

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
- PPGEDUC
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL NO ESTADO DA BAHIA: O
CASO DAS ESCOLAS AGROTÉCNICAS ESTADUAIS DE
AMARGOSA E IRECÊ

HERON FERREIRA SOUZA

ORIENTADOR: PROF. DR. AVELAR LUIZ BASTOS MUTIM

SALVADOR - BAHIA
2009

**DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL NO ESTADO DA BAHIA: O
CASO DAS ESCOLAS AGROTÉCNICAS ESTADUAIS DE
AMARGOSA E IRECÊ.**

HERON FERREIRA SOUZA
Licenciado em Geografia
Universidade do Estado da Bahia, Campus V, 2006.

Dissertação submetida à Câmara de Ensino de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade. Linha de Pesquisa 3: Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável.

Orientador: Prof. Dr. Avelar Luiz Bastos Mutim

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
SALVADOR – BAHIA – 2009

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**

COMISSÃO EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO ALUNO

HERON FERREIRA SOUZA

Prof. Dr. Avelar Luiz Bastos Mutim
Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade
(Orientador)

Prof. Dr. Alexandre Américo Almassy Junior
Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas da UFRB

Prof. Dra. Nádia Hage Fialho
Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade

Dissertação homologada pelo Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade em.....
Conferindo o Grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade em.....

As virtudes não se alcançam sem esforço; os defeitos não se corrigem sem luta. Dedico: à minha família por hoje ser diferente de ontem. Acreditei em meu sonho.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, quero agradecer a Deus por todas as minhas conquistas ao longo desses dois anos de caminhada no mestrado.

À minha querida mãe e também a vovozinha cuja dedicação e cuidado a mim sempre foi indescritível.

Aos meus irmãos Heraldo e Érica.

Aos meus colegas de mestrado.

À Agnaldo pela cooperação na tradução dos resumos.

À Flaviane pela ajuda na tabulação dos dados.

À Davi pelo companheirismo, discussões, contribuições e produções acadêmicas.

Ao professor Avelar pelas orientações, questionamentos, que muito contribuíram para o processo de des-re-construção de minha pesquisa.

Aos professores Almassy, Ronalda e Nádia pelas contribuições e sugestões na qualificação.

A todos vocês e àqueles que indiretamente sempre estiveram presente em minha vida, meu muito obrigado.

**"Pedras no caminho? Guardo todas, um dia vou
construir um castelo..."**

Fernando Pessoa

RESUMO

O objetivo desta dissertação é discutir a territorialidade das escolas agrotécnicas estaduais na Bahia. Para tanto, tem-se como objetivo central a compreensão de como as escolas agrotécnicas têm contribuído para a promoção do desenvolvimento e da sustentabilidade dos territórios baianos. São analisadas as escolas agrotécnicas de Amargosa e Irecê. Tomam-se como referenciais de análise o currículo, as práticas pedagógicas e o contexto regional/territorial. Propõe-se uma análise calcada na dialética materialista e histórica. A pesquisa é de cunho qualitativo. Foram feitas entrevistas e/ou aplicação de questionários semi-estruturados aos diretores, professores, ex-professores, educandos, egressos. A análise esteve direcionada as seguintes dimensões curriculares: proposta curricular; prática pedagógica; relação trabalho-educação; formação político-social; e as vivências dos sujeitos do processo educativo. Ficou evidente a necessidade de: articulação mais direta entre as escolas agrotécnicas e as políticas de desenvolvimento territorial; repensar a relação escola-comunidade, a fim de abarcar o meio rural como elemento pedagógico; e uma formação técnica mais pautada na formação sócio-política, sócio-ambiental. De modo geral, observou-se que a territorialidade das escolas agrotécnicas esteve historicamente atrelada a racionalização do capital do campo, porém, a dialética entre o currículo concebido e vivido permitiu a estruturação da contra-ordem.

Palavras - chave: Escolas Agrotécnicas Estaduais, Territorialidade, Desenvolvimento Territorial e Sustentável, Currículo, Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

The aim of this dissertation is to discuss the territoriality of the state agro-technical schools in Bahia. The main objective is the comprehension of how the agro-technical schools have contributed to the rise of Bahia's territories development and sustainability. In this paper, the agro-technical schools from Irecê and Amargosa are analyzed through the study of the curriculum, the pedagogical practice and the regional/territorial context. It proposes an analysis based on the materialist and historic dialectic. The research is quantitative and qualitative. Principals, teachers, ex-teachers, students and ex-students were interviewed or answered semi-structured questionnaires. The analysis focused the curricular proposal; the pedagogical practice, the relation work-education; social-political formation and the experiences of the characters of the educational process. It was evidenced the need for a better articulation between agro-technical schools and the territorial development policy; rethink the relation school-community in order to include the rural environment as a pedagogical element; and a technical focused in the sociopolitical formation, socio-environmental. To sum up, it was evidenced that the agro-technical schools territoriality was historically linked to the country capital rationalization, however, the dialectic between the proposed and the applied curriculum allowed the structuration of the countermand.

Key words: State agro-technical schools, Territoriality, Territorial and sustainable development, Curriculum, Pedagogical Practice.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

	Página
Figura 1: Esquema ilustrativo das propriedades analíticas da pesquisa.	21
Quadro 1: Comparações entre os modelos de produção Fordista e <i>Just-in-time</i> .	46
Quadro 2: Teorias curriculares.	112
Figura 2: Esquema elaborado a partir da reformulação de uma proposta de Sacristán para uma teoria do currículo.	121

LISTA DE GRÁFICOS

	Página
Gráfico 1: Relação entre teoria e prática: visão dos egressos.	152
Gráfico 2: Contribuições do estágio para a formação profissional: visão a partir dos egressos.	153
Gráfico 3: Incentivo à pesquisa: visão dos egressos.	155
Gráfico 4: Interação social: visão do egresso: visão dos(as) egressos(as).	158
Gráfico 5: Interação social: visão do egresso: visão dos(as) educandos (as).	158
Gráfico 6: Contribuição do estágio curricular para sua formação: visão dos(as) educandos(as).	160
Gráfico 7: Relação teoria – prática: visão dos(as) educandos(as).	160
Gráfico 8: Formação sócio-política: visão dos(as) egressos(as).	180
Gráfico 9: Formação sócio-política: visão dos(as) educandos(as)	181
Gráfico 10: Relação teoria – prática: visão dos(as) egressos(as).	184
Gráfico 11: Relação teoria-prática: visão dos(as) educandos(as).	185
Gráfico 12: Interação social com a comunidade: visão dos(as) egressos (as).	188
Gráfico 13: Interação social com a comunidade: visão dos(as) educando (as).	188

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAI's	Complexos Agroindustriais
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEPLAC	Comissão Executiva de Planejamento da Lavoura Cacaueira
COAGRI	Coordenadoria Nacional de Ensino Agropecuário
COOP	Cooperativas Escolas Agrícolas
DEM	Departamento de Ensino Médio
DTT	Divisão Territorial do Trabalho
EAA	Escola Agrotécnica de Amargosa - Bahia
EBDA	Empresa Brasileira de Desenvolvimento Agrícola
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
ESAGRI	Escola de Agricultura de Irecê - Bahia
FMI	Fundo Monetário Internacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LLP	Laboratório de Práticas e Produção
PAO	Projetos Agrícolas Orientados
PLANASEC	Secretaria de Planejamento
PRONAT	Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais
SDT / MDA	Secretaria de Desenvolvimento Territorial / Ministério do Desenvolvimento Agrário
SEC / BA	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO	14
Problemática da pesquisa	17
1. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	22
2. EDUCAÇÃO, TRABALHO E DESENVOLVIMENTO: PRINCÍPIOS, (RE) SIGNIFICAÇÕES E PERSPECTIVAS	31
2.1. Aspectos da noção de trabalho e a lógica de reprodução do capital	32
2.1.1. A relação Trabalho e Educação na Contemporaneidade	39
2.1.1.1. Teoria do Capital Humano: significado, (re)apropriações e desafios à educação	40
2.2. A Escola do Trabalho e o trabalho como princípio educativo: perspectivas ao ensino agrotécnico	54
2.2.1. Contribuições do pensamento de Gramsci	55
2.2.2. Contribuições do pensamento de Pistrak	61
2.3. Educação e Desenvolvimento: (novas) possibilidades, outros qualitativos	68
3. PRESSUPOSTOS ESTRUTURAIS DO ENSINO PROFISSIONAL E AGROTÉCNICO NO BRASIL E NA BAHIA	77
3.1. Educação Profissional e Ensino Agrotécnico no Brasil e na Bahia	77
3.2. Política do Ensino Agrotécnico – Década de 1970: uma visão a partir do processo de modernização e industrialização da agricultura	84
3.2.1. Modernização Agrícola e Ensino Agrotécnico	84
3.3. Ensino Agrotécnico nos anos 90: contexto Político Educacional e desafios socioeconômicos e ambientais do espaço agrário	90
3.4. Diretrizes Curriculares do Ensino Agrícola no Estado da Bahia – Década de 1990	100
4. EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E TRABALHO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS	108
4.1. Concepções de currículo: abordagens epistemológicas	109
4.2. Práticas curriculares e propostas pedagógicas: pensando a	122

territorialidade das escolas agrotécnicas de Amargosa e Irecê	
4.2.1. A Escola Agrotécnica de Amargosa	127
4.2.1.1. Proposta curricular e práticas pedagógicas	130
4.2.1.2. Pensando a relação educação e trabalho / Ensino profissionalizante	140
4.2.1.3. Formação do técnico em agropecuária e a dimensão sócio- política	144
4.2.1.4 - Práticas e vivências	148
4.2.2. A Escola de Agricultura de Irecê	163
4.2.2.1. Proposta pedagógica e proposta curricular	165
4.2.2.2. Pensando a relação educação e trabalho / Ensino profissionalizante	172
4.2.2.3. Formação do técnico em agropecuária e a dimensão sócio- política	176
4.2.2.4. Práticas e vivências	182
CONSIDERAÇÕES FINAIS	193
REFERÊNCIAS	201
APÊNDICE	208
ANEXO	216

INTRODUÇÃO

O eixo temático que estrutura esta dissertação refere-se à relação Educação Profissional, Território, Desenvolvimento e Sustentabilidade. Desta forma, o enfoque territorial constitui-se como possibilidade analítica que, para os propósitos e objetivos deste trabalho, apresenta-se como melhor contribuição, de modo a articular as dimensões econômica, espacial¹ e pedagógica do ensino agrotécnico².

De modo geral, é importante compreender que, na década de 1990, em especial a partir dos contornos atribuídos pela política do governo Fernando Henrique Cardoso, sob a égide das políticas neoliberais dos agentes externos (FMI, Banco Mundial, etc.), o ensino tecnológico passou por um processo de redefinição³. Porém, esta foi assentada na dicotomização do ensino geral e ensino profissionalizante, através do Decreto nº 2.208/97, cuja principal consequência foi a redução da oferta de vagas na rede federal para o ensino médio integrado (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003). Por outro lado, verificou-se também a transformação de Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET. De certa forma, isso evidencia o papel que assume a educação tecnológica no Brasil durante a década de 1990, sob estreita relação com os interesses do mercado e as orientações da política econômica externa; assim como as reconfigurações da relação educação – trabalho e educação - desenvolvimento.

¹ A referência feita à ‘dimensão espacial’ justifica-se porque o território é entendido como uma categoria de análise do espaço social.

² Em alguns documentos oficiais encontra-se o termo “ensino agrícola”, a exemplo do Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola de Segundo Grau, em 1973. Com a criação da COAGRI (Coordenadoria Nacional de Ensino Agropecuário), aparece em sua definição o termo “agropecuário”. Na proposta curricular para as escolas agrotécnicas na Bahia, em 1994, por exemplo, foi utilizada a expressão “ensino agrícola”. Porém, levando em consideração as variações de termos utilizados e as especificidades de habilitações oferecidas pelas escolas agrotécnicas no passado – agricultura, agropecuária, e mais recentemente, agroindústria, o autor deste trabalho utilizará o termo “ensino agrotécnico” como forma de abarcar essa gama de habilitações. Quando forem utilizados outros termos como agrícola ou agropecuária deve-se levar em consideração o contexto apresentado, quer seja pela análise de documentos específicos ou pela referência à especificidade da habilitação.

³ Essa redefinição direcionada pelos ditames do mercado não representou como prioridade a ampliação das unidades de Educação Profissional, uma vez que para o governo “a expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer, em parceria com estados, municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos estabelecimentos de ensino” (Lei 9.649/98, art. 47, parágrafo quinto) . Nesses termos, o governo seguiu à risca os princípios político-ideológicos neoliberais de Estado Mínimo para o social e fortemente voltado para os interesses do mercado.

No âmbito do Estado da Bahia, a realidade não foi diferente. Houve uma retração na oferta de cursos profissionalizantes, além da diminuição dos recursos e investimentos para os mesmos. Em consequência, por exemplo, algumas escolas agrotécnicas passaram a ofertar apenas o ensino fundamental e/ou médio geral. Diante das mudanças de interesses e contradições do capital, o Plano Estadual de Educação, aprovado em 2006 (sob influência do Decreto 5.154 / 04 que estabelece a oferta de ensino profissional integrado ao ensino médio), trouxe à pauta, a discussão da função da educação profissional na dinâmica dos processos de desenvolvimento social, redução das desigualdades e estratégias de inserção social. Com isso, o novo impulso dado, a partir desse momento, à educação profissional enquanto política pública de desenvolvimento demonstra a necessidade de analisar tal relação.

Nesse sentido, utiliza-se a abordagem territorial para abarcar o caráter espacial da relação educação e desenvolvimento, pois, se por um lado, o “desenvolvimento” reflete as consequências da materialização e organização dos processos produtivos nos diferentes espaços sociais, seja no campo ou na cidade; por outro, os projetos educacionais podem reforçar as estratégias territoriais do capital se reproduzir ou construir alternativas, possibilidades, revelar a contradição inerente ao processo. Tal perspectiva é destacada no Plano de Desenvolvimento da Educação lançado pelo governo federal em 2008.

Nesse plano, a educação é vista como uma estratégia territorial de desenvolvimento cuja expressão mais articulada e evidente de seus efeitos é atribuída à educação profissional e tecnológica. De modo específico, as proposições em torno da relação educação – território – desenvolvimento procuram aprofundar as antigas discussões, evidenciando maior influência das instituições de ensino e de seus projetos pedagógicos no ordenamento territorial, nas estratégias locais de desenvolvimento e de sustentabilidade.

De modo específico, a pesquisa orienta-se no entendimento da relação educação e desenvolvimento, tendo o ensino profissional como referência. Diante disso, as

escolas agrotécnicas estaduais constituem-se concretamente o objeto de análise, devido:

1. O impacto das políticas educacionais ao longo das década de 1990 para as escolas agrotécnicas;
2. A proposta do governo do Estado da Bahia em ampliar a oferta de educação profissional tendo como uma de suas metas⁴ a “revitalização” de 5 Escolas Agrotécnicas (Feira de Santana, Ipiaú, Irecê, Amargosa e Ribeira do Pombal);
3. As particularidades no tocante a formação dos técnicos em agropecuária, circunscritas historicamente na (re)organização do processo produtivo no campo, assim como mediante as complexidades emergidas nesse processo devido às re-orientações e contradições das racionalidades do capital.

De modo geral, isso evidencia a necessidade de compreender, diante da realidade territorial do campo e dos princípios e orientações das políticas de educação profissional no Estado da Bahia, as propostas e direcionamentos do ensino agrotécnico a fim de analisar a territorialidade das escolas agrotécnicas estaduais.

Portanto, o objetivo central desse trabalho é entender como as escolas agrotécnicas têm contribuído para a promoção do desenvolvimento e da sustentabilidade dos territórios baianos. Para tanto, busca-se compreender as concepções, pressupostos e diretrizes do ensino agrotécnico estadual, a fim de analisar como se articula tal modalidade de ensino aos processos produtivos no campo e às questões ambientais. Assim como entender, a partir das propostas curriculares, das práticas e vivências dos(as) educandos(as) e educadores(as), de que forma os objetivos traçados para tal modalidade de ensino são efetivamente alcançados ou re-significados. Enfim, compreender a dinâmica das escolas agrotécnicas no processo de desenvolvimento territorial.

⁴ Informação obtida no site da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. www.gov.ba.com.br Acessado em 20/02/2008.

Problemática da pesquisa

A educação é na sociedade moderna vista como um meio de se alcançar o progresso técnico – científico, o crescimento econômico, servindo de suporte ao processo de reprodução do capital, além de ser um dos meios responsáveis pela transmissão dos valores sócio-culturais da sociedade capitalista, portanto, também legitimadora das desigualdades socioeconômicas inerentes a esse sistema.

A expansão e reorganização do processo produtivo a nível mundial sob a égide da chamada Terceira Revolução Industrial colocou-nos diante de mudanças profundas no tocante a organização e gestão do processo produtivo. Enfim, o trabalho agora não mais subordinado exclusivamente à lógica fordista, é orientado pelos sistemas de produção flexível, que segundo Harvey (2005, p. 148), “permitiram uma aceleração do ritmo da inovação do produto, ao lado da exploração de nichos do mercado altamente especializados e de pequena escala”.

Essa mudança na forma de conceber a organização do processo produtivo e conseqüentemente do trabalho como categoria analítica nos leva a perceber a reprodução do ideário neoliberal sob a égide dos conceitos de “qualidade total, flexibilização, descentralização, formação abstrata e polivalente, participação e autonomia” (FRIGOTTO, 1997), que atualmente são os elementos-chave para o aumento da produtividade e consolidação de melhores condições de competitividade. Isso também é incorporado na própria lógica de organização e planejamento educacional.

Certamente, tais perspectivas orientam-se na mesma direção de muitos estudos marxistas sobre a relação educação-trabalho, porém, enquanto para o ideário neoliberal os interesses estão centrados na reprodução ampliada do capital, para os educadores marxistas que refletem sobre a educação profissional a partir da concepção da formação integral do ser humano, pela indissociabilidade *homo faber* e *homo sapiens*, o foco está no indivíduo social. Apesar disso, o problema está justamente no papel do ensino profissionalizante de nível técnico diante das

transformações sócio-históricas, tecnológicas, científicas. Como pensar a função social da educação tecnológica? Talvez a questão central seja justamente repensar a importância da técnica e da ciência a partir de um enfoque territorial.

Frigotto denomina tais elementos ou categorias que estão no seio da resignificação do trabalho na sociedade contemporânea como constituintes do que ele chamou de sociedade do conhecimento que “expressa a base ideológica da forma que assumem as relações do capitalismo globalizado sob uma nova base técnico-científico” (1997, p. 89). De certo modo, a emergência da sociedade do conhecimento representa no plano da formação do trabalhador, na dimensão educacional, a recomposição dos interesses do capital e as contradições a ele inerentes.

Nesse sentido, o conhecimento técnico e científico é revalorado às necessidades competitivas e de reprodução do capital. Isto é, para Harvey, apesar de o conhecimento sempre ter representado uma vantagem na luta competitiva do capital, atualmente, sob a égide da aceleração nas mudanças produzidas pela cultura do consumo e dos sistemas de produção flexíveis, o saber tornou-se uma “mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais” (HARVEY, 2005, p. 151).

No seio do movimento histórico, diante da lógica capitalista, percebem-se as constantes modificações na divisão territorial do trabalho em escalas geográficas variadas. Com isso, a educação vista como um investimento para preparar o indivíduo às nuances do mercado confrontou-se diretamente com a dialética de reprodução do capital, isto é, por está calcada no lucro e na produtividade, acirrou a competição de profissionais cada vez mais qualificados, porém sem deixar de usufruir da mão-de-obra desqualificada que aprende na prática “o fazer”. O caráter restritivo da formação profissional e técnica é destacado por Kuenzer ao afirmar que

o mercado de trabalho demanda um pequeno grupo de profissionais altamente qualificados, alguns técnicos e uma massa de trabalhadores desqualificados, adequar a proposta pedagógica da escola a esta realidade significa legitimar seu caráter seletivo e excludente (1997, p. 33).

Quanto ao ensino técnico agrícola, a autora acrescenta:

O setor primário se moderniza com o que passa a desmobilizar mão-de-obra, acentuando a migração que já era significativa desde os anos 40, acarretando a formação de bolsões de pobreza nas favelas dos grandes centros urbanos, para onde se deslocam os trabalhadores rurais em busca de ocupação. Com precária ou inexistente qualificação, esses trabalhadores são incorporados, basicamente, pelo mercado informal. O setor primário, modernizado, apresenta baixa capacidade de absorção de mão-de-obra em geral e de técnicos de nível médio em particular, que são absorvidos principalmente pelas instituições governamentais que prestam assistência técnica às empresas agropecuárias. (KUENZER, 1997, p. 17)

Contraditoriamente a essa concepção de Kuenzer e sob a lógica da teoria do capital humano, Malassis (1979), ao abordar a educação no meio rural, afirma que pensar uma educação rural que se acomoda ao processo de produção agrícola industrializada pressupõe que a educação dará o suporte técnico necessário ao desenvolvimento do processo produtivo atualmente necessário à reprodução econômica, o que igualmente proporcionará a redução das desigualdades socioeconômicas. Desta forma, a educação constitui-se como fomentadora do desenvolvimento socioeconômico. Sendo assim, para o referido autor,

nos países em vias de desenvolvimento, o sistema educacional deveria esforçar-se em aproximar a educação “clássica” e técnica, e em formar técnicos cultos, tão necessários à organização de um crescimento harmonioso e humano. (MALASSIS *apud* QUEDA & SZMRECSÁNYI, 1979, p. 84).

Certamente, a questão central orienta-se para o pensamento de que forma através da educação técnica é possível alcançar o desenvolvimento⁵. O potencial de tal questão ganha forma na sua abordagem territorial, isto através do que aqui se chama de territorialidade institucional, entendida como a dinâmica de (re)inserção das instituições de ensino (especificamente as escolas agrotécnicas) a partir da relação de seus projetos educativo / curricular com a realidade territorial / (re) organização territorial.

É na vitalidade do pensamento de Marx, Engels e principalmente de Gramsci de modo a enfatizar a importância da articulação do fazer e do pensar, da educação e do trabalho, a partir da construção de suas possibilidades criativas e emancipatórias,

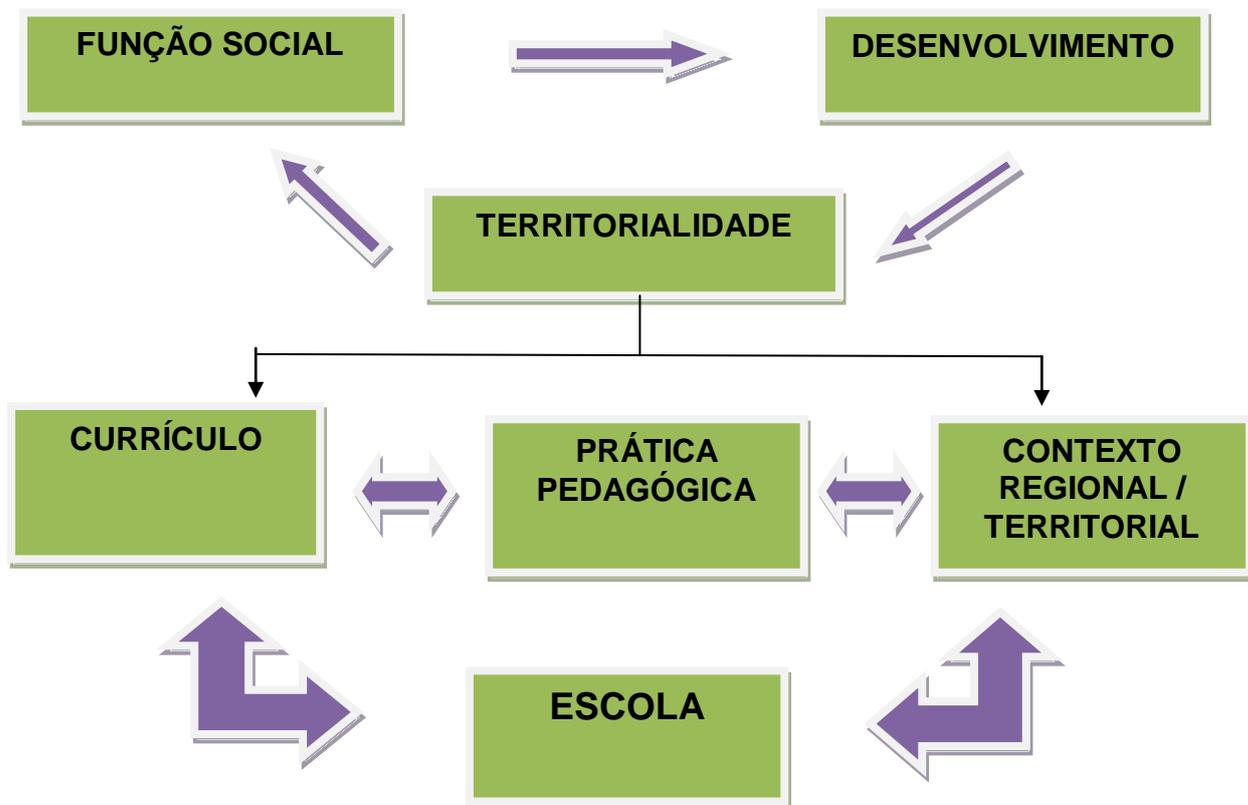
⁵ A complexidade dessa questão, que será abordada ao longo do texto, reflete as nuances do conceito de desenvolvimento e sua restrição às idéias de crescimento econômico ou modernização.

que se parte ao entendimento da relação educação e desenvolvimento no âmbito de uma abordagem territorial.

Nesse sentido, a questão central desse trabalho é: qual tem sido a contribuição das escolas agrotécnicas para o desenvolvimento territorial e sustentável? A partir da qual emergem outras, como: quais os pressupostos e concepções do ensino agrotécnico no Estado da Bahia? Até que ponto os objetivos traçados para tal modalidade de ensino são efetivamente alcançados e dão conta da (re)organização produtiva e das questões ambientais emergentes? Em que medida a proposta curricular e as práticas pedagógicas das escolas agrotécnicas contribuem para sua inserção sócio-territorial.

Buscar compreender a função social da escola, sua contribuição ao desenvolvimento, pressupõe analisar o processo de construção da territorialidade das referidas instituições de ensino, o que se dar mediante a relação dialética / dialógica do currículo, das práticas pedagógicas e da dinâmica regional / territorial. Tal proposição analítica está esquematizada na figura a seguir.

Figura 1: Esquema ilustrativo das proposições analíticas da pesquisa.



Elaboração: Heron Ferreira Souza, 2009.

Em princípio é importante sinalizar que o currículo reflete as relações de poder, contextos e práticas que interagem e se conflituam em diferentes escalas e materializam-se nas práticas pedagógicas. Portanto, o currículo é um campo de lutas cujas verticalidades e horizontalidades são observadas nas práticas dos sujeitos da escola. Por ser um processo dialético e histórico a importância do contexto regional/ territorial evidencia o caráter mutável das macro-estruturas e sua re-invenção de modo a garantir os meios de reprodução do capital.

1. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Para que a pesquisa atinja seus objetivos faz-se necessário adotar o método mais adequado. Segundo Demo (1996, p. 24), o método é “o instrumento, caminho, procedimento, e por isso nunca vem antes da concepção de realidade”. É pertinente afirmar que o método não deve ser visto como uma camisa de força na qual o objeto estudado será submetido; pelo contrário, deve ser apresentado, escolhido e condicionado pelas necessidades e características do objeto e de sua abrangência de modo a não comprometer a cientificidade da pesquisa.

Visto que o objetivo dessa pesquisa é entender a territorialidade das Escolas Agrotécnicas, sua proposta diante da dinâmica territorial é igualmente necessário compreender a realidade social e econômica, a totalidade⁶ em movimento.

Segundo Santos,

o fato de que os eventos são ao mesmo tempo espaciais e temporais, não significa que se pode interpretá-los fora de suas próprias determinações ou sem levar em conta a totalidade da qual eles emanam e que eles reproduzem. (2004, p. 253).

Assim, a necessidade de abarcar o contexto social, a realidade estrutural, impõe o estabelecimento de certa ordem analítica e instrumental de modo a delimitar o significado dos fatos e relações sócio-espaciais segundo os propósitos fundamentais da pesquisa. Sabe-se, por outro lado, que as opções teórico-metodológicas representam uma forma de apreensão da realidade concreta, e que tais escolhas condicionam perdas e ganhos dos aspectos da capacidade de compreensão dos processos educacionais, sociais e espaciais combinados.

Desta forma, segundo Carneiro,

A abordagem e interpretação da realidade pressupõem, portanto, a escolha de uma estruturação teórica que irá definir os princípios de articulação entre os componentes do sistema, ou seja, a maneira

⁶ O que se pretende com tal conceito refere-se a afirmação feita por Kosik de que a [...] “totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido”. (1979, p. 44).

como abordaremos um tal grupo, uma dada sociedade. Não há estruturação mais verdadeira que a outra, tratam-se de alternativas que irão orientar nosso olhar de maneira a enfatizar ou, ao contrário, a menosprezar determinados aspectos da realidade. (...) Aceitar a relatividade ideológica de uma classificação tipológica não significa, porém, abolir o rigor conceptual metodológico, (*sic*) mas estarmos atentos para os limites do conhecimento sobre a realidade. (1999, p. 326).

Nesse sentido, ao buscar entender em que medida o ensino agrotécnico tem contribuído para o fomento do desenvolvimento e sustentabilidade dos territórios baianos toma-se como base lógica de investigação a dialética.

Segundo Demo (1995), a dialética é a metodologia mais conveniente à realidade social. Porém, é importante lembrar que existem dialéticas diferentes. Nesse sentido, busca-se considerar duas categorias básicas da dialética destacadas pelo referido autor.

A primeira refere-se às condições objetivas e subjetivas reconhecidas pela dialética histórico-estrutural. Nesta,

a realidade social não é determinada, mas condicionada, o que permite atribuir-lhe maneiras típicas, tendências, regulares do seu acontecer. É previsível nesta medida, bem como planejável, manipulável, ou seja: pode em parte ser feita pelo homem (DEMO, 1995, p. 94).

Portanto, a condição objetiva refere-se ao que é externo ao ser humano. Já a condição subjetiva depende da opção humana, é a capacidade de construir a história sob a égide das condições objetivas.

A segunda categoria básica é a unidade de contrários. No sentido formal, só deveria existir unidade de iguais, por isso a unidade referida está baseada na polarização dos contrários no processo de totalidade histórica. Como afirma Demo,

as realidades sociais não são apenas complexas; são, sobretudo, complexidades polarizadas. São campo magnetizado, onde qualquer presença provoca ação e reação, e mesmo a ausência é maneira de polarizar (1995, p. 97).

Na verdade, esse último aspecto constitui-se como o mais importante nesse trabalho, uma vez que a análise territorial parte do pressuposto da interpenetração

dos contrários, da contradição ou da luta dos contrários. A dialética, portanto, envolve o movimento, as mudanças quantitativas em qualitativas cujo processo de desenvolvimento está relacionado a contradição interna, inovadora e a reciprocidade dos contrários.

É importante destacar a distinção entre contraditório e contrário. O termo contraditório não é dialético, pois pressupõe exclusão, a não existência de pólos. Por outro lado, o termo contrário permite a polarização e, portanto, constitui o componente fundamental das totalidades históricas.

Com isso, esse trabalho de pesquisa cujo método, caminho teórico-metodológico percorrido, está calcado na dialética nos leva a considerar a dinâmica do conflito, da contradição histórica, como marca da realidade social e construtora das possibilidades endógenas.

Segundo Richardson (1999), a dialética, de origem grega (*dialektike* = discursar, debater), está vinculada ao processo dialógico de debate entre posições contrárias. Porém, mais do que uma análise histórica, o suporte pretendido é exatamente a interpretação da realidade social com base nas contradições historicamente produzidas e acumuladas no contexto territorial de modo a oferecer contribuições para a análise dos meios de articulação ou conflitos enfrentados pela escola agrotécnica no que tange a sua atuação nos espaços regionais ou atualmente chamados de territórios baianos.

Enfim, a importância do método dialético deve-se a seu caráter interpretativo da realidade social a partir da compreensão de movimento, do entendimento de que as transformações materiais das sociedades, de seu modo de produção e as relações sociais são resultados dos processos em curso, em que os processos sociais, espaciais, os objetos, os fenômenos mantêm uma relação entre si e condicionam-se reciprocamente.

Segundo Lefebvre, o método dialético consiste na

consciência da forma, do movimento interno do conteúdo. E é “o próprio conteúdo”, o movimento dialético que este tem em si, que o

impele para frente, incluída a forma. A lógica dialética acrescenta, à antiga lógica, a captação das transições, dos movimentos, da ligação interna e necessária das partes no todo. (1975, p. 21).

Nesse sentido, uma abordagem territorial do ensino agrotécnico na Bahia, de modo a enfatizar sua relação com o desenvolvimento territorial e sustentável, a partir da concepção de territorialidade das Escolas Agrotécnicas, nos leva a buscar os meios teórico-metodológicos articuladores dessa visão com os pressupostos da dialética materialista e histórica.

O delineamento está calcado na pesquisa bibliográfica e documental. O delineamento em si refere-se ao planejamento da pesquisa em sua dimensão organizacional, de previsão de análise e de interpretação dos dados, o que não implica seu aspecto técnico mais o indica.

Segundo Gil,

a pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. (2006 p., 66).

Portanto, no tocante a pesquisa documental toma-se, principalmente, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Agrícola no Estado da Bahia, elaborada em 1994, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico, especificamente a de habilitação em Agropecuária, das quais se buscam compreender as concepções e propostas curriculares e pedagógicas para tal modalidade de ensino, assim como as mudanças paradigmáticas na concepção da educação profissional.

No que tange ao objetivo ou finalidade da pesquisa, pode-se caracterizá-la como exploratório. Segundo Gil,

as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista, a formulação de problemas mais precisos e hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. (2006, p. 43).

De modo específico, a pesquisa orienta-se no entendimento da relação educação e desenvolvimento, cujo ensino profissional é tomado como referencial de análise. No entanto, há uma intenção subjacente que consiste na proposição de uma abordagem que aprofunde as possibilidades de compreensão dessa análise relacional, já há décadas circunscrita no economicismo e conseqüentemente calcada na perspectiva de formação de capital humano para promover o que na verdade seria “crescimento econômico”. Portanto, busca-se na abordagem teórico-metodológica territorial pensar dialeticamente a função social das escolas agrotécnicas estaduais.

O território é compreendido como categoria analítica a partir de seus pressupostos teórico-conceituais. Uma vez que é da concepção do termo que se estabelece as bases para seu uso no sentido instrumental e prático. Desta forma, ao se tomar o território como instrumento de análise da realidade nele (re)construída tem-se claramente que muito mais do que um conceito, ele é uma categoria analítica do espaço, portanto, é no mínimo reducionista tentar dissociar o potencial conceitual do instrumental do termo território.

Ainda mais que as diferentes acepções do termo conduzem a seu uso de forma diferenciada segundo os pressupostos objetivos de cada pesquisa que vão desde as análises simbólico-representativas dos sujeitos sociais até as estritamente econômicas ou políticas. Estas últimas são de fundamental importância para este trabalho, pois permitem compreender de que forma as escolas agrotécnicas, através de suas propostas curriculares e pedagógicas (o que também é influenciada pela política educacional), pensam sua função social e se insere na dinâmica territorial.

A proposta conceitual de território para esse trabalho tem suas bases nas contribuições de autores como Milton Santos (2006; 2004), Claude Raffestin (1993), Rogério Haesbaert (2004), Ariovaldo de Oliveira (2002), dentre outros. Na abordagem de Milton Santos tem-se o chamado “território usado”, conceito que busca perceber o uso do território (sobretudo, econômico), cujo desdobramento conceitual leva a perceber o território usado como recurso e como abrigo para os

diferentes atores. Rogério Haesbaert apresenta uma importante contribuição teórica a partir da visão integradora em que, além de ser representado por diferentes relações de poder (econômico, político, social e cultural) também incorpora o aspecto relacional das escalas local – global. Desta forma, seu pensamento aproxima-se um pouco dessa visão e das contribuições de Raffestin no que se refere à visão relacional do poder no território que compreende as dimensões política, econômica e simbólica. E, por fim, as contribuições de Lefebvre sobre apropriação e domínio.

É sob tais direcionamentos teóricos articulados que se propõe o conceito de território para esse trabalho como sendo a síntese contraditória dos usos dos espaços apropriados e dominados e cujo processo histórico de construção envolve a dialética de reprodução socioeconômica, cultural e política. Portanto, o território é o campo em que o conflito, a resistência, a articulação e a transformação estão na base das relações entre os atores sociais, políticos, econômicos e institucionais cuja dimensão espacial perpassa as escalas concretas de análise.

A adoção do instrumental teórico-metodológico territorial tem como positivo um processo em curso a nível nacional e estadual de planejamento e ação das políticas governamentais voltadas para o campo sob a lógica de uma reorganização espacial centrada na composição de territórios. Segundo Rodrigues (2007, p. 16), “na definição desses territórios levou-se em consideração os projetos políticos encontrados, os atores locais e suas prioridades”. Além disso, foram também considerados os sentimentos de pertencimento e reconhecimento das respectivas populações desses territórios.

Porém, é pertinente salientar que tais territórios, no caso da Bahia, por exemplo, abarcam a dinâmica campo-cidade. Além disso, a pretensão dessa pesquisa não é avaliar o nível de desenvolvimento dos territórios a partir das escolas, mas compreender como as escolas podem estar contribuindo para a concretização desse

desenvolvimento ou mesmo o repensando e criando outras possibilidades, segundo os aspectos curriculares e pedagógicos de cada escola a ser analisada.⁷

Nesse sentido é importante analisar as escolas agrotécnicas estaduais abarcadas pela política educacional do governo no que concerne a intencionalidade de torná-las novamente dinâmicas. Uma vez que tais escolas têm uma “trajetória institucional” própria (porém com os mesmos referências da política educacional estadual) e estão inseridas em realidades territoriais com suas particularidades, se reconhece a necessidade de analisar duas escolas agrotécnicas estaduais, a fim de perceber nessas trajetórias distintas suas contribuições para o desenvolvimento territorial e sustentável, assim como suas perspectivas e estratégias nesse processo de reconfiguração de sua territorialidade.

Portanto, foram escolhidas a Escola Agrotécnica de Amargosa – EAA e a Escola de Agricultura de Irecê – ESAGRI. A primeira foi instalada em um momento de retração econômica da região e de crise da produção agrícola e da pecuária leiteira; a instalação da ESAGRI, por outro lado, esteve associado ao processo de modernização agrícola na Bahia, em específico, na região de Irecê.

Acredita-se, desta forma, que as abordagens qualitativa e quantitativa serão necessárias e complementares para o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que, segundo Van Der Maren (2000, p. 11), a abordagem qualitativa está mais relacionada com “as teorias descritivas que tratam do como das coisas” e a abordagem “qualitativa tenta aproximar ao máximo do mundo interior, das representações e da intencionalidade dos atores humanos”.

Optou-se pela pesquisa de campo e não apenas pela análise documental devido a restrição das fontes documentais e pela necessidade de aprofundar as questões propostas, o que será feito através de entrevistas e aplicação de questionários semi-estruturados. Segundo Minayo (2004), a entrevista semi estruturada combina

⁷ O dimensionamento da territorialidade das escolas agrotécnicas e sua contribuição ao desenvolvimento territorial e sustentável estão calcados na dinâmica dos sujeitos da escola reconstruindo as práticas curriculares, por isso se analisou as categorias: 1) Proposta curricular e prática pedagógica; 2) Educação e trabalho; 3) Formação sócio-política; 4) Práticas e vivências.

perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada. Essas técnicas de pesquisa permitirão analisar as propostas pedagógicas e as vivências dos atores envolvidos diretamente no processo educativo, assim como suas aspirações. Utiliza-se como estratégia metodológica à pesquisa de campo, em virtude da dimensão da amostra e principalmente em relação às categorias de análise, a alternativa sugerida por Richardson (1999, p. 163) de

Dividir a população ou o universo em subconjuntos excludentes e exaustivos, homogêneos em relação às variáveis que temos utilizado para fazer a divisão da população, e extrair uma amostra ao acaso, simples em cada um desses grupos que recebem o nome de estratos, subconjuntos homogêneos da população. (1999, p. 163)

Nesse sentido, utilizaram-se os seguintes subgrupos na pesquisa: 1) Diretor, buscando evidenciar o entendimento deste quanto aos aspectos mais relevantes do projeto pedagógico e da proposta curricular das escolas; 2) Professores, buscando entender através das práticas, vivências e concepções em torno do processo pedagógico e proposta curricular como se dá a materialização e contradições entre o concebido e o vivido; 3) Ex-professores, visando analisar as mudanças, articulações ou cristalizações em torno das propostas pedagógicas e/ou curriculares, práticas e vivências; 4) Educandos, a fim de destacar as práticas e experiências vividas no processo de formação, assim como os desafios encontrados, e a importância dessa formação para o projeto de vida desses sujeitos; e 5) Técnicos (egressos), destacando também suas experiências, vivências e formação e comparando-as com as dos educandos, atualmente.

A partir desses pontos a serem priorizados, pretende-se atingir os objetivos estabelecidos para a pesquisa. Especificamente, foram entrevistados o diretor, um professor, um ex-professor, um técnico e um educando de cada instituição. Porém, foram aplicados também questionários semi-estruturados aos professores, aos educandos (neste grupo, levou-se em consideração àqueles que estavam cursando o terceiro ano ou o concomitante - no caso dos da ESAGRI – reconhecendo a maior trajetória e vivência do curso), e aos técnicos.

Dos questionários aplicados aos professores retornaram dois da Escola Agrotécnica de Amargosa - EAA e um da Escola de Agricultura de Irecê – ESAGRI. Apesar do número pequeno de professores que colaboraram com a pesquisa, acredita-se que a análise no todo não foi prejudicada em virtude das entrevistas realizadas, cujas colaborações foram significativas ao entendimento das práticas pedagógicas na escola. Um fator que influenciou a incipiente participação desse subgrupo foi o reduzido quadro de professores efetivos da área técnica e a rotatividade de contratos, cujos profissionais nessa condição dificilmente se colocavam a disposição da pesquisa justificando o curto período nas instituições. Por outro lado, os professores do quadro efetivo que lecionam as disciplinas biológicas, exatas e humanas criaram em certa medida uma resistência em colaborar. O que de certa forma indica as contradições em torno das concepções e vivências da educação integrada e da interdisciplinaridade. Foram aplicados seis questionários a técnicos formados na EAA e também seis na ESAGRI, quantitativo que foi atingido em função daqueles que devolveram os questionários ou encontrados para a aplicação dos mesmos. Quanto aos educandos, foram aplicados 35 questionários na EAA, na turma de terceiro ano integrado (agroindústria) dos quais foram recolhidos vinte e dois; na ESAGRI, aplicaram-se vinte e quatro questionários entre alunos de agricultura e agropecuária e foram recolhidos quatorze.

2. EDUCAÇÃO, TRABALHO E DESENVOLVIMENTO: PRINCÍPIOS, (RE) SIGNIFICAÇÕES E PERSPECTIVAS

A Contemporaneidade está imersa no arcabouço do auge do desenvolvimento tecnológico e científico, ou nas palavras de Milton Santos (1998), constituindo o meio técnico – científico e informacional. Essas dimensões suscitadas no atual período histórico, enquanto forças produtivas, em que até a ciência constitui-se como elemento central no processo de produção, a ponto de se falar em tecnologização da ciência e cientificização da técnica⁸, impõem desafios ao trabalho humano em seu processo de realização social.

Em certa medida, o desenvolvimento das relações sociais modernas de produção, principalmente no tocante ao trabalho fabril (mas não restrito a ele, uma vez que as formas de reprodução das relações de trabalho no campo combinam aquelas consideradas tradicionais com as de cunho modernizante), revela o quanto o trabalho foi apropriado e explorado pela lógica de reprodução do capital. Nesse sentido, passou-se de uma exploração “simples”, pelo aumento contínuo do trabalho repetitivo e mecânico, para outra do tipo “complexa”, pois muito mais do que a exploração do trabalho manual, exaustivo, tem-se a recriação dessas condições no plano do aumento da competitividade pela incorporação da técnica e da ciência ao processo produtivo ou mesmo pela desestabilização do emprego. Agora o princípio é a luta pela garantia das condições de empregabilidade, cujo foco centra-se no domínio de habilidades e competências compatíveis com as necessidades oscilantes do mercado, em que são os indivíduos os responsáveis diretos pelo seu fracasso ou sucesso profissional.

Nesse sentido, enquanto o trabalho articula as dimensões técnicas e científicas, fragmenta ainda mais o tecido social por recriar as formas materiais de reprodução das desigualdades sociais mediante seus reflexos na reorganização sócio-territorial do trabalho. Certamente a fragilidade não está na fusão entre o saber técnico e científico, mas nas formas como o trabalho se reproduz na sociedade contemporânea e os desafios e limites que isso implica ao desenvolvimento.

⁸ Conceito utilizado por Meszáros (2005).

É diante da fragmentação e reinvenção dessa fragmentação do trabalho enquanto categoria social ou dimensão de realização do sujeito social, político e econômico, que se procura colocar de forma analítica a relação entre trabalho e educação, seus condicionantes e possibilidades emancipatórias historicamente re-construídas pelos atores sociais. Portanto, inicialmente procura-se analisar as diferentes percepções sobre o conceito de trabalho e a transformação das relações sociais de produção ao longo do desenvolvimento do capitalismo na fase contemporânea para com isso destacar a influência dessas transformações na relação educação – trabalho. Em seguida, busca-se de forma mais explícita, principalmente através das contribuições de Gramsci e Pistrak, os fundamentos teóricos para a compreensão e crítica da educação profissional, em especial o ensino agrotécnico, trazendo ao bojo da discussão a necessidade de colocar a referida temática no âmbito do desenvolvimento territorial. Portanto, a partir da análise da educação profissional busca-se discutir (novas) possibilidades e outros qualitativos a concepção de desenvolvimento.

2.1. Aspectos da noção de trabalho e a lógica de reprodução do capital

Especificar as noções de trabalho não significa fazer aqui um tratado sobre esse conceito. Portanto, analisam-se as contribuições de Marx, a fim de se avançar na discussão sobre o trabalho e suas transformações diante da lógica de reprodução do capital, além de inserir tal discussão no bojo da relação educação, território e desenvolvimento.

Segundo Marx, em *O Capital*, o trabalho é a eterna necessidade natural de efetuar o metabolismo entre o homem e a natureza. Ou ainda, a “reprodução da vida do próprio indivíduo”, que lhe assegurava a sobrevivência. Nessa concepção, o trabalho apresenta-se como o meio de intermediação entre a sociedade e a natureza, em que através das materialidades criadas (re) constrói-se o espaço social. Isto é, a concretização da existência humana e a realização do ser humano enquanto ser social dá-se através do trabalho.

Conforme afirma Antunes (2007, p. 125), o “trabalho mostra-se como momento fundante de realização do ser social” e citando Marx afirma que:

Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, de vida humana. (Antunes, 2007, p. 125).

Se para Marx o trabalho é a realização da existência humana, por mediar a reprodução social pela transformação da natureza, sob a lógica da produção econômica; Arendt (2004), direciona sua análise enquanto processo histórico de transformação da vida econômica e política, principalmente. A autora acrescenta que Marx não distinguiu trabalho e labor, uma vez que todas as atividades na era moderna estão direcionadas a sustentação do processo vital.

Além disso, a atividade do trabalho foi considerada “independente” das diferentes circunstâncias históricas. Isso porque Marx desenvolveu suas reflexões sobre o trabalho moderno sob a lógica de reprodução do capitalismo industrial. Outra questão levantada por Arendt refere-se ao que ela chama de

ponto de vista puramente social, que é o ponto de vista de toda a era moderna, mas que recebeu sua mais coerente e grandiosa expressão na obra de Marx, todo trabalho é produtivo (...). O ponto de vista social é idêntico à interpretação que nada leva em conta a não ser o processo vital da humanidade; e dentro de seu sistema de referência, todas as coisas tornam-se objetos de consumo. (Arendt, 2004, p. 99-100).

Essa discussão da obra de Arendt não será aqui aprofundada, pois não se toma seu pensamento sobre labor, trabalho e *vida activa* como referencial para analisar o trabalho na contemporaneidade. O importante enquanto contribuição sua é que, a esfera social é uma constituição moderna, portanto, refere-se ao desenvolvimento da sociedade diante da lógica de reprodução do capitalismo e em especial dos avanços técnicos e científicos provenientes da industrialização, ou ao que autores como Giddens chamou de industrialismo ao se referir as transformações sociais, ambientais, culturais e econômicas provenientes do processo de industrialização.

Nesse sentido, como afirma Antunes (2007, p. 125-6), aquela concepção marxiana do trabalho enquanto realização do ser social é no interior da própria teoria de Marx questionada a partir da forma como o capital se apropria da força de trabalho. Desta forma, observa-se na atualidade a efetivação da “des-realização do ser social” (ANTUNES, 2007, p. 126).

O autor acrescenta:

ao invés do trabalho como atividade vital, momento de identidade entre o indivíduo e o ser genérico, tem-se, na sociedade regida pelo capital, uma forma de objetivação do trabalho, onde as relações sociais estabelecidas entre os produtores assumem, conforme disse Marx, a forma de relação entre os produtos do trabalho. (ANTUNES, 2007, p. 129).

Portanto, essa des-realização é a expressão do processo de expropriação dos trabalhadores pelo capital. Desta forma, a ordem econômica capitalista reproduz-se, inicialmente pela expropriação do “homem” em relação à natureza, pela separação do trabalhador dos seus meios de produção. O que é aprofundado pela fragmentação da produção em que o trabalhador vê seu “saber fazer” igualmente expropriado. Nesse sentido, Engels afirma que

A força produtiva que deriva da combinação dos trabalhadores é, pois, a força produtiva do capital. Porém, enquanto a cooperação deixava intacto o modo de trabalho individual, a manufatura o transforma e mutila o operário; incapaz de fazer um produto independente, converte-se em um simples apêndice da oficina capitalista. Os poderes intelectuais do trabalho desaparecem e desembocam no outro extremo. A divisão do trabalho manufatureiro produz a oposição dos trabalhadores às potências espirituais do processo de trabalho, que são dominadas pela propriedade de outro e pelo poder. (*apud* MARX e ENGELS, 2004, p. 28)

Se por um lado, o processo de transformação do trabalho pelo capital concretizou a incapacidade de efetivação das atividades de trabalho enquanto processo vital do indivíduo; por outro, percebe-se que há a realização de tal processo para o capital. Assim, o trabalho ao invés de reproduzir e realizar o ser humano, o ser social, é responsável pela continuidade da reprodução segmentada da sociedade e do próprio capitalismo em si.

Portanto, o desafio conceitual coloca-se em como o trabalho pode ser concebido segundo as dimensões de realização da vida social, próprio da modernidade⁹ e do atual momento histórico. Isso porque o desafio é não dissociar o ser político do ser econômico, tampouco circunscrever o âmbito político apenas à luta sindical, por exemplo, enquanto forma de superação da relação desigual entre trabalho-capital ou ainda a própria superação do sistema capitalista.

De certo, o desafio está naquilo que Marx assinalou como sendo “a necessidade de emancipar o homem do trabalho, pois, segundo ele ‘o reino da liberdade começa somente onde termina o trabalho imposto pela necessidade e pela utilidade exterior’”. (ARENDR, 2004, p. 116). Significa, portanto, um processo de emancipação do trabalho em relação ao capital, isto é, circunscrito nas necessidades de reprodução da vida social e não do capital. Processo que cada vez mais se revela como contradição e imergido no campo das possibilidades, uma vez que as condições de reprodução social diante do modo de produção capitalista não se fazem superadas.

Antunes (2007) acrescenta que,

a emancipação do trabalho não se confunde com o tempo livre ou liberado, mas sim com uma nova forma de trabalho, que realize, em sua integralidade a *omnilateralidade* humana, o livre desenvolvimento das individualidades, a plena realização e emancipação do ser social. (Antunes, 2007, p. 132, grifo meu).

Cada vez mais se torna complexo pensar a realização do ser social através do trabalho, assim como a formação do trabalhador de modo a atender esse pressuposto, uma vez que o trabalho é re-elaborado para atender as necessidades crescentes do capital e recentemente no que Giddens chama de alta modernidade

⁹ Para Giddens, a modernidade “refere-se a estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que ulteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência”. (1991: 11) Ele analisa a modernidade enquanto “*descontinuidade*” entre as ordens sociais tradicionais e as instituições sociais modernas, a partir do “*ritmo de mudança* que a era da modernidade põe em movimento”; “do *escopo da mudança*”, isto é, a abrangência global desta; e “a *natureza das instituições modernas* (o sistema político do Estado-Nação, a dependência por atacado da produção de fontes de energia, a transformação em mercadoria de produtos e trabalho assalariado)”. (p. 15-16). Portanto, a principal consequência da modernidade é a globalização cuja complexidade das mudanças engendradas no seio da relação local-global induz ao pensamento reflexivo.

ou modernidade radicalizada, se é levado a pensar conjuntamente, em um primeiro momento, na degradação da vida social e do ambiente socializado¹⁰, em certa medida, em função dos avanços tecnológicos e científicos.

Por um lado, o trabalho ao impactar negativamente de forma direta ou indireta sobre o “ambiente social” (seja pela atividade industrial ou agrícola, por exemplo) representa a submissão do trabalho à lógica e interesses do capital. Ao pensar, por exemplo, a expansão do capitalismo no campo a partir do modelo da Revolução Verde é possível perceber as transformações técnicas e sociais das relações produtivas e os impactos sócio-ambientais conseqüentemente levados ao meio rural. Por outro, a própria necessidade de reinvenção do capital expressa as mudanças nas relações de trabalho e tem recolocado a relação trabalho e capital de forma ainda mais dialética.

As necessidades de reprodução do capital, além de não serem constantes no tempo, também estão submergidas aos seus ditames. Nesse sentido, é cada vez mais evidente que as conquistas dos trabalhadores, sejam elas nas relações sociais de produção ou de formação profissional, são mais significativamente conquistas do capital¹¹.

Isso porque, a separação entre trabalho intelectual e manual sempre representou a reprodução das desigualdades sociais na esfera da produção, cuja divisão era expressa entre aqueles que dominavam o pensar o processo de produção e os que detinham simplesmente o saber prático. Nisso, eram e ainda são constantes as críticas em relação ao trabalho mecânico, repetitivo, não reflexivo.

¹⁰ Giddens utiliza o termo “ambiente criado” ao se referi as transformações sócio-espaciais advindas do processo de industrialização. Desta forma, o autor afirma que “a indústria moderna, modelada pela aliança da ciência com a tecnologia, transforma o mundo da natureza de maneiras inimagináveis às gerações anteriores. (...) os seres humanos vivem num ambiente criado, um ambiente de ação que, é claro, é físico, mas não mais apenas natural” (GIDDENS, 1991, p. 66). Milton Santos (1998) é ainda mais emblemático ao afirmar que vivemos no atual momento em um meio técnico – científico – informacional impulsionando transformações não apenas no espaço, mas também no tempo. E acrescenta: “a produção já não é definida como trabalho intelectual sobre a natureza natural, mas como trabalho intelectual vivo sobre o trabalho intelectual morto, natureza artificial” (SANTOS, 1998, p. 41). É nesse sentido que o termo ambiente socializado aqui sugerido aglutina essa complexidade de transformações de forma mais ampla ao contexto contemporâneo.

¹¹ Essa questão será retomada mais a frente.

No entanto, se por um lado, o desenvolvimento técnico degradou a vida social pela precarização das relações sociais de produção, especialização do trabalhador, fragmentação do saber etc., por outro, foi a paulatina incorporação da ciência e da técnica conjuntamente ao processo produtivo que impulsionou as mudanças nos processos sociais de produção.

Aqui cabe destacar dois pontos: a crítica a ciência enquanto força produtiva e a re-significação do trabalho na Contemporaneidade diante da incorporação crescente da ciência e da técnica aos processos produtivos ou mesmo pela emergência de uma nova lógica de organização da produção.

Para Antunes (2007, p. 160), é falaciosa a tese habermasiana da transformação da ciência em “principal força produtiva”, em substituição ao valor-trabalho. A partir das observações do autor, verifica-se que a sobreposição da ciência ao trabalho, desconsidera as interações necessárias e existentes entre trabalho vivo e avanços técnico-científicos, além de não reconhecer as limitações impostas à ciência a partir da relação conflituosa entre capital e trabalho, a qual está submergida aos interesses de reprodução do capital em si. Nesse sentido, Antunes (2007) afirma que

É por essa restrição estrutural que a ciência não pode se converter na principal força produtiva dotada de autonomia. Prisioneira dessa base material, menos do que uma cientificização da tecnologia há, conforme sugere Meszáros, um processo de tecnologização da ciência. (Antunes, 2007, p. 161).

Desta forma, pode-se afirmar que o trabalho ainda detém sua centralidade enquanto força produtiva, porém, as mudanças de um trabalhador especializado para um flexível, daquele trabalhador que realizava tarefas simples e repetitivas para outro que tende a desenvolver atividades de trabalho cada vez mais complexas, exigem a apropriação constante dos saberes científicos, a associação da ciência ao saber prático e o desenvolvimento das chamadas competências a fim de que o trabalhador torne-se multifuncional.

Como afirma Antunes,

Ontologicamente, prisioneira do solo material estruturado pelo capital, o saber científico e o saber laborativo mesclam-se mais diretamente no mundo contemporâneo. (...) Estabelece-se, então, um complexo processo interativo entre trabalho e ciência produtiva, que não leva a extinção do trabalho, mas a um processo de retroalimentação que gera a necessidade de encontrar uma força produtiva de trabalho ainda mais complexa, multifuncional, que deve ser explorada de maneira mais intensa e sofisticada. (2007, p. 161).

Portanto, a complexidade do fenômeno insere-se simultaneamente na crise do emprego, por um lado, e na emergência do trabalho mais dotado de conhecimento técnico – científico, do trabalhador qualificado, multifuncional ou mesmo do que seria indicativo de uma mudança de cunho qualitativo do trabalho social. O que não exclui o entendimento das re-significações históricas nas formas apropriativas do saber e do fazer pelo capital. Revela-se, assim, que na Contemporaneidade o trabalho passa por um processo de fragmentação, heterogeneização e complexificação combinado com as velhas bases estruturais e ao mesmo tempo com as próprias conseqüências desse novo momento de reprodução socioeconômica.

Desta forma, diante dessas questões e em especial no que concerne a importância atribuída à ciência e a técnica no processo produtivo qualificando e revalorando o trabalho humano – que segundo Antunes (2007) pode ser até diminuído, mas não eliminado, como apregoa e acredita alguns autores – assim como o crescente aumento do desemprego que tem levado parcela significativa da população nacional a buscar alternativas de inserção econômica (economia solidária, cooperativismo, associativismo, etc.) ou mesmo a informalidade, só demonstra a importância de se re- pensar a relação capital e trabalho a partir da dimensão territorial, o que equivale também aos estudos sobre a formação profissional.

Nesse sentido, potencializa-se a importância de se perceber até que ponto as possibilidades apresentadas pelo próprio sistema são inseridas ou cooptadas nas relações de trabalho no âmbito das organizações sócio-territoriais e de que forma a educação profissional também busca superar aquela formação fragmentada, parcial, dissociada da prática e não contemplativa das dimensões que constituem o ser social.

Procurando avançar nesse estudo tomando por base essas reflexões é imprescindível pensar como essas transformações nas relações sociais de produção foram e são reproduzidas no âmbito dos processos educativos de formação do trabalhador.

2.1.1. A relação Trabalho e Educação na Contemporaneidade

A relação trabalho e capital como visto acima, é contraditória e tende a reproduzir a lógica do capital. Nesse processo, o trabalhador vive o conflito do sentido do trabalho¹² e a des – realização do ser social. O trabalho reflete a forma de estruturação e reprodução social que é por vez fragmentada, alienada.

Sob tais circunstâncias, a formação educativa e profissional se insere na lógica do processo refletindo suas contradições e conflitos. Nesse sentido, a educação de modo geral não se dá dissociada ao movimento geral da sociedade e as formas de produção material. É buscando, portanto, entender as transformações vividas pelo capitalismo nas últimas décadas que se analisam os rumos e perspectivas projetadas para a educação, em especial a profissional. No bojo dessas transformações e novas perspectivas pedagógicas surgidas, ao mesmo tempo em que se critica a lógica racional e intencional inerente ao novo discurso pedagógico, busca-se também reconhecer como este se apresenta enquanto possibilidade de estruturação de mudança social. Em certa medida, isso servirá de base para a reflexão em torno das mudanças engendradas na Política Nacional e Estadual de Educação Profissional e seus reflexos para o ensino agrotécnico, no intuito de perceber até que ponto se confronta e se articula os discursos e intencionalidades dos atores hegemônicos e hegemonzados.

¹² Essa dimensão pode ser entendida a partir das reflexões de Ricardo Antunes (2007) sobre o conceito de estranhamento. Para ele, refere-se a transformação do que seria uma forma de realização do ser social em única possibilidade de subsistência do despossuído. (ANTUNES, 2007, p. 126). Ou seja, o trabalho perde seu sentido social (que seria uma forma de congregar as várias dimensões da vida, como a política, a econômica e a cultural) para se resumir a esfera meramente econômica pela garantia da satisfação das necessidades vitais imediatas. Nesse sentido, o estranhamento para Antunes (2007, p. 127) significa as barreiras sociais que obstaculizam o desenvolvimento da personalidade humana.

A partir do crescente desenvolvimento das capacidades técnicas e necessidade de mão-de-obra humana para atender aos interesses do capital, em especial o industrial, a educação passou a ser também pensada a fim de corresponder aos interesses imediatos do capitalismo em vias de desenvolvimento.

Tal perspectiva foi reforçada com o pensamento teórico do Capital Humano, a partir do qual foram formuladas Políticas Educacionais pelos diversos países, desenvolvidos e subdesenvolvidos¹³. Buscava-se não apenas a relação direta entre trabalho e educação, mas também se incorporou à discussão a idéia de desenvolvimento. Isso porque naquele momento a crise econômica que assolava a economia mundial após a Segunda Guerra Mundial levou ao reposicionamento do Estado no tocante aos assuntos de ordem econômica, contrariando a perspectiva dos liberais. No bojo da constituição do chamado *Welfare State* (Estado de Bem – Estar Social) foi decisiva a atuação dos Governos nacionais na elaboração de políticas públicas e sociais, dentre as quais se destacou o planejamento de políticas educacionais cujo pano de fundo estava no alcance do desenvolvimento, através da educação. Portanto, faz-se necessário discutir sobre as racionalidades intrínsecas a teoria do capital humano no que tange aos aspectos da relação educação e desenvolvimento e também quanto aos redirecionamentos do papel do Estado diante das transformações do capitalismo.

2.1.1.1 - Teoria do Capital Humano: significado, (re) apropriações e desafios à educação

Desde a segunda metade do século XX, em especial a partir da década de 1960, a chamada teoria do Capital Humano, elaborada por Theodore W. Schultz, inaugurou o pensamento econômico em Educação ou a economia da Educação. Para Schultz, a educação era vista como um vetor do desenvolvimento capitalista uma vez que o desenvolvimento tecnológico e científico por si só não eram capazes de explicar o aumento da produtividade.

¹³ Enquanto nos países desenvolvidos a construção do *Welfare State* baseava-se na ampliação e garantia dos direitos sociais e econômicos, nos subdesenvolvidos a construção do Estado apesar de atento às questões sociais, não estava preocupado com a constituição de cidadãos. (GENTILI, 2005, p. 49).

A educação tornou-se uma fonte de maior importância para o crescimento econômico, ao desenvolver uma agricultura e indústrias modernas. Assim, a educação ao ser concebida como um investimento individual e socialmente produtivo, no tocante a qualificação profissional, iria resultar simultaneamente em crescimento econômico, melhor distribuição de renda e redução da pobreza.

Desta forma, os trabalhadores transformavam-se em capitalistas: a aquisição de capacidades e conhecimentos possuía valor econômico. Em suma, tal teoria emergiu nos anos 1960 como uma teoria do desenvolvimento econômico, visando explicar as desigualdades de desenvolvimento entre nações e também entre indivíduos, em que o subdesenvolvimento era considerado como uma questão de modernização de alguns fatores, como a qualificação de recursos humanos.

No que se referia aos países pobres, Schultz (1985) acreditava que somente através da modernização da agricultura seria possível alcançar o desenvolvimento. Isto é, para ele, como muitos países subdesenvolvidos dependiam exclusivamente das exportações agrícolas, segundo a divisão internacional territorial do trabalho, o “bem-estar” da população pobre em muitos desses países só seria alcançado a partir do desenvolvimento das atividades agrícolas, o que, porém, não dependeria mais exclusivamente da disponibilidade de recursos naturais, energéticos e de terra cultivável, e sim do conhecimento científico e técnico, ultrapassando a visão da teoria econômica clássica. Segundo Schultz,

en tanto que la tierra per se no es el factor crítico em la cuestión de la pobreza, el agente humano si lo es: la inversión em el mejoramiento de la calidad de la población puede aumentar significativamente las perspectivas económicas y de bienestar de los pobres (1985, pg. 17)¹⁴.

É importante considerar que na América Latina e em especial no Brasil, a questão agrária e da pobreza é muito mais complexa do que nos sugere Schultz. Há de se reconhecer a enorme concentração de terras, a luta dos trabalhadores rurais e

¹⁴ A terra em si, não é o fator crítico na questão da pobreza, o agente humano o é: a inversão no melhoramento da qualidade da população pode aumentar significativamente as perspectivas econômicas e o bem estar dos pobres (SCHULTZ, 1985, p. 17).

camponeses pela reforma agrária, a estrutura da propriedade familiar muito mais como unidade supridora de trabalho do que de produção agropecuária e a mecanização da produção agrícola pressionando o trabalho no campo. A questão atual certamente refere-se de que forma uma política educacional voltada para a formação técnica do trabalhador pode contribuir para a promoção social nos espaços rurais.

Segundo Frigotto (1997, p. 92), “o capital humano expressa o conjunto de elementos adquiridos (não apenas os advindos da educação), produzidos e que, uma vez adquiridos, geram a ampliação da capacidade de trabalho e, portanto de maior produtividade”. Porém, pensar a formação do capital humano como solução para as desigualdades sociais, como produtor de igualdade de oportunidades é falho, pois isso não leva em conta as relações de poder, os conflitos, interesses antagônicos dos grupos sociais, as formas de acesso e disponibilização dos meios formativos desse capital, enfim, as diferenças de classe.

Além da existência das diferenças de classe que inviabilizam o conceito de capital humano, Frigotto (2006, p. 94) destaca mais três fatores: o acelerado processo de implosão dos Estados-Nação, a nova divisão internacional do trabalho (uma vez que a teoria do capital humano está centrada no modelo fordista de produção) e a nova regionalização do mundo e concentração de capital e do conhecimento técnico - científico. Portanto, o desafio da educação não é mais a formação profissional para um modelo “estável” de produção, mas para atender ao que o autor chama de “sociedade do conhecimento”, que em certa medida busca dar conta da flexibilidade produtiva e de formação do quadro técnico e científico.

Os pressupostos teóricos da teoria do capital humano são, sem dúvida, pouco válidos para explicar a realidade social e para criar os meios necessários de superação desta ordem social, pois há um reforço ideológico de que os pobres são os únicos responsáveis pela sua condição material e socialmente vivida, além de enaltecer uma irreal igualdade de oportunidades diante da formação profissional, uma vez que a competitividade no mercado é assolador. Assim, as políticas sociais como meios de garantir a justiça social são deslegitimizadas.

Gentili (2005), porém, coloca alguns pontos que são importantes para se repensar os princípios da Teoria do Capital Humano no sentido de reconhecer como se construiu um caminho que sugere poucos avanços no tocante a negação acrítica dessa teoria.

Pode-se enumerar enquanto pontos potencialmente considerados negativos da teoria do capital humano: a responsabilização dos indivíduos pela sua condição existencial, pois sabendo que a aquisição de capacidades e conhecimentos possuía valor econômico, seriam socialmente promovidos aqueles que tivessem maior grau de qualificação profissional, reforçando conseqüentemente a visão economicista da educação, além da falaciosa igualdade de oportunidades diante da formação profissional, visto que a competitividade do mercado sempre foi assoladora.

Gentili (2005), sem desconsiderar esses aspectos, sugere pensar a importância desse pressuposto teórico na construção de “uma promessa da escola como entidade integradora” que tinha como finalidade expandir e universalizar os direitos econômicos e sociais próprio das necessidades intrínsecas de construção do Estado de Bem – Estar Social.

Segundo ele,

a promessa integradora estava fundada na necessidade de definir um conjunto de estratégias orientadas para criar as condições “educacionais” de um mercado de trabalho em expansão e na confiança (aparentemente incontestável) na possibilidade de atingir o pleno emprego. A escola se constituía, assim, num espaço institucional que contribuía para a integração econômica da sociedade formando o contingente (sempre em aumento) da força de trabalho que se incorporaria gradualmente ao mercado. (GENTILI, 2005, p. 49-50).

É importante perceber como a perspectiva teórica do capital humano, apesar de suas limitações, tinha como base a garantia da competitividade das economias nacionais, com a conseqüente geração de riqueza social e renda individual como pressupunha Schultz (1973). Desta forma, o risco a que Gentili (2005) chama atenção é para a omissão dos governos no tocante a pensar a educação e seu planejamento como questão central na elaboração de políticas públicas.

Isso significa que as últimas décadas do século XX, marcadas pela proliferação do ideário neoliberal, em especial nos países da América Latina, assim como o desenvolvimento do capitalismo financeiro, a consolidação do processo de globalização, a reorganização territorial da produção no mercado global e, principalmente, a reestruturação dos processos produtivos, a reorganização das relações de trabalho, impulsionou o que Gentili (2005) chama agora de *desintegração da promessa integradora*, caracterizada pela 'progressiva privatização da função econômica atribuída à escola' em que

passou-se de uma lógica da integração em função das necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social, etc.) para uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho. (2005, p. 51).

Enquanto no bojo da teoria do capital humano as políticas nacionais orientavam-se no discurso do desenvolvimento econômico e a garantia do emprego, a tendência atual está empenhada na defesa do princípio da empregabilidade. Como salienta o autor anteriormente citado, o movimento atual da sociedade conduz ao enaltecimento da perspectiva individualista da teoria do capital humano e sua completa dissociação com o capital humano social, em que a educação deixa de ter papel central no desenvolvimento econômico, isto é, acentua-se a racionalidade do capital. Aspecto que pode ser confirmado pela forma como países subdesenvolvidos industrializados alcançaram índices de desenvolvimento econômico, ou melhor, de crescimento econômico, reproduzindo na mesma projeção as desigualdades socioeconômicas.

Da mesma forma que o desenvolvimento da economia mundial em todos os seus aspectos impulsionou, no âmbito das políticas nacionais, uma desvalorização do planejamento educacional enquanto setor estratégico de desenvolvimento da nação, muito sob influência do neoliberalismo; as contradições geradas pela lógica de reprodução do capital de modo a evidenciar a importância da relação local – global, em que cada vez mais ganha fôlego as estratégias locais de desenvolvimento, cujo

discurso em certa medida passa a fazer parte da estruturação das ações (do planejamento nas diferentes esferas) do governo, presencia-se a necessidade de uma volta, pelo menos no âmbito da ação territorial, da velha associação do capital humano individual e do social. Tal perspectiva é mais estruturada sob a concepção de capital social.

Essa contradição é evidente no que se refere em certa medida ao discurso do mercado e do planejamento educacional buscando atendê-lo e por outro lado às necessidades surgidas a nível territorial. Na verdade, o problema da relação educação e trabalho é cada vez mais complexo, pois a dinâmica territorial ao mesmo tempo que produz novas demandas, apropria-se das contradições geradas no seio das relações de reprodução do capital. Há, portanto, um movimento combinado e fragmentado.

De modo a especificar tal afirmação, é preciso entender os reflexos das orientações das reorganizações do processo produtivo, isto é, as relações sociais de produção material, e suas mutações ao longo do processo histórico nas últimas décadas sobre as orientações e perspectivas da educação e da formação profissional, para assim compreender de que forma os discursos se confrontam e se combinam.

Ao longo do processo de desenvolvimento do capitalismo, pode-se destacar duas grandes tendências de organização do trabalho produtivo: a taylorista e fordista, cujas características internas em pouco se diferem, tendo, pois, o trabalho manual e repetitivo, com ênfase nas especializações, a rigidez produtiva, seus elementos centrais; e a tendência toyotista a qual impõe outro tipo de trabalho e de trabalhador.

Nas últimas décadas, o acelerado desenvolvimento tecnológico e científico aplicado à produção, assim como a reorganização territorial do trabalho, com a nova Divisão Territorial do Trabalho (DTT), em que alguns países subdesenvolvidos se industrializaram em função da desconcentração industrial promovida pelos países centrais, industrializados ou desenvolvidos. Essa dinâmica levou estes países, ao longo das últimas décadas, a re – locarem seus contingentes de trabalhadores para

outros ramos produtivos, a exemplo do de serviços, mas principalmente o de pesquisa e produção tecnológica.

As poucas indústrias que concentram suas atividades nos países desenvolvidos exigem um novo perfil de trabalhador que seja capaz de dominar integralmente o processo de produção e conciliar o fazer ao pensar a fim de garantir as exigências competitivas do mercado: alto padrão de qualidade, etc. O trabalhador reflexo desse novo modelo produtivo emergido no Japão e que passou a dominar os principais circuitos produtivos dos países “desenvolvidos” é flexível, polivalente, tecnicamente dinâmico e reflexivo, não restrito a rigidez da produção tampouco a exigência da fragmentação do trabalho e do trabalhador do modelo taylorista e fordista.

No Quadro 1 é possível verificar mais explicitamente as transformações engendradas na organização e gestão do processo produtivo, e conseqüentemente do trabalho como categoria analítica no atual momento histórico:

Quadro 1: Comparações entre os modelos de produção Fordista e Just-in-time.

Produção fordista	Produção Just-in-time
Realização de uma única tarefa pelo trabalhador	Múltiplas tarefas
Alto grau de especialização de tarefas	Eliminação da demarcação de tarefas
Pouco ou nenhum treinamento no trabalho	Longo treinamento no trabalho
Organização vertical do trabalho	Organização mais horizontal do trabalho
Nenhuma experiência de aprendizagem	Aprendizagem no trabalho
Ênfase na redução da responsabilidade do trabalhador (disciplinamento da força de trabalho)	Ênfase na co-responsabilidade do trabalhador

Baseado em Harvey (2005, p. 167)

Apesar de tais modelos terem sido desenvolvidos e pensados para a fábrica, acabaram por invadir as relações sociais de produção como um todo, além de influenciarem diretamente os processos educacionais e de qualificação profissional.

“A escola é uma instituição historicamente determinada, uma construção humana que se articula ao processo de produção das condições materiais de sua existência”, (SAVIANI, 2005, p. 33) e mesmo sabendo que a escola não está restrita a essa função, o pensar o processo pedagógico diante do capitalismo revela a relação educação – capital, a fim de atender aos interesses produtivos deste, quer seja indiretamente através da dissociação e segmentação do saber prático e teórico ou de forma direta na estruturação dos cursos de formação profissional.

Portanto, a educação ou a proposta pedagógica inserida no contexto histórico do modelo de produção taylorista / fordista, quando não preocupada com a racionalidade técnica, procurava atender à lógica de organização social, que por sua vez refletia a rigidez e estabilidade do processo produtivo. Nesse sentido, Kuenzer afirma que

a base taylorista / fordista originou tendências pedagógicas que, embora privilegiassem ora a racionalidade formal, ora a racionalidade técnica nas versões sempre conservadoras das escolas tradicional, nova e tecnicista, sempre se fundamentaram no rompimento entre pensamento e ação. (2005, p. 83).

Como há uma interdependência relacional entre produção material, reprodução social e formação do indivíduo através dos processos educativos formais e informais (o interesse aqui é, portanto, a análise da educação formal), vale destacar a afirmação de Marx e Engels. Segundo eles,

A ciência e o conhecimento passam a ser propriedade do capital, e o trabalhador se encontra enfrentando-os. (...) Este é um ponto do qual se deduzem, pelo menos, duas conseqüências: por um lado, está na base do enfrentamento de classe; por outro, é o fundamento de uma limitação substancial do desenvolvimento do indivíduo. Se a primeira alude diretamente a exploração – a apropriação dos meios produtivos e da ciência e da cultura com eles, permite a exploração – a segunda afeta substancialmente a educação e formação dos indivíduos – a limitação de seu conhecimento mutila e reprime o desenvolvimento de suas faculdades criadoras. (2004, p. 11-12).

Tomando como base a análise feita até aqui sobre o que Kuenzer (2005) chamou de pedagogia taylorista / fordista e as evidências de Marx e Engels, pode-se mesmo afirmar que esse modelo de ensino buscou atender as demandas requeridas pelo

mercado e pela estrutura social vigente, cuja função da educação baseava-se na formação de trabalhadores e dirigentes.

No atual momento, a função da escola, assim como as expectativas de sua emancipação, encontra-se imersa numa teia ainda mais complexa de relações, interesses e re-significações produzidas pelo capital. Aliás, segundo a perspectiva de Kuenzer (2005) é impossível pensar verdadeiramente na construção de um processo emancipatório sem que esteja superada a estrutura social vigente. Isso, porém, não invalida conceber essa construção como um movimento fragmentário e de resistência, pela qual se criam possibilidades, a partir das contradições geradas no seio do desenvolvimento do próprio sistema capitalista.

A emergência da sociedade do conhecimento, sob influência, principalmente, do desenvolvimento técnico - científico e informacional, da organização flexível do trabalho e a reprodução do ideário neoliberal, representa no plano da formação do trabalhador, na dimensão educacional, a recomposição dos interesses do capital e as contradições a ele inerentes, cujos princípios evidenciados são os de “*qualidade total, flexibilização, descentralização, formação abstrata e polivalente, participação e autonomia*” (FRIGOTTO, 1997).

Como observou-se anteriormente, nas últimas décadas o mercado tem começado a exigir, ao invés de profissionais “adestrados” e controlados pela máquina, trabalhadores com um novo perfil: criativos, mais qualificados técnico-informacionalmente, com ampla capacidade de discernimento. Segundo Kuenzer,

a produção flexível passa a exigir que os trabalhadores tenham autonomia intelectual para resolver problemas usando o conhecimento científico, autonomia moral para enfrentar situações que exijam posicionamento ético e compromisso com o trabalho. (2002, p. 57).

É sob esse novo processo de organização e gestão do trabalho, sob a égide do capitalismo financeiro, da globalização e do neoliberalismo, que as contradições historicamente construídas no âmbito da relação educação – trabalho e capital foram reconstruídas.

Segundo Torres

enquanto o sistema de educação pública na velha ordem capitalista estava orientado para a produção de sujeitos disciplinados e para uma força de trabalho bem treinada e confiável, a nova economia reclama trabalhadores com grande capacidade de aprender a aprender, capazes de trabalhar em equipe, não só de maneira disciplinada mas criativa (1997, p. 120).

Kuenzer (1999, p. 19), de modo geral, destaca alguns pontos importantes no tangente ao perfil e ao processo de formação do “novo trabalhador”. São eles: 1) “valorização do conhecimento científico” (não apenas restrito ao conteúdo, mas ao domínio e conhecimento do caminho metodológico percorrido), significando cada vez mais reflexão sobre a prática, associação do fazer com o pensar; 2) “educação inicial e continuada” para apreender as complexificações do processo de produção, assim como o acelerado desenvolvimento tecnológico e científico; 3) coletivização do trabalho pelo compartilhamento de responsabilidade, informações e conhecimentos; e 4) além da competência técnica e científica, prioriza-se também a “competência ética, o compromisso político com a qualidade da vida social e produtiva”.

Esses dois últimos pontos são de fundamental importância para este trabalho uma vez que a tendência atual de conceber os processos formativos dos trabalhadores, pelo menos no discurso, está tendendo a evidenciar o aspecto da interação social e do compromisso político-social. Questões pertinentes e imprescindíveis à formação dos técnicos em agropecuária, pois estes são em partes responsáveis pela construção de (novas) sociabilidades e territorialidades no meio rural, principalmente.

As mudanças engendradas pelo modelo flexível para a formação do profissional do século XXI é por vez prospectiva no sentido de trazer à pauta as angústias dos educadores que criticavam o modelo pedagógico tecnicista, do taylorismo / fordismo. Se antes se criticava a rigidez, a fragmentação, o descompromisso político-social, os processos mecânicos, a dissociação teoria – prática, o não domínio reflexivo de pensar o trabalho, como itens negligenciados na formação do jovem trabalhador;

agora, o mesmo vê-se submerso numa lógica pedagógica que tende a contemplar esses aspectos, porém não menos perigosa.

Pode-se afirmar que o capital se apropriou do discurso contra – hegemônico para construir suas bases a fim de dar continuidade a sua reprodução. Assim, o foco agora é outro. No momento atual, começa-se a criticar a forma como o capital tornou possível o tão sonhado discurso da transformação ou da emancipação dos processos educacionais voltados a minimizar ou superar a antiga relação desigual e de exploração entre educação – trabalho e capital, o que na verdade não foi superado tampouco amenizado. Faz-se, portanto, necessário apresentar essa dinâmica de debates reformulados, “inovados”, para assim colocar o que aqui se chama de uma abordagem territorial da relação educação – trabalho.

Saviani (2005) traz uma crítica sobre o atual modelo educacional de modo a destacar como o princípio de uma escola unitária, sob a égide do movimento estrutural da sociedade Contemporânea, baseada na sociedade técnica, científica e informacional, ou simplesmente na sociedade do conhecimento, está servindo sobre maneira ao capital. Desta forma, ele afirma que

a universalização de uma escola unitária capaz de propiciar o máximo de desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos e conduzi-los ao desabrochar pleno de suas faculdades espirituais, é colocada, inversamente, sob a determinação direta das condições de funcionamento do mercado capitalista. (SAVIANI, 2005, p. 22).

Uma crítica similar é feita por Kuenzer (2005) quando esta destaca que o princípio da flexibilidade, longe de representar a emancipação do sujeito, significa o compromisso da escola de formar não mais estoques de trabalhadores, mas para a produção segundo a demanda. Aqui também se pode salientar aquilo que Gentili (2005) considera como empregabilidade. Isto é, a direção tendenciosa para o que seria a promoção do trabalhador em seu processo de formação e qualificação constitui-se ou vem se constituindo como mecanismo de uma nova ordem ainda mais cruel, pois re – significa o trabalho e a condição de inserção do trabalhador no mercado, pois a detenção de um conjunto maior de saberes, competências, habilidades e tantas outras adjetivações, tornam-se cada vez mais condição indispensável para a sobrevivência dos sujeitos trabalhadores.

Ainda completando essa discussão, acrescenta-se o argumento de Kuenzer (2005) para justificar necessariamente a não “politecnização” da educação pelo capital. Para ela,

A politecnicidade enquanto unidade entre teoria e prática, resultante da superação da divisão entre capital e trabalho fica historicamente inviabilizada a partir das bases materiais de produção do capitalismo, em particular neste regime de acumulação. A *unitariedade, portanto, inscreve-se no campo da utopia*, como condição a ser construída através da superação do capitalismo. (KUENZER, 2005, p. 90).

Portanto, a autora sustenta que no momento atual o que se verifica é a polivalência do trabalhador e de sua formação, uma perspectiva diferente e de não libertação do trabalhador frente ao capital, como pressupõe a proposta de politecnicidade.

É inegável que a polivalência não implica em mudança qualitativa ao trabalhador nem ao trabalho pedagógico, pois a tendência é ampliar a capacidade do trabalhador desempenhar múltiplas tarefas; sendo no plano pedagógico, fortemente influenciada por uma proposta interdisciplinar, como pressupõe Kuenzer (2005). No entanto, seria a politecnicidade (mesmo reconhecida como utopia) ainda uma saída válida para os problemas inerentes a relação desigual entre capital – trabalho e educação – trabalho?

Os princípios norteadores do conceito de politecnicidade, a exemplo do

domínio intelectual da técnica, [trabalho flexível], superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas, de crítica, de criação, exigindo autonomia intelectual e ética, [conhecimento da totalidade que significa] o domínio das relações estabelecidas entre os fatos (KUENZER, 2005, p. 89),

são indicativos de necessidades históricas ao processo de formação do trabalhador de modo a tornar o trabalho uma realização efetiva do ser social. O problema certamente está circunscrito na concepção tão difundida dos teóricos e educadores marxistas que buscaram em Marx a concepção de politecnicidade enquanto uma

“educação tecnológica que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção” (MARX e ENGELS, 2004, p. 68).

Não desconsiderando a importância atribuída a formação tecnológica por Marx e ao mesmo tempo negando a politecnia, em outras palavras, enquanto formação técnica difusa (uma vez que se tem o domínio intelectual de toda a dimensão técnica de produção), o autor deste trabalho apóia sua re – leitura sobre a qualificação profissional e a formação técnica do trabalhador a partir da soma de todas essas colocações articuladas com as contribuições do teórico húngaro István Mészáros (também com algumas ressalvas).

Apoiado no próprio Marx e também em Gramsci, Mészáros (2005) reforça o pensamento de que os processos sociais e educacionais estão intrinsecamente interligados e é nesse contexto que se deve pensar uma educação cujo objetivo seja a concretização de “uma ordem social metabólica radicalmente diferente”. Nesse sentido, ele afirma que

“a auto – educação de iguais” e a “autogestão da ordem social reprodutiva” não podem ser separadas uma da outra. A autogestão – pelos produtores livremente associados – das funções vitais do processo metabólico social é um empreendimento progressivo – e inevitavelmente *em mudança*. O mesmo vale para as práticas educacionais que habilitem o indivíduo a realizar essas funções na medida em que sejam redefinidas por eles próprios, de acordo com os requisitos em mudança dos quais eles são agentes ativos. A educação, nesse sentido, é verdadeiramente uma educação continuada. (MÉSZÁROS, 2005, p. 74-75, grifo do autor)

E acrescenta:

A educação continuada (...) [orienta-se no sentido de] permitir um efetivo *feedback* dos indivíduos educacionalmente enriquecidos, com suas necessidades mudando concretamente e redefinidas de modo equitativo, para a determinação global dos princípios orientadores e objetivos da sociedade. (MÉSZÁROS, 2005, p. 75).

Se por um lado, Mészáros critica a educação utilitarista (técnica) e aquela de formação geral, considerando-as restritivas, o que de fato são quando desconectadas e apartadas de um projeto político-social claramente definido pelos sujeitos sociais; por outro, o autor nos apresenta um importante quadro teórico para

se pensar a educação e o trabalho como um projeto de sociedade e porque não, territorial.

Como se viu, anteriormente, no tocante a apropriação dos princípios da politecnicidade transformados em polivalência e incorporados aos processos educativos de formação, nos moldes reprodutivista do capital, além da duvidosa contemplação do que de fato seria uma consolidada formação voltada ao domínio intelectual da técnica, é importante pensar como fundamental uma concepção de educação tecnológica centrada na articulação das necessidades dos sujeitos sociais territorialmente gestadas, em que a dimensão intelectual esteja sempre acoplada a dimensão prática e articulada aos compromissos políticos e éticos da sociedade e cujas aspirações individuais decorrentes do movimento histórico, se dêem consoante a uma re – significação do projeto sócio-territorial, o que em termos formativos pode ser abarcado pela educação continuada. Tem-se, no conjunto, não apenas uma educação fundada sob a perspectiva teórica e prática, mas também estratégica, o que é fundamental para a abordagem territorial da educação profissional.

Enfim, a questão não está (e o movimento histórico tem demonstrado isso) necessariamente no ensino técnico em si (ou pelo menos não deveria estar)¹⁵, mas na forma como a educação voltada para a formação profissional tem se distanciado dos princípios políticos e sociais. É nesse sentido, que se busca na próxima seção desse capítulo pensar o significado do *Trabalho como princípio educativo* a partir das contribuições de Gramsci, para assim estruturar uma concepção clara de educação profissional articulada com um projeto de desenvolvimento territorial. Nesse sentido, as reflexões de Pistrak também serão essenciais para se refletir a dimensão política, técnica e territorial da educação tecnológica, profissional.

¹⁵ Nesse ponto, considera-se esgotada a discussão sobre a politecnicidade, pois uma vez dada o que se considera como educação continuada, é absolutamente possível o domínio intelectual da técnica direcionada a um ramo da produção, desde que possibilitada às condições para a articulação teoria e prática. De outro modo, reafirma-se a inquietação de Frigotto (2006) sobre o que pode ser considerado como o grande problema da formação profissional (o que é o foco desse trabalho, a partir de uma construção teórica mediada pela perspectiva territorial da relação educação - trabalho): sua redução a dimensão técnica, subjugando-se a importância de sua articulação com a prática social e política.

2.2 - A Escola do Trabalho e o trabalho como principio educativo: perspectivas ao ensino agrotécnico

A riqueza do pensamento gramsciano, em especial, e também as contribuições das características da “escola do trabalho” segundo Pistrak são fundamentais para a construção de uma re - leitura contemporânea sobre a formação profissional. No entanto, enquanto o pensamento de Pistrak oferece concretamente uma reflexão que abarca o ensino agrícola¹⁶; no que se refere a Gramsci, é preciso fazer uma revisão de sua concepção sobre o que ele considera como escola unitária e trabalho como princípio educativo, para assim, extraírem-se os elementos centrais de sua proposta pedagógica.

Como já foi evidenciado anteriormente, associado ao eixo educação e trabalho, tem-se aqui outro pilar relacional: o desenvolvimento territorial. Claro que nenhum desses autores trabalhou especificamente com essa temática. Salvo algumas contribuições advindas de Pistrak, porém o centro das questões tratadas por este autor e Gramsci esteve sempre relacionado à formação do individuo (intelectual e produtivamente).

Desta forma, busca-se rapidamente apresentar a síntese do pensamento desses autores, de modo a destacar os limites de suas concepções e as possibilidades teóricas e epistemológicas para a construção de uma crítica e mais apropriadamente de uma análise da relação educação, trabalho e território. O que mais a frente servirá de subsidio teórico para a compreensão dos rumos do ensino agrotécnico no Estado da Bahia, a partir da compreensão dos elementos curriculares e pedagógicos que envolvem a formação dos técnicos em agropecuária e de que forma isso influencia no desenvolvimento territorial e na sustentabilidade dos espaços sociais.

¹⁶ A utilização da expressão “ensino agrícola” aparece na obra de Pistrak (2000), sendo considerada aqui como correlata a expressão ensino agrotécnico.

2.2.1 - Contribuições do pensamento de Gramsci

O contexto histórico em que viveu Antonio Gramsci (1891 – 1937) pode ser explicativo quanto as suas orientações filosóficas, sua própria leitura de mundo e sua construção teórica. Por um lado, a vida difícil na ilha da Sardenha, lugar considerado, na época, como atrasado, pobre, arcaico, fechado, etc., assim como as dificuldades que permearam toda sua vida escolar, acadêmica, mas, sobretudo as experiências adquiridas pela efervescência da vida social na “cidade industrial”, Turim, contribuíram significativamente para Gramsci conceber o trabalho industrial como princípio pedagógico, isto é, momento de construção da liberdade do trabalhador. Certamente, a descoberta da classe operária, o reconhecimento de sua função revolucionária e as leituras feitas sobre os escritos de Marx foram o campo fértil para a concepção do trabalho moderno como estruturante das bases emancipatórias dos indivíduos, através da luta política na construção de outra hegemonia, a do trabalhador – operário.

Nesse sentido, Nosella comenta a percepção de Gramsci quanto a vida sócio – produtiva no campo de modo que

Representa um trabalho ingrato que se encerra na pura sobrevivência porque não alcança a mínima margem de sobre-trabalho social, única forma possível para se obter a riqueza universal. O campo representa o fechado regionalismo do dialeto e das relações sociais que impedem ao pobre trabalhador a compreensão objetiva e universal da história. (2004, p. 37).

Em certa medida, esse posicionamento de Gramsci reflete a negação de sua própria experiência vivida na Sardenha. Isso também explica a forma como esse autor enaltece a cultura humanística e técnica e também concebe a fábrica enquanto lugar de efervescência da produção e do trabalho orientado aos avanços técnicos, espaços de construção de uma vida social dinâmica, política e intelectualmente.

Segundo Nosella, esse pensamento foi próprio do momento anterior ao fascismo, pois o eixo relacional e analítico de Gramsci estava centrado na fábrica. Portanto,

Durante o fascismo ele sai dos estreitos limites da “fábrica de Turim”, se libera um pouco do encantamento com a moderna indústria metalúrgica, considerada como o demiurgo da sociedade socialista moderna, para efetivamente pensar no trabalhador italiano de forma mais geral, como síntese político – didática entre o homem da indústria e o homem do campo. (2004, p. 100).

Em certa medida, esse desafio encarado por Gramsci representou muito mais o reconhecimento do alcance do capital, as transformações ocorridas no campo, seu processo de mecanização e especificamente o reconhecimento do papel de destaque que também passavam a ter os sindicatos rurais na luta política na Itália. Por um lado, isso é importante por destacar a necessidade de pensar a relação entre cidade – campo, a complexidade do trabalho produtivo. Por outro, torna-se um desafio na concepção de escola unitária. De modo geral, essas questões parecem ter assumido muito mais a dimensão política de seu pensamento, especialmente no tocante a necessidade de formação de hegemonias no meio rural. Como afirma Nosella, para Gramsci

era preciso e urgente que o operário e o camponês, ao invés de se hostilizarem, se encontrassem, se falassem, se explicassem, se entendessem e se solidarizassem. Era preciso ir a campo, se unir e explicar. Eis a nova palavra de ordem! Nesse sentido, Gramsci não diz mais “Conselhos de fábrica” e sim “poderosa organização do proletariado”¹⁷. (2004, p. 93)

O caráter político de formação das massas camponesas tornou-se ainda mais evidente e justificado às reflexões de Gramsci à medida que os camponeses passaram a ser cooptados pelos chamados intelectuais tradicionais, aqueles comprometidos com o capital e os interesses do governo. Desta forma, o raciocínio de Gramsci é:

As massas camponesas não produziram os próprios intelectuais, apenas ofereceram seus filhos e seus intelectos para instituições que os formavam técnica e ideologicamente alheios aos seus interesses. Após formados, esses intelectuais tradicionais (grandes, intermediários e pequenos) estão ética e intelectualmente ligados ao capital, neutralizando politicamente o homem do campo no sentido deste não poder tomar consciência histórica e se manter afastado e hostil ao proletariado operário e revolucionário. (NOSELLA, 2004, p. 162).

¹⁷ A concepção de Organização de Proletariado, por Gramsci, concentrava tanto os operários das fábricas quanto os camponeses.

Há, portanto, a questão do papel da escola na formação desses “intelectuais tradicionais”. Questão atualmente revigorada no seio dos movimentos que lutam pela emancipação nos processos educativos de formação dos sujeitos do campo – a exemplo das experiências das Escolas Família Agrícola e da Educação do Campo. Certamente, isso fortaleceu o pensamento gramsciano no sentido de pensar uma proposta educacional emancipatória, porém em termos de formação profissional o eixo principal ficou centrado no domínio metodológico da técnica e da ciência, o que significa a compreensão dos princípios gerais que norteiam a constituição do movimento histórico de desenvolvimento técnico - científico.

No tocante a Contemporaneidade, é preciso problematizar e re-pensar as contribuições de Gramsci no âmbito de duas conjunturas: 1) o desenvolvimento técnico – científico e industrial no meio rural e o papel que a educação profissional, o ensino agrotécnico, assume nesse contexto; e 2) aquilo que Milton Santos (2006) chamou de rugosidades, entendidas como as formas sócio – espaciais cristalizadas e reproduzidas no tempo – espaço: por exemplo, os agricultores familiares nas suas formas mais tradicionais e modernas de produção e reprodução econômica e social. Ou seja, diversidade produtiva e social.

Nesse sentido, o desafio será entender os princípios norteadores do pensamento gramsciano para se traçar uma discussão prospectiva sobre o ensino agrotécnico, uma vez que entre os educadores brasileiros não há um consenso quanto o entendimento de sua concepção sobre o trabalho como princípio educativo. Considera-se desde a relação teoria – prática, a associação ensino técnico e humanista, ou mesmo a politecnia. Outros, a exemplo de Kuenzer (1997), evidenciam a capacidade das relações de produção educar o trabalhador ou mesmo a necessidade do trabalhador ser formado segundo o domínio metodológico da ciência e da técnica. Certamente, são discussões ricas e diversas que expressam elementos da construção teórica de Gramsci, mas que ainda precisam ser devidamente recortadas.

O solo fértil do pensamento de Gramsci sobre educação e trabalho pode ser evidenciado a partir do que se considera, neste trabalho, como seus três

pressupostos fundamentais: 1) a indissociabilidade entre o *homo faber* e o *homo sapiens*; 2) a formação do trabalhador a partir dos princípios metodológicos da ciência e da técnica; 3) e, principalmente, a dimensão política da formação profissional.

Como observou-se anteriormente sobre a mudança de Gramsci em torno da concepção do campo, sua proposta de Escola Unitária não sofreu conseqüentemente grandes transformações, visto que a tecnologia desenvolvida no âmbito do trabalho industrial tornou-se o motor da vida produtiva e social. Nesse sentido, para Gramsci,

A escola se estrutura ao redor desse mesmo instrumento de trabalho (**indústria**)¹⁸ entendido, porém, como processo de desenvolvimento científico, criativo e ético da história dos homens (e mulheres). O instrumento do trabalho para a escola unitária é um feixo (*sic*) de relações políticas, sociais e produtivas. (NOSELLA, 2004, p. 25).

Se por um lado, a escola toma o processo produtivo na indústria ou seu desenvolvimento técnico – científico como princípio de estruturação do trabalho pedagógico; por outro, isso não significa a defesa de um ensino profissionalizante. Ao contrário, por enaltecer o humanismo renascentista, uma vez que este representa a associação da “elevada cultura com a transformação técnica e artística da matéria e da natureza”, Gramsci acredita no potencial político, social e técnico do processo educativo.

Nesse sentido, a formação técnica, profissionalizante, deveria se dar após a escola única, ficando, pois a cargo da universidade – academia a chamada formação interessada para o mercado. Porém, isso não significava que uma vez atendida a dimensão produtiva, a escola profissionalizante deveria isentar-se da dimensão política. Tal perspectiva é no mínimo complexa para a sociedade do início do século XXI por duas razões: 1) as formas ainda desiguais de inserção no nível superior para as camadas mais pobres da população e a necessidade desta de se inserir no mercado de trabalho; 2) a capacidade re - inventiva do capital que vem se apropriando de uma educação cada vez mais considerada desinteressada no

¹⁸ Acréscimo do autor.

tocante a formação técnica e interessada no plano do mercado (questão abordada na seção anterior).

A grande preocupação de Gramsci no que se referia a escola unitária – integrar saber teórico e saber prático (mundo do trabalho), ciência produtiva e humanista, escola profissionalizante e escola propedêutica – parece ter alcançado o seu alto grau de complexidade diante da própria difusão de interesses do capital sob a lógica toyotista. Desta forma, o que realmente poderia nortear a concepção de educação profissional? Será que a perspectiva de Gramsci de que o papel da escola no tocante a preparação para o trabalho deveria orientar-se na “aprendizagem dos hábitos adequados para lidar ou lutar no mundo – do – trabalho” (NOSELLA, 2004, p. 128), tornou-se, no atual momento histórico, uma questão central?

Acredita-se que os aspectos mais importantes extraídos da escola unitária de Gramsci ou mesmo da concepção do trabalho enquanto princípio educativo foram as dimensões: filosófica – política e teórico - metodológica.

Quanto ao método, a escola buscava compreender a prática do trabalhador segundo os aspectos científicos que orientavam de forma genérica o trabalho produtivo, sob a égide da formação humanística. Isso porque, para Gramsci, o trabalho como “princípio educativo ao processo pedagógico” não deveria se dar “de forma mecânica, imediatista, reducionista e profissionalizante” (como um treino) (NOSELLA, 2004, p. 100), mas no sentido de levar o trabalhador a compreender e dominar a dimensão intelectual do trabalho, da técnica.

Desta forma, a perspectiva metodológica de organização do trabalho pedagógico tinha como objetivo formar intelectuais que dominassem o saber técnico geral e tivessem consciência política. Assim, o processo educativo alcançaria seu maior objetivo: tornar orgânico e unitário a necessidade e a liberdade, de modo que a primeira se tornasse humana e racional; e a segunda, concreta e objetiva.

Apesar de Gramsci defender uma escola desinteressada para o trabalho, no sentido de uma formação estritamente técnica ou objetivamente profissional, acredita-se que

a discussão deva ser deslocada, não para o caráter da unitariedade da técnica, mas, pelo contrário, para a necessidade da formação no âmbito político e social. Primeiramente, deve-se reconhecer a latente necessidade de formação profissional e tecnológica no contexto dos países em desenvolvimento ou emergentes, em especial, no que tange a contradição do crescimento econômico sob a égide da reprodução das desigualdades sociais e econômicas. Porém, isso não deve representar a territorialização da formação profissional a fim de atender a lógica reprodutiva do capital, portanto, calcado em modelos tecnicistas e baseado no treinamento profissional.

É crucial que a proposta de formação profissional, técnica e tecnológica contemple o entendimento dos processos, os caminhos metodológicos da ciência e da técnica. Além disso, ao perceber que a dimensão técnica tende no atual momento histórico alcançado seu patamar maior de importância, pelo desenvolvimento e aperfeiçoamento tecnológico contínuo, a fim de atender as necessidades reprodutivas do mercado, outras estratégias precisam ser pensadas a fim de contribuir para a formação social do trabalhador, no que tange ao domínio dos processos de desenvolvimento tecnológico, científico e informacional.

Nesse sentido, é pertinente a concepção de Mészáros (2005) em relação a educação continuada, não como meio de submissão do trabalhador ao capital, mas como estratégia de possibilitar a contínua formação profissional no âmbito do entendimento dos processos técnico-científico-informacionais segundo as necessidades conjunturais emergidas e principalmente a partir da proposição de projetos sociais ou sócio-territoriais de desenvolvimento.

Isso evidencia a necessidade das escolas de formação profissional pensarem sobre os territórios nos quais estão inseridas, fortalecer sua inserção territorial, não sendo apenas *lócus* de formação de capital humano, mas envolvidas na reflexão / proposição e implementação de políticas de desenvolvimento. Aspecto que exige, por um lado, discussão sobre a função social dessas escolas, sobre sua proposta curricular e pedagógica, seu projeto político-pedagógico; e por outro, o

entendimento, por parte dos governos, dessas unidades de ensino como importantes vetores de articulação das políticas de desenvolvimento territorial.

Portanto, as escolas de formação profissional devem ser também espaços de formação sócio-política. No que se refere ao ensino agrotécnico, é a dimensão político – social, no âmbito da apreensão das diversidades produtivas e sociais no campo que cada vez mais carecem de um olhar cuidadoso no processo de formação desses técnicos. Significa que tão importante quanto os aspectos técnicos formativos é a compreensão da realidade do campo, a análise crítica dos valores sócio-culturalmente construídos que subjagam a vida no campo, a cultura do homem e mulher do campo. Além disso, pensar uma formação profissional calcada na participação política, no entendimento das questões políticas e que direcione a construções de estratégias sociais, políticas, técnicas e econômicas que condicionem a potencialização da reprodução social no campo.

Sob essa lógica, o trabalho como princípio educativo deve ser buscado na maior proximidade entre teoria e prática, entre ensino técnico e humanista de cunho profissionalizante (não restrito àquela visão geral de técnica entendida por Gramsci) e de formação do sujeito político. No entanto, no tocante a formação do técnico em agropecuária há outra dimensão que no atual contexto sócio-histórico tende a se tornar imprescindível: a comunicacional. Significa, portanto, que a dimensão prática no meio rural (porém não restrito a esse espaço) é dinâmica e exige do técnico não apenas o conhecimento do que fazer, mas a capacidade de informar e se formar constante e conjuntamente com os produtores rurais. Desta forma, o processo produtivo torna-se também processo pedagógico.

2.2.2 - Contribuições do pensamento de Pistrak

M. Pistrak (1888 – 1940), educador russo, através de suas reflexões pedagógicas elaboradas a partir de sua prática enquanto professor e de militante socialista, ofereceu importantes subsídios sobre os fundamentos do que ele concebia como a

Escola do Trabalho integrada a vida social e constituindo uma ferramenta na reconstrução de um modelo soviético de sociedade.

Não é pretensão neste trabalho neste trabalho entrar no mérito da questão sobre a Revolução Russa, esses elementos constitutivos da escola como projeto de sociedade, certamente serão úteis para pensar a escola enquanto projeto territorial. Para tanto, analisar-se-á os princípios norteadores da proposta de escola do trabalho defendida por Pistrak.

Dentre os princípios evidenciados pelo autor – relações com a realidade atual e auto-organização dos alunos – destaca-se fundamentalmente o primeiro por algumas razões. Esse princípio para Pistrak, constituiu-se na base da estruturação da escola, uma vez que esta realidade resultava nas perspectivas do planejamento da educação, a aplicação do método dialético no processo educativo, a compreensão do ensino enquanto ato ativo que depende, nesse caso, da pesquisa, momento de entender a realidade, problematizá-la e buscar as soluções possíveis para os problemas.

Levando-se em consideração que o centro da questão colocada por Pistrak está ligado ao processo de construção de uma nova sociedade sob a égide da escola em sua relação íntima com o trabalho, este por consequência também assume o papel central no princípio da “realidade atual”. Nesse sentido, afirma o autor que,

No fundo, poderíamos definir a realidade atual da seguinte forma: luta pelas formas sociais novas do trabalho. A partir daí o trabalho se encontra no centro da questão, introduzindo-se na escola como um elemento de importância social e sociopedagógica destinado a unificar em torno de si todo o processo de educação e de formação. (PISTRAK, 2000, p. 44).

É evidente que, por um lado, na sociedade contemporânea e sob a lógica do capital, a função atribuída à escola ainda se refere a reprodução das diferenças de classe ou mais explicitamente aos interesses do mercado, através da educação profissional. Por outro, a proposta de Pistrak, orienta-se em conceber a centralidade do trabalho no seio do processo pedagógico, uma vez que seu pensamento está

embebido do viés revolucionário e de reorganização da sociedade, o que o difere consideravelmente da perspectiva de Gramsci quando este fala em escola desinteressada, porém orientada para a compreensão histórica e metodológica do desenvolvimento técnico – científico da sociedade moderna.

Apesar do interesse direto de Pistrak pela Escola do Trabalho ou o trabalho na Escola, ele afirma que

O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas, e, de outro, procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático. Assim, o trabalho se tornaria anêmico, perderia sua base ideológica. (2000, p. 38).

Nesse sentido, os autores parecem completar-se, pois a crítica feita por Pistrak refere-se ao tecnicismo e mesmo a compreensão metodológica da técnica-trabalho e da ciência-trabalho desde que não se tenha um projeto social definido. É claro que, sob o capitalismo e suas respectivas formas de organização das relações sociais de produção, os objetivos em termos de resultados dos processos educacionais estão intimamente vinculados às necessidades do mercado. A questão, porém, é compreender ou mesmo pensar uma proposta de educação profissional que esteja, sobretudo, vinculado a um projeto territorial, isto é, não atenda apenas a lógica do mercado, mas também aos interesses dos atores e a proposta de desenvolvimento dos espaços territoriais, haja vista que nesse aspecto muitas são as possibilidades inerentes ao ensino agrotécnico, de forma específica.

Em certa medida, foi essa forma desarticulada do trabalho na escola com a sociedade, que Pistrak criticou severamente os modelos educacionais utilizados anteriormente nas escolas. Segundo ele, geralmente atribuía-se mais importância aos programas de estudo, em que como conseqüência a relação trabalho e ciência se dava de forma desordenada ou secundarizando o primeiro; ou se colocava um trabalho manual qualquer no centro da organização do trabalho pedagógico, mas não articulando teoria e prática; ou ainda, como fazia outra corrente,

supervalorizava-se um trabalho qualquer deixando os aspectos científicos absolutamente à parte. Desta forma, o autor afirma que,

O problema do trabalho na escola contemporânea [refere-se ao fato de que todas as perspectivas ou propostas] consideram o trabalho de uma forma abstrata, como uma disciplina isolada e separada do seu aspecto principal, que é a preocupação com a realidade atual. (PISTRAK, p. 2000, p. 49).

Nesse sentido, o importante é perceber o valor social do trabalho tanto para o desenvolvimento individual de cada um quanto para sua inserção no ambiente social. Por isso, Pistrak considera imprescindível estudar o trabalho que é socialmente útil, que determina as relações sociais dos seres humanos¹⁹, porém sem perder de vista a “explicação científica das diferentes fases do trabalho”.

Levando em consideração que o objetivo da escola é permitir ao aluno a compreensão científica da organização técnica do trabalho, ou seja, a compreensão das bases técnicas do trabalho, as oficinas escolares para Pistrak têm a função relevante de ser o campo imediato de experiências e comparações; no entanto, a qualidade pedagógica deve ser garantida principalmente a partir da ampliação da criatividade técnica. De modo geral, o pensamento desse autor tem como referencial a primazia do trabalho social associado a relação indispensável da ciência – trabalho ou teoria – prática, cuja dimensão política constrói-se na compreensão dialética do meio social e do trabalho em sua extensão.

Sob esses aspectos, a contribuição do referido autor à análise do ensino agrotécnico é indispensável, até porque ele abordou explicitamente sobre o tema.

O trabalho agrícola, segundo Pistrak, não teve grande repercussão na sociedade soviética, certamente em decorrência da pouca relação desse tipo de trabalho à

¹⁹ A contribuição primordial do autor nesse ponto está relacionado ao fato de que, diferentemente de Gramsci que concebia potencialmente o trabalho industrial como estruturador das bases científicas e técnicas gerais a serem apreendidas no processo educativo da escola unitária, é o trabalho que importa ao conjunto da sociedade que deverá ser valorizado pela escola. Portanto, pode ser o trabalho industrial, agrícola, comercial, etc. Em certa medida, pode-se mesmo afirmar a forte ligação dessa perspectiva com a dimensão territorial (o que carece ainda de uma especificação mais aprofundada quanto a sua relação com o desenvolvimento em suas múltiplas dimensões – ambiental, social, econômica – e não simplesmente ao que comumente é feito e que poderia erroneamente torna-se o foco: o atendimento a demandas de mercado).

profissionalização propriamente dito, isto é, o pouco desenvolvimento técnico na produção agrícola, que era fortemente vinculado aos aspectos sócio-culturais. Nesse sentido, a perspectiva do autor é indicar caminhos ao desenvolvimento do “ensino agrícola”, que em certa medida, oferece-nos importantes contribuições de análises.

Assim, ele afirma que

O trabalho social principal do professor e da escola deve consistir na melhoria constante da agricultura, da economia rural e das condições de vida do camponês; o trabalho deve ser feito com a ajuda da escola e através dela. (...) Constata-se, então, que o problema essencial é aproximar a escola das necessidades da economia e da vida dos camponeses. (PISTRAK, 2000, p. 70).

A forma “interessada” como a sociedade capitalista, sob a égide da chamada Revolução Verde, inclusive nos países subdesenvolvidos, se apropriou do ensino agrotécnico, assim como a forma restrita de perceber as relações sociais de produção no campo estritamente no âmbito cultural, impõem igualmente barreiras a construção de um projeto educacional calcado na percepção do trabalho agrícola como trabalho social pedagogicamente produtivo.

Desta forma, dois aspectos são importantes: o primeiro, portanto, refere-se a necessidade de compreensão dos assuntos econômicos, sociais, técnicos e também ambientais da produção no campo como questões centrais ao ensino agrotécnico; o segundo, diz respeito a função da escola no tocante ao desenvolvimento do meio rural e também em sua relação com a cidade, porém isso não deve ser pensado apenas sob a lógica desenvolvimentista da produção capitalista, mas levando também em consideração os aspectos histórico-sociais e culturais das populações do campo. Certamente, este último apresenta-se como principal entrave na estruturação da proposta educacional das escolas, o que é em parte uma questão de política educacional centrada nos interesses do mercado, mas não se limita a isso.

Como diria Pistrak²⁰, é preciso que se estabeleça a definição clara por parte dos professores e da própria escola em seu conjunto quanto ao seu papel nos espaços territoriais, de modo a conceber as diversidades sociais e econômicas, ou mesmo fundamentar os atores sociais e os próprios educandos sobre questões como a relação campo – cidade, questões pertinentes ao planejamento agrícola, a política agrícola nacional e estadual, etc. Isto é, a compreensão da atividade agrícola enquanto trabalho social deve contemplar uma série de questões referentes a problemas contemporâneos.

Cabe, porém, relativizar o que Pistrak considera como importante à escola no âmbito do trabalho agrícola: o aperfeiçoamento dos métodos e dos instrumentos de produção de toda a economia rural. Isso porque a função da escola agrotécnica e dos técnicos agrícolas não deve ser o que historicamente foi a eles relegado (em especial sob a lógica da Revolução Verde nos países subdesenvolvidos a exemplo do Brasil): a imposição técnica ao trabalho no campo como resultado da simples mecanização produtiva. A idéia de aperfeiçoamento técnico é cabível no sentido de haver, principalmente no atual momento, uma preocupação com os impactos ambientais, com a qualidade produtiva no campo associada à sustentabilidade sócio-ambiental.

Certamente, entre os méritos dos pressupostos teóricos de Pistrak está a problematização que ele fez em relação ao ensino de caráter geral (improdutivo) ou aquele de cunho mais técnico. Nesse sentido, mesmo considerando que os princípios gerais norteadores da escola do trabalho soviética baseava-se na politecnia, o autor conclui que o trabalhador precisa: “de uma boa preparação geral, de uma boa introdução de conjunto ao estudo de uma determinada profissão e de um conhecimento perfeito de uma forma precisa do trabalho” (2000, p. 89).

Portanto, cabe a escola uma formação básica social e técnica, em que haja a relação direta entre teoria e prática de modo a permitir ao aluno compreender a

²⁰ É importante desde já salientar que o ensino agrícola para Pistrak era visto no âmbito de uma formação politécnica. Desse modo, buscava formar uma visão ampla de campo por parte dos alunos da cidade e ao mesmo tempo seria mais útil socialmente para os sujeitos do campo, não apenas em termos de compreensão da realidade atual como também técnicos.

realidade na qual está inserida e gerir-se autonomamente nas relações sociais e produtivas; nestas, principalmente, através da compreensão científica de seu trabalho de modo a ser capaz de “se elevar do problema prático à concepção geral teórica, demonstrando iniciativa na busca de soluções” (PISTRAK, 2000, p. 90).

Especificamente, o pensamento de Pistrak é ainda na atualidade importante, pois nos ajuda a pensar a relação educação e trabalho de forma que o saber técnico é fundamental à medida que se articula com a prática e o trabalho em si tenha centralidade no contexto da sociedade, em que o domínio científico do trabalho ou da técnica, não signifique conceber como se organiza verticalmente as relações produtivas, mas implique em domínio de um quadro de técnicas gerais (para Gramsci sobre o trabalho produtivo orientado pelas técnicas da indústria moderna) sobre o trabalho produtivo social e mesmo de um ramo específico.

O conjunto dessas contribuições de Pistrak e Gramsci ou mesmo aquelas de Mészáros serviu não apenas para esquadrihar as formas pelas quais a relação educação e trabalho pode ser ideologicamente concebida, mas para nortear a concepção aqui adotada em termos de análise e de possibilidades que emanam do contexto histórico. Pois, as contribuições desses autores apresentaram-se como recortes a serem articulados em suas complementaridades. Nesse sentido, interessa-nos de forma integral, por exemplo,

- Como o trabalho tem uma centralidade na educação, na organização do trabalho pedagógico (ou pelo menos deveria ter, não sendo apenas restrito ao ensino profissionalizante);
- Como o saber técnico deve ser articulado ao saber humanista;
- Valorização do conhecimento científico sobre as técnicas ou especificamente do conjunto de técnicas sobre determinado setor produtivo;
- Educação continuada, como sugere Mészáros, no intuito de superar a velha questão especialização profissional ou formação geral. No entanto, a concepção aqui seria de formação continuada no sentido de promover continuamente a inserção do trabalhador segundo um projeto social e territorial de desenvolvimento;

- Ou mesmo re-apropriação através do trabalho social ou socializante (em especial no que se refere a atuação extensionista dos técnicos em agropecuária) dos saberes científicos tecnologizados²¹, isto é, apropriados segundo os interesses estritos do mercado;
- A importância que deve ser atribuída a formação política e social no âmbito da educação profissional;
- A necessidade de maior articulação do pensar ao fazer, da teoria e da prática;
- E a concepção do trabalho como princípio educativo no que se refere também ao processo de produção enquanto momento crucial de interação social e aprendizagem, isto é, enquanto processo pedagógico centrado na dimensão informacional e comunicacional. Questão socialmente importante no âmbito da formação do técnico em agropecuária.

2.3 – Educação e Desenvolvimento: (novas) possibilidades, outros qualitativos

As discussões feitas sobre a relação educação-trabalho, capital humano, assim como os processos de formação do trabalhador – em especial as contribuições de Gramsci sobre a latente necessidade de formação sócio-política e os atributos do trabalho como princípio educativo, assim como as abordagens de Pistrak sobre a importância da escola se aproximar das necessidades da economia, porém proporcionando uma compreensão dialética do meio social e do trabalho produtivo – revelam o esgotamento de se pensar a educação para o desenvolvimento entendido como simplesmente crescimento econômico. O que indica, por um lado, as articulações e/ou contradições entre o pensar as políticas educacionais e o projeto formativo das escolas técnicas (nesse caso, as agrotécnicas) e os interesses do capital; e, por outro, as próprias contradições inerentes as reorientações desses interesses em virtude das necessidades do capital garantir sua própria reprodução.

Nesse sentido, cabe um aprofundamento sobre a trajetória do conceito de desenvolvimento de modo a destacar suas correlações com as políticas educacionais, explicitando de que forma as contradições são postas e evidenciando as possibilidades que emergem do processo.

²¹ A concepção de tecnologia da ciência é abordada e criticada por Mészáros.

Tentando desconstruir a idéia de desenvolvimento como sinônimo de crescimento econômico, muitas adjetivações foram e continuam sendo incorporadas ao conceito de desenvolvimento no intuito de demonstrar seu caráter multidimensional como, por exemplo, integrado, endógeno, local, sustentável, sócio-espacial e mais recentemente territorial.

Certamente, os próprios efeitos do entendimento do desenvolvimento sob o ideário ocidental que o vê como estágio, modelo ou maturação – desconsiderando o caráter “aberto” (SACHS, 2008b) ao qual está circunscrito tal conceito – impulsionaram a emergência de tais qualitativos ao conceito. Com isso, observou-se ao longo das últimas décadas a acentuação das desigualdades socioeconômicas, desemprego, degradação ambiental, caminhando paralelamente com o aumento dos índices de crescimento econômico, com o aumento do desenvolvimento técnico – científico. Além disso, os desafios impostos aos lugares, países e governos pelo deslanchar do processo de globalização levou a necessidade de se pensar o desenvolvimento também sob o viés social, ambiental e na relação local-global a partir da base espacial.

É nesse sentido que, como afirma Becker (2006, p.13) “o processo de desenvolvimento contemporâneo, ao mesmo tempo em que centraliza e transnacionaliza a reprodução ampliada do capital, descentraliza e regionaliza a reprodução social da vida”, isto é, há uma tendência na atualidade de repensar os princípios do desenvolvimento a partir da base, do lugar, através das micro e mesodecisões, das micro e mesopolíticas, dos micro e mesoprojetos.

Essa necessidade de projeção do desenvolvimento de forma horizontalizada ou pela base local, apesar de parecer responder às articulações dos setores sociais se traduz muito mais por uma necessidade politicamente construída pelo capitalismo, pelo mercado, como meio de garantir sua reprodução do que uma forma de construção de resistência. Segundo Zaoual, o auto-fechamento do mercado acaba

induzindo uma entropia e, por conseguinte, desordens insuperáveis, se ficar na perspectiva do paradigma da economia de mercado. É por isso que a necessidade de um enraizamento (ou imersão) do econômico se impõe

tanto para os partidários do capitalismo como para os que buscam uma alternativa radical (2003, p. 45).

Apesar de Zaoual (2003) evidenciar que a perspectiva sistêmica do capitalismo conduz a uma visão combinada do mercado, ciência e tecnologia que procede, de um lado, por meio da concorrência e da acumulação de riquezas e, de outro, por intermédio do empobrecimento antropológico e material, o referido autor também destaca como as contradições emergidas da lógica de reprodução do capital precisam ser também vistas como possibilidades de construção horizontalizada de um projeto de desenvolvimento alternativo.

Nesse sentido, há a crítica entre as perspectivas que podem nortear a idéia de desenvolvimento local a partir dos sujeitos que o pensa. Portanto, pode-se sugerir aqui um viés verticalizado²², centrado nos interesses do mercado global e que prevalece a visão econômica, porém sem desconsiderar os discursos apropriados pelas agências internacionais, como o de sustentabilidade, etc.; e outro de caráter horizontalizado, calcado na potencialização das viabilidades econômicas, nos aspectos sócio-culturais, na interação e diálogo dos atores envolvidos, na cooperação.

A outra característica alocada à concepção de desenvolvimento foi a de sustentabilidade. O movimento em torno das preocupações com o ambiente em função dos impactos negativos causados pelo modelo econômico capitalista centrado no desenvolvimento tecnológico formulou inicialmente a concepção de ecodesenvolvimento. Mol e Spaargaren (2003) destacam tal conceito como resultado de uma ideologia ambiental “contra-ideologia” que pregava a desmodernização. Aspecto que, segundo os autores pode ser justificado pelo contexto social da época:

Os anos setenta foi o de uma sociedade em que os interesses ambientais tinham, quando muito, um papel secundário. O movimento ambientalista foi mais ou menos relegado à posição de um contra-movimento, em parte

²² O uso dos conceitos verticalizado e horizontalizado está baseado na concepção atribuída por Milton Santos (1998), em que “as verticalidades aparecem como vetores da modernidade mais moderna, transportadores de uma racionalidade superior, veículos do discurso pragmático dos setores hegemônicos (...) [que] criam um cotidiano obediente e disciplinado. Quanto às horizontalidades, tanto podem ser o lugar da finalidade imposta de fora, de longe ou de cima, quanto o da contrafinalidade. Nesse caso, elas são o palco de um cotidiano conforme, mas não conformista, o lugar da cegueira e da descoberta, da complacência e da revolta.” (p. 100)

porque o ambiente era visto como 'externo' à reprodução social. (MOL e SPAARGAREN, 2003, p. 22).

O discurso ecodesenvolvimentista foi amplamente defendido na Conferência Mundial de Estocolmo sobre Meio Ambiente, em 1972. Porém, uma nova abordagem é proposta, em 1987, no Relatório Brundtland sobre a relação economia – natureza, o de desenvolvimento sustentável. Nesse Relatório o desenvolvimento sustentável foi conceituado como sendo "aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem a suas próprias necessidades" (COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, 1991, p.46).

Segundo Mol e Spaargaren (2003), dois aspectos podem ser evidenciados à aceitação do conceito:

- 1) A segunda onda ambientalista (...) deu fim na concepção do ambiente como um fator externo referente à organização institucional da produção e consumo (p. 22);
- 2) Os interesses ambientais se institucionalizaram dentro da esfera econômica (p.22) e tornaram o interesse sobre o ambiente um fator central na reprodução social (p. 25).

Porém, a concepção de desenvolvimento sustentável – como a articulação entre ambiente e desenvolvimento econômico de modo a atender as necessidades atuais sem comprometer as gerações futuras – é criticada por autores, a exemplo de Fernandes (2002), uma vez que não põe em questão às formas como se dá a apropriação da natureza, a idéia de competição, de lucro, as diferenças culturais, e de reprodução das desigualdades.

Segundo Fernandes,

a construção de categorias abstratas, como as de humanidades, de gerações futuras, de qualidade de vida (...) dificulta a análise em termos das diferenças entre grupos sociais e entre nações, protegendo a proposta de desenvolvimento sustentável do enfrentamento de eventuais contradições no campo das relações sociais (2002, p. 246).

Desta forma, faz-se necessário uma abordagem de sustentabilidade

que contemple os dois movimentos, considerando o ecológico e o social como processos interligados a partir da modernidade, e que, ao mesmo tempo, resulte numa análise crítica da temática do meio ambiente não comprometida com a reprodução da desigualdade social (FERNANDES, 2002 p. 249).

Sachs (2008b), porém, acredita que a dimensão da sustentabilidade social aparece no conceito de desenvolvimento sustentável exatamente a partir da categoria abstrata de gerações, pois há “um duplo imperativo ético de solidariedade sincrônica com a geração atual e de solidariedade diacrônica com as gerações futuras” (p. 15). Apesar de tal perspectiva não responder por completo a amplitude de interpretações que podem ser adotadas, o próprio autor faz uma ressalva afirmando a latente necessidade de se explicitar os critérios²³ de sustentabilidade social e ambiental. Nesse sentido, para o autor, “apenas as soluções que considerem estes três elementos, isto é, que promovam o crescimento econômico com impactos positivos em termos sociais e ambientais, merecem a denominação de desenvolvimento” (SACHS, 2008b, p. 36). Desta forma, faz-se necessário “[...] uma distribuição mais justa da renda, a conservação dos recursos e enfatizando técnicas limpas de produção” (SACHS, 1993, p. 21).

Tal perspectiva, portanto, indica o cuidado necessário de não reproduzir de forma ingênua a perspectiva “ecologista” do desenvolvimento sustentável, negligenciando a capacidade criativa do capital e o esvaziamento ideológico e prático da dimensão social. Nesse sentido, acredita-se que a articulação dos atores locais comprometidos político e ideologicamente com a justiça social é uma alternativa de se procurar e gestar os meios de articulação sociedade, economia e natureza.

²³ Sachs (2008a) destaca, na verdade, oito critérios de sustentabilidade. Porém, como ele só evidenciou o social, ambiental e econômico à caracterização de um projeto eminentemente de desenvolvimento, elencam-se aqui os aspectos de cada um desses critérios: 1) “social – alcance de um patamar razoável de homogeneidade social; distribuição de renda justa; emprego pleno e/ou autônomo com qualidade de vida decente; igualdade no acesso aos recursos e serviços sociais; 2) ambiental – respeitar a capacidade de autodepuração dos ecossistemas naturais; 3) econômico – desenvolvimento econômico intersetorial equilibrado; segurança alimentar; capacidade de modernização contínua dos instrumentos de produção e razoável nível de autonomia na pesquisa científica e tecnológica; inserção soberana na economia internacional” (SACHS, 2008a, p. 85-87).

A educação tem, portanto, um papel crucial na elaboração dessas estratégias de desenvolvimento, principalmente, no âmbito de sua articulação com os processos produtivos, em especial no que concerne ao ambiente rural, quando se considera o território como *lócus* da construção e reconstrução dos grupos sociais.

Associado a isso, a questão em torno da tecnologia e da ciência torna-se importante, uma vez que para Sachs (2008a) há a necessidade de utilização “ao máximo da ciência de ponta, com ênfase especial em biologia e biotécnicas” (p. 30). Para tanto, segundo o autor, é igualmente necessário “uma abordagem holística e interdisciplinar do conhecimento, na qual cientistas naturais e sociais trabalhem juntos” (p. 31) para a adequada apropriação e uso dos recursos naturais. Assim, o desenvolvimento técnico-científico, a partir de um olhar crítico e ambientalmente comprometido, poderá direcionar também à “*revolução duplamente verde*”²⁴.

Sob tais aspectos, considera-se aqui o desenvolvimento sustentável como o resultado de processos culturais, econômicos e políticos de reprodução social, por meio da apropriação não predatória da natureza e do uso de tecnologias adaptadas²⁵ e da garantia de condições dignas de vida aos seres humanos.

Levando em consideração esses dois aspectos apresentados no âmbito da discussão sobre o desenvolvimento – a questão do local / do endógeno e o caráter sustentável – tem-se de certa forma um amplo desafio à educação. Por um lado, as abordagens conceituais são mais facilmente reproduzidas no discurso exatamente pelo seu caráter fugidio, ambíguo e propício a reprodução dos efeitos contraditórios do capital. Nesse sentido, geralmente tais imperativos presentes no discurso das políticas educacionais são evidenciados nos planos de educação, projetos pedagógicos das escolas, etc. Como, por exemplo, nas diretrizes apresentadas para a educação profissional no Plano Estadual de Educação, aprovado em 2006:

²⁴ Schas (2008b) afirma que a revolução duplamente verde (*evergreen revolution*, na terminologia do agrônomo indiano M. S. Swaminathan) busca simultaneamente avanços tecnológicos e sustentabilidade ambiental. (p. 129).

²⁵ Segundo Sachs (2008b) “as *tecnologias adaptadas* são aquelas que correspondem ao conjunto de critérios adotados para sua avaliação, (...) [que] não devem se limitar a critérios puramente técnicos, e sim incluir critérios sociais (geração de empregos decentes) e ambientais” (p. 122) O autor acrescenta que tais tecnologias constituem um importante elemento a fim de se alcançar o desenvolvimento, porém a concretização deste dependerá de um conjunto de ações articuladas como acesso “à terra, à capacitação, ao crédito e aos mercados” (p. 55).

Integrada ao projeto de Desenvolvimento Social, promovendo articulação com políticas de emprego, econômicas e sociais, atendendo às demandas regionais e setoriais e em sintonia com as variações e potencialidades produtivas locais. (...) Enfim, ao admitir a educação profissional como política pública, assinala-se o empenho de efetivar ações que garantam, ao cidadão, uma educação de qualidade, agente construtor e beneficiário de uma sociedade igualitária e ambientalmente sustentável (Lei Nº 10.330 DE 15 DE SETEMBRO DE 2006).

Nesses termos, o discurso coloca-se coerente com o qualitativo integrador das políticas setoriais para fomentar o crescimento econômico, a atenção as questões de cunho local, economia local, justiça social e até mesmo a sustentabilidade ambiental. Porém, é preciso ter cautela entre o discurso e sua materialização, pois comumente as “rugosidades sociais” ou diria as formas sociais de reprodução historicamente cristalizadas, acabam por se sobreporem.

Portanto, o que se tem observado no âmbito das estratégias de formação profissional é de fato o atendimento as demandas regionais e locais. A questão, porém, está em como garantir o desenvolvimento em suas múltiplas dimensões – social, econômica e ambiental.

Uma das concepções que satisfatoriamente atende a compreensão do desenvolvimento é sua abordagem territorial. Isso porque, como salienta Schneider

a abordagem territorial promoveu a superação do enfoque setorial das atividades econômicas (agricultura, indústria, comércio, serviços, etc.) e suplantou a dicotomia espacial entre o rural versus urbano ou o campo versus cidade. Na perspectiva territorial, as dicotomias e os antagonismos são substituídos pelo escrutínio da diversidade de ações, estratégias e trajetórias que os atores (indivíduos, empresas ou instituições) adotam visando sua reprodução social e econômica. (2004a, p. 105)

A emergência do conceito de desenvolvimento territorial reflete, portanto, o “esgotamento teórico e prático da abordagem regional, que torna evidente os limites da noção de região como unidade de referência para se pensar as ações e políticas públicas destinadas à promoção do desenvolvimento rural” (SHNEIDER, 2004a, 100). No Brasil, o enfoque territorial do desenvolvimento tem subsidiado as políticas

públicas estatais no meio rural, com destaque para o Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais (PRONAT), sob a tutela do Ministério do Desenvolvimento Agrário / MDA, através da Secretaria de Desenvolvimento Territorial / SDT.

Enquanto em outros Estados as políticas para o fomento do desenvolvimento rural (tomando-se como princípio a atribuição de responsabilidades de cooperação, confiança e organização dos atores envolvidos) voltaram-se para os chamados territórios rurais, no estado da Bahia essa proposta do governo federal foi adaptada buscando de forma mais ampla impulsionar o desenvolvimento dos diferentes espaços tanto urbanos quanto rurais, nesse sentido foram constituídos os chamados Territórios de Identidade.

Desta forma, as dimensões evidenciadas pela SDT para potencializar os territórios, ou melhor, alcançar o desenvolvimento territorial são:

- a) Econômica: capacidade de inovar, de diversificar e de usar e articular recursos locais para gerar oportunidades de trabalho e renda, fortalecendo as cadeias produtivas e integrando redes de pequenos empreendimentos.
- b) Sociocultural: maior equidade social graças à participação dos cidadãos e cidadãs nas estruturas do poder, tendo como referência a história, os valores e a cultura do território, o respeito pela diversidade e a melhoria da qualidade de vida das populações.
- c) Político-institucional: institucionalidades renovadas que permitam o desenvolvimento de políticas territoriais negociadas, ressaltando o conceito de governabilidade democrática e a promoção da conquista e do exercício da cidadania.
- d) Ambiental: compreensão do meio ambiente como ativo do desenvolvimento, considerando o princípio da sustentabilidade e enfatizando a idéia de gestão sustentada da base de recursos naturais, assegurando sua disponibilidade. (MDA/SDT, MARCO REFERENCIAL PARA APOIO AO DESENVOLVIMENTO DE TERRITÓRIOS RURAIS, 2005)

Portanto, o foco do conceito de desenvolvimento territorial se refere aos processos de articulação dos diferentes atores sociais, econômicos e institucionais, assim como abarca aspectos como participação, autonomia, redes de cooperação, laços de confiança, sustentabilidade, auto-gestão, empoderamento, autonomia, etc.

Apesar de alguns desses aspectos serem contemplados numa visão mais horizontalizada de desenvolvimento local, ou mesmo numa perspectiva endógena, é importante salientar que o desenvolvimento territorial, além de abarcar o contexto sócio-histórico do processo de (re) organização do espaço, também abrange diferentes níveis de escalas, cuja delimitação consiste, segundo Dallabrida e Fernández, na identificação de

um conjunto de relações de identidade localizadas, ou seja, as inter-relações dos atores sociais, econômicos e institucionais que atuam no âmbito espacial. O desenvolvimento territorial abrange, assim, todas as dimensões do desenvolvimento: social, humana, econômica, físico-natural, ambiental, política e cultural (2008, p. 41).

Desta forma, os referidos autores afirmam que

O desenvolvimento territorial pode ser entendido como um processo de mudança estrutural empreendido por uma sociedade organizada territorialmente, sustentado na potencialização dos capitais e recursos (materiais e imateriais) existentes no local, com vistas à dinamização socioeconômica e à melhoria da qualidade de vida de sua população (DALLABRIDA E FERNÁNDEZ, 2008, 41-42).

Nesse sentido, estabelecer uma relação entre educação e desenvolvimento territorial pressupõe além do entendimento dos pressupostos ideológicos subjacentes a política educacional, também a compreensão de como as escolas e nesse caso as agrotécnicas se inserem na dinâmica sócio-territorial, visão que procura abarcar tanto os pressupostos formativos dos profissionais – dimensão técnica, social e política – quanto o nível de diálogo e relação da escola com os atores territoriais, sociais.

3. PRESSUPOSTOS ESTRUTURAIS DO ENSINO PROFISSIONAL E AGROTÉCNICO NO BRASIL E NA BAHIA

As reflexões feitas no capítulo que antecedeu acerca de Educação, Trabalho e Desenvolvimento Territorial, trouxeram a concepção de formação profissional calcada na interação entre o pensar e o agir, teoria e prática, formação técnico-científica e formação humana – política, cultural e social, como um referencial para analisar o processo pelo qual se estruturou, organizou e se projeta as transformações no ensino profissional e em especial o de técnico em agropecuária.

Nesse sentido, far-se-á uma breve análise do processo de desenvolvimento do ensino profissional nas últimas décadas no Brasil, através dos dispositivos legais, estabelecendo sua relação com o ensino agrotécnico, mas sem perder de vista os pressupostos estruturais que deram sustentação e direcionamento ao desenvolvimento de tal ensino no estado brasileiro, em especial a idéia de capital humano, as políticas neoliberais e a reestruturação produtiva. Desse modo, destacam-se aspectos relevantes da estruturação do ensino agrotécnico no estado da Bahia e em especial os princípios que durante a década de 1990 nortearam essa modalidade de ensino no estado baiano, além de indicar algumas transformações em curso ou em vias de implantação.

3.1 – Educação Profissional e Ensino Agrotécnico no Brasil e na Bahia

A trajetória do ensino profissional no Brasil esteve ligada ao processo de (re) produção desigual da sociedade, haja vista que a profissionalização correspondia ao atendimento das necessidades de produção econômica contrapondo-se ao ensino propedêutico, direcionado às classes dominantes. Como afirma Kuenzer (1997, p. 12), a educação diretamente articulada ao trabalho estava direcionada a “preparação dos pobres, marginalizados e desvalidos da sorte”. Essas questões também foram observadas por Soares (2003) quanto ao ‘ensino agrícola’ que

inicialmente teve um caráter fortemente assistencialista, corretivo e de domesticação dos desfavorecidos socialmente, em especial os indivíduos do campo.

Além dessa importante observação, a formação para o trabalho tem uma forte vinculação com a estrutura social em curso. Feitosa (2006) ao fazer um brilhante tratado sobre o 'ensino agrícola' no Brasil demonstra o quanto as relações patrimonialistas, colonialistas, que orientaram as relações sociais de produção atrasaram o desenvolvimento do Estado Brasileiro quer seja econômica, cultural, política e educacionalmente. E segundo ele, principalmente no que se refere ao ensino agrícola (mas não somente), este serviu as diretrizes de um novo modelo societal.

Importante perceber que o contexto histórico brasileiro até meados do século XIX era de um país, estritamente agrícola. Nesse sentido, é a partir de mudanças estruturais no seio da sociedade brasileira, em especial a crise do modelo escravocrata, do chamado complexo rural, a emergência da complexificação das relações sociais de produção, a assimilação do pensamento "moderno", ou melhor, modernizante, em que o discurso desenvolvimentista pautava-se na lógica da industrialização, do desenvolvimento tecnológico e da urbanização que os governos foram paulatinamente estabelecendo seus objetivos educacionais enquanto política governamental.

Nesse sentido, Feitosa destaca que a instalação das primeiras escolas agrícolas no país se fez mediante a necessidade do

processo de desenvolvimento das forças produtivas no Brasil (...) [através] da preparação, tanto de trabalhadores quanto da burguesia rural, ou de seus agentes, para as novas demandas do modelo capitalista, que começava a tomar forma no processo interno de produção. (...) No início dessas transformações, surge, como exigência tácita, a primeira escola agrícola no país, e em 1859, inaugura-se o Instituto Baiano de Agricultura, seguido do Instituto Pernambucano de Agricultura (1861) e da Imperial Escola Agrícola da Bahia (1877). (2006, p. 71).

Em 1909, sob a lógica dessas transformações também foram criadas, no âmbito do Governo Federal, as chamadas escolas de aprendizes artífices, subordinadas ao

Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, as quais, a partir de 1942 com a Lei Orgânica, passaram a oferecer cursos técnicos.

No que se refere às escolas agrícolas até meados do século XX, conforme afirma Siqueira (1987), Soares (2003), Feitosa (2006), dentre outros, estas tinham como objetivo principal fomentar a produção agrícola, a produção de alimentos, ofertar mão-de-obra barata e qualificada aos fazendeiros, evitar a migração do campo para a cidade, assim como garantir a manutenção de uma classe dominante no setor agrário²⁶ ou mesmo amenizar e conter os conflitos no campo proveniente do processo de desenvolvimento da posse das terras no Brasil e mesmo em virtude do avanço do capitalismo no campo, inicialmente pelas transformações nas relações sociais de produção e em seguida pelo processo de mecanização das atividades agrícolas.

Especificamente, sob o governo getulista, apesar do país não abandonar sua base econômica agroexportadora, já se desenvolvia a indústria brasileira, mesmo que esta tenha se centrado na indústria de base, pesada. A preocupação em fomentar o desenvolvimento calcado nas bases modernizadoras, em especial na indústria, mas também no campo, levou a uma concepção de educação, como afirma Feitosa (2006, p. 83), “como instrumento de lapidação humana”.

A formação educacional e em especial a profissional devia servir a conformação do homem e mulher modernos, capazes de se adaptarem ao novo processo de produção em curso, cuja característica era a forte inserção do capital no campo ou as demandas exigidas pelas fábricas e indústrias.

²⁶ Sobre essa perspectiva de relação entre o ensino agrícola e a formação ou manutenção de uma classe dominante no campo brasileiro, Feitosa (2006, p. 78) citando Mendonça (1993 p. 41) descreve: Necessário era para a classe dominante do setor de produção agrário agir sobre a população ignorante, ministrando-lhes conhecimentos práticos a respeito do trato com a agricultura, capazes de produzirem um trabalhador tido por adequado aos padrões de eficiência definida na conjuntura pós-abolicionista, eis o sentido mais amplo da chamada instrução elementar agrícola no período. Voltada para a construção de uma “ética do trabalho” regeneradora e disciplinadora de homens inferiores, elas distanciavam-se em muito do movimento engrossado por inúmeras organizações da época, que pregavam a promoção do ensino primário junto a massa analfabeta como elemento promotor da democracia, culminando no ‘otimismo pedagógico’ da década de 1920.

De modo geral, em 1961, é elaborada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A partir da Lei nº 4024/61, o ensino profissionalizante equipara-se ao ensino regular. Como afirma Kuenzer (1997, p. 14), “passa a existir dois ramos de ensino médio diferenciados mais equivalentes”.

O nível de desenvolvimento do Brasil, até meados da década de 1960, em que o país ainda tinha suas bases de sustentação econômica a agricultura e uma indústria incipiente, porém se apresentava uma fase em vias de transição, assim como a emergência do discurso do capital humano nos países desenvolvidos em que seus teóricos (em especial Schultz) justificavam o crescimento econômico aos investimentos em educação e qualificação de mão-de-obra, levou o governo a repensar suas estratégias de formação educacional.

O discurso vigente na época orientava-se à crítica do modelo educacional calcado no ensino fortemente acadêmico, que para aquele momento não atendia às necessidades produtivas do capital, ao mercado de trabalho em ascensão com forte carência de técnicos qualificados. Portanto, redirecionar ou priorizar a educação profissional era um meio de alcançar altos índices de produtividade e crescimento econômico, segundo as cartilhas da teoria do capital humano.

Nesse sentido, surge a Lei 5.692/71, cuja preocupação central era investir na educação ou num modelo educacional que promovesse eficazmente o desenvolvimento do país, ou melhor, o crescimento econômico rápido, de modo a não “perder” o contexto econômico em curso.

De forma específica, a proposta da Lei 5.692/71 para alcançar tal objetivo estava direcionada ao rompimento da dualidade. Segundo Kuenzer (1997, p. 16), buscava-se substituir “os antigos ramos propedêutico e profissionalizante por um modelo único – por onde todos passam independentemente de sua origem de classe – cuja finalidade é a qualificação para o trabalho profissional conferida pela escola”.

No âmbito da criação dessa Lei de 1971, Feitosa (2006) destaca duas conseqüências importantes ao ensino agrícola ou pelo menos cuja culminância

sofreu forte influência dos princípios que regiam a lei: 1) refere-se a definição do Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola de Segundo Grau, em 1973, estabelecendo duas funções ao técnico agrícola – o de agente de produção e o de agente de serviços; 2) a Criação da Coordenadoria Nacional do Ensino Agropecuário (COAGRI)²⁷, cuja finalidade era coordenar o ensino agropecuário federal sob o princípio da escola-fazenda.

A influência dessas conseqüências certamente alinhou-se ao princípio de valorização do ensino profissional como vetor de desenvolvimento econômico nacional e, nesse caso o ‘ensino agrícola’ ganhou destaque no sentido de ter um órgão específico para coordenar suas ações, porque nesse período de 1960 e principalmente 1970 foi o auge da modernização agrícola, sob os princípios da Revolução Verde. Fica evidente, desta forma, que desde o início da década de 1960, as políticas agrícolas buscavam articular-se as políticas educacionais, em específico, no que se refere aos princípios formativos dos técnicos em agropecuária.

No Estado da Bahia, as escolas agrotécnicas estaduais foram criadas em consonância com a tendência nacional de divulgar as “técnicas modernas” de produção (via mecanização e uso de fertilizantes) e também com o objetivo de “educar” os produtores rurais.

Os primeiros cursos, na Bahia, foram implantados em 1975, nos municípios de Cruz das Almas, Caetité e Irecê. Em 1979 outras Escolas Agrotécnicas foram criadas, nos municípios de Barreiras, Juazeiro, Ribeira do Pombal, Santa Maria da Vitória, Vitória da Conquista, Wagner, Teixeira de Freitas, Itapetinga e Valença. Em 1989, foi criada a Escola Agrotécnica de Ipiaú, e, em 1990, a de Amargosa e a de Feira de Santana.

Em termos gerais, a educação brasileira sempre conviveu com a dualidade estrutural do ensino em termos de coexistência do ensino regular ou científico e o profissionalizante.

²⁷ Segundo Feitosa (2006, p. 103), a COAGRI era um órgão autônomo do Ministério da Educação e Cultura e foi extinta em 1983. O MEC/COAGRI dava também apoio financeiro às Escolas Agrotécnicas Estaduais.

Já na década de 1990, a proposta da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, cujo artigo 22 afirma ser finalidade da educação básica: *desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para “o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”*; ou o art. 35, inciso II, que estabelece como uma das finalidades do ensino médio “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”; ou mesmo o art. 39 que propõe “educação profissional integrada às diferentes formas de educação”; ou especificamente o art. 40 que afirma que “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular” (...), é de modo geral bastante ambíguo uma vez que não especifica de que modo se dará a chamada integração do ensino médio com o profissional.

Apesar da Lei 9.394/96 indicar a possibilidade de articulação entre o ensino regular e o profissional, o que em certa medida buscava atender as exigências neoliberais de formação do trabalhador flexível, acaba por ser frustrada através do Decreto 2.208/ 97 que repõe a dualidade ao nível estrutural, explicitamente exposto no Artigo 5º cujo texto definia que a “Educação Profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio”.

Criticando tal tendência, Kuenzer e Ferreti afirmam que, esse decreto

1. Repõe a dualidade estrutural, não reconhecendo a educação básica como fundamental para a formação científico – tecnológica sólida dos trabalhadores, demandada pela nova etapa de desenvolvimento das forças produtivas, contrariando uma tendência que é mundialmente aceita e defendida por empresários, trabalhadores e governos. 2. Supõe ruptura entre o acadêmico, desvalorizando por não ser prático, e o tecnológico, não reconhecendo o caráter transdisciplinar da ciência contemporânea, reforçando a idéia de duas redes, para acadêmicos e para trabalhadores, ao melhor estilo taylorista, que separa dirigentes de especialistas, concepção que hoje é questionada até pela organização capitalista de produção. (*apud* MANFREDI, 2002, p. 134).

Certamente, a complexidade existente na Lei e as formas como se dá a materialização das orientações políticas vigentes fica explícita na Resolução

CNE/CEB nº 04/99, art. 3, em que, dentre os princípios acrescentados ao artigo 3º da LDB 9.394/96 destaca-se o inciso I – “independência e articulação com o ensino médio”. Nesse sentido, há o reforço a existência dual entre ensino profissional e regular, por um lado, e de outro, elenca-se outros princípios norteadores da educação profissional que devem ser contemplados, como: a competência para a laboralidade, flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização, atualização permanente, não se restringe de modo geral ao ensino profissional, dentre outros.

A flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização, por exemplo, não seriam princípios exclusivos da educação profissional uma vez que a própria lógica neoliberal dos anos 1990 os coloca como fundamentais ao ensino chamado de geral, pois em certa medida atende ao perfil exigido pelo mercado. No entanto, nem sempre são suficientes. É nesse contexto que as competências para a laboralidade recaem sobre os princípios de formação profissional de modo a atender restritamente as competências técnicas exigidas pelo / para o mercado, cuja nova roupagem está, segundo o próprio Parecer CNE/CEB nº 16/99, entendida como a “capacidade pessoal de articular os diversos saberes (saber, saber fazer, saber ser e conviver)”. Em outras palavras, esses saberes resumem-se no saber aprender a aprender.

No que se refere ao Estado da Bahia o Conselho Estadual de Educação – CEE através da Resolução CEE nº 015 de 21 de maio de 2001 fixa as normas complementares para implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Profissional de Nível Técnico no Sistema Estadual de Ensino.

A suposta tendência de superação da histórica dicotomia entre ensino profissionalizante e médio refere-se ao Decreto 5.154/2004. Neste, é definido que a “Educação Profissional Técnica de nível médio (...) será desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio” (art. 4º). Segundo o referido Decreto essa articulação entre educação profissional e ensino médio dar-se-á de forma integrada, concomitante ou subsequente (parágrafo 1º do Art. 4º). A partir do exposto no Parecer CNE/CEB nº 39/ 2004, que aplica o Decreto 5.154/ 2004, alguns desafios são: a educação profissional técnica de nível médio não pode tomar o lugar do

ensino médio, visto que devem ser respeitadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Nesse sentido, a efetivação desse processo de integração dar-se-á mediante a ampliação da carga horária do curso para o cumprimento das finalidades estabelecidas no âmbito da formação integrada (parágrafo 2 do Art. 4º do Decreto 5.154/ 2004), assim como de um claro projeto pedagógico e proposta curricular únicos e contemplativos dessa integração.

3.2 - Política do Ensino Agrotécnico – Década de 1970: uma visão a partir do processo de modernização e industrialização da agricultura

De modo geral, poder-se-ia traçar três momentos importantes do ensino agrotécnico no Brasil. O primeiro refere-se a fase de construção de “um novo homem do campo”, pela viabilização através da educação de hábitos, costumes e valores no campo, o que certamente não excluía os aspectos produtivos. Um segundo momento, e que destacaremos aqui, foi o ápice da agricultura brasileira e do ensino agrotécnico de forma concomitante. E por último, o momento de desarticulação, de incertezas ou de renovação e novas perspectivas para o desenvolvimento no/do campo em que são colocados desafios a esse tipo de ensino, até porque de uma formação que foi fortemente particularizada por suas especificidades, tornou-se indistinta das demais formações técnicas, segundo Feitosa (2006, p. 118-119), pela extinção da COAGRI. Portanto, a falta de um órgão que tratasse especificamente dos princípios norteadores do ensino agrotécnico, demonstrava os indícios da inserção do processo de flexibilização da produção no campo.

3.2.1 – Modernização Agrícola e Ensino Agrotécnico

As transformações ocorridas no processo de produção agrícola se deram mediante incorporação de técnicas, insumos, capital e sua relação com outros setores da economia. Esse processo lento, marcado pela passagem do chamado complexo rural ao complexo agroindustrial teve seu ápice na década de 1970.

O chamado complexo rural, para Silva (1996, p. 5), tinha como características fundamentais “uma incipiente divisão social do trabalho, as atividades agrícolas e manufatureiras encontravam-se ligadas, o mercado interno praticamente inexistia”. Tais aspectos evidenciam como a organização econômica nacional se dava de forma dependente e subordinada aos ciclos e crises externas.

É, pois, com a vinda dos imigrantes para o Brasil, a libertação dos escravos, e a forte concorrência que outros mercados impuseram ao país que se começou a pensar nas mudanças das bases de produção agrícola. Processo que se deu de forma gradativa com o surgimento do complexo cafeeiro, que resultou na complexificação das relações de trabalho e na formação de um consistente mercado interno. Nesses termos pode-se falar em um lento processo de modernização da agricultura brasileira, cujo ápice se deu com a formação dos complexos agroindustriais (CAIs).

Para Silva (1996), a diferença entre modernização da agricultura e industrialização da agricultura é complexo e por vezes ambíguo. Desta forma, o autor considera que,

O termo modernização tem tido uma utilização muito ampla, referindo-se ora às transformações capitalistas na base técnica da produção ora à passagem de uma agricultura “natural” para uma que utiliza insumos fabricados industrialmente. (SILVA, p. 1996, p. 18).

Enquanto isso o processo de industrialização diz respeito ao

longo processo de mudança da base técnica – chamado de modernização – culmina, pois, na própria industrialização da agricultura. Esse processo representa na verdade a subordinação da Natureza ao capital que, gradativamente, liberta o processo de produção agropecuária das condições naturais dadas, passando a fabricá-las sempre que se fizerem necessárias. (SILVA, 1996, p. 3).

A modernização efetivamente se dará mediante a incorporação das indústrias de produção de bens de capital (tratores, colheitadeiras, etc.) e de insumos básicos (adubos, fertilizantes, etc.). É importante observar que se a relação campo-cidade se deu pelo domínio do primeiro, agora sob a lógica da industrialização da agricultura,

em que a própria produção é transformada em indústria, é o capital quem comanda as relações no campo.

Como afirma Silva (1999),

A estrutura e a evolução do setor rural na década de 1970 refletem de forma clara uma nova dinâmica. (...) Trata-se, agora, de uma dinâmica conjunta do tripé indústria para a agricultura – agroindústria, que remete ao domínio do capital industrial e financeiro e ao processo global de acumulação. É a fase de constituição dos complexos agroindustriais (CAIs). (SILVA, 1999, p. 90).

De modo geral, a modernização da agricultura, cujo momento crucial está no processo de industrialização da agricultura, reflete a forma como se estrutura as relações comerciais e produtivas no bojo da produção agrícola, isto é, há uma forte interdependência extra-setorial e intra-setorial, o que em certa medida justifica a dinâmica e integração dos capitais produtivos e financeiros.

Porém, alguns fatores ainda precisam ser destacados, como por exemplo: a disparidades regionais frente ao projeto modernizante concentrado em especial nos chamados espaços luminosos (como diria Milton Santos), isto é, nas áreas de densidade técnica, científica e informacional, a coexistência de pequenos e grandes produtores. De forma mais específica, Silva (1999) destaca como desequilíbrios provocados pela modernização da agricultura brasileira: a concentração de terras, o êxodo rural, a super exploração dos empregados e a concentração de renda. Desafios que se impõe até o momento para se pensar o desenvolvimento rural e sua relação com o ensino agrotécnico

Esse processo de territorialização do capital no campo pelo estabelecimento das bases técnicas de modernização da agricultura e a conseqüente industrialização da agricultura com vistas e integração dos capitais, sustentou-se ou operou-se, em certa medida, por intermédio do ensino agrotécnico.

Dois aspectos a esse respeito serão destacados: o primeiro diz respeito ao tipo de profissional a ser formado e suas respectivas funções; a outra concerne ao modo como se dá o processo de formação sob essa lógica.

Todas as questões colocadas até aqui sobre as transformações sofridas no campo, no que diz respeito ao processo das relações sociais de produção e reprodução, evidenciam que no âmbito da formação do trabalhador do campo ou para o campo é insuficiente pensar estritamente na agricultura ou pecuária, visto que há uma gama de setores extra e intra campo que se articulam, a exemplo da agroindústria.

No âmbito disso, já no Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola²⁸, em 1973, ficou definido duas funções principais para os técnicos agrícolas: o de agente de produção e o de agente de serviços. Segundo Siqueira (1987), os agentes de produção referem-se aos técnicos destinados a trabalharem “como autônomo na administração da propriedade de terceiros e os agentes de serviços, prestando serviço para um profissional de nível superior ou trabalhando como extensionista servindo como ponte de apoio entre pesquisadores e produtor rural”.

Nessa definição, caberia acrescentar que os agentes de produção não estão ou deveriam estar limitados aos técnicos voltados à administração de propriedades rurais. Primeiro, porque diante do quadro apresentado desde a modernização e industrialização da agricultura com a formação dos CAI's, realidade ainda presente na atualidade e motivo até de estruturação dos currículos dos cursos agrotécnicos em função da capacidade de certas regiões atraírem complexos agroindustriais, há uma demanda para esse setor. E de outro modo, não se pode excluir, apesar de restrito, os técnicos que poderão trabalhar em suas próprias propriedades, mesmo que atuem também como agentes de serviço em outras.

Desta forma, em especial, referindo-se ao técnico enquanto agente de serviço, a crítica freqüentemente feita destaca sua função no tocante a proliferação de tecnologias no campo, a inserção de práticas de produção oriundas da revolução verde, como uso excessivo de fertilizantes, agrotóxicos, inseticidas. Vários autores a exemplo de Caporal (1998), Coelho (2005), Freire (2006), evidenciam como a formação dos técnicos em agropecuária para a extensão rural esteve fortemente

²⁸ Segundo Siqueira (1987), o referido Plano foi elaborado por técnicos do Departamento do Ensino Médio (DEM) e especialistas do Departamento de Ensino Agrícola da Secretária de Educação do Estado de São Paulo.

voltada aos princípios da modernização agrícola desvinculada das questões sociais, políticas e culturais do campo.

O modelo de formação dos técnicos em agropecuária de modo a estarem aptos a atuarem no campo implementando as técnicas de produção modernas ou reproduzindo ou transferindo tais técnicas aos agricultores, deu-se segundo a perspectiva do sistema escola-fazenda.

Esse sistema, segundo Feitosa (2006), foi resultado também do Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola e mantinha estreita relação com o projeto de reprodução do capital no meio rural uma vez que buscava através da relação ensino e produção, propriamente dito, instrumentalizar o aluno para a realização de suas funções. Desta forma, o autor destaca dois objetivos explicitados no Plano em relação ao modelo escola-fazenda:

- 3º) dar ao estudante recursos para compreender que a agropecuária é uma indústria de produção.
- 7º) integrar o técnico agrícola ao processo de desenvolvimento do País, levando-o a perceber a importância de seu trabalho. (FEITOSA, 2006, p. 116)

Segundo Marques (2005), a escola cujo modelo estrutural de fazenda estava em vias de implantação, definia-se como

Uma escola dinâmica, que educa integralmente, porque familiariza o educando com as atividades semelhantes às que terá que enfrentar na vida real, em sua vivência com problemas da agropecuária, conscientizando-o ainda de suas responsabilidades e possibilidades. Portanto a esse sistema aplica-se adequadamente o princípio aprender a fazer e fazer para aprender (Manual para implantação do sistema Escola-Fazenda, MEC/CENAFOR/1973 *apud* MARQUES, 2005, p. 52)

Marques (2005) acrescenta que o sistema escolar estava organizado da seguinte forma: sala de aula, laboratórios de práticas e produção (LPP), Programas Agrícolas Orientados (PAO) e Cooperativa Escolar Agrícola (COOP), em que deveriam funcionar de forma articulada.

Apesar de a COAGRI ter sido extinta em 1986, o modelo escola-fazenda continuou a ser referência de estrutura curricular de ensino nas escolas agrotécnicas federais e também estaduais, no caso da Bahia. Porém, atualmente, a perspectiva de estruturação do ensino por módulos carece de maior aprofundamento.

Fazendo uma análise da intrínseca relação do modelo de escola-fazenda para os propósitos da política econômica associada a política educacional da época, Soares (2003) afirma:

“A expansão do capital na economia agrária, cada vez mais exige uma produção racionalizada, e o ensino da área agropecuária foi/é o formador do capital humano capaz de inserir racionalidade no campo. Assim, pode-se entender a formação da estrutura de ensino da área agropecuária como um projeto para o capital; contudo esse processo sofreu várias mediações e resistências de forma que a apreensão e implantação não se deram de forma linear. O Sistema Escola- Fazenda foi implantado na perspectiva de dar maior racionalidade ao ensino da área agropecuária, tornando-o mais empresarial, de fazer com que os alunos vivenciassem a lida de uma fazenda com produção diversificada, enfim, aprendessem a nova racionalidade técnica da produção. Respalhando-se nessa lógica, o momento histórico carregava a perspectiva de inserção de mais técnicos em um mercado de trabalho supostamente em ascensão”. (RAMOS, 2000, p. 52 apud SOARES, p. 2003, p. 142).

De modo geral, ao analisar o modelo escola-fazenda, poder-se-ia considerá-lo como uma possibilidade de aproximação teoria-prática, mas a grande questão está nos enfoques dados e a forma como a práxis pedagógica era desenvolvida. Nesse sentido, percebe-se uma forte tendência à prática mecanicista do fazer pedagógico, uma vez que o ponto central era a produção em si e cuja perspectiva metodológica consistia na instrumentalização do aluno para atender às exigências do mercado. Como se discutiu no capítulo anterior é importante que na prática pedagógica o processo ensino-aprendizagem se construa mediante o fazer, mas também considerando o pensar, a problematização, isto é, resgatando o próprio sentido da práxis enquanto ação e pensamento do sujeito, de forma interligada e indissociável.

O ensino agrotécnico no Brasil, como ficou evidenciado, serviu potencialmente a introdução de transformações significativas no campo brasileiro, desde a conformação dos homens e mulheres do campo, seu controle e tentativa de “retê-los” no meio rural a fim de diminuir os bolsões de pobreza que contraditoriamente se

alastavam nas grandes cidades em função do processo de industrialização e urbanização ou mesmo pela chamada modernização agrícola, que como afirma Silva (1996; 1999), foi extremamente conservadora, pois se reproduziu mediante as contradições geradas pelo próprio sistema capitalista. Segundo Freire (2006, p. 13), “todo desenvolvimento seja modernização, nem toda modernização é desenvolvimento”.

Assim, o ensino agrotécnico, em certa medida, serviu muito mais ao projeto de expansão e territorialização do capital no meio rural do que a promoção do desenvolvimento propriamente dito. Se durante o século XX a preocupação em torno do ensino agrotécnico se fazia sob a lógica de levar a diante o projeto modernizador dos governos, retirando do país a imagem de país atrasado e agricolamente subdesenvolvido, a reprodução das desigualdades no campo e os conseqüentes impactos (sociais, políticos, econômicos e mesmo culturais) gerados pelo projeto político de modernização conservadora ancorado num projeto educacional de cunho instrumentalizador e “doutrinador”, não pode restringir-se apenas as análises generalistas (apesar de sua importância a fim de compreender o movimento estrutural da sociedade), é preciso imergir no bojo da práxis pedagógica, das vivências coletivas dos professores e alunos, no sentido de perceber as nuances da trajetória do ensino agrotécnico na Bahia. É um pouco do que se buscará fazer no que se refere as escolas agrotécnicas estaduais na Bahia.

3.3 – Ensino Agrotécnico nos anos 90: contexto Político Educacional e desafios socioeconômicos e ambientais do espaço agrário

O quadro apresentado sobre o desenvolvimento do ensino agrotécnico no Brasil até a década de 1980 e mesmo início dos anos 1990, demonstra uma estruturação da proposta educativa, curricular, das escolas agrotécnicas afinada com a lógica operacional e técnica da produção agrícola sob a égide dos princípios da Revolução Verde, em especial suas faces de modernização e industrialização da agricultura.

No entanto, se no plano pedagógico e curricular o ensino agrotécnico buscou formar técnicos capazes de assumir a função de difusores de tecnologia no campo, seja como agente de produção ou de serviços, através de um modelo pedagógico calcado no aprender a fazer fazendo, cabe no atual momento discutir as transformações estruturais em curso tanto no que se refere às exigências do mercado à Política Educacional quanto no âmbito das transformações emergidas no campo brasileiro e por conseqüência no baiano. Nesse sentido, retomando algumas discussões feitas sobre formação profissional, política educacional e destacando algumas questões sociais, econômicas e ambientais emergentes no campo que se buscará estabelecer os desafios postos no atual momento ao ensino agrotécnico.

Ao longo da década de 1990, a acentuação do desenvolvimento tecnológico e científico aplicado ao processo produtivo provocou mudanças significativas ao tipo de trabalhador requerido pelo mercado e ao modo de pensar a formação profissional. Tendência que veio ganhando fôlego desde as décadas precedentes e se consolidou na década de 1990.

Como se discutiu no capítulo anterior, as características que passaram a reger prioritariamente a formação do trabalhador foram: flexibilidade, autonomia, competências, habilidades, saber aprender a aprender em detrimento do saber fazer fazendo. Nesse sentido, o perfil do trabalhador atual tende cada vez mais a ser aquele capaz de realizar atividades complexas, cujo domínio dos saberes técnico-científicos associa-se à prática. Em outros termos, há uma predominância ou re-significação do sentido da flexibilidade, do aprender a aprender, do domínio do saber técnico e científico da relação teoria – prática à noção do trabalhador multifuncional.

Esse quadro apresentado passou a ser exigência dos Organismos Internacionais, das agências financiadoras internacionais (FMI, Banco Mundial, etc.), aos países subdesenvolvidos (ou em “vias de desenvolvimento”), no que se refere à elaboração de suas Políticas Educacionais, em especial aquelas voltadas a profissionalização.

Analisando a Política Educacional do governo de Fernando Henrique Cardoso, Frigotto e Ciavatta afirmam que:

o Governo Fernando H. Cardoso, por intermédio do Ministério da Educação, adotou o pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais, predominantemente a serviço desse pensamento como diretriz e concepção educacional do Estado. Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo. Não é casual que a ideologia das competências e da empregabilidade⁸ esteja no centro dos parâmetros e das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação. (2003, p. 21-22)

A concretização desse contexto se deu no âmbito do Plano Nacional de Educação do governo de FHC, da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394 / 96 e do Decreto nº 2.208 / 97, em que se engessaram as próprias contradições do processo. Isso porque apesar de se falar em flexibilidade, formação complexa, o que sugeriria uma formação mais pautada no domínio técnico-científico do fazer produtivo integralmente associado à prática, foi reproduzida a continuidade da dualidade ensino geral e ensino profissional. E a este (principalmente, mas não de forma exclusiva) se incorporou fortemente o discurso das competências e da empregabilidade, o que em certa medida retira o foco de um projeto social para a dimensão individualizante, fragmentária, economicista.

Frigotto e Ciavatta acrescentam afirmando que,

No plano pedagógico, a Resolução nº 04/99 e o Parecer CNE/CEB nº 16/99, que traçam as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos técnicos de nível médio, escancaram a perspectiva economicista, mercantilista e fragmentária mediante a pedagogia das competências e a organização do ensino por módulos, sob o ideário da ideologia da empregabilidade. (2003, p. 34).

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, orientados pelas matrizes expostas no Parecer CNE/CEB nº 16 /99 e da Resolução CNE/CEB nº 04/99, reforçam os princípios de formação profissional circunscritos no novo paradigma – o da formação flexível, baseado na concepção de currículo voltado para o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias aos indivíduos.

O discurso orienta-se na ênfase da formação de sujeitos ativos, autônomos, e criativos. Portanto, o ideal de competências é apresentado como um conjunto de saberes cognitivos, psicomotores e socioafetivos, isto é, centra-se na articulação do saber fazer (habilidades), saber conhecer e saber ser.

Segundo o Parecer CNE/CEB nº 16/99, o conceito de competência profissional é entendido como “a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”.

A princípio, a mudança paradigmática sugeriria uma mudança de cunho qualitativo na formação profissional dos indivíduos. No entanto, essa mudança, como se discutiu no capítulo anterior, representa a articulação do processo de formação do trabalhador às novas exigências do mercado sob a égide do paradigma toyotista / de produção flexível, cujos princípios fundamentam-se na articulação dos saberes técnico-científicos aos saberes socioafetivos, a capacidade de cooperação e adaptação, isto é, a formação do trabalhador multifuncional e “preparado” para a instabilidade do mercado, reafirmando-se o princípio da empregabilidade, sustentado e defendido pelo modelo econômico neoliberal. Em termos objetivos, essa perspectiva é explicitada quando o discurso oficial destaca que

O desenvolvimento de competências profissionais deve proporcionar condições de laborabilidade, de forma que o trabalhador possa manter-se em atividade produtiva e geradora de renda em contextos socioeconômicos cambiantes e instáveis. Traduz-se pela mobilidade entre múltiplas atividades produtivas, imprescindível numa sociedade cada vez mais complexa e dinâmica em suas descobertas e transformações. (PARECER CNE/CEB nº 16/99)

A apropriação do conceito de competências como referencial para a formação dos profissionais é dotada de intencionalidades referentes a racionalidade instrumental das agências internacionais cuja questão mais problemática refere-se ao deslocamento do discurso sobre o princípio da qualificação. De modo geral, o novo paradigma em que está assentado o discurso das competências remete-se com frequência aos pilares instituídos pela UNESCO, no relatório da Comissão Internacional sobre a Educação

para o século XXI, de 1998 - *Educação: um tesouro a descobrir: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos/conviver e aprender a ser.*

Segundo Kuenzer (2001),

Na pedagogia das competências, o ensino dos conhecimentos, atitudes e habilidades próprios dos processos sociais e históricos de produção e apropriação dos conhecimentos, onde o que importa é aprender ao mesmo tempo os conteúdos produzidos e os caminhos percorridos para produzi-los, como condição para utilizá-los e transformá-los coletivamente, e assim reconstruir as relações sociais, passa a ser substituído por comportamentos individuais e sociais desvinculados de conteúdos, em que a afetividade e a criatividade passam a se racionalizadas, o que é definido socialmente aparece como resultado de ações individuais, as desigualdades e divergências são acomodadas sob uma pretensa unidade, dissolvem-se as relações de poder e a política desaparece sob a racionalidade técnica. E tudo isso, sob o discurso da valorização da escola como espaço de aprendizagem da crítica e da criatividade, do aprender a ser e conviver, em substituição ao *reles saber*, e *saber fazer*. (KUENZER, 2001, p. 21)

A crítica feita pela autora acima se situa no delineamento das chamadas competências profissionais comuns, interprofissionais ou de “navegabilidade” profissional, apresentadas nas Diretrizes e Referenciais das diferentes áreas, cuja perspectiva é a preparação geral para o trabalho. O foco desse eixo comum está na formação de valores e atitudes e não naquilo que protagoniza os defensores da ‘escola unitária’ qual seja a formação integral do profissional a partir da apropriação de um conjunto técnico-científico e seu respectivo processo de produção.

Dentre as competências gerais ou comuns destacadas nos Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Profissional de Nível Técnico, cita-se como exemplos mais importantes:

- A aplicação de conceitos e princípios de gestão - planejamento, organização, controle e avaliação - de atividades profissionais / de negócios;
- A distinção, fundamentação e internalização de atitudes de responsabilidade / comprometimento com a saúde, como direito individual e dever para com o coletivo, e com a preservação do meio ambiente;

- A percepção e incorporação, consciente e crítica, da estética e da ética das relações humanas desenvolvidas em situações profissionais;
- Ao exercício de funções operatórias em contextos / situações profissionais - análise de condições e variáveis, levantamento de hipóteses e alternativas, pesquisas de suporte, classificação e relacionamento de variáveis, síntese e conclusão, argumentação, na perspectiva de promover a aprendizagem do próprio aprender, com autonomia;
- Ao exercício da iniciativa, da criatividade, do comprometimento e da responsabilidade. (op. cit, 2000, p. 13).

Tais competências demonstram o enfoque que é dado aos princípios que permeiam a construção de valores e atitudes requeridas pelo mercado, o que caracteriza o profissional multifuncional, capaz de atender às diferentes exigências do capital, não necessariamente pelo domínio técnico-científico da prática.

Sob essa lógica, a estruturação dos Referenciais Curriculares Nacionais para o ensino agropecuário, ao estabelecer as competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo do processo educativo, tomou o conceito de cadeia produtiva como central. Por cadeia produtiva entende-se um recorte dentro do complexo agroindustrial, no qual se privilegiam as relações entre agropecuária, indústria de transformação e distribuição. Tem como foco um produto definido.

É inegável que há uma crescente interdependência entre os diferentes setores da economia – serviços (comércio, gestão, etc.), indústria e agropecuária – e, nesse contexto, novas atribuições são requeridas aos técnicos em agropecuária, porém as novas demandas emergidas e a diversidade sócio-produtiva no campo não devem ser sobrepostas pelos interesses exclusivos do mercado.

Por um lado, a relação do ensino agropecuário com o desenvolvimento rural – sendo este pensado não restrito a dimensão agrícola, mas abarcando suas interfaces com o urbano, com outros setores da economia – apresenta um avanço significativo no que concerne a abrangência relacional do ensino agropecuário com o setor de serviços e a agroindústria. Por outro, percebe-se uma tendência em supervalorizar

os processos associados de produção, processamento, armazenamento e distribuição dos produtos agropecuários.

Apesar de ser importante ampliar o raio de concepção da produção agropecuária, no sentido de perceber a inter-relação dos setores envolvidos nas cadeias produtivas locais, regionais, faz-se necessário que a proposta de formação de técnico em agropecuária viabilize a inserção do técnico no mercado de trabalho emergente, além de reconhecer a diversidade sócio-produtiva no meio rural e as questões de cunho ambiental geradas pelo próprio processo de territorialização do capital no campo.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para o Ensino Agropecuário abordam ainda de forma tímida a diversidade sócio-produtiva e as questões ambientais no meio rural. No que se refere a aplicação do conhecimento técnico-científico à sustentabilidade produtiva no campo o destaque ou avanço pode ser atribuído a cadeia de produção vegetal, especificamente no que se refere:

- Capacidade de uso e manejo do solo;
- Estudo dos fatores climáticos e sua relação com a planta;
- Crescimento e desenvolvimento da planta;
- Manejo de pragas, doenças e plantas daninhas.

Isso, no entanto, não significa a superação do modelo anterior, aquela calcada no uso de insumos da Revolução Verde: fertilizantes, agrotóxicos, herbicidas. Mas, já explora de forma considerável os saberes físico-químicos e biológicos para a incorporação (mesmo que lenta) de um modelo mais sustentável.

De modo geral, os desafios postos a sustentabilidade e desenvolvimento do meio rural são, em certa medida, transpostos ao âmbito da proposta curricular e da práxis pedagógica de cada instituição de ensino. Isso porque os princípios específicos da Educação Profissional estabelecidos pelo Parecer CNE/CEB nº 16/99, os quais se referem à organização curricular, à prática educativa e a gestão das instituições de ensino, orientam-se no sentido de responsabilizar as instituições pela elaboração de seus currículos observando as demandas e contexto socioambiental e econômico do meio rural e sua relação com o urbano. Portanto, dar-se-á ênfase ao princípio da

flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização, uma vez que estes influem diretamente na elaboração da proposta curricular da escola.

A flexibilidade é posta no parecer nº 16/99 como um meio das instituições de ensino se adaptar as nuances do mercado, de modo a dar respostas rápidas, na forma de sua organização e reorganização curricular, às demandas. O que está intimamente relacionado ao que também consideram como o princípio de 'autonomia' da escola.

Propõe-se para a flexibilização do currículo, sua organização em módulos, cuja definição no Parecer nº 16/99 equivale a um “conjunto didático-pedagógico sistematicamente organizado para o desenvolvimento de competências profissionais significativas”, em que a interdisciplinaridade passa a ser inerente a essa forma de organização curricular flexível. A crítica que Soares (2003) faz a concepção desse modelo flexível e interdisciplinar diz respeito ao fato de que “as disciplinas são consideradas “meros recortes organizados de forma didática e que apresentam aspectos comuns em termos de bases científicas, tecnológicas e instrumentais” (2003, p. 160).

Nesse sentido, a prerrogativa de organização curricular pela escola, a partir do que consideram como currículo flexível, só terá sentido concreto se a concepção de currículo abarcar o que Pacheco (2006) considera como *a intersecção de práticas*. Isto é, o currículo constitui-se a partir da relação dialética entre o normativo e a prática, entre a racionalidade instrumental verticalizada e a racionalidade horizontalmente construída.

Portanto, o sentido da flexibilidade e da autonomia da escola na construção do seu currículo será efetivamente concreto se for ultrapassado o caráter “utilitarista e economicista” impregnado naqueles conceitos, cuja relação está na capacidade rápida de atender as exigências do mercado. Desta forma, cabe a definição de Pacheco ao afirmar que o

currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas / administrativas, econômicas, culturais, sociais, escolares...) na base das quais

existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas (2006, p. 37).

Considerando que essa relação, essa construção se dá de forma conflitante e articulada, cabe a proposta do currículo escolar contemplar um projeto de inserção sócio-territorial cuja intencionalidade proponha uma hegemonia da maioria e não reproduza de forma passiva as intenções / racionalidades verticalizadas.

De modo geral, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, assim como seus princípios estabelecidos à formulação dos currículos pelas instituições de ensino, evidenciam a dualidade no entendimento do currículo.

Segundo Pacheco (2006, p. 30), pode-se destacar duas tendências na concepção de currículo que são: a de plano de instrução e a de projeto de formação. A primeira é entendida como um plano formal de organizar a aprendizagem, constituindo-se como um plano de ação pedagógica sob a égide das finalidades pretendidas à educação. É uma tendência que tem um cunho verticalizado de racionalizar o ensino e a aprendizagem. Nesse sentido, Pacheco (2006) afirma que essa tradição de pensar o currículo o reduz a uma intenção prescritiva.

A outra tendência é definida como uma perspectiva prática e emancipatória. Isso porque há uma inter-relação dos contextos de decisão, no sentido de uma dialética entre as racionalidades verticalizadas e horizontalizadas. Desta forma, Pacheco (2006, p. 33) afirma que sob essa tendência o currículo é pensado “como um projeto que resulta não só do plano das intenções, [mas também] do plano da sua realização no seio de um sistema organizacional”. E acrescenta citando Stenhouse que “um currículo é uma tentativa de comunicar os princípios e aspectos essenciais de um propósito educativo, de modo que permaneça aberta a discussão crítica e possa ser efetivamente realizado” (PACHECO, 2006, p. 33).

As Diretrizes Curriculares Nacionais elaboradas para a Educação Profissional têm uma conotação de orientação aos currículos a serem elaborados pelas instituições de ensino, no entanto, é salutar a capacidade de influência dos propósitos estabelecidos enquanto um projeto hegemônico de reorientação do pensar e conceber a formação profissional.

Isso porque, no âmbito do Estado da Bahia, levando em consideração os aspectos relativos à agricultura familiar, as questões de cunho ambiental no campo, mesmo considerando as disparidades regionais em nível de 'modernização agrícola', não há uma orientação curricular no contexto do estado para o ensino agrotécnico. Pelo contrário, a Resolução CEE nº 015 de 2001, que fixa normas complementares para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico no Sistema Estadual de Ensino não estabelece uma concepção de ensino agrotécnico, mas apenas reforça os pressupostos estabelecidos a nível nacional. Cabe destacar os parágrafos 2º e 3º do Art. 4º:

§ 2º - Os Referenciais Curriculares Nacionais, por área profissional, se constituem subsídios na organização e planejamento de curso, aliados a experiência técnica da instituição de ensino, acrescida de relatório dos resultados das pesquisas e estudos desenvolvidos pela mesma, quando houver, além de observar a legislação própria para o exercício profissional e as classificações ocupacionais.

§ 3º - Os cursos e currículos devem orientar-se pelo princípio do desenvolvimento de competências para a laboralidade, o que imprimirá condições para a definição do perfil profissional de conclusão.

Comparando o quadro proposto como referencial de competências para a formação do técnico em agropecuária, calcado em funções e subfunções²⁹ (Tabela 1 em anexo) dos processos de produção agropecuária, observa-se que há uma nítida correlação com a proposta curricular dos cursos oferecidos na Escola Agrotécnica de Amargosa - EAA, por exemplo. No que se refere, a Escola de Agricultura de Irecê- ESAGRI observa-se, mediante a disponibilidade de cursos, uma tendência a priorizar a agricultura e pecuária.

Portanto, apesar das adaptações da proposta curricular, segundo o contexto local-regional, a perspectiva nacional de enfatizar áreas de formação no âmbito das cadeias produtivas passou a predominar a elaboração dos currículos escolares. No caso da EAA, explicita-se muito mais a preparação dos profissionais para uma

²⁹ Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico na área de Agropecuária (2000), as funções se referem às cadeias produtivas, e as subfunções às etapas do processo, as quais foram determinadas mediante ampla pesquisa de demanda realizada com os setores produtivos, da produção vegetal, animal, agroindustrial. As funções de Planejamento, Projeto e Gestão são componentes comuns a toda área de Agropecuária.

demanda ainda incipiente a nível regional (mas com capacidade atrativa em vias de consolidação, em relação a Amargosa e Santo Antônio de Jesus³⁰), do que por um projeto que pense o desenvolvimento e a sustentabilidade diante das diversidades produtivas no meio rural. Crítica que foi também levantada pelos professores na entrevista e questionário, porém a argumentação pautou-se na necessária visibilidade da habilitação em agricultura ou agropecuária em função das condições infra-estruturais e técnicas desfavoráveis da escola. O que difere da ESAGRI, uma vez que os cursos oferecidos, em certa medida, intencionam uma articulação com o processo produtivo territorial ou ainda propõe uma preparação profissional para cursos que garantam aquilo que Sachs (2008b) chama de “auto-emprego”.

É importante observar que, por um lado, a flexibilidade e a autonomia da escola elaborar sua proposta curricular podem tornar potencialmente favoráveis a territorialidade dinâmica, horizontalizada e reflexiva das escolas agrotécnicas, desde que haja discussão mais ampla e dialogada com os interesses e realidade dos territórios; por outro lado, a ausência de uma proposta no âmbito do estado para o ensino agrotécnico pode ser prejudicial, no sentido de não haver “racionalidades” mínimas que direcionem uma formação calcada na sustentabilidade econômica, cultural, social, política dos espaços rurais e destes com o espaço urbano.

Essa realidade fica evidente quando se analisa as “Diretrizes Curriculares para o Ensino Agrícola no Estado da Bahia”, na década de 1990, elaboradas pela Secretaria Estadual de Educação Profissional no início da década de 1990.

3.4. Diretrizes Curriculares do Ensino Agrícola no Estado da Bahia – Década de 1990

A elaboração das diretrizes curriculares para o ensino agrotécnico no Estado da Bahia deu-se mediante um processo contínuo implantado desde 1991 no sentido de dar um novo impulso ao ensino agrotécnico no Estado.

³⁰ Apesar de não fazer parte do território do Vale do Jequiriçá, já se observa na EAA estudantes oriundos de Santo Antônio de Jesus buscando qualificação na área de agroindústria, em função mesmo da dinâmica industrial no referido município.

A dinâmica pedagógica das escolas agrotécnicas estaduais sob a concepção de Escola Produtiva e Escolas-Cooperativas, com o desenvolvimento de vários projetos produtivos, era sustentada financeiramente pelo MEC / COAGRI e PLANASEC / RURAL, principalmente, e com a extinção da Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário – COAGRI, e, conseqüente carência de recursos financeiros, as escolas passaram por um momento crítico para a manutenção de suas atividades.

Nesse sentido, a proposta curricular para o ensino agrotécnico encontrava-se no bojo das metas da Secretaria Estadual de Educação e Cultura para a função social das escolas agrotécnicas, cujos objetivos eram em certa medida ampliar o atendimento dessas escolas com a implantação do 1º grau, a partir de 1994, buscando despertar o interesse por tal modalidade e também pela implementação de cursos livres, nas diversas áreas produtivas, de modo a atender a comunidade escolar e local-regional.

Segundo o documento produzido pela SEC-Ba - 1994³¹, um dos problemas vividos no Estado no tocante ao ensino agrotécnico era a diversidade de propostas curriculares, pois o processo de criação das Escolas Agrotécnicas deu-se por meio de um esforço em ajustar as propostas curriculares de cada escola ao contexto regional. Apesar de essa contextualização ser importante no âmbito do processo de territorialização das escolas e sua conseqüente territorialidade, capacidade de influência regional, produziram-se problemas no tocante a vida escolar dos alunos e de construção de uma identidade do ensino agrotécnico.

Nesse sentido, em 1986, foi proposto um quadro curricular elaborado por diversas entidades do setor primário, a Escola Agrotécnica Federal de Catu e a Escola Média de Agropecuária Regional da CEPLAC – Uruçuca, mas por questões de ordem operacional e técnica tornou-se necessário revisar tal proposta, o que aconteceu a partir de 1993.

³¹ Diretrizes Curriculares para o Ensino Agrícola.

Por um lado, essa perspectiva de elaboração de uma proposta curricular entendida como plano de ação, intenções que orientam os projetos pedagógicos das escolas diversas, ou melhor, seus currículos não significavam descontextualização total da realidade regional, mas uma formação que procurava abranger vários contextos, dar uma unidade ao ensino agrotécnico. Como diria Milton Santos (1998), unir é diferente de unificar, enquanto o primeiro direciona-se ao estabelecimento do diálogo entre as diferenças sem perder os princípios de autonomia, identidade, observância dos contextos social e historicamente construídos; o termo unificar sugere imposição, sobreposição, hegemonia, perda de autonomia. Portanto, o cuidado no estabelecimento dos referenciais curriculares, enquanto orientação para as ações pedagógicas a serem pensadas e planejadas no currículo escolar, e este em si, não devem direcionar-se ao generalismo/ globalismo vazio tampouco num localismo reducionista e não emancipador dos sujeitos em formação.

Como afirma Pacheco (2006), o desenvolvimento curricular (entendido não apenas como o momento de elaboração)

é um processo complexo e dinâmico que equivale a uma (re) construção de decisões de modo a estabelecer-se, na base de princípios concretos, uma ponte entre a intenção e a realidade, ou melhor, entre o projeto sócio-educativo (político-pedagógico) e o projeto didático. (PACHECO, 2006, p. 45-46)

Essa complexidade e dinamicidade se dão, portanto, no processo de elaboração, implementação e avaliação dos currículos, em que os diferentes níveis de decisão curricular – político/administrativo, de gestão (escola) e realização (prática pedagógica) – conflitam-se e articulam-se.

Desta forma, a importância da elaboração das Diretrizes Curriculares no âmbito do Estado para o ensino agrícola deveu-se a busca de uma *'filosofia da práxis'*, entendida na perspectiva gramsciana como atividade teórico-política e histórico-social, como afirma Semeraro (2005, p. 29). Isto é, no sentido, de evidenciar as concepções, as intenções, os pressupostos ideológicos e políticos do ensino agrotécnico.

É importante destacar que isso só tem sentido quando o processo de construção dessas diretrizes constitui-se como um campo de diálogo, disputas, negociações e articulações entre os atores envolvidos e estes envolvem os diferentes segmentos de poder decisório – desde o político/administrativo a comunidade escolar e outros atores sociais diretamente interessados.

Nesse sentido, pode-se reconhecer que a elaboração da proposta curricular para o ensino agrícola no Estado da Bahia (1994) deu-se, segundo o relatório final:

Através de um processo dinâmico de trabalho para o qual se contou com a participação de representantes das Escolas Agrotécnicas, das DIREC da capital e dos Municípios onde existem estas escolas, técnicos da Gerência de Ensino Médio, do Departamento de Ensino e representantes de órgãos afins com esse trabalho. (op. cit.: p. 15)

De modo geral, tomou-se como pressuposto orientador para o ensino agrotécnico no estado a observância de sua relação e importância para o desenvolvimento rural, no tocante a dinamização da agropecuária, e a sustentabilidade social e ambiental do meio rural.

As Escolas foram consideradas como difusoras de novas técnicas produtivas (o que necessariamente não se associa aos princípios fortemente vinculados, na década de 1970, a transferência de tecnologias e insumos ao campo), como promotoras e impulsionadoras do cooperativismo e do associativismo, além de apoiar programas agrícolas a nível estadual, voltados para o aperfeiçoamento e o crescimento da produção agropecuária, e de se inserirem no meio rural buscando promover a sustentabilidade sócio-ambiental, através da conscientização das comunidades quanto aos problemas agrícolas e na busca de alternativas viáveis para solucioná-las.

Nesse sentido, as Escolas Agrotécnicas Estaduais assumiram as funções de:

- ✓ Desenvolvimento crítico do aluno, visando a sua participação social e exercício pleno da cidadania;
- ✓ Participação no processo de pesquisa e extensão, realizando estudos, com base na realidade agropecuária local;
- ✓ Promoção de treinamentos em técnicas agrícolas;

✓ Acompanhamento dos projetos agropecuários e disseminação de técnicas socialmente apropriadas que viabilizem a redução de custos de produção, o aumento da produtividade e sua adequação às condições edafoclimáticas regionais. (DIRETRIZES CURRICULARES, 1994, p. 19)

Algumas metas, ações e objetivos traçados para o ensino agrotécnico e as Escolas Agrotécnicas propriamente ditas, visavam reforçar o “aprender fazendo”, centrando a ação pedagógica e a organização curricular na ação, no fazer, no produzir. Porém, a perspectiva adotada e centrada no fazer, pelo menos no discurso, não se reduziu ao tecnicismo, mas sob influência da concepção de práxis e técnica.

Segundo Kosik (1979),

a práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem [e mulher] como ser autocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana, não-humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem [e mulher] não é atividade prática contraposta a teoria; é determinação da existência como elaboração da realidade. (KOSIK, 1979, p. 222).

A técnica, por outro lado, é entendida como o fazer criativo. Segundo Coelho (2005, p. 53-54), *ao pensar a técnica a partir do termo grego ‘tékhne’, liga-se técnica a idéia de fazer e de arte. Por isso as disposições técnicas podem ser entendidas como um fazer criativo que os seres humanos desenvolvem.*

Portanto, a ênfase no fazer estava circunscrita à capacidade e reflexão da prática, a relação teoria-prática, ao entendimento do trabalho enquanto processo educativo no sentido de pensar o fazer, além de assumir sobre esse fazer um posicionamento político-crítico.

Isso é exposto nas Diretrizes Curriculares quando se afirma que

As Escolas Agrotécnicas, enquanto escolas produtivas, têm o seu processo de aprendizagem centrado no fazer. O fazer produtivo é, na verdade, o ponto convergente da prática pedagógica. Neste sentido, o conceito de sala de aula ganha amplitude, passando a ser entendida como espaço onde, mediado pelo trabalho, se estabelece o relacionamento dialógico e efetivo entre professor e aluno,

estimulando o desenvolvimento da capacidade de análise e reflexão, fundamentando a formação do educando. (op. cit., p. 102)

Desta forma, eram objetivos de formação dos técnicos:

- Entender a realidade política, social e econômica a que venham atuar para que possam, de forma crítica e consciente, tentar transformá-la a favor dos interesses das maiorias do meio rural, compreendendo os rumos, as tendências do desenvolvimento do setor agropecuário do país;
- Conhecimento das tecnologias disponíveis para a produção e transformação dos produtos de origem animal e vegetal, especialmente aquelas que permitam produzir alimentos saudáveis, livres de contaminação de agrotóxicos, biocidas, e que não agriam o meio ambiente;
- Compreendam que a conservação dos recursos naturais e emprego de tecnologias de exploração auto-sustentáveis são elementos fundamentais para a manutenção da vida, no planeta. (DIRETRIZES CURRICULARES, 1994, p. 19)

O discurso por uma mudança de paradigma na formação do técnico agropecuário, daquele responsável pela transferência de inovações e responsável pela disseminação dos ideais de modernização agrícola para outro responsável com o desenvolvimento endógeno, com a sustentabilidade ambiental e inserida no contexto dos sujeitos do campo, pode ser observado de forma mais concreta nos temas (conteúdos) que eram indicados para ser abordados nas disciplinas ou mesmo conceitos / termos que ganham o cenário discursivo e comunicativo dos alunos-técnicos. Podem-se citar alguns, como cooperativismo, preservação, associativismo, agroecologia, conservação, agricultura e tecnologias alternativas, agroecossistemas, comunicação e extensão rural, reforma agrária, 'uso racional', etc.

No que se refere ao cooperativismo, muitas das Escolas Agrotécnicas Estaduais adotaram o modelo de cooperativa-escola sob inspiração das Escolas da Rede Federal. O importante, no entanto, é que além de ser um instrumento operacional do processo ensino-aprendizagem também contribuía para a formação político-social dos técnicos à medida que os reais princípios do cooperativismo eram vividos.

As Diretrizes Curriculares para o Ensino Agrícola no Estado da Bahia, elaboradas em 1994, sob um processo de construção envolvendo diferentes esferas importantes de decisão sobre o ensino agrotécnico, em especial atores sociais / instituições do setor e principalmente os representantes das Escolas Agrotécnicas (professores), demonstra que é na efervescência da dinâmica e complexidade da desconstrução e reconstrução dialógica, discursiva e refletindo um compromisso sócio-político com as questões emergentes e latentes no meio rural que de fato pode surgir um projeto educativo horizontalizado.

Apesar de a proposta curricular evidenciar um avanço significativo na concepção e prática do ensino agrotécnico no estado, o final do Século XX e início do XXI evidenciou, por um lado, um projeto político nacional com bases neoliberais que acabou contraditoriamente desmobilizando os governos estaduais a fomentar incentivos à manutenção de cursos técnicos; e por outro, ao recolocar através do Decreto 2.208/97 a dualidade no sistema, de organização em módulos, isso também proporcionou uma desmobilização operacional dessa proposta curricular para o ensino agrotécnico. É o que evidencia a fala do Ex-professor da EAA:

Logo em seguida veio uma lei que não permitia currículo daquela forma, tinha que dividir ensino profissionalizante e ensino médio. Quando se fez isso se tornou muito difícil operar dessa forma. Conseguir que aquela concepção, naquela proposta ela, fosse adequada ao novo regime, em que aí vem a perspectiva neoliberal de ao invés de buscar uma formação mais integradora. Era uma formação mais particularizada em termos de que o aluno fazia um determinado módulo e ao final daquele módulo teria certificado e estaria apto pra ir pro mercado de trabalho, aí terminava o segundo módulo e terceiro módulo quarto e o final de todos os módulos ele teria diploma de técnico em agropecuária. Então eu acho que essa desvinculação que desestruturou aquela proposta anterior que estava sendo feita, né, (Ex-professor EAA, Agrônomo, 1990 – 2001, março de 2009)

Porém, na opinião do referido entrevistado, alguns elementos daquela concepção curricular, em especial da proposta de ensino, foram resistindo no âmbito das práticas pedagógicas, através de outro olhar sobre as questões produtivas do meio rural ou mesmo sobre a necessidade latente de pensar a relação ambiente – produção no que se refere aos impactos negativos causados pela ação humana e as

possibilidades que emergem da diversidade espacial do campo, das diferentes formas de reprodução sócio-espacial. De certa forma, pode-se observar o reflexo disso no posicionamento de muitos técnicos em relação ao seu direcionamento profissional para questões agroecológicas, de sustentabilidade, educação ambiental, agricultura orgânica, agricultura familiar, etc. Aspectos que serão destacados através dos depoimentos e opiniões dos técnicos quanto às experiências e vivências pedagógicas.

4. EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E TRABALHO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Ao buscar compreender de que forma as escolas agrotécnicas da rede estadual de ensino têm contribuído para o desenvolvimento territorial e a sustentabilidade, tem-se como referencial o entendimento da função social / territorial desempenhada por essas escolas nos seus espaços de reprodução. Metodologicamente, a perspectiva é entender o processo de territorialização e a construção da territorialidade por essas instituições educacionais, cujo “conteúdo” é o ensino agropecuário.

Esse processo entendido enquanto momentos da dinâmica social e política vigente, isto é, sob a lógica social de produção e reprodução, pode revelar a estruturação do conteúdo da forma (instituição / escola) e sua função segundo a dialética da Política Educacional e da dinâmica territorial. O peso dessa análise, portanto, está no pensar a educação. Em outros termos, no pensar a escola (seu conteúdo e função) diante da dinâmica sócio-territorial.

A tentativa de compreender os reflexos da estrutura e processos na (re) constituição da função social da escola evidencia a importância de estudar o currículo escolar como elemento catalisador dessas forças multi-escalares que se confrontam e/ou articulam. Assim, o currículo é aqui tomado como elemento de análise desse objeto de pesquisa.

Cabe, a princípio, apresentar de forma sintética os posicionamentos teóricos e epistemológicos sobre os estudos curriculares, de modo a construir a base referencial de concepção do currículo que subsidia esse estudo. Em seguida, apresentam-se alguns elementos da pesquisa buscando evidenciar de que forma as práticas curriculares e pedagógicas, assim como as vivências dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem refletem o que se propõe como territorialidade das escolas agrotécnicas nos seus referidos territórios.

4.1. Concepções de currículo: abordagens epistemológicas

Os estudos sobre currículo de certa forma estiveram presentes nas pesquisas educacionais e teorias pedagógicas sob a preocupação da organização do ensino e mesmo do que ensinar. No entanto, o que se apresenta, em termos históricos, é a consolidação desse campo de estudo muito atrelada a necessidade de pensar a educação para as massas populares (isto é, devido a massificação da educação), o que exigiu dos poderes públicos um projeto educacional compatível com um projeto de Estado e devidamente dialogável com as metas e princípios do mercado.

Nesse momento, surge a eminente necessidade de institucionalizar setores especializados sobre currículo na burocracia educacional do Estado a fim de garantir, através da seleção dos conteúdos, o tipo de capital cultural (na concepção de Bourdieu (2005) referente aos valores e conhecimentos sócio-historicamente produzidos) e de capital humano (na concepção de Schultz, 1985, vinculado a intrínseca relação educação e economia, ou mais expressivamente, uma proposta de formação vinculada aos interesses do capital) a serem distribuídos a segmentos específicos da sociedade.

Tomaz Tadeu da Silva (1999) acrescenta que a consolidação do currículo enquanto campo especializado de estudo e pesquisa deu-se nos Estados Unidos, em específico, sob a necessidade de manutenção de uma identidade nacional, em virtude da crescente onda de migrações, além da influência dos processos de urbanização e industrialização. Portanto, era emergente que a escola promovesse a função de adequar as novas gerações ao novo quadro social, político e cultural vislumbrado nos EUA em início do século XX, diante da construção de novos valores e hábitos, calcados nas mudanças significativas das relações de trabalho, em especial nas fábricas, e pela própria urbanização da sociedade alicerçada na homogeneização do cotidiano e na cultura de consumo.

Inicialmente, como destaca Silva (2000), o marco desse processo foi estabelecido com a publicação do livro de Bobbitt, *The curriculum*, em 1918. Momento que evidenciou as disputas políticas, econômicas e culturais na definição do rumo,

finalidades e objetivos da política educacional daquele país. A concepção de currículo esteve, portanto, circunscrita a noção de organização, constituindo-se sob o enfoque meramente mecanicista, de busca de resultados alcançáveis. Na verdade, ao considerar o currículo como instrumento capaz de viabilizar, no âmbito educacional, o controle social, a homogeneização ou massificação cultural da população, tinha-se como características fundamentais para sua organização: a “ordem, racionalidade e eficiência” (MOREIRA & SILVA, 2006).

As idéias de organização e desenvolvimento ganham ainda mais força com Ralph Tyler. De acordo com Silva (2000, p. 22), o modelo deste autor apresentava quatro questões básicas que se relacionavam: currículo, ensino, instrução e avaliação. No que interessa aqui, a questão referente ao currículo, buscava tensionar “que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?”

A crítica que se faz, contudo, a essa questão é a forte tendência verticalizadora e não dialógica de pensar a educação e especificamente de estruturar propostas e ações pedagógicas à escola. Esse é um ponto importante de análise das políticas educacionais e da elaboração dos currículos uma vez que sob os discursos de “renovação” podem-se ter apenas deslocamentos conceituais com a predominância de práticas e intencionalidades.

Contra-pondo-se ao modelo tradicional de currículo – voltado especificamente as questões de ordem técnica, como elaboração e organização curricular, ou seja, ao como fazer, também representando um projeto dominante de sociedade, cujas racionalidades visam a construção de uma educação centrada no ajuste social, na adaptação à lógica do mercado e na homogeneização cultural – surge na década de 1960, sob um contexto histórico de forte mobilização social, cultural, política, a tendência crítica cuja preocupação central estava exatamente no entendimento e desvelamento do currículo a partir da questão do “por que”.

Os estudiosos vinculados a essa corrente de pensamento do currículo fundamentam-se a partir do neomarxismo e da teoria crítica. Suas abordagens

trazem ao centro da discussão questões relativas ao currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e estrutura social, currículo e cultura, etc.

A análise da educação articulada com a concepção de ideologia, inicialmente formulada por Louis Althusser (1983), com o ensaio “Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado”, levou a desmistificação da reprodução do sistema educacional de forma desinteressada e desarticulada a lógica de reprodução desigual da sociedade. Nesse sentido, Moreira & Silva afirmam que

o que caracteriza a ideologia não é a falsidade ou verdade das idéias que veicula, mas o fato de que essas idéias são interessadas, transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social (2006, p. 23).

No entanto, a própria idéia de ideologia revela, de outro modo, o jogo de interesses, as articulações entre os sujeitos envolvidos e as estratégias estabelecidas enquanto meio de construir a resistência.

A concepção de resistência está atrelada a noção de hegemonia proposta por Gramsci. A ordem hegemônica atual revela como o capitalismo engendrou econômica, política e socialmente seu domínio. O que em certa medida indica a minimização da sociedade civil e a submissão do Estado ao mercado, próprio do neoliberalismo. Nesse sentido, Coutinho (1981, p.12) afirma que o deslocamento da hegemonia para as massas populares não depende apenas do controle da produção material, “mas implicam também uma ação hegemônica sobre o conjunto dos mecanismos (políticos, sociais e culturais) que asseguram a reprodução da vida social global”. Apple (2006, p. 39) na mesma perspectiva teórica, argumenta que a idéia de hegemonia “atua para ‘saturar’ nossa própria consciência”. E acrescenta:

A hegemonia se refere não a acumulação de significados que estão em nível abstrato em algum lugar “da parte superior do cérebro”. Ao contrário, refere-se a um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, eficaz e dominante de significados, valores e ações que são vividos. (APPLE, 2006, p. 39)

De modo geral, a importância da perspectiva crítica do currículo direciona ao entendimento do currículo enquanto um espaço de lutas, contestações, conflitos,

relações de poder, um território em movimento, dialeticamente concebido e reconstruído. Nesse sentido, a dimensão curricular coloca-se potencialmente como elemento de análise do fenômeno educacional e de reflexões sobre a função social da escola, não sob o viés mecanicista ou tecnocrático, mas a partir da problematização da relação estrutura social – processo – escola (conteúdo e função) – território. De modo esquemático, o Quadro 2 destaca as principais abordagens, conceitos e temáticas que caracterizam as três grandes bases epistemológicas de análise do currículo.

Quadro 2: Teorias curriculares.

Teorias tradicionais	
Ensino	Metodologia
Organização	Eficiência
Aprendizagem	Didática
Planejamento	Objetivos
Teorias Críticas	
Ideologia	Classe social
Relações sociais de produção	Resistência
Reprodução cultural e social	Currículo Oculto
Conscientização	Capitalismo
Poder	
Emancipação e libertação	
Teorias Pós-Críticas	
Identidade, alteridade e representação	Significação e discurso
Diferença	Sexualidade
Cultura	Saber-poder
Subjetividade	Multiculturalismo
Gênero, raça, etnia	

Elaboração: Silva (2000, p. 16).

As Teorias Pós-críticas caracterizadas como pós-estruturalistas e também pelos estudos culturalistas, fundamentam-se epistemologicamente na fenomenologia, na

hermenêutica e nas concepções autobiográficas. Enquanto as teorias críticas estão mais preocupadas com os processos de reprodução das desigualdades diante do capitalismo industrial e financeiro, em especial, e seus reflexos para pensar a educação e o currículo; os estudos pós-críticos partem dos sujeitos envolvidos nos processos de reprodução social de forma desigual segundo suas condições existenciais: gênero, etnia, sexualidade, cultura. Portanto, a crítica pós-crítica à teoria crítica do currículo é que as questões de classe e os aspectos da economia política não são suficientes para abarcar a complexidade da sociedade Contemporânea. Segundo Silva,

Na perspectiva fenomenológica, o currículo não é, pois, constituído de factos, nem mesmo de conceitos teóricos abstratos: o currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida quotidiana que se acostumaram a ver como dados e naturais. O currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência (2000, p. 40).

Diante do quadro apresentado e segundo o interesse teórico que orienta esse objeto de estudo, destacar-se-ão os aspectos da abordagem crítica do currículo como centrais para compreender a relação das instituições educacionais de ensino agropecuário com o território, a partir da dimensão curricular. Nesse sentido, a ênfase sobre o “por quê?” ensinar determinados conteúdos, deslocando a análise do currículo segundo uma questão meramente técnica, organizacional para outra de cunho estrutural e relacional não significa a exclusão do enfoque do “quê” e “como”. Pelo contrário, o que deve se constituir enquanto diretriz analítica do currículo é a articulação das questões “o que?” e “por quê?” de modo a garantir a reflexão, problematização e compreensão da função social da escola. Na verdade, o desafio dessa proposta é reconstruir, sob um enfoque dialético, o próprio conceito de currículo tradicionalmente centrado na dimensão da seleção de conteúdos. Apesar de envolver tal aspecto, o currículo precisa ser entendido como um processo des-re-territorializante de materialização da educação no meio social, nos espaços onde as instituições escolas exercem sua função.

A des-re-territorialização das racionalidades da educação pressupõem jogos de interesses, intencionalidades, conflitos, contradições que em diferentes graus se articulam, recriam ou acomodam, quer seja por superação ou meio de resistência.

Nesse sentido, é indispensável apreender o conjunto que dá dinamicidade a escola e ao currículo da escola – a política educacional, as propostas de ensino, as práticas pedagógicas. Enfim, tal abordagem constitui-se como tentativa de pensar a escola de acordo com o contexto estrutural e conjuntural que lhe influencia e como isso interfere, condiciona ou permite um deslocamento reflexivo da proposta e ação pedagógica da escola enquanto ator social no contexto territorial em que está inserida.

Portanto, buscando aprofundar essas reflexões sobre o currículo escolar, na tentativa de compreender as contribuições das escolas agrotécnicas estaduais para o desenvolvimento territorial e a sustentabilidade desses espaços sociais de produção e reprodução da vida, toma-se os pressupostos teóricos de Michael Apple (2006) – a partir de uma abordagem mais estrutural e relacional – e as de Sacristán (2000) – segundo a idéia de que o currículo se faz e refaz numa confluência de práticas não restritas ao âmbito da escola, mas cujos reflexos e condicionantes são micropoliticamente materializados na escola, no currículo, na prática pedagógica.

A abordagem de Apple, ao se direcionar a uma análise da problemática educacional segundo o currículo concebido, vivido e/ou contestado revela que a direção do enfoque puramente economicista, isto é, apenas pela ênfase do papel econômico das instituições de ensino, não dão conta da complexidade da estrutura social refletida na dinâmica das escolas e nos currículos. Para ele, só através de uma abordagem que contemple a dimensão cultural e ideológica, de forma complementar a análise econômica, pode evidenciar a influência das contradições, conflitos e tensões da lógica desigual da reprodução social e econômica, circunscrita pela política, materializada nas práticas pedagógicas dos educadores e educandos, o que reflete a dimensão curricular. A proposta de Apple (2006), portanto, busca abarcar o papel cultural, social e ideológico transcritos na escola enquanto instituição de ensino. É nesse sentido que o referido autor afirma que sua abordagem teórico-metodológica busca

Explicar os reflexos manifestos e latentes ou codificados dos modos de produção material, dos valores ideológicos, das relações de classe e das estruturas de poder social – racial, sexual e também político-econômico – sobre o nível de consciência das pessoas de

uma determinada situação histórica ou socioeconômica. (APPLE, 2006, p. 35-36).

Em certa medida, isso indica a influência que o ensino pode adquirir na construção da hegemonia cultural pela ordem econômica vigente. Entender o direcionamento, objetivos da política educacional sob orientação do poder econômico dominante é apenas uma peça do quebra-cabeça. Nesse sentido, é preciso compreender como as escolas e os currículos escolares e nesse caso também os professores em sua prática pedagógica adotam tais proposições politicamente expressas nos referenciais curriculares que fundamentam ou refletem as políticas educacionais do Estado (atreladas à ordem econômica) no âmbito de formar “as consciências” dos indivíduos, podendo reforçar a hegemonia cultural da dominação econômica.

A questão, portanto, não é de caráter determinista ou determinado, mas dimensionado pelas possibilidades construídas pelas ações humanas (educadores e educandos) nas práticas curriculares e pedagógicas. Inclui, portanto, fazer da escola o espaço de formulação de estratégias político-sociais capaz de orientar a um projeto de sociedade alternativo dentro do próprio sistema de reprodução capitalista. É nesse sentido que não basta reconhecer as influências políticas e econômicas ao projeto curricular e pedagógico das instituições de ensino. É igualmente importante reconhecer as estratégias institucionalmente gestadas pelos atores sociais do processo de ensino-aprendizagem e incorporadas ao currículo – este entendido da forma mais abrangente do que meramente a seleção e distribuição de conteúdos e carga horária – para perceber a função da escola na ordem social, de forma a promover a construção de um novo contrato social, mesmo que isso implique em redes mais locais de reprodução. Nesse sentido, Apple afirma que

para entender completamente como as escolas funcionam, devemos estudá-las como instituições que “produzem conhecimento”, como instituições que têm uma função ideológica. (...) A pesquisa curricular, a compreensão sociológica e o estudo das ideologias políticas e econômicas, portanto, misturam-se em uma perspectiva unificada que nos permite sondar o lugar das escolas na reprodução cultural, e também econômica, das relações de classe as sociedades altamente industrializadas. (2006, p. 49).

Claro que o primeiro passo é observar as escolas como mecanismos de distribuição cultural (desigual), uma vez que exerce o controle do conhecimento que preserva e

produz. Aliado a isso, Apple (2006) destaca a função social e cultural que as escolas desempenham na construção da realidade, considerando generalista não reconhecer a relação das instituições, e nesse caso a escola, com a estrutura social e econômica, em geral. Isso de certa forma, também direciona ao pensamento das intencionalidades, como já salientado, na distribuição e controle de determinados conhecimentos e não de outros. Essas intencionalidades evidenciam o caráter de não neutralidade assumido pela escola, mesmo que implicitamente.

Ao analisar, por exemplo, o contexto que se insere o ensino agrotécnico ao longo das últimas décadas e em especial a partir da década de 1990, pode-se perceber, por exemplo, (e isso ficará ainda mais claro quando forem apresentados os dados obtidos nas pesquisas de campo), as constantes contradições existentes no pensar a proposta curricular das escolas agrotécnicas diante de uma realidade territorial que se apresenta e as vezes não é claramente assumida ou quando tal inscreve-se um discurso político-filosófico de caráter emancipador e contraditoriamente reproduzidor do controle social, próprio da proposta política ideológica dos grupos hegemônicos. O que implica pensar criticamente sobre a reflexão dos professores a respeito dos currículos aos quais estão inseridos e reproduzem em suas práticas pedagógicas e mesmo na formulação politicamente consciente do projeto pedagógico da escola – que poderia ser reconhecido como a expressão de sua função social, as quais gravitam em torno do currículo.

De modo geral, a contribuição de Apple (2006) ao pensamento crítico sobre o currículo refere-se resumidamente na relação do conhecimento escolar enquanto produção gestada sob a lógica dos “conflitos ideológicos e econômicos tanto ‘fora’ quanto ‘dentro’ da educação” (p. 69), ou especificamente das escolas.

É nesse sentido que, ao estabelecer uma relação entre a estrutura social, a escola e o território têm-se como pressuposto crucial o processo de formação dos sujeitos – a partir dos significados sociais e culturais apreendidos segundo o conhecimento produzido e disponibilizado pela escola, da mesma forma que diante das práticas conflitivas, de resistência e de contradições possivelmente engendradas no âmbito das práticas curriculares pode ser viabilizado leituras de mundo capazes de excitar

um pensar crítico da realidade configurada pelos agentes econômicos e políticos hegemônicos, mas acima de tudo, desenvolver os meios de se produzir uma ordem contra-hegemônica.

A partir disso, as contribuições teóricas de Sacristán (2000) buscam complementar essa perspectiva de análise apresentada anteriormente, porém sob o enfoque do currículo enquanto a confluência de práticas diversas que se enredam. Portanto, as práticas curriculares materializadas na escola são reflexos e condicionantes de outras práticas. Entendê-las consiste em compreender o acontecer pedagógico movido pelo currículo na escola, assim como entender os direcionamentos que o sentido do educar proposto pelas instituições de ensino se configuram como um agir na sociedade, cujas conotações podem implicar o caráter de normatização e submissão ou resistência e subversão.

Assim, o autor afirma que a perspectiva de estudo curricular deve partir da concepção de

currículo, entendido como algo que adquire forma e significado educativo à medida que sofre uma série de processos de transformação dentro das atividades práticas. (...) [cujas] condições de desenvolvimento e realidade curricular não podem ser entendidas senão em conjunto. (SACRISTÁN, 2000, p. 9)

Diante das diversas concepções que historicamente nortearam o entendimento do currículo como conjunto de disciplinas, programas de atividades, habilidades a serem desenvolvidas ou plano de reprodução de determinada sociedade pela escola, esta é na visão crítica o elemento político hegemônico que perpassa e direciona as outras formas de entender as finalidades e objetivos do currículo. Desta forma, Sacristán evidencia alguns âmbitos para se analisar o currículo:

- O ponto de vista sobre sua função social como ponte entre a sociedade e a educação.
- Projeto ou plano educativo, pretense ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos, etc.
- Fala-se do currículo como a expressão formal e material desse projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas seqüências para abordá-lo, etc.
- Referem-se ao currículo os que o entendem como um campo prático. Entendê-lo assim supõe a possibilidade de: 1) analisar os processos instrutivos e a realidade prática a partir de uma perspectiva que lhes dotam de conteúdo; 2) estudá-lo como território de

intersecção de práticas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógicos, interações e comunicações educativas; 3) sustentar o discurso sobre a teoria e a prática em educação (SACRISTÁN, 2000, p. 14-15).

Os pontos suscitados pelo autor direcionam as intenções desse trabalho de pesquisa uma vez que a compreensão que se faz aqui sobre o currículo diz respeito a um emaranhado de relações de poder, contextos e práticas que interagem e conflituam-se em diferentes escalas, materializando-se nas práticas pedagógicas, na projeção e efetivação da função social da escola segundo os limites impostos pela ordem hegemônica na consolidação de seu poder cultural e de reprodução social e/ou (não) ressignificados pelos atores do processo pedagógico, o que demarca claramente a forma como a escola se insere no contexto local / territorial.

Nesse sentido, o projeto pedagógico da escola, as propostas de ensino e orientações, concepções filosóficas e pedagógicas que norteiam o chamado “currículo prescrito” e as práticas pedagógicas (que não devem se limitar ao espaço institucional da escola, mas também refletir as diversas formas de representar sua inserção concreta no espaço social local) revelam de forma concreta o currículo enquanto a materialização dos fins sociais, econômicos, políticos e culturais da escola, cujas intencionalidades e racionalidades das diversas instâncias envolvidas no processo também evidenciam as contradições inerentes as próprias tentativas de constituição e reprodução de um modelo de sociedade, ou mesmo as cristalizações impostas por este. É desta forma que o currículo constitui-se como um campo de lutas, possibilidades e resistências.

Desta forma, ao reconhecer que o currículo descreve

“a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional” (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

é que ganha sentido a análise da territorialidade das escolas agrotécnicas no tocante a compreensão de seu processo de influência social, econômica, política, ambiental e por que não cultural nos territórios determinados.

Portanto, a forma de conceber a relação educação e trabalho, a concepção de currículo pelos educadores, o desenvolvimento das atividades pedagógicas, as noções éticas, filosóficas e políticas que envolvem o processo de formação dos técnicos, a capacidade de inserção da escola na realidade local / territorial são alguns dos aspectos das tramas institucionalmente gestadas e que dão “vida” ao currículo escolar (e em conseqüência a própria instituição de ensino) e indicam o nível de territorialidade dessas escolas. Nível esse que é estabelecido pela relação sociedade – currículo – práticas, uma vez que é no âmbito das transformações sociais, econômicas e políticas que se estabelecem as pressões sobre os sistemas educacionais a fim de se adaptarem aos contextos em emergência. A questão, porém, situa-se no jogo de interesse expresso nessas mudanças, quase sempre atrelados a lógica do mercado e também a capacidade das instituições estabelecerem de forma crítica sua racionalidade de forma dialógica com a realidade territorial, o que neste caso consistiria em ultrapassar – referindo-se as escolas agrotécnicas e técnicas em si – o simples atendimento das demandas do mercado.

Buscando estabelecer as bases de uma teoria do currículo centrada nas práticas diversas que orientam o processo histórico, social, cultural e político de estruturação dos currículos, cuja materialização se dá na prática pedagógica das instituições de ensino e na emergência de sua função socializadora, Sacristán, apesar de se aproximar epistemologicamente da classificação feita por Silva (2000), evidencia quatro tendências: a) “o currículo como soma de exigências acadêmicas”, centrado na organização do saber culto a ser distribuído disciplinarmente; b) “o currículo base de experiências”, influenciado pelo movimento de renovação da educação, calcada na dimensão humanista; c) “currículo tecnológico e eficientista”, que reflete o desenvolvimento das práticas administrativas na estruturação e organização dos conteúdos segundo os objetivos politicamente definidos, sob a ótica da neutralização, da desideologização, cujo fim evidencia-se por um direcionamento de homogeneizar os padrões e valores sociais, comportamentos, a fim de atender a lógica eficientista e organizacional imposto pelo processo de industrialização, como se visualizou principalmente nos Estados Unidos, no início do Século XX; d) e por fim, a concepção defendida por Sacristán, que se fundamenta numa abordagem

crítica do “currículo como configurador de práticas”. Aqui cabe acrescentar que o currículo é em si reflexo e condicionante de práticas.

Os currículos são, segundo Sacristán,

“a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num determinado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado”. (2000, p. 17)

Deste modo, o entendimento do currículo situa-se num contexto sócio-histórico e político, sob influências e determinações econômicas que incidem diretamente no pensar a educação e no fazer pedagógico dos professores, na elaboração das propostas da escola, constituindo-se uma zona dialética de tensões e/ou acomodações. Portanto, dessa trama de práticas sociais estabelecidas em torno do currículo e dando-lhe concretude (uma vez que não é inerte, estático) emerge, como salienta Sacristán (2000, p. 50), a problemática da “relação teoria e prática” e da relação “sociedade e educação”.

Nesses termos, a compreensão da prática educativa como significativa e permeada de intencionalidades hegemônicas ou hegemonzantes, ou mesmo fragmentárias, recai sobre a necessidade de buscar na escola o entendimento da rede que no plano macro é tecida e é reproduzida ou ressignificada segundo as contradições das práticas dos atores sociais envolvidos no fazer pedagógico. Portanto, neste trabalho, compreende-se que o currículo dentro de suas bases acima estabelecidas, sob influência das contribuições teóricas de Apple (2006) no que se refere às relações de poder e das contribuições de Sacristán (2000) no tocante ao conjunto de práticas extra e intra escolar, pode ser compreendido como o elo de conexão entre a escola e a sociedade / território, segundo também os princípios norteadores da política educacional. Desta forma, apresenta-se abaixo um esquema que indica a articulação dessas reflexões ao contexto teórico-metodológico da pesquisa.

Figura 2: Esquema elaborado a partir da reformulação de uma proposta de Sacristán para uma teoria do currículo.



Elaboração: Heron Ferreira Souza, 2009.

Como afirma Apple (2006, p. 84), as escolas são “instituições que incorporam tradições coletivas e intenções humanas que, por sua vez, são os produtos de ideologias sociais e econômicas identificáveis”. Portanto, as escolas (em específico, as escolas agrotécnicas foco dessa pesquisa) desempenham uma ação de influência na concretização dos projetos de sociedade definidos num contexto macro, mas também territorial.

As tramas institucionais evidenciadas diretamente nas finalidades de uma política educacional atrelada à lógica de reprodução do capital, como aquela fortemente percebida no contexto das escolas agrotécnicas durante a Revolução Verde no Brasil, demonstra o processo de territorialização da ordem hegemônica estabelecido a partir da dimensão educacional. Segundo Haesbaert, a territorialização consiste num

conjunto de múltiplas formas de construção / apropriação (concreta / simbólica) do espaço social, em sua interação com elementos como o poder (político / disciplinar), os interesses econômicos, as necessidades ecológicas e o desejo / a subjetividade (2006, p. 45).

No entanto, à medida que as relações de poder tornam-se complexas, cada vez mais tensas, e a escola é concebida como espaço social ou territorial de

materialização dessas tensões historicamente re-construídas e refletidas nas práticas curriculares e pedagógicas, tem-se a necessidade de se repensar a construção da territorialidade institucional por essas unidades de ensino.

4.2 - Práticas curriculares e propostas pedagógicas: pensando a territorialidade das escolas agrotécnicas de Amargosa e Irecê

Como já foi evidenciado anteriormente, o entendimento da territorialidade das escolas agrotécnicas visa destacar a dinâmica de (re) inserção dessas instituições de ensino a partir da relação de seus projetos educativo / curricular com a realidade territorial. Portanto, toma-se como referência de análise a abordagem territorial, o que não pressupõe um estudo sobre o território em si, mas, segundo os limites teórico-metodológicos propostos, dos reflexos das ações institucionais no âmbito educativo sobre o território, buscando estabelecer seus pontos de articulação e divergência. Daí a concepção de territorialidade institucional. De qualquer modo, a tentativa de estabelecer as bases dessa compreensão exige inicialmente a articulação dos conceitos de território e territorialidade.

Raffestin (1993), geógrafo francês, concebe o território numa perspectiva marxista como produto dos atores sociais, Estado e organizações (no sentido econômico do termo diferenciando da concepção de instituição). Por ser resultado dessas relações de poder em diferentes escalas, o território é composto por malhas, nós e redes, o que o referido autor chama de sistema territorial, isto é, o conjunto de práticas espaciais – econômicas, políticas e culturais. Portanto, cada ator social assume uma posição demonstrando seus interesses e intencionalidades, nem sempre gestados no âmbito local, mas também sob influência de uma lógica de poder hegemônica.

Outra concepção de território que ajuda a refletir sobre o jogo multidimensional de poder no território é o de Santos. Segundo este autor,

O território usado constitui-se como um todo complexo onde se tece uma trama de relações complementares e conflitantes. Daí o vigor do conceito, convidando a pensar processualmente as relações estabelecidas entre o lugar, a formação socioespacial e o mundo (p.

3). O território usado, visto como uma totalidade, é um campo privilegiado para a análise na medida em que, de um lado, nos revela a estrutura global da sociedade e, de outro lado, a própria complexidade de seu uso (p. 12). (*apud* HAESBAERT 2004, p. 59).

Nesse sentido, cada ator atribui sentido diferenciado ao território, à medida que seu uso tem intencionalidades distintas. Portanto, enquanto os atores hegemônicos, na concepção de Santos, vêem o território como recurso econômico de realização e reprodução do capital; os atores hegemonzados buscam a construção de estratégias que garantam sua sobrevivência nos lugares. Desta forma, o próprio conceito de “território usado” associa-se a concepção de espaço geográfico como “um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como um quadro único no qual a história de dá” (SANTOS, 2006, p. 63).

Para complementar e enriquecer o sentido conceitual de território e a idéia de territorialidade no entendimento do fenômeno educacional – nesse sentido relacionando-se a função social/territorial exercida pelas escolas agrotécnicas – é pertinente destacar a concepção de Oliveira, segundo o qual o território consiste numa:

Síntese contraditória, como totalidade concreta do processo / modo de produção / distribuição / circulação / consumo e suas articulações e mediações supraestruturais (políticas, ideológicas, simbólicas, etc.) em que o Estado desempenha a função de regulação” (2002, p. 74).

Essa perspectiva de base materialista e dialética destaca claramente como diante do capitalismo, das relações sociais de produção e reprodução material subordinadas ao mercado e reguladas pelas instâncias do Estado, se produzem também as desigualdades territoriais ou o que o referido autor chama de “desenvolvimento territorial desigual”. É importante destacar que tal abordagem não considera a unidimensionalidade do sentido de território – como o que vigorou na concepção de Ratzel, de Estado-Nação –, mas, pelo contrário, assim como Santos (2006) e Raffestin (1993), Oliveira (2002), reconhece as teias de relações de poder estabelecidas entre os atores hegemônicos e hegemonzados.

O território, além de sua dimensão conceitual, constituindo-se uma importante categoria de análise do espaço sob o viés das relações de poder – político, econômico, social e cultural – é também apreendido sob o viés meramente prático e instrumental, como destacam Schneider e Tartaruga (2004). A instrumentalidade da abordagem ou perspectiva territorial conduz a perda do sentido conceitual do território, ficando este restrito ao aspecto de intervenção ou planejamento com vistas ao desenvolvimento. Como acontece geralmente com o conceito de região. No entanto, considera-se neste trabalho também a capacidade analítica do enfoque territorial uma vez que o território é assumido como resultado das relações sociais, econômicas, políticas e culturais, estabelecendo-se com isso uma teia de relações de poder dialeticamente verticalizadas e horizontalizadas, o que expressa as racionalidades e intencionalidades subjacentes aos atores envolvidos no processo histórico de constituição e reconstituição do território.

Porém, é relevante a observação de Schneider e Tartaruga, ao considerarem que

o enfoque territorial é permeável às noções de governança (interação e regulação entre atores, instituições e Estado) e de concertação social ou coordenação de interesses de atores que transcorrem em um espaço determinado que é o território. Tanto a governança como a participação passam a ser entendidas como de fundamental importância para determinar o novo papel das organizações e instituições locais (2004, p. 13).

Todas essas questões direcionam ao entendimento da territorialidade como sendo os mecanismos, ações, políticas, resultados de ações coletivas a fim de gestar os recursos econômicos, ambientais, sociais e culturais. Como afirma Haesbaert,

cada grupo social, classe ou instituição pode “territorializar-se através de processos de caráter mais funcional (econômico - político) ou mais simbólico (político-cultural) na relação que desenvolvem com “seus” espaços, dependendo da dinâmica de poder e das estratégias que estão em jogo (2004, p. 96).

O caráter funcional é o principal elemento de entendimento da territorialidade das instituições de ensino, nesse caso as escolas agrotécnicas, visto que evidencia a capacidade de influência e as ações que são assumidas e desenvolvidas pelas escolas enquanto lugar de produção e socialização do conhecimento.

Nesses termos, a forma como a escola estrutura seu projeto pedagógico, pensa a relação educação-trabalho, educação-desenvolvimento, se posiciona diante das orientações e diretrizes da política educacional, remetem a função social da instituição de ensino que é construída no seio de uma reflexão crítica sobre o que aqui se chama de territorialidade, mas poderia ser simplesmente o caráter político-estratégico de construção da relação escola-território.

Essa territorialidade é inegável visto que as escolas, de modo geral, como se verificou anteriormente, exercem uma influência na dinâmica social, seja para manter a ordem hegemônica estabelecida, seja para criar o que Milton Santos chamou de ordem contra-hegemônica. Apple colabora com essa reflexão ao afirmar que

As escolas, embora de fato sirvam aos interesses de muitos indivíduos – o que não pode ser negado -, também parecem empiricamente atuar como poderosos agentes na reprodução cultural e econômica das relações de classe de uma sociedade estratificada como a nossa (2006, p. 42).

A Economia da Educação através da teoria do capital humano sustentou e tem ainda sustentado que a formação de quadros técnicos, qualificados, e também científicos incide diretamente sobre a perspectiva de desenvolvimento de determinada sociedade, a partir do crescimento econômico, promovido pelo desenvolvimento tecnológico que numa relação simétrica impulsiona ainda mais o desenvolvimento educacional. Dessas relações, não se pode esquecer que diante da lógica global de reprodução do capital, cujas desigualdades são territorialmente distribuídas e reproduzidas pela reinvenção da divisão territorial do trabalho na dimensão dos países ou regiões dinâmicas (o que não pressupõe uma visão determinista), muito mais do que pensar mecanicamente a função da educação é preciso reconhecer como as escolas³² se colocam nessas tramas estruturalmente enredadas. Pois, por um lado, a igualdade de oportunidades e de acesso não se constitui como realidade; e do outro, tem-se as intencionalidades político-econômicas expressas na política educacional do Estado.

³² O que se dará como expressão da dimensão curricular – circunscrita no pensar e agir educativos gestados nas relações multiescalares de poder que incidem sobre a escola e esta também faz parte.

Nesse sentido, a territorialidade das instituições de ensino associada ao currículo enquanto território vivido, tenso e des-articulado, remete a capacidade de influência institucional socialmente construída pelos atores do processo pedagógico. Desta forma, Apple afirma que

A influência (...) é altamente mediada pelas formas humanas de ação. É mediada pelas atividades, contradições e relações entre homens e mulheres de verdade – como nós – à medida que exercem suas atividades cotidianas nas instituições que organizam suas vidas (2006, p. 38).

Estabelecer o que aqui se chama de territorialidade institucional no âmbito das escolas pressupõe na visão de Apple, referindo-se a reconfiguração da função social da escola, no exercício que ultrapassa os limites da crítica em si e busca sua materialização através da prática ideologicamente comprometida com a construção de um contexto territorial social e economicamente justo. Nesse sentido, o autor afirma que

Submeter nossas atividades diárias a um exame político e econômico minucioso e considerar a escola como parte de um sistema de mecanismos voltados à reprodução econômica e cultural, não significam obrigatoriamente desafiar as práticas predominantes na educação. (...) Contudo, os tipos fundamentais de exame minucioso que defendo desafiam todo um sistema de valores e ações “fora” da instituição de ensino. (...) Requer a articulação progressiva de uma ordem social – e o compromisso para com ela – que tenha em seus próprios fundamentos não a acumulação de bens, lucros e créditos, mas a maximização da igualdade econômica, social e educacional. (...) Implica a reestruturação de instituições e uma reformulação fundamental do contrato social que supostamente nos une (APPLE, 2006, p.45).

Referindo-se especificamente as chamadas “escolas agrícolas”, Pistrak também chama a atenção para o papel fundamental que tais instituições devem desempenhar na dinâmica territorial segundo o desenvolvimento de práticas pedagógicas e curriculares que se articulem a um pensar o campo, sua sociedade e economia, seu desenvolvimento territorial. Assim, o autor afirma que

O trabalho social principal do professor e da escola deve consistir na melhoria constante da agricultura, da economia rural e das condições de vida do camponês; o trabalho deve ser feito com a ajuda da escola e através dela. (...) Constata-se, então, que o problema

essencial é aproximar a escola das necessidades da economia e da vida dos camponeses. (PISTRAK, 2006, p. 70).

O que remete a um processo de inserção territorial cuja territorialidade institucional é vista como uma estratégia emancipatória de desenvolvimento. Questão que, na atualidade, implica no olhar crítico-reflexivo sobre os direcionamentos das políticas educacionais, suas interfaces (ou a falta delas) com as políticas públicas de desenvolvimento do campo / ou mesmo desenvolvimento territorial, tudo isso materializado numa proposta curricular e pedagógica.

Deste modo, apresenta-se a seguir, segundo as opiniões dos atores pedagógicos – professores, alunos, diretores, ex-professores, ex-alunos – a dinâmica curricular concebida, percebida e vivida por estes nas escolas agrotécnicas de Amargosa e Irecê, nas últimas décadas, em certa medida procurando priorizar o contexto atual. Tais impressões serão relacionadas com os direcionamentos políticos, filosóficos e pedagógicos desses atores em seus contextos institucionais e territoriais, de modo a evidenciar também as condições institucionais estruturais.

4.2.1 - A Escola Agrotécnica de Amargosa

Ao analisar a realidade econômica regional no período em que a Escola Agrotécnica de Amargosa – EAA, situada no km 02 da Rodovia Amargosa - Milagres, zona rural, foi instalada, observa-se uma influência de cunho mais político do que necessariamente vinculado a uma estratégia político-educacional de fomento ao desenvolvimento. Isso porque, no início da década de 1990, a região de Amargosa já se apresentava como uma área deprimida, comparando-se ao exponencial desenvolvimento econômico proveniente das culturas de café e fumo do final do século XIX e início do século XX. Nem mesmo a pecuária leiteira, atividade que substituiu em grande parte as culturas do fumo e café e recebeu numerosos investimentos financeiros do Banco do Brasil, demonstrava mais tanto dinamismo no início dos anos 1990. Milton Santos descreve o quadro sócio-espacial da região, já na década de 1960, da seguinte forma:

“a região de Amargosa que, em determinado período, se colocou à frente de outras regiões baianas, gozando de todos os elementos do progresso, então atuais, perdeu, em seguida, seu élan. Por isso, não pôde acompanhar a evolução registrada em toda parte, seja no sistema de sua comunicação com as áreas externas (os transportes), seja no da própria atividade interna (...). A criação de gado, que agora se expande, beneficia alguns fazendeiros, expulsando a população e empobrecendo a região. As novas exigências para a exportação do café, com o aviltamento dos preços do produto não convenientemente beneficiado (...), agrava os padecimentos dos pequenos agricultores e contribui para a concentração dos meios de produção e da riqueza” (1963, p. 36).

Apesar de esse quadro evidenciar as transformações sócio-espaciais vividas pela substituição, em determinado grau, das lavouras pela pecuária, indicando um processo de concentração fundiária, isso acabou coexistindo com as pequenas propriedades e produções que resistiam ao processo em curso.

Deste modo, o período histórico da região de Amargosa no momento de criação da EAA foi marcado por uma conjuntura econômica em vias de decadência. Apesar disso, como ocorre na maioria dos municípios baianos, a agricultura (assim como a pecuária extensiva) ainda é a atividade que sustenta economicamente esses espaços locais e regionais. Por isso, no bojo das contradições produtivas reproduzidas no espaço social, a agricultura familiar e a pequena e média produção são as marcas da desigualdade que se confronta com os poucos pólos de desenvolvimento baianos, por exemplo, baseados na agricultura (Extremo Sul, Oeste Baiano, Vale do São Francisco).

Isso por um lado justificaria a idéia de localização da EAA, uma vez que apesar da ausência de uma produção agrícola de relevância econômica no mercado, a região constituía-se, ainda no início dos anos 1990, como rural – ligada a agricultura e pecuária. No entanto, o fator mais relevante para tal localização na opinião do ex-professor da EAA esteve muito mais associado ao interesse político da época. Naquele momento de redemocratização, o governo do Estado foi assumido por Waldir Pires, político de trajetória esquerdista e que teve uma vivência com o município de Amargosa.

Waldir Pires sempre teve uma relação muito grande com Amargosa. Então nesse aspecto eu acho que a maior influência que teve foi do

governador ser de lá, embora se saiba que ele não foi nascido em Amargosa, mas estudou o primário lá, tem relação com as pessoas de lá, o pai foi enterrado lá. Inclusive o nome da escola a princípio³³ era o nome do pai do governador, depois ficou com o nome de Escola Agrotécnica de Amargosa (Ex-professor da EAA. Entrevista concedida em março de 2009).

Em certa medida, a influência mais notadamente política à instalação da EAA acabou por reproduzir no âmbito do projeto educativo da escola aquilo que já vinha se conformando no ensino agrícola brasileiro: um “descompromisso” político e social da escola com as comunidades rurais. Como afirma Pistrak (2000), a concepção do trabalho social do professor e da escola, no caso específico do campo, deve estar relacionado a contribuição com a melhoria da qualidade de vida daqueles homens e mulheres que vivem da terra, de modo a entrelaçar os aspectos econômicos, técnico-produtivos e de relações de trabalho. Nesse sentido, para o autor,

na medida em que atender às necessidades do agricultor, a escola se tornará indispensável para ele, podendo desempenhar um grande papel em toda sua vida; e assim veremos desaparecer a desconfiança que se manifesta aqui e ali em relação a ela. (PISTRAK, 2000, p. 70).

E, assim, as escolas agrotécnicas acabaram sendo, e em muitas circunstâncias ainda são a expressão do “melhor ensino preparatório” para estudos posteriores, ficando por vezes distante de um projeto social ou diria territorial. E o problema clamado por Pistrak (2000) em relação às escolas agrícolas, no contexto da Rússia que começava a viver os fervores da revolução, ainda é em muitos casos o problema do Brasil contemporâneo: aproximar a escola (nesse caso em específico – as escolas agrotécnicas) das necessidades da economia e da vida camponesa.

Essa questão é importante uma vez que no âmbito do município de Amargosa e região, como salienta o ex-professor da EAA, vive-se há muito tempo uma contradição intrínseca entre uma região eminentemente rural³⁴ e a cultura do urbano, tendo conseqüentemente a negação dessa ruralidade. Diante disso,

³³ Inicialmente a escola foi chamada de Escola Zé Pires.

³⁴ Observa-se que a concepção de rural na atualidade é muito mais complexa do que a simples vinculação às atividades agrícola e pecuária. Somam-se a isso a própria intersectorialidade da produção expressa nos complexos agroindustriais, a emergência de outras atividades econômicas no meio rural, também as chamadas atividades não-agrícolas, ou mesmo a pluriatividade no campo.

a escola influenciou pouco em termos daquele aluno oriundo mesmo da zona rural, a maior parte dos alunos que a gente tinha, grande parte deles foi (em determinado período até que a gente teve aquele aluno da zona rural mesmo) da região, não propriamente da cidade de Amargosa. O pessoal de Amargosa, a maioria era o pessoal de origem da cidade, de classe média em geral. Então é bom a gente notar isso porque havia aquele comentário tipo assim: É, a gente já é da roça então como é que a gente vai pegar nossos filhos e mandar pra uma escola da roça ou na roça? (Ex-professor da EAA, entrevista março de 2009).

E acrescenta:

o currículo nos moldes de uma cultura urbana, cuja rigidez e lógica não favorece a inserção da escola no meio rural, uma vez que deixa de atrair jovens rurais que na maioria dos casos precisam ajudar seus pais, chegando muito deles a estudar nas escolas noturnas da cidade. (Ex-professor da instituição, entrevista março de 2009).

Como já se discutiu antes, essa falta de coerência política e pedagógica do projeto da escola deveu-se de início a sua própria intencionalidade de criação, ou melhor, a falta dessa racionalidade intencional, passando a ser mero fator político de localização. No entanto, reconhece-se que a tradição agrícola da região não deixou de ser um aspecto relevante. Porém, em termos de pensar a relação educação e desenvolvimento é evidente a falta de direcionamento pedagógico e porque não estratégico da escola no que se refere a sua maior inserção nas comunidades rurais. Questão fortemente vinculada à forma como a política educacional pensava e/ou passou a pensar essas escolas agrotécnicas, seus currículos e principalmente como os professores refletiram (ou refletem) e conceberam (ou concebem) a proposta pedagógica da escola e o currículo escolar.

4.2.1.1 - Proposta curricular e práticas pedagógicas

Pensar o currículo é refletir as micro e macro relações de poderes que gravitam e dão vida à escola. É entender diante dessa rede relacional como se processam as rupturas das práticas e concepções cristalizadas no tempo e quais suas novas ou possíveis transfigurações.

Nesse sentido, é fundamental orientar essa análise tomando como pilar os chamados subsistemas, na concepção de Sacristán (2000), que definem práticas

diretamente relacionadas com o currículo. Dos oito subsistemas³⁵, destacados pelo referido autor, interessa aqui cinco: 1) os âmbitos de criação culturais, científicos, etc; 2) o sistema de produção de meios; 3) o subsistema técnico-pedagógico; 4) o subsistema prático-pedagógico; e 5) o subsistema político-administrativo.

O subsistema chamado de “âmbitos de criação culturais, científicos, etc.”, assume o papel de re-produzir conhecimentos, conteúdos, conceitos, isto é, criar e difundir saber científico e culturalmente legitimado pela hegemonia dominante. Na concepção de Sacristán (2000, p. 24), como “o currículo é [também] uma seleção de cultura”, quem pensa hierarquicamente o currículo acaba por perceber as necessidades inerentes ao mesmo à medida que os centros de produção científica recebem as demandas oriundas das instituições escolares. Desta forma, para ele,

a importância desse subsistema e sua comunicação com o currículo é evidente por um duplo motivo: porque as instituições onde se localiza a criação científica e cultural acabam recebendo os alunos formados pelo sistema educativo, o que gera necessariamente uma certa sensibilidade e pressão para os currículos escolares, por um lado, pela influência ativa que exercem sobre os mesmos, e, por outro, selecionando conteúdos, ponderando-os, impondo formas de organização, paradigmas metodológicos, produzindo escritos, textos, etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 24-25).

Porém, a questão apesar de perpassar por essa via, não se limita a isso. Na verdade, as mudanças paradigmáticas, metodológicas, teóricas, dentre outras, não se materializam na prática pedagógica de forma mecânica, dependem e envolvem o conflito das concepções e afinamento dos discursos mediante o percurso de formação dos próprios professores, os quais refletirão a dinâmica contraditória e conflitiva desse processo de des-re-construção (quando existir) dos próprios centros de criação e difusão do saber – que muita das vezes ecoa o discurso hegemônico com mais força.

Essa questão é importante porque no que se refere às escolas agrotécnicas, em especial, o contexto inicial da EAA foi de professores oriundos da Escola de

³⁵ Os oito subsistemas destacados por Sacristán são: 1) atividade político-administrativa; 2) de participação e de controle; 3) ordenação do sistema educativo; 4) produção de meios; 5) criação culturais, científicos, etc.; 6) técnico-pedagógico; 7) de inovação; 8) prático-pedagógico.

Agronomia da UFBA, inicialmente por meio de concurso e depois à medida que foi havendo carência de profissionais, através de contratos e outras formas de parcerias com esta instituição. Portanto, o reflexo disso se deu na preocupação de alguns professores da escola estarem atentos ao que ensinar aos alunos, cuidando para não reproduzir o modelo produtivo de agricultura meramente mecanizada, patronal. Nesse sentido, o desafio se estendia a própria reprodução do material didático (sistema de produção de meios), pois

“o livro didático na área de agronomia ele passa uma visão muito mais conservadora, uma visão muito mais do lado mais forte, ou seja, da agricultura patronal, da mecanização (...) e não de uma agricultura voltada para a agricultura familiar e a gente tinha essa coisa. Muitos alunos nossos não eram originários da agricultura familiar, muitos alunos nossos eram da cidade e que tinha uma perspectiva de ter um curso melhor (Ex-professor da EAA – Agrônomo, 1991-2001).

Essa preocupação evidencia de certo modo como se estruturou a princípio o compromisso político – pedagógico pelo processo de formação dos técnicos, mesmo daqueles que não iriam continuar na área. Porém, isso não se deu de forma harmônica, pois não havia um coletivo discutindo, pensando o currículo, a proposta e a função da escola no meio rural, em especial, como se pode observar no comentário abaixo:

“nunca teve uma discussão aprofundada sobre ruralidade[s] para contrapor ao discurso hegemônico que é colocado da vida urbana uma vida melhor e tudo o mais que a gente sabe que é melhor mas que no campo pode se melhorar e ter uma qualidade vida muito melhor” (Ex-professor da EAA – Agrônomo, 1991-2001)

Porém, como já foi salientado, a tentativa de refletir sobre uma proposta de formação dos técnicos em agropecuária, levando-se em consideração aspectos historicamente deixados de lado pelo modelo de educação agrotécnica no Brasil como, por exemplo, desenvolvimento sustentável, a articulação produção – ambiente, outras formas e alternativas de produção, a agricultura familiar, dentre outros temas, se deu diante do esforço de elaboração da proposta curricular do ensino agrícola no Estado da Bahia, através do que aqui é chamado de “subsistema técnico-pedagógico”, termo utilizado por Sacristán. Para este, tal subsistema

Costuma expressar-se não apenas na seleção dos conteúdos culturais e em sua ordenação, mas também na delimitação de objetivos específicos de índole pedagógica e em códigos que estruturam todo o currículo e seu desenvolvimento. A incidência desse subsistema técnico costuma ser operativa em aspectos mais periféricos, cuja influência depende de sua própria capacidade de respostas às necessidades dominantes do sistema educativo e de seus ascendentes sobre os mecanismos de decisão. Um peso que varia de determinados níveis educativos para outros. Em menor medida, seu papel tem sido e é crítico. (SACRISTÁN, 2000, p. 25).

É importante notar que se, por um lado, esse quadro técnico-pedagógico indica o caminho a ser percorrido pelos sujeitos da educação, através dos conhecimentos e reflexos sobre a realidade educativa, das propostas de estruturação da prática pedagógica, do que e como fazer; por outro, especificamente em relação à elaboração da proposta curricular sobre o ensino agrícola no Estado da Bahia, tem-se um quadro técnico refletindo sobre sua própria prática, visto que o corpo técnico era, em geral, professores oriundos das escolas agrotécnicas. Portanto, além de um contexto naquele momento efervescente sobre as questões de cunho ambiental e isso associado aos princípios político-ideológicos de alguns professores, assim como suas experiências e vivências profissionais e educativas, pode-se dizer que esse subsistema não estava necessariamente disposto a mais uma vez materializar um currículo hegemonizado e hegemonizante, mas um currículo que na diversidade dos contextos regionais, locais, escolares e pedagógicos servissem como possibilidades. Na opinião do ex-professor da EAA,

Aquela proposta que foi feita, pra mim, foi o que a gente conseguiu de mais avançado e pensado. Foi o momento mesmo que a secretaria chamou, tinha um corpo técnico interessante dentro da secretaria que realmente trabalhava nesse sentido e pensava essa educação profissionalizante de modo mais integrador, vamos dizer. Então se chamou e a gente respondeu muito bem a esse chamado de sentar e fechar uma proposta das escolas agrotécnica no âmbito do Estado. Tivemos momentos mesmo de encontro de agricultura alternativa, agroecologia, na própria escola de Amargosa. A gente sentou com professores da rede estadual e diretores que trabalhavam pra jogar essa questão, porque a gente percebia que era uma questão muito importante, essa questão da gente conseguir trabalhar o ensino profissional, o meio ambiente e a produção (Ex-professor da EAA – Agrônomo, 1991-2001).

De proposta curricular ao currículo, ou do currículo concebido àquele vivido, não se pode negar o processo conflitivo de des-re-construção, ou como acima foi dito, das

experiências e vivências dos docentes. O referido entrevistado expressa isso ao comentar a relação ambiente e produção na formação dos técnicos:

Meio ambiente e produção nunca foi assim uma proposta unânime, nunca. Foi sempre uma discussão. Me lembro que em determinado momento, que eu tive uma discussão. Chamei um professor na sala da direção pra discutir, por exemplo, a produção que ele tava usando determinado tipo de agrotóxico na horticultura da escola. Aí eu chamei numa perspectiva: não pode porque você tá com alunos em sua maioria com menos de 18 anos, depois o que se quer com isso? Porque (...) se a gente busca trabalhar uma coisa diferenciada como é que se vai trabalhar dessa forma? (...) Não tinha assim uma proposta unânime em relação a essa questão. Eu mesmo tive uma proposta de sempre tá buscando relacionar as três coisas. Agora essa questão do ensino profissional e da produção as pessoas realmente sempre buscaram. Agora há uma contradição aí de quem você tem a perspectiva, você tem a perspectiva da agricultura familiar ou do empresário rural? Ou da agricultura patronal? Aí a gente também tinha que ver esse aspecto. Em determinado momento a gente tinha mais força e conseguia colocar os aspectos da agricultura familiar para quem a escola deveria servir. Inclusive num aspecto, por exemplo, se a escola tem capacidade então vamos buscar, por exemplo, ter um rebanho dentro da escola que possa disponibilizar animais para melhoria genética dos animais da região ou da agricultura familiar. (...) Eu acho que teve um momento que a gente discutiu inclusive naquela proposta colocada, não trabalhar apenas o ensino normal, mas trabalhar também a perspectiva do não formal (Ex-professor da EAA – Agrônomo, 1991-2001)

Certamente, o currículo enquanto “campo de forças” daqueles que pensam a educação de forma operacional e mecânica e daqueles que o vivem na prática pedagógica passiva ou reflexivamente, demonstra o quanto as possibilidades podem ser diversas de intencionalidades e racionalidades, tornando-se verdadeiro território de conflitos e contradições. O importante, porém, é saber que isso só pode ser construído desde que os professores compreendam a “educação como forma de intervenção no mundo”, reflitam sua prática, se permitam primeiramente apreender a realidade (FREIRE, 2004). Desta forma, o compromisso da escola, de quem “pensa” o currículo e principalmente quem o vive na prática pedagógica – os professores – é proporcionar aos educandos uma visão da complexidade do mundo, suas múltiplas faces segundo os interesses hegemônicos ou dos sujeitos que são hegemonzados. Porém, como lembra Freire, a educação não pode ser “nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante” (2004, p. 98). Significa que a

educação não pode ser indiferente a estas questões, sob o risco esvaziar o ato educativo. Como acrescenta o autor,

É um erro decretá-la (a educação) como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante como erro é tomá-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldades. Erros que implicam diretamente visões defeituosas da História e da consciência. (FREIRE, 2004, p. 99).

Nesse sentido, a educação profissional tem uma função complexa, contraditória, uma vez que se depara com as exigências do mercado em constante mutação e também precisa construir estratégias de emancipação dos sujeitos em formação. A construção dessas estratégias (que aqui será chamada de “estratégias sociais” da escola) significa romper ou buscar alternativas para que os avanços vistos na educação profissional, por exemplo, não seja simplesmente reflexo da racionalidade hegemônica e ainda imobilizadora das forças sociais, pois “toda vez, porém, que a conjuntura exige, a educação dominante é progressista à sua maneira, progressista pela metade” (FREIRE, 2004, p. 99).

Portanto, dar a estes a possibilidade de refletir o processo contraditório de construção da realidade social, buscando engendrar meios alternativos de sua inserção é uma “função” que não deve ser negligenciada pela proposta pedagógica da escola, tampouco pelos professores.

É importante notar agora o subsistema político-administrativo implícito na visão de currículo que impacta diretamente sobre a dinâmica estrutural da escola, de seu currículo prescrito (cuja dialética é engendrada na prática pedagógica pela possibilidade de “modelagem” dos professores). Isso porque a proposta curricular de 1994, anteriormente citada, teve sua implementação desmobilizada nas escolas agrotécnicas, a partir do Decreto 2.208/97, devido ao retorno da dualidade no ensino médio.

Além disso, outras práticas curriculares que foram pensadas para a escola e que também por questões de ordem estrutural acabaram não sendo implementadas. Pode-se destacar, por exemplo, a discussão que foi levantada na escola agrotécnica de Amargosa sobre a alternância.

A proposta pedagógica alternada, do aluno ficar uma parte do tempo na escola, outra parte do tempo no seu local de moradia, sua região e tudo o mais, isso também foi tentado. (...). Essa perspectiva da alternância surgiu já quando a gente estava indo³⁶, mas nunca a escola conseguiu implementar porque precisava de apoio pedagógico, por exemplo, de uma estrutura que permitisse (o carro), alguma coisa que permitisse os professores da escola ir na propriedade ver o que o aluno realmente fez. É uma perspectiva que não se operou dentro da escola. Essa perspectiva da alternância, né, com a reestruturação que houve mais recentemente, quando eu não estava mais lá, inclusive já estava repensando isso. Então se ouvia alguma coisa nisso, mas não se operou. Então fechar esse tripé e trabalhar com essas questões dentro de um currículo que permitisse isso... mas sempre tivemos historicamente muita dificuldade de grande parte da secretaria porque nunca, nunca...eu acho que é cultural essa coisa do país no processo de urbanização entender que realmente é um ensino diferenciado, né, mas tinha que fechar por exemplo programação de professor, e aí como é que fica programação de professor se você não fazer dessa forma? Aí você abre uma série de discussões, umas coisas foram a frente, mas outras não (Ex-professor da EAA – Agrônomo, 1991-2001).

Deste modo, observa-se o alto grau de conflito entre esses subsistemas que gravitam em torno do currículo e acabam por fazer parte dele. E com isso, as reestruturações pensadas para o currículo, através de uma prática docente talvez sensível ao contexto social, às necessidades dos sujeitos sociais, acabam sendo recriadas diante das possibilidades emergidas no processo pedagógico. Portanto, a rigidez político-administrativa refletidas nas estratégias de controle curricular é a expressão de um modelo educativo circunscrito nos interesses dominantes historicamente constituídos e cujas rupturas se dão lentamente no tempo e no espaço. O que reforça o pensamento de Freire (2004) sobre o caráter conservador das mudanças, que tendem a satisfazer os interesses de reprodução do capital. Porém, a contra-ordem precisa ser construída no currículo enquanto “território da contestação”, materializado na prática pedagógica escolar, cujas oportunidades conjunturais também precisam ser aproveitadas para o estabelecimento de novas diretrizes político-institucionais.

Diante dessas transformações da base legal que regula a educação, a Escola Agrotécnica de Amargosa ofereceu, desde sua inauguração em 1991, o curso Técnico em Agropecuária com equivalência de 2º grau. Em 1994, implantou-se o ensino fundamental. A partir de 2001, procurando atender aos dispositivos legais

³⁶ O entrevistado refere-se ao momento de sua saída da instituição.

pós – LDB 9394/96, a escola passou a oferecer Educação Profissional para os egressos do Ensino Médio, ou equivalentes e aos alunos do 2º ano do Ensino Médio que cursavam em concomitância. Atualmente, após o Decreto 5.154/2004 e a estruturação da política estadual de Educação Profissional, passou-se a oferecer o curso integrado de Agroindústria e o pós-médio de Agricultura. No entanto, o foco de análise será o curso de Agroindústria, por ser o de educação profissional integrado.

A justificativa apresentada para a implantação da habilitação em Agroindústria é relevante do ponto de vista inter-setorial, da dinâmica econômico-espacial, e até mesmo técnico – científico, no que se refere às novas bases do conhecimento. Por exemplo, em relação ao município de Amargosa, a produção leiteira, mesmo com as dificuldades apresentadas nas últimas décadas, ainda tem se demonstrado significativa e segundo dados da Prefeitura Municipal de Amargosa, a produção é beneficiada por quatro micro-usinas de produtores ou comprada por usinas em Salvador e Cachoeira. A produção de farinha, ainda que artesanal, tem grande abrangência no município (cerca de trinta casas de farinha). Além das duas torrefações de café. E mais recentemente a instalação de um frigorífico³⁷.

Apesar disso, a região tem uma concentração de pequenos produtores cujas principais culturas são: mandioca, banana, milho, feijão, fumo e amendoim, comercializados principalmente na feira local. O cacau, café e cana também são alternativas para a pequena e média produção³⁸.

O que se coloca em certa medida como contraditório na proposta de formação profissional da Escola Agrotécnica de Amargosa é a forte tendência de reorientação da habilitação de agropecuária para a de agroindústria sem evidenciar e reconhecer claramente as especificidades desta³⁹.

A proposta do curso em agroindústria da Escola Agrotécnica de Amargosa tem como perspectiva

³⁷ Dados obtidos no site: www.amargosa.ba.gov.br

³⁸ Idem.

³⁹ Fala-se em reorientação uma vez que a educação integrada é apenas na habilitação de agroindústria.

atender essencialmente os alunos que se dispõem em **ser trabalhadores rurais** para que o campo torne-se uma alternativa viável para a sustentabilidade financeira das suas famílias. Com a perspectiva de uma educação voltada para a **produção agrícola e o beneficiamento dos produtos**, o curso visa demonstrar **a importância de se agregar valores à produção**, o que gera ainda mais lucros e conseqüentemente, mais qualidade de vida (PLANO DE CURSO EM AGROINDÚSTRIA, EAA, 2008, grifos meus).

Historicamente, sabe-se que o curso em agropecuária tem pouco alcance na formação dos chamados agentes de produção⁴⁰. Nesse sentido, o enfoque no beneficiamento dos produtos é uma alternativa viável não apenas para o filho do agricultor, mas também para o técnico egresso que reside na zona urbana. Portanto, o sentido é de ofertar as condições técnicas necessárias para o preenchimento de lacunas no processo produtivo agropecuário, de modo a possibilitar alternativas técnico-produtivas e maior rentabilidade a quem já está inserido no contexto da produção agropecuária (os filhos dos produtores rurais) ou a quem quer se inserir (no caso dos egressos e residentes na cidade).

Com isso, o que se visualiza enquanto perspectiva é a maior integração campo-cidade via processo de produção agropecuário. Portanto, considera-se reducionista e inapropriado falar em fixação do 'homem' no campo ou mesmo numa proposta de formação voltada essencialmente ao trabalhador rural. Além disso, é sabido que uma parcela significativa dos alunos da escola não era e não é da zona rural. E ao mesmo tempo ainda falta essa maior aproximação da escola com as comunidades rurais, com as instituições políticas que atuam no campo e o estabelecimento de parcerias com os municípios da região. Questões que em certo âmbito dependem de "vontade política". Como lembra o ex-professor da EAA, em determinado momento foram firmados acordos com a EBDA, EMBRAPA de Cruz das Almas, EMBRAPA do Semi-árido, e algumas prefeituras a exemplo das de Laje e Milagres, mas por falta de uma melhor estruturação não se deu continuidade. Em 2008, por exemplo, alguns alunos que chegaram para os cursos de pós-médio, vindos de outros municípios, ficaram sabendo dos cursos oferecidos pela EAA através do Encontro de Agroecologia, realizado no mesmo ano na instituição, ou por meio de

⁴⁰ Tomando como referência a EAA, segundo os dados estatísticos de 2008 da própria Escola, os educandos oriundos da zona rural não atinge a marca dos 10% do total matriculado no Ensino Médio.

contatos do diretor com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Amargosa em articulação com os sindicatos da região, segundo a Professora 1(Agrônoma, entrevista dezembro de 2008).

Ainda em relação a viabilidade do curso em agroindústria, apesar de apresentar uma possibilidade de dinâmica inter-setorial e espacial (relação campo-cidade), é importante observar que

a escolha da área se deu mais por conta da estrutura que necessariamente em função da demanda, haja vista que boa parte dos nossos alunos não tem o “perfil” profissional e o comprometimento com a proposta do curso (Diretor da EAA, Historiador, dezembro de 2008).

Eu acho que teria mais em agricultura do que em agroindústria. Porque, assim, agricultura por mais que não seja difícil, o campo ainda está aqui. Mesmo que o professor tenha dificuldade, ensinar o agrícola aqui é melhor. Assim, em função da gente ter trator, as ferramentas, o campo e a agroindústria dependem de materiais que são mais caros e mais difíceis de conseguir. Então assim, a gente vai aos trancos e barrancos. Eu muitas vezes trago materiais de casa. Não é porque a escola não propicia, não, é porque já teve e foi perdido ou está em algum lugar que não se sabe, ou não tem estrutura (Professora 1, Agrônoma, entrevista realizada em dezembro de 2008).

Ainda há um bom número de jovens que residem na zona rural e esta formação técnica⁴¹ poderá contribuir muito para o desenvolvimento da agricultura familiar na região (Professora 2, Agrônoma, maio de 2008).

Há uma tendência grande por profissionais da área agrícola devido, sobretudo, ao grande incentivo do poder público à agricultura familiar (Professora 3, Agrônoma, maio de 2008).

Se as condições estruturais no tocante as orientações curriculares da política nacional de educação profissional e, em termos conjunturais, a expansão lenta, mas gradativa, da agroindústria que nesse momento retorna seu dinamismo com investimentos no setor frigorífico, por exemplo, são fatores importantes à proposição de um curso técnico, o que se está chamando de falta de perfil refere-se mais ao descrédito do aluno em relação às condições estruturais e institucionais do curso e da escola. Isso porque, como já foi mencionado, nem sempre os alunos que ingressam nas agrotécnicas apresentam afinidade com a área. Portanto, a

⁴¹ A professora refere-se especificamente a habilitação em agropecuária.

justificativa da potencialização do curso em agricultura em virtude dessas questões físicas, institucionais, é em certa medida mais relevante.

No entanto, como lembra as professoras da EAA, a agricultura familiar atualmente, em virtude dos incentivos financeiros e direcionamentos das políticas públicas do governo federal, tem demonstrado cada vez mais a necessidade de formação de técnicos tanto para prestar assessoria quanto dos próprios filhos dos agricultores. Desta forma, ambas as habilitações são importantes para a região e o município de Amargosa e a EAA deveria constituir, além de estrutura humana e física adequada, maior articulação política com os segmentos do meio rural e com as comunidades em si.

Levando em consideração que no atual momento histórico há uma valorização do urbano em detrimento do rural, faz-se necessário que esse processo de articulação das escolas agrotécnicas com os segmentos rurais e sua inserção no meio rural esteja pautado em estratégias de re-valorização cultural, social e econômica do campo. Isso evidencia a latente necessidade dessas ações também estarem articuladas com políticas públicas de re-valorização e promoção do rural⁴².

4.2.1.2 - Pensando a relação educação e trabalho / Ensino profissionalizante

A relação educação e trabalho é entendida segundo a dinâmica da lógica reprodutiva do capital, pois o que antes era visto como necessidade de especialização, passou a ser entendido sob o viés da formação de competências gerais, com destaque para os aspectos mais organizativos do que técnicos. Agora, o caráter integrador direciona de forma mais enfática essa relação. Perspectiva que coloca como central, ou pelo menos deveria propor-se a isso, a importância do conhecimento técnico-científico (uma vez que não basta saber fazer, é preciso apreender o pensar reflexivo sobre essa prática) e da formação sócio-política. Nesse sentido, o ex-professor da EAA afirma que

Essa relação educação e trabalho ela é fundamental. Acho que deve ser uma coisa fundante na educação. Acho que não deve existir essa

⁴² Agradeço as críticas e contribuições do professor Dr. Alexandre Almassy.

dissociação. E nesse aspecto, a escola agrotécnica, eu acho que ela consegue avançar porque está inserida, por exemplo, dentro de uma fazenda. Essa coisa da aproximação é muito grande, embora eu acho que a colocação de um currículo, vamos dizer, nos moldes urbanos em que o aluno tem que está todo dia (...) isso dificulta um pouco principalmente para aquele aluno que vem do meio rural, porque a gente sabe que na Bahia especialmente falando em Amargosa a cultura do rural é aquela cultura onde as pessoas tem mais dificuldade (Ex-professor da EAA – Agrônomo, 1991-2001).

Apesar dessa já anunciada necessidade de adaptação curricular à realidade vivida pelos sujeitos do campo, é salutar que a organização curricular no contexto da escola – fazenda contribuiu significativamente para a compreensão e concepção da relação educação e trabalho, mesmo estando suas bases circunscritas na concepção do aprender a fazer fazendo.

As questões em torno da concepção do “aprender a fazer” e sua crítica pela concepção do “aprender a aprender” revelam duas formas aparentemente opostas, mas na prática servem aos objetivos contextuais de reprodução do capital e não a um meio de estruturação de um projeto social. Segundo Perrenoud

“a formação de competências exige uma pequena ‘revolução cultural’ para passar de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento (coaching), baseada em um postulado relativamente simples: constroem-se as competências exercitando-se em situações complexas” (1999, p. 54).

Portanto, observa-se que o “aprender a aprender” é na verdade a face de uma mesma moeda: o “aprender a fazer fazendo”. O que muda, porém, é o discurso ideológico em torno da concepção, pois se antes o aprender a fazer era visto como uma relação formativa calcada numa aprendizagem mecanicista e de cunho especialista, o aprender a aprender, como afirma Duarte (2001, p. 35) sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos.

Dessa forma, como se discutiu no capítulo 2, a questão não deve ser encarada de forma valorativa em relação ao fazer, mas a compreensão de que este fazer não deve ser mecânico e apartado do ato de pensar e compreender os processos

científicos de desenvolvimento da ação. Quanto a isso, os alunos egressos da EAA afirmam:

As práticas e a forma como eram ministradas as aulas, o corpo docente, a postura de unir teoria e prática são pontos positivos (Egresso 1, Amargosa - espaço urbano, 1999).

O meu processo de formação foi excelente, pois conseguimos vivenciar a teoria com a prática de forma dinâmica, em viagens as feiras agropecuárias, visitas a propriedades rurais e nos inúmeros cursos e palestras. Porém, tivemos dificuldades nas disciplinas básicas para o vestibular, pois essas eram vistas no 1º ano (com exceção de matemática e língua portuguesa), o que deixou uma lacuna para ser preenchida pelo próprio discente tanto na preparação quanto no ingresso na universidade (Egresso 6, Amargosa - espaço urbano, 2000).

Em certa medida, emerge a histórica discussão do problema da dicotomia formação técnica e formação geral, porém o sucateamento da educação profissional nos últimos anos pelos governos e a lentidão no processo de reestruturação evidencia no atual momento uma inversão desse quadro: falta de aulas práticas, distanciamento da teoria e prática. Na verdade, os problemas concernentes ao quadro de professores têm debilitado até mesmo a formação teórico-técnica, como evidencia a professora da EAA:

O problema está na base dentro da sala de aula. Eu acredito nisso. No dia em que tiver formada profissionalização dentro da sala de aula, o de fora é reflexo. Porque não dá pra trabalhar a prática se você não tiver a teoria. Você pode trabalhar a teoria sem ter a prática. (...) Quando você for pra prática você quebra a cara, mas você sabe da teoria então você vai se empenhando, mas se você for pra prática sem a teoria não funciona. Porque você não aprende a teoria aqui, mas vai ter que aprender lá. Então o que eles sabem de teoria hoje eles tiveram que aprender. Eles tiveram que ter curso de capacitação para exercer aquilo para sair daqui sabendo. Então assim, é isso que eu acho que deixa desejar (Professora 1, Agrônoma, entrevista dezembro de 2008).

Se por um lado a compreensão das relações pedagógicas desenvolvidas nas escolas agrotécnicas direcionava para essa aproximação educação e trabalho, por outro, no âmbito da visibilidade dos cursos técnicos existiram duas formas de perceber a formação profissional (o que abrangia e certamente ainda abrange também outros cursos técnicos no Brasil) e isso é também destacado pelos técnicos formados e pelos educandos da EAA. Por um lado, a formação técnica foi

fortemente atrelada ao princípio do capital humano, da qualificação como igualdade de condições para acesso ao mercado de trabalho que na verdade, é cada vez mais desigual, competitivo e excludente. Portanto, essa formação profissional seria propícia às camadas mais pobres, visto que dificilmente chegariam aos bancos das universidades. Outra idéia que historicamente ainda permeia o ensino, especificamente das escolas agrotécnicas, é o “ensino de excelência”. Como se pode observar nas falas dos alunos egressos ou ingressos da instituição em relação a escolha do curso:

Além de me identificar com a área a escola apresentava, na época, um quadro de professores qualificados e um ensino reconhecidamente de melhor qualidade que os demais (Egresso 3, Amargosa - espaço urbano, 2000).

Porque tenho afinidade com a área e devido à região ser em sua maior parte do segmento agropecuário (Egresso 4, Amargosa - espaço urbano, 2001).

*Pela oportunidade de está me profissionalizando e também pelo curso de agroindústria. Mas muito mais pra **ter uma profissão** (Educando 5, Amargosa – espaço urbano, 3º ano, habilitação em agroindústria).*

*Por **falta de opção** de cursos profissionalizantes e por ser uma instituição muito reconhecida no passado por excelente ensino (Educando 6, Amargosa – espaço urbano, 3º ano, habilitação em agroindústria).*

Porque vi nesse curso uma possibilidade a mais de ingresso no mercado de trabalho (Educando 12, Amargosa – espaço urbano, 3º ano, habilitação em agroindústria).

Porém, alguns alunos demonstram também sua afinidade com a proposta de habilitação do curso ou para trabalhar especificamente como técnico ou para prosseguir os estudos na área. De forma específica, a EAA desempenhou importante papel na formação de muitos jovens da cidade e região, alguns dos quais continuaram seus estudos em áreas que tem relação com a agricultura como os cursos de geografia, agronomia, engenharia de alimentos. E como comenta o ex-professor da EAA,

A perspectiva de formação desse técnico agrícola em termos de mercado do trabalho abriu frente para esse pessoal em muitas coisas, muitas áreas. Agora a gente sempre teve carência que é a

carência do ensino mesmo de conseguir a promoção de pessoas (Ex-professor da EAA – Agrônomo, 1991-2001).

Sem dúvida, a promoção social dos técnicos formados ainda é um desafio às políticas educacionais e mesmo às políticas públicas, o que revela a necessidade de se pensar o aspecto do desenvolvimento territorial nessa relação educação – trabalho, a partir da formulação de estratégias viáveis de inserção dos jovens no mercado de trabalho. Questão que é bastante polêmica, pois há uma tradição nos estudos e políticas educacionais de pensar a educação profissional apenas sob o viés da oferta de cursos, quando muito no diálogo dessa oferta com as demandas territoriais ou ainda aquela preparação cujo foco está nas competências que qualifiquem o educando a se adaptar as mudanças do mercado competitivo.

4.2.1.3 - Formação do técnico em agropecuária e a dimensão sócio-política

O ser humano é produto e condicionante da história. A grande finalidade da ação educativa é ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte. Sem compreender isso é mais difícil educar e olhar para ver o campo ou a cidade como lugar de sujeitos. E ver a educação como formação humana implica em que se ocupe com as grandes questões da pedagogia (e não apenas com as questões didático-escolares): como formar o ser humano mais pleno? Como ajudar a formar novos sujeitos sociais do campo? Que dimensões devem ser incluídas no projeto de educação? De quais aprendizados específicos necessita o povo que vive no campo ou aqueles que trabalharão com as populações do campo?

Essas questões, apesar de provocativas, têm um papel crucial na reflexão sobre o ensino agrotécnico, sobre a função sócio-territorial das escolas agrotécnicas que vai além de um projeto pedagógico comprometido com o modelo ou as fases de reprodução do capital no meio rural ou mesmo da interação produtiva campo-cidade. Elas conduzem a necessidade de refletir como a formação sócio-política dos técnicos em agropecuária tem também intrínseca relação com a proposta territorial da escola, com sua forma de pensar o campo, de se inserir no campo. Aspectos que por vez são vividos contraditoriamente na dinâmica escolar, pois às vezes se

reconhece o processo de reprodução social do campo e suas formas de relação com o espaço urbano, mas não se constroem ou se buscam formas de interação com os espaços rurais.

Nesse sentido, o entendimento da dimensão política à formação profissional é salutar para um projeto de educação que se proponha emancipatório e não apenas reproduza os novos paradigmas educacionais de forma acrítica, como acontece com a concepção do “aprender a aprender” que, como foi dito anteriormente, tende muito mais à preparação do indivíduo para a adaptação ao mercado mutável, sem reflexão e construção de estratégias concretas de inserção social.

Sabe-se que a materialização e concepção dos objetivos, intencionalidades e racionalidades à educação é dialeticamente des-re-construído no currículo prescrito e vivido na prática pedagógica. Portanto, a dimensão sócio-política da formação do técnico em agropecuária não é uma questão meramente de “compromisso do professor” e apartada do currículo, como sugere o Diretor da EAA (2008). Na verdade, não é simplesmente uma questão de compromisso ou descompromisso do professor. É uma teia complexa de relações que historicamente gravitou em torno da proposta curricular da formação dos técnicos em agropecuária ou mesmo dos profissionais em ciências agrárias. Por exemplo, na fala do ex-professor da EAA fica evidente como se costurou historicamente essa teia de relações que de uma forma ou de outra acabam por se materializar no currículo prescrito e vivido nas escolas agrotécnicas, o que também não significa que em determinados momentos isso não foi “tensionado” a partir de práticas diversas na escola.

*É interessante isso porque como eu coloquei a gente tinha uma deficiência de pessoas da área de humanas e há uma relação de pessoas da área de humanas nas escolas porque discutem mais determinadas coisas que as outras, as vezes não discute. (...) Porque a escola agrotécnica não conseguia, acho que, enfrentar uma estrutura que era difícil na época, porque a gente teve uma única direção nesse período todo. Então a gente não teve experiências diferentes e a característica da direção era uma característica que eu dizia assim, como eu diria, muito dada a escola, muito voltada para a escola, bastante responsável para com a escola, mas ao mesmo tempo tem uma característica assim, meio, como eu diria, autoritária. Então a formação dos técnicos em agropecuária devido a formação dos professores era uma **formação autoritária, não era uma***

formação transformadora. Em geral quem está na área de agronomia, hoje não, pois já modificou bastante, mas na minha época era muita gente vinda do campo, mas não das famílias mais pobres. Daí porque muitos professores saíram de lá e aí ou era o pessoal do cacau ou era o pessoal do café até os anos 80, até os anos 90 modificam a escola [de agronomia] e hoje que a gente sabe que tem é mais de 50% mulher e homem modificou bastante, mas essa formação autoritária ela estava presente na escola [aqui já se referindo a escola EAA]. Politicamente as pessoas não participavam de associações, sindicatos, enquanto na escola Pedro Calmon encontrava um corpo docente que as pessoas tinham atividades nessas outras áreas como associações, sindicatos. O pessoal já tinha formação na área de pedagogia, sociologia e nessa área a gente não tinha e faltava nesse aspecto. (...) Tanto que a gente não vê muita gente formada lá como líder de algum sindicato ou coisa parecida, que é diferente, por exemplo, do que é as famílias agrícola em outras parte da Bahia (Ex-professor da EAA – Agrônomo, 1991-2001).

Portanto, o contexto no qual esteve envolvido o ensino agropecuário foi de reprodução da ordem hegemônica no campo, o que por vez tinha como princípio um rígido projeto educativo que dificilmente conseguia integrar no trabalho pedagógico os aspectos políticos, sociais e produtivos, como sugeria Gramsci para a estruturação das práticas curriculares nas escolas unitárias. No caso da EAA, a falta de reflexão e preocupação com uma proposta curricular e pedagógica que direcionasse uma formação política de participação social e transformadora da ordem era fortalecida por uma gestão igualmente autoritária.

Algumas experiências dos professores e alunos, até certo ponto, demonstram de forma implícita um direcionamento político na formação técnica, o que não tem apenas a ver com o “compromisso docente”, mas também seu reflexo na construção de uma proposta curricular e pedagógica que explicita uma posição política, apesar de suas limitações pela falta de aprofundamento das questões sociais e agrárias mais amplas, o que em certa medida foi atribuído (até alguns anos) a falta de professores das ciências sociais e humanas. Portanto, quando se propõe trabalhar com questões como sustentabilidade, alternativas de produção, as racionalidades da relação produção – ambiente, etc., há um tensionamento político-ideológico de formação dos técnicos. Aspectos que aos poucos foram sendo perdidos, não apenas pela desestruturação da política de educação profissional no Estado da Bahia, mas principalmente por falta de uma reflexão mais ampla ou superficial sobre o projeto

político da escola, neste caso a EAA, e seu impacto sócio-territorial, contraditoriamente num momento em que a escola é dotada de um quadro de professores das ciências humanas em detrimento de seu quadro da área técnica.

Reconhecendo algumas dificuldades estruturais da escola, como a falta de professores das disciplinas técnicas e a dificuldade da “mudança da postura do profissional de educação (Diretor da EAA, 2008), no que tange a concretização da interdisciplinaridade, mas não restrito a isso, faz-se necessário que a comunidade escolar aprofunde as discussões em torno da proposta curricular e pedagógica para a formação dos técnicos.

A dimensão política da formação profissional pela compreensão dialética do meio social e do trabalho técnico-científico desigualmente territorializado e os desafios técnico-científicos para a construção de um projeto social de desenvolvimento sustentável, precisa ser tensionado não apenas em momentos estanques (como em eventos particularizados na escola; ou no âmbito do reconhecimento de sua importância). Essas questões precisam e devem ser explicitamente colocadas e problematizadas no currículo e na prática pedagógica, devem ser materializadas no currículo enquanto prática a ser assumida. Isso porque, a dimensão da reflexão curricular e pedagógica significa discutir a arte de educar e os processos de formação humana, a partir dos parâmetros de um ser humano concreto e historicamente situado.

O momento atual, de uma política de educação profissional que propõe uma educação integrada, abre margens para a estruturação de um processo de formação que busque compreender os contextos históricos, culturais, sociais e ecológicos ou ambientais dos territórios ou dos espaços sociais, seja o campo ou a cidade ou sua inter-relação. Porém, ao se falar de ensino agropecuário é imprescindível na contemporaneidade (principalmente sob a lógica dos contextos relacionais campo-cidade) que o currículo da escola expresse em sua proposta uma concepção de campo: a) desmistificadora dos aspectos sócio-culturais que historicamente serviram de base para a submissão político-social; b) integradora, no sentido de permitir a compreensão das múltiplas realidades que se territorializam no espaço rural, suas

ruralidades e, acima de tudo, possibilite a construção de uma formação técnica sensível às necessidades emergentes das populações rurais; e c) territorialmente sustentável, cuja formação técnico-científica proporcione o desenvolvimento da criatividade técnica voltada ao uso sustentável do território, o estabelecimento de laços sociais de cooperação, etc.

Portanto, ao reconhecer que a formação do técnico em agropecuária desde o início do Século XX e principalmente a partir da década de 1970 teve como principal objetivo dar suporte ao processo de industrialização e mecanização dos processos produtivos no campo e, atualmente, reconhecendo o reflexo das contradições produtivas, sociais e ambientais nas políticas públicas de desenvolvimento do meio rural, assim como as mudanças paradigmáticas de concepção da formação profissional, é imprescindível materializar no currículo e na prática pedagógica das escolas agrotécnicas as possibilidades emergentes de integração das dimensões política, técnica e humana.

4.2.1.4 - Práticas e vivências

Direta ou indiretamente as instituições escolares assumem uma função em determinado contexto social, político e econômico. Porém, é preciso entender que essa função, apesar de atender a um direcionamento da política educacional, concretamente materializa-se no currículo e na contradição deste – através das práticas, vivências, experiências, conhecimentos formais e informalmente socializados e construídos – ganha sentido(s).

Com isso, compreende-se que a trajetória da EAA associada aos re-direcionamentos político-educacionais não se deu de forma homogênea. Os conflitos e as contradições entre o concebido e o vivido evidenciam a necessidade de entendimento e reflexão sobre as práticas dos sujeitos da educação (nesse caso, professores e alunos).

Como afirma Sacristán,

A prática escolar é uma prática institucionalizada, cuja mudança necessita remover as condições que a mediatizam, atuando sobre todos os *âmbitos práticos* que a condicionam, que ultrapassam muito claramente as práticas do ensino-aprendizagem nas aulas. Não basta estabelecer e difundir um determinado discurso ideológico e técnico-pedagógico pra que mude, embora se materialize inclusive num plano estruturado, embora seja condição prévia necessária (2000, p. 29).

Apesar de reconhecer o caráter estrutural da prática escolar enquanto reflexo das múltiplas práticas que gravitam e conformam o currículo e que a mudança dessa prática depende da desconstrução e reconstrução dos mecanismos sócio-políticos e institucionais que lhe dão forma, é igualmente necessário compreender a dialética das práticas dos sujeitos do/no processo pedagógico, isto é, se “o currículo é a expressão de uma série de determinações políticas para a prática escolar” (SACRISTÁN, p. 21), o redimensionamento desta é um elemento também intencionador de possibilidades, de construções, as quais não podem ser negadas, mas também não podem resumir-se as casualidades.

Portanto, essas práticas podem mobilizar o enfrentamento das cristalizações formativas que negam ou aleijam o desenvolvimento emancipador do pensar, do educar; podem direcionar um deslocamento qualitativo do simples “ensino à educação, dos programas aos planos de vida” (PISTRAK, 2000, p. 11); “instituir brechas no currículo instituído onde possa pleitear-se o acontecimento e as emergências” (MACEDO, 2005, p.83); provocar a ruptura, a fragmentação desterritorializante para um “contrato movente” (idem p. 84), isto é, um currículo reterritorializado.

No momento em que a escola estabelece práticas diversas – dentro ou fora do ambiente escolar, formal ou informal –, e nisso as escolas agrotécnicas têm um diferencial, pelo seu próprio modelo de organização, o modelo escola-fazenda, torna-se mais palpável re-pensar a importância social e política em torno do trabalho (pedagógico), a relação teoria-prática, a inserção ou aproximação entre escola-comunidade.

Ao longo da década de 1990, pode-se destacar enquanto práticas e experiências formativas alguns cursos esporádicos que ocorriam na instituição com a parceria de outras instituições como se pode observar nos relatos abaixo:

As experiências foram muitas e bastantes produtivas, seja em alguns cursos de formação feitos na escola ou mesmo nos estágios em fazendas próximas onde se podia sempre relacionar a teoria com a prática (Egresso 5, Amargosa – espaço rural, 2000).

Em minha formação não posso reclamar da parte prática, nem das experiências. Tive alguns cursos como: Administração Rural pela UFBA, Agronegócio pelo SEBRAE, treinamento de café pelo BNB, além dos próprios cursos oferecidos pela escola, como de defumados e embutidos, beneficiamento do leite e inseminação artificial. A melhor experiência aconteceu no estágio final, que foi realizado na EMBRAPA, mandioca e fruticultura onde tive conhecimento de toda tecnologia de ponta utilizada no campo e de toda parte de laboratórios e experimentos (Egresso 6, Amargosa – espaço urbano, 2000).

Promoção da 1ª feira de ecologia de Amargosa em parceria com o Centro Sapucaia, em 2000 (através do prof. Aurélio); Recuperação de áreas degradadas com sistema agro-florestais, implantação de unidade demonstrativa de SAF na escola, visita a fazenda Jequitibá em Tartaruga para diagnóstico de crime ambiental contra pintura rupestre e denúncia ao ministério público (todas também com o prof. Aurélio que tinha maior enfoque na área social, em extensão, agroecologia, agricultura familiar, reforma agrária); Plantio de mudas em frente à escola com marcha do MST e participação do ato público na praça do cristo entre outras (Egressa 3, Amargosa – espaço urbano, 2000).

Tinha um professor de Nazaré que sempre era chamado a dar o curso de carne defumada, alguns aspectos assim que dão valor agregado aos produtos, né, então eu acho que nesse aspecto a gente teve alguma inserção e colaboração. (...) Os cursos de vaqueiros que houveram muitos alunos na escola e eram cursos assim bem interessantes mesmo. (...) Uma iniciativa muito interessante do próprio aluno (...) com a Embrapa do semi-árido, (...) a própria Embrapa semi-árido mandou modelo de acordo de cooperação, aí foi feito entre escola - Embrapa semi-árido e foram alunos para Sobral, na época, participar de estágio lá (Ex-professor – Agrônomo, 1991-2001).

Os cursos desenvolvidos ou não na escola e em parceria com está, de certa forma, permitiu não apenas um acúmulo de conhecimentos necessários a vida produtiva, mas até certo ponto o diálogo e/ou confronto de pontos de vistas diferentes sobre a mesma realidade. Portanto, esse apoio institucional ou de pessoas da comunidade foi importante no sentido também de proporcionar a construção de “saberes

práticos” (como o curso de vaqueiro) e científicos, alguns deles vinculados ao estágio. Além disso, muitas das vivências e experiências dos técnicos também indicam a construção de um posicionamento político destes, não apenas no âmbito social, mas também profissional. Isso porque algumas das práticas desenvolvidas na escola, a exemplo da adubação orgânica, plantio sazonal, práticas agroecológicas, influenciaram alunos que continuaram no campo de formação das ciências agrárias, quer seja na pesquisa ou no trabalho. Significa, portanto, que tais práticas estão calcadas em elaborações teórico-científicas cuja concepção filosófica de mundo, de ambiente, confronta-se com outros posicionamentos que refletem o modo do poder hegemônico pensar sua reprodução.

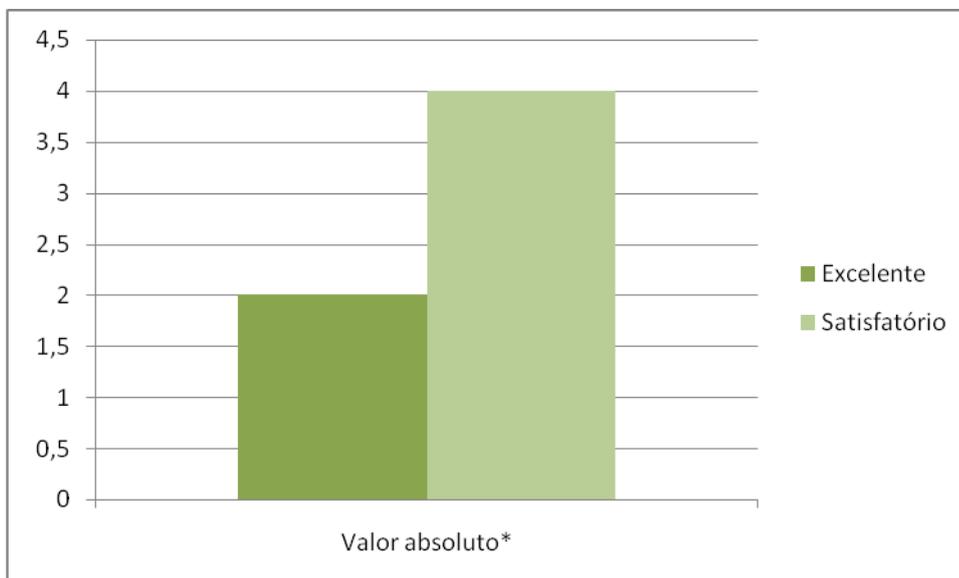
É, nesse sentido, que a relação teoria – prática é crucial para a estruturação do conhecimento e a preparação do profissional. O que não deve ser entendido como o simples treino, mas como possibilidades de vivências e experiências que conduza o educando ao pensamento reflexivo, a problematização do trabalho enquanto relação ciência e prática e ao desenvolvimento da autonomia profissional. Como afirma Pistrak, a escola

Deve assumir antes de tudo um caráter prático a fim de facilitar ao aluno a transição entre escola e a realidade integral da existência, a fim de capacitá-lo a compreender seu meio e a se dirigir autonomamente. Ela deve acostumá-lo a analisar e a explicar seu trabalho de forma científica, ensinando-lhe a se elevar do problema prático à concepção geral teórica, a demonstrar iniciativa na busca de soluções (2000, p. 90).

Em certa medida, pode-se afirmar que a formação dos técnicos na EAA esteve calcada na forte ligação teoria-prática, como é demonstrado na opinião dos egressos, no gráfico 1⁴³.

⁴³ Como afirma Richardson (1999), o método qualitativo difere, em princípio, do quantitativo à medida que não emprega um instrumental estatístico como base do processo de análise de um problema. Não pretende numerar ou medir unidades ou categorias homogêneas (p.79). Contudo, o referido autor rejeita a dicotomia entre os métodos quantitativos e qualitativos, pois para ele, “não importa quão precisas sejam as medidas, o que é medido continua a ser uma qualidade” (p. 79). Nesse sentido, a intenção aqui não é estabelecer uma análise de cunho estatístico sobre as informações ou opiniões expressas nos questionários, mas representar ou ilustrar tais opiniões, a fim de colaborar nos aspectos discursivos.

Gráfico 1: Relação entre teoria e prática: visão dos (as) egressos (as).



Elaboração: Heron Ferreira Souza, 2009.

*As categorias de resposta: regular e insuficiente, não foram respondidas por nenhum (a) dos (as) entrevistados (as).

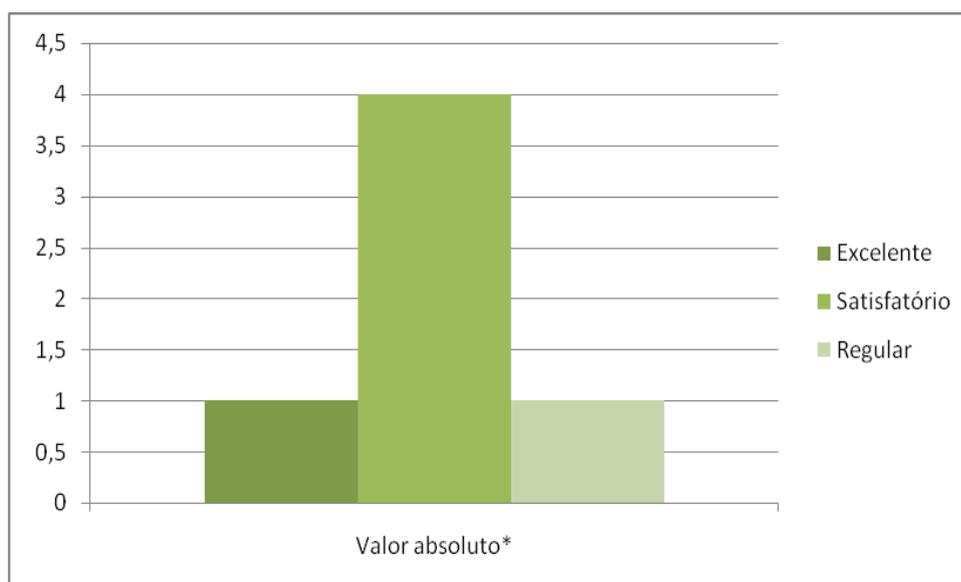
Além do exemplo dos alunos que estabeleceram contato com a EMBRAPA do semi-árido, a fim de firmar uma cooperação para a produção de energia na própria escola e depois foram fazer estágio em Sobral - CE, outras práticas também evidenciam essa forte relação teoria – prática. Como salienta o Ex-professor da EAA:

Teve muitas práticas que a gente conseguiu trabalhar, por exemplo, cultivos sazonais, a gente chegou a montar essas unidades didáticas que eu já tinha falado, tivemos unidade didática de irrigação que eles viam como é que aplicava irrigação, como é que se cultiva determinados produtos, né, essa questão prática como adubação orgânica, são esses cursos que existiam mesmo que esporádico em determinadas épocas. (...) A gente fez uma atividade didática de cacau, de café, tinha a produção de mudas, o viveiro de mudas que tinha na região em que distribuíram essas mudas em determinados momentos a gente conseguia fazer com a participação dos alunos mesmo muito forte, tipo semanas de meio-ambiente (Ex-professor da EAA, agrônomo, 1991-2001, março de 2009).

O ex-professor da EAA justifica essa potencialização da relação teoria – prática pelas estratégias criadas para o desenvolvimento do estágio tanto fora quanto

dentro da escola. Aspecto cuja contribuição é reconhecida pelos técnicos como satisfatória, como mostra o gráfico 2. Outro fator que também favorecia essa intensa relação na opinião do ex-professor da EAA era a carga horária de dez horas semanais para agricultura e zootecnia, o que segundo ele permitia sobremaneira essa combinação teoria-prática.

Gráfico 2: Contribuições do estágio para a formação profissional: visão a partir dos (as) egressos (as).



Elaboração: Heron Ferreira Souza, 2009.

*A categoria de resposta *insuficiente* não foi respondida por nenhum (a) dos (as) entrevistados (as).

Ainda sobre a relação teoria-prática, outra questão importante que emerge é a pesquisa no processo de formação dos jovens. Certamente, está aqui o ponto que também colabora para o entendimento do “aprender a fazer” como um ato criativo, reflexivo, de elaboração do pensamento, de curiosidade, e claro da real concepção do “aprender a aprender” não pela dotação de “competências e habilidades” meramente, mas da construção da autonomia profissional pela problematização do trabalho pela pesquisa. Portanto, reflete “o aprender em sentido criativo” (DEMO, 1996, p. 44).

Outro ponto que demonstra a importância da pesquisa para a formação e trabalho do técnico em agropecuária, seja no setor de produção ou de serviços, é sua relação

intrínseca com a concepção de trabalho como princípio educativo. Isto é, a prática associada ao saber científico, também pela pesquisa, constitui-se como momento dinâmico de construção do saber.

Demo apresenta dois qualitativos na discussão sobre pesquisa que são fundamentais aqui:

Pesquisa como princípio científico e educativo faz parte integrante de todo processo emancipatório, no qual se constrói o sujeito histórico auto-suficiente, crítico e auto-crítico, participante, capaz de reagir contra a situação de objeto e de não cultivar os outros como objeto.

Pesquisa como diálogo é processo cotidiano, integrante do ritmo de vida, produto e motivo de interesses sociais em confronto; na acepção mais simples, pode significar conhecer, saber, informar-se para sobreviver, para enfrentar a vida de modo consciente (1996, p. 42-43).

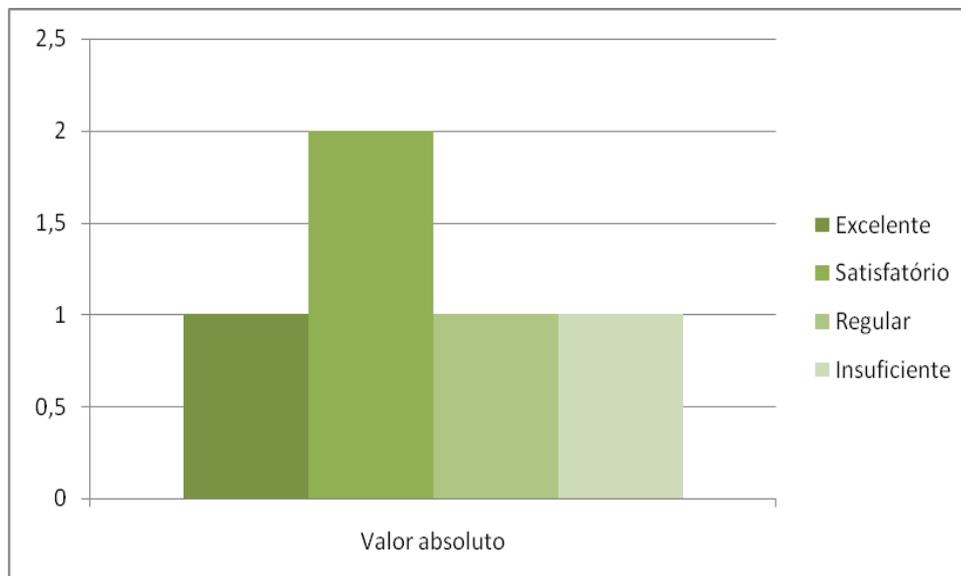
Portanto, na dimensão formativa do técnico e da estruturação do currículo e da prática pedagógica, o que se coloca em relação a pesquisa na escola é a necessidade de desconstrução da idéia do “aprender a fazer” na escola vendo esta como espaço meramente produtivo. Por outro lado, à medida que se valoriza o ‘fazer criativo pela pesquisa’, entende-se a escola como espaço pedagógico. Espaço do aprender pela experimentação, problematização, pela produção científica e não apenas pela mera reprodução mecanicista. Questão reconhecida pelo Ex-professor da EAA, que também relata uma experiência nesse sentido desenvolvida na escola.

Ela não é só um espaço produtivo ele é um espaço também didático, um espaço de experimentação então a gente tinha que ver aquilo ali também como um espaço de teste de determinadas coisas. Me lembro ate que teve uns convênios com outras instituições que conseguiu isso, que se fez com mandioca ensaios de mandioca na região para disponibilizar inclusive depois os materiais que melhor respondessem e tudo o mais (Ex-professor / agrônomo, 1991-2001).

Em relação ao incentivo a pesquisa na EAA, os técnicos evidenciam esses momentos que se experienciou a pesquisa e a necessidade de ser algo mais desenvolvido na instituição, como se pode observar no gráfico 3. É importante notar que as dificuldades encontradas para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa

dependem, em certa medida, das articulações institucionais e dos investimentos do próprio Estado nas escolas agrotécnicas.

Gráfico 3: Incentivo à pesquisa: visão dos (as) egressos (as).



Elaboração: Heron Ferreira Souza, 2009.

É necessário notar atualmente, segundo a opinião do Ex-professor, a necessidade de se repensar a proposta pedagógica de escola-fazenda no âmbito das práticas didáticas, modelo que no caso da EAA, atualmente, tem sido cada vez menos explorado, principalmente em virtude da predominância do curso integrado em agroindústria. Para ele,

Hoje em dia tem uma linha muito de fazer isso, esses testes, na própria propriedade do agricultor e não apenas uma coisa a parte, uma coisa fora. Então essa concepção de uma escola-fazenda ela tem que ser repensada mesmo, tem. Agora que é importante que ela seja naquele espaço também ao mesmo tempo (Ex-professor da EAA – agrônomo, 1991-2001).

Essa reestruturação da concepção de escola-fazenda, caso fosse de fato pensado e materializado na proposta curricular, levaria a necessidade de potencializar um dos aspectos que deveria ser considerado como crucial para as escolas agrotécnicas: sua inserção na comunidade.

Algumas vivências demonstram essa tentativa, porém reconheceu-se que a escola não construiu uma proposta intencional de inserção na comunidade, em especial na

comunidade rural. Poucas foram as experiências que proporcionaram tal interação. Dentre elas, pode-se destacar:

Propusemos fazer tipo um dia de campo na escola, mostrar tudo o que a escola fazia e, aí, a família iria pra escola nesse dia. Teria almoço. Essa coisa toda. Isso em muitos momentos respondeu muito bem, a família indo pra lá, vendo o que se produzia, o que fazia na escola, né (Ex-professor da EAA – Agrônomo, 1991-2001).

Nessa semana do meio-ambiente a gente trazia as pessoas, discutia relatos. Lembrando que uma vez a gente aproveitou, que eu acho muito interessante, levamos um agricultor que mostrou o sistema produtivo da região da caatinga até a época em que veio a lei da cerca. Essa experiência dele que colocava que a fatura que existia nessa região da caatinga acontece até quando não existia a lei da cerca. Quando veio a lei da cerca as pessoas começaram a sentir dificuldades, sair, e a convivência com a caatinga ficou muito difícil. Então esse relato para muita gente foi muito significativo do senhor que já tinha 70 e hoje já tem 80 quase 90anos. Então essa coisa de buscar gente da comunidade trazer para a escola, mostrar que ele sabia alguma coisa, eu acho que eram momentos pedagógicos que são muito importantes (Ex-professor da EAA – Agrônomo, 1991-2001).

A interação da escola com a comunidade tem uma relevância pedagógica e social para a instituição escolar, neste caso as agrotécnicas, porque, enquanto espaços de formação profissional, seu objetivo não deve se reduzir a formação de capital humano, uma massa de trabalhadores para o mercado. Claro que a escola não pode negar seu espaço, enquanto lugar de ensino-aprendizagem, pesquisa, experimentação; mas também não pode ver o espaço rural meramente como objeto.

A interação escola-comunidade permite materializar a concepção de trabalho como princípio educativo no sentido de que a escola e seus sujeitos não pensam o campo, sozinhos; os sujeitos do campo (os agricultores e agricultoras) também o pensam. Portanto, nesse processo interativo, a situação educativa estabelecida precisa garantir que técnicos, professores, educandos e agricultores e agricultoras assumam, como na concepção de Freire (2006), “o papel de sujeitos cognoscentes mediatizados pelo objeto cognoscível que buscam conhecer” (p. 28).

Disso emerge a necessidade da atenção ao aspecto comunicacional no processo de formação dos técnicos. Aspecto este que significa entender a prática como um processo dialógico e o trabalho como princípio educativo. Isto é, essa prática

dialógica se estabelece segundo Freire (2000), pela própria vivência do diálogo: “é não invadir, é não manipular, é não sloganizar” (p. 43). Acrescenta-se que seja a capacidade de aprender e apreender pela problematização da realidade concreta, socialmente constituída, e o estabelecimento da compreensão e transformação dessa realidade, pelos sujeitos envolvidos no processo.

A potencialização dessa interação social e pedagógica garantiria um processo ainda mais dinâmico de construção do conhecimento pela interação de saberes. Como se observou no relato acima, a experiência vivida pelos técnicos através das reflexões emergidas pelo cotidiano vivido daquele senhor de 70 anos foi significativo para a compreensão do reflexo das questões político-sociais na condição e qualidade de vida dos homens e mulheres do campo.

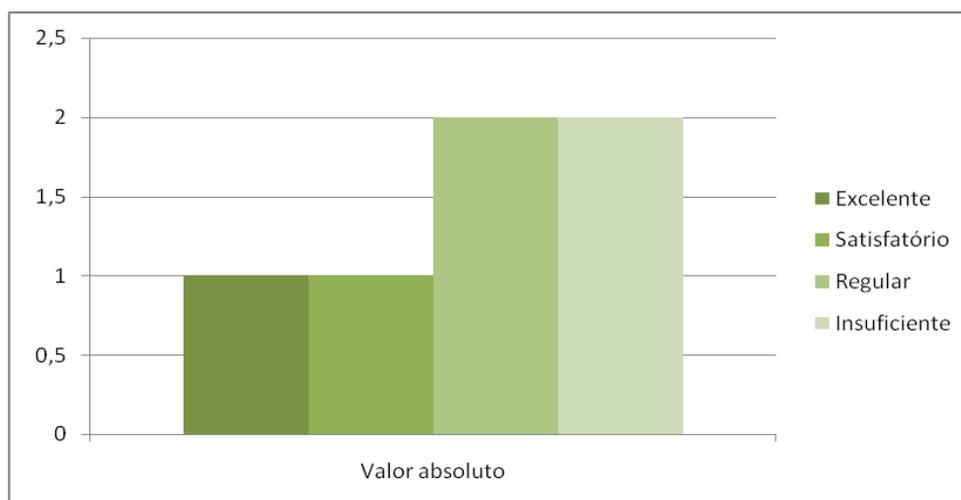
Além disso, o processo de socialização do conhecimento pela escola não é um atributo, como mencionado, de formação de força de trabalho apenas, mas uma socialização que indica a participação social da escola na comunidade. Em certa medida, no âmbito da socialização do conhecimento técnico na comunidade se reconhece as limitações financeiras e operacionais vividas pela EAA, porém concretamente isso não era e nem é pensado para a estruturação da proposta curricular da escola.

Pistrak (2000), em sua proposta de escola do trabalho, evidencia a importância das chamadas oficinas que deveriam trabalhar com atividades ligadas ao campo e a cidade. Mas, ele destaca um tipo de oficina cuja característica ultrapassava os limites da relação teoria-prática na escola e direciona a produção do conhecimento pelo trabalho desenvolvido como uma ferramenta de inserir a escola na comunidade através, do que aqui se pode chamar de cooperação técnica. Porém, o referido autor salienta que

a organização das oficinas especiais deste tipo só pode ser justificada no caso em que seu exemplo puder influenciar favoravelmente a população, em que a escola puder oferecer à população indicações capazes de melhorar seu trabalho, sua condição de vida (e a escola fará isto mediante estudo do trabalho local, utilizando-se da técnica mais moderna) (PISTRAK, 2000, p. 68).

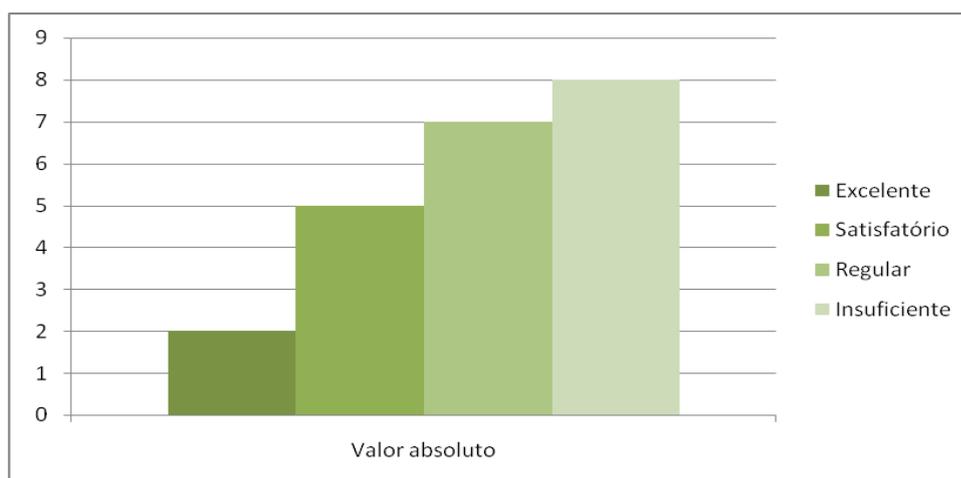
Da incipiente inserção da EAA na comunidade, como pode ser observado nos gráficos 4 e 5, respectivamente, pela opinião dos egressos e educandos, emerge uma crítica fundante para se discutir as atuais políticas educacionais para o ensino profissional e o reflexo delas para as escolas agrotécnicas. Políticas estas que, como se sabe, estão na atualidade calcadas na concepção de desenvolvimento territorial.

Gráfico 4: Interação social: visão dos (as) egressos (as).



Elaboração: Heron Ferreira Souza, 2009.

Gráfico 5: Interação social: visão dos (as) educandos (as).



Elaboração: Heron Ferreira Souza, 2009.

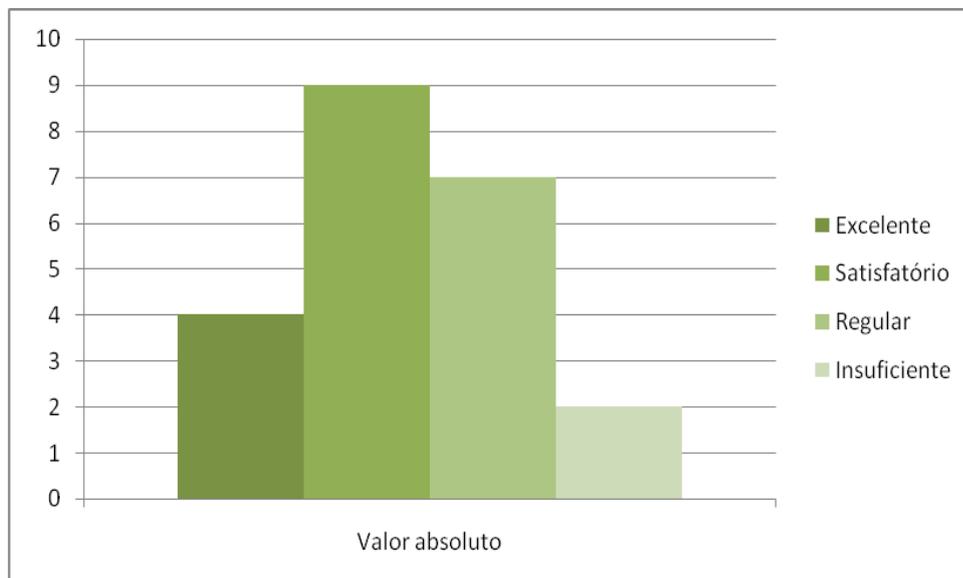
Após o processo de “revitalização” da EAA, a experiência mais significativa destacada pelos educandos foi o 1º Encontro de Agroecologia do Vale do Jequiriçá, em 2008, em parceria com a Prefeitura Municipal, EBDA, Sindicato dos

Trabalhadores Rurais, Grupo Ambientalista da Bahia – GAMBÁ, dentre outras instituições. Tal experiência mobilizou os municípios do território do Vale do Jequiçá. Foi um momento importante, pois trouxe à discussão o tema da agroecologia, das políticas governamentais de desenvolvimento territorial e de desenvolvimento do meio rural e as alternativas sustentáveis de produção. Além de permitir uma maior aproximação comunidade – escola. Através desse encontro, por exemplo, alguns jovens do município de Laje ficaram sabendo dos cursos de pós-médio oferecidos pela EAA e se matricularam no módulo oferecido no semestre posterior.

Atualmente, os acordos institucionais com a EAA têm se costurado muito mais no âmbito das atividades do estágio fora da escola, cujas instituições formalmente parceiras são: Agência Estadual de Defesa Agropecuária da Bahia - ADAB Frigorífico Frigomar, Laticínios Nova Vista, Café Paraíso, Secretaria de Agricultura do Município de Amargosa e mais recentemente o Sindicato dos Trabalhadores Rurais. Com a implantação, em 2006, do curso técnico nível médio integrado em agroindústria, o que se observa em muitos casos é o interesse das empresas locais na obtenção de mão-de-obra sem custo através dos estágios.

Apesar de reconhecer o caráter diferenciado dos estágios realizados pelos educandos em agroindústria dos de agricultura, a forma como essas atividades são conduzidas, as experiências que são desenvolvidas e o aspecto do uso da mão-de-obra, no caso dos educandos que fazem os estágios em empresas locais, evidencia-se o diferente grau de satisfação dos educandos em relação as contribuições do estágio para seu processo de formação, como se pode observar no gráfico 6. Contudo, é importante notar que isso também depende das formas como essa prática é percebida e vivida pelos sujeitos e diante do que lhes é oferecido enquanto possibilidade. Pois, em determinados casos, o estágio fora da escola para cumprimento da carga horária do curso acaba sendo para muitos a oportunidade para a apreensão dos conhecimentos técnicos e para a relação teoria-prática, ou mesmo como um momento de desafio e problematização da realidade.

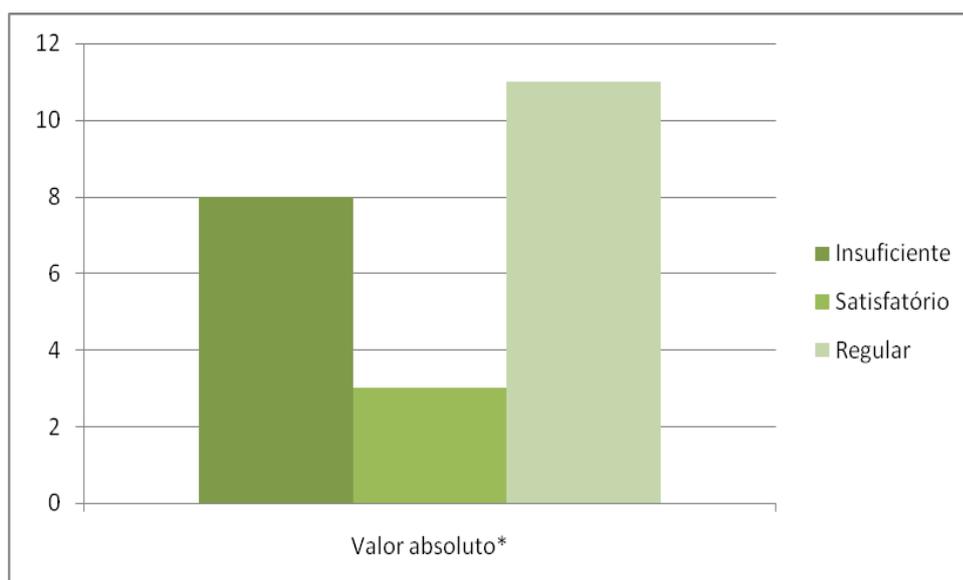
Gráfico 6: Contribuição do estágio curricular para sua formação: visão dos (as) educandos (as).



Elaboração: Heron Ferreira Souza, 2009.

Além disso, os educandos também destacaram a insuficiência ou fragilidades em torno da relação teoria-prática no âmbito do processo ensino-aprendizagem, como se pode observar no gráfico 7.

Gráfico 7: Relação teoria – prática: visão dos (as) educandos (as).



Elaboração: Heron Ferreira Souza, 2009.

*A categoria de resposta *excelente* não foi respondida por nenhum (a) dos (as) entrevistados (as).

Tal deficiência é reflexo, segundo algumas das muitas opiniões semelhantes dos educandos sobre suas dificuldades enfrentadas de 2006 a 2008 na EAA, da:

A falta de professores técnicos e material para trabalhos no campo (Educando 3, 3º Ano / Amargosa - Espaço Urbano).

Falta de investimentos do governo (Educando 11, 3º Ano / Amargosa - Espaço Urbano).

A mudança desenfreada de professores e a falta (...) de aulas práticas (Educando 18, 3º Ano / Amargosa - Espaço Urbano).

Opinião que também é evidenciada pela professora da EAA e pelo diretor ao destacarem os principais problemas institucionais cujos reflexos são percebidos no processo de formação dos técnicos:

Nós temos equipamentos aqui que nunca foram usados. Nós temos estufas na sala de castanha que eu quando tentei usar já tava quebrada por falta de uso. Então eu tentei implantar uma nova forma, um novo aquecedor para dar uma aula de desidratação. (...) Só que assim, quebrado não tem técnico para consertar a máquina, não tem manual para ensinar como usar a máquina, e fica tudo parado. Então a gente tem que sair daqui e encaminhar esse aluno para fora. Se a gente tivesse técnico aqui que soubesse manusear, ajudar. É isso que eu digo, se o Estado tivesse dando apoio, assistência mecânica, técnica, humana mesmo a gente não precisasse ir tão longe (Professora da EAA 1/ Engenheira Agrônoma, 2008).

Recursos humanos insuficientes; burocracia exacerbada, lentidão da máquina administrativa; recursos financeiros escassos; falta de contratação de professores na área técnica (Diretor da EAA, 2008).

De modo geral, observou-se que a implantação da EAA não esteve diretamente relacionada com a intencionalidade de subsidiar os processos produtivos territoriais. No entanto, sua trajetória, tomando como referência os aspectos envolvidos na formação dos técnicos, evidenciou uma preocupação relativa por parte de uma parcela significativa do professorado sobre as questões concernentes as formas de produção fortemente atreladas ao desmatamento, queimadas, uso intensivo de defensivos químicos, dentre outras. O contexto conjuntural administrativo da SEC-BA de certa forma favoreceu a construção de um direcionamento pedagógico e curricular para as escolas agrotécnicas estaduais em meados da década de 1990, que direcionou fortemente os trabalhos pedagógicos na EAA por um tempo

relativamente curto. No entanto, os aspectos centrais da proposta em si continuaram influenciando o currículo vivido.

O processo recente de reestruturação da dinâmica da escola, por um lado, ao oferecer a habilitação em agroindústria, traz como importante a necessidade de se pensar os processos produtivos no âmbito da relação campo-cidade, ou mesmo na agregação de valor aos produtos agrícolas, o que de fato poderia ser favoravelmente uma estratégia de melhoria da qualidade de vida dos agricultores desde que houvesse no território políticas públicas integradas direcionadas a dar suporte ao processo de qualificação dos filhos dos agricultores e como meta a estruturação de formas organizativas da produção entre os agricultores; por outro, as condições infra-estruturais coloca em questão o processo de formação desses técnicos em agroindústria.

Portanto, diante da realidade sócio-territorial e ambiental os cursos de agricultura e agroindústria deveriam ser oferecidos na forma integrada e subsequente. Haja vista a latente demanda territorial. Questão que conduz a um problema latente na trajetória da EAA, e que não é exclusivo dela: sua territorialidade no meio rural. Desta forma, ao se pensar restritamente a relação educação – desenvolvimento pelo viés formação de capital humano, sem um projeto pedagógico e curricular que intencione o fortalecimento da inserção da escola nas comunidades rurais, junto aos pequenos produtores, tais escolas continuarão formando contingentes expressivos de trabalhadores sem impactar diretamente na qualidade de vida dos agricultores familiares.

No entanto, é importante também destacar que além do aspecto técnico, o político-social é igualmente importante. Contudo, o que se considera como relevante na proposta curricular e pedagógica da EAA ao longo da década de 1990 foi à formação político-social calcada na reflexão dos aspectos produtivos, de problematização diversidade sócio-produtiva no campo e das questões ambientais. Com isso, houve pouco direcionamento ao fomento da participação e autonomia dos educandos.

4.2.2 – A Escola de Agricultura de Irecê

Diferentemente do que ocorreu com a EAA – cujo período de instalação indicava um momento de retração da agricultura regional e já dava indícios do declínio da pecuária leiteira – a instalação da Escola de Agricultura de Irecê / ESAGRI⁴⁴ esteve associada ao processo de desenvolvimento e modernização das atividades agrícolas na região, em correlação com as políticas educacionais voltadas aos interesses ou as orientações do capital. Nesse sentido, é importante identificar os principais aspectos desse momento histórico que condicionaram as transformações produtivas e de organização do espaço regional.

A trajetória de formação territorial da região de Irecê levou a territorialização da pecuária extensiva ao longo do Vale do São Francisco, enquanto que a agricultura de sequeiro voltada à subsistência (auto-consumo) ficou circunscrita às áreas de planalto (SEBRAE-SIC, 1995). Tal organização territorial esteve também associada às condições ambientais e climáticas (conseqüentemente a distribuição espacial dos aquíferos), e explica a maior concentração fundiária nessa área do Vale do São Francisco e nas Serras e em contrapartida a baixa concentração fundiária nas outras áreas. Portanto,

“a estrutura fundiária origina-se no processo de ocupação, determinada, em parte, pelas qualidades naturais da região (tipo de solos, presença de rios) e pela forte atuação do Estado” (ROCHA; SCHEFLER; COUTO, 2003, p. 4).

A partir da década de 1940, a região iniciou um incipiente processo de modernização da agricultura. Porém, a política de modernização da agricultura chegou concretamente à região nas décadas de 1960 e 1970, o que ficou evidenciado com a implantação do sistema viário interligando a região ao restante do Estado (SEI, 2003) e também devido aos créditos e financiamentos dos governos estadual e federal para a produção agrícola.

Diferentemente do padrão produtivo da Revolução Verde baseado na monocultura e exportação, a região de Irecê desenvolve sua produção agrícola a partir da década de 1970 tendo como base produtiva o tri-consórcio feijão, milho e mamona,

⁴⁴ Localiza-se à Fazenda Baixão, Km 04, no município de Irecê.

direcionados ao mercado interno em maior escala (SEI, 2003). Claro que, a concretização da política de modernização dessa região, tornando-a num importante centro de produção de alimentos básicos para o mercado interno (segundo os interesses e fatores conjunturais que não cabe aqui aprofundar) se deu mediante a implementação de serviços de apoio técnico, financeiro e de infra-estrutura.

Portanto, dentre as empresas que prestavam esse serviço de assistência técnica estava a antiga EMATER-BA que na época necessitava de mão-de-obra qualificada. Reconhecendo a necessidade de atender essa demanda crescente, o governo do Estado construiu a Escola de Agricultura para fomentar a formação de técnicos nessa área em específico. Ao comentar sobre esse período inicial da ESAGRI, a professora destaca que

chegamos nessa época com toda a garra, a escola nova, tudo novo, laboratório com tudo. Tudo o que você precisasse tinha aqui na ESAGRI. Dois tratores, dois poços, não faltaram implementos para a gente colocar a escola pra funcionar. Uns dez anos a escola funcionou muito bem, era referencial no comércio. Todo mundo só queria comer a galinha da escola, todo mundo só queria comprar os produtos da escola. Porque era feito com produtos orgânicos e tudo era feito dentro das técnicas (Professora da ESAGRI, Ciências Agrárias, 1982-2009).

É importante notar que no período de 1980-1990, o modelo de desenvolvimento agrícola adotado na região começa a dar sinais de crise em virtude das constantes secas, manejo inadequado do solo, intensa mecanização da produção, uso inadequado de agroquímicos, comprometimento dos recursos hídricos locais, oscilação de preços dos grãos, e, principalmente, pela redução gradativa dos serviços governamentais de apoio (crédito e financiamento) (PEIXOTO *et al.*, 1999; ROCHA; SCHEFLER; COUTO, 2003). Acrescenta-se também o desmatamento realizado na década de 1970 nas áreas de caatinga, cujas conseqüências em longo prazo refletem o aumento da temperatura média anual e as secas (CPE, 1994).

O cenário de crise da produção provocando sérios reflexos nas condições socioeconômicas da população levou alguns municípios a redirecionarem sua produção, no sentido de diversificá-la, “através de culturas irrigadas a partir dos anos 1990 como olerícolas (cenoura e beterraba) e fruteiras, destacando-se a pinha (ou

fruta-do-conde)” (ROCHA; SCHEFLER; COUTO, 2003, p. 4). No entanto, a intensificação da irrigação na região coloca outras questões ambientais como a gestão dos recursos hídricos.

De modo geral, a região ainda se caracteriza pela produção de feijão, milho e mamona (haja vista a atual conjuntura para a produção agrícola voltada para os biocombustíveis). Além, claro, das olerícolas, da fruticultura e da pecuária. Esse contexto coloca aspectos importantes para pensar a atuação da escola no contexto regional/territorial, uma vez que o desenvolvimento agrícola esteve fortemente associado (assim como em outras partes do Brasil também nesse período) à proliferação dos impactos socioambientais e atualmente as discussões e iniciativas das políticas governamentais tendem a direcionar práticas que enfrentem os desafios de se construir meios mais sustentáveis de relação com o meio ambiente e de convivência com a seca. Desafios que não podem passar despercebidos no processo de formação dos técnicos em agricultura ou mesmo na atuação social da escola na comunidade local/regional. Portanto, a fim de perceber as possíveis contribuições da ESAGRI para o (atualmente chamado) território de Irecê, busca-se refletir alguns pontos referentes aos processos de formação dos técnicos ao longo dessas últimas décadas (levando-se em consideração as disponibilidades de informações pelos sujeitos entrevistados) e a função socialmente atribuída a essa instituição.

4.2.2.1 - Proposta pedagógica e proposta curricular

De modo específico, atualmente, a Escola de Agricultura de Irecê – ESAGRI demonstra em seu projeto político pedagógico preocupação com os problemas sociais, econômicos e ambientais gestados ao longo do processo de formação desse espaço regional.

Primeiro, o nosso projeto de escola nos diz que uma das funções da escola é acabar com a migração para os grandes centros. Fixando o estudante daqui na terra, através da agricultura familiar que é a agricultura de subsistência que é a grande sacada, grande coisa da região e aí a gente faz questionários, escuta a comunidade quando vai implantar cursos e quando não, a gente escuta as entidades que tem interesse para isso, mas principalmente o território. A gente

sinaliza para o território a necessidade. (...) A gente chama ação social da escola, ou função social da escola. (...) Por exemplo: agora a grande sacada é o biodiesel. E para isso a gente já vai implantar o curso de biodiesel aqui para beneficiar a mamona e outros do gênero. (...) Devolver a sua comunidade o indivíduo pseudo preparado para interagir naquele espaço. E aí a gente fica muito triste quando a gente sabe que tem um aluno nosso trabalhando de ascensorista de elevadores, evidentemente em São Paulo, na construção civil, alunos de pecuária. Fico muito triste porque não era a intenção. A grande intenção, a grande sacada é acabar com as indústrias das secas, da miséria no nordeste, transformar através de incentivos até federais se for o caso, em processos permanente de assentar esse homem no seu espaço. Desatrelando os processos de favela, desatrelando o subemprego, todos esses processos que a migração causa. E o segundo é atender a região e criar, sensibilizar para causas, pra nossas causas. Causa religiosas, políticas, sociais, de meio ambiente, todas as causas. (DIRETOR DA ESAGRI, Pedagogo, março de 2009)

Nota-se, por um lado, que existe um corpo técnico-pedagógico na escola pensando os objetivos institucionais, as propostas de ensino e sensível a realidade territorial, de modo a estabelecer constantemente diálogos com os atores territoriais (outras instituições e institucionalidades) buscando identificar demandas ou mesmo sugerir cursos para atender determinadas necessidades do território. No entanto, o que é chamado de ação ou função social da escola estar mais fortemente vinculado a oferta de cursos⁴⁵, isto é, buscando atender as demandas econômicas. Apesar da relevância que isso certamente tem no contexto de inserção territorial da escola, a partir do direcionamento de seu projeto pedagógico, é igualmente necessário reconhecer seus limites, uma vez que a formação profissional por si só não é suficiente para garantir a sonhada “fixação do homem no campo”.

Em primeiro lugar, é questionável no contexto das políticas públicas e discursos institucionais pensar em “fixação” das pessoas no campo, uma vez que a dinâmica de desenvolvimento técnico, científico, informacional, a dimensão cultural do processo de urbanização, a complexidade das relações sócio-produtivas, têm indicado uma realidade muito mais complexa do que a simples dicotomia rural – urbano ou mesmo a supressão do campo pela cidade, ou ainda o discurso da contenção do êxodo rural para os grandes centros urbanos. Apesar disso não ser o

⁴⁵ A escola dispõe do ensino médio integrado em agricultura; ensino médio concomitante com o curso técnico (que é o caso do 3º ano). Subseqüente em agropecuária, edificações, recursos humanos, saúde, apicultura (semipresencial) e de bio-combustíveis (a ser implantado em maio de 2009).

foco da pesquisa, é necessário notar que o que deve ser colocado em questão é a pertinência de elaboração coletiva de estratégias mais humanas de reprodução social no meio rural, em especial nas áreas atingidas por fenômenos naturais (ou agravados pela ação humana) como a seca, dentre outros.

A questão de formação dos técnicos em agricultura e a migração destes para alguns grandes centros urbanos, em certa medida, refletem o processo contraditório de retração da absorção de mão-de-obra técnica no setor de serviços e a dificuldade de seu estabelecimento no setor produtivo, apesar de uma parcela considerável dos técnicos ser oriunda do meio rural, da agricultura familiar. Questão observada na ESAGRI desde a década de 1980, em que se buscou repensar as intenções curriculares na formação dos técnicos em agricultura, o sentido da formação profissional para os sujeitos e as contradições socioeconômicas.

Nesse sentido, apesar do caráter não determinante do conhecimento escolar atrelado ao capital cultural (valores sócio-culturais) em virtude da maior influência do capital econômico na reprodução social contemporânea, como afirma Apple (2006, p.87), é importante que a escola recoloque a questão em torno dos valores sócio-culturais, por exemplo, como meio de fortalecimento das identidades locais, do sentimento de pertencimento, a fim de que sejam pensadas estratégias de convivência com as adversidades ambientais, buscando minimizar os impactos negativos sobre a natureza, e potencializar os aspectos sociais, econômicos, culturais e ambientais capazes de garantir melhor qualidade de vida dessas populações rurais e conseqüentemente fortalecer a maior inserção dos técnicos no setor produtivo.

Quando Apple afirma que

uma das maneiras pelas quais as escolas são usadas para propósitos hegemônicos está no ensino de valores culturais e econômicos e de propensões supostamente “compartilhadas por todos” e que, ao mesmo tempo “garantem” que apenas um número determinado de alunos seja selecionado para níveis mais altos de educação por causa de sua “capacidade” de contribuir para a maximização da produção de conhecimento tecnológico de que a economia necessita (2006, p. 1001).

Na verdade, o autor afirma o quanto as escolas tendem a reproduzir um modelo de desenvolvimento centrado na reprodução das desigualdades. No entanto, quando se coloca a preocupação da escola agrotécnica, neste caso de Irecê, com as questões locais e isso, portanto, deve ultrapassar o aspecto referente a oferta de cursos e englobar o caráter formativo do sujeito de modo mais amplo (como é destacado em certa medida pelo Diretor da ESAGRI), além das vivências e práticas diversas no âmbito de uma proposta curricular, tem-se a possibilidade da escola se inserir em outra perspectiva de desenvolvimento, aquela calcada na dimensão local, cujos princípios mais relevantes para seu entendimento são a cooperação, autonomia, engajamento político, coordenação de interesses pelos atores locais e mobilização de forças na busca de soluções para os problemas da comunidade. Portanto, não significa apenas pensar o desenvolvimento no âmbito da formação de capital humano, mas na mudança de valores, de pensamentos, mediante uma formação técnica também calcada na participação social, na formação política, nos valores culturais.

Segundo Àvila *et al*,

[...] o 'núcleo conceitual' do desenvolvimento local consiste no efetivo desabrochamento (...) das capacidades, competências e habilidades de uma "comunidade definida, (...) mediante ativa colaboração de agentes externos e internos- incrementar a cultura da solidariedade em seu meio e se tornar paulatinamente apta a agenciar (discernindo e assumindo dentre rumos alternativos de reorientação do seu presente e de sua evolução para o futuro aqueles que se lhe apresentem mais consentâneos) e gerenciar (diagnosticar, tomar decisões, agir, avaliar, controlar, etc.) o aproveitamento dos potenciais próprios - ou cabedais de potencialidades peculiares à localidade-, assim como a "metabolização" comunitária de insumos e investimentos públicos e privados externos, visando à processual busca de soluções para os problemas, necessidades e aspirações, de toda ordem e natureza, que mais direta e cotidianamente lhe dizem respeito (2000, p. 68).

Isso de certa forma pode ser observado na ESAGRI quando a proposta de cursos específicos como o de apicultura em caráter semipresencial, por exemplo, busca construir um processo de formação do estudante-trabalhador valorizando aspectos como a emancipação dos sujeitos, criatividade, 'empreendedorismo', como se pode observar na opinião do entrevistado:

Então, ele se dá semipresencial e com propósito de empreendedorismo, não mais subserviência, de estágio no sentido de servir aos outros, mas de estágio de construção de seu próprio apiário. Essa é a grande sacada de idéia do curso de apicultura (DIRETOR DA ESAGRI, Pedagogo, março de 2009).

Apesar do destaque para o curso de apicultura por suas peculiaridades de estruturação curricular, os outros cursos também levam em consideração tais princípios formativos. Portanto, é importante notar que se, por um lado, a preocupação em atender as demandas regionais é relevante no âmbito da proposta pedagógica da escola; por outro, é igualmente necessário pensar a proposta curricular no tocante as intencionalidades no processo de formação dos educandos, além da compreensão dos limites e possibilidades em torno da chamada função social da escola na dimensão do desenvolvimento territorial.

A proposta curricular e pedagógica da escola, atualmente, orienta-se para “a sensibilização crítica do indivíduo para os processos” (DIRETOR DA ESAGRI, Pedagogo, março de 2009). Na prática pedagógica isso se dá a partir da interação (ou pelo menos na tentativa de interação, diálogo) das disciplinas, também chamada de interdisciplinaridade. Segundo a opinião do Diretor da instituição, um dos fatores que favorecem a essa construção do conhecimento calcado na compreensão dos processos, da interligação dos fenômenos, da análise dos aspectos que condicionam determinado fenômeno, deve-se a organização do currículo em módulos. No entanto, ainda há uma dificuldade latente na estruturação dessa interdisciplinaridade uma vez que há divergência dos professores no entendimento do papel “positivo” do módulo.

Macedo (2007), ao analisar os estudos de Young sobre o currículo por módulos de aprendizagem, destaca alguns pontos importantes: a) “a modularização concentra-se nos estudantes como administradores de seu próprio aprendizado” (p. 105), questão que se vincula ao entendimento da concepção do ‘aprender a aprender’, porém, destaca-se aqui não a concepção ingênua de centralidade do aluno, mas aos desafios pedagógicos que são colocados aos professores⁴⁶, a exemplo da interdisciplinaridade; b) “a capacidade de ‘aplicar’ o conhecimento é tão importante

⁴⁶ Crítica feita por Young, 2000, p. 130.

quanto o próprio conhecimento” (p. 107); c) “o conhecimento que fica na fronteira entre as matérias pode, às vezes, ser mais importante do que o próprio conhecimento das matérias” (p. 107); e d) a idéia dos princípios da “modularização conectiva”, que se refere “à maneira como os objetivos curriculares de uma formação são expressos em todas as suas atividades” e “reunidas para articular e apoiar os objetivos de cada um dos alunos” (p. 108).

Levando-se em consideração tais aspectos o que sobressai enquanto ponto positivo é a capacidade de articulação dos saberes disciplinares para a otimização da formação dos educandos a partir de uma visão mais integrada dos fenômenos estudados, isto é, a capacidade de diferentes combinações dos conhecimentos disciplinares. Isso é importante de ressaltar, pois, diferentemente da concepção subjacente na proposta por modulação (muito criticada por seu viés neoliberal e que não deixa de ser reconhecido e valorizado pelos professores e direção) referente a não-linearidade da formação e dos conteúdos e a possibilidade de ingresso no mercado de trabalho de forma mais rápida, o que de fato pode ser potencializado na organização do currículo por módulos é a tentativa de efetivação da interdisciplinaridade, visto que a contestação da linearidade não significa uma formação por fragmentações curriculares, mas por circularidades, conexões e interligações desses módulos. Essa crítica faz-se necessária, pois no âmbito da formação dos técnicos em agropecuária ou em agricultura, como lembrou o Ex-professor da EAA (Agrônomo, 1992-2001), fica a questão de quem vai regular a inserção desses educandos no mercado de trabalho cuja formação por módulo foi, por exemplo, incompleta, no sentido da não terminalidade do curso, mas de alguns módulos.

Outro aspecto importante na proposta curricular da ESAGRI é o tensionamento para as questões ambientais de forma mais explícita, através do módulo Meio Ambiente. Como afirma o entrevistado:

Todos os cursos têm meio ambiente, é módulo obrigatório para nós. Por quê? Porque a gente quer ser num futuro próximo uma escola ecologicamente correta. Esse é o lado disso. Agora assim, nós temos na escola uma comissão de ética. Porque nossos meninos são formados não para um sonho de uma escola ecologicamente correta

só. Eles são formados para eles trabalharem em alguns espaços onde usam produtos químicos, sim (DIRETOR DA ESAGRI, Pedagogo, março de 2009)

De certa forma, isso evidencia a preocupação de uma formação voltada à sustentabilidade ambiental, portanto, direcionada a uma ruptura paradigmática das antigas propostas dos cursos agrícolas (como também ocorreu com a aquela proposta curricular para o ensino agrícola no Estado da Bahia em 1994), porém, as racionalidades impostas pelo mercado também requer a contemplação nesse processo formativo da apropriação dos conhecimentos referentes aos pacotes tecnológicos (agroquímicos, etc.). Em certa medida, a intenção é que os educandos a partir da argumentação e dialogicidade sejam capazes de evitar no exercício de seu trabalho o uso dos defensivos agrícolas, o que, claro, nem sempre será possível. O caminho ideal, portanto, seria a formação dos técnicos para a chamada “*revolução duplamente verde*” cujo princípio é a busca simultânea dos “avanços tecnológicos de produtividade e sustentabilidade ambiental” (SACHS, 2008, p. 129).

Em relação aos condicionantes para a operacionalização da proposta curricular e pedagógica da escola, os professores destacaram os problemas vivenciados nos últimos anos em relação aos escassos recursos financeiros, em virtude mesmo do sucateamento das instituições de ensino profissionalizante no Estado da Bahia desde o final da década de 1990. Em certa medida a qualidade da concretização da proposta pedagógica e curricular depende da disponibilização desses recursos financeiros para a realização das atividades práticas, em especial quando estas dependem de visitas a campo, viagens; a compra de material para essas atividades; implantação de laboratórios (como o de análise de solo e água que já tem o projeto, o espaço físico e o recurso), etc.

De modo geral, observou-se que a ESAGRI, apesar de ter iniciado sua trajetória no momento que também se iniciava o processo de modernização da agricultura na região de Irecê, a proposta curricular e pedagógica foi sendo repensada diante das questões socioeconômicas, como a capacidade de absorção dos técnicos no setor de serviços, os problemas referentes a inserção dos mesmos no setor produtivo (o que em certa medida pode ser explicado pela retração dos investimentos e financiamentos dos governos federal e estadual na agricultura da região). Soma-se a

isso a preocupação desde a década de 1980, com as questões de cunho ambiental, o que foi fortalecido em meados da década de 1990 e atualmente ainda aparece no discurso de professores, alunos e mesmo na proposta pedagógica e curricular da escola.

4.2.2.2- Pensando a relação educação e trabalho / Ensino profissionalizante

A partir do contexto regional de Irecê cujo processo de consolidação territorial deveu-se potencialmente ao desenvolvimento das atividades agrícolas e também a pecuária complementando o sistema agrário da região: gado-policultura. Além disso, a significativa participação da agricultura familiar na economia regional, levando-se em consideração que aproximadamente 70% dos estabelecimentos agropecuários possuem áreas abaixo de 10 hectares e a não negação dessa ruralidade, são alguns fatores que podem ser considerados como importantes para a valorização da ESAGRI na região. Apesar de sua visibilidade também está atrelada ao ensino de qualidade, é importante notar a identificação dos técnicos e educandos com a formação oferecida pela escola, não apenas de cunho técnico, mas também político e social.

Ao opinar sobre a escolha e importância do curso técnico em agricultura / agropecuária da ESAGRI, alguns técnicos afirmaram que:

Estava numa fase de busca por algo que tivesse haver com minha identidade e o curso de agropecuária apontou para isto. Cheguei a cursar paralelamente dois cursos técnicos (contabilidade e agropecuária) e no momento de definir entre um e outro falou mais alto a identidade com o campo e o clima de solidariedade que acontecia entre os colegas do curso (EGRESSO 1, Irecê – Espaço Rural, 1997).

Para me capacitar profissionalmente, pois tenho interesse em ser um bom profissional na área ambiental (EGRESSO 3, Irecê – Espaço Urbano, 2006).

Este curso trabalha diretamente com o homem do campo e as tecnologias para consolidação da economia rural (EGRESSO 4, Irecê – Espaço Urbano, 1985).

Por gostar da área e obter um maior conhecimento sobre a questão agrícola (EGRESSO 5, Irecê – Espaço Rural, 2007).

Atualmente, os educandos apresentam opiniões diversas em relação a importância do curso para seu processo de formação. Alguns destacam ainda as contribuições que o curso oferece nas disciplinas da área de exatas e biológicas para o vestibular. Fato que tem levantado discussões na escola em relação ao aspecto da educação integrada, em especial no que diz respeito a discussão sobre a modulação, pois para o Diretor da ESAGRI (2009) “não é a educação profissional que está a ‘serviço’ (ou submissa) do ensino médio, mas é este que está a serviço da educação profissional”. Isto significa que à medida que aquela interdisciplinaridade for continuamente buscada e concretizada, a concepção de formação integrada dos educandos levará a uma formação mais humana, política e técnico – científica.

Outros educandos destacam ainda a forte identificação com a área, muitas vezes por ser filho/a de agricultores familiares, e a pretensão de continuar sua formação acadêmica em agronomia. Há também aqueles cuja escolha do curso está associada à influência de cooperativas de agricultores familiares da região, o que demonstra em certa medida um nível de articulação dos atores territoriais na gestão dos processos econômicos, sociais e ambientais perpassados pela necessidade de qualificação do capital humano. Porém, atualmente, se observa que essa territorialidade da ESAGRI está alocada a disponibilização dos cursos, mesmo que isso se dê mediante diálogo com os atores locais / territoriais e indicando, portanto, a necessidade de construção de mecanismos, ações para uma inserção territorial mais dialogada, no sentido de estratégias de difusão e socialização dos conhecimentos ou trocas de experiências⁴⁷.

⁴⁷ Esse ponto será aprofundado no item 4.2.2.4 – Práticas e Vivências. É importante ressaltar que em termos comparativos, mesmo na ESAGRI não havendo fortemente essas estratégias de trocas de experiência com as comunidades locais, no sentido de promover o que se chamou de difusão (diferentemente daquela atribuída à Revolução Verde) e/ou socialização e re-produção do conhecimento, sua territorialidade no território de Irecê é ainda maior do que a da EAA. Certamente, isso se deve a estruturação da proposta curricular e pedagógica da ESAGRI mais atrelada às necessidades impostas pelos atores territoriais e pelo contexto histórico de formação da região por uma afirmação da identidade territorial ligada ao processo de produção agrícola, a vida no campo, em especial, sob a lógica de produção familiar. Apesar do reconhecimento das dificuldades enfrentadas nas últimas décadas pelos agricultores da região em decorrência das perdas das safras e a tendência a migração. Reconhece-se, por outro lado, que a menor articulação dos atores territoriais do Vale do Jequiçá, a desarticulação de uma proposta pedagógica e curricular centrada na diversidade produtiva da região de Amargosa, nos últimos anos, e as dificuldades enfrentadas com a disponibilidade de recursos humanos e financeiros levou a EAA a um processo de “encolhimento” de sua territorialidade no âmbito de seu alcance no território / região. Questão que também não é

De qualquer forma, é também necessário destacar nessa relação educação – trabalho, um processo não harmônico no tocante a formação dos filhos dos agricultores. Questão que está atrelada ao aspecto cultural da sociedade contemporânea de valorização do modo de vida urbana. Isso porque, no depoimento da entrevistada ela destaca que,

Tem horas que eles ficam assim: “eu vou fazer esse curso aqui, mas eu sei que vou para o cabo da enxada porque aqui não tem nada”. São aqueles que não têm condições de sair, porque a maioria dos nossos jovens quando termina o curso eles estão fazendo faculdade, eles não estão parados não. Uns fazem agronomia, tem não sei quantos agrônomos que saíram daqui, pedagogia aqui na UNEB (PROFESSORA DA ESAGRI, Ciências Agrárias, 1982-2009)

Portanto, daqueles que são filhos de agricultores e se identificam com a formação, poucos querem trabalhar como agentes de produção, especificamente na própria propriedade. Mesmo assim muitos agricultores ainda vêem nos filhos a esperança de melhoria da produção e da produtividade através das contribuições da formação dos filhos para a família. Segundo o depoimento da professora da ESAGRI,

Geralmente esses meninos quando termina aqui o curso, a maioria vai servir de mão de obra qualificada para o próprio pai, ao invés do pai pagar um técnico. Os pais mesmo disseram na reunião: “ao invés de pagar um técnico eu boto o meu filho (...), é da família e dividido pra nós da família, vamos aprender da bagagem com que ele vem trazendo da escola” (PROFESSORA ESAGRI, Ciências Agrárias, 1982-2009)

Disso emerge duas questões: 1) referente às condições de reprodução social dos agricultores familiares; e 2) sobre os desafios que atualmente são impostos ao processo de formação dos técnicos, no que se refere a própria reflexão sobre as dificuldades estruturais e conjunturais vividas pelos pequenos agricultores no tocante ao alcance do desenvolvimento sustentável e como diria Sachs (2008b), sustentado, no sentido de garantir as condições de reprodução socioeconômica.

problematizada pelas políticas públicas de educação profissional, especificamente, que deveriam estar atentas às particularidades do ensino técnico oferecido pelas escolas agrotécnicas do Estado da Bahia, assim como a importância dessas escolas para o desenvolvimento territorial. Uma vez que essas agrotécnicas, em muitos casos, acabam por não atender as demandas advindas do campo, reproduzindo o histórico processo de inércia funcional do ensino agrícola no Brasil, cuja dinâmica funcional esteve muito mais atrelada a satisfação dos interesses de reprodução do capital hegemônico.

Sobre as condições socioeconômicas dos agricultores familiares e a preocupação dos técnicos em continuar no campo, além do caráter identitário, outro aspecto destacado por Sachs (2008b) é em muitos casos a precariedade da produção agrícola familiar, associada a falta ou também a precariedade de acesso à proteção social.

Atualmente, com a intensificação e priorização dos pequenos agricultores familiares nas políticas públicas multissetoriais e de caráter territorial, descentralizado, calcado na organização coletiva dos grupos de produtores familiares rurais e de sua articulação com outros atores locais, tem-se buscado alavancar as atividades produtivas, a renda dessas famílias. O que não tem se limitado, em termos gerais, a produção agrícola, pois através da chamada pluriatividade ou também das atividades não-agrícolas, muitos agricultores familiares têm buscado dá conta das novas necessidades e dos novos desafios que são continuamente gerados pelas transformações econômicas e sociais.

Nesse sentido, em termos propositivos e reconhecendo também o papel cultural que a educação pode exercer (e nesse caso, isso não precisa ser um atributo restrito da educação dita do campo), e até mesmo reconhecendo os aspectos que devem estar envolvidos na relação educação – trabalho e neste como princípio educativo, em especial quando os educandos não só vivem os saberes técnicos na prática, mas ao refletir seu processo de reprodução de vida, sua realidade, deveria ser também preocupação da escola uma formação voltada:

- Ao engajamento político pela permanência na terra, através do acesso aos direitos básicos e de sua organização político-social para o constante pleito de melhorias das condições de vida.
- Ao fomento da participação social, cooperação e organização social e produtiva, formação de redes de solidariedade (seja ela mecânica ou orgânica) como estratégia de promoção do desenvolvimento territorial e sustentável, portanto, dimensionado nos aspectos social, econômico e ambiental.

Alguns desses aspectos já são considerados no currículo e prática pedagógica da ESAGRI, naquele sentido proposto por Pistrak (2000), em que a escola precisa

pensar o desenvolvimento e a economia rural. A formação profissional centrada na reflexão da realidade vivida, na leitura de mundo, direciona não para a adaptação ao mundo, mas para a inserção nele, uma vez que o objetivo é “não ser apenas objeto, mas sujeito da História” (FREIRE, 2004, p. 54). Portanto, isso pressupõe intervenção crítica e criativa no mundo, através da construção de estratégias de melhoria das condições de vida, emancipatórias.

Certamente, a ESAGRI dispõe de algumas condições favoráveis à formação calcada na participação, cooperação, etc., porém, cabe aprofundar as discussões sobre a elaboração e construção de alternativas, pela escola e educandos, para a melhoria das condições de vida desses agricultores, o que pode e deve ser feito com a participação destes. Portanto, nessa relação educação e trabalho é importante reconhecer que essa melhoria não está somente atrelada às condições técnicas de produção, mas aos aspectos de planejamento, gestão, financiamento, crédito, etc., que também precisam ser pensados e considerados nesse processo de formação.

4.2.2.3 - Formação do técnico em agropecuária e a dimensão sócio-política

Pode-se afirmar que a proposta curricular (Projeto Pedagógico, Práticas, Vivências, etc.) e as concepções curriculares (direcionamento político, filosófico pedagógico) da ESAGRI, além de suas condições organizacionais favorecem para a formação político-social dos técnicos. Porém, atualmente, a tensionalidade disso tem sido evidenciada também como reflexo do contexto territorial.

A concepção de território adotada nas políticas de desenvolvimento rural, sob a lógica do pertencimento, da identidade, levou os atores locais a pensarem o desenvolvimento de forma integrado e não mais de forma unidirecional, verticalizado, imperativo da vontade dos governos, mas um processo construído com e para as populações que serão beneficiadas. Nesse sentido, apesar de estarem circunscritos no discurso atual de reestruturação do capitalismo, os elementos que aparecem como norteadores ao desenvolvimento dito local / territorial, porém não construído para ele ou nele, e sim com os atores locais, são: participação, cooperação, solidariedade, sentimento de pertencimento, auto-gestão,

autonomia. Assim, seria incoerente pensar a formação desses técnicos que irão atuar no campo sob uma lógica diferente.

O conceito de autonomia voltado ao processo de formação profissional, necessariamente não assume (tampouco deveria) o qualitativo de individuação na competição selvagem imposta pelo modelo de reprodução do capital. Falar em autonomia, no contexto do semi-árido baiano e diante das possibilidades de formação dos técnicos em agricultura e agropecuária, muitos dos quais são filhos de agricultores, conduz ao entendimento necessário de construção do sujeito curioso, dialógico, que aprende e cresce na diferença (FREIRE, 2004). Ou ainda, como sugere a entrevistada, “*uma ação educativa calcada na promoção humana e na construção de saberes com criatividade em diálogo com o contexto regional*” (PROFESSORA ESAGRI 2, 2008). Portanto, também está atrelada a construção de um processo educativo capaz de promover a emancipação social – o que contempla o processo de humanização e liberdade para Freire (1991; 2007). A emancipação e a autonomia são, portanto, um projeto individual e coletivo dos sujeitos sociais. Aspecto que é evidenciado na fala do diretor:

tem uma coisa muito mais forte que é a autonomia de Freire, nesse sentido, dos nossos alunos saírem do estado de adolescente, para o estado de adulto, de jovens a adultos aqui dentro da escola. E aí tem “n” pessoas que chegam numa dependência imensa. Depois eles saem já adultos porque eles têm que se auto-promover, auto-equilibrar dentro do processo, dentro da escola (DIRETOR DA ESAGRI, Pedagogo, março de 2009).

A concepção de autonomia também adquire relevância no contexto do trabalho como princípio educativo, em que mesmo os técnicos (“já formados”) estão imersos no fazer criativo e reflexivo, ou na concepção de Freire (2004) no reconhecimento de que cada homem e mulher são seres inacabados e inconclusos e, portanto, enquanto tal deve-se inserir num permanente processo de busca.

Nesse sentido, a formação desses sujeitos autônomos faz-se necessário à medida que se quer construir um projeto de desenvolvimento territorial sustentado, sustentável, cuja base seja o respeito para que cada coletividade reconheça e evidencie suas prioridades, potencialidades, meios e estratégias ou mesmo vocação de produção. Isso também pressupõe a não priorização do entendimento do

desenvolvimento enquanto estágio, modelo ou etapa do processo de reprodução da sociedade capitalista, mas um processo dialético, sócio-historicamente engendrado segundo as especificidades culturais e espaciais.

Segundo Souza (1997), a idéia de autonomia apresentada por Castoriadis refere-se “a auto-instituição consciente da sociedade, alicerçada na garantia política e na possibilidade material efetiva de igualdade de chances de participação e tomadas de decisões”. É importante destacar que

A autonomia é um princípio que exige a consideração do plano interno (a igualdade de chances de participação na tomada de decisões relevantes para a vida social), mas juntamente que se leve em conta o plano externo (os interesses legítimos e a autonomia do Outro, não importando o quanto ele seja diferente de nós mesmos) (SOUZA, 1997, p. 21).

Portanto, é impossível fragmentar a concepção de autonomia, participação, emancipação e liberdade. Tais conceitos dialogam e completam-se entre si. Com isso, faz-se crucial que a escola, o processo pedagógico e o trabalho enquanto fazer criativo possibilite aos sujeitos refletirem seus problemas e buscar alternativas para resolvê-los.

Portanto, é imprescindível que os educandos e técnicos sejam capazes de influenciar a realidade vivida pelos agricultores ou mesmo sua família, através de uma ação dialógica, para a construção de estratégias de como mudá-la, como melhorá-la, o que pode evidenciar aspirações que refletem articulações de intencionalidades internas e externas.

Desta forma, se reconhece a função que tem assumido a cooperativa-escola nesse processo de formação dos educandos, como comenta alguns sujeitos da pesquisa:

Então a cooperativa faz esse trabalho preparatório, eles nem sentem que estão sendo preparados para falar em grupo. Eles participam de viagem pra Salvador, eles aprendem da parte da contabilidade, eles aprendem a fazer licitação, eles aprendem a mexer com banco. Então porque tem aquela quantidade de gente: é o presidente, é vice, é tesoureiro, é o subgerente, tem o gerente de vendas, que é o menino que é responsável pela venda de produtos da cantina e a escola não interfere nisso (PROFESSORA DA ESAGRI 1, Ciências Agrárias, 1982- 2009).

Eu acho importante porque eles aprendem a conviver em grupo, aprende a ter respeito um pelo o outro e aprende as normas da cooperativa (PROFESSORA DA ESAGRI 2, 2008).

Aqui na escola a gente aprende a interagir com pessoas. (...) Aqui a gente aprende a respeitar, a ser crítico, porque tem a cooperativa e você aprende a correr atrás de seus direitos, e também aprende seus deveres, (...) então eu acho que aqui no colégio se aprende a crescer em meio aos outros. (...) Você acaba crescendo também não só no sentido profissional, também (EDUCANDO 4, 3º Ano / Agricultura, Irecê – Espaço Urbano, 2009).

A formação social e política dos educandos, porém, não se restringe a dimensão pedagógica da escola-cooperativa. Os educandos e técnicos, principalmente, ressaltaram também as vivências no semi-internato, as atividades extracurriculares (palestras, visitas a campo, etc.). Assim, o que se tem procurado buscar na proposta pedagógica, ou mesmo o que se observa nas entrelinhas do chamado “currículo oculto” é a vivência da cultura da solidariedade, capacidade de discernimento, de avaliação, de tomada de decisões, mesmo que isso não se dê de forma harmônica, mas é na discussão, no conflito e diálogo que se dá o processo de construção. Isso porque, alguns educandos levantaram críticas em relação a atuação da cooperativa, no sentido de direcionar suas ações para um “*marketing político*”, em detrimento de ações que promovam a auto-gestão dos educandos na escola.

De qualquer forma, os resultados desse processo de formação em longo prazo são atualmente percebidos na própria política regional

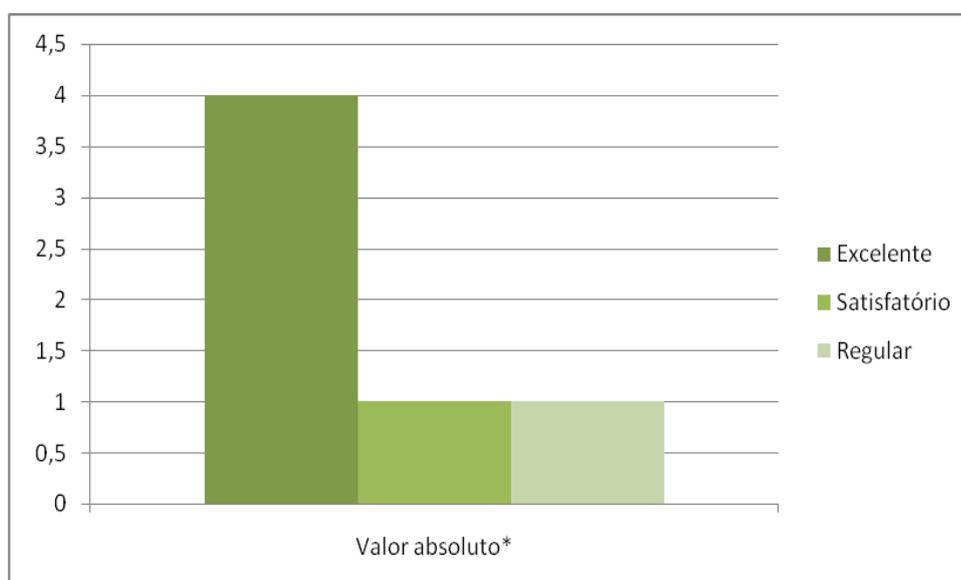
Aí quando você tem Guina, prefeito de Américo Dourado; Zé das Virgens, aqui, o outro de Uibaí e outro de Presidente Dutra que foram alunos daqui, aí você diz: meu Deus! Essa coisa é maior ainda do que eu penso. É o processo. A gente concatena as condições de saber do saber (DIRETOR DA ESAGRI, Pedagogo, março de 2009).

Diferentemente do que foi observado na trajetória da Escola Agrotécnica de Amargosa, o modelo de gestão adotado e vivido pelos sujeitos da instituição pode ser colocado como um dos fatores que favorece a essa formação dos educandos da ESAGRI direcionada à participação, cooperação, diálogo, pois a própria gestão coloca esses aspectos como foco de organização da escola e conseqüentemente de desenvolvimento das atividades pedagógicas e curriculares. É o que comenta o diretor da instituição:

Falar de gestão participativa, já não existe esse segredo para nós aqui. Nós temos uma comissão de ética e aí essa comissão funcionava o tempo inteiro. Nas segundas-feiras ela está presente, nas atividades diárias complementares e tal. Então o que é que a gente faz: a comissão de ética decide junto ao conselho escolar, junto à direção etc. e agente fica o resto do tempo todo correndo atrás para cumprir todo esse planejamento que foi decidido em meses. Porque se nós errar, vamos errar todos e se nós acertarmos, a escola acerta. Então, assim, para nós, isso aqui não tem outra questão. É o seguinte, não dá muito para separar porque eu venho dessa gestão desse modelo de gestão há 12 anos com eles aqui e a única coisa que eu fiz foi emprestar o meu nome para uma direção (DIRETOR DA ESAGRI, Pedagogo, março de 2009),

De certa forma, a opinião dos egressos (técnicos) e educandos sobre a contribuição da escola para a formação político-social, representada nos gráficos a seguir, indica como tal aspecto tem sido intencionado nas práticas curriculares e vivências da/na escola, porém muito mais intensas para os egressos do que para os educandos:

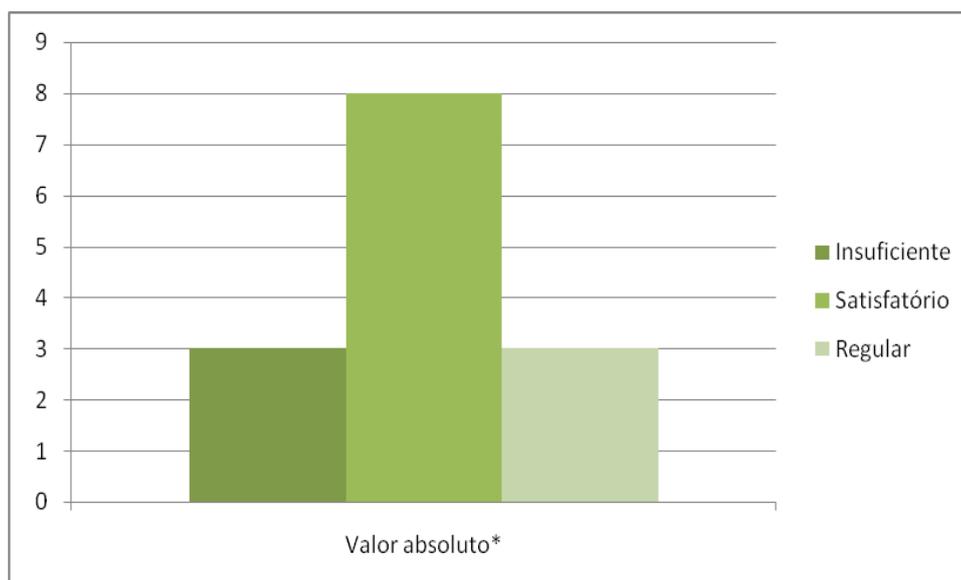
Gráfico 8: Formação sócio-política: visão dos (as) egressos (as).



Elaboração: Heron Ferreira Souza, 2009.

*A categoria de resposta *insuficiente* não foi respondida por nenhum (a) dos (as) entrevistados (as).

Gráfico 9: Formação sócio-política: visão dos (as) educandos (as)



Elaboração: Heron Ferreira Souza, 2009.

*A categoria de resposta *excelente* não foi respondida por nenhum (a) dos (as) entrevistados (as).

Outro aspecto importante na formação dos técnicos é a dimensão socioambiental. Os técnicos e educandos reconhecem os impactos causados na região em virtude do processo de modernização da agricultura ou mesmo o manejo inadequado do solo e de outros recursos naturais por parte dos agricultores ou mesmo de seus pais. Como se observa no comentário do educando:

O povo usa muita água, ao invés de economizar. É grande o uso de pesticida, né, utilização de agrotóxico, pesticida, fungicida, vermicida, na cebola nessa região (...). O tomate faz muito uso de defensivos pra combater as pragas (EDUCANDO 6, 3º Ano / Agricultura, Irecê – Espaço Urbano, 2009).

Portanto, segundo os técnicos e educandos, além das discussões em sala e preocupação dos professores em abordar as questões relacionadas com a sustentabilidade ambiental (temáticas como impactos ambientais, agricultura orgânica, dentre outros), as experiências e cooperação com instituições e ONG's, bastante forte durante a década de 1990, também colaboraram para a percepção de outras possibilidades de práticas produtivas.

Nesse sentido, destaca-se a importância do movimento ambientalista na escola, ao longo dessa década, que de certa forma levou “ao surgimento do Instituto de

Permacultura em Terras Secas – IPETERRAS⁴⁸, formado inicialmente por alunos e egressos da ESAGRI” (EGRESSO 1, Irecê – Espaço Rural, 1997), cuja perspectiva da organização é desenvolver alternativas sócio-econômicas sustentáveis para o semi-árido através de práticas de agricultura apropriadas ao semi-árido, dentro dos princípios de Agroecologia, visando o melhoramento contínuo do solo e a utilização de energias naturais renováveis.

Reconhecendo a origem do movimento que desencadeou a formação do IPETERRAS e seus objetivos de cunho socioambiental de atuação na região, assim como os pressupostos do projeto pedagógico da ESAGRI, observa-se uma lacuna em termos de parceria e cooperação entre essas instituições, cuja efetivação seria importante para o processo de formação dos educandos, à construção coletiva e socialização do conhecimento e a concretização do trabalho enquanto princípio educativo.

Apesar de esses elementos aparecerem transversalizados na prática e proposta curricular da escola, é importante, no âmbito da formação sócio-política dos educandos, que as questões pertinentes ao planejamento e gestão da produção, de recursos, além de outros aspectos pertinentes à auto-gestão dos empreendimentos familiares, sejam contempladas no processo de formação profissional, pois, como se tem ressaltado, o que deve ser a função primordial da escola, em especial para aqueles educandos oriundos da agricultura familiar, é a melhoria das condições de vida.

4.2.2.4 - Práticas e vivências

Ao considerar o currículo como uma construção social, que envolve relações de poder, atores em ação, tem-se nas práticas e vivências pedagógicas a capacidade de apreensão das tramas dialógicas ou conflitivas que se estruturam no currículo e a

⁴⁸ O Instituto de Permacultura em Terras Secas - IPÊTERRAS, foi criado e legalizado em 1997, é uma ONG sem fins lucrativos de caráter social e ecológico, com sede e foro na cidade de Irecê - Bahia. O Instituto desenvolve e dissemina um trabalho agrícola apropriado ao semi-árido baseado nos princípios da permacultura (criação de uma propriedade sustentável baseada numa agricultura diversificada e permanente e no aproveitamento dos recursos renováveis como a energia solar, a captação da água de chuva...). O grupo trabalha na microrregião de Irecê, incluindo as comunidades de Mocozeiro, Mato Verde, Uibai, São Gabriel, Barro Alto, Lagoa Funda e Morro do Chapeu. (Fonte: www.ipeterras.org).

expressão deste como contradição que emerge possibilidades. Essas práticas e vivências, portanto, indicam esse movimento de construção, resistência e des-reconstrução do saber significativo à formação dos sujeitos.

Inicialmente, destacam-se as práticas que dão sentido a formação dos técnicos a partir da estreita necessidade de relação teoria-prática. Por um lado, percebe-se na fala dos professores a valorização dessa relação e até mesmo sua relativa facilitação em função desse espaço de atuação ser o campo:

Temos como elementos fundamentais de nossa proposta a relação teoria-prática-teoria; o aprender a fazer fazendo; a contextualização das teorias; as visitas técnicas (PROFESSORA DA ESAGRI 2, 2008).

Ele tá falando, dando aula de cenoura, ele vai para o campo; cebola, ele vai para o campo. (...) Dando ali na teoria vão para o campo para aprender na prática, né, então são cebola, cenoura, alface, pimentão, beterraba, abobrinha (...) pepino que planta muito aqui na escola, quiabo, né, Temos uma plantação aqui de café que foi feita por sinal por um agrônomo que tava fazendo mestrado e ele escolheu a ESAGRI e trouxe essa plantação de café que nós temos, só que quando esse menino estava aqui, esse agrônomo, a coisa produzia era 80 sacas 100, 150... o ano passado foi uma negação sem dinheiro (PROFESSORA DA ESAGRI 1, Ciências Agrárias, 1982-2009).

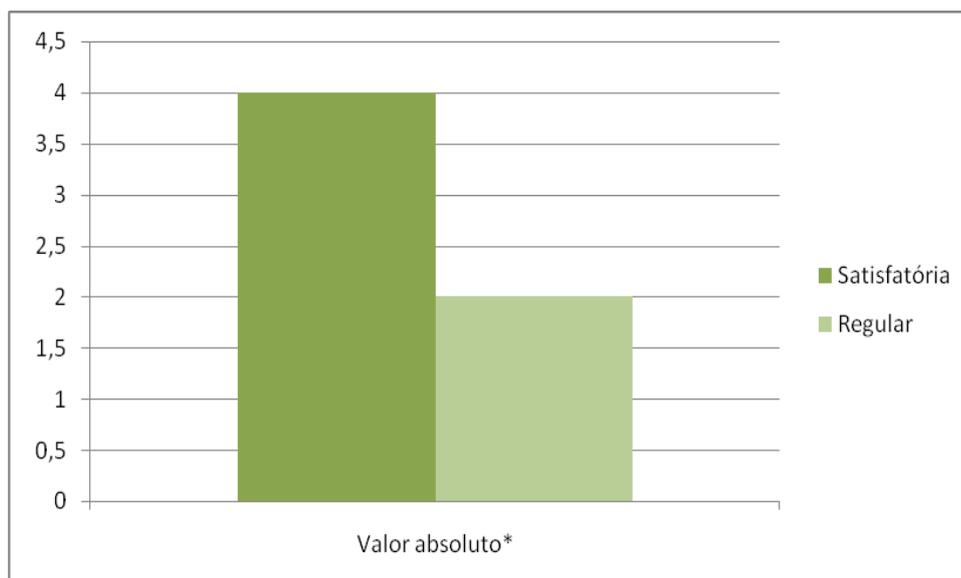
Mesmo reconhecendo a importância dessa relação teoria-prática à formação dos educandos, têm-se algumas críticas levantadas pelos técnicos e educandos:

- 1) Enquanto alguns técnicos destacam a “*formação prática*” como elemento contextualizado com a realidade regional, outros criticam o caráter eminentemente demonstrativo da prática ou ainda o viés tecnicista e apartado da realidade local. Tais questões remetem ao que para os técnicos referem-se a uma prática pedagógica ou um currículo (entendido aqui como currículo prescrito) que muitas vezes não procuravam se contextualizar com os problemas socioambientais da região e a problematização em busca da emergência de alternativas, aspectos que muitas vezes eram trabalhadas em atividades fora (ou mesmo dentro) do ambiente escolar promovidas por instituições ou organizações não-governamentais;

- 2) Os educandos, contraditoriamente, destacam como dificuldades enfrentadas no curso: “*Falta [poucas] de aulas práticas, falta de palestras*” (EDUCANDO 2, 3º Ano / Agropecuária, Irecê – Espaço Urbano, 2009), “*tecnologia defasada*” (EDUCANDO 9, 3º Ano / Agropecuária, João Dourado – Espaço Urbano, 2009), “*falta também instrumentos de trabalho para o campo, acho que é o que falta e fica difícil as aulas práticas, porque a maioria das aulas práticas falta instrumentos pro campo*” (EDUCANDO 1, 3º Ano / Agropecuária, Lapão – Espaço Rural, 2009);
- 3) Além disso, outra questão igualmente importante e que retrata a crítica feita pelo técnico sobre o aspecto meramente demonstrativo das aulas práticas é a falta de continuidade das atividades desenvolvidas a fim de proporcionar maior sustentabilidade à escola, como afirma a entrevistada: “*geralmente (...) [se] faz pequenas plantações dentro do que o professor está desenvolvendo dentro da sala de aula*” (PROFESSORA DA ESAGRI 1, Ciências Agrárias, 1982-2009)

Portanto, observa-se nos gráficos 10 e 11, a opinião dos egressos e educandos, respectivamente, sobre a relação teoria-prática:

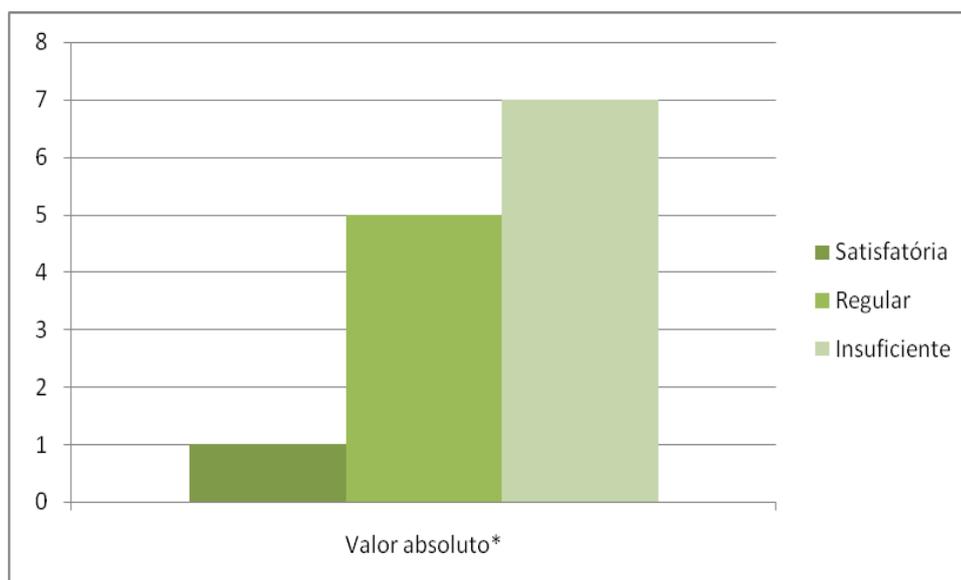
Gráfico 10: Relação teoria – prática: visão dos (as) egressos (as).



Elaboração: Heron Ferreira Souza, 2009.

*As categoria de resposta: *excelente* e *insatisfatória* não foram respondidas por nenhum (a) dos (as) entrevistados (as).

Gráfico 11: Relação teoria-prática: visão dos (as) educandos (as).



Elaboração: Heron Ferreira Souza, 2009.

*A categoria de resposta *excelente* não foi respondida por nenhum (a) dos (as) entrevistados (as).

As críticas feitas sobre a necessidade de desenvolver práticas e proporcionar vivências ou experiências voltadas ao contexto socioambiental, à maior apreensão, problematização e reflexão sobre o contexto regional / territorial no âmbito da relação teoria- prática, também através do fortalecimento ou construção de redes institucionais de cooperação (a exemplo de ONG's, etc.) é ainda destacada por um técnico ao sugerir o aprofundamento de discussões e temáticas no curso sobre “educação ambiental, extensão rural” (EGRESSO 5, Irecê – espaço rural, 2007), a fim de que essa formação técnica seja mais sensível a realidade regional. Em certa medida, a carência dessas experiências reflete o tipo de práticas e vivências elencadas pelos educandos, assim como a justificativa de não terem tido outras. Então destacaram: Castração de caprinos, ordenha de bovinos, poda da pinha, práticas na horta, canteiros de hortaliças, plantio, sistema de irrigação, viveiro de mudas, idas a fazendas próximas, vacinação em bovinos, pequena cirurgia em suínos, visualização de inseminação artificial, curso de desenvolvimento sustentável. Apesar de tais práticas serem importantes, os educandos da ESAGRI já viveram momentos de maior dinamismo e interação social, mobilização, como comenta um técnico:

A escola técnica agropecuária foi (é?) uma escola diferente das escolas que vivenciei na minha época escolar, ela é muito maior pelo que a gente vivencia além das aulas e currículo oficial, demasiadamente tecnicista na formação dos alunos, visto que ali se vive o movimento de organização social, através da cooperativa de alunos (como era o caso de Irecê), o contato com os agricultores e suas associações e sindicato nos amplia a visão e o próprio convívio cotidiano com os colegas nos instiga a desenvolver o senso de solidariedade e comunhão. Ressalta-se que no caso da ESAGRI, colaborava para ampliação da percepção e das possibilidades de atuação em outros campos da agropecuária, há constante intervenção de uma ONG ambientalista (GARRA⁴⁹), no desenvolvimento de atividades extracurriculares (curso de horta orgânica, agrofloresta, permacultura, etc.) (EGRESSO 1, Irecê – Espaço Rural, 1997).

Ou ainda pelo depoimento da entrevistada:

O GARRA fazia esse movimento assim, maravilhoso aqui com os meninos. Tinha vez que era quase uma semana com palestra, com slides, grupos, eles traziam grupos ambientais pra aqui (PROFESSORA DA ESAGRI 1, Ciências Agrárias, 1982-2009).

Se por um lado observa-se a diminuição de experiências formativas com a parceria de organizações e instituições⁵⁰; é relevante, por outro lado, destacar algumas experiências como a construção do biogestor e sua importância como objeto pedagógico, como destaca a entrevistada

A gente trás os alunos, passa as técnicas como construir o modelo, as plantas de tudo, como é que eles devem seguir, diz pra eles que com o biodigestor ele pode transformar em bioenergia. Eles podem cozinhar, ligar o fogão. O chorume, que é colhido ali, a gente ensina eles como deve ser usado, levar para a horta (PROFESSORA DA ESAGRI 1, Ciências Agrárias, 1982-2009).

Contudo, é importante que isso não se restrinja ao aspecto técnico, o que apesar de ser necessário precisa estar associado a reflexão da importância de tal biotécnica para os produtores rurais, a necessidade do desenvolvimento alternativo de tecnologias apropriadas às realidades locais e aos contextos ecossistêmicos nos quais estão inseridos os sujeitos, a relevância socioeconômica dessas experiências e mesmo sua socialização. Desta forma, como afirma Sachs

⁴⁹ Grupo de Apoio e de Resistência Rural e Ambiental.

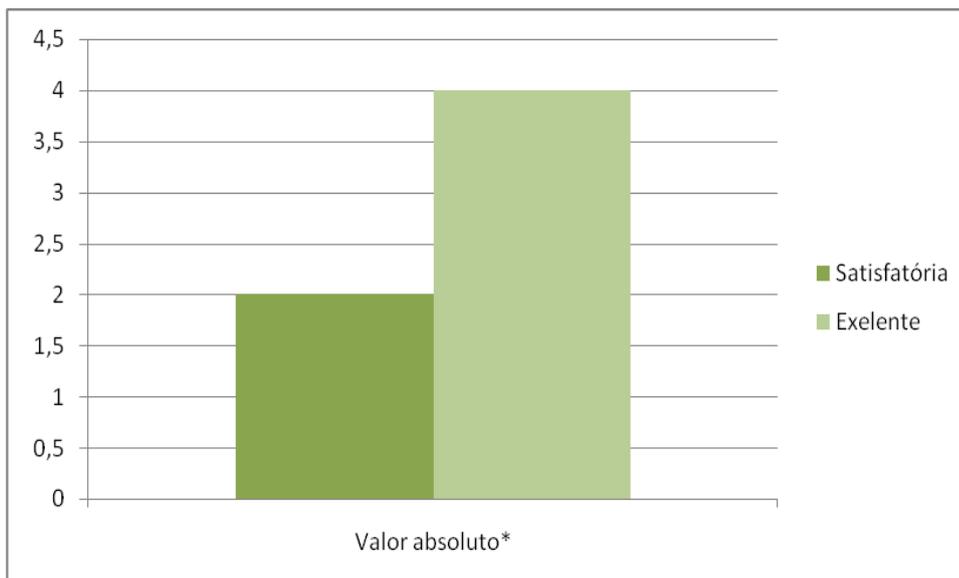
⁵⁰ Em termos de cooperação técnica, o Diretor da ESAGRI, em exercício, destacou que a Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola - EBDA e a Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba - CODEVASF sinalizam positivamente para as necessidades da escola. A questão abordada, porém, é em relação a forma como isso se dá e em relação as parcerias com os movimentos sociais, ONG's, dentre outros.

Necessitamos (...) de uma abordagem holística e interdisciplinar, na qual cientistas naturais e sociais trabalhem juntos em favor do alcance de caminhos sábios para o uso e aproveitamento dos recursos da natureza, respeitando sua diversidade (2008, p. 31).

Também se necessita repensar a função da escola (em especial as agrotécnicas) no tocante ao desenvolvimento territorial, a profissionalização e a sua relação com as comunidades locais. O que se coloca aqui como crítica as políticas educacionais e de educação profissional, em especial, é a limitação desses espaços educativos como formadores de capital humano ou quando ainda vistos para a realização de projetos de experimentação.

A lacuna nessa relação desenvolvimento – formação técnica – comunidades locais deveria ser preenchida à medida que o trabalho como prática educativa fosse tomada não apenas como discurso calcado na relação teoria – prática de forma incipiente, mas na busca do aprofundamento de experiências, vivências, pesquisas a serem também socializadas nos espaços locais. Isso não significa que a escola tomaria para si a função e responsabilidade de outras instituições voltadas à pesquisa ou extensão no meio rural, por exemplo, mas em articulação com estas buscariam meios de socializar e re-construir o conhecimento. Portanto, a fragilidade dessa interação intencional com a comunidade pode ser observada na representação da opinião dos técnicos e educandos sobre o assunto:

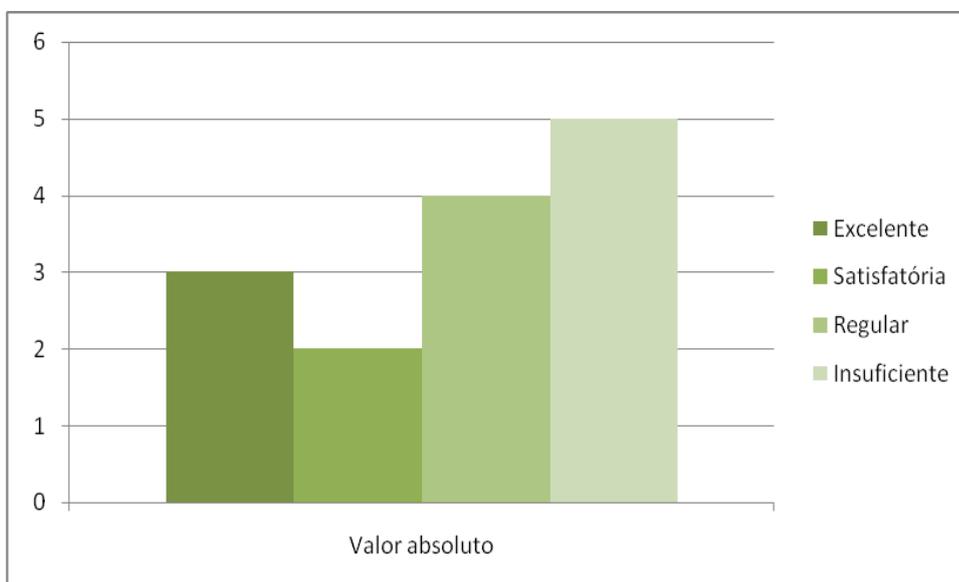
Gráfico 12: Interação social com a comunidade: visão dos (as) egressos (as).



Elaboração: Heron Ferreira Souza, 2009.

*As categorias de resposta: *regular* e *insuficiente* não foram respondidas por nenhum (a) dos (as) entrevistados (as).

Gráfico 13: Interação social com a comunidade: visão dos (as) educando (as).



Elaboração: Heron Ferreira Souza, 2009.

Apesar disso, alguns educandos oriundos do meio rural destacaram suas experiências na interação com os próprios pais agricultores. Dentre essas, como preparar adubos orgânicos. A importância dessas vivências não está apenas na

troca de saberes, mas na mudança de práticas produtivas no intuito de tornar a produção mais sustentável, o que para muitos também não é fácil em função da resistência dos pais, por uma questão mesmo cultural. Em contrapartida um educando comenta:

Acho que devia ter palestras para pais (...) não só relacionado ao comportamento do seu filho na escola, mas também (...) tipo aquelas palestras feita pra gente, que deveria ter para os pais que são os pequenos agricultores. Pra eles ter noções de algumas coisas, risco dos agrotóxicos e muito mais, porque eles não se importam muito com os cuidados pra usar, não tomam as proteções devidas (EDUCANDO 1, 3º Ano / Agropecuária, Lapão – Espaço Rural, 2009).

Nesse sentido, a professora da ESAGRI (Ciências Agrárias, 1982-2009) acrescenta a necessidade de realizar dias de campo para se promover esse debate, discussão em torno das experiências da escola, mostrar a comunidade e em especial aos pais dos educandos o que a escola produz e como produz, e com isso estabelecer um diálogo em torno da comparação dos rendimentos, qualidade dos produtos, técnicas usadas, além de ser um momento oportuno para pensar outras questões referentes à produção. Ela comenta ainda:

Eu sempre digo que a gente deveria fazer um curso de extensão. Avisar no emprego, olha na escola vai ter um curso de dois dias ou o dia completo de campo para esses homens da zona rural ver alguma coisa nossa aqui da escola. Pode ser uma colheita de um mel, pode ser um preparo de uma horta, pode ser um preparo de um solo, a colheita de um solo pra cuidar das técnicas. (...) Então levar para ver como é que faz uma aração, vamos ver o que faz para ter cuidado com o seu trator na manutenção, vamos fazer uma aração, quais os cuidados que nós temos que ter para a terra não ficar compactada, mostrar para eles que essa derrubada que eles fizeram louca não é correta, essas queimadas que eles fazem não é correta, que eles acham que no solo não tem ser vivo, mostrar para eles que tem, que existe ali os microorganismo que são seres vivos que se vocês colocarem, empregar aquele linguajar bem do campo, se você botar só fogo ali você vai matar, vai prejudicar a sua própria lavoura, que a gente precisa do solo arado saudável. Então até agradar, eles precisam ter conhecimento senão eles só terão prejuízo (PROFESSORA DA ESAGRI 1, Ciências Agrárias, 1982-2009)

Por um lado, isso não deve ser visto como uma prática voltada a velha concepção de “extensão” tão criticada por FREIRE (2006), mas como uma forma de interação escola-comunidade ou estratégia de socialização do conhecimento, o que para o processo de formação dos educandos seria uma experiência enriquecedora no âmbito de refletir sobre as técnicas de comunicação com os sujeitos do campo,

como fazer a extensão na concepção dialógica proposta por Freire (2006), o que especificamente hoje tem sido chamado de assessoria técnica. No entanto, essa sugestão da professora, também poderia se constituir, em relação ao aparato da Nova LDB art.42, como cursos especiais voltados à formação dos sujeitos da comunidade, cuja matrícula não estaria sujeita ao nível de escolaridade, mas a capacidade de aproveitamento. O que seria diferente daqueles cursos subseqüentes oferecidos na escola.

Outra questão em relação às vivências do educandos e técnicos são os estágios. Uma experiência importante nesse sentido na escola é a elaboração do chamado TCC, em que os educandos, sob orientação dos professores devidamente habilitados nas áreas específicas, realizam trabalhos de pesquisa sobre problemas que os inquietam ao longo do curso. A preparação para a elaboração do projeto se dá ao longo do curso através das tentativas de colaboração e participação dos professores, isto é, da interdisciplinaridade. Como comenta o diretor da ESAGRI:

Nosso projeto diz um trabalho em cima de uma sensibilização crítica do indivíduo para os processos. Por exemplo: português vai dizer para eles que terão que construir um projeto de TCC para concluir mesmo o curso. Então tem que ter essas partes filosoficamente para ir trabalhar esse processo. E vai trabalhar as questões diretas nas construções desse material. Agora o professor que acompanha o TCC, que o português é incapaz de acompanhar no sentido de não ter preparação nem obrigação. Por exemplo: o professor orienta como montar o TCC de minhocas sobre minhocas. Quem entende de minhoca é o professor. Então montar o TCC é a língua portuguesa, orientar o TCC é coisa da disciplina do módulo (DIRETOR DA ESAGRI, Pedagogo, março de 2009).

Portanto, o que se tenciona com essa prática é o exercício da autonomia, da liberdade, da construção, da emancipação, buscando romper com aquelas cristalizadas práticas em que o estágio se constitui estratégia dos empresários, fazendeiros, etc. “explorarem” mão-de-obra sem custo. Comentando as dificuldades em torno dessa tentativa de ruptura, o referido entrevistado salienta:

Ao mesmo tempo em que esses princípios de subserviência que é uma prática de 509 anos no país, elas ainda acontecem. Estão muito arraigadas ainda, muito forte no fazer. E aí quando você diz para o aluno: “você não vai fazer estágio, você vai construir.” E como é que fica o estágio? Ei, você está construindo acompanhado pelo

professor. Uma prática que você não vai mais precisar. Não, mas eu não faço estágio por quê? Ou seja, uma necessidade ainda de trabalhar: “não tire as minhas algemas, pois ainda preciso ser escravo.” Essa coisa assim (DIRETOR DA ESAGRI, Pedagogo, março de 2009).

A professora entrevistada descreve as experiências com esses trabalhos na escola:

Olha aqui na escola não tinha criação de guiné e os meninos fizeram o TCC e deu certo. Eles mostraram por a+b como a escola tem condições de criar e solto. Você sabe que ele voa e bem longe, né, e como foi que eles fizeram? Cortando só uma asa e são criados aí nesse cercado. Então o TCC dos meninos foi em cima da criação de guiné e o próximo aluno ele pode fazer o TCC dele em cima do peru. Será que tem condições de fazer uma criação extensiva? Porque lá na região acontece que eles morrem muito? O que é que está faltando? É o manejo que não está sendo adequado? É a ração? O que tem que mudar? É bom porque eles descobrem e até a gente aprende. Eles pesquisam, eles vão a fundo (...). É feito direitinho esses trabalho, tem a banca julgadora, tem tudo (PROFESSORA DA ESAGRI 1, Ciências Agrárias, 1982-2009).

A trajetória da ESAGRI na região ou no chamado território de Irecê se deu e se dá de modo a pensar a realidade vivida, em especial, pelos agricultores familiares. No entanto, os desafios sobre o caráter da empregabilidade, campo de trabalho para esses jovens profissionais formados pela instituição levou a se repensar desde a década de 1980 os objetivos e o processo de formação dos educandos, no sentido de dotá-los de uma formação calcada na preparação para o trabalho reconhecendo as múltiplas possibilidades de inserção nesse mercado – o que necessariamente não chegou à proposta de novos cursos.

Atualmente, percebe-se essa preocupação pela oferta de cursos ligados ou não ao meio rural, porém o foco do projeto pedagógico continua sendo as demandas do campo e a agricultura familiar potencialmente. Nesse processo, faz-se importante perceber também a questão da sustentabilidade ambiental, do desenvolvimento social, da participação política, que por vez foram mais tensionadas na década de 1990 do que no atual momento. Isso, no entanto, não significa “despreocupação” com essas questões, pois a proposta curricular e pedagógica da escola tem como intencionalidade a promoção da autonomia e emancipação dos sujeitos. De qualquer forma, alguns problemas (que podem aqui ser considerados como estruturais e conjunturais) ainda são entraves ou impactam negativamente para a formação dos educandos ou na influência da escola no desenvolvimento territorial. Em termos

pedagógicos, podem-se citar atualmente as críticas em torno da pouca vivência na relação teoria – prática, fragilidade da relação da escola com a comunidade, dentre outras. No que tange as questões administrativas ou gerenciais, destaca-se a falta de financiamento público ou a escassez de recursos (por vez, reflexo do sucateamento vivido pelas escolas técnicas no final da década de 1990), e a dificuldade dos órgãos administrativos perceberem as particularidades das escolas agrotécnicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação ao relacionar *educação - território - desenvolvimento* procurou evidenciar a dinâmica das escolas agrotécnicas (sua territorialidade) de modo a reforçar as estratégias territoriais ao qual o capital se reproduz ou constrói alternativas, possibilidades ao processo ou ainda, de forma mais específica, pela estruturação do conflito entre o concebido pelas políticas de desenvolvimento e educacional materializadas no currículo das escolas e o vivido no âmbito das práticas pedagógicas.

Assim, uma das questões que apareceu por diversas vezes ao longo do trabalho, em especial no capítulo 2, foi o sentido da formação técnica para o desenvolvimento territorial, uma vez que o pressuposto do capital humano não foi capaz de estabelecer uma explicação palpável acerca da relação educação – desenvolvimento. No entanto, o que deve ser revigorado teoricamente até mesmo a fim de conflitar o caráter neoliberal implícito nos novos direcionamentos das políticas de educação profissional, com destaque os aspectos de empregabilidade e competência, é o foco no capital humano enquanto um projeto social, porém atentando-se para o estabelecimento de um direcionamento pautado nas políticas territoriais dialogadas com os atores sociais.

Os esforços em compreender as contribuições das escolas agrotécnicas estaduais para o desenvolvimento territorial e sustentável no estado da Bahia, sob a análise do contexto sócio-histórico e institucional da Escola Agrotécnica de Amargosa e da Escola de Agricultura de Irecê, levou ao entendimento de como se estruturou o que aqui se chamou de territorialidade.

Conforme discutido no capítulo 4, a territorialidade foi entendida como a dinâmica das escolas no espaço social ou especificamente no território. Portanto, entendê-la pressupôs analisar os pressupostos e concepções do ensino agrotécnico no Brasil e seus reflexos no estado da Bahia, assim como a formatação do currículo enquanto território concebido e vivido pelas escolas sob as nuances da estrutura social e dos contextos regionais / territoriais.

É importante notar que se em uma análise puramente estruturalista é possível reforçar os discursos de que as escolas agrotécnicas atendem ao capital, isso se torna perigoso do ponto de vista da dinâmica dos processos sociais dialeticamente estabelecidos, em que os sujeitos do processo pedagógico não são passivos. A partir desta afirmação, o currículo enquanto concepção e prática transmuta-se em campo de lutas, conflitos, estabelecendo possibilidades ao concebido hegemonicamente e redimensionando a territorialidade dessas escolas. Portanto, o que se visualizou em termos gerais foi uma tendência racionalizadora do ensino agrotécnico em atender as exigências reprodutivas do capital, especificamente na década de 1970, porém, as condições conjunturais em determinados momentos permitiu no âmbito da prática pedagógica se estruturar a contra-ordem. Com isso, a indissociabilidade entre o currículo e a prática pedagógica demonstra esta prática, como momento crucial de fomento das possibilidades que reconfigurarão o currículo em si, aqui entendido como a dinâmica *extra* e *intra* escolar.

No capítulo 4, buscando abarcar esse processo dinâmico e complexo de aproximação teórico-metodológico entre territorialidade e currículo a fim de evidenciar as contribuições das escolas agrotécnicas para o desenvolvimento territorial e a sustentabilidade tomou-se como aspectos importantes da análise curricular: a proposta curricular (plano filosófico, sociológico e político) e a prática pedagógica; as concepções da relação trabalho-educação; a formação político-social; e as práticas e vivências dos sujeitos do processo educativo. Em que se pode observar de modo geral:

1) Como foi em determinado momento da trajetória do ensino agrotécnico no estado da Bahia evidenciado, é preciso haver uma racionalidade coletiva pensando as escolas agrotécnicas como vetores de desenvolvimento de forma articulada as estratégias de desenvolvimento territorial, porém não restrito a oferta de cursos, etc. É preciso buscar estabelecer no âmbito das políticas territoriais os meios de superação dos antigos entraves ao ensino agrotécnico como a diversidade produtiva no campo, a inter - setorialidade, a alternância, a superação do modelo patronal do ensino e a maior articulação da escola com segmentos do meio rural e com as comunidades rurais em si. Isso, em certa medida, levanta problemas que

futuramente poderão ser aprofundados no tocante à necessidade de se pensar os recursos financeiros para as escolas agrotécnicas.

2) No tocante à relação educação-trabalho é preciso, no plano pedagógico, potencializar a relação teoria-prática, a concepção do trabalho como princípio educativo, repensando o modelo de escola-fazenda como perspectiva formativa calcada não no puro treinamento, mas na constituição da problematização e pesquisa como elementos estruturadores dos futuros profissionais. Nesse sentido, o meio rural deve também ser abarcado como elemento pedagógico importante. Com isso, a aproximação escola-comunidade (em especial a rural) deve ser potencializada como meio estruturante de diálogo com os homens e mulheres do campo, em que o sentido comunicacional da formação deve ser constituído pela dialogicidade dos saberes social e tecnicamente re-construídos. Além disso, a formação do técnico em agropecuária ou mesmo a proposta curricular das escolas devem estar mais atreladas para a construção da melhoria das condições de vida dos sujeitos do campo, não somente atrelada as condições técnicas voltadas ao processo produtivo em si, mas na perspectiva de contribuir com a reflexão e preparação para aspectos como planejamento, política agrícola, financiamento e crédito, gestão produtiva e de recursos financeiros. Questões que são desprivilegiadas na formação técnica e que poderiam ser motores de uma maior articulação escola-comunidade, no sentido de estabelecer reflexões acerca desses pontos, e certamente poderia ser um diferencial na tentativa de despertar os jovens para a construção e gestão de um projeto de desenvolvimento para o meio rural.

3) Essas questões são reforçadas na necessidade da formação técnica abarcar a dimensão sócio-política. Portanto, constitui-se como função da escola e deve estar direcionado no currículo a intencionalidade de reflexão das dinâmicas socioeconômicas do campo, as mudanças na estrutura produtiva, as novas relações campo-cidade, o papel da agricultura familiar nos processos produtivos no campo, o engajamento político-ambiental dos educandos enquanto cidadãos e profissionais no sentido de se estabelecer um processo dialógico. Somado a isso, é importante haver no plano do currículo enquanto campo de lutas, a epistemologia da prática educativa por parte dos docentes. Isso porque, a necessidade desses aspectos referentes ao processo de valorização do campo, de dialogicidade escola-comunidade no processo formativo dos técnicos, dentre outros, precisam ser concretamente

debatidos, aprofundados e internalizados pelo corpo docente das escolas. Portanto, a colocação dessas questões no currículo ou no projeto político não pode ser vista como mero modismo discursivo, mas concretamente sendo reflexo de uma mudança paradigmática da práxis educativa (pensar e o fazer) e da função das escolas agrotécnicas na dinâmica territorial, em especial dos espaços rurais.

O importante é no âmbito da estruturação de uma política concreta de desenvolvimento territorial, que se considerem as escolas agrotécnicas e fortaleça a sua territorialidade, potencializar uma formação técnico-humana cada vez mais calcada nos princípios de participação, cooperação autonomia e auto-gestão.

Em relação às escolas pesquisadas, de modo geral, observou-se que além do atendimento as demandas produtivas locais / regionais / territoriais, foram sendo engendradas discussões e propostas em torno dos aspectos sócio-ambientais e socioeconômicos que norteavam o processo. Tais questões atingiram seu ápice com a elaboração da proposta curricular para o ensino agrotécnico no estado. Com isso, a década de 1990 foi o momento de efervescência dessas discussões. Na ESAGRI teve a forte mobilização de cunho ambiental e o conseqüente reflexo disso na formação dos técnicos. O que também foi vivenciado na EAA, porém mais circunscrito na operacionalização do currículo prescrito, que resultou em várias atividades práticas de caráter socioambiental envolvendo os alunos na comunidade.

Além dos aspectos curriculares voltados a formação dos educandos, outra preocupação discutida na ESAGRI, na década de 1980, remete-se aos desafios da formação em agropecuária diante da tendência de saturação do mercado no tocante aos agentes de serviço visto que, culturalmente no Brasil, poucos jovens do campo que fazem o curso técnico acabam trabalhando como agentes de produção (entendido não restrito a dimensão administrativa da propriedade). Com isso, viu-se a importância de pensar a formação dos indivíduos de modo a atender suas necessidades ou prepará-los para os desafios socioeconômicos, isto é, além da formação técnica específica, assumir na proposta pedagógica estratégias que contemplassem aspectos políticos, sociais, instrumentalizando-os para a vida

socioeconômica. Aspecto que se aproxima da concepção do trabalho enquanto princípio educativo.

É importante notar que essa formação sócio-política no caso da EAA deu-se através das relações de cooperação entre os alunos internos principalmente, porém no âmbito da formação, esta esteve mais centrada nos aspectos de sensibilização para as questões sócio-ambientais-produtivas, apesar dos conflitos envolvidos nesta dimensão, o que não se deu de forma homogênea. Já na ESAGRI viveram-se mais fortemente processos de mobilização social, participação junto a organizações da sociedade civil, sindicatos, etc. e tinha-se uma crítica muito forte quanto ao caráter tecnicista do currículo com pouca articulação com a realidade.

Atualmente, quanto à função social das agrotécnicas, há um direcionamento nesse processo de reestruturação à necessidade de repensar a oferta dos cursos diante da realidade territorial e principalmente tomando como base a própria noção de território enquanto contingência campo-cidade. Porém, o problema que surge, especificamente na EAA é o forte direcionamento ao curso de agroindústria como única alternativa do ensino médio integrado em detrimento do de agricultura / agropecuária, cuja demanda do campo e do território ainda é expressiva. Apesar da importância da habilitação em agroindústria e o que ela significa em termos estratégicos para a relação econômica e produtiva entre o campo e a cidade, seu desenvolvimento em termos pedagógicos também tem sido dificultado em função das condições infra-estruturais, disponibilidade de equipamentos, falta de capacitação dos professores para uso desse material, a própria falta de professores para lecionar as disciplinas técnicas, a rotatividade de professores (crítica também feita na ESAGRI), entre outros.

Em relação a isso se tem, portanto, outra questão que reflete as condições institucionais das escolas agrotécnicas de modo geral e a estrutura administrativa do Estado que reflete diretamente nas dificuldades vividas nessas escolas: o não reconhecimento das peculiaridades institucionais das escolas agrotécnicas (aspecto unânime entre os gestores e professores). A crítica feita pelos gestores da EAA e ESAGRI refere-se a se pensar um modelo de gestão e investimento dos recursos

financeiros, principalmente no tocante a estrutura física, de forma dialogada com as reais necessidades da escola e segundo suas especificidades. Essa questão é de fundamental importância para pesquisas posteriores.

Na verdade, a questão remonta-se ao processo de sucateamento das escolas agrotécnicas estaduais no final do século XX e reflete potencialmente sobre a abrangência da escola em nível regional / territorial ou mesmo a construção de estratégias que fortalecessem sua territorialidade. Um exemplo disso é o internato, em especial quando se trata dos filhos dos agricultores. Então, têm-se situações do tipo: os pais pedirem para o filho sair da escola porque os recursos da instituição não chegaram no tempo esperado e os pais não terem como pagar a alimentação do filho (comentário do diretor da ESAGRI).

Portanto, quando se coloca a questão qual tem sido a contribuição das escolas agrotécnicas estaduais para o desenvolvimento territorial e sustentável, observa-se que essa contribuição tem se dado muito mais pela formação de técnicos com uma visão relativamente capaz de abarcar as dimensões política, ambiental e humana do trabalho social, pelo contexto em que foram formados, do que pela capacidade da proposta pedagógica e curricular viabilizar a melhor inserção da escola nas comunidades. Nesse sentido, é possível afirmar que essas escolas pouco têm contribuído para o desenvolvimento local/territorial, principalmente devido a desarticulação dessas escolas no sentido de participar ativamente das políticas públicas de desenvolvimento. Por um lado, as condições infra-estruturais e financeiras são fortemente utilizadas como justificativa para essa fragilidade funcional das instituições. Porém, não se pode esquecer que isso reflete ao processo histórico do ensino agrotécnico no Brasil. Aqueles que potencialmente deveriam ser beneficiados com a ação da escola são os menos “alcançados”.

Isso também reflete a forma como as instituições de educação profissional foram e são pensadas. Sua função está centrada na lógica do capital humano: formar contingentes para o mercado ou para a competição selvagem no mercado agora cada vez mais volátil e dinâmico. Portanto, tornam-se mais do que nunca válidas a

observações de Pistrak (2006) sobre os desafios de a escola atender as necessidades da economia e dos camponeses (nesse caso agricultores familiares).

Desta forma, não é suficiente a preocupação em ofertar cursos que atendam aos contextos emergentes da economia ou da realidade socioeconômica territorial, faz-se igualmente necessário se construir estratégias político-institucionais articuladas e integradas a políticas públicas para o campo. Isto é, verdadeiramente se reconhecer as especificidades das escolas agrotécnicas e sua potencialidade para a promoção do desenvolvimento territorial cujo discurso não seja fixar homens e mulheres no campo, mas proporcionar a estes condições dignas de vida.

Foi nesse sentido que se colocou a importância de se repensar a técnica e a ciência associadas à concepção do trabalho como princípio educativo para se atingir o desenvolvimento territorial e sustentável. Em que a aproximação escola-comunidade dê-se mediante a construção de possibilidades de interação dos saberes, de socialização de conhecimentos e tecnologias alternativas, assim como diante do direcionamento da formação dos sujeitos do meio rural buscando abarcar questões que dificilmente entram nas pautas das discussões como crédito rural, gestão de empreendimentos, política nacional para a agricultura familiar, etc.

Em relação à proposta da pesquisa no que se refere a territorialidade das escolas para o fomento do desenvolvimento territorial, considera-se que as duas escolas analisadas segundo suas particularidades e dinâmicas indicam o que aqui se chamará de territorialidade reflexiva / verticalizada. Isso porque, apesar da ESAGRI dialogar com os atores territoriais sobre as demandas emergentes ou estas serem reconhecidas pela própria instituição, ainda há enquanto fragilidade da proposta pedagógica a necessidade de maior inserção na comunidade (o que não significa simplesmente alcance da escola pela demanda atendida). O mesmo pode-se destacar em relação à EAA. Porém, é importante notar que no âmbito das propostas de cursos na ESAGRI são criadas estratégias visando atender demandas diversas, em especial de trabalhadores.

Nesse sentido, reforça-se a necessidade das escolas agrotécnicas (mesmo em processo de transformação em centros territoriais) pensarem suas fragilidades no tocante a relação escola – comunidade e fortalecerem suas potencialidades, buscando construir estratégias a fim de fortalecer sua presença e ação no território, não apenas como “formadoras” de capital humano, mas como construtoras de conhecimento e participantes ativas na gestão do território através da gestão de sua proposta curricular e pedagógica. Portanto, resta saber se diante do processo em curso de transformação das escolas agrotécnicas em Centros Territoriais de Formação Profissional, se levarão em consideração os aspectos que permeiam a própria concepção de território e de políticas territoriais de desenvolvimento: as cooperações institucionais, a integração de políticas públicas, etc. Ou ainda, até que ponto a concretização dessa atual política de educação profissional estadual, materializada a partir da implantação dos chamados centros territoriais, viabilizará essa aproximação e inserção da escola na comunidade de forma mais intencionalizada? Será que as condições infra-estruturais serão de fato proporcionadas? A postura daqueles que pensam a proposta pedagógica levará em conta a necessidade de territorialização da qualificação profissional? Considera-se, portanto, que esta pesquisa tem também, o caráter propositivo para futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Trabalho e Superfluidade. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs.). **Capitalismo, Educação e Trabalho**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

APPLE, Michael. W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Florense Universitária, 2004.

ÁVILA, Vera. F. de et al. **Formação educacional em desenvolvimento local**: relato de estudo em grupo e análise de conceitos. Campo Grande: UCDB, 2000.

BAHIA. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA. DEPARTAMENTO DE ENSINO. **Agropecuária: Diretrizes Curriculares para o ensino agrícola**. Salvador: SEC, 1994.

_____. Conselho Estadual de Educação, Resolução nº 15 de 21 de maio de 2001.

_____. ESCOLA AGROTÉCNICA DE AMARGOSA. Plano de Curso em Agricultura.

_____. ESCOLA AGROTÉCNICA DE AMARGOSA. Plano de Curso em Agroindústria.

BECKER, Bertha Koiffmann. A geopolítica na virada do milênio: logística e desenvolvimento sustentável. *In*: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L.(orgs.). **Geografia: Conceitos e Temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. . São Paulo: Vozes, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Parecer nº 17/1999.

_____. Parecer nº. 16/1999.

_____. Resolução nº. 04/1999.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.

_____. Decreto nº 5154, de 23 de julho de 2004.

_____. Decreto-Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971..

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

_____. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas. Brasília: MEC, 2008.

BRUNDTLAND, Gro Harlem. **Nosso futuro comum: Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento**. 2a. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1991.

CAPORAL, Francisco Roberto. **LA EXTENSIÓN AGRARIA DEL SECTOR PÚBLICO ANTE LOS DESAFÍOS DEL DESARROLLO SOSTENIBLE: EL CASO DE RIO GRANDE DO SUL, BRASIL**. Una aproximación histórico-crítica a la evolución y enfoques teóricos del extensionismo rural y contribuciones para el paso del paradigma dominante. Tese de doutorado, apresentada ao ISEC - Instituto de Sociología y Estudios Campesinos, Universidad de Córdoba – España, 1998.

CARNEIRO, Maria José. Agricultores familiares e pluriatividade: tipologias e políticas. In: COSTA, Luís Flávio Carvalho et al. **Mundo rural e tempo presente**. Rio de Janeiro: Muad, 1999, p. 325-344.

COELHO, Francine Maria Gontijo. **A arte das orientações técnicas no campo: concepções e métodos**. Viçosa: Ed. UFV, 2005.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**. Porto Alegre: L&PM Editores, 1981. 232p.

DALLABRIDA, Valdir Roque; FERNÁNDEZ, Victor Ramiro. **Desenvolvimento Territorial**: possibilidades e desafios, considerando a realidade de âmbitos espaciais periféricos. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo; Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

DUARTE, Newton. **As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. Revista Brasileira de Educação, set-dez, nº 18, São Paulo – Brasil, p. 35-40.

FEITOSA, André Elias Fidelis. **A trajetória do ensino agrícola no Brasil no contexto do capitalismo dependente**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, UFF, 2006.

FERNANDES, Marcionila. Desenvolvimento Sustentável: Antinomias de um conceito. **Revista Raízes**. Revista de Ciências Sociais e Econômica. Vol. 21, nº 02 – Julho a dezembro de 2002.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Trad. de Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2006.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutivo.** São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação.** In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs.). **Capitalismo, Educação e Trabalho.** Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

_____. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. **Pedagogia da Exclusão.** Petrópolis: Vozes, 1997, p. 77-10.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Revista Educação & Sociedade.** vol.24 no.82 Campinas, 2003.

FUNDAÇÃO CPE – Centro de Projetos e Estudos. **Irecê:** “um subsistema urbano” em formação. Salvador: CPE. 1994. 72 p.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e Educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs.). **Capitalismo, Educação e Trabalho.** Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade.** São Paulo: Editora Unesp, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2006.

HAESBAERT, Rogério. **Territórios Alternativos.** São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **O mito da Desterritorialização:** Do fim dos territórios à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna.** 14. ed. São Paulo: Ed Loyola, 2005.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1979.

KUENZER, Acácia Z. Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs.). **Capitalismo, Educação e Trabalho.** Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

_____. (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2001

_____. “**Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho**”. Boletim Técnico Senac, Rio de Janeiro, vol. 25, n. 2, pp. 19-29, maio-ago, 1999.

_____. **Ensino de 2º Grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1997.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal / lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação, Ensino e Formação Profissional em Marx e Engels. In: LOMBARDI, J. C. & SAVIANI, D. (orgs.). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Chrysallís. Currículo e Complexidade**. Salvador: Edufba, 2005.

MALASSAIS, Louis. **Educação e desenvolvimento rural**. In: SZMRECSÁNYI, Tamás; QUEDA, Oriovaldo (org). **Vida rural e mudança social**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

MANFREDI, Silva Maria. Educação Profissional no Brasil. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MARQUES, Oscilene Simões. **Análise Curricular da Reforma da Educação Profissional na Escola Agrotécnica Federal de Colinas / ES**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, UFRRJ, 2005.

MARX, Karl **O Capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Trad. de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

MÉSZÁROS, Istvan. **A Educação para além do capital**. Trad. de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria e método**. São Paulo: Cortez, 2004.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO / MDA e SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL / SDT. **Marco Referencial para Apoio ao Desenvolvimento de Territórios Rurais**. Brasília: maio de 2005. Série Documentos Institucionais 02-2005.

MOL, A. P. J. & SPAARGAREN, G. **Sociologia, Meio Ambiente e Modernidade**. Tradução: Salvador Dal Pozzo Trevizan. Ilhéus: Editus, 1995.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tade da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2006.

MUTIM, Avelar Luiz Bastos. **Gestão escolar participativa: sonho e realidade.** Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós - Graduação em Educação FAGED / UFBA, 2000.

NOSELLA, Paollo. **A Escola de Gramsci.** São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A Geografia Agrária e as transformações territoriais recentes no campo brasileiro.** In: CARLOS, A. F. A. (org). Novos caminhos da Geografia. São Paulo: Contexto, 2002.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares.** São Paulo: Cortez, 2005.

PEDRÃO, Fernando Cardoso. **Desenvolvimento rural na Bahia.** In: Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. Análise territorial da Bahia Rural. Salvador: SEI, 2004.

PEIXOTO, S. E. A. A.; SOUZA, C. L. A. de; OLIVEIRA, C. A. V. **Sistemas agrícolas dos pequenos produtores da microrregião de Irecê.** Petrolina: Fundação Banco do Brasil, Empresa Baiana de Pesquisa e Agropecuária e Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola, 1999, 52p.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PISTRAK, Mikhailovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** Trad. Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular: 2000.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder.** São Paulo: Ática, 1993.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas.** Ed. Atlas: São Paulo, 1999.

_____. (org.) **Pesquisa Social: métodos e técnicas.** São Paulo: Editora Atlas, 1999.

ROCHA, Alynson dos Santos. et. al. **Organização Social e desenvolvimento Territorial: Reflexões sobre a experiência dos CMDRS na região de Irecê – Bahia.** In: Superintendência de Estudos Economicos e Sociais da Bahia. Análise territorial da Bahia Rural. Salvador: SEI, 2004.

ROCHA, Alynson S.; SCHEFLER, Maria L.N. ; COUTO, Vítor A. Organização social e desenvolvimento territorial: reflexões sobre a experiência dos CMDRS na região de Irecê - Bahia. In: XLI Congresso Brasileiro de Economia e Sociologia Rural (SOBER). **Anais...**, Juiz de Fora (MG), 2003.

RODRIGUES, Felipe Souza. **O emprego formal segundo os territórios de identidade da Bahia.** Conj. & Planej., Salvador, n.157, p.16-24, out./dez. 2007

SACHS, Ignacy. **Desenvolvimento: includente, sustentável, sustentado.** Rio de Janeiro: Garamond, 2008a.

_____. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável.** Organizadora: Paula Yone Stroh. Rio de Janeiro: Garamond, 2008b. 3ª Ed.

_____. **Estratégias de transição para o século XXI: desenvolvimento e meio-ambiente.** São Paulo: Nobel/Fundap, 1993.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática.** Trad. Ernani F. da F. rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço.** São Paulo: HUCITEC, 2006.

_____. **Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica.** 6. ed. São Paulo: Edusp, 2004.

_____. **Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e meio técnico-científico-informacional.** São Paulo, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Transformações do capitalismo, do Mundo do trabalho e da Educação.** In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs.). **Capitalismo, Educação e Trabalho.** Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

SCHMITZ, Arno Paulo. **Ocupação e renda no novo rural baiano: um estudo comparativo de economias em crise.** 2003. 253 p. Dissertação (Mestrado em Economia) – Faculdade de Ciências Econômicas, UFBA, Salvador, 2003.

SCHNEIDER, Sérgio. **A abordagem territorial do desenvolvimento rural e suas articulações externas.** *Sociologias*, Porto Alegre, ano 6, nº 11, jan/jun 2004a, p. 88-125.

_____ e TARTARUGA, Iván G. Peyré. **Território e abordagem territorial: das referências cognitivas aos aportes aplicados à análise dos processos sociais rurais.** *Raíces: Revista de Ciências Sociais*, Campina Grande, UFCG, vol. 23, nº 01 e 02, p. 99-117, jan-dez 2004.

SCHULTZ, Timo W. **Invirtiendo em la gente: la cualificación personal como motor econômico.** Barcelona: Editorial Ariel, 1985.

_____. **O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa.** Zahar Editores. Rio de Janeiro, 1973

SEBRAE/SIC – SERVIÇO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS DA BAHIA E SECRETARIA DA INDÚSTRIA, COMÉRCIO E MINERAÇÃO DA BAHIA. **Diagnósticos de municípios: Região de Irecê.** Salvador: SEBRAE, Série Desenvolvimento Regional, v. 27, 211 p., 1995.

SEI – SUPERINTENDENCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA. **Região Irecê.** In: SEI. **Dinâmica sócio-demográfica da Bahia: 1980-2000.** Salvador: SEI, Série Estudos e Pesquisas, v. 60, 2003. p. 349-364.

SEMERARO, Giovanni. **Filosofia da práxis e (neo) pragmatismo**. Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago, 2005, n° 29.

SILVA, José Graziano. **A nova dinâmica da agricultura brasileira**. Campinas: UNICAMP, 1996.

_____. **Progresso Técnico e relações de trabalho na agricultura**. São Paulo: HUCITEC, 1999.

SIQUEIRA, Ângela Carvalho de. **Propostas, Conteúdos e Metodologias do Ensino Agrotécnico: Que Interesses Articulam e Reforçam?**. Dissertação de Mestrado – Educação– UFF, Niterói, 1987.

SOARES, Ana Maria Dantas. **Política Educacional e Configurações dos Currículos de Formação de Técnicos em Agropecuário, nos anos 90: regulação ou emancipação?** Tese de doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, ICHS / UFRRJ, Seropédica, 2003.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Algumas notas sobre a importância do espaço para o desenvolvimento social**. Território, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 13-29, 1997.

SZMRECSÁNYI, Tamás; QUEDA, Oriovaldo. **O papel da educação escolar e da assistência técnica**. In: SZMRECSÁNYI, Tamás; QUEDA, Oriovaldo (org). **Vida rural e mudança social**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

TORRES, C. A. **Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo**. In: GENTILI, P. (org.). *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. Petrópolis: Vozes, 1997. (Coleção Estudos culturais em educação)

VAN DER MAREN, Jean. **Quantitativo, qualitativo e paradoxos**. Traduzido por Denise Lavallée. Feira de Santana: UEFS, 2000.

ZAOAUL, Hassan. **Nova economia das iniciativas locais: uma introdução ao pensamento pós-global**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

APÊNDICE

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

Prezado (a) técnico (a),

Este questionário tem como objetivo coletar dados que subsidiem a análise da influência econômica, social e ambiental das Escolas Agrotécnicas da rede estadual de ensino, a partir da compreensão dos pressupostos curriculares e pedagógicos que norteiam tal modalidade, de modo a estabelecer os limites e expectativas de sua relação com o desenvolvimento rural sustentável.

Na certeza de contar com sua colaboração, antecipo meu agradecimento.

Heron Ferreira Souza

Mestrando em Educação e Contemporaneidade

Ano de formatura _____
Onde reside: Campo _____ Cidade _____
Município: _____

- 1 – Por que você escolheu o curso profissional de técnico em agropecuária?
- 2 – O que você considera como positivo e/ou negativo em seu processo de formação profissional?
- 3 – Você acha que a formação de técnico lhe tornou apto a atuar no setor agropecuário naquilo que lhe compete? Por quê?
- 4 – Você atua / atuou na área agropecuária enquanto técnico?
- 5- Você cursou ou está cursando faculdade?
 Sim, na mesma área de formação técnica.
 Sim, em outra área de formação.
 Não.

6 – Em relação ao período em que estudou na Escola Agrotécnica de Irecê, como você considera:

	Excelente	Satisfatório	Regular	Insuficiente
A preparação profissional				
O incentivo a pesquisa				
O perfil profissional do técnico				
Abordagens sobre a diversidade produtiva no campo				
Abordagens sobre sustentabilidade				
A relação teoria-prática				
A contribuição do estágio curricular para sua formação				
A formação político-social				
A interação social / com a comunidade				

7 - Coloque SIM, NÃO, SEMPRE ou RARAMENTE para as perguntas relacionadas às temáticas.

Temáticas	Os professores discutiam nas aulas?	Já ouviu falar em algum momento na escola?	Você considera importante para sua formação e atuação profissional?
Agricultura familiar			
Agroecologia			
Impactos ambientais (avaliação e redução)			

Política ambiental			
Planejamento ambiental (gestão e projetos)			
Reforma Agrária			
Agricultura Orgânica			
Culturas regionais			
Controle Químico e pesticidas			
Administração rural			
Extensão Rural			

8 – Relate algumas experiências e práticas escolares ou extra-escolares vividas no processo de formação profissional.

9- Outras informações ou comentários.

CASO TRABALHE NA ÁREA DE FORMAÇÃO TÉCNICA:

10 – Quais dificuldades você tem enfrentado na sua prática profissional e qual a relação dessas dificuldades com sua formação?

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS HUMANAS – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

Prezado (a) educando (a),

Este questionário tem como objetivo coletar dados que subsidiem a análise da influência econômica, social e ambiental das Escolas Agrotécnicas da rede estadual de ensino, a partir da compreensão dos pressupostos curriculares e pedagógicos que norteiam tal modalidade, de modo a estabelecer os limites e expectativas de sua relação com o desenvolvimento rural sustentável.

Na certeza de contar com sua colaboração, antecipo meu agradecimento.

Heron Ferreira Souza

Mestrando em Educação e Contemporaneidade

Habilitação: _____

Série que está cursando: _____

Onde reside: Campo _____ Cidade _____

1 – Por que você escolheu o curso profissional de técnico em agropecuária?

2 - Você pretende atuar na área em que está se formando? Por quê?

3 – Pretende continuar seus estudos?

() Sim – curso superior na área

() Sim – curso superior em outra área

() Não

4 – Quais as principais dificuldades encontradas no decorrer do curso?

5 – Quais os pontos positivos do curso realizado?

6 – O que poderia ser feito para melhorar a qualidade do curso?

7 – Você considera importante a escola oferecer outras habilitações na área de agropecuária, além de agroindústria? Por quê?

8 – Coloque sim ou não para as perguntas relacionadas às temáticas.

Temáticas	Os professores discutem nas aulas?	Já ouviu falar em algum momento na escola?	Você considera importante para sua formação e atuação profissional?
Agricultura familiar			
Agroecologia			
Impactos ambientais (avaliação e redução)			
Política ambiental			
Planejamento ambiental (gestão e projetos)			
Reforma Agrária			
Agricultura Orgânica			

Culturas regionais			
Controle Químico e pesticidas			
Administração rural			
Extensão Rural			

9 - Como você considera:

	Excelente	Satisfatório	Regular	Insuficiente
A preparação profissional				
O incentivo a pesquisa				
O perfil profissional do técnico				
Abordagens sobre a diversidade produtiva no campo				
Abordagens sobre sustentabilidade				
A relação teoria-prática				
A contribuição do estágio curricular para sua formação				
A formação político-social				
A interação social / com a comunidade				

10 - Relate algumas experiências e práticas escolares ou extra-escolares vividas no processo de formação profissional.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

Prezado (a) professor (a),

Este questionário tem como objetivo coletar dados que subsidiem a análise da influência econômica, social e ambiental das Escolas Agrotécnicas da rede estadual de ensino no processo de reorganização dos espaços rurais, a partir da compreensão dos pressupostos curriculares e pedagógicos que norteiam tal modalidade, de modo a estabelecer os limites e expectativas de sua relação com o desenvolvimento rural e a sustentabilidade sócio-ambiental.

Saliento que sua identidade será mantida em absoluto sigilo, porém solicito sua autorização para a publicação de suas respostas de forma integral ou parcial no corpo do trabalho.

Na certeza de contar com sua colaboração, antecipo meu agradecimento.

Heron Ferreira Souza

Mestrando em Educação e Contemporaneidade – UNEB Campus I

1 - Como você pensa a relação educação e trabalho?

2 - De que forma você avalia a proposta pedagógica da escola agrotécnica em relação as necessidades e perspectivas de desenvolvimento do meio rural do município de Irecê e região?

3 - Qual sua opinião em relação a organização curricular por módulos?

4 - Que práticas pedagógicas você considera importantes para o processo de formação dos técnicos e para a inserção da Escola na comunidade local / regional?

5 - De que forma a proposta da escola agrotécnica percebe e incorpora em seus pressupostos curriculares a diversidade produtiva no campo e a sustentabilidade sócio-ambiental? Você os leva em consideração em sua prática pedagógica? De que forma?

6 - A escola desenvolve projetos produtivos? Caso desenvolva, como você avalia esses projetos para o processo de formação dos educandos?

7 – Como você avalia a formação dos técnicos em agropecuária, segundo sua vivência docente?

8 – Atualmente, o que você considera necessário, em termos de políticas públicas e educacionais, para a potencialização das Escolas Agrotécnicas em suas respectivas regiões / seus atuais territórios?

9 – Outras informações ou comentários.

PROPOSTAS DE QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM EX-PROFESSOR E PARTICIPANTE DA ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES

- 1 – Período na instituição: _____
- 2 – Qual sua formação? _____
- 3 – Em que contexto político e econômico a Escola Agrotécnica de Amargosa foi implantada?
- 4 – A proposta do curso de técnico agrícola atendia a realidade produtiva e social do campo? Por quê?
- 5- Quais fatores influenciaram a concepção e estruturação das Diretrizes Curriculares para o Ensino Agrícola naquele momento em específico?
- 6- Quais dificuldades encontradas no processo de elaboração daquela proposta e em que medida ela foi de fato implementada pelas escolas?
- 7- Mediante sua experiência na instituição, quais parcerias institucionais foram importantes ou se fizeram necessárias? De que forma se articularam tais parcerias ou o que as dificultaram?
- 8 – De que forma você avalia a proposta pedagógica da Escola Agrotécnica de Amargosa (EAA) em relação as necessidades e perspectivas de desenvolvimento do meio rural do município de Amargosa e região?
- 9- Que práticas você considera que foram ou deveriam ter sido (e são) importantes para a formação dos técnicos e para a inserção da Escola na comunidade local / regional?
- 10 – Como eram tratadas as questões ambientais no processo de formação dos técnicos?
- 11 – Havia projetos produtivos? Quais? Como você avalia tais projetos no tocante a formação dos técnicos e as necessidades do meio rural?
- 12 – Como você avalia a formação dos técnicos pela EAA, segundo sua vivência docente?
- 13 – Quais eram ou ainda são hoje as necessidades de políticas públicas e educacionais que viabilizem a potencialização das Escolas Agrotécnicas em suas respectivas regiões / seus atuais territórios?

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA DIREÇÃO DA ESCOLA AGROTÉCNICA

- 1 – Período da gestão:
- 2 – Qual sua formação?
- 3 - Como é pensada a relação educação e trabalho?
- 4 – Qual a proposta curricular e pedagógica da escola agrotécnica? Quais fatores influenciaram tais escolhas?
- 5 - A Escola desenvolve projetos produtivos? Quais? Por quê?
- 6 - De que forma a proposta da escola agrotécnica percebe e incorpora em seus pressupostos curriculares a diversidade produtiva no campo e a sustentabilidade sócio-ambiental?
- 7 - Você considera importante a formação dos técnicos voltada para a interação social e compromisso político-social? De alguma forma isso é privilegiado na prática pedagógica ou no currículo? Como?
- 8 - Quais as dificuldades institucionais vividas por sua gestão?
- 9 – É estabelecido algum tipo de parceria com outras instituições? Quais? De que forma se articularam tais parcerias ou o que as dificultam?
- 10 - Quais as necessidades de políticas públicas e educacionais que viabilizem a potencialização das Escolas Agrotécnicas em suas respectivas regiões / seus atuais territórios?

ANEXO

TABELA 1 – Processo de Produção na Área de Agropecuária

FUNÇÕES	SUBFUNÇÕES					
1. Planejamento e projeto	1.1 Estudos de vocação regional			1.2 Elaborações de projetos regionais		
2. Produção Vegetal	2.1 Capacidades de uso e manejo do solo	2.2 Estudos dos fatores climáticos e sua relação com a planta	2.3 Crescimento e desenvolvimento da planta	2.4 Preparação e Plantio	2.5 Manejos de pragas, doenças e plantas daninhas	2.6 Elaborações do plano de colheita e pós-colheita
3. Produção Animal	3.1 Reproduções animal	3.2 Melhoramentos genético	3.3. Nutrição animal e forragens	3.4 Manejo da criação	3.5 Sanidades animal	3.6 Obtenções e preparo da produção
4. Produção Agroindustrial	4.1 Aquisições de matéria-prima	4.2 Higiene, limpeza e sanitização na produção agroindustrial	4.3 Elaboração de produtos agroindustriais	4.4 Conservação e armazenamento da matéria-prima e de produtos agroindustriais	4.5 Controles de qualidade na produção agroindustrial	
5. Gestão	5.1 Montagem e monitoramento da estrutura administrativa do empreendimento	5.2 Elaboração de plano de exploração da propriedade	5.3 Monitoramento do processo de comercialização		5.4 Monitoramentos, controle e avaliação do processo produtivo	

Fonte: Referencias Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, 2000.

TABELA 2

MATRIZ CURRICULAR ÁREA DE AGROPECUARIA HABILITAÇÃO EM AGRICULTURA ESCOLA AGROTÉCNICA DE AMARGOSA		
MÓDULO I		
Disciplinas	C.H. Semanal	C.H. Modular
▪ Manejo e Fertilidade do Solo	12	240
▪ Desenho e Topografia	08	160
▪ Mecanização Agrícola	04	80
MÓDULO II		
Disciplinas	C.H. Semanal	C.H. Modular
▪ Climatologia na Agricultura	02	40
▪ Fitotecnia e Produção de Forragens	06	120
▪ Tecnologia de Sementes e Viveiricultura	06	120
▪ Controle de Pragas / Doenças e Ervas Daninhas	04	80
▪ Beneficiamento da Produção Animal	06	120
MÓDULO III		
Disciplinas	C.H. Semanal	C.H. Modular
▪ Planejamento de Colheita e Pós-colheita	04	80
▪ Técnicas de produção Agroindustrial	04	80
▪ Gestão do Empreendimento e extensão Rural	04	80
▪ Vocação Regional	04	80
▪ Cultura do Café	04	80
▪ Cultura do Caju	04	80

TABELA 3

**MATRIZ CURRICULAR – 2007
ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – AGROINDÚSTRIA
ESCOLA AGROTÉCNICA DE AMARGOSA**

FORMAÇÃO PROFISSIONAL – DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL/ANUAL POR SÉRIE				
	1ºano	2ºano	3ºano	4ºano	Total
▪ Língua Estrangeira Inglês	-	-	2	2	160
▪ Informática	2	-	-	-	80
▪ Agricultura Geral	2	-	-	-	80
▪ Zootecnia Geral	2	-	-	-	80
▪ Higiene e segurança do Trabalho / Legislação Aplicada	-	1	-	-	40
▪ Projetos e instalações Agroindustriais	-	2	-	-	80
▪ Nutrição e Dietética	-	1	-	-	40
▪ Microbiologia /Análises Microbiológicas	-	1	-	-	40
▪ Tecnologia e Meio Ambiente / Tecnologia de Produtos não alimentícios	-	-	2	-	80
▪ Cooperativismo / Associativismo	-	1	-	-	40
▪ Administração de Produtos, Vendas e Marketing, Administração e Organização de Produtos Agroindustrial / Mercado e Comercialização Industrial.	-	-	-	1	40
▪ Gestão, Empreendedorismo e Controle de Qualidade / Processamento de Carnes produtos cárneos	-	-	2	-	80
▪ Processamento do Café	-	-	-	2	80
▪ Processamento do Caju e Castanha	-	-	-	2	80
▪ Processamento do Leite e derivados / Embalagem	-	-	-	3	80
▪ Química Analítica e Bioquímica	-	-	-	2	80
▪ Técnicas de Negociação e Fundamentos de Logística	-	-	-	2	80
▪ Conservação de Alimentos e tecnologia das matérias primas / Processamento de Frutas, hortaliças e cereais	-	-	-	3	80
▪ Metodologia da Pesquisa	-	-	-	2	80
▪ Estágio	-	1	2	-	120
▪ Estagio Supervisionado	-	-	2	5	280