

# EDUCAÇÃO-PRODUÇÃO REVISITADA: AS BRECHAS DO SISTEMA

DAGMAR M.L. ZIBAS  
da Fundação Carlos Chagas

---

## RESUMO

Este artigo discute a possível contribuição de uma prática pedagógica integradora e *radical* na formação, por parte dos adolescentes, de representações sociais de nível crítico. Com base nas respostas dadas por alunos e egressos de três escolas técnico-agrícolas a questões sobre problemas sociais, a autora detecta uma importante diferença: consistentemente, a maior parte das opiniões críticas foram manifestadas por respondentes provenientes da escola onde três professoras desenvolviam um trabalho pedagógico *radical*. Os resultados são usados para questionar a função social do ensino de 2.º grau.

## SUMMARY

This article discusses the possible contribution of an integrating and *radical* pedagogical practice in forming youth's critical representations of society. Based on responses to questions about social problems given by students and alumni from three technical agricultural schools, the author detected an important difference: consistently most of the critical points-of-view were stated by respondents from a school where three teachers were developing a *radical* teaching. The results are used to question the school's social function.

	ESTADO	NACIONALIDADE
	SP	Bras.

relatos de experiênci

OS NO 2º GRAU

29/82

OU NOTAS		34	CARGO
3ºS	4ºS	1ºS	2ºS
A		144	144
B		72	108

A partir da análise de alguns dados obtidos por meio de ampla pesquisa realizada junto a três escolas técnico-agrícolas (duas federais e uma submetida à administração do Estado de São Paulo), este artigo pretende arrolar subsídios para a discussão da função social do ensino de 2.º grau.

Na primeira fase da pesquisa mencionada (Franco, 1985), foram enviados, pelo correio, questionários a uma amostra de 557 egressos das três instituições escolhidas, havendo um retorno de respostas da ordem de 31,7%.

A investigação, em uma segunda etapa (Franco, M.L., 1988), estendeu-se até às próprias escolas, em um delineamento metodológico classificado como estudo de caso. Nessa fase, além de entrevistas com os diversos agentes escolares, discussões em grupo e observações de campo, foi também aplicado um questionário a uma amostra de 105 alunos dos três estabelecimentos.

O conjunto de informações reunidas nas duas fases da pesquisa indica que, nas escolas federais estudadas, o imperativo de produzir, para suprir as necessidades básicas do dia-a-dia escolar, tem relegado os objetivos pedagógicos a um plano secundário, gerando o predomínio de tarefas braçais, repetitivas e parcelarizadas.

Na escola estadual pesquisada, delineou-se uma outra face, não menos crítica, dessa associação entre educação e produção. Ali, a manutenção do estabelecimento é (muito precariamente) subvencionada por verbas oficiais, não havendo ênfase na produção como geradora de renda; no entanto, a precariedade material (aliada, em alguns aspectos, ao desperdício), o desinteresse ou a impossibilidade de aproveitamento de terras e instrumentos, além do mesmo despreparo para a formação integral do adolescente, parecem uma constante.

Os aspectos negativos da conjugação entre educação e produção são ainda mais acentuados nas escolas-fazenda porque as características da produção agropecuária, como praticada, exigem que a organização escolar inclua o internato. Sabe-se que esse regime é, em geral, muito contestado, acusado de graves falhas intrínsecas, tendo sido quase que totalmente abolido como opção educacional em escolas particulares — confessionais e leigas, o que não impede que o mesmo seja aceito quase sem discussão no ensino agrícola. Além disso, nas escolas estudadas, o internato é acrescido de outros graves problemas, como sua pobreza material e sua subordinação às necessidades de produção<sup>1</sup>.

Os dados discutidos<sup>2</sup> sugerem o levantamento da hipótese de que, em nosso meio, o sistema educação-produção, tal como é efetivado nas escolas técnico-agrícolas, não é desejável, uma vez que reproduz de maneira indissociável as contradições de sociedade mais ampla. Isto é, do mesmo modo como o trabalho em geral, submetido aos interesses do capital, perde suas características de formação integral do ser humano, o trabalho dos alunos transforma-se em atividade desvinculada de qualquer proposta pedagógica mais consistente: nos estabelecimentos fede-

rais, está voltado principalmente para a geração de renda destinada à automanutenção da escola e, no sistema estadual, é subestimado por conta de uma relação cartorial e corporativista da instituição com o Estado, ou seja, está submetido a uma lógica que parece apenas pretender justificar a existência da escola e de seu corpo docente.

Esse quadro coloca o desafio de se buscarem outras alternativas para o estabelecimento de interação entre escola e trabalho, pois a análise até aqui desenvolvida indica que a formação de técnicos agrícolas que, em tese, teria possibilidade de concretizar uma rica relação entre teoria e prática, parece acabar constituindo-se em um "elefante branco", muito vistoso e ostensivo, mas basicamente inoperante para os objetivos que deveria cumprir.

Note-se que a inoperância que mencionamos não é apenas aquela a nível técnico que, separando a teoria, referente à área específica da aprendizagem, da prática na agricultura (esta voltada principalmente para tarefas braçais, repetitivas e sem conteúdo significativo), prejudica a formação do jovem sob o aspecto estritamente profissional. A distância entre estudo e trabalho, como observamos nas escolas pesquisadas, anula outro objetivo mais complexo que experiências como essas deveriam contemplar, ou seja, perde-se o sentido histórico do trabalho que, como atividade concomitantemente intelectual e manual, deve promover a extensão, o enriquecimento, a construção e reconstrução do ser humano. Pelo que podemos observar, as tarefas prescritas pela escola acabam gerando resultados semelhantes aos do trabalho assalariado na sociedade mais ampla, isto é, tornam-se, na maior parte das vezes, atividades desagregadoras e não educativas.

Por outro lado, é necessário considerar, também, que o sistema de escolas-fazenda está solidamente implantado e tem a seu favor uma demanda que, embora não muito bem definida, alimenta decisões políticas para ampliá-lo, com concessões de verbas especiais. Essa demanda decorre menos do apelo concreto de um flutuante e não dimensionado mercado de trabalho e mais:

- a) das "facilidades" do internato que, com todas as suas falhas, acaba sendo a única possibilidade de muitos jovens de poucos recursos cursarem o 2.º Grau;
- b) da identificação de jovens de origem rural que idealizam as escolas agrícolas como uma oportunidade de frequentar uma instituição teoricamente mais próxima de suas expectativas e mais condizente com sua "vocação"<sup>3</sup>.

Esse "reverso da medalha" não deve, em nossa opinião, inibir a procura de alternativas para a formação do técnico agrícola, mas traz dados de realidade

1 Para alguns subsídios mais específicos sobre o internato nas escolas-fazenda, ver Zibas, 1987.

2 Para ampliação dessa discussão, ver Franco e Zibas, 1988.

3 A esse respeito, ver Franco, 1987.

que é preciso levar em conta. Ou seja, experiências que dêem outra direção às escolas agrícolas talvez possam ser consideradas a longo prazo. A curto e médio prazos, além da necessidade de se discutirem as distorções básicas encontradas, até como saudável contraponto à decantada "harmonia" desse sistema de ensino, parece-nos que cabe pesquisar as brechas através das quais, graças às contradições do processo, ainda é possível um trabalho pedagógico de qualidade.

A pista de uma dessas brechas não foi por nós imediatamente reconhecida. Chegamos ao que consideramos exceção do sistema da seguinte forma:

Os dois questionários, utilizados nas diferentes fases da pesquisa — um enviado a egressos das três escolas escolhidas e o outro preenchido por grupos de estudantes das mesmas escolas — embora de delineamentos diversos, pois cumpriam objetivos distintos, continham uma questão de fundo comum que requeria que os respondentes expressassem suas representações a respeito de problemas sociais e políticos. Esse bloco dos questionários visava detectar se os alunos e egressos estavam minimamente equipados para uma inserção crítica no mundo do trabalho. Naturalmente, não se pretendeu identificar a expressão verbal com a ação social desenvolvida por esses jovens, porque se sabe que há uma distância entre as representações sociais mais ou menos incorporadas e expressas em determinadas circunstâncias e a consciência política que só pode ser construída e avaliada na prática social concreta. No entanto, foi tomada a decisão de se sondar qual o componente ideológico do discurso de nossos sujeitos, por se entender que as representações sociais podem ser, a grosso modo, orientadoras da ação e por se julgar que uma das funções sociais da escola, principalmente de 2.º Grau, é clarificar conceitos históricos e sociais de modo a fornecer subsídios para uma leitura menos massificada da realidade.

Essa postura teórico-metodológica respaldou a formulação das seguintes questões:

#### Questionário para egressos

1. Você acompanha os problemas sociais que existem no país em relação à preservação do meio ambiente, posse da terra (luta entre posseiros, grileiros, grandes proprietários), uso abusivo de agrotóxicos? Por que você acha que esses problemas existem?
2. Que soluções você daria para solucionar tais problemas?

#### Questionário para alunos

Você acompanha os problemas sociais que existem no país em relação a:

- preservação do meio ambiente, uso abusivo de agrotóxicos;
  - posse da terra (luta entre posseiros, grileiros, grandes proprietários);
  - crédito ao produtor, comercialização de produtos, intermediários, escoamento de produtos etc.
- Por que você acha que tais problemas existem?

A partir das respostas, foi possível o levantamento de categorias de análise que, de certa forma, estabelecem quase uma hierarquia, tornando visíveis desde respostas que expressam uma visão mais contextualizada dos problemas, até aquelas que permanecem ao nível das explicações mistificadoras. Os Quadros 1 e 2 mostram os percentuais de respostas, dos egressos das três escolas, classificadas sob cada categoria.

Nas distribuições dos Quadros 1 e 2, os dados que mais chamam a atenção são os percentuais de 60% e 52,55% referentes às respostas de egressos da Escola A incluídas nas categorias 1 de ambas as classificações. Como tais categorias são aquelas que consideramos como descritivas de uma percepção mais crítica das relações que se desenvolvem no todo social, tornou-se um desafio a busca de subsídios que explicassem por que a maioria das respostas de ex-alunos da Escola A consistentemente convergiam para essa direção<sup>4</sup>. A análise de que os jovens estariam apenas repetindo um jargão político já bem difundido não nos convencia porque:

- a) as respostas vinham muitas vezes acompanhadas de comentários críticos bem fundamentados, a favor de mudanças sociais mais profundas;
- b) se fosse apenas uma questão de reprodução inconseqüente de idéias difusas na sociedade, por que a mesma tendência não se verificava nas Escolas B e C?

Assumimos, então, que os egressos da escola em questão faziam uma leitura menos opaca da realidade brasileira. No entanto, como na caracterização da amostra pudemos apurar um maior índice de filhos de pequenos proprietários agrícolas junto aos ex-alunos da Escola A, sendo que, depois de formados, uma grande parte (33%) continuava trabalhando com a família, levantamos, em um primeiro momento, a hipótese de que a tendência verificada, quanto à postura menos ingênua daqueles jovens, poderia talvez ser imputada às dificuldades econômicas e sociais a que poderiam estar submetidos. Na ocasião, não se cogitou de que um "fazer pedagógico" diferenciado da Escola pudesse ter qualquer relação com os dados obtidos.

Como não foi possível, porém, o aprofundamento do estudo das condições sociais concretas vivenciadas pelos jovens em questão, preferimos deixar tal hipótese em suspenso. Por outro lado, a extensão da pesquisa até as próprias escolas sugeriu-nos que talvez não fosse correto desconsiderar a escola (no caso, a Escola A) como uma das mediações específicas e relevantes no processo de formação política dos adolescentes.

Essa hipótese paralela baseou-se em dois conjuntos de informações. O primeiro revelou-nos que, consistentemente com os resultados obtidos junto a

<sup>4</sup> Note-se que, no Quadro 2, a Categoria 2 também pode ser considerada como englobando respostas mais críticas. Ali ainda destaca-se a Escola A obtendo percentagens maiores.

QUADRO 1

RESPOSTAS DOS EGRESSOS \* QUANTO AS CAUSAS DE PROBLEMAS SOCIAIS

CATEGORIAS	CONTEÚDO	ESCOLAS		
		A %	B %	C %
1. Explicações relacionadas à estrutura política, econômica e social.	Respostas que mencionam, como causas das dificuldades arroladas, fatores tais como: política agrícola (má distribuição de terras, falta de crédito rural aos pequenos proprietários), influências internacionais (dívida externa, FMI), contradições sociais decorrentes do modo de produção vigente, ganância dos grandes latifundiários, comunidade acomodada, fome, falta de conscientização popular.	60,0	26,5	13,7
2. Explicações ligadas ao funcionamento administrativo e governamental.	Respostas que mencionam: má administração, irresponsabilidade dos governantes, corrupção, desorganização das autoridades, não-cumprimento das leis vigentes.	22,0	29,0	39,6
3. Explicações de cunho liberal, relacionadas a condições individuais.	Respostas que atribuem os problemas sociais a fatores tais como: ignorância do agricultor e do povo brasileiro, falta de instrução, falta de esforço pessoal, falta de cooperação entre as pessoas.	9,5	8,0	19,0
4. Explicações que enfatizam aspectos técnicos.	Respostas que enfatizam falta de melhor conhecimento técnico na utilização de agrotóxicos.	8,5	32,1	20,6
5. Respostas que expressam conformismo, atribuindo os problemas à ordem natural das coisas.	Explicações que mencionam o aumento (inevitável) da população, a vontade de Deus, a hierarquia social imutável.	—	4,4	7,1
TOTAL		100	100	100

\* Foram contatados todos os formados nos anos de 81, 82 e 83, recebendo-se, em média, 31% de retorno dos questionários.

QUADRO 2

SUGESTÕES DOS EGRESSOS \* QUANTO A SOLUÇÕES DE PROBLEMAS SOCIAIS

CATEGORIAS	CONTEÚDO	ESCOLAS		
		A %	B %	C %
1. Sugestões relacionadas a mudanças estruturais e/ou políticas.	Respostas que mencionam: reforma agrária, mudança do modelo econômico brasileiro, revisão da política agrícola, mais verbas para a agricultura, mais crédito e apoio ao pequeno produtor, democracia.	52,55	28,57	30,44
2. Sugestões voltadas à organização da comunidade.	Respostas que mencionam: conscientização da população, mobilização para reivindicações.	11,02	3,30	5,80
3. Sugestões ligadas ao funcionamento administrativo e governamental.	Respostas que mencionam: providências do governo, fiscalização mais rígida, colocar em prática as leis que estão no papel.	12,71	24,18	28,87
4. Sugestões ligadas a fatores de escolarização.	Respostas que mencionam: melhoria do currículo das escolas técnicas, mais escolas rurais e melhor qualidade de ensino, instrução do analfabeto.	5,08	8,80	1,45
5. Sugestões que enfatizam aspectos técnicos.	Respostas que mencionam: campanhas informativas, divulgação de conhecimentos técnicos junto a agricultores, uso racional de agrotóxicos, mais condições para o técnico agrícola, melhor e maior assistência técnica.	18,64	31,85	27,54
6. Sugestões idealizadas, de cunho liberal, conformistas ou ingênuas.	Respostas que mencionam: esforço pessoal, "não tem solução" (precisaria mudar o mundo), "as pessoas deveriam ser mais amigas..."	—	3,30	5,80
TOTAL		100	100	100

\* Foram contatados todos os formados nos anos de 81, 82 e 83, recebendo-se, em média, 31% de retorno dos questionários.

egressos, a questão, já mencionada, que pretendia sondar o discurso ideológico dos estudantes das três escolas (amostras em que predominavam alunos de 2.ºs e 3.ºs anos), obteve respostas que indicavam que os jovens matriculados na Escola A inclinavam-se (como seus colegas já formados e em oposição aos alunos das Escolas B e C) a fazer uma leitura mais crítica a respeito das causas de alguns problemas nacionais. O Quadro 3 é eloqüente em mostrar como se diferenciam as respostas provenientes de estudantes da Escola A.

Essa hipótese delineou-se a partir de depoimentos do seguinte tipo:

*No ano passado fizemos um trabalho sobre o estatuto da terra... claro que os meninos estavam contra a reforma agrária. A maioria é de filhos de proprietários. Dá para perceber que atrás disso há todo um condicionamento histórico e social.* (Professora, 1.º ano)

*... muito conservadores com respeito à mão-de-obra*

QUADRO 3  
RESPOSTAS DOS ALUNOS QUANTO AS CAUSAS DE PROBLEMAS SOCIAIS

CATEGORIAS	CONTEÚDO	ESCOLAS		
		A %	B %	C %
1. Explicações relacionadas à estrutura econômica e social.	Respostas que mencionam: política agrícola (má distribuição de terras, crédito rural etc.); influências internacionais, desvalorização das técnicas nacionais, exploração do país (dívida externa, FMI etc.); contradições sociais decorrentes do modo de produção vigente; ganância dos grandes latifundiários que apenas visam lucros; comunidade acomodada; falta de conscientização popular.	60,8	25,0	25,7
2. Explicações relacionadas ao funcionamento administrativo e governamental e nível de desenvolvimento do país.	Respostas que mencionam: má administração, irresponsabilidade dos governantes, corrupção, desorganização das autoridades; não-cumprimento das leis existentes; país subdesenvolvido.	17,6	21,9	28,6
3. Explicações liberais ligadas a condições pessoais.	Respostas que mencionam: falta de instrução, ignorância do agricultor e do povo brasileiro; falta de cooperação entre as pessoas; ganância dos homens (em geral: não se fala em "classe").	11,8	21,9	22,8
4. Respostas que enfatizam aspectos técnicos.	Respostas que mencionam falta de melhor conhecimento técnico.	9,8	31,2	22,8
TOTAL		100	100	100

Amostra: Escola A — 13% dos alunos matriculados.  
Escola B — 12% dos alunos matriculados.  
Escola C — 18% dos alunos matriculados.

Note-se que o índice de 60,8% de respostas de alunos da Escola A, incluídas na categoria 1, permite a mesma análise que fizemos quanto às respostas apuradas junto a egressos e categorizadas nos itens 1 dos Quadros 1 e 2.

O segundo conjunto de informações, que nos sugeriu que talvez fosse possível considerar a mediação da Escola A nos resultados diferenciados obtidos, foi levantado junto a professores e alunos, configurando-se, a nível de hipótese, o seguinte quadro: a imersão dos jovens da Escola A na pequena propriedade familiar pode se constituir em elemento não facilitador do trânsito para uma visão menos superficial da sociedade porque a grande maioria dos habitantes da região e dos pais dos alunos é constituída por proprietários razoavelmente afluentes. Ainda, como descendentes de imigrantes, formam uma comunidade considerada muito fechada e apegada ao *status quo*.

*negra... eu digo: não digam besteiras históricas, do tipo, 'o negro é vagabundo' (...). Por 300 anos os negros carregaram a economia deste país nas costas (...). São terríveis (as opiniões conservadoras)(...) tem dia que eu tenho vontade de sair e não voltar.* (Professora, 1.º ano)

Se a origem familiar pode não estar facilitando uma visão mais concreta da realidade, como explicar a tendência consistentemente mais crítica das respostas às nossas questões? (Note-se que os respondentes dos questionários eram, na maior parte, alunos de 2.º e 3.º anos e egressos.)

Os depoimentos acima sugeriram-nos que havia, no âmbito escolar, um trabalho pedagógico mais conseqüente. Estaria a instituição fornecendo subsídios para que os alunos começassem a ter uma percepção mais concreta da realidade?

Logo, constatamos que a ação pedagógica dife-

renciada não poderia ser entendida como proposta oficial da escola como um todo. Na verdade, detectamos que o discurso da maioria dos professores da Escola A era tão conservador quanto aquele registrado nas Escolas B e C, como revela o seguinte exemplo:

*... reforma agrária — depende do sentido... se for para fazer como fizeram aí com agricultor que tem 400 hectares... então a gente pergunta, e aqueles que têm 400 mil hectares? (...) Existem agricultores aí fazendo passeata e não sei o quê. Que querem reforma agrária. Ganham a terra e vendem para fazer passeata de novo para conseguir mais terra. (Escola A, Professor de área técnica)*

A administração da escola, quando questionada sobre a formação política dos alunos, mostrou, em nossa opinião, uma postura ambígua:

*Na escola, as disciplinas OSPB, Geografia, História e Estudos Regionais discutem esses problemas com os alunos. É muito importante um trabalho da escola nesse sentido. Mas precisamos de pessoas seguras, pessoas que tenham uma certa linha de ação para discutir os problemas de agropecuária, problemas agrícolas, de crédito agrícola, reforma agrária...*

Note-se que tentamos esclarecer se a expressão acima grifada referia-se, na verdade, à prescrição de que problemas sociais fossem discutidos por pessoas que não contestassem muito o *status quo*. Não conseguimos a confirmação dessa hipótese, permanecendo a impressão de ambigüidade.

Apuramos, por fim, que apenas três professoras faziam, por sua própria conta e risco, um trabalho muito consistente de integração crítica entre alguns aspectos da educação técnica e da área geral. Eram professoras de História, Português e Agricultura Geral.

Entrevistas com essas professoras revelaram uma prática educacional que não encontramos em nenhuma instância das outras escolas estudadas.

Pelos dados que pudemos levantar, esse fazer pedagógico vai-se construindo marginalmente ao sistema, tecido por reflexões, estudos e experiências de sala de aula. Baseia-se no seguinte princípio geral: o ensino agrícola deve ser visto a partir de uma ampla perspectiva que inclua a preparação para o trabalho e não somente o domínio de algumas técnicas específicas. A preparação para o trabalho é entendida como a conquista de instrumentos que permitam ao jovem situar-se historicamente e inserir-se como cidadão no meio em que vive. Tal instrumentalização deve incluir desde o domínio estrito de técnicas agrícolas até formas eficientes de comunicação, sólidos conceitos históricos e políticos e a contextualização histórica e social das técnicas desenvolvidas na escola ou no meio rural em geral.

Colocado dessa forma genérica, esse princípio talvez pudesse ser endossado por quase todos os envolvidos no ensino agrícola. Uma comparação do

mesmo com as "Linhas Norteadoras", de 1984, da COAGRI (Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário — órgão ora extinto, que até 1986 coordenava; no MEC, a estrutura e funcionamento das escolas agrícolas federais) mostrará que, a nível formal, a educação do técnico agrícola como cidadão já estava contemplada naquele documento. Toda diferença, porém, surge da interpretação que se dá aos conceitos enunciados e da prática escolar efetiva. Nas escolas pesquisadas, a não ser a exceção aqui enfocada, só pudemos encontrar concepções e práticas desintegradoras e superficiais.

Por outro lado, colecionamos alguns exemplos da ação pedagógica que chamaríamos de "radical" (no sentido de que encaminha a percepção do aluno à raiz dos tópicos estudados): a professora de Agricultura Geral, ao ensinar o uso de defensivos agrícolas, passa a discutir com os alunos as distorções das bulas ditas científicas que acompanham os produtos químicos. A partir dessas distorções empiricamente comprováveis, chega a discutir o porquê da aparência de verdade com que se revestem esses e outros engodos amplamente veiculados na sociedade. Essa discussão se torna possível porque, ao mesmo tempo, a professora de Português está lendo e debatendo com os alunos um texto sobre o conceito de ideologia, enquanto a professora de História questiona, junto aos estudantes, quais seriam as raízes ideológicas de idéias dominantes em determinado período histórico e sua relação com fatos políticos da atualidade. Outros temas críticos, tais como a reforma agrária, a agricultura para exportação e a dívida externa vinham sendo discutidos de forma integrada pelas três professoras, em seus aspectos técnicos, históricos e sociais.

Essa postura rigorosa e crítica frente à aquisição do conhecimento encontra resistências: alguns alunos estranham que, em uma escola técnica, professores da área geral sejam exigentes, tal como se observa na transcrição abaixo:

*Os professores da área geral exigem muito. Muita leitura. A gente precisa mais de prática (de agricultura) e não tanta exigência de Português, História, Geografia...*

O esperado é um "barateamento" da área geral e maior ênfase na parte específica do currículo, robustecendo a falsa dicotomia entre cultura geral e cultura técnica. Encontramos essa concepção de educação técnico-agrícola em diversas instâncias das escolas estudadas. No caso em foco, a adesão da professora de Agricultura às posições das professoras de Português e História é imprescindível para que as propostas críticas sejam melhor compreendidas pelos alunos e a educação técnica ganhe uma profundidade que a torne realmente eficaz.

As dificuldades no desenvolvimento dos objetivos dessas mestras vão mais longe. Como se trata de proposta que não tem o reconhecimento institucional, mudanças de horário ou de distribuição de aulas já fizeram com que as três trabalhassem por

todo um ano com turmas diferentes. Enfim, é um fazer pedagógico que, por mais sólido que seja em si, flui em um ritmo sujeito a contingências imprevisíveis. Aproveita brechas que se abrem aqui e ali e, às vezes, reflui por impossibilidade material de se concretizar de modo mais pleno.

Esse quadro não parecerá estranho àquele contingente de professores e professoras que, comprometido com uma educação de boa qualidade para todos e com a transformação das condições sociais injustas, tenta, dentro do sistema de ensino em seus diversos níveis, uma prática pedagógica "radical", no sentido aqui já exposto, perseguindo o que parece, muitas vezes, uma utopia. Tais mestres provavelmente sentirão uma grande empatia com o depoimento de sua colega da Escola A, já citado anteriormente: "(às vezes) tenho vontade de sair e não voltar mais". Nesse contexto, os dados aqui analisados parecem ser de molde a desafiar esses educadores e educadoras a pesquisarem mais profundamente quais as possibilidades e os resultados de seu trabalho. Isto é, embora, no caso aqui ventilado, seja temerário e indesejável relacionar de modo estrito, em um esquema simplista de causa e efeito, a atuação pedagógica das três professoras da Escola A com a visão menos ingênua que seus alunos e ex-alunos parecem ter da realidade, não se pode ignorar que a pesquisa apurou dados diferenciados na escola em questão. Por outro lado, seria possível negar que, para os adolescentes, a oportunidade de entrar em contato, no ensino de 2.º grau, com conteúdos verdadeiros, integradores e desafiantes, pode se constituir na chave conceitual indispensável para decodificação das aparências sociais?

Assim, em que pesem todas as limitações metodológicas, pode ser importante a análise sistemática de práticas pedagógicas "radicais" para que se tente

compreender o papel dessas abordagens críticas dentro da escola como uma das mediações possíveis no longo, acidentado e imprevisível caminho da construção da consciência política dos jovens.

Adicionalmente, o melhor conhecimento das implicações dessas práticas, que são exceções no sistema, poderá trazer novos subsídios à antiga e polêmica questão da educação do educador e fazer avançar a discussão sobre a função social da escola, principalmente sobre o papel desse "campo nebuloso e minado" que é o ensino de 2.º grau.

---

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- FRANCO, L. A. C. Educação e trabalho. *Revista da ANDE* (13):59-63, 1988.
- . *A escola do trabalho e o trabalho da escola*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987.
- FRANCO, M. L. P. B. (coord.) Acompanhamento de egressos de escolas técnico-agrícolas: uma oportunidade para avaliação da integração escola-comunidade e para a avaliação da função social do ensino técnico de nível médio. São Paulo, FCC, 1985. [Relatório de pesquisa]
- . O ensino técnico-agrícola do ponto de vista de seus egressos. *Cadernos de Pesquisa* (60):15-27, fev. 1987.
- . (coord.) Três estudos de caso: subsídios para a revisão do ensino técnico-agrícola de 2.º grau. São Paulo, FCC, 1988. [Relatório de pesquisa]
- FRANCO, M. L. P. B. & ZIBAS, D. M. L. Educação-produção: as distorções do sistema. *Educação e Sociedade* (29):100-21, jul. 1988.
- ZIBAS, D. M. L. Internato: uma das faces ocultas do ensino agrícola de 2.º grau. *Cadernos de Pesquisa* (62):45-51, ago. 1987.