacionais: agências ou agentes. Para que se mantenham e reproduzam as relações particulares entre categorias terá de existir qualquer forma de poder. Professores e alunos estão envolvidos numa relação de transmissão e aquisição, seja ela unilateral ou recíproca. O conceito de enquadramento, que regula o processo de transmissão e aquisição, é utilizado para referir os controles sobre o que, como e quando é transmitido e para referir as relações sociais. Os conceitos de classificação e enquadramento servem para detectar os princípios que geram as atividades, práticas, regras no cotidiano da escola. Os códigos,

estruturas básicas de mensagem da escola, que o aquisidor (aluno) tacitamente infere são dados pelo princípio das relações entre classificação e enquadramento.

Quando o aquisidor tacitamente adquire estes princípios, adquire também, o código que lhe está subjacente. Assim a classificação e o enquadramento regulam os significados e o princípio que criam e mantêm o que se considera como significados legítimos. Poder e controle são consubstanciados nos procedimentos de classificação e enquadramento que criam contextos particulares e formas particulares de prática educativa, os quais constituem os atos particulares das relações sociais na escola. Deste ponto de vista, a escola, nas suas relações sociais, atividades e práticas, simboliza o poder e o controle.

Análise das Interações Sociais que Criam o Contexto da Escola.

Figura 1 - As Relações de Poder e Controle no Contexto da Escola



Fonte: *A Teoria Sociológica de BERNSTEIN em Sociologia da Educação*, 1985, p.221.

A estrutura posicional refere-se às relações entre os professores e entre alunos - considerando-se as relações estruturais e não a forma de comunicação ou transmissão.

O campo de transmissão refere-se à regulação das realizações das categorias, ou seja, à regulação do processo de transmissão das categorias - prática pedagógica e relação professor e aluno.

A classificação - princípio da relação entre categorias - e o enquadramento - princípio que regula a transmissão - são usados para analisar a estrutura posicional e o campo de transmissão da escola. Assim, professores isolados em suas disciplinas demonstram uma classificação forte. Se houver um princípio, uma idéia que integre as diferentes disciplinas teremos uma classificação fraca.

Com exceção da Escola D onde há uma filosofia explícita assumida pelas categorias diversas do contexto e que agrega relativamente as práticas e atividades da escola nas demais escolas cada professor é "dono" de sua disciplina, agindo independentemente dos demais quer na prática pedagógica e/ou nas formas de avaliação, caracterizando uma forte classificação nas relações estruturais entre professores.

"A minha expectativa é a de não assustar a turma e, sub-repticiamente, tentar introduzir sugestões de trabalhos realmente de equipe, nos quais todos, estejam engajados e, quem sabe um pouco esquecidos de que "pertencem" a suas disciplinas. (Professor)"

"O professor de Física é muito renitente à idéia de abrir mão de conteúdos específicos de sua disciplina para por em prática uma ação interdisciplinar conjunta. (Professor)"

"A professora de Matemática transmite a impressão de um certo distanciamento da questão, talvez desinteresse mesmo, embora participa da reunião por uma questão de não ficar de fora do projeto. (Professor)"

"O professor de Matemática é um sabe tudo. Não participou do projeto porque se sente auto-suficiente. Combate mudanças. (Professor)"

Ocorre também uma nítida separação entre alunos. Alunos da 3ª série têm ascendência relativa sobre os demais, mas que não chega a caracterizar uma forte classificação. Tal ascendência manifesta-se mais no sentido de uma "iniciação", orientações dos alunos mais antigos aos novatos sobre as coisas da escola - posicionamentos frente aos professores, direção, "transgressões", "silêncios". Desta forma, de acordo com a estrutura posicional da escola entre professores apresenta-se uma C+ e entre alunos uma C-.

O campo de transmissão - relação entre categorias - no caso relação entre professores e alunos constitui o que comumente denomina-se por prática pedagógica.

A relação entre categorias é um sistema crucial de mensagem. O poder é tanto mais eloqüente e penetrante quanto maior for o isolamento que se produz entre categorias - classificação forte. Para compreender as complexas mensagens transmitidas indiretamente pela classificação é necessário ir além do que ocorre em sala de aula. Enquadramento é captar o que ocorre a

nível das interações cotidianas entre professores e alunos, relações de poder que constituem, mantêm e reproduzem as categorias. Em termos de Escolas Agrícolas, com sistema de internato as interações cotidianas compreendem além da sala de aula, refeitório, dormitório, projetos didáticos de produção, pátios, áreas de lazer.

As práticas pedagógicas criam o que é designado por campo de transmissão. O princípio de transmissão é a regulação sobre a comunicação, o que, como e quando pode ser comunicado.

Para definir o campo da transmissão criado pelas práticas pedagógicas usa-se o conceito de enquadramento, referindo-se aos controles sobre a seleção, organização (seqüência) e a ritmagem da transmissão do conhecimento. O enquadramento regula também procedimentos e processos de avaliação.

Nas Escolas Agrícolas, observando-se as duas áreas de ensino, os dados da Tabela 15 demonstram que o controle sobre a seleção, organização e da transmissão de maneira geral está com o professor. O aquisidor (aluno) tem pouco ou nenhum controle sobre este processo, caracterizando um enquadramento forte. A ritmagem é determinada pelos alunos que "sabem mais". Os critérios de avaliação são determinados pelo professor. O aluno tem pouco ou nenhum poder de decisão.

*Tabela 16 - Descrição do Andamento de um Projeto Didático
de Produção*

NAO SABEM - 14%

NAO RESPONDERAM - 35%

RESPONDERAM - 51%

a. Quem Planeja?

- professor: 59%*
- aluno: 08%*
- direção: 09%*
- prof. e aluno: 09%*
- prof. e direção: 05%*
- não responderam: 10%*

b. Quem financia?

- cooperativa: 62%*
- escola: 16%*
- coopt./escola: 02%*
- FESC: 03%*
- UFSC: 02%*
- MEC: 02%*
- não responderam: 13%*

c. Quem executa?

- aluno: 77%*
- aluno e prof.: 13%*
- aluno e func.: 10%*

** executam e participam ativamente, aprendem, sugerem,
praticam, opinam: 11%*

** executam (ausência de outros comentários): 31%*

** executam e a participação está no(a):*

- mão-de-obra: 32%*
- trabalho, só trabalha: 14%*
- produção, manutenção, cobala, peço, funcionário, serviço
braçal: 12%*

*Ao adquirir as classificações e os enquadramentos das
relações pedagógicas locais, os alunos, estão também adquirindo
a macro-representação do código, a estrutura posicional e o campo*

de transmissão, ou seja, as relações entre a estrutura de poder e a estrutura de controle.

Do exposto observa-se que predominantemente as Escolas Agrícolas transmitem um código educacional de coleção. Desde que pertencemos a uma sociedade capitalista, o que é mantido e repetido pelo código educacional dominante é a categoria cultural dominante, que nesse tipo de sociedade, é a classe. São as relações e a estrutura de classe que constituem e regulam quer a distribuição de poder quer os princípios de controle, isto é, que constituem e regulam as relações entre categorias (professor/aluno) e a forma hierárquica da sua constituição.

4.11.2. Relações Sociais Constituídas pelo Modo de Produção

Para BERNSTEIN (1977) as relações sociais, constituídas pelo modo de produção são também consideradas segundo os conceitos de classificação e enquadramento. Deste enfoque, as relações entre as categorias da divisão social do trabalho na produção, isto é, as relações entre os vários agentes - trabalhadores não especializados (funcionários, alunos) e especializados, engenheiros, gestores, administradores (técnicos, agrônomos, veterinários) podem ser forte ou fracamente classificados. Na classificação forte as relações são estáveis e nitidamente distintas, as funções estão bem isoladas umas das outras e os agentes não são intermutáveis. Se a classificação é fraca, as relações entre os agentes são menos nítidas, existe um reduzido isolamento entre suas funções e os agentes são mais intermutáveis

entre as diferentes categorias.

Também a forma de comunicação constituída pelo sistema de categorias do modo produtivo pode corresponder a um forte ou fraco enquadramento. Será um E+ se a unidade primária de produção for um ato divisivo, repetitivo, executado individualmente, fortemente ritmado, explicitamente sequenciado, e em que o produto é uma fração do objeto total, mantendo uma relação indireta com ele. Será um E- se a unidade primária de produção for um ato relativamente cooperativo, baseado no grupo, em que há oportunidade de variar a seqüência e ritmagem de trabalho, mantendo uma relação mais direta com o objeto total de produção e não uma fração desse objeto.

A unidade básica de produção constitui as relações sociais básicas de produção a nível de oficina. O que é produzido, isto é, o ato social de produção, corresponde à realização de um agente e, portanto, o ato é uma realização socialmente regulada de uma categoria (o agente). A realização de um agente é dada pela relação entre o ato de produção e o produto final e esta relação e, por sua vez, analisada em termos de enquadramento, referindo-se ao grau de fragmentação ou divisibilidade que o ato ocasiona.

E+ = ato social de produção é fragmentado, divisivo, menos o produto final é sua realização.

E- = ato integrado, produto final é sua realização.

A forma de relação social entre os agentes da unidade básica

de produção pode ser referida ao conceito de classificação, desde que se consideram as relações entre categorias (agentes) da divisão social do trabalho. Estas relações assumam um aspecto horizontal - relações entre agentes pertencentes a uma categoria comum - e vertical - relações entre agentes de categorias diferentes e que podem criar uma ordenação hierárquica das relações entre categorias.

De acordo com as relações entre agentes primários de produção em termos de classificação tem-se as seguintes situações:

a. C++ = ato primário é resultado de agentes isolados e a unidade básica de produção é um agente isolado.

b. C+ = ato primário de produção é resultado da relação entre agentes de uma categoria comum e a unidade básica de produção é um grupo.

c. C = ato primário é resultado da relação entre agentes de categorias adjacentes e a unidade básica de produção é um grupo de trabalhadores não especializados, semi especializados e especializados.

d. C- = ato primário é resultado da integração de agentes das diferentes categorias e a unidade básica de produção é um grupo que integra trabalhadores com várias qualificações - supervisores-gestores, etc.

Formas de regulação da UBP (Unidade Básica de Produção) -

Códigos de produção resultantes da combinação da relação entre agentes com a natureza do ato primário:

- a. C++ E++ = agentes isolados e ato divisivo.*
- b. C+ E+ = agentes relacionados dentro de uma categoria e ato divisivo.*
- c. C E- = agentes relacionados entre categorias adjacentes e ato integrado.*
- d. C- E+ = agentes integrados através de categorias e ato divisivo.*
- e. C- E- = agentes integrados através de categorias e ato integrado.*

O movimento dos códigos de produção de a. para c. acompanhou historicamente a passagem do capitalismo empresarial para o capitalismo monopolista. A implantação dos códigos d. e e. a todo sistema de produção constituiriam uma mudança qualitativa no código de produção. Contudo, para que essa mudança ocorresse haveria necessidade de mudança da categoria cultural dominante, ou seja, uma transformação de estrutura de classe.

Nas sociedades capitalistas, da mesma forma que se verifica uma relação entre classe e códigos de produção. Identificam-se então quatro formas de controle ideológico sobre o modo de produção em sociedades de classe: o taylorismo, teoria que legitima o código a.; a escola de relações humanas que legitima o

código b.; a democracia industrial, como teoria baseada no trabalhador legitima os códigos d. e e.; a teoria do sistema sócio-teórico que legitima o código c.

Os códigos a., b. e c. são variantes de um código restrito (a tomada de decisões não é partilhada com os trabalhadores) e traduzem a relação capitalista na produção.

Os códigos d. e e. são variáveis de um código elaborado (a tomada de decisões é partilhada entre os diversos agentes) e realizam relações coletivas de produção. No ocidente prevalece os códigos de forte classificação, com exemplos isolados de produção integrada.

Nas Escolas Agrícolas, desde que os alunos em sua maioria nos PDP se situam na condição de fornecedores de mão-de-obra (Tabela 16) - trabalhadores não qualificados - e, onde as decisões não são compartilhadas pelos alunos pode-se dizer que neste contexto ocorre uma relação capitalista de produção dentro dos códigos a., b. ou c..

A análise do código que regula a forma de educação e o código que regula a forma de produção desta relação é feita utilizando-se também os conceitos de classificação e enquadramento.

Valores da classificação e do enquadramento da forma de regulação do ato de aquisição educativa e da forma de regulação do ato de produção.

O aluno de Escola Agrícola pode ser considerado simultaneamente uma categoria da divisão social do trabalho educativo e uma categoria da divisão social do trabalho produtivo?

Nas disciplinas da Area Geral o aluno de Escolas Agrícolas realiza as mesmas atividades - de currículo, pedagogia, avaliação - desenvolvidas por qualquer aluno da Rede Pública, pertencendo desta forma como categoria da divisão social do trabalho educativo enquanto na Area Técnica este aluno, nas atividades práticas dos projetos didáticos de produção parece caracterizar-se na categoria da divisão social do trabalho produtivo.

Perguntamos aos alunos: "os alunos participam na elaboração dos programas que serão desenvolvidos durante o ano nas diversas disciplinas".

Tabela 17 - Participação dos Alunos na Elaboração dos Programas de Ensino (%)

SIM	NAO	OCASIONALMENTE	NAO RESPONDEU
09	64	26	01

O planejamento - plano de curso - na Area Geral, via de regra é feito por cada professor em sua disciplina, isoladamente. Normalmente segue-se, quando não é repetido *ipsis literi* o plano dos anos anteriores. O modelo padrão está contido nos famosos

livros verde (Ciências e Matemática) e azul (Português e Estudos Sociais) da Secretaria de Educação Estadual destinados às escolas da Rede Pública Estadual. Os alunos não tomam conhecimento deste planejamento e normalmente ficam sabendo do conteúdo que será estudado no decorrer do ano, somente no momento de cada aula. A seleção, organização e distribuição do conhecimento em cada disciplina é atribuição exclusiva do professor. O aluno é um mero receptor, salvo raras exceções observadas quanto a sugestões, perguntas, debates, mas não em termos de influenciar na determinação de conteúdos, na pedagogia e avaliação.

Na Área Técnica observa-se um quadro semelhante. A programação de cada disciplina é responsabilidade de cada docente técnico.

Não há um acompanhamento mais minucioso por alguém da própria área para observação da seleção dos conteúdos desde que normalmente a supervisão só leva em conta os critérios técnicos do plano, e, desconhece via de regra tais conteúdos para que possa fazer uma análise qualitativa mais rigorosa. Muitos professores técnicos têm afirmado que ao iniciar suas atividades como professores técnicos, inexperientes ainda, tiveram que buscar sozinhos, em livros, os conteúdos que iriam ministrar, sem ter muita certeza do que estavam fazendo.

O que se percebeu quanto a relação docente técnico e aluno é uma aproximação maior, uma aceitação maior que os alunos têm para com os técnicos. Uma relação que inclui compreensão, auxílio, credibilidade. As causas prováveis para este fato:

- os professores técnicos em sua grande maioria são egressos de Escolas Agrícolas e portanto com uma história que inclui a vivência, dificuldades, problemas decorrentes de uma vida de internato em Escola Agrícola;

- os trabalhos de campo nos projetos proporcionam uma relação menos formal e impessoal como normalmente acontece em sala de aula;

- muitos professores técnicos, especialmente os solteiros residem nas escolas. Daí, além dos horários de expediente normal há convivência extra sala de aula, extra projetos e onde muitas vezes o técnico resolve problemas de saúde, disciplinares, econômicos, sociais. Conversa com os alunos, ouve seus problemas, expõe suas experiências, enfim estabelece um clima de amizade, confiança e em certos casos se coloca como um igual. Enquanto isso os professores da Area Geral normalmente resumem sua relação com os alunos aos momentos de sala de aula;

- a identificação da futura profissão que os alunos têm nos professores técnicos.

Solicitamos aos alunos no questionário que descrevessem o andamento de um projeto técnico: quem planeja, quem financia, quem executa, qual a participação do aluno nos projetos como um todo.

No entender da quase totalidade dos alunos (Tabela 16) a elaboração, o planejamento dos projetos técnicos são feitos por cada docente/técnico. "O aluno pouco sabe como e de onde surgiu e

o que está ali no projeto." O financiamento é feito prioritariamente pelas cooperativas dos alunos. E quanto a participação dos alunos nos projetos é entendimento geral que sua função primordial é executar, trabalhar, ser mão-de-obra para a escola. Há também uma comparação que os alunos fazem onde suas atividades de executar, trabalhar são semelhantes ou iguais as atividades realizadas pelos funcionários. O que os alunos dizem a seguir mostra como se identificam com os projetos didáticos de produção.

"A participação do aluno é só como mão-de-obra."

"O aluno é somente mão-de-obra para o colégio."

"A participação dos alunos nos projetos é como força braçal."

"A participação num todo é só trabalhar, não pode dar idéias que não é executada e, se comer um fruto ou hortaliça é punido bruscamente."

"A participação do aluno é inferior às outras classes da escola."

"O aluno executa, tendo como único objetivo produzir independentemente de que saiba ou não."

"Os alunos executam junto com os funcionários."

"Aluno, só trabalha nos projetos."

"Os alunos que não são da diretoria de cooperativa não têm acesso aos projetos."

"O aluno só entra no projeto para mantê-lo, executar."

"O aluno é usado como mão-de-obra disponível."

"Muita mão-de-obra. Só a 3ª série tem algum conhecimento."

"Mão-de-obra para adquirir experiência."

"O aluno só entra para fazer a manutenção do projeto."

"Executa e aprende com o fazer."

"O aluno só serve como mão-de-obra braçal."

"Desenvolver os trabalhos. Em certos projetos o aluno, é novamente mão-de-obra. A presença de funcionários limita a participação do aluno na regulagem de máquinas, dirigir trator a aplicar medicamentos."

"O aluno executa. Opina pouco."

"A participação do aluno é restrita, mas também depende do interesse do aluno."

"A participação do aluno é restrita à execução."

"Os alunos não desenvolvem o planejamento."

"A única coisa que sei é que nós trabalhamos."

"Não devíamos pagar tão caro as taxas de mensalidade pelo nosso apoio na produção."

"A participação dos alunos é mais na realização das atividades. É mais um funcionário."

"Não há participação dos alunos no planejamento e execução. A direção decide e pronto."

"O aluno interessado tem que tomar a iniciativa porque senão a direção resolve."

"O aluno participa ativamente realizando quase que praticamente todo o trabalho e como consequência adquire aprendizagem sobre as culturas."

"A execução dos projetos é feita pelos alunos e funcionários. A realização dos projetos visa a aprendizagem e sobrevivência da escola."

"A mão-de-obra do plantio a colheita é feita pelos alunos."

"A participação do aluno é apenas como um peão de manutenção."

"O aluno é mão-de-obra barata."

"Os projetos são uma safadeza com o aluno."

"O aluno trabalha igual a um condenado."

"O aluno trabalha de sol a sol nos projetos, sem reclamar."

"Os alunos tocam o projeto."

"A responsabilidade do aluno é na mão-de-obra."

"Na manutenção, andamento, limpeza e conservação dos projetos."

"O aluno trabalha e trabalha nos projetos e não ganha nada. Nem mesmo aprende."

"A nossa participação é a mão-de-obra que eles se prevalecem do poder que têm na mão."

"Neste processo podemos dizer que o aluno é um funcionário da escola."

"Executam os projetos os que estiverem aptos."

"Os alunos executam os projetos. A participação dos alunos é um tanto privilégio de alguns devido à falta de diálogo."

"Os alunos executam. A função do aluno é aprender e servir de cobaia."

São poucos (11%) quem além da função de execução, participam opinando, aprendendo, sugerindo nos PDP. Na Escola F, além dos projetos próprios da escola, o aluno tem oportunidade de participar mais efetivamente desde que pode desenvolver projetos onde auferirá lucros além de conhecer todo processo: planejamento, custeio, execução, comercialização. A descrição que segue, feita por um aluno, mostra como funciona o sistema.

"Quando um aluno quer fazer um projeto procede da seguinte forma:

01. comunica ao professor responsável para que este estude as possibilidades;

02. comunica à cooperativa, caso o projeto seja aprovado pelo professor;

03. entrega a lista de materiais e insumos necessários para o projeto à cooperativa para que esta adquira os mesmos;

04. executa o projeto;

05. quando na colheita, 50% do valor bruto fica com a cooperativa e o colégio e 50% vai para o aluno."

As relações entre professores e alunos, entre professores, alunos e funcionários são nitidamente distintas e estáveis. As funções desempenhadas por cada categoria (professores - agentes trabalhadores especializados; alunos e funcionários - agentes trabalhadores não especializados) estão bem isolados umas das outras. Os professores técnicos - agentes especializados - planejam, elaboram, administram os projetos enquanto alunos e funcionários - trabalhadores não especializados - executam as tarefas de mão-de-obra: manutenção, plantio, colheita. Essa forma de relação e funções caracteriza uma forte classificação. O enquadramento pode ser considerado fraco desde que a unidade primária de produção é um ato relativamente cooperativo, baseado no grupo (alunos e funcionários) em que há oportunidade de variar as condições do trabalho e em que o produto (final) mantendo uma relação mais direta com o objetivo total de produção é menos uma fração desse objeto.

Os objetivos que norteiam os PDP mostrados na Tabela 17 mostram as distorções em relação às filosofias e objetivos gerais oficialmente manifestos.

Tabela 18 - Prioridade, Destino e Meta dos Projetos Didáticos de Produção (%)

OS PDP SÃO PRIORITARIAMENTE:

- Recursos pedagógicos para desenvolver experimentos e pesquisa	14
- Um meio de manutenção da escola	65
- Ambos	17
- Não responderam	04

OS PDP SÃO DESENVOLVIDOS EM FUNÇÃO DO INTERESSE:

- Do aluno	14
- Da escola	51
- Do aluno e da escola	34
- Não responderam	01

NOS PDP O QUE MAIS IMPORTA É:

- A produção	55
- A aprendizagem do aluno	07
- A produção e a aprendizagem	31
- Não responderam	07

Os dados evidenciam forte classificação. A maioria dos alunos 65%, entende que os projetos técnicos funcionam como um

meio de manutenção da escola e não como recursos pedagógicos para desenvolver experimentos, pesquisa. Entendem, também que os projetos são desenvolvidos mais em função do interesse da escola que do aluno e, finalmente, o que importa na escola é a produção dos projetos técnicos mais que a aprendizagem dos alunos.

PINTO (1989) em "Planejamento da Produção em Cooperativas - Escola da Fundação Educacional de Santa Catarina" traz também elementos elucidativos para a relação aluno x projetos e que também evidenciam a utilização do aluno como mão-de-obra nos PDP.

"Quanto às responsabilidades dos professores da Área Técnica todos os sujeitos (alunos, diretores, professores e funcionários) entendem que é de sua competência a responsabilidade pelo planejamento da produção; orientação dos alunos; execução das atividades e tornar o projeto produtivo." (p.28)

Sobre a responsabilidade que o professor tem de tornar o projeto um instrumento didático.

"Em nenhum momento, algum sujeito citou como dever do professor - o que se julga o maior dos deveres que é utilizar os projetos como módulos didáticos a fim de tornar o processo ensino-aprendizagem possível e exequível." (p.29)

Da responsabilidade dos alunos nos projetos.

"O dever dos alunos, foi visto por todas as categorias como sendo o trabalho, foi de competência dos alunos a responsabilidade pela execução. Até entre os próprios alunos a concepção de relação com os projetos foi de execução, produção e que afirmou foi 85,5% deles. Apenas 12,5% dos sujeitos alunos demonstraram que os projetos servem acima de tudo à aprendizagem."
(p.29)

Sobre a seção da cooperativa-escola que funcionou melhor.

"Na opinião de 100% dos sujeitos diretores, 64,3% dos sujeitos professores e 45% dos sujeitos alunos foi a seção de produção. Esses dados expressam um valor muito alto, atribuídos a uma seção que traduz trabalho, como mencionado anteriormente, o trabalho mais no sentido de mão-de-obra e menos no sentido educacional." (p.30)

Ainda segundo PINTO (1989) há situações que interferem na prática cooperativista e são entraves na educação cooperativista. Destacam-se neste sentido os aspectos participativos.

*"A participação dos alunos foi muito mais teórica que real.
(p.31)"*

*"Os associados não participaram em decisões importantes.
(p.31)"*

"Pouco envolvimento dos sócios, isto é, apenas a diretoria atuou. (p.31)"

"Os funcionários não admitiram que os alunos participassem em decisões. (p.31)"

"O fato de existir uma cooperativa-escola sujeitos que desconheçam certos aspectos ou situações da vida da cooperativa-escola, pode ser o suficiente para afirmar que, a educação cooperativa deve ser o principal objetivo do sistema cooperativa-escola. (p.31)"

O que se percebe novamente é o isolamento entre os agentes que decidem, elaboram, planejam, administram e os que executam, mantém os projetos com sua mão-de-obra, numa classificação forte. Certamente é esta a principal causa do desinteresse que a maioria dos alunos tem pelas coisas da escola, em muitas escolas. A não participação nas decisões, a consciência de que são nos PDP não muito mais que mão-de-obra, como os funcionários o são, explica também, ocorrências como furtos de frutas, aves e outros animais que em determinadas escolas tem causado preocupações econômicas, tal a dimensão dos atos de vandalismo.

é contudo importante salientar algumas prováveis causas que determinam toda esta situação.

Os PDP segundo diretores, professores, alunos, funcionários têm sido acima de tudo um meio de manutenção e sobrevivência da escola. E mesmo que a escola se propusesse a tornar os projetos um instrumento de pesquisa haveria grande dificuldade para isso. Técnicos e professores reconhecem em sua maioria não estarem preparados, instrumentalizados para desenvolver pesquisas, mesmo

elementares. Haveria para isso necessidade de se recorrer a outras instituições, outros profissionais, ou a uma reciclagem que redimensionasse as linhas de ação e pensamento desde que não existe hábito de pesquisa. O tempo, as energias de todas as categorias parecem estar direcionadas para sobrevivência das escolas abandonadas economicamente à própria sorte pelos órgãos oficiais. Enquanto a prioridade é produzir para se manter, os alunos serão mão-de-obra nos projetos didáticos de produção que, serão apenas um meio de manutenção da escola e não instrumentos de experimento, pesquisa, aprendizagem.

4.11.3. Autonomia e Dependência da Educação

Para BERNSTEIN (1977) a educação é um aparelho de distribuição de indivíduos por classes, que cria, mantém e reproduz socialmente qualificações especializadas e não especializadas e disposições para o modo de produção.

As Escolas Agrícolas têm sua clientela originária da classe trabalhadora urbana - funcionários públicos, motoristas, - e rural - agricultores, pescadores.

O quadro de egressos, Tabelas 35, 36 e 37 mostram que em sua maioria os alunos encaminham-se para empresas públicas e particulares, ali desenvolvendo suas funções de técnicos agrícolas. As escolas com sua ação têm encaminhado seus egressos para ser trabalhadores de empresas, em sua maioria. As escolas estão assim a reproduzir força de trabalho para a empresa.

As empresas investem pouco ou nada na formação do futuro técnico. Apenas quando este é contratado lhe é dado um período de terminalidade na função específica que irá desenvolver. Tem assim tais empresas, mão-de-obra em abundância e barata, com o mínimo de investimento. Quem realmente investiu - os familiares, as prefeituras com o dinheiro público são os menos beneficiados. Isto também é reflexo da ausência de uma filosofia nas escolas que privilegie os aspectos sociais na formação do técnico. Os alunos desconhecem ou ignoram a função social que deveriam desempenhar nas suas atividades profissionais.

Há todo um direcionamento para que cada um resolva seu futuro profissional individualmente. Assim cada aluno está preocupado com seu futuro, com sua profissão, com o que e onde ganhará mais dinheiro. O aluno que era mão-de-obra na propriedade familiar, é mão-de-obra nos projetos de produção das Escolas Agrícolas e será mão-de-obra na futura profissão nas empresas particulares e públicas. Alguns alunos têm consciência clara destas situações - passado, presente e futuro, quando afirmam: "o técnico agrícola é um colono melhorado" ou "o técnico agrícola é amaciado na escola para trabalhar nas empresas".

É um colono melhorado porque sabe um pouco mais que os familiares que permanecem trabalhando na roça, mas, geralmente não o suficiente para voltar para casa e com seus conhecimentos e técnicas atuar com segurança, desencadeando mudanças significativas. É amaciado na escola para as empresas porque também entende que a escola não lhe dá uma formação técnica que

permita entrar com segurança numa empresa e ali desempenhar determinada função. Sabe que precisa da terminalidade, de um estágio na empresa para depois trabalhar efetivamente. Estas declarações dão a entender que mesmo na Area Técnica, privilegiada pelos alunos e pela escola, ocorre uma formação técnica bastante generalista. A rotatividade nos diversos setores de projetos parece não permitir uma especificidade, uma especialização maior em determinadas culturas que seriam de interesse de uns e outros.

As relações sistêmicas entre educação e produção constituem a base de classe e a base material da educação e, na medida em que tal acontece, esta relação indica a dependência da educação da forma de produção.

Historicamente o Estado tem adquirido um controle crescente sobre as relações sistêmicas.

Relações entre as categorias criadas pela educação e a relação entre as categorias requeridas pelo modo de produção.

Relações entre a distribuição das categorias criadas pela educação e a distribuição das categorias criadas pela educação e a distribuição das categorias requeridas pela produção.

Realização das categorias criadas pela educação (qualificações e disposições) e as realizações que se esperam das categorias do modo de produção.

Ao mesmo tempo que mantém o sistema educacional no seu papel

essencial como distribuidor de classe das relações sociais de produção.

Quando a educação foi constituída como aparelho especializado e separado estava subordinada à Igreja, na Europa. O conflito centrado na independência da educação em relação à Igreja surge no período pré-industrial. A essa autonomia segue-se uma crescente dependência da educação ao modo de produção e, assim, do Estado.

Mesmo antes do capitalismo empresarial, as características hierárquicas da escola, a separação e distinção graduais de formas especializadas de discurso e os atributos dos aquisidores que são valorizados já estavam constituídos.

Tais características, portanto, não foram criadas pelo capitalismo, mas ganharam novo significado na organização de um proletariado adequado, adaptado a disciplina da fábrica.

No IIº Encontro sobre Ensino Agrícola realizado em Concórdia em fevereiro de 1990 alguns depoimentos e debates dos participantes demonstraram claramente a preocupação, principalmente da parte dos membros do SINTAGRI (Sindicato dos Técnicos Agrícolas de Santa Catarina) pela não participação dos técnicos egressos nos movimentos da categoria. Tudo indica que as Escolas Agrícolas têm sido relativamente eficientes, na criação de uma força de trabalho dócil, deferente e até subserviente quando se verifica esta dificuldade de participação dos novos técnicos egressos que atuam em empresas particulares e

públicas. O engajamento destes técnicos nas lutas da classe tem acontecido de forma muito lenta, como resultado da atuação do sindicato e não como fruto também de uma formação de consciência crítica, política e socialmente resultante da ação das Escolas Agrícolas. Assim temos que, as Escolas Agrícolas estão a legitimar valores e atitudes relevantes para o modo de produção através especialmente dos PDP. Parecem equipar os alunos/trabalhadores com atitudes e disciplinas apropriadas para o futuro profissional numa dimensão de dominação/subordinação. Contudo internamente o código educacional com C+ parece criar nos alunos estratégias de resistência à disciplina, criação de normas por eles estabelecidas, técnicas de "fuga", sabotagem implícita e mesmo explícita dos meios de educação - furtos, depredações - que seria a não aceitação da ordem expressiva transmitida pela escola - atuações no limiar da conduta aceitável. Entende a maioria dos alunos que a escola para manter a ordem deveria utilizar o diálogo ao invés da punição como sistematicamente faz. A aversão pela escola da parte de um grande número de alunos também tem muito a ver com a percepção que tem da inexistência de um clima de entendimento e cooperação entre as categorias do conjunto escolar agrícola. Via de regra percebem um permanente confronto entre direção, professores, funcionários onde eles, os alunos, são envolvidos pelos diferentes grupos que disputam cargos, interesses, eleições e normalmente os prejudicados.

Atualmente as escolas têm dificuldades em disciplinar seus alunos especialmente no que se refere à manutenção da ordem interna. Contudo demonstra que uma fração significativa do

produto educativo tem uma relação direta com o modo de produção em termos de adequação de aptidões e disposições. Pode-se também dizer que as disposições adequadas ao modo de produção já são constituídas na família.

Enquanto as relações sistêmicas revelam o tipo de dependência da educação ao modo de produção o princípio da classificação revela o grau de autonomia da educação em relação a produção.

Quando a classificação é forte, trabalho (produção) e conhecimento (educação) estão isolados um do outro. Dizer que educação é para a "vida" para o "espírito" para o "lazer" para o desenvolvimento do "eu" é a linguagem realizada por uma classificação forte entre educação e produção. E isto é sistematicamente enfatizado nos alunos pelo meio escolar agrícola, na Area Geral especialmente, até para justificar conteúdos, disciplinas entendidas pelos alunos como inúteis ao contexto e à profissionalização.

Quando os alunos dizem que as disciplinas da Area Geral não têm relação/aplicação com o que ocorre no contexto escolar agrícola - disciplinas descontextualizadas - e, os professores argumentam que servirão para a vida futura do aluno, entende-se que isto também caracteriza uma forte classificação entre educação e produção. Os professores ao responderem o porque dos conteúdos de suas disciplinas "em algum momento de sua vida você irá utilizar" ou "para se relacionar melhor com as pessoas" ou "um sujeito importante deve saber isso", estão a mostrar essa C+,

entre educação e produção.

Uma forte classificação entre educação e produção cria condições para uma autonomia da educação. Talvez a separação nítida existente nas Escolas Agrícolas entre Area Geral e Area Técnica seja reflexo da autonomia relativa da educação que a Area Geral mantém historicamente. Autonomia relativa porque a produção constitui a base material e de classe da educação. Isto significa que, embora a educação seja afetada pela produção existe uma atenuação entre as estruturas simbólicas da educação e a sua base material (a produção).

Em condições de autonomia relativa, o princípio ou a forma de transmissão da educação só indiretamente está ligado a uma base material (de transmissão).

A autonomia relativa que repetindo, parece existir de alguma forma em termos de Area Geral nas Escolas Agrícolas confere aos valores da educação uma aparente autonomia sobre algumas de suas implicações. Significa uma aparência de objetividade de neutralidade e, ao mesmo tempo, de finalidade e dedicação altruístas, tornando-se estes os atributos dos seus agentes superiores.

A autonomia relativa da educação é o meio básico pelo qual a consciência dos agentes de controle simbólico (agentes da classe média que dominam as decisões respeitantes aos significados, contextos e possibilidades dos recursos discursivos - códigos de

educação) é legitimada e mantida e, em cooperação com a família, reproduzida.

Esta relação indireta da educação com sua base material (produção) constitui a mensagem ideológica fundamental crucial do sistema educativo e a expressão desta mensagem reflete o grupo social que se apropriou das formas de transmissão educacional. Assim, historicamente, a mensagem tem sido realizada através dos conceitos de cavalheiro, de homem culto, de autonomia do eu ou do espírito, de independência do pensamento de uma base material e, atualmente, de educação para a vida, de educação para o lazer e de educação para a autonomia pessoal. Educar é sempre disciplinar. O que tem variado historicamente é aquilo que está sujeito à disciplina e à forma da disciplina. Basicamente, permanece inalterada a condição da educação: uma classificação forte entre educação e produção.

Contudo, em termos de Área Técnica não transparece a existência de uma autonomia relativa do conhecimento em relação ao trabalho. Os professores que ministram as disciplinas teóricas técnicas são os mesmos que planejam e gerem os projetos técnicos de campo. Os conteúdos ministrados na sala tem implicação direta com o desenvolvimento dos projetos de produção, isto é, quem determina os conteúdos - conhecimento - são os projetos de produção - trabalho. O papel desempenhado pelos alunos nos PDP - execução, mão-de-obra, trabalho - mostra dependência ao modo de produção. Todo o contexto escolar agrícola tem sua sobrevivência dependente do êxito (produção, produtividade) dos PDP.

A classificação é fraca com os princípios, contextos e possibilidades da educação integrados nos princípios, contextos e possibilidades da produção.

Neste caso a educação - do ponto de vista da Area Técnica nas Escolas Agrícolas - é um integrador crucial das relações sociais de trabalho e aprendizagem. A integração da educação com a produção neste caso parece ter por fim aumentar a eficiência da produção e não mudar as relações sociais da produção na escola.

A classe que domina a produção, decidindo seus meios, contextos e possibilidades - classe dirigente - tem uma relação direta com a produção mas, indireta com a educação em particular com a reprodução cultural em geral.

A classe dirigente desde que está preocupada com as relações sistêmicas entre a educação e produção e com a manutenção da base de classe das relações sociais de produção, está essencialmente interessada na perpetuação das relações entre os princípios de classificação (princípio de poder) e a categoria cultural dominante (classe). Estas relações determinam o significado particular do código educacional para a experiência da classe dirigente.

Os interesses da classe dirigente direcionam-se na tentativa de influenciar e controlar o Estado. Considera-se que a consciência da classe trabalhadora, especialmente a mais baixa, é menos dominada pelo modo de educação mas essencialmente constituída pelo modo de produção.

Se considerarmos o aluno de Escola Agrícola como elemento da classe trabalhadora rural e urbana e observando sua escolha preferencial pela Área Técnica, seu envolvimento nos projetos didáticos de produção, sua visão de escola em relação ao futuro profissional, parece evidente que sua consciência é mais dominada pelo modo de produção e menos pelo modo de educação.

No grupo da classe média que tem acesso e controle sobre as formas especializadas de comunicação, distinguiu-se uma fração cuja função está diretamente relacionada com o modo de produção - categorias da divisão social de trabalho da produção - e outra fração que funciona nas várias agências de reprodução cultural - categorias da divisão social de trabalho do controle simbólico (professores). E esta fração que tendo uma relação direta com a reprodução cultural e indireta com a produção, goza de relativa autonomia face à produção na constituição dos princípios, contextos e possibilidades de reprodução cultural e na constituição e disseminação dos códigos de transmissão. Esta fração aceita os princípios básicos da classificação (classificação forte entre educação e produção, ou seja, uma autonomia relativa da educação) preocupando-se essencialmente com as relações entre os princípios de controle e a categoria cultural dominante (classe). Estas relações determinam o significado particular do código educacional para experiência deste grupo social.

Existe assim uma divisão entre produção - poder dominante - e reprodução cultural - controle dominante - onde a primeira

limita a segunda. As relações estruturais, controle simbólico e poder são paralelas às relações entre educação e produção, isto é, a educação depende da produção, mas tem também uma independência específica ou autonomia relativa na constituição de seus códigos. A localização na estrutura de classe dos agentes de controle simbólico é ambígua e estruturalmente paralela à relação ambígua entre educação e produção. Se as relações sistêmicas forem fortes, mais forte será o domínio do modo de produção sobre os códigos de educação e mais direta será a relação entre a base material e as codificações da educação.

Reforçar as relações sistêmicas não constitui uma integração da educação na produção, mas reforça a regulação da educação pelo Estado. O conceito de um sistema educacional como um produtor em si próprio só é possível onde o incentivo do lucro tenha sido abolido (considera-se por exemplo, a produção de bens pelos presos de uma cadeia que é cuidadosamente regulada de modo a não competir com produtor industriais).

Os produtos derivados dos projetos didáticos de produção nas Escolas Agrícolas Fundacionais tem sido motivo de polêmica. Além da manutenção da escola-alimentação (feijão, arroz, carne, doces, hortaliças) os produtos são vendidos em feira, no comércio, para obter recursos visando financiar os novos projetos e custear as demais despesas da escola.

As escolas assim visam lucro e competem com produtos industrializados. Segundo um presidente de Sindicato dos

Trabalhadores Rurais:

"A Escola Agrícola pode ter formado muita gente, pode ter encaminhado algumas pessoas, mas tem feito muitas coisas que considero erradas. O Sindicato dos Trabalhadores Rurais tem desenvolvido um trabalho juntamente com a ACARESC. Foi investido muito dinheiro para criarmos a Feira Livre na cidade. E que acabou com a Feira Livre foi a Escola Agrícola, por incrível que pareça. Quando a Escola Agrícola entrou na feira, praticou a concorrência. A escola não tem um custo de produção porque quem produzem são os alunos e com isso tirou todo mundo da feira. Muita gente investiu em tobatas, conjunto de irrigação e está tudo parado porque a Escola Agrícola compete com o preço dos produtos. Vendem os produtos por preços absurdos fora dos preços de mercado." (Entrevista com sindicalista)

Em decorrência especialmente da luta pela manutenção - sobrevivência da escola - as Escolas Agrícolas têm como prioridade nos projetos didáticos de produção a produção - produtividade. Visam lucro e competem com produtores em condições vantajosas desde que se utilizam da mão-de-obra abundante dos alunos.

A integração da educação com a produção como meio crucial de transformação das relações sociais da divisão de trabalho requer a transformação da categoria cultural dominante (classe). A um nível fundamental, a autonomia relativa da educação pode bem ser uma característica constituinte das sociedades de classe e as formas que essa autonomia tem tomado historicamente tornam-se uma característica distintiva das estruturas mentais dos agentes de

controle simbólico. Esta característica distintiva é constituída, legitimada e reproduzida pelos códigos de transmissão educacionais, que por sua vez são regulados pelos próprios agentes de controle simbólico.

A força de classificação entre educação e produção torna disponível a base para variações nas modalidades de controle que são institucionalizadas, codificadas e generalizadas pelos sistemas educacionais, mas cujas origens estão fora da educação. Se as relações sistêmicas da educação se fortalecem, aumenta a penetração das relações de poder na educação. É o que parece ocorrer a nível de projetos didáticos de produção nas Escolas Agrícolas. Se se preserva ou fortalece sua autonomia relativa, reduz-se a penetração direta do poder (produção) mas mantém-se o poder indiretamente através das formas de controle da classe média realizadas no código de educação. A classe média é especialista na teoria, prática e disseminação do controle simbólico e as teorias que desenvolvem, sendo seletivamente incorporadas em códigos de produção (ex.: elementos de estudos comerciais, formação de gestores) tornam-se características das relações sistêmicas entre a educação e a produção.

A relação entre classes e códigos salienta o fato de ser a estrutura de classe que determina os códigos dominantes da produção e da educação e de serem estes que, por sua vez mantém e reproduzem as relações de classe.

Nos projetos didáticos de produção parece ser clara a

distinção entre os agentes envolvidos. Há os trabalhadores especializados - os docentes técnicos, administradores - que planejam, organizam, distribuem, gerenciam os projetos e, os trabalhadores não especializados - os alunos - que executam os projetos participando com sua mão-de-obra, seu trabalho, produzindo bens para consumo e comercialização visando a manutenção e sobrevivência das escolas. Assim as funções das categorias são bem isoladas. Cada qual tem claro o que é de sua competência. Há evidências que em D e F os alunos têm um acesso maior na dinâmica dos projetos didáticos de produção mas, que não configura uma efetiva participação no controle, nas decisões maiores: o que? por que? para que? como? desenvolver projetos didáticos de produção. As relações entre os agentes são distintos e estes não são intermutáveis.

Estas são características de uma classificação forte constituídas no modo de produção - código de produção e, que se evidenciam claramente num contexto que em princípio deveriam prevalecer aspectos de um código de educação os projetos didáticos de produção. Parece ficar assim bem evidenciado que nas Escolas Agrícolas em termos de projetos didáticos de produção não há autonomia relativa da educação em relação a produção na medida em que seus princípios, possibilidades e condições estão diretamente relacionados com os princípios, possibilidades e condições da produção.

O tipo de classificação entre os transmissores (docentes técnicos) e aquisidores (alunos) nos PDP é paralela ao tipo de

classificação entre dominantes e dominados do modo de produção. Há também um paralelo entre controle sobre o contexto de produção e controle sobre o contexto de aquisição em educação. Assim estaria evidenciada uma correspondência entre educação e produção e conseqüentemente o estabelecimento de uma relação causal revelando a forma da base material da educação - dependência da educação em relação a produção.

Assim os dados, especialmente da Tabela 15, a nível de PDP parecem caracterizar perfeitamente que o produto educativo tem uma relação direta com o modo de produção em termos de adequação de aptidões e disposições. Isto estaria de alguma forma em desacordo a BERNSTEIN (1977) quando diz que só uma pequena fração do produto educativo tem uma relação direta com o modo de produção em termos de adequação de aptidões e disposições.

A existência clara a nível de Escolas Agrícolas, de uma correspondência entre as disposições valorizadas na escola e as atitudes requeridas pela produção nas sociedades capitalistas estaria mais em acordo com o que dizem Bowls e Gintis. BERNSTEIN (1977) diz também que a escola é ineficiente quanto à criação de uma força de trabalho dócil, diferente e subserviente e, cita como exemplo o fato de, ao longo de todo século se verificaram movimentos de ação sindical. Contudo, no decorrer do trabalho há evidências várias de que o produto educativo de saída do sistema escolar agrícola via de regra é dócil, subserviente, particularmente promissor à empresa que, embora reclame de sua baixa qualificação técnica "fica esperando na porta da escola sua

saída (UFSC)" mostrando "que este tipo de produto escolar lhe serve e convém (SINTAGRI)". A grande dificuldade sentida pela entidade de classe dos técnicos agrícola em envolver os egressos logo que saem das escolas na dinâmica da classe também é um indicativo da visão político/social assimilada no contexto escolar agrícola. Assim as Escolas Agrícolas através, especialmente, dos FDP dispões de um mecanismo eficiente de reprodução da força de trabalho para o meio de produção: empresas.

CAPÍTULO 5 - RELAÇÕES EXTERNAS

5.1. Localização das Escolas Agrícolas e Caracterização da Clientela

As Escolas Agrícolas Federais e Fundacionais em estudo localizam-se em diferentes regiões do Estado conforme mostra a figura abaixo.

Figura 2 - Localização das Escolas Agrícolas no Estado.

A necessidade de amplo espaço para desenvolver adequadamente as atividades de ensino técnico em agropecuária nestes escolas, determina seu afastamento de centros urbanos. As Escolas C e F localizam-se relativamente próximas de cidades mas dispõem de grande área para exercer os Projetos Didáticos de Produção. A, B, D, E e G localizam-se aproximadamente a 12km das sedes municipais. Para comunicação mais imediata todas as escolas dispõem de telefone e o deslocamento é feito por ônibus urbanos que vão até as escolas ou ônibus de linha que passam próximos às escolas.

Assim, o posicionamento geográfico das Escolas Agrícolas lhes confere naturalmente relativo grau de isolamento e autonomia.

As atividades são desenvolvidas em terreno e prédios do Estado (fundacionais) e do Governo Federal (federais) exceto na Escola D onde toda estrutura pertence a uma congregação religiosa.

Os alunos em regime de internato em sua maioria e, de semi-internato para algumas jovens que ultimamente são aceitas pelas Escolas Agrícolas, são predominantemente originários do meio rural, filhos de proprietários de minifúndios.

"68% dos alunos são oriundos do meio rural, em que os pais de uma forma ou de outra desenvolvem atividades ligadas à vida campesina e os outros 32% desenvolvem outras atividades, como por exemplo, comerciantes, funcionários públicos, professores."
(Planejamento Anual 1990 - Escola B. p.4)

Tabela 19 - Procedência dos Alunos das Escolas Agrícolas (%)

MEIO	ESCOLA	A	B	C	D	E	F	G	TOTAL
Urbano		45	35	36	17	23	45	24	34
Rural - Pequena Propriedade		52	50	59	83	73	55	72	63
Rural - Média e Grande Propriedade		03	05	05	-	04	-	04	03

Tem-se percebido que o número de alunos de origem urbana da classe trabalhadora tem aumentado nos últimos anos de uma forma bastante significativa a ponto de se verificar em algumas escolas - A e F - um índice próximo aos de origem rural. O fato de muitos alunos das escolas fundacionais serem conveniados com Prefeituras, onde normalmente a escolha do candidato é político-partidária, faz com que os critérios de seleção das escolas não prevaleçam. É desta forma que o índice de alunos de origem urbana tem aumentado significativamente. Percebe-se também que na maioria das escolas o número de alunos procedentes do município e região onde se localizam as escolas é reduzido. Para muitos, este fator, terá reflexos na formação do aluno.

*"Uma coisa me surpreendeu. Eu pensei que neste colégio a maioria de seus alunos fosse dessa região e, na realidade a minoria não é daqui pois 70% vem de fora. O reflexo da formação do indivíduo que volta para casa é relativamente pequeno."
(ACARESC)*

Em sua quase totalidade, os alunos estão situados na faixa etária dos 14 aos 20 anos de idade. Observou-se que nos últimos anos tem diminuído a média de idade.

No Planejamento Anual de 1990, item "Caracterização da Clientela" da Escola B constam algumas informações que correspondem aos dados obtidos com os alunos. "Uma sinopse dos dados referentes a idade dos alunos da escola mostra sua concentração na faixa dos 14 aos 20 anos". A idade dos alunos que ingressam e que se formam nas Escolas Agrícolas tem sido motivo de preocupação para muita gente. O SINTAGRI - Sindicato dos Técnicos Agrícolas de Nível Médio de Santa Catarina - expressa bem algumas dessas preocupações, dentro de uma visão de entidade de classe. Sobre idade x mercado de trabalho: "o maior problema que enfrentamos hoje começa pela idade do técnico recém formado. O aluno está se formando com dezesseis e meio, dezessete e meio, não chegando geralmente aos dezoito anos. O mercado de trabalho aceita o técnico, mas o fator idade inclusive serve até como forma de exploração. A empresa diz: você é menor, não tem carteira ... Mas, na verdade colocam o técnico dentro da empresa e ali ele vai executar sua função." Para o SINTAGRI a solução para uma série de problemas, deficiências dos técnicos egressos, inclusive o fator idade seria a inclusão de um 4º ano na formação do técnico em agropecuária.

"O nível de idade nos últimos anos tem diminuído entre os alunos das Escolas Agrícolas em nosso Estado. O jovem se forma com idade muito baixa e por isso terá uma série de dificuldades

no mercado de trabalho. Se houvesse um 4º ano aqui no Estado, na prática resolveria a maior parte dos problemas que temos hoje como profissão. (SINTAGRI)"

O que foi dito abaixo por um professor técnico expressa o pensamento de muitos professores e técnicos sobre a questão da idade dos alunos que ingressam nas Escolas Agrícolas.

"Muitos dos nossos alunos entram na escola muito novos. Não sabem ainda o que querem. Falta maturidade para encarar o curso técnico. Muitos só despertam para a importância do curso, da futura profissão, no último ano de escola. (Professor)"

"Existem alunos que são verdadeiras crianças. (Ex-aluno)"

Os alunos vêm de municípios próximos a escola, de municípios do Estado todo e de Estados vizinhos. Resultados de pesquisa (6ª fase - 1º semestre/1990), realizada por PINHEIRO (1990) mostra a procedência dos 22 alunos da 6ª fase do Colégio Agrícola de Camboriú.

Tabela 20 - Procedência dos Alunos da 6ª Fase do GAC

Chapecó	2	-	90,0%
Bom Jesus	1	-	4,5%
Siderópolis	1	-	4,5%
Turvo	1	-	4,5%
Timbó	1	-	4,5%
Jacinto Machado	1	-	4,5%
Laguna	1	-	4,5%
Biguaçu	1	-	4,5%
Criciúma	2	-	9,0%
Araranguá	1	-	4,5%
Cunhaporã	1	-	4,5%
Campos Novos	2	-	9,0%
Lages	1	-	4,5%
Nova Trento	1	-	4,5%
Porto União	1	-	4,5%
Guabiruba	1	-	4,5%
→ Balneário Camboriú	1	-	4,5%
Porto Belo	1	-	4,5%
Tangará	1	-	4,5%

Fonte: PINHEIRO, 1990

- a. Residem na sede do município: 8 - 36,4%
- b. Residem no interior do município: 12 - 54,6%
- c. Não responderam: 2 - 9,0%

Nesta 6ª fase considerada, nenhum aluno é do município onde a escola se situa. Num mesmo colégio, numa mesma sala de aula os alunos são portadores de distintas realidades em diversos aspectos: origem (urbana - rural), clima, topografia, cultura, costumes, religião, atividade econômica e familiar, necessidades e expectativas. Esta diversidade é até facilmente administrada pela escola desde que sua filosofia, objetivos, processos e práticas são tacitamente aceitos pela clientela.

Também, no Planejamento Anual de 1990 da Escola B verifica-se a distribuição dos alunos quanto à procedência.

"Dos alunos matriculados (144), 08 pertencem ao município sede e, os demais distribuem-se a outros 23 municípios do Estado e de 2 municípios do vizinho Estado do Rio Grande do Sul."

(Planejamento Anual 1990)

5.2. Relação Escola-Família

O fator distância com o preço elevado das passagens para alunos da classe trabalhadora rural e urbana determinam sua permanência por longos períodos na escola. Os alunos que moram próximos à escola visitam a família semanalmente ou quinzenalmente. Durante sua permanência na escola, que é no mínimo de 3 anos, a presença dos pais dificilmente ocorre, tendo como causa maior, segundo consenso geral, a distância. Contudo, mesmo os pais que residem no município ou em municípios próximos às escolas quase não aparecem. A participação dos pais na vida da escola, no acompanhamento direto dos filhos, é mínima. Perguntados sobre a participação dos pais nas atividades da escola os alunos responderam.

Tabela 21 - Participação dos Pais nas Atividades Escolares

(%)

ESCOLAS PARTICIPAÇÃO	A	B	C	D	E	F	G	TOTAL
Sempre	26	11	21	17	09	20	14	18
Raras Vezes	54	57	43	61	52	37	65	52
Nunca	20	32	34	22	36	43	21	29
Não Respondeu	-	-	02	-	03	-	-	01

A principal forma de contato da escola com os pais é a correspondência, através da qual são enviadas as notas bimestrais, informações e convocações aos pais de alunos que estejam causando problemas ou em época de eleições para escolha da direção.

Tabela 22 - Meios de Contato entre Escola e Família (%)

ESCOLAS MEIOS	A	B	C	D	E	F	G	TOTAL
Reuniões de Pais	03	32	21	46	32	-	41	22
Correspondência	82	51	71	29	41	75	35	59
Outros: telefone, visitas	10	11	05	25	18	18	17	14
Não Responderam	05	06	03	-	09	07	07	05

No relatório de atividades desenvolvidas na Escola B em 1989, consta que "a reunião de pais e professores foi realizada somente em agosto e as demais foram prejudicadas por diversos fatores. Os pais foram comunicados por escrito da ocorrência disciplinar de seus filhos e também houve chamadas individuais de pais na escola".

No relatório de atividades didáticas 1989 - na Escola F, a avaliação do projeto "Contato e Orientação dos Pais dos Alunos" consta a forma, os resultados obtidos, dificuldades encontradas e sugestões na execução do projeto.

"Atendimento a todos os pais que visitaram a escola."

"Atendimento aos pais convocados pelo colégio."

"Remessa de notas e informações aos pais referentes aos filhos."

"Cartas e mensagens aos pais."

Dentro das possibilidades de um colégio interno, os objetivos foram atingidos em sua maioria. Como resultados citam-se o maior interesse dos pais que passaram a ter mais contato com o colégio e a melhoria do relacionamento com os alunos. Como dificuldades:

"Falta de tempo para um melhor atendimento aos pais devido ao acúmulo de outros afazeres."

"Dificuldade provocada pela distância dos pais (são alunos de mais de setenta municípios de Santa Catarina e outros Estados)."

Sugestões:

"Contatos de mais setores do colégio com os pais."

"Disponibilidades de um professor para visitar as famílias dos alunos."

Apesar da preocupação e tentativas de aproximar a família de parte de algumas escolas, não existe uma estruturação (de elementos humanos, orçamentária, pedagógica) que possibilite efetivamente este encontro sistemático, participativo.

Na verdade o que ocorre de fato são as "comunicações por escrito" e as "chamadas individuais", principais formas de comunicação escolas/família, desde que, as reuniões de pais, normalmente se restringem a ocasionalmente agrupar os poucos pais que residem próximos à escola, até para cumprir uma formalidade legal - obrigatoriedade da existência de APP como encontros periódicos para decidir sobre assuntos administrativos da escola.

É rara a presença de pais na escola, atribuída à distância e, acreditamos nós, ao entendimento que os pais têm, de que, a formação dos filhos é de responsabilidade exclusiva da escola enquanto nela estiverem. Assim, o contato família/escola ainda é predominantemente de iniciativa das escolas.

A relação com os pais restringe-se basicamente a questões burocráticas e disciplinares e não de uma real participação/intervenção nas questões didático/técnico/pedagógica que dizem respeito a questões fundamentais na formação do filho.

A maior afluência de pais ocorre nos finais de ano e muitas vezes na tentativa de reverter situações que estão a indicar possível e provável reprovação dos filhos. Também, nas formaturas, muitos pais que nunca estiveram na escola aproveitam a oportunidade da formatura do filho para conhecer o ambiente onde o filho viveu durante três anos. Há casos de pais que nunca estiveram na escola durante a permanência do filho. Tem sido apontado pelos próprios alunos, também, como causa da ausência dos pais na escola, a timidez e até vergonha de muitos, decorrente do baixo nível cultural e escolar e da visão dogmática que tem da escola.

Perguntamos se a escola, em suas atividades como um todo aproximam o aluno de sua família. Aproximadamente 55% disseram que sim, 43% não e 2% não responderam. Um número significativo justificou sua resposta positiva da seguinte forma: o isolamento que sentem ao permanecer na escola, as dificuldades porque passam, provocam saudades de casa, da família e, mais que tudo, determinam um novo posicionamento diante da família - a valorização da família, como um todo - o que era normal não ocorrer anteriormente. Neste sentido, para muitos, a escola aproxima-os da família. Na verdade, fica evidente que a maioria

das escolas não desenvolve um trabalho consciente e sistemático de aproximação escola-aluno-família.

Tabela 23 - Aproximação Aluno-Família como Decorrente da Ação da Escola (%)

<i>ESCOLAS OCORRENCIA</i>	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>	<i>D</i>	<i>E</i>	<i>F</i>	<i>G</i>	<i>TOTAL</i>
<i>Sim</i>	53	51	43	68	68	50	52	55
<i>Não</i>	45	49	57	29	30	45	45	43
<i>Não Responderam</i>	02	-	-	03	02	05	03	02

A forma de integração das Escolas Agrícolas com as famílias de seus alunos em termos de relação de fronteira é claramente por solidariedade mecânica. As escolas tendem a fechar-se sobre si mesmas, a auto isolar-se, sendo as relações de fronteira bastante definidas - o interior e o exterior da escola estão claramente diferenciados. A desculpa de que a maioria dos alunos procedem de regiões distantes não serve de justificativa, desde que mesmo as famílias próximas às escolas normalmente não participam da vida e atividades escolares dos filhos. Não se consegue perceber uma viragem nas relações de fronteira entre as Escolas Agrícolas e exterior em termos de família dos alunos, exceto de alguma forma na Escola D. Tal mudança poderia, por exemplo, ser (percebida) pela incorporação às escolas das crenças e estilos de socialização dos pais. Mas isso não se evidencia.

5.2.1. Socialização Familiar

Para BERNSTEIN (1977) assim como se analisam currículo, pedagogia e avaliação em termos de classificações e enquadramentos pode-se discutir relações entre assuntos/sujeitos, relações entre escola/família, escola/comunidade, relações entre arranjos de objetos em espaços diferentes e outras formas de relação.

Embora informações mais detalhadas e profundas sobre as famílias de alunos de Escolas Agrícolas e seu meio possam ser limitadas (visitas à algumas famílias de alunos com observação do meio e a experiência de ter crescido convivendo num meio rural), dados de observação e através do questionário aos alunos permitem de alguma forma fazer algumas considerações a respeito deste contexto familiar quanto às formas de socialização familiar, classificação, enquadramento e a codificação de objetos.

Uma residência padrão de pequeno proprietário rural de onde provém a maioria dos alunos de Escola Agrícola poderia ser descrita como um conjunto formado basicamente de sala de visitas, quartos, cozinha, como cômodo mais amplo, despensa e banheiro. Não há, via de regra fortes fronteiras que isolem os diversos espaços para as pessoas da família que os utilizam. Se tornarmos mais especificamente a sala de visita veremos um jogo simples de poltronas ou cadeiras, vasos com folhagens, flores, e, nas paredes conjuntos variados de quadros - santos, paisagens, ... - fotos variadas - casamentos, festas, antepassados, ... É um espaço regulado por regras de exclusão fracas e conseqüentemente

fracamente classificado. As portas, quando existem estão normalmente abertas permitindo a circulação e a comunicação dos usuários entre os diversos espaços. Temos assim um enquadramento fraco - comunicação entre os ocupantes de um determinado espaço (sala de visitas, por exemplo) e os que lhe são exteriores.

Numa estrutura em que a classificação e o enquadramento são fracos pode a priori parecer que realiza um fraco controle desde que há poucas regras a regular o que ocorre no interior de um espaço e a comunicação entre espaços.

Nestes casos é difícil identificar aquilo que possa ser considerado como uma "poluição" dos usuários nos espaços fracamente classificados.

O conjunto variado de objetos (quadros, fotos, móveis, ...) na sala de visitas, embora aparentemente não transpareça, tem um princípio implícito a ordená-lo, que pode ser violado, "poluído" por alguém que pretender colocar outros quadros, postais, fotos ... sensibilizado pela diversidade dos arranjos e potencialidade oferecida pelos espaços. O arranjo variado de objetos num espaço como o descrito tem um princípio implícito a ordená-lo.

O contexto descrito pode parecer a primeira vista descontraída e que promove a expressão da pessoa, aberto às escolhas pessoais mas, numa análise mais prolongada e detalhada poderá mostrar uma forma de controle implícito que permite a vigilância total. Ao mesmo tempo que estimula as manifestações

peçoais do indivíduo filtra estas manifestações através de critérios que não são explícitos e nem específicos.

Ainda, referente ao enquadramento, a comunicação entre os membros da família segundo os alunos ocorre de uma forma aberta, de diálogo.

Tabela 24 - Ocorrência de Diálogo como Forma de Comunicação entre os Membros das Famílias de Alunos de Escola Agrícola (%)

NUNCA	RARAS VEZES	ALGUMAS VEZES	MUITAS VEZES	SEMPRE	N.R.
4,3	2,8	14,4	15,8	60,8	1,4

A tabela mostra um enquadramento fraco no processo de socialização familiar, prevalecendo um tipo de família orientada para a pessoa em que a gama de decisões, modificações e juízos é função das qualidades psicológicas da pessoa e não uma função do estatuto formal. A socialização dos filhos é feita na família não sendo deixada ao grupo de amigos e o comportamento dos filhos nesse grupo é discutido com os pais.

As famílias posicionais e peçoais utilizam determinadas formas de controle social que tem consequência sobre diversos aspectos da vida dos regulados, particularmente na aprendizagem escolar. Subjacente aos diversos modos de controle social está o

leque de alternativas postos à disposição dos regulados.

O modo de controle imperativo reduz a gama de alternativas à disposição dos regulados (crianças, jovens) deixando-lhes como possibilidades únicas a rebeldia, a evasão ou a aceitação. O modo de controle imperativo é realizado verbalmente através de um código restrito de elevada previsão léxica, *cala-te, deixa disso, sai daí*; ou extra verbalmente através de coação física.

O modo de controle por apelos ocorre quando aos regulados é deixada uma gama de alternativas mais ou menos vasta, essencialmente verbais. O controle social repousa na comunicação e, portanto, a aprendizagem é linguisticamente regulada. Os apelos podem ser posicionais e pessoais.

Apelos Posicionais: tomam como referência para o comportamento dos regulados as normas inerentes a um estatuto particular ou universal e não funcionam em termos da realização verbal dos atributos pessoais dos controladores (os pais) ou dos regulados (os filhos).

Os apelos posicionais não são necessariamente formas disfarçadas do modo imperativo de controle. Quando o modo de controle social é por apelo posicional, o essencial é que, no processo de aprendizagem de uma regra, a criança é explicitamente ligada a outras pessoas que têm um estatuto, particular ou universal, semelhante e que, na transmissão dessa regra, se recorda à criança aquilo que tem de comum com os outros. A regra é comum ao grupo e o eu fica subordinado ao nós. Os regulados

aprendem as normas num contexto social em que os diversos estatutos não são ambíguos e estão separados com nitidez.

Os apelos posicionais transmitem a cultura ou a sub-cultura de maneira a aumentar a semelhança do regulado com os outros membros do seu grupo social, criando-se assim fronteiras entre os diferentes grupos sociais. Mas se a criança se rebela, poderá desafiar as bases da cultura e a sua organização social, o que poderá forçar o controlador (pai ou professor) a um modo de controle imperativo, que revela o poder inerente à autoridade. O controle posicional realiza-se através de uma variante lingüística, específica de um código restrito ou elaborado. E, se bem que os apelos posicionais possam ser lingüística e conceptualmente complexos, eles deixam sempre pouco diferenciadas verbalmente certas áreas da experiência, reduzindo, portanto, a aprendizagem sobre objetos, os acontecimentos e as pessoas. Dados as suas características, quando o controle é posicional, o regulado desenvolve um forte sentido de identidade social. No entanto, as regras que aprende são presas a contextos específicos e isso reduzirá o sentido de autonomia. Esta forma de controle, que evolui frequentemente para o modo imperativo, cria condições para que os direitos formais dos controladores sejam desafiados e conseqüentemente seja posta em causa a ordem normativa em que se fundamentam. As formas de controle posicional e imperativo podem levar, portanto, o socializado a procurar um sistema de valores alternativos.

No modo de controle social por apelos posicionais as regras de condutas são fornecidas pelos reguladores aos regulados.

Apelos Pessoais: são centrados no regulado enquanto indivíduo e não no seu estatuto formal e tomam em consideração as componentes interpessoais e intrapessoais da relação social. Funcionam muito ao nível das intenções, dos motivos e das disposições individuais e, como tal, são realizados através de uma variante linguística (dentro de um código restrito ou elaborado) diferenciando verbalmente áreas da experiência muito diferentes daquelas em que a experiência é controlada por apelos posicionais. As regras de conduta são fornecidas no controle posicional e adquiridas no controle pessoal.

O controle por apelo pessoal reside em significados individualizados e linguisticamente elaborados que promovem a autonomia da criança. Ela tem à sua disposição várias ordens de aprendizagem, podendo dizer-se que cada criança aprende a regra no contexto que lhe é mais adequado.

Mas, como as próprias ambivalências e ambigüidades têm realização verbal e as diferenças de estatuto se tornam pouco claras, o seu sentido de identidade social poderá ser enfraquecido. A ambigüidade no sentido de identidade social, a falta de fronteiras, poderá levar as crianças a sistema de valores fechados e radicais e às respectivas estruturas sociais. Noutra perspectiva, os apelos pessoais poderão atuar como uma proteção da ordem normativa de que derivam os direitos do

controlador, pois que há uma atenuação da relação entre poder e o sistema de regras.

Com efeito, no caso dos apelos pessoais, o que será posto em causa pelos regulados são as razões dados pelo controlador ou uma condição específica, mas não os direitos do controlador inerentes ao seu estatuto formal. Os apelos pessoais, contrariamente aos apelos posicionais, podem conduzir à criação de um sentimento de culpa e não ao desenvolvimento de um sentimento de vergonha.

As regras de conduta no modo de controle social por apelos pessoais são adquiridas.

A distinção acima estabelecida acentua que, quando uma criança é anteriormente socializada através de formas de controle posicionais ou imperativas, podem criar-se tensões de papel, se ela posteriormente for sujeita a formas de controle orientadas para a pessoa. Essa mudança na forma de controle faz com que a criança fique inicialmente confusa, pois que lhe pode faltar a orientação e a facilidade para tomar as diferentes opções ou alternativas postas à sua disposição por esta forma de controle.

As diferentes formas de controle trazem conseqüências ao nível da aprendizagem.

Em cada família ou em cada contexto de controle, poderão ser usados os três modos de controle.

A Tabela 25 procura mostrar a forma de controle

preferencialmente usado nas famílias dos alunos das Escolas Agrícolas.

Tabela 25 - Forma de Controle do Contexto Familiar Agrícola

"Em minha família, para controle do contexto familiar utilizam-se:

a. expressões como "cala-te", "deixa disso", "sai daí", ... - 13,5%

b. coação física (castigos corporais, surras) - 1,3%

c. expressões como: "já tinhas idade para (não) fazer isso", "não deves falar assim ao pai", "os rapazes não choram", ... - 38,6%

d. as razões dadas pelos pais são questionadas. Ex.: "quando quero sair, brincar, etc. sempre é colocado algum empecilho para dificultar meu desejo" - 29,3%

e. não responderam - 17,2%."

Em a. temos a forma de controle do contexto familiar imperativo realizado verbalmente e, em b. também a forma de controle é imperativo através de coação física.

Em c. a forma de controle do contexto familiar é por apelos posicionais.

Em d. a forma de controle do contexto familiar é por apelos pessoais.

Os papéis que as crianças aprendem, as suas orientações conceptuais, a sua percepção e uso da linguagem serão diferentes nos vários tipos de família.

Quando uma família é orientada para a pessoa o sistema de papéis é relativamente instável, pois que se processa continuamente a assimilação e a acomodação das intenções, qualificações e motivos dos seus membros, que são diferentes e verbalmente realizados. As tensões que surgem são um função do sistema de papéis e fazem nascer formas especiais de arbitragem, de reconciliação e de exploração, pois que só em último caso serão resolvidos em termos do poder relativo dos respectivos estatutos. Nas famílias orientadas para a pessoa, o controle social realiza-se pois através de significados verbalmente elaborados, orientados para a pessoa. Os procedimentos de controle social destas famílias evidência uma sensibilização muito precoce das crianças para o desenvolvimento da linguagem de maneira que possa ser aplicado o modo de controle preferido, o apelo pessoal.

Nas famílias posicionais, tipo que prevalece entre famílias de alunos de Escolas Agrícolas, a separação é nítida entre os estatutos (idade, sexo) e entre os papéis sociais. Isto confere uma certa estabilidade ao sistema de papéis, o controle social é referenciado ao poder ou ao comportamento sugerido pelas normas universais ou particulares que regulam o estatuto. Assim, nestas

famílias, o controle social tende a ser realizado por meios verbais menos elaborados e mais orientados para o estatuto formal dos regulados. Os modos de controle social dependem pouco de significados verbais elaborados e individualmente criados e, assim, nestas famílias é menor a necessidade da sensibilização da criança para o desenvolvimento precoce de formas de linguagem verbalmente elaboradas.

O sistema de classes tende a produzir um forte isolamento nas sub-culturas dos grupos sociais e nas suas relações, isolamento que será reforçado se houver concentração populacional em áreas limitadas, fraca mobilidade social resultante do fracasso escolar e que leva a casamentos intra grupos, fortalecimento da solidariedade social por semelhança de interesse e de funções, reciprocidade de serviços e ajuda mútua como consequência do desemprego e do baixo rendimento familiar. Serão de esperar famílias posicionais nos grupos sociais da classe trabalhadora em que estas condições se verificam. BERNSTEIN (1974) em suas análises considerou indivíduos, grupos pertencentes à classe trabalhadora urbana. Por estarmos considerando prioritariamente famílias e indivíduos do meio rural as condições acima referidas não são comuns. Existe entre as famílias do meio rural um forte sentimento de proximidade, solidariedade social por semelhança de interesses e funções, reciprocidade de serviços e ajuda mútua como consequência da partilha de valores. O que existe é um forte sentimento de cooperação - dependência entre as famílias.

As condições, circunstâncias e situações acima descritas são relativamente divergentes das encontradas nos contextos familiar e comunitário da maioria dos alunos de Escolas Agrícolas. Em sua maioria de origem rural vive isoladamente e os de origem urbana são geralmente de pequenas cidades sem concentração populacional em áreas limitadas como de grandes centros. Nestas famílias de classe trabalhadora rural e urbana prevalece o modo de controle posicional e um índice significativo apresenta forma de controle pessoal. O modo de controle imperativo é insignificante e, por coação física praticamente inexistente, contrariamente ao observado por J. Cook - Gumperz (1973, p.369) em "Controle Social e Socialização" onde a macroanálise das respostas das mães mostrou que em geral a classe trabalhadora usa mais estratégias dentro do modo de controle imperativo enquanto a classe média usa mais estratégias dentro do modo de controle pessoal".

Ao contrário de ambientes regulados por fortes regras de exclusão onde os critérios de comportamento são explícitos e específicos, na maioria das famílias de alunos de Escolas Agrícolas parece haver poucas normas reguladoras da comunicação entre espaços e pessoas, como já foi dito anteriormente. Este controle fraco facilita o desenvolvimento do comportamento espontâneo entre os membros da família. Isso contudo pode não significar a ausência de um princípio de ordenação dos objetos no espaço. Este princípio é implícito. É comum arranjos de objetos permanecerem por muito tempo, muitos anos. Algo que infrija o princípio "é preciso agrupar as coisas", é considerado como uma violação ou poluição.

O contexto social familiar descrito pode a priori se apresentar como descontraído, que promove e provoca a expressão da pessoa, um espaço de "à vontade" que é aberto a escolhas muito pessoais, onde a hierarquia não é explícita. Contudo uma análise mais profunda pode revelar que este espaço está baseado numa forma de controle implícito que potencia a vigilância total. Ao mesmo tempo que encoraja a manifestação de amplas áreas da pessoas - modo de controle por apelos pessoais - estão continuamente a filtrar essas manifestações de acordo com critérios que não são específicos e nem explícitos. Neste contexto, ao nível da classificação, a "poluição" é "separar as coisas" e ao nível do enquadramento, a violação é "esconder-se", não tornar visível o eu.

Os valores transmitidos aos filhos neste tipo de família-trabalho, honestidade, respeito, tem um significado profundo na vida da criança/jovem, sendo sua assimilação resultante principalmente da observação da prática de vida dos pais. No meio familiar e comunitário de interior a cobrança destes valores é rigorosa desde a infância.

Perguntamos aos alunos se "os valores transmitidos pela escola (honestidade, trabalho, respeito, fé) estão de acordo com os valores transmitidos pela família".

Tabela 26 - Correspondência entre os Valores Transmitidos pela Família e pela Escola (%)

<i>NUNCA</i>	<i>RARAS VEZES</i>	<i>ALGUMAS VEZES</i>	<i>MUITAS VEZES</i>	<i>SEMPRE</i>	<i>N.R.</i>
<i>16</i>	<i>6</i>	<i>33</i>	<i>26</i>	<i>11</i>	<i>3</i>

A escola é um corpo social delimitado, onde existe uma ordem social e que, através de uma ritualização mais ou menos profunda, garante a manutenção dessa ordem, assegurando assim a sua continuidade (da escola) como grupamento distinto. A escola atua como principal fonte de alteração social, profissional e cultural. Modifica a identidade de muitas crianças/jovens, transforma a natureza das suas relações com a família e com a comunidade e possibilita-lhes o acesso a outros estilos de vida e a outros modos de relação social. Sendo assim, a resposta da criança à cultura da escola traduz-se provavelmente na maneira de pensar e de sentir relativamente à família, aos amigos, à comunidade, à sociedade como um todo. Essa resposta é problemática, pois está condicionada pela integração na comunidade extra-escolar, particularmente na família e no grupo de amigos.

Os dados acima expressam uma relativa discordância dos alunos quanto aos valores transmitidos pela escola em relação aos valores familiares. Isto parece gerar conflitos em muitos alunos

influenciando na aceitação das ordens transmitidas pelas escolas e conseqüentemente afetando a definição do seu papel.

A escola em sua ação transmite dois de comportamentos complexos e distintos:

Aprendizagem do caráter: imagem de conduta, caráter e maneira de ser, constituindo a ordem expressiva que controla a transmissão da ordem moral.

Aprendizagem formal: atividades relacionadas com a aquisição de aptidões específicas, constituindo a ordem instrumental que controla o currículo, pedagogia e avaliação.

As relações entre estas duas ordens são frequentemente fonte de tensão dentro da escola.

A ordem instrumental é divisora, porque pode ser transmitida de tal modo que se torna uma fonte de clivagem não só entre alunos (distinguir grupos de alunos em termos de capacidade), mas também entre professores, clivagem que depende da disciplina, da idade, do sexo, da classe social e da turma. Ao contrário, a ordem expressiva é agregadora na sua função, pois tende a transmitir um conjunto de valores, uma ordem moral igualmente sustentada por alunos e professores. Mas os fins da ordem expressiva podem ser problemáticos. Assim, o protesto de muitos professores e alunos pode significar uma resposta, à socialização moral da escola e às suas concepções implícitas e explícitas de conduta apropriada.

As noções de comportamento aceitável, sustentadas fora da escola e que está legitimada, podem não ser igualmente suportados por todos os grupos dentro de uma sociedade. Também, numa sociedade fluida, em alteração, a própria ordem moral poderá ser obscura e ambígua. É o que parece acontecer na maioria das Escolas Agrícolas, onde grande parte dos alunos, de origem rural, com uma escala de valores morais clara, parece estar em conflito ou não entender claramente os valores que a maioria das escolas procura legitimar.

Duas espécies de tensão podem existir na ordem expressiva da escola: a ordem expressiva não é aceita por certos grupos dentro da escola e/ou a imagem fora da escola é ambígua. Qualquer enfraquecimento da ordem expressiva pode enfraquecer a tentativa da escola em transmitir comportamentos que permitem a coesão entre professores, entre alunos e entre alunos e professores.

São várias as evidências observadas que permitem afirmar a existência de um enfraquecimento na ordem expressiva das Escolas Agrícolas:

- Descaso dos muitos alunos pelas coisas da escola, como se nada do que lá existe lhe dissesse respeito: vandalismo, furtos, fugas, embriaguez, brigas.

- Clima de permanente tensão e discórdia entre direção, grupo de professores/funcionários na maioria das escolas.

Com exceção da Escola D, onde se percebeu uma aceitação maior da ordem expressiva da escola pela coesão intra/inter

Papel de Comprometimento: o aluno está envolvido com as ordens expressiva e instrumental (OE^+ e OI^+) transmitidas pela escola. Produz comportamentos espontâneos aceitos pela escola: leal, trabalhador, comportado (de forma não consciente).

Papel de Desapego: o aluno está envolvido com a ordem instrumental (OI^+) mas tem atitude negativa em relação à ordem expressiva (OE^-). Quer ser bem sucedido (ser bom técnico agrícola), mas não aceita os fins da ordem expressiva (OE^-) pois pode considerar que os valores da escola dificultam suas relações com a família e grupo de amigos. Provém provavelmente de família cuja imagem de conduta, caráter, maneira de ser não esteja de acordo com a da escola. Pode manipular conscientemente seu papel: distancia-se de seu papel quando necessário.

Papel de Alheamento: o aluno envolvido com a ordem expressiva (OE^+) e com atitude negativa em relação à ordem instrumental (OI^-). Não domina a aprendizagem porque não compreende os meios da ordem instrumental (OI^-). É responsável, colaborador, comportado de acordo com a ordem moral da escola.

Papel de Alienação: o aluno não compreende e rejeita a ordem expressiva (OE^-) e a ordem instrumental (OI^-). A família é alheia à escola. Relação com a escola em termos de conflito ou aceitação forçada. Estabelece relações com grupos anti-escola, reforçando a alienação.

Papel de Expectativa: o aluno está a adiar a definição de seu papel. É próprio de alunos novos ou que encontram

discrepância entre as expectativas da família e da escola. Os procedimentos da escola são cruciais para abreviar o período de expectativa para que o aluno não se encaminhe para um papel de alienação, especialmente se as culturas familiar e da escola forem muito diferentes.

A tipologia acima pode revelar-se mais complexa desde que existe um conjunto de inter-relações que influencia o envolvimento do aluno na escola. A tipologia apresentada permite considerar, além da relação aluno/escola, relações entre a família e a escola, entre grupos de amigos, entre professores e entre alunos e professores.

Os dados da tabela 25 mostram um índice significativo de alunos que percebem uma discordância entre os valores transmitidos pela escola e pela família. Este índice, em consequência, parece revelar um elevado número de alunos envolvidos com as escolas, num papel que não é o de comprometimento. O papel que os alunos assumem frente a cultura transmitida pelas Escolas Agrícolas tem relação com a diversidade que essa clientela estudantil apresenta. Por serem os alunos de diferentes locais - municípios, Estados e até de Países - culturas, costumes, credos, ... trazem e cultivam muitas vezes valores diferentes. As Escolas Agrícolas parecem ignorar ou não se preocupam com estes aspectos inerentes aos alunos e que tem relação direta com o papel que o aluno irá assumir frente à elas em decorrência das ordens instrumental e expressiva por elas transmitidas. Em consequência da ambiguidade de valores que a

maioria das Escolas Agrícolas parece apresentar, quando muitos alunos assumem um papel de envolvimento que não é o esperado por elas - comprometimento - ocorrem os conflitos, muito comuns, entre alunos e escolas. Por não entender os processos que originam e desencadeiam esses conflitos, resta as Escolas Agrícolas administrá-los, utilizando mecanismos regimentais, que via de regra são formas variadas de punição tradicionais.

Os próprios critérios de seleção ignoram a maneira de ser e valores cultivados pelo candidato e família ao privilegiar basicamente aspectos da aprendizagem formal - ordem instrumental - "os critérios de seleção são provas que medem a cultura geral e equivalência a nível de 8ª série" (UFSC). O aluno ao ingressar nas Escolas Agrícolas não é um ser neutro, uma tabula rasa, que elas assumem e impingem seus valores moldando-o. Há toda uma bagagem de vivência e experiências que necessariamente deveria ser considerada.

É provável que o clima de entendimento aluno e escola na Escola D seja decorrência da aceitação da ordem expressiva ali transmitida. Por ser clara e estar de acordo com os valores aceitos pela maioria dos alunos, advindos da socialização familiar, os conflitos não são acentuados como nas demais escolas.

5.3. Relação Escola-Agricultores Próximos

As Escolas Agrícolas têm como vizinhos a circundá-las, geralmente, pequenos proprietários rurais. As observações e as informações/depoimentos, questionário indicam um isolamento social e técnico. Segundo entendimento de determinado professor que atua há muitos anos em Escola Agrícola o distanciamento escola/vizinhança não é decorrência da falta de iniciativa quer de professores ou de alunos.

"Há todo um desinteresse de parte da escola por esta questão. Haveria um trabalho imenso a ser feito. A escola deveria ser um centro irradiador de tecnologias básicas que ela detém. Neste sentido haveria muito que fazer, pois há na escola um potencial humano fora de série e um espaço físico ainda maior. Esta questão dos colonos em volta da escola deveria ser trabalhada com o próprio aluno. Segundo depoimentos de colonos que moram próximos à escola, consta que eles gostariam imensamente que alguém da escola conversasse e dissesse de alguma maneira diferente de se trabalhar a terra. Nunca, ninguém da escola ajudou os colonos a sanar um problema. Os próprios alunos teriam o maior interesse que isso acontecesse mas o máximo que conseguem é fazer alguma palestra de como plantar feijão e outras coisas. Mas não é isso que se quer e não é isso que o colono precisa. (Professor)"

"Foram propostos projetos que atingiram prefeituras próximas para atender áreas carentes, mas nem isso se conseguiu junto à

escola. Isto é mais uma questão de comodismo que propriamente medo de perder o controle. Na verdade isso exigiria mais trabalho da escola, mais tempo para acompanhamento, contatos, assumir responsabilidades, o que fugiria ao horário normal de oito horas. Sem esses problemas todos, quando chegam as cinco horas da tarde, vão para casa e a escola fica onde está. Desta forma, a escola como agente social não ultrapassa as cercas que delimitam sua área. Deduz-se que a disciplina, os conteúdos e as coisas que acontecem dentro das paredes é o que interessa para a escola. (Professor)"

Perguntamos aos alunos se "a escola mantém contato com os agricultores mais próximos, vizinhos, no sentido de transferir tecnologias desenvolvidas na escola".

Tabela 27 - Contato das Escolas com Agricultores Próximos para Transferência de Tecnologias (%)

ESCOLAS OCORRÊNCIA	A	B	C	D	E	F	G	TOTAL
Sim	24	19	33	49	29	18	34	29
Não	72	81	64	51	66	80	66	69
Não Responderam	04	-	03	-	05	02	-	02

Segundo determinado diretor, a escola teria condições de prestar assistência se "os vizinhos fossem grandes

proprietários". Como são pequenos proprietários rurais a escola se restringe a ocasionalmente "emprestar algum maquinário agrícola" (Diretor).

Há uma percepção dos alunos de que a ação da escola não atinge os elementos sociais mais próximos, caracterizando uma nítida separação, isolamento da escola. Essa força de fronteira clara entre escola - vizinhança é principalmente emanada da escola.

Uma descrição, mostrando maior conhecimento da escola sobre a comunidade próxima e a forma de relação mantida com a mesma estão contidas no relatório da Escola D de 1989.

"Esta comunidade é formada com situação econômica regular a pobre. Com relação à educação a maioria só cursou antigo primário. No campo do trabalho não há grande variedade, alguns são proprietários de pequenas extensões de terra, outros assalariados de aviários e olarias. Predomina a língua alemã, sendo usada por quase todas famílias como meio de comunicação. Grande parte das donas de casa procuram de uma ou de outra forma colaborar no sustento da casa, trabalhando nos mais diferentes setores. O aspecto religioso é acentuado, predominante a religião católica. A participação da comunidade nas atividades da escola pode ser considerada boa. Recursos da comunidade: Igreja, clube, casas comerciais, olarias, moinhos, fábrica de móveis, aviários, fábrica de queijos. (p.2)"

O fato de grande número de professores e funcionários serem originários da própria comunidade e nela residirem parece ser a causa maior do bom relacionamento escola-comunidade. "O corpo docente é de bom nível, na sua maioria com 40 horas semanais e quase todos residentes na comunidade. (Diretor)"

A observação dessa relação por parte dos alunos provavelmente seja responsável pelos índices de sim - 49% e não - 51%, evidenciando mais uma vez uma nítida diferença para com as demais escolas.

Para os agricultores vizinhos, há colégios que servem como passagem para encurtar o caminho entre localidades, não mais que isso. É também comum que pequenos proprietários que residem próximos à escola, serem seus funcionários, enquanto a propriedade fica abandonada ou trabalhada de forma rudimentar sem qualquer vestígio das tecnologias que ele vê diariamente serem desenvolvidas. Alguns depoimentos, informações, reforçam a existência de uma classificação forte entre escola - comunidade mais próxima.

"Eu poderia citar um exemplo concreto. Há dias um vereador veio nos solicitar (porque a ACARESC redirecionou seu trabalho, ela é um órgão estatal e como tal tem que atender as pessoas de baixa renda e quem ainda não foi atendido) para que nós atendêssemos a região próxima à Escola Agrícola, daquela localidade, porque o pessoal estava abandonado. Isso dá a entender (eu não posso te colocar coisa mais explícita além disso) que o pessoal está abandonado, que não tem mais

assistência e coisas desse tipo. Pela proximidade, pela localização a escola poderia dar assistência. Agora, a escola não promove esse tipo de coisa, poderia promover. Promove alguns cursos. Eu acho que basicamente a escola faz alguma coisa mas muito pouco do que poderia fazer. Aquele aspecto de extensão eu acho que na escola é muito, muito miúda ainda. Neste aspecto se poderia dizer que a escola ainda está bastante fechada em si mesma. (ACARESC)"

"Perto da Escola Agrícola existem muitos colonos que podem dizer como a escola os auxilia. Os carneiros da escola vivem comendo as roças dos colonos porque não sabem nem fazer cerca, ao invés de auxiliar estão dando prejuízo. O gado que sempre comeu a roça dos colonos este ano continua fazendo o mesmo. Não se sabe nem fincar um palanque para fazer uma cerca. Como é que eu posso dizer hoje que essa escola é boa. Ainda tem criação na escola morrendo de fome. Animais de raça morreram de fome. Os próprios alunos observam e contam o que acontece. Para uma Escola Agrícola que tem uma estrutura como a nossa, estes fatos são uma calamidade pública. Eu sinto porque estas coisas todas estão na cabeça do agricultor. O agricultor seria sempre o beneficiado na ponta com o que acontece na Escola Agrícola. Se houver um carneiro, um touro, um cavalo melhor na escola, isto é, tudo que tem lá de melhor beneficiaria o agricultor. Mesmo o técnico que se forma seria o beneficiado. Mas exemplo não tem nenhum para tirar da escola. Fica-se falando em terraceamento, conservação de solo, etc. mas eu nunca vi isso na escola. Fala-se em escolha de animais, reprodução, valor genético mas não tem nada disso. Não

tem o que copiar nem perto e nem longe de uma escola dessas. Eu tinha filhos nesta escola e tirei. (Pai de aluno)"

Essa forma de distanciamento mais imediata, com os vizinhos que circundam a escola parece contudo ser mais abrangente, ampliando-se para um contexto social maior. Há, em decorrência de sua localização geográfica, de sua estruturação interna histórica, uma tendência natural dessas escolas para um enclausuramento.

Este fechamento para o mundo, impedindo interferências externas, parece ser a forma encontrada por determinadas direções e grupos que permanecem por décadas no comando de determinadas escolas, para manter o controle e poder sobre a estrutura escola. Contudo podem existir outras causas que expliquem este isolamento escola/comunidade/sociedade.

É interessante e até intrigante observar que apesar de compartilharmos um mundo onde o poder e a penetração da mídia é transformador, poucos efeitos parece causar na couraça protetora de redutos educativos como determinadas Escolas Agrícolas. A Escola A tipifica um grau elevado de isolamento para influências externas. Os mecanismos para mantê-lo vão da dissimulação à atemorização segundo depoimento de professores desta escola.

"Nós somos uma ilha. Não posso te questionar nem me questionar sobre o que acontece lá fora. Nós nunca temos contato do que acontece lá fora nas outras Escolas Agrícolas. Acredito que a maioria dos professores nem conhecem Florianópolis. Eu

poderia dizer que os empecilhos colocados pela direção são porque os professores ao participar desses encontros iriam se questionar: porque em tal colégio certas coisas acontecem e em outros não. Práticas pedagógicas seriam colocadas em cheque. Mas acontece que eu não sei o que se passa nessas escolas. Se nas outras Escolas Agrícolas acontecem práticas pedagógicas diferentes das do nosso colégio, daí nossa prática passaria a ser questionável. Nós nos questionaríamos e quanto mais a estrutura como um todo. Mas como coloquei anteriormente nem sabemos com certeza que outros colégios existem, o que fazem e por que fazem. (Professor)"

Sobre a relação escola x FESC, "é comum quando elementos da FESC visitam a escola que estejam sempre acompanhados de pelo menos um diretor, dificultando assim o contato desses elementos com professores, funcionários e alunos. É conhecido o fato de um grupo de alunos ter procurado os visitantes da FESC, durante a noite na casa de hóspedes para fazer uma série de colocações sobre o que acontecia na escola, desde que não tinham possibilidade de contato durante o dia" (professor).

"Os professores dificilmente têm contato com o pessoal da FESC. A gente encaminha as coisas pela escola, mas se isso chega lá, o que acontece, como é enfocado, não ficamos sabendo. Se poderia dizer que a escola funciona isoladamente da entidade mantenedora. Depende dela para pagamento de professores e funcionários, mas administrativamente, pedagogicamente as escolas são independentes, têm estrutura própria. (Professor)"

"Nós nunca tivemos um encontro de professores da Area Geral e muito menos com outras áreas. Pelo que sei a FESC nunca promove isso. Não sabemos como funcionam e o que se passa nas outras Escolas Agrícolas. Teríamos muito interesse em saber o que se passa nos outros colégios para ao menos poder melhorar dentro do próprio currículo, mas não se sabe de nada. Desconheço alguém da Area Geral que teve intercâmbio com outros Colégios Agrícolas. É um isolamento total. Eu só tomo conhecimento de superiores ou decisões através da direção de ensino ou através de portarias afixadas nas paredes. Fora disso não se sabe da existência da fundação. A área pedagógica não aparece. (Professor)"

Integrantes da própria fundação concordam que "a Fundação tem deixado muito a desejar em termos pedagógicos. Cada escola faz o que bem entende. (Especialista)"

Quanto à relação Escolas Agrícolas Federais e Universidade nos aspectos administrativos e pedagógico.

"A vinculação das Escolas Agrícolas à UFSC ficou sendo na parte de pessoal e de bens. A UFSC administra os bens e se encarrega da manutenção de pessoal. As Escolas Agrícolas ficaram diretamente vinculados a CCA, à Pró-reitoria de Administração, à Vice-reitoria e atualmente à Pró-reitoria de Ensino. O fato dos colégios pertencerem à Universidade é uma faca de dois gumes. Por um lado eles têm acesso à Universidade, aos Departamentos, Centros. Há um intercâmbio mas, eles são o 2º grau dentro do 3º grau e muitas de suas reivindicações e necessidades não são atendidas imediatamente, ficando para longo prazo. Determinadas

adequações, modernizações de maquinários poderiam ser muito mais agilizadas. Essa relação, simbiose, relação umbilical com a Universidade deixa as coisas mais morosas porque dentro da UFSC a preocupação central é o 3º grau. Então nós vamos caminhar neste sentido quando o 3º grau se preocupar para que esse 2º grau seja de fato experimental, seja uma continuação dos experimentos universitários, que haja essa inter-relação mais forte. Aí os colégios não serão prejudicados. Enquanto forem colocados num segundo plano eles continuam sendo prejudicados. A parte didático-pedagógica continuou muito tempo ligada ao MEC e transversalmente ao Ministério da Agricultura. A questão pedagógica à UFSC começou a partir de sua autonomia. Quando foi aprovada a autonomia, que de fato até hoje não acontece, a UFSC se sentiu com o direito de orientar suas escolas no sentido didático-pedagógico. E todos os documentos que antes tinham que passa pelo Conselho Federal de Educação, todas as discussões pedagógicas que eram mandadas direto para o MEC passaram a ser feitas aqui. E aí foi criada essa Coordenadoria que procura dar um assessoramento encaminhando os assuntos dos colégios para os órgãos colegiados da própria Universidade e procurando, ajudando o Centro de Educação para fazer esse assessoramento didático-pedagógico. A gente procura essa inter-relação que como é bastante recente, porque começamos há 6 anos, esse tipo de atividade ainda não está na forma ideal e, com todas as grandes dúvidas por onde a gente caminha, isto interfere."

Convidado para participar do Projeto Ciência, Tecnologia e Sociedade, determinado professor resumiu seu temor de represálias

da direção dizendo que "tenho trinta e oito anos e não estou disposto a arriscar meu emprego" ou "que tem ... tem medo" (professor).

Elementos e entidades da comunidade também percebem esse isolamento. "Em certa oportunidade, ao ser entrevistado por alunos da Escola Agrícola e ser solicitado a dar sugestões, me prontifiquei a falar na escola para os alunos, gratuitamente sobre sindicalismo, cooperativismo, organização de pequena propriedade para os alunos entenderem como se sobrevive em uma pequena propriedade e coisas desse tipo. Minha sugestão não foi aceita por ninguém da escola. Não admitem palestras de gente de fora. Não sei se é um pessoal de mentalidade muito curta ou acontece outra coisa na escola. Talvez entendam que o sindicalismo não é uma coisa muito boa. Mas diferente nas coisas ruins você aprende lições que darão certo nos desafios da vida. Sindicalismo para mim que estou dentro é conheço para que ele serve entendo que alguma orientação sindical para o técnico agrícola é extremamente importante para orientar a família e comunidade onde ele irá trabalhar. Eu entendi que esta recusa da escola é até um desrespeito ao sindicato. A escola não quer interferências externas." (Presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais)

5.3.1. Resistência à Mudanças

A preocupação com interferências externas - resistência à

mudanças - que possam comprometer a estrutura de poder e formas de controle parece ter sido uma das causas principais em algumas escolas, para a não participação dos professores no encontro que propunha a "Integração Ciência, Tecnologia e Sociedade no Ensino de Ciências e Matemática nas Escolas Agrícolas da FESC e Federais". As justificativas que seguem foram colhidas através de entrevistas junto a professores e diretores.

ESCOLA A

- A direção não comunicou aos professores que haveria o encontro.

- Os professores não foram incentivados pela direção e até desestimulados.

- Não interessa à direção que os professores tenham visão crítica, entrem em contato com outros professores e tragam novas idéias que questionem a estrutura da escola.

- Acomodamento dos professores por estarem muito tempo na escola.

- Problemas econômicos, falta de dinheiro.

- Medo de conseqüências como: perseguição, ameaça do emprego.

- Os professores de Biologia e Química ainda não estavam definidos.

- Há toda uma estrutura de direção que funciona no sentido de impedir ameaças à situação existente: desestimular iniciativas de professores e alunos à participação de encontros que impliquem contato com outras escolas, professores e idéias questionadores..

- O quadro funcional é formado, trabalhado de maneira para que não haja elementos que perturbem o estado de coisas existente.

ESCOLA B

- Problema econômico: falta de dinheiro para deslocamento e falta de credibilidade na entidade mantenedora - FESC - quanto a financiamento das despesas em consequência de promessas não cumpridas.

- Professores que acham ser perda de tempo participar de cursos ou propostas inovadoras. Se sentem os donos do saber por estarem muito tempo na escola e se julgam auto-suficientes, combatem mudanças e influenciam os demais professores.

- Professor de Biologia iniciava suas atividades na escola e por isso não participou.

- A direção contrata quem não mexe com o esquema.

ESCOLA C

As justificativas foram dadas pelo diretor que participou do encontro.

- O professor de Química estava em licença e o substituto iniciava as aulas em caráter temporário até o retorno do titular.
- O professor de Biologia era novo e iniciava as atividades.
- O professor de Física iniciava as atividades em caráter temporário até o retorno do titular em licença.
- O professor de Matemática participou periodicamente, pois trabalha em outras escolas.
- Os professores são estimulados a participar de cursos e realizar inovações.

ESCOLA D

- Todos os professores das disciplinas científicas envolvidas, participaram do encontro.
- A direção, além de incentivar a participação dos professores proporcionou todas as facilidades para seu deslocamento: diárias, carro.
- A estrutura escolar tem aceitação geral, reconhecimento escolar e comunitário.

- Há uma busca constante de aperfeiçoamento tanto na Área Técnica como Geral.

- O quadro de professores é bastante estável.

- O maior entendimento entre as duas áreas e consequência principalmente pela conquista de espaço pelos professores da Área Geral através de aperfeiçoamento, cursos de habilitação, especialização, incentivados pela escola.

ESCOLA E

- Não participaram do encontro porque entenderam que os problemas existentes na escola, naquele momento - reuniões sindicais - tinham prioridade.

- Muitos professores não se tocaram da importância do curso.

- Não houve bloqueio de parte da direção com a ressalva que talvez não houvesse dinheiro para custeio das despesas.

- Não recordam ter recebido correspondência com detalhamento sobre o encontro.

- Ficaram a espera de que o projeto fosse incrementado para se engajarem, pensando não haver necessidade de participar do encontro.

- Não entenderam como se daria a operacionalização da proposta.

- Entendem que para a direção mudanças implicam em perda de poder.

ESCOLA G

- Falta de condução para deslocar os professores até o local do encontro.

- Falta de dinheiro por ser a semana de carnaval e os bancos estarem fechados.

- Problemas causados pelo afastamento do diretor da escola.

- Se não houver ajuda de custo da entidade mantenedora os professores não participam.

- Grupos antagônicos no ambiente escolar.

A maioria das justificativas acima podem ser consideradas de superfície, aparentes, inconsistentes mas, que na verdade são uma cortina de fumaça a encobrir as causas reais, subjacentes, que esperamos possam aflorar no decorrer deste estudo. Contudo, algumas dos motivos citados são possíveis e merecedores de um maior detalhamento.

É muito provável que a ocorrência periódica de eleição nas escolas fundacionais funcionam a médio e longo prazo como instrumento de democratização na estrutura e nas relações internas e externas, diluindo gradativamente grupos que se querem permanentes no controle destas instituições.

Embora a "falta de dinheiro" a primeira vista possa parecer uma justificativa inconsistente desde que todos - escolas e professores - tinham conhecimento de que as despesas de viagem, hospedagem e alimentação seriam cobertas pelas entidades mantenedoras, merece uma série de considerações. Predominam nas Escolas Agrícolas professores homens e, isto implica que normalmente são a única fonte de renda na manutenção da família. Muitos desses professores, após muitos anos de dedicação ao magistério se encontram numa situação dramática diante da desvalorização da categoria e baixos salários, tendo que trabalhar três turnos - manhã, tarde e noite - geralmente em duas ou mais escolas. Esta situação de desesperança quanto à profissão e questões educacionais, pode ser uma importante causa para a não participação em atividades inovadoras e transformadoras. A rotatividade de professores nas Escolas Agrícolas Fundacionais está também ligada às questões salariais. Nas Escolas Agrícolas Federais onde os salários são superiores, o quadro de professores é estável. Alguns "desabafos" mostram o que muitos professores das escolas fundacionais sentem em relação à profissão.

"Pela maneira que somos valorizados fazemos até demais."

"Ser professor não é profissão, é castigo."

O que talvez muitos desses professores não entendem é que o seu engajamento em propostas educacionais inovadoras e/ou transformadoras seja precisamente o fator de alento e de ascensão pessoal e profissional que não existe na situação vivida

presentemente no campo educacional.

Outro fator que teria determinado a não participação no projeto é o acomodamento de alguns professores, atribuído ao longo tempo de permanência na escola. Isto determinaria uma prática pedagógica estanque onde qualquer menção à inovações é vista como "perda de tempo". São os chamados "cobra criada" que se posicionam como "donos da verdade" e, o que dizem é seguido pelos demais.

Os depoimentos de professores dão uma boa dimensão dos problemas existentes quando há perspectivas de mudança no ar. "A maioria dos professores nem tomou conhecimento de que haveria este encontro. Quem soube foi por fora e não através da direção. Depois, aparentemente a direção se prontificou a dispensar os professores que quisessem participar. Incentivo não houve nenhum. E a própria visão do professor, o acomodamento, não querer enfrentar dificuldades seria também um bom motivo para não participar. E perguntaria mais: qual seria a própria motivação que o professor teria para melhorar ou mudar de visão se fica bem claro que não é essa visão que o colégio quer que o professor tenha. Tanto assim que toda vez que se trabalha os alunos de uma maneira mais aberta e que implique em questionamentos o professor é cortado. O encaminhamento da escola nesse sentido faz com que o professor não procure melhorar. Assim haveria os dois lados: o professor acomodado e a direção que não teria interesse da participação do professor em encontros, porque isto é uma questão de poder. Se o professor começa a questionar muita coisa e levar os alunos a um questionamento maior, perde o domínio desses

alunos, o que é muito perigoso para a direção. Já houve situações assim no passado que causaram muitos problemas para a direção. Isto fica claro para quem já trabalhou em Escola Agrícola e já vivenciou situações semelhantes. Logicamente quem olha de fora vê um colégio bonitinho, pintadinho de cal. Essas coisas não ficam evidentes para os de fora da escola. Só o pessoal que tem mais tempo de serviço entende e subentende o que se passa por trás. Os outros, pouco ou nada percebem. Aparentemente é tudo pacífico, tudo calmo, tudo certo. Se você conversar com a direção eles acatam, acham as idéias ótimas, mas no fundo existe toda uma trajetória contrária para que as idéias, sugestões não venham acontecer. (Professor)"

"Bons professores são os carneirinhos e os que atrapalham podem sofrer uma série de dificuldades. (Professor)"

A resistência interna, particularmente de parte de direções fica também bem evidente no relatório enviado pela professora de Química que participava do Projeto Piloto "Integração Ciência, Tecnologia e Sociedade" dando ciência das situações vivenciadas no segundo semestre de 1989 em sua Escola Agrícola, na forma de relatório.

"Após realizada a primeira etapa do curso, tentei aplicá-lo em sala mas, como as Escolas Agrícolas dão mais assistência às matérias práticas deixando de lado as básicas, encontrei muitas dificuldades. A primeira delas por parte da direção que deixou bem claro que não tem condições de fazer mudanças, que tem que

seguir o plano proposto. Outra dificuldade é a falta de material em todos os sentidos: didáticos, biblioteca sem material de pesquisa para atendimento de todos alunos. A Escola Agrícola sendo um regime de internato não há condições dos alunos fazerem pesquisa na cidade. Há falta de integração dos professores, cada um na sua matéria. Sendo assim não é possível realizar um bom trabalho. Realizei debates entre alunos e notei que a maioria se sobressaiu, contando experiências próprias sobre defensivos agrícolas, poluição ... Seria um trabalho muito bom se, em primeiro lugar, houvesse a conscientização de todos, isto é, desde a direção até professores e alunos. (Professor)"

Acredito que o relatório de determinado professor de Química que participou do Projeto Piloto "Integração Ciência, Tecnologia e Sociedade" explica também o porque da resistência de muitos professores em participar de propostas inovadoras ou transformadoras. É difícil e, é preciso ter coragem para admitir, como fez o referido professor, que não se sabe tudo, que é necessário aprofundar-se ao invés de proteger-se por de trás dos conteúdos programáticos, livrescos normalmente. Ao proporcionar a participação dos alunos nas aulas de Química através do relato e experiência do trabalho diário, o professor reconhece suas limitações. "De repente percebi que não estou preparado para falar fora do meu conteúdo, descobri que sei muito pouco até mesmo de Química. Falar em certas reações químicas usadas na agricultura, indústrias de hoje e comparar com as reações químicas usadas em sala de aula nos conteúdos programáticos, há

uma diferença muito grande. Quando o aluno faz uma pergunta e a gente não sabe, faz outra e a gente não sabe o aluno percebe que o professor também está fraco de conteúdos em relação à tecnologia que existe fora da sala, da escola. A maioria dos professores tem medo de dizer que não sabe, por isso eles têm medo de sair fora do conteúdo programático. (Professor)"

Mas, o professor percebe também, nessas dificuldades o caminho para superá-las e as compensações que gratificam pessoal e profissionalmente. "Creio que são necessários constantemente cursos de aperfeiçoamento. Devemos trabalhar mais no sentido de engajar os conteúdos com a realidade, o cotidiano do aluno. É um desafio muito grande para a maioria dos professores de ciências porque nós professores somos muito acomodados. (Professor)"

"Durante as aulas expositivas na segunda série, dificilmente um aluno comentava algo que poderia enriquecer a aula. Resolvi mudar o método de trabalhar com esses alunos. Como todos os alunos são trabalhadores propus que apresentassem um tema que se relacionasse com o seu trabalho diário expondo através de cartazes, desenhos, comentários ou alguma coisa prática de maneira que todos os colegas pudessem entender. Quando o primeiro aluno expôs sua aula me surpreendeu. Não parava mais de falar, mostrou tudo, respondeu perguntas tirando dúvidas. Falamos muito da Química, colocamos os problemas sociais. Percebi que os alunos quando não falam é porque eles têm medo de serem vaiados pela turma. Têm medo de errar quando se expressa,. O que mais me

chamou atenção foi que os alunos inibidos despertaram e começaram a falar, discutir os vários assuntos levantados. (Professor)"

5.4. Objetivos x Práticas Pedagógico-Técnicas

O objetivo maior expresso por algumas das Escolas Agrícolas é um indicativo da busca da integração aluno-escola/família-comunidade. Oficialmente este objetivo diz que o aluno ao se formar técnico em agropecuária, retorna ao meio de origem, para sua família e comunidade, influenciado-as no sentido de proporcionar mudanças no aproveitamento técnico do solo e em decorrência, até modificações sociais.

Objetivo Geral da Escola A:

Preparar o educando a nível de 2º grau, do curso técnico em agropecuária, para que possa desempenhar sua função específica, com bom embasamento técnico, cultural e social, de acordo com a realidade existente na sua comunidade e voltada para a mesma.

Objetivo Geral da Escola D:

Oferecer ensino-aprendizagem a nível de 1º e 2º graus, visando a formação integral do educando que nós entendemos por:

- favorecer o desenvolvimento das suas potencialidades;

- permitir ao educando ser ele mesmo e dar-lhe condições de viver, agir num mundo em transformação.

Objetivos Específicos:

- Favorecer o desenvolvimento de valores humanos e religiosos especialmente o senso de responsabilidade e liberdade;

- Formar técnicos em agropecuária que busquem integra-se em sua comunidade de origem, visando a promoção social e humana do agricultor bem como a melhoria da vida rural.

No Planejamento Anual de 1990 da Escola B, item 2 - Linha de Ação - temos filosofia da escola.

"Aprender a fazer-fazendo e fazer cada vez melhor."

Nossa preocupação não deve ser com um emprego, mas com trabalho como atividade humana fundamental.

Objetivo Geral da Escola B:

- Desenvolver no aluno, aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores, através de um processo de educação integral, formando técnicos em agropecuária, de nível médio, aptos a desenvolverem atividades agropecuárias em suas propriedades rurais, bem como, executar projetos em empresas agro-industriais ou prestar serviços de assistência técnica a agropecuaristas através de empresas especializadas.

Segundo um elemento da FESC que por muitos anos, atendeu a parte pedagógica das Escolas Agrícolas, "estes objetivos só servem para encher papel, porque na verdade ninguém cumpre tais objetivos, a não ser de alguma forma a Escola D, por sua localização, características topográficas e de solo, seu corpo docente que trabalha em cima de uma proposta filosófica e social assumida por todos, mas que mesmo assim ainda deixa muito a desejar em termos do cumprimento do objetivo maior expresso. (Especialista)"

Quanto à explicitação dos objetivos nas Escolas Agrícolas Federais: "o que acontece é que nós temos um sonho: que o garoto venha, faça o curso de técnico agrícola e volte à sua região de origem, família, que ele vá realimentar o trabalho da família. Isso não é uma filosofia explícita das escolas. As escolas tem muito claro que a maioria vai para as empresas. Mas há talvez um pouco de romantismo em que a gente espera que a escola cumpra também esse papel de segurar o homem no campo através do filho que se forma técnico e isto raramente acontece. A maioria é absorvida pelas empresas onde eles estagiam. Chegam a ser contratados por empresas de Minas Gerais e São Paulo. As empresas vem buscá-los aqui. A escola prepara o aluno para ser técnico agrícola mas como as empresas têm um trabalho mais organizado elas chegam e absorvem porque elas trabalham com produção e querem uma produção de qualidade, então, empregam o técnico. Realmente os alunos saem com uma experiência bastante grande. Há preocupação de formar um bom técnico agrícola, que seja eficiente

profissionalmente, preocupado com a terra e, até se deseja que ele continue, segure a terra da família mas não é o objetivo único. Não existe um trabalho ideológico em cima disso e nem sei se seria justo".

Para verificar se as escolas trabalham junto aos alunos os objetivos expressos nos Planejamentos Anuais perguntamos aos alunos: "você conhece os objetivos da escola? Quais?"

Tabela 2B - Conhecimento dos Objetivos da Escola-Alunos

ESCOLAS CONHECE OS OBJETIVOS	A	B	C	D	E	F	G	TOTAL
Sim	04	11	-	54	07	06	14	10
Não	93	89	97	39	84	92	65	84
Não Respondeu	03	-	03	07	09	02	21	06

A tabela acima é uma demonstração evidente de que não é trabalhado claramente com os alunos, o propósito do curso técnico de formar o aluno para que volte ao meio de origem e ali desenvolva suas atividades técnicas.

A prática pedagógica tanto na Area Geral como na Area Técnica parece não levar muito em conta este aspecto: formar o técnico para que ele volte à sua família de pequena propriedade e ali possa explorá-la racionalmente, tendo inclusive a função social de irradiar o conhecimento técnico-científico junto à sua

comunidade rural. Este fato, para muitos alunos das Escolas Fundacionais deveria ser até um compromisso moral junto à comunidade desde que seus estudos foram custeados pela prefeitura de seu município e portanto com o dinheiro do povo. Perguntamos aos alunos: "ao se formar no curso técnico em agropecuária, você já sabe onde irá trabalhar?"

Tabela 29 - Sabem onde Trabalharão ao se Formarem Técnicos em Agropecuária

NAO	72%		
SIM	26%	ONDE?	Local de Origem - 9% Empresas Públicas ou Particulares - 9% Em Dúvida - 8%
NAO RESPONDERAM	2%		

A grande maioria não sabe onde irá trabalhar após a formatura e dos 26% que afirmam saber 8% ainda apresentam alguma dúvida se irão trabalhar em empresa particular ou pública. Os dados acima e o que o SINTAGRI analisa sobre a questão são concordantes.

"Em novembro (1990) quanto terminamos o roteiro feito nas Escolas Agrícolas nos sentimos frustrados. Percorremos os colégios, conversamos com os terceiroanistas dando um enfoque profissional. Em todos os colégios a maioria iria trabalhar se não tivesse outras oportunidades. Dos formandos, 30% estavam

convictos que iriam exercer a profissao enquanto 70%, não. Esses 30% foram colhidos da seguinte forma: quem de vocês irá trabalhar? Quem já tem uma proposta de emprego? Quem já tem um estágio definido com possibilidade de emprego numa empresa? Quem pretende voltar para sua propriedade, administrar uma propriedade, arrendar uma propriedade? Os 30% foi exprimida em todos esses enfoques. Para muitos era até uma perspectiva de emprego e não um decisão. Achamos esse índice muito baixo. Em épocas passadas todos saiam convictos que iriam trabalhar. Sentimos que os enfoques das escolas e das entidades de classe com respeito à formação profissional do técnico em agropecuária são conflitantes. (SINTAGRI)"

Ainda, segundo o SINTAGRI muitos alunos estariam utilizando os Colégios Agrícolas, fazendo o 2º grau não pensando na profissionalização e, por isso, o baixo índice dos que pretendem trabalhar como técnicos.

"Uma deficiência que percebemos é a seguinte: se o ensino de 2º grau é profissionalizante deveria ser encarado como tal pelas escolas. Não verdade ele não é porque: 01) a limitação da idade dos alunos; 02) os alunos fazem das Escolas Agrícolas um trampolim para cursar o 2º grau. Como categoria profissional não aceitamos esse tipo de coisa porque há um investimento para formar profissionais e, não achamos justo que o estudante use toda aquela estrutura à sua disposição para fazer qualquer coisa, menos exercer a profissão de técnico. No final de 1990, em determinado Colégio Agrícola, dos 128 alunos que estavam se

formando somente 18 iriam trabalhar. Entao, para que manter aquela estrutura toda. Ai, eles tentam o vestibular, se não passam vão procurar emprego e caem no sub-emprego. O sujeito diz que é técnico só em última hipótese. São esses que vão estragar o mercado de trabalho dos outros. Isso aí é uma coisa terrível para nós, como profissão que representamos. Entao, em Santa Catarina, com 11 colégios formando 460 alunos no ano, só 30% aproximadamente trabalharão. Têm colégios que não nos dão essa informação. Eles acham que poderemos fazer disso bandeira para tirar recursos e fechar colégios. (SINTAGRI)"

Há uma preocupação muito grande quanto ao que parece ser um desvio de função de Escolas Agrícolas na formação do técnico, especialmente quanto a um direcionamento para o vestibular. Seria uma visão que algumas escolas passam mostrando até que não estariam muito preocupados em encaminhar o aluno para a Area Técnica.

"Se quisermos dar só um ensino básico para o aluno, não precisamos dessa estrutura toda. No ensino básico já existem cursos especializados para o vestibular. Se queremos um ensino de 2º grau voltado para a profissionalização, então vamos aproveitar a estrutura das Escolas Agrícolas para isso. Tem Colégio Agrícola por aí, que valoriza, dá hora extra-atividade para o aluno se preparar para o vestibular. Isso aí não é possível admitir. A gente sabe que tem. Isso vai da cabeça de quem dirige o colégio. (SINTAGRI)"

Para o SINTAGRI a base de uma série de problemas que atingem

o técnico em suas várias dimensões estaria no enfoque das escolas quanto à profissionalização e qualificação do técnico. "Nossa tese é de que o ensino agrícola tem que ser direcionado. Não se pode dar o mesmo tratamento para uma escola profissionalizante e outras com outros enfoques. O ensino tem que ser direcionado para o objetivo maior da escola. Queremos que o aluno receba uma formação adequada para exercer sua profissão, da maneira que ele quiser. Não defendemos que a escola tenha que formar o profissional para ser empregado numa empresa. Sentimos (não temos tanta ligação com as escolas) pelo que se vê que as escolas estão mais preocupadas em preencher o número de alunos para desenvolver seus projetos. Eles estão preocupados em manter o esquema do colégio e não manter a qualidade de formação. Então, por exemplo, se a meta para o colégio se manter é de 120 alunos, selecionam-se 120 alunos. Se fosse um colégio profissionalizante voltado mesmo para a profissionalização: 1º haveria muita gente querendo fazer o curso; 2º se no ano não se conseguir colocar trinta alunos numa sala, coloca-se quinze ou vinte mas teremos qualidade. Por isso, é que também defendemos a inclusão do 4º ano no curso técnico em agropecuária. Resolveria os problemas por causa da idade e daria realmente maiores condições de especialização. Sabendo que vai ficar quatro anos para completar o curso, o aluno que quiser um trampolim para o vestibular não irá para uma Escola Agrícola."

As escolas, no transcorrer dos anos que os alunos lá permanecem, pouco trabalham técnica ou pedagogicamente no sentido de seu retorno ao meio de origem. Aliás, no entendimento de determinado professor, a prática da escola mostra um caminho

totalmente oposto. "O aluno sai da escola com a visão de alguém que quer trabalhar em algum órgão público ou para alguém, alguma empresa. Nunca sai com a visão de que pelo menos é capaz de exercer a função por conta própria. A mente está confusa, de quem está perdido quando sai da escola. Busca informações aqui e acolá para saber onde há concursos para futuro emprego em órgãos públicos ou empresas. Mas nunca pensou que seria capaz de criar uma vaca ou plantar alguma coisa pelos conhecimentos que adquiriu, ele se auto-geriu. Ou consegue emprego ou fica sem fazer nada. Há toda uma estrutura para esse encaminhamento. A supervisão de estágios é uma forma de encaminhar o aluno para a futura profissão, através dos estágios desenvolvidos pelos alunos, predominantemente em empresas que utilizam muito a mão-de-obra do técnico agrícola. Após três anos de escola o que resta aos alunos é se abraçar e chorar na tradicional festa de despedida porque a festa acabou e eles, em sua maioria não sabem para onde irão. (Professor" (

Parece haver um desconhecimento geral de alunos e, até dos técnicos e professores, ou omissão dos objetivos primeiros que entendemos, deveriam nortear as atividades pedagógicas dessas escolas. Há os que afirmam que as escolas esquecem seu compromisso maior de orientar os alunos para voltar ao meio de origem, direcionando sua prática no sentido das empresas através de projetos voltados para a grande propriedade. "O aluno nem pensa em voltar para casa. A escola como um todo não trabalha nessa direção. Há por vezes um trabalho isolado de professores nesse sentido. Sabemos que em nosso Estado a estrutura rural

predominante é a pequena propriedade, o minifúndio. Mas, o aluno na escola não é preparado para trabalhar em minifúndio de onde ele é originário. Ele sabe o que fazer, por exemplo, em um pomar com milhares de pés de maçã ou com grande quantidade de galinhas, gado. Mas como crescer a partir de uma pequena propriedade, ele não sabe. Essa visão é passada por toda escola através de suas práticas. Então o aluno está sendo formado técnico para trabalhar em grandes propriedade e não para voltar ao local de origem. (Professor)"

No entendimento dos alunos, o que foi anteriormente afirmado por professores não procederia. Perguntamos se os projetos técnicos desenvolvidos na escola estão voltados para atender a pequena propriedade ou a grande propriedade, obteve-se os seguintes resultados.

Tabela 30 - Direcionamento dos Projetos Didáticos de Produção segundo os Alunos (%)

ESCOLAS DIRECIONAMENTO	A	B	C	D	E	F	G	TOTAL
Pequena Propriedade	35	51	79	95	64	68	34	59
Grande Propriedade	29	03	07	-	09	10	03	12
Ambas	32	43	14	05	23	22	59	27
Não Responderam	04	03	-	-	04	-	04	02

Aproximadamente 59% dos alunos entende que os projetos técnicos desenvolvidos na escola estão voltados para a pequena propriedade; 12% para a grande propriedade; 27% para ambas e 2% não responderam. Outros dados contudo confirmam que na verdade às vésperas da formatura permanecem as dúvidas quanto ao caminho futuro que, para a maioria, não tem o sentido da pequena propriedade, meio de origem da maioria dos alunos das Escolas Agrícolas.

Para a pergunta: "ao concluir o curso técnico em agropecuária, você se sente preparado para:

*Tabela 31 - Setores e Atividades onde os Alunos Percebem
Estar Preparados para Atuar*

a. voltar ao local de origem e trabalhar por conta própria -	
33%;	
b. trabalhar em empresas particulares ou públicas -	31%;
c. outros - 34%. Quais?	
Não decidiram o que irão fazer por falta de experiên-	
cia, insegurança, poucos conhecimentos	15%
Farão vestibular	7%
Trabalharão em qualquer lugar, onde houver trabalho,	
no que aparecer	8%
No comércio - venda de produtos agrícolas, represen-	
tação	2%
Onde houver maior possibilidade de lucro	2%
d. não responderam -	2%

Observamos que um número significativo de alunos, mais de 1/3 opta por outros caminhos, principalmente por achar que não tem experiência e conhecimento suficientes para trabalhar por conta própria ou em empresas particulares e públicas.

Somados os 31% que se sentem preparados para trabalhar em empresas públicas ou privadas aos 34% de alunos que não se acham preparados para nenhuma das alternativas apresentadas ou que seguirão para o vestibular, comércio, temos 64% caminhando num sentido que não é o da pequena propriedade. Isso certamente tem muito a ver com o direcionamento dado aos projetos técnicos e atividades escolares como um todo quanto ao tipo de propriedade priorizada que, no entendimento de muitos professores, ao contrário dos alunos é para a grande propriedade. "Por isso o aluno sai da escola como um indivíduo perdido, com a visão de que foi preparado para servir o latifúndio, a indústria, uma estrutura maior. Se lhe fosse colocada na escola a visão de trabalho em minifúndio, ele mesmo iria procurar um terreno, até a da própria família e produzir. A maioria não faz isso. Em nossa região, dois ou três ex-alunos trabalham como mini-produtores e estão se dando muito bem. Mas a maioria fica esperando a aprovação de seu currículo para entrar numa empresa. Todos os projetos da nossa escola são desenvolvidos visando a grande propriedade. Em função da pequena propriedade nada é feito. O aluno se sairá bem, muito bem, quanto se trata de grande propriedade. Entendemos como laboratório projeto de produção uma pequena propriedade funcionando numa área determinada do colégio que fosse auto-suficiente, que se auto-gerisse e onde as

tecnologias ali desenvolvidas fossem recicladas e posteriormente repassadas para a comunidade. Mas nada disso acontece. O que se vê, é que os próprios funcionários que moram em propriedades da escola ou em pequenas propriedades vizinhas não conseguem se auto-gerir, se beneficiar do que é feito na escola." (professor)

Em assim sendo, priorizar um ensino voltado para a grande propriedade ou para as empresas, faz das Escolas Agrícolas mais um instrumento para separar o homem do campo de seu meio, mais uma determinante de êxodo rural e, agora, com o agravante de ser o jovem/aluno/agricultor um elemento relativamente qualificado, a se evadir do campo. Contudo podem ser consideradas outras causas para o não retorno do aluno ao meio familiar. Por exemplo: falta de uma política agrícola que estimule a permanência dos jovens no campo; famílias numerosas que vêm no estudo de alguns filhos uma forma de aliviar as tensões familiares decorrentes da divisão da pouca terra e outros recursos. O estudo seria a herança que tais filhos receberiam.

Pesquisa realizada no 1º semestre de 1990 pelo SOE (Serviço de Orientação Educacional) do Colégio Agrícola de Camboriú, nas 1ª e 3ª séries, entre outras informações buscava saber "o que os alunos pensam fazer ao formar-se técnico em agropecuária".

*Tabela 32 - Atividades que os Alunos Pretendem Desenvolver
ao Sair da Escola*

<i>SÉRIE (%)</i>	<i>3ª</i>	<i>1ª</i>
<i>ATIVIDADE</i>		
<i>Pensa em procurar emprego imediatamente</i>	<i>40,9%</i>	<i>24,7%</i>
<i>Pensa em montar emprego por conta própria</i>	<i>18,0%</i>	<i>19,4%</i>
<i>Pensa em trabalhar com os pais</i>	<i>9,0%</i>	<i>21,4%</i>
<i>Pensa em fazer faculdade de:</i>		
<i>a. engenharia florestal</i>	<i>9,0%</i>	<i>-</i>
<i>b. administração rural</i>	<i>4,5%</i>	<i>1,0%</i>
<i>c. veterinária</i>	<i>27,2%</i>	<i>14,0%</i>
<i>d. engenharia mecânica</i>	<i>4,5%</i>	<i>1,0%</i>
<i>e. agronomia</i>	<i>13,6%</i>	<i>29,0%</i>
<i>f. geologia</i>	<i>4,5%</i>	<i>-</i>
<i>g. agrimensura</i>	<i>-</i>	<i>1,0%</i>
<i>h. engenharia civil</i>	<i>-</i>	<i>1,0%</i>
<i>i. química</i>	<i>-</i>	<i>1,0%</i>

Fonte: Serviço de Orientação Educacional, CAC, 1990.

O que se constata na 3ª série que os aproximadamente 55% procedentes do meio rural apenas 9,0% pensam em voltar para casa e ali desenvolver suas atividades. Nas 1ª séries dos aproximadamente 50% originários do meio rural, já no início do curso apenas 21,4% pensam retornar ao meio de origem. Estes dados evidenciam a timidez das escolas em privilegiar sua ação também no sentido de uma formação para que o aluno retorne ao minifúndio. Os dados cima trabalhados isoladamente por uma escola confirmam os resultados obtidos posteriormente nesta escola e nas demais.

Verificamos também a origem dos alunos que "pensam em retornar e trabalhar em casa", dos que "pretendem trabalhar em empresas particulares ou públicas e dos que "tomarão outros rumos" ou "não sabem o que fazer".

Tabela 33 - Atividades Almejadas e Origens dos Alunos

ATIVIDADES QUE PRETENDEM DESENVOLVER APOS A CONCLUSÃO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUARIA	ORIGEM URBANA		DOS ALUNOS RURAL	
	Nº	%	Nº	%
Pretendem voltar ao meio de origem e ali desenvolver suas atividades como técnicos	17	16,5	86	83,4
Pretendem trabalhar em empresas privadas ou públicas	36	38,2	58	61,7
Outros: "trabalharão em outros setores", "não sabem o que farão", "farão vestibular"	49	46,2	57	53,7
Não responderam	03	50,0	03	50,0

O que mais chama a atenção no quadro é que dos que pretendem trabalhar em empresas particulares ou públicas, 61,7% são de origem rural e no quadro dos "outros", 53,7% também são de origem rural.

Temos então que, dos 196 alunos que correspondem a 63% de origem rural (Tabela 1), 36,9% não pretendem voltar para o minifúndio. Em termos globais são 58,6% de alunos de origem rural que não pretendem para lá retornar.

Tabela 34 - Origem dos Alunos x Atividades que Pretendem

Desenvolver após a Conclusão do Curso, por Escola (%)

ESCOLA ORIGEM		PEG.1	PEG.2	PEG.3	PEG.4 (*)
NÚMERO/PORCENTAGEM					
A					
Urbana	nº	1	18	14	1
	%	1,3	23,6	18,4	1,3
Rural	nº	15	15	11	1
	%	19,7	19,7	14,4	1,3
B					
Urbana	nº	4	5	3	-
	%	10,8	13,5	8,1	-
Rural	nº	13	8	4	-
	%	35,1	21,6	10,8	-
C					
Urbana	nº	5	4	6	-
	%	11,9	9,5	14,2	-
Rural	nº	15	5	6	1
	%	35,7	11,9	14,2	2,3
D					
Urbana	nº	1	2	5	-
	%	2,4	4,8	12,1	-
Rural	nº	17	10	6	-
	%	41,4	24,3	14,6	-

E					
	nº	4	3	1	2
Urbana	%	9,0	6,8	2,2	4,5
	nº	14	8	11	1
Rural	%	31,8	18,3	25,0	2,2
F					
	nº	2	4	12	-
Urbana	%	5,0	10,0	30,0	-
	nº	5	6	9	-
Rural	%	17,5	15,0	22,5	-
G					
	nº	-	-	8	-
Urbana	%	-	-	27,5	-
	nº	5	6	10	-
Rural	%	17,2	20,6	34,4	-

(*)

PEG.1 - Pretendem voltar ao meio de origem e ali desenvolver suas atividades técnicas.

PEG.2 - Pretendem trabalhar em empresas privadas e públicas.

PEG.3 - Outros: "trabalharão em outros setores", "não sabem o que farão", "farão vestibular", ...

PEG.4 - Não responderam.

Indistintamente os dados por escola evidenciam a pouca preocupação no cumprimento do objetivo maior expresso oficialmente por várias escolas ou tido como um "sonho" por outras.

5.5. Caminhos Seguidos pelos Egressos das Escolas Agrícolas

O caminho seguido pelos egressos mostra de forma cabal o que se vem constatando ao longo deste capítulo. A evasão do jovem do campo através das Escolas Agrícolas.

Junto aos supervisores de estágio que controlam a situação dos egressos, obteve-se os dados que seguem, por escola e no seu total. Algumas escolas ainda não têm organizado este quadro e outros, embora fosse solicitado não forneceram este material.

Da Escola B, dos 354 egressos a partir de 1979 tem-se:

Tabela 35 - Área de Atuação Profissional dos Egressos da Escola B

SETORES DE ATIVIDADE	Nº	%
Trabalhando na área	246	69,4
Cursando faculdade afim	22	6,2
Cursando outras faculdades	05	1,4
Não atuando na área	50	14,1
Não localizados	31	8,7

Segundo o supervisor de estágios desta escola dos 69,4% que "trabalham na área", em sua grande maioria atuam como empregados de empresas públicas - ACARESC, CIDASC, ACARPESC - e empresas privadas - Souza Cruz, Sadia, Perdigoão, Ceval, Sistemas

Integrados, Cultura de Maça e outras - e apenas um percentual que não vai além dos 15% voltou para trabalhar junto à família ou por conta própria. O encaminhamento para os estágios através da supervisão direciona o aluno para as empresas. Assim o estágio para os alunos é normalmente o caminho mais curto para o futuro profissional. "A maioria dos alunos já sai empregado. É absorvida pelas empresas onde eles estagiam. Chegam a ser contratados por empresas de outros Estados. As empresas vem buscá-los aqui" (UFSC).

Questionado sobre o encaminhamento que deverá ser dado ao aluno, de acordo com os objetivos da escola, a supervisão da Escola B disse saber que "o objetivo da escola deveria ser de preparar o futuro técnico para atuar junto a seus familiares ou por conta própria, mas, que na verdade isso não acontece na escola. Na verdade a escola está encaminhando o futuro técnico para as empresas" (Supervisor de Estágio).

Dados do Colégio Agrícola de Camboriú (CAC) foram obtidos conforme PINHEIRO (1985) - Dissertação de Mestrado - que mostra a distribuição dos técnicos em agropecuária formados pelo CAC de 1967 a 1983 pelas diversas áreas de atividades.

*Tabela 36 - Distribuição dos Técnicos Egressos do CAC de
1967 a 1983*

<i>AREA DE ATIVIDADES</i>	<i>NR</i>	<i>%</i>
<i>Extensão rural</i>	<i>112</i>	<i>15,6</i>
<i>Extensão pesquisa</i>	<i>19</i>	<i>1,2</i>
<i>Cooperativismo</i>	<i>25</i>	<i>3,4</i>
<i>Instituições públicas</i>	<i>112</i>	<i>15,6</i>
<i>Instituições privadas</i>	<i>224</i>	<i>31,1</i>
<i>Propriedades familiares</i>	<i>45</i>	<i>6,3</i>
<i>Curso superior</i>	<i>39</i>	<i>5,4</i>
<i>Sem atividade profissional</i>	<i>90</i>	<i>12,5</i>
<i>Outras atividades profissionais</i>	<i>52</i>	<i>7,3</i>
<i>Sem informação</i>	<i>12</i>	<i>1,6</i>
TOTAL	720	100,0

Fonte: PINHEIRO (1985), Dissertação de Mestrado, p.116.

"Conforme a tabela 35, os alunos formados em agropecuária pelo CAC, de 1967 a 1983, apresentam dados dignos de destaque: apenas 5,4% fizeram ou estão fazendo curso superior; 31,1% estão empregados em instituições privadas; 15,5% estão em serviço de extensão rural e 15,6% trabalham em instituições públicas. Note-se ainda, que apenas 6,3% estão trabalhando em propriedades familiares. (p.114)". Também nas conclusões e sugestões do mesmo autor: "notou-se 38,5% afirmando que estudarão em curso superior;

já em outros dados, aparecem apenas 5,4% que realmente estudaram ou estudam em curso superior" (Pinheiro, 1985. p.122).

"Um dado novo que se apresenta, refere-se à orientação do aluno para que volte à família e consiga transformar a propriedade familiar em modelo. Conforme os dados levantados, já 22,2% procurarão trabalhar por conta própria ou com a família. (Professor)"

Alias, segundo alguns depoimentos estaria ocorrendo um retorno acentuado de técnicos para a propriedade familiar. "As coisas estão mudando. Na região oeste, por exemplo, boa parte dos alunos está retornando para casa. Este é outro papel que a escola pode fazer. (SINTAGRI)"

"Até pouco tempo o filho do produtor rural se formava na Escola Agrícola e não voltava mais para casa. Em função da saturação do mercado de trabalho o filho do agricultor está voltando. E isto é importante porque é um agricultor já com formação. A agricultura tem que passar por esse caminho: o agricultor com formação. (ACARESC)"

Os dados obtidos sobre egressos - que são incompletos por não terem sido fornecidos por algumas escolas - não têm evidenciado a tendência apontada pelas duas entidades acima.

Da Escola Técnica Jaldyr B.F. da Silva os dados considerados vão de 1984 a 1987, por serem os mais completos desde que 1988 e 1989 apresentam muitas lacunas.

*Tabela 37 - Distribuição dos Técnicos Egressos da Escola
Técnica Jaldyr B.F. da Silva de 1984 a 1987
por Setor de Atividade*

<i>AREAS DE ATIVIDADES</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
<i>Empresas públicas</i>	<i>20</i>	<i>12,3</i>
<i>Empresas privadas</i>	<i>47</i>	<i>28,8</i>
<i>Cooperativas</i>	<i>11</i>	<i>6,8</i>
<i>Propriedade familiar</i>	<i>43</i>	<i>26,4</i>
<i>Curso superior</i>	<i>07</i>	<i>4,3</i>
<i>Outras atividades</i>	<i>17</i>	<i>10,4</i>
<i>Sem atividade profissional</i>	<i>01</i>	<i>0,6</i>
<i>Sem informação</i>	<i>17</i>	<i>10,4</i>
TOTAL	163	100,0

Em outras atividades profissionais encontramos - açougueiros (1); comerciantes (2); construtores (2); mecânicos (2); panificadores (2); representantes comerciais (5); caminhoneiro (1) e até um egresso que "faz trambiques".

Se observarmos, nesta escola, a origem rural de aproximadamente 60% de seus alunos (Tabela 18), a atividade profissional de 26,3% dos egressos junto à família é um índice que pode ser considerado baixo embora em destaque se comparado a outras escolas que apresentam índices ainda menores.

Fica, evidenciada, uma nítida força de fronteira entre os objetivos almejados e expressos por algumas escolas e, "sonhado e desejado por outros" e as práticas pedagógicas, as ações das escolas como um todo no sentido de concretizar esta meta, o que caracteriza um isolamento - forte classificação - entre objetivos x práticas/ações.

O desconhecimento dos objetivos que deveriam nortear as atividades técnicos/pedagógicas, a incerteza quanto ao futuro, a formação bastante generalista e outras situações problemáticas parecem ter raízes já na sua origem: no sistema de seleção de alunos para ingresso nas Escolas Agrícolas.

As Escolas Agrícolas Federais, oferecem um ensino gratuito. Alojamento, alimentação e ensino são custeados pelo Governo Federal. A seleção é feita através de testes na própria escola e, atualmente, também - há uma escola que desloca uma equipe para realizar os testes em regiões do Estado de onde há maior afluência de candidatos.

Qualquer jovem independentemente de sua origem rural ou urbana pode se candidatar aos testes de ingresso desde que preencha os demais requisitos. A procura para ingresso nas Escolas Agrícolas Federais parece dar em termos de conteúdos básicos um nível de qualificação maior que os ingressantes das Escolas Agrícolas Fundacionais, onde grande número entram por convênios sem passar por uma seleção prévia das escolas.

As Escolas Agrícolas Fundacionais têm muitos de seus alunos mantidos por convênios com prefeituras e, portanto, dependem dos recursos por elas repassados. Os alunos originários destes convênios são selecionados geralmente por critérios não estabelecidos pelas escolas. As prefeituras indicam os alunos que ingressarão nas Escolas Agrícolas. Estivemos junto à algumas prefeituras que mantêm convênio com Escolas Agrícolas para saber dos critérios utilizados na seleção dos futuros alunos. O município onde se localiza a Escola A é bastante ilustrativo para resumir o que geralmente ocorre na seleção de candidatos conveniados.

Falou o Secretário de Administração:

"Nós fazemos um apanhado sobre os candidatos. Os candidatos são filhos de agricultores carentes, que mais precisam. Mas também aquele aluno carente que estuda na Escola Agrícola, mesmo não sendo conveniado sendo filho de agricultor, a prefeitura paga as mensalidades. Não existe um critério político partidário, inclusive porque sou eu que faço esta seleção. Há indicação do próprio colégio, há solicitação do sindicato dos trabalhadores rurais, há indicação da classe política também, vereadores, lideranças comunitárias. Todos os alunos indicados pela prefeitura para estudar na Escola Agrícola são de origem rural."

A seguir procuramos o Sindicato dos Trabalhadores Rurais do mesmo município para saber qual a participação do mesmo no processo de seleção. O presidente do sindicato com atuação de

muitos anos no órgão foi previamente informado de que havíamos estado na prefeitura e que a entidade por ele presidida fora citada também como indicadora de alunos conveniados para Escolas Agrícolas.

"É mentira. A prefeitura nunca veio aqui para saber este tipo de coisa. Os alunos são politicamente escolhidos pela prefeitura e eu não conheço outro critério. Agora não é diferente e nunca foi diferente. A maioria dos alunos seleciona é gente da cidade. Essa história de dizer que os alunos selecionados são filhos de agricultores é tudo mentira. E tudo brincadeira. Se está do lado deles tudo bem, senão nada. É tudo política" (Sindicato Rural).

Tem-se assim um tipo de clientela predominantemente selecionada por critérios políticos partidários que no mínimo parece estranha à escola e seus objetivos. Os problemas que podem advir como resultado são previsíveis e observáveis no dia-a-dia das escolas fundacionais.

- Desnível de aprendizagem onde as deficiências de formação básica beiram o analfabetismo.

- Alunos de origem urbana com desconhecimento absoluto das lidas agrícolas e alunos do meio rural que vêm frustradas suas expectativas quando submetidos à iniciação coletiva das práticas agrícolas que já dominam.

- Não aceitação das ordens expressiva e/ou instrumental da escola que geram atitudes de desapego, alheamento e alienação.

- Grande número de alunos que não tem definição do que farão após concluir o curso em decorrência de estarem na escola para satisfazer a vontade dos pais, um impulso passageiro ou resolver problemas familiares, escola mais barata, ou por outros motivos que não a qualificação profissional.

Desde que muitos alunos não têm clareza do que buscam na escola, como ela funciona, que objetivos persegue, aceitam tacitamente o que a escola propõe e pratica sendo por isso facilmente manipulados pedagogicamente, tecnicamente por professores, técnicos, direção. Não havendo uniformidade de procedimentos, práticas pedagógicas, metas a ser coletivamente atingidas cada qual (professores/técnicos) individualmente pode estabelecer e desenvolver com um grande grau de independência sua ação. Não se tem muita clareza que tipo de técnico, para que, para quem e como formar. "Qual o perfil de técnico almejado pelas escolas? Eu não sei se as escolas têm isso muito claras, não sei se isso já foi pensado, qual o homem que nós queremos, se nós estamos fazendo a coisa certa. As escolas trabalham muito com a ACARESC, inclusive a ACARESC absorve muitos egressos e hoje há um trabalho a nível nacional e estadual. Os Colégios Agrícolas da UFSC fazem parte do CONEA onde discutem até mesmo a grade curricular, os conteúdos. Eles estão procurando pelo menos criar uma imagem do técnico que querem. (UFSC)"

"Ninguém se preocupa ou discute que tipo de técnico queremos formar, para quem formar. Vai-se tocando o barco um ano atrás do outro sem muita preocupação com estas questões. (Professor)"

"Quanto mais alunos conseguem emprego nas firmas mais o pessoal da escola fica satisfeito. Há uma preocupação muito grande com isso. Tem gente que mede a qualidade da escola pelo número de alunos que emprega nas empresas. (Professor)"

Entendemos, portanto, que os critérios de seleção de alunos para o curso técnico em agropecuária nas Escolas Agrícolas deveriam sempre ser estabelecidos pelas escolas de acordo com o que também deveria ser seu objetivo maior: "formar indivíduo/agricultor técnica e socialmente competentes para que retornem ao meio rural e ali na origem desenvolvam suas atividades técnicas no sentido de um crescimento pessoal, familiar e comunitário". Acreditamos que um processo de seleção que se utiliza, é um fator determinante para o sucesso ou não do curso técnico em agropecuária. Muitos dos problemas que atingem a Escola Agrícola, os alunos, especialmente nos aspectos pedagógico, técnico, organizacional seriam minimizados com processo e critérios de seleção assentados num marco filosófico explícito, onde as práticas pedagógico-técnico-científico e sociais privilegiem o aluno e o meio familiar e comunitário de origem.

Aos candidatos seria dada, mais que a oportunidade, o direito de conhecer e analisar juntamente com os pais o objetivo maior proposto pela escola, a forma de execução e, desde que houvesse um comprometimento familiar acrescido da concordância da prefeitura que patrocina a manutenção por convênio é que haveria uma aceitação dos futuros alunos pela escola. Acreditamos que em

decorrência disso muitas situações conflitivas que normalmente ocorrem a nível individual, familiar, escolar e social seriam resolvidos.

O técnico agrícola/agricultor seria um indivíduo qualificado a trabalhar pelas causas do campo e não mais um elemento a aumentar o êxodo rural.

"Se formam técnicos agrícolas para arrumar emprego. O nosso agricultor está fazendo o que se fazia a cem anos. O agricultor não tem técnica e não aprendeu nada. E o técnico se forma, é um agricultor melhorado e já procura uma empresa para dar assistência técnica enquanto isso o colono continua na mesma. Por isso que a agricultura está se degradando, cada vez pior. Eu acho isso um absurdo." (Presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais)

- As prefeituras teriam retorno social do dinheiro público investido na formação do técnico agrícola. Atualmente o que se vê é o dinheiro público aplicado em interesse particular (do aluno) diretamente e indiretamente (nas empresas): técnico como mão-de-obra de empresas.

- O conhecimento, consciência clara do aluno do que a escola propõe e do que ele vai buscar nela, determinaria uma participação efetiva no planejamento, decisões e execução das atividades pedagógico/técnicas desde que, estas o afetariam diretamente em sua vida no meio rural.

- Haveria uma participação natural e efetiva dos pais/família quando conhecedores e comprometidos também com o objetivo maior da escola que seria o objetivo que atende suas necessidades e expectativas.

As Escolas Agrícolas não seriam utilizadas para outros fins - vestibular, 2º grau mais barato - fuga do meio rural. A qualificação técnica, a formação sócio-política do jovem agricultor seriam prioritárias evitando situações que comprometem o ensino agrícola.

"Há coisas nas escolas que deveriam estar melhores que são tecnicamente sofríveis. Nós usamos a Escola Agrícola para cursos, encontros com agricultores porque deveria ser um padrão. Gostaríamos de dizer: olhem isso aqui é um exemplo. Então, até nos treinamentos nós temos certa dificuldade. Tem a vaca lá na escola mas não é aquela vaca que precisava ter, que o agricultor precisava ver. O colono vai lá e diz: mas será que é isso aí? Então no último dia de curso fazemos uma excursão num outro produtor que é padrão, que tem a vaca padrão. (ACARESC)"

"As Escolas Agrícolas são muito atrativas para famílias mais humildes a nível de interior. O aluno vai para o colégio porque de que outra maneira ele estudaria? Teria que depender de ônibus ou ir para centros maiores para poder estudar. Assim ele vai para a Escola Agrícola. Os custos para estudar em Escola Agrícola é baixo, baratinho para o aluno. O custo real que a escola cobra é pequeno e é lógico que o indivíduo vai mesmo. O jovem sai da propriedade rural para estudar num colégio técnico

profissionalizante mas, na verdade, ele vai para não voltar mais. De certa forma a escola está alimentando o êxodo de elementos qualificados. (SINTAGRI)"

Fica patente no que foi dito pelos diversos segmentos ouvidas quanto ao processo das relações externas das Escolas Agrícolas, um distanciamento destas instituições em relação à família dos alunos que elas formam e à comunidade. O que as escolas têm feito via de regra é retirar o jovem agricultor de sua família, desenvolver um processo educativo onde pouco é considerado seu meio de origem, suas necessidades e expectativas, encaminhando-o para outras atividades. As fronteiras entre família e escolas são nítidas - classificação forte - o mesmo ocorrendo entre escola e comunidade. Também família e comunidade não têm controle algum sobre o processo educativo nas Escolas Agrícolas e pouco ou nada influenciam no processo escolar como um todo - enquadramento forte.

CAPITULO 6 - CONCLUSOES E SUGESTOES

6.1. Conclusões

Escolas Agrícolas: relações internas e externas que presentemente chega a seu termo para fins acadêmicos é, tão somente, entendemos, um ponto de partida ou um degrau na busca de ações e soluções aos desafios que as Escolas Agrícolas têm na formação e qualificação técnica de uma clientela predominantemente do meio rural.

Os objetivos que impulsionaram esta caminhada determinaram um conhecimento maior das realidades contidas nestas instituições. Apesar da convivência prolongada com esse tipo de escola, atuando como professor, alguns dados e resultados são imprevistos, por exemplo, a forma como os alunos se posicionam em relação aos PDP. Contudo, a maioria dos resultados, de certa forma, eram previsíveis. Saindo da rotina cotidiana, observando e analisando à distância os fenômenos internos destas instituições, muitos aspectos se descortinaram mostrando sua verdadeira

dimensão. O enfoque das relações internas e externas sob a ótica da Sociologia Educacional de BERNSTEIN (1977), particularmente através dos conceitos de classificação e enquadramento permitiu uma compreensão em profundidade dos fenômenos que permeiam o sistema educativo destas instituições. Os instrumentos de coleta de dados inerentes à Avaliação Iluminativa deram a abrangência necessária para perscrutar seu interior em suas múltiplas formas de relações.

Grande parte dos motivos alegados por professores e diretores para a não participação das Escolas Agrícolas no Projeto de Pesquisa "A Integração Ciência, Tecnologia e Sociedade no Ensino de Ciências e Matemática ..." e conseqüente adiamento do mesmo, motivando este trabalho diagnóstico, são causas aparentes, de superfícies, que devem ser consideradas, mas que não revelam o processo intrínseco que produz os isolamentos-resistências nos diversos âmbitos e processos interacionais destas instituições.

- Falta de comunicação aos professores sobre o curso.

- Falta de dinheiro para deslocamento - problemas econômicos.

- Professores não entenderam a importância do projeto.

- Problemas na escola tinham prioridade no momento.

- Instabilidade do quadro de professores.

- Professores novos.

- Falta de incentivo.

- Acomodamento dos professores.

- Medo de represálias.

- Professores que consideram inovações uma perda de tempo.

- Não entenderam como se daria a operacionalização do projeto.

- Não interessa à escola que professores tenham uma visão crítica.

A descrição e análise das relações internas e externas mostraram situações estruturais e interacionais das Escolas Agrícolas que entendemos como sendo as razões subjacentes e, realmente determinantes para o quadro de resistências às interferências externas encontradas nestas instituições.

A estrutura escolar agrícola está claramente assentada na regra "mantenham-se as coisas separadas". Separação entre as categorias do contexto, conhecimento, práticas, escola - exterior numa classificação e enquadramento proporcionais a força desta regra: muito fortes. Portanto, as justificativas aparentes apresentadas são apenas a ponta visível do iceberg, que tem na parte submersa (subjacente) as raízes da rejeição a corpos estranhos que seriam os projetos, propostas inovadoras, transformadoras como pretendia o projeto: "Integração Ciência, Tecnologia e Sociedade no Ensino de Ciências e Matemática nas Escolas Agrícolas".

A presença de nítidas fronteiras a partir da estrutura organizacional, a hierarquização entre as diversas categorias, assuntos, objetos do contexto caracterizam a existência de uma classificação forte permeando estas instituições.

No que diz respeito ao controle que aluno e professor têm sobre o que é transmitido e adquirido na relação pedagógica e à relação entre conhecimento formal e extra-escolar, via de regra a separação é clara configurando um enquadramento forte (E+). Ficou patente a presença de categorias que dirigem, planejam, controlam e outros que devem executar e obedecer.

Há uma opção manifesta dos alunos e da escola como um todo pela Área Técnica, privilegiada nos investimentos, espaços, horários e discursos. A hierarquia que permeia todas as dimensões do contexto escolar agrícola estabelece uma diferenciação de status às disciplinas que vai de imprescindíveis às inúteis e desnecessárias. Cada disciplina e conteúdo, tem significado por si só e, em decorrência disso praticamente inexitem formas de integração.

Fica evidente um aproveitamento diferencial especialmente no ensino de Ciências pelo alto índice de reprovação e conseqüente evasão, atribuído entre outras causas, à descontextualização, e/ou inutilidade dessas disciplinas, sem aplicação e relação no cotidiano dos PDP, escolar e da vida em geral. Os critérios de avaliação são independentes. O sistema avaliativo normalmente não tem sido instrumento que embasa o aperfeiçoamento, correção de erros permitindo redimensionar as práticas pedagógicas mas,

mecanismo de reprovação e evasão. Quem não repete o que o professor diz não ganha o diploma, não sobe na vida.

A punição tem sido o principal meio de manutenção da ordem interna e, causa permanente de conflitos entre alunos e demais categorias, mostrando o grau de aceitação da ordem expressiva transmitida pela escola. A correspondência entre os valores transmitidos pelas famílias e escolas determina um grau de aceitação maior da ordem expressiva onde as ambigüidades são eliminadas e os conflitos amenizados como se evidenciou na Escola D, diferentemente das demais.

A socialização através do grupo de amigos no interior destas instituições, numa dimensão equivalente à família e escola, agências socializantes básicas, é um forte indicativo das dificuldades que as escolas têm em administrar as necessidades psico-sociais especialmente de sua clientela. As formas de relação entre os alunos em geral mostram C- e E-. Evidência de que a socialização através do grupo de amigo ocorre em função de lacunas deixadas pela família e escola é o fato de que 87% dos egressos pesquisados admitem que as amizades se esvaziam ao sair da escola, isto é, os amigos são fundamentais nas circunstâncias e contexto escolar agrícola.

Fica evidente a dependência que as escolas no seu todo tem em relação aos PDP e, onde os alunos têm desempenhado um papel eminentemente de execução, servindo de mão-de-obra como qualquer categoria não especializada dos meios de produção. Os PDP nas Escolas Agrícolas da maneira como foram descritos, dimensionados

pelos alunos parecem pertencer mais a um código de produção que a um código de educação. Há uma correspondência muito evidente entre os PDP e as unidades básicas de produção. Assim como nas categorias da divisão social do trabalho na produção, as relações entre alunos e docentes técnicos, administradores, são fortemente classificadas - funções isoladas e agentes não intermutáveis. Fica caracterizada a dependência da educação em relação à produção nas Escolas Agrícolas onde os PDP são a base material ou econômica de todo sistema educativo. A nível de Area Geral em seus processos internos pode-se dizer que de alguma forma existe uma autonomia relativa da educação em relação à produção em decorrência de uma classificação forte entre educação e produção.

As relações com o exterior ocorrem a primeira vista sem maiores problemas desde que não impliquem em interferência que de alguma forma potencialize alterações no estado de coisas reinantes nas escolas. Assim é que, as relações com as famílias dos alunos via de regra limitam-se a tratar de questões burocráticas, administrativas e disciplinares. A família não têm ingerência sobre as questões fundamentais, decisivas na formação do filho, sejam didáticas, técnicas ou de qualquer outra natureza. A escola não abre canais para que os pais tenham participação e poder decisório e, estes, não reivindicam esse espaço desde que, culturalmente, historicamente tem uma visão de atribuir um papel paternalista à escola: confiam os filhos à escola e confiam que ela saiba o que fazer deles. O sistema escolar tem consciência dessa situação e atua de forma paternalista fazendo o jogo que lhe convém sendo essa uma das

formas da escola se isolar, dogmatizar-se e, ser lenta em suas modificações. O poder e controle na relação escola-família está com a primeira. A família que deveria ser a principal energia a gerar um dinamismo escolar que acompanhasse e atendesse suas necessidades e expectativas é um mecanismo ausente. Para escolas preocupadas em "manter esquemas" a participação da família é um sério problema e, daí, a forte classificação nessa importante relação.

Predominantemente da CT - segundo conceito de CT e CM utilizados por BERNSTEIN (1977) - as famílias de alunos de Escolas Agrícolas tem uma forma de socialização familiar orientada acentuadamente por apelos posicionais e apelos pessoais evidenciando um enquadramento relativamente fraco, entre seus membros, contrastando com o E+ presente entre alunos e as diversas categorias do contexto escolar. Também os valores transmitidos pela família e pela escola são muitas vezes ambíguos o que afeta a definição de papel do aluno na escola.

Entre escolas e agricultores próximos as fronteiras são nítidas - classificação forte - nas relações decisivas. As ações, conquistas das escolas, no aspecto tecnológico especialmente, não tem reflexo sobre as atividades destes agricultores. Há escolas onde as relações com os vizinhos chegam a ser inamistosas, desde que estes entendem, que além de não contribuir, há escolas que atrapalham.

As práticas pedagógicas e técnicas indicam um encaminhamento profissional do egresso para empresas privadas e públicas

preferencialmente com pouca ou nenhuma preocupação, em formar e/ou qualificar o aluno para que volte também ao meio de origem e ali atue. A estrutura das Escolas Agrícolas, pelos baixos custos de formação está sendo utilizada por muitos alunos, com conivência das escolas, para fins que não são os da qualificação técnico-profissionalizante. Pela destinação da maioria dos técnicos formados que, não é no sentido do meio rural de origem, o meio rural normalmente de onde vem 66% de sua clientela, as Escolas Agrícolas são mais um dos fatores a retirar o homem do campo com o agravante de ser agora um jovem agricultor relativamente qualificado. O meio escolar é um dos principais responsáveis por essa situação ao não direcionar suas ações pedagógico-técnicas no sentido de atender o meio origem de sua clientela e por criar expectativas, facilidades, comodidades no jovem e que seu meio agrícola aparentemente não poderia satisfazer. Assim, os instrumentos de análise utilizados para descrever a estruturação das Escolas Agrícolas, as relações internas e externas nos vários níveis, mostram a predominância de uma C+ e E+ em que cada categoria, sujeitos, práticas, estejam delimitados, dimensionados e onde a regra é "separem-se as coisas" no contínuo que fazer diário. Ai estariam as raízes da rotina (ritual consciente) da segurança individual e do grupo, do reconhecimento, da acomodação e, conseqüentemente da resistência a processos, propostas que ameacem este quadro construído. Na separação das coisas da rotina diária - áreas, disciplinas, conhecimento, categorias, sujeitos, família, comunidade, objetivos, filosofias, planejadores, executores, ... - estão

delineadas as componentes de poder e controle subjacentes à estrutura do conhecimento educacional no contexto escolar agrícola.

6.2. Sugestões

A partir das situações delineadas neste trabalho, considerando sempre as limitações e alcance do mesmo, entendemos que há caminhos possíveis para melhorar o quadro presente nas Escolas Agrícolas, numa concepção educativa integradora, na linha sociológica de BERNSTEIN.

6.2.1. Integração Ciência, Tecnologia e Sociedade

A nível das relações internas o que se almeja está contido e explicitado no Projeto de Pesquisa "A Integração Ciência, Tecnologia e Sociedade no Ensino de Ciências e Matemática nas Escolas Agrícolas", que integra a Rede Catarinense para Melhoria do Ensino de Ciências e Matemática, já aprovado no Programa PADCT/SPEC/CAPEB e com recursos já definidos. A proposta objetiva experimentar e oferecer subsídios para um ensino com conteúdos significativos e integrados no contexto social no 2º grau das Escolas Agrícolas através da adoção de uma idéia central relacionadora que integra Ciência, Tecnologia e implicações sociais onde serão envolvidos professores da Área Geral e Especial. Áreas, disciplinas e conteúdos deixam de ter

significado por si desde que estarão subordinados à uma idéia coordenadora que enfraquece suas fronteiras, reduzindo a compartimentalização. As práticas pedagógicas dos professores e demais sujeitos educativos necessariamente serão comuns num trabalho compartilhado. Comuns serão também os critérios de avaliação. Estarão assim abrangidos os sistemas de mensagem do conhecimento educacional: currículo, pedagogia e avaliação. O que se está pretendendo, portanto, é uma mudança das classificações e enquadramentos observados atualmente nas estruturas básicas dos sistemas de mensagem nas Escolas Agrícolas.

A um nível mais amplo que abrange as diversas relações exploradas no trabalho há necessidade de um redimensionamento da filosofia, objetivos, práticas atuais no sentido claro de que as Escolas Agrícolas definam e assumam seu papel como um dos mecanismos cruciais a favor do meio agrícola local, regional e nacional, qualificando técnico-sócio-politicamente o jovem agricultor para que permaneça e enfrente os desafios deste meio com sucesso. Que o grupo como um todo - escola, família - suas várias categorias sejam sujeitos do processo educativo, das sugestões às decisões.

6.2.2. Escola Agrícola x Questões Agrícolas

Entre os grandes problemas que afligem o país estão as questões que envolvem a agricultura nas suas dimensões econômica, técnica, política, social e educacional. Tais problemas afloram a nível nacional, regional e local sem que se tenha perspectivas

animadoras a curto prazo. Alguns dados afetos aos problemas agrícolas, são mostrados por DOWBOR (1986) em "Aspectos Econômicos da Educação".

"27% da população ativa do país está nas atividades agrícolas que corresponde a duas vezes o número de trabalhadores industriais. Esse mundo rural tão frequentemente posto de lado por um modelo ufanista que já se quer desenvolvido e urbano, ocupa a maior massa de trabalhadores." (p.33)

"... os trabalhadores da agricultura, os da indústria de construção e os de prestação de serviço são praticamente 26 milhões, 53% do total, em setores que poderíamos qualificar de desprotegidos, na medida em que se caracterizam por baixo nível educacional, vínculos de emprego mal definidos, salários muito baixos e um nível de produtividade limitado." (p.33)

"Constatamos assim, por um lado, que a Area Rural não é um resíduo, mas um mundo imenso, que emprega 27% dos trabalhadores e cuja situação em termos de educação formal e de investimento cultural é dramática. Por outro lado, grande parte da problemática rural vem explodir nas cidades - na medida em que para ela migram grandes massas de trabalhadores, em particular na área de construção e da prestação de serviços e, em menor escala, em praticamente todos os setores, constituindo um tipo de eixo de apoio de dinâmica principal de acumulação do setor moderno." (p.34)

"... somente 14,7% dos domicílios rurais tem aparelhos de televisão, o que reforça o desequilíbrio entre cidade e o campo. Na Area Rural, ilhados dos movimentos de progresso cultural do país, cerca de quatro quintos dos domicílios não tem luz elétrica nem televisão. Vivem nessa situação provavelmente mais de quinze milhões de jovens em idade escolar." (p.42)

"Na realidade, uma cidade de 20-30 mil habitantes é antes de tudo um aglomerado de agricultores, de bóias-frias, em torno de um pequeno núcleo de atividades propriamente urbanas, e o peso exagerado dessa forma de urbanização resulta antes de tudo do processo de expulsão de mão-de-obra e do seu uso sazonal pela monocultura - muito mais do que da maturação das infra-estruturas urbanas." (p.46)

"Assim, o analfabetismo atinge aí quase 17 milhões de pessoas, que representa 52% da população rural, situação gravíssima, que consolida o desequilíbrio cidade e campo." (p.47)

"O desnível educacional na Area Rural tem evidentemente suas causas - dispersão - da população, menos investimentos culturais, vinculação do trabalhador a tarefas manuais e fraca organização política." (p.47)

"As cidades como pólos de atração, têm taxas de aumento de população que variam profundamente segundo os ciclos econômicos e que resultam mais da pressão do êxodo rural - consequência da monocultura de exportação, da pecuarização e do fenômeno do latifúndio ...". (p.49)

"Os dados do censo informam que 27% dos domicílios rurais, em 1970, e 33,4% em 1980, eram ocupados há dois anos ou menos pelos seus residentes. Trata-se de um nomadismo agrícola ocasionado pela pecuarização em certas regiões, pela mecanização em outras, ambas com efeitos de expulsão da mão-de-obra." (p.)

"No conjunto, portanto, o sistema de educação continua discriminando o homem do campo em geral." (p.57)

"O setor rural poderá constituir a base para a modernização do nosso desenvolvimento ou, ao contrário, um freio para todo o processo. Assim, os desequilíbrios econômicos e educacionais têm sólidas raízes comuns." (p.52)

Baixo nível educacional, analfabetismo, deficiências básicas de comunicação e saneamento, baixos investimentos culturais, migração e êxodo, baixa produção - produtividade são algumas das dificuldades que afligem o meio rural nacional.

O Estado de Santa Catarina caracteriza-se por uma estrutura agrícola onde ainda predomina a pequena propriedade. Historicamente, a utilização de técnicas primitivas na exploração do minifúndio tem sido uma das causas determinantes de um ciclo que tem se repetido sistematicamente, especialmente a partir da ocupação agrária, pelos imigrantes das diversas origens no sul do país: desmatamento - esgotamento dos solos - migração para novas fronteiras agrícolas ou periferias urbanas. É ilustrativo os caminhos percorridos por imigrantes e descendentes italianos, alemães e outros, a partir do fim do século passado e

neste século: imigração - Serra Gaúcha - Alto Uruguai Gaúcho - Oeste de Santa Catarina, Oeste e Sudoeste do Paraná - Mato Grosso, Rondônia ... periferias urbanas.

Enquanto há uma preocupação generalizada de se repensar a educação, as especificidades dos diversos setores educacionais, inclusive a educação do homem do campo, até para impedir o êxodo, as Escolas Agrícolas com uma clientela predominantemente do meio rural - 64% aproximadamente - com sua filosofia, objetivos e práticas parecem afastar o aluno desse meio.

Quem são os principais interessados nos resultados do ensino escolar agrícola? Certamente os alunos, suas famílias, as comunidades de origem destes, os municípios que na maioria das vezes mantém através de convênio, ao menos, nas escolas fundacionais.

Que controle os principais interessados - alunos, família, comunidade, município - tem sobre o processo escolar agrícola?

A participação do aluno, da família, do município e de quem mais interessar possa é uma forma de descentralizar o controle, só nas mãos da escola, da fundação, da universidade que, como iluminadas decidem o que serve, o que é bom, o que convém à sua clientela. Certamente é consequência desta postura, o distanciamento escola-família, escola-comunidade e, a alienação das escolas aos problemas de sua clientela e de seu meio de origem. A descentralização ocorrerá com a participação dos vários segmentos na formulação de metas, estratégias e práticas que

permitam adaptar as escolas às necessidades dos interessados em sua formação e não simplesmente adaptá-los aos interesses da escola.

"Eles estão preocupados em manter o esquema do colégio e não em manter a qualidade da formação." (sindicalista)

Na verdade, um controle também do aluno, família, comunidade, município e não só da escola, sobre o processo educativo escolar agrícola, implicaria numa viragem na estrutura de poder da escola, o que certamente acarretaria resistências de toda ordem, especialmente em instituições cujos grupos de controle são historicamente avessos à interferências externas. Impedir interferências externas, sempre significou nestas escolas, a centralização do poder, o controle sobre o processo de relações intra-inter escolar e a perpetuação de privilégios.

O contato permanente escola-aluno, família, comunidade permitiria que a escola soubesse de que instrumentos - técnicos, políticos, educacionais, sociais - deveria municiar o aluno para que atuem dinamicamente no meio rural.

Formam-se anualmente cerca de 450 técnicos em agropecuária a nível de Estado. Observando as insuficiências e problemas do meio rural é um número insignificante. Comparativamente, aos países mais evoluídos, o nosso país, com um modelo pretensiosamente desenvolvido, em número de técnicos no setor agrícola tem uma distância abissal a separá-la dos países desenvolvidos.

Apesar disso tudo, há uma preocupação crescente com a saturação do mercado de trabalho para o técnico em agropecuária. São muitos os técnicos que só conseguem ingressar no mercado de trabalho em empresas particulares e públicas após longo período de procura e espera. Isso evidencia mais uma vez a orientação maior das escolas no sentido de formar o técnico para a empresa. O que se tem então é a concentração de técnicas num determinado setor da economia, em determinadas regiões, fruto principalmente da ação da escola. A ausência de técnicos é quase total no setor onde mais deveriam estar: na propriedade agrícola familiar ou atuando por conta própria. Num país onde os técnicos em agropecuária deveriam ser impulsionadores do desenvolvimento agrícola, há infelizmente uma saturação de mercado para estes profissionais. É até incompreensível termos analfabetos de toda ordem - nas letras, ciências, técnicas, ... aos milhões e pessoas que poderiam atuar na solução destes problemas, impossibilitadas de trabalhar por saturação no mercado de trabalho.

Voltar a filosofia, os objetivos, as práticas pedagógicas e técnicas para atendimento das expectativas do meio de origem do aluno que, entendemos deva ser prioritariamente o meio rural. Conectar primeira e urgentemente as Escolas Agrícolas com as insuficiências, necessidades, e expectativas do meio agrícola que as envolve através do aluno, família e comunidade.

Repensar, redimensionar, adequar as disciplinas que compõem seus currículos para a compreensão, superação e realização das

insuficiências, necessidades e expectativas do meio agrícola de onde vem o aluno.

Um currículo estruturado e organizado em conformidade com as atividades e situação agrícola local, onde parte do tempo o estudante esteja com a família acompanhando suas atividades: sugerindo, discutindo, trabalhando, planejando novas atividades, técnicas. O acompanhamento nestas atividades junto à família de elementos qualificados da escola é imprescindível. O conhecimento que a escola deve ter no meio agrícola familiar é necessário para o sucesso deste processo educativo. Da mesma forma as portas da escola devem estar sempre abertas à família para que acompanhe e participe da vida escolar do filho, tendo nas atividades e realizações da escola motivos para observação, discussão e superação das dificuldades de seu meio. A experiência da família e de seu meio deve ser considerada, discutida, avaliada e contributiva, incorporada no processo escolar. Esta aproximação entre Escola Agrícola e família é perfeitamente possível desde que os estudantes sejam jovens agricultores do município, de regiões próximas, diferentemente do que ocorre atualmente onde as escolas estão inchadas por uma clientela numerosa e heterogênea na origem, necessidades, interesses e expectativas.

Disciplinas que sirvam para que os alunos "compreendam os aspectos científicos dos problemas sociais e que põem em perigo a sua sobrevivência e o seu bem estar, precisando ainda de compreender como são afetados como indivíduos pela ciência e tecnologia" (SEQUEIRA, 1987: p.35) e, mais, que sirvam para

compreender os aspectos científicos e tecnológicos no meio escolar, familiar e comunitário nos aspectos agropecuários, ecológicos, sanitários. Disciplinas que sejam instrumentos de interpretação e compreensão social, política, econômica, cultural, estrutural do contexto de abrangência do processo educativo, do mundo atual e de superação das fobias, distorções, misticismos decorrentes do dogmatismo das ciências e da escola.

Reter o agricultor em sua terra, seu meio supõe dar-lhe condições - técnicas e econômicas, educacionais, sociais, culturais, ecológicas - para que ali possa permanecer. Qualificar tecnicamente o agricultor é um fator fundamental para se evitar o êxodo. As Escolas Agrícolas podem ser os principais instrumentos dessa qualificação desde que para isso orientem sua filosofia, seus objetivos, suas práticas para atender o aluno e o seu meio rural de origem. Quando isso ocorrer, uma dezena de Escolas Agrícolas como em nosso estado não serão demais, como pensam muitos hoje. Não haverá saturação de mercado de trabalho para o técnico agrícola porque cada município poderá comportar uma escola desde que queira qualificar tecnicamente seus jovens agricultores.

Entendemos também que o retorno do técnico ao meio rural de origem está sujeito à variáveis que escapam a influência e ação da escola, como por exemplo, a inexistência a nível nacional de uma política agrícola. É apropriada para o caso a observação feita por um agrônomo da ACARESC: "quanto a volta do aluno para casa após sua formação, envolve problemas de instabilidade,

rendimento da propriedade rural que é crítico. Se houvesse uma estabilidade, um rendimento, uma política definida onde o sujeito pudesse planejar, o indivíduo iria para a escola, se formaria e voltava. Mas o que acontece é exatamente o contrário. Nunca se sabe o que vai acontecer amanhã. A rentabilidade das lavouras nos últimos anos é praticamente zero. Então um jovem desses que se forma, sabe destas situações e, quando vê uma possibilidade de emprego não perde tempo".

Contudo, as questões agrícolas da família do aluno, de sua comunidade de origem, do município, estado e país não podem estar ausentes do processo educacional nas Escolas Agrícolas. Estas, sim, podem ter um papel crucial na solução das questões agrícolas em seus diversos âmbitos e dimensões.

Que tipo de Escola Agrícola interessa aos alunos, aos pequenos proprietários rurais, às questões agrícolas? Será o tipo de Escola Agrícola que aí está?

O maior problema dessas escolas parece que é o de estarem alienadas das questões sociais e políticas que afetam a vida das pessoas ligadas a agricultura. Se comportam como se educar não fosse uma resposta do interesse social dos alunos envolvidos, como se educar fosse uma ação neutra. Não só qualificar tecnicamente o aluno mas educá-lo para a participação social e política são questões que devem permear a dinâmica educativa do contexto escolar agrícola.

O objetivo do que se está a sugerir (que não apresenta novidade alguma) é um processo educativo escolar agrícola claramente direcionado à qualificação técnica, formação político-social do jovem agricultor, instrumentalizando-o de mecanismo para que permaneça e se realize no meio de origem.

GLOSSARIO DE TERMOS E SIMBOLOGIA

01. *Autonomia relativa da educação: relação de simultânea independência e dependência da educação em relação à produção, em que a forte classificação entre estas categorias cria condições para que os princípios, contextos e possibilidades da educação não esteja integrados nos princípios, contextos e possibilidades da produção, mas em que as relações econômicas e de classe da produção estão na base da educação. A autonomia da educação refere-se ainda ao grau de recontextualização dos princípios dominantes do Estado na constituição do discurso pedagógico.*

02. *Campo de controle simbólico: campo cujas ideologias e agências regulam os meios e contextos da reprodução cultural e legitimam as suas possibilidades, controlando as relações de classe através de meios simbólicos (princípios de comunicação); embora não produza as relações de classe, contribui para a sua produção.*

* Extraído do livro de DOMINGOS, Ana Maria et alii. "A Teoria de Bernstein em sociologia da Educação". 1982, p.341-53.

03. *Campo de produção*: campo cujas ideologias e agências regulam os meios, contextos e possibilidades dos recursos físicos e cujas categorias e práticas são reguladas pelo princípio da divisão social de trabalho e pelas suas relações sociais internas; ele produz e reproduz as relações de classe de uma determinada sociedade.

04. *Classe social*: princípio cultural dominante, criado e mantido pelo campo da produção; princípio dos princípios das classificações físicas, sociais e simbólicas constitutivas duma ordem.

05. *Classe dominada*: grupo ou grupos sociais que está(ão) subordinado(s) aos códigos dominantes da produção e do discurso. A sua consciência é fundamentalmente constituída pelas relações sociais da produção e fracamente regulada pelas relações sociais da educação.

06. *Classe dominante*: grupo social que domina as decisões que controlam os meios, contextos e possibilidades da produção e distribuição dos recursos físicos (códigos de produção). A sua consciência é fundamentalmente constituída pelas relações sociais da produção e fracamente regulada pelas relações sociais da educação.

07. *Classe média (antiga)*: fração da classe média que surgiu da complexidade da divisão de trabalho económico e que é uma realização da solidariedade orgânica individualizada; legítima o controlo posicional.

08. Classe média (nova): fração da classe média que surgiu da complexidade da divisão de trabalho do controlo simbólico e que é uma realização da solidariedade orgânica personalizada; institucionaliza novas formas de controlo social, o controlo interpessoal.

09. Classe média e Classe trabalhadora: nota 4 do capítulo 1, pag. 34 do livro de Bernstein.

10. Classificação: grau de manutenção da fronteira ou força do isolamento entre categorias (agências, agentes, recursos), criado, mantido e reproduzido pelo princípio da distribuição de poder da divisão social de trabalho; princípio que regula o posicionamento das categorias numa dada divisão social de trabalho.

11. Código: princípio regulador, tacitamente adquirido, que seleciona e integra significados relevantes, formas da sua realização e contextos evocadores. Ao passar do micronível, interacional, para o macronível, institucional, os significados transformam-se em práticas de discurso, a realização em práticas de transmissão e os contextos em práticas organizacionais.

12. Código de coleção: código de conhecimento que traduz um princípio de forte classificação, variando os seus sub-tipos conforme a força relativa das suas classificações e enquadramentos.

13. Código de conhecimento educacional: princípio que modela os três sistemas de mensagem (currículo, pedagogia, avaliação) e

41. *Regras de seqüência: regras que regulam a progressão da transmissão no tempo e estabelecem a seqüência dessa transmissão, regulando o desenvolvimento de um currículo, de um programa e do sistema de avaliação. Quando explícitas, os currículos e programas são claramente definidos, as categorias de idade e de sexo são bem marcantes e o conceito de progressão é explícito; quando implícitas, os currículos e programas são menos claramente definidos, as categorias de idade e de sexo são menos marcantes e o conceito de progressão é implícito, sendo apenas conhecido pelo transmissor.*

42. *Relações de classe: relações decorrentes de desigualdades na distribuição do poder entre grupos, que se realizam na distribuição, legitimação e reprodução de valores materiais e simbólicos originados na divisão social de trabalho.*

43. *Relações sistêmicas da educação: relações externas ao sistema educacional, referentes às relações entre os produtos/saídas da educação e o seu potencial para a realização de recursos físicos e discursivos noutros contextos.*

44. *Socialização: processo pelo qual um indivíduo adquire uma identidade cultural específica e responde em função dessa identidade. ao aprender, em interação com os outros, as atitudes do grupo social e ao adaptar o comportamento por este aprovado, o indivíduo torna-se membro desse grupo social.*

45. *Solidariedade mecânica: forma de solidariedade social em que as partes individuais se mantêm juntas num sistema total pela*

similitude de função, mas em que os membros não são necessariamente interdependentes (Durkheim).

46. *Solidariedade orgânica*: forma de solidariedade social em que as partes individuais, com funções diferentes, se mantêm juntas num sistema total pela interdependência dessas funções (Durkheim).

47. *Transmissão*: processo que procura inculcar nas pessoas (em especial nos alunos) corpos de conhecimento específicos (em especial conhecimento educacional), capacidades e maneiras de percepção e de pensamento sobre o mundo.

C - Classificação

C+ - Classificação Forte

C- - Classificação Fraca

CM - Classe Média

CT - Classe Trabalhadora

E - Enquadramento

E+ - Enquadramento Forte

E- - Enquadramento Fraco

EA - Escola Agrícola

PDP - Projetos Didáticos de Produção

BIBLIOGRAFIA

BERNSTEIN, Basil. "Uma crítica ao conceito de educação compensatória". Revista Education for Democracy. Editado por Rubinstein, D. e Stoneman, C.. Penguin Educationl Special, 1970.

_____. Alguns determinantes sociológicos da percepção. Londres: Routledye & Kegan Paul, 1974. (1.ed. 1958)

_____. Linguagem e classe social. Londres: Routledye & Kegan Paul, 1974.

_____. Códigos lingüísticos, fenômenos de hesitação e inteligência. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1974. (1.ed. 1962)

_____. Classe social, códigos lingüísticos e elementos gramaticais. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1974. (1.ed. 1962)

BERNSTEIN, B. e YOUNG, D.. As diferenças na concepção do uso de brinquedos. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1979.

BERVERIDGE, Willian J. Beardmore. Sementes da descoberta científica. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1981. 134p.

BORDENAVE, Juan Diaz. "A opção pedagógica pode ter conseqüências individuais e sociais importantes". Revista da Educação AEC. 54(13):41-5, Brasília, 1984.

CARDOSO, L. & DOMINGOS, A.M.. "Algumas causas sociológicas do aproveitamento diferencial nas crianças dos extratos sociais mais baixos". In: *Socialização Primária e Prática Pedagógica*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 1988.

CHAVEAU, Gerard. *Contribuição científica e função ideológica das teses de Basil Bernstein*. Tradução: Maria da Conceição Alves Rodrigues. Paris: Instituto National de Recherche Pedagogique, 1978.

DOMINGOS, Ana Maria et alii. *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985. 413p.

_____. *Sociologia da educação no ensino de Ciências: para uma prática pedagógica que altere o aproveitamento diferencial*. Lisboa: Departamento de Educação da Universidade de Lisboa, 1988.

_____. *Influência da classe social no nível de desenvolvimento científico dos alunos*. Lisboa: Departamento de Educação da Universidade de Lisboa, 1988.

_____. *Socialização primária e prática pedagógica como fatores importantes no aproveitamento diferencial de rapazes e raparigas em Ciências*. Lisboa: Departamento de Educação da Universidade de Lisboa, 1988.

_____. *A dimensão sociológica na compreensão de conceitos de Ciências*. Lisboa: Departamento de Educação da Universidade de Lisboa, 1988.

DOWBOR, Ladislau. *Aspectos econômicos da educação*. São Paulo: Atica, 1986.

ETGES, Norberto J. & FERRARI, Alceu R.. "Algumas reflexões sobre a obra de Bernstein". *Revista Educação e Realidade*. 4(3):361-5, Porto Alegre, out./dez. 1979.

FARIA, Wilson de. *Teorias de ensino e planejamento pedagógico*. São Paulo: EPU, 1978.

FERRARI, Alfonso Trujillo. *Metodologia da pesquisa científica*. São Paulo: McGraw do Brasil, 1982.

- FLEURY, R.M.. "Educar pra que?". Revista Educação e Filosofia.
Uberlândia: EDUFU, 1987.
- FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão.
Petrópolis: Vozes, 1984.
- GARAUDY, Roger. O Ocidente é um acidente: por um diálogo das civilizações. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1983.
- LIBANIO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1984.
- LUDKEM, M. & ANDRE, M.. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- LUFTI, Mansur. Cotidiano e educação em Química. Ijuí: Unijui, 1988.
- MARCUSCHI, Luis Antônio. Linguagem e classes sociais: introdução crítica à teoria dos códigos lingüísticos de Basil Bernstein. Porto Alegre: Movimento - URS, 1975.
- MARQUES, Juracy C. & TIJIBOY, Vilma L.. "Princípios e habilidades na interação mãe-filho no meio rural: algumas situações específicas". Revista Educação e Realidade. 4(3):317-31, Porto Alegre, out./dez.1979.
- MEDEIROS, Marilu Fontoura de. "O papel da educação no processo de socialização: conflito entre a escola e o trabalho". Revista Educação e Realidade. 4(3):353-9, out./dez. 1979.
- MOTTA, Fernando C. Prestes. O que é burocracia. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- NAUJORKS, L.C. e ZUNINO, A.V.. "Princípios de procedimento de ação docente como proposta de processo de ensino e aprendizagem de Química". Revista de Divulgação Cultural. 14(45): 43-78, Blumenau: FURB, jan./mar. 1991.
- OLIVEIRA, Arionaldo Umbelino de. Modo capitalista de produção e agricultura. São Paulo: Atica, 1987.

OLIVEN, Arabela Campos. "Linguagem, condicionamento social e processos cognitivos". Revista Educação e Realidade. 4(3):347-51, Porto Alegre, out./dez. 1979.

PEY, Maria Oly. *A escola e o discurso pedagógico*. São Paulo: Cortez, 1988.

PINHEIRO, Antônio Scotolin. *Análise da estrutura do Colégio Agrícola de Camboriú e de algumas situações dos alunos, em busca de justificativas para o funcionamento de um serviço de orientação educacional*. São Paulo: Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, 1985. 143p. (dissertação de mestrado - não publicada)

PINTO, Marino Souza. *Planejamento da produção em cooperativas-escola da Fundação Educacional de Santa Catarina*. Joaçaba: Fundação Educacional do Oeste Catarinense, 1989. 46p. (monografia - não publicada)

PRETO, Nelson de Luca. *A Ciência nos livros didáticos*. Campinas: Unicamp, 1985.

RASCHE, V.M.M.. "A influência dos trabalhos iniciais de Basil Bernstein na prática educacional". Revista Educação e Realidade. 4(3):367-73, Porto Alegre, out./dez. 1979.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis, Vozes, 1988.

RUMMEL, J. Francis. *Introdução aos procedimentos de pesquisa em educação*. Porto Alegre: Globo, 1981.

SANTAROSA, L.M.C.. "Integração curricular: uma análise em 6ª série do 1º grau com base na homogeneidade dos critérios de avaliação dos professores". Revista Educação e Realidade. 4(3):333-46, Porto Alegre, out./dez. 1979.

SENRA, Nelson de Castro. *O cotidiano da pesquisa*. São Paulo: Atica, 1989.

SEQUEIRA, J.C. Manuel. "Ciência, Tecnologia e Sociedade inter-relações e implicações para o ensino das Ciências". Atas do I Encontro sobre Educação em Ciências. Braga: Universidade do Minho, 1987. p.35-50.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico: diretrizes para o trabalho didático-científico na Universidade*. São Paulo: Cortez, 1983.

TYLER, Ralph W.. *Princípios básicos de currículos e ensino*. Rio de Janeiro: Globo.

WITTER, Geraldina Porto. *Ciência, ensino e aprendizagem*. São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

ZUNINO, André Valdir. "A influência da pesquisa para o melhoramento do ensino em Ciências". Boletim Informativo de Matemática, ano 2, n.6, Equipe de Pesquisa e Apoio ao Ensino de Matemática e Ciências - FURB, 1985. p.20-28.

_____. "O ensinar Ciências: um eterno desafio". Boletim da Sociedade Sul Brasileira de Pesquisadores do Ensino de Ciências. 1(1):09-11, Florianópolis, jul. 1986.

APENDICE: INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Questionário - Alunos

Instruções:

01. Este questionário se relaciona com uma pesquisa em andamento nas Escolas Agrícolas, envolvendo todo o contexto escolar.

02. As respostas serão confidenciais.

03. Suas respostas não terão relação com sua avaliação.

04. Leia com muita atenção cada item antes de responder.

05. Assinale com um X o parênteses da resposta que você julga responder mais acertadamente.

06. Em qualquer das questões você poderá fazer comentários. Se não houver espaço suficiente na própria pergunta, utilize o verso.

01. Você é de origem:

- urbana rural pequena propriedade
 grande propriedade

02. Existem na escola duas áreas de ensino, a Área Geral (Português, Sociologia, EMC, QSPB, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Religião, Geografia, ...) e a Área Técnica (Zootecnia, Horticultura, Fruticultura, Irrigação e Drenagem, ...). Para qual você dá mais importância, justifique:

03. Você observa se a escola dá mais importância para uma das áreas (Geral ou Técnica)? Explique.

04. Você percebe integração entre as Áreas Técnica e Geral? Explique.

05. Entre as disciplinas da Área Geral você:

- atribuí a mesma importância para todas
 considera uma ou algumas mais importante(s) que outra(s).
Quais? Por que?
Outras: _____

06. Cite as disciplinas que mais reprovam. Justifique.

07. Nas disciplinas da Área Geral, os conteúdos desenvolvidos tem relação e aplicação com projetos de campo no seu cotidiano:
 sim não Outras: _____

08. A participação de seus pais ou responsáveis nas atividades da escola ocorre:
 sempre raras vezes nunca Por que?

09. O contato de sua família com a escola ocorre através:
 reuniões de pais correspondência outros. Quais?

10. A escola mantém contato com os agricultores mais próximos, vizinhos, no sentido de transferir as tecnologias aqui desenvolvidas:
 sim não Outras: _____

11. Você conhece os objetivos da escola:
 sim não Quais?

12. Ao se formar no curso técnico em agropecuária, você já sabe onde irá trabalhar:
 sim não Onde?

13. Os projetos técnicos desenvolvidos na escola estão voltados para atender:
 a pequena propriedade a grande propriedade

14. Ao concluir seu curso na escola você se sente preparado para:
 voltar a seu local de origem e trabalhar por conta própria
 trabalhar em empresas particulares ou públicas
Outros: _____

15. A escola em suas atividades com um todo, aproxima você de sua família:
 sim não Outros: _____

16. Você dizia que a escola como um todo:
 está integrada com a sociedade
 está isolada da sociedade
Outros: _____

17. Os projetos técnicos são prioritariamente:
 recursos pedagógicos para desenvolver experimentos a pesquisa
 um meio de manutenção da escola
Outros: _____

18. Os projetos técnicos são desenvolvidos em função do interesse:

do aluno da escola de ambos Outros. Quais?

19. Nos projetos técnicos o que mais importa na escola:

a produtividade a aprendizagem

a produtividade e a aprendizagem

Outros. Quais?

20. A escola para funcionar em ordem emprega:

o diálogo a punição Outros. Quais?

21. Você poderia descrever o andamento de um projeto técnico? (Quem planeja, quem financia, quem executa, qual é a participação do aluno no processo como um todo?)

22. Além dos conteúdos normais de cada disciplina, os professores valorizam seu conhecimento extra-escolar (experiência, saberes populares, tecnologias caseiras, etc.):

sim não ocasionalmente

23. Os alunos participam na elaboração dos programas que serão desenvolvidos durante o ano nas diversas disciplinas:

sim não ocasionalmente

24. Quem estabelece os critérios pelos quais os alunos serão avaliados:

o professor são os alunos

o professor e o aluno

25. Em minha casa, para controle do contexto familiar utilizam-se:

expressões como, "cala-te", "deixa disso", "sai daí"

coação física (castigos corporais, surras)

expressões como "já tinhas idade para (não) fazer isso", "não debes falar assim ao pai", "os rapazes não choram"

as razões dadas pelos pais são questionadas. Ex.: "quando quero sair, brincar, etc. sempre é colocado algum empecilho para dificultar meu desejo"

fale sobre os amigos na escola (a importância, o significado, o que representaram nesse tempo de permanência aqui na escola)

26. Para responder as questões abaixo utilize as expressões: nunca ou raras vezes ou algumas vezes ou muitas vezes ou sempre, conforme sua avaliação.

a. os professores aceitam minhas sugestões sobre as atividades escolares.

b. estudo o que está no programa.

c. os alunos podem expressar seu ponto de vista sobre as tarefas propostas.

d. os alunos podem fazer críticas.

e. os alunos podem opinar sobre as avaliações a que são submetidos.

- f. há um clima de entendimento entre os vários segmentos da escola (alunos, direção, professores e funcionários).
- g. entre os membros de minha família a relação é aberta, franca.
- h. as avaliações mostram que sabe mais.
- i. os valores transmitidos pela escola (trabalho, honestidade, respeito, fé, ...) estão de acordo com os valores transmitidos pela família.
- j. nos horários livres, em finais de semana, a escola oferece estrutura (programações esportivas, material esportivo, ambiente propício, ...) para que os alunos desenvolvam atividades de lazer.
- l. as avaliações tem permitido redimensionar a prática pedagógica em sala de aula.
- m. entre alunos e direção há uma relação aberta e franca.
- n. os alunos são avaliados por aquilo que não sabem.
- o. os professores demonstram paciência com as perguntas dos alunos.
- p. os professores são justos ao avaliar-me.

27. Tem outras informações a nos fornecer?