

UFRRJ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS
SOCIAIS EM DESENVOLVIMENTO, AGRICULTURA
E SOCIEDADE

DISSERTAÇÃO

**Educação Profissional Agrícola no Estado do Rio de
Janeiro: Configurações, Limites e Perspectivas**

Lilian Couto Cordeiro Estolano

2010



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS EM
DESENVOLVIMENTO, AGRICULTURA E SOCIEDADE**

**Educação Profissional Agrícola no Estado do Rio de Janeiro:
Configurações, Limites e Perspectivas**

Lilian Couto Cordeiro Estolano

Sob a orientação da Professora
Elisa Guaraná de Castro

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade

Rio de Janeiro
Dezembro de 2010

370.113098153 E81e T	<p>Estolano, Lilian Couto Cordeiro.</p> <p>Educação profissional agrícola no estado do Rio de Janeiro: configurações, limites e perspectivas / Lilian Couto Cordeiro Estolano, 2010.</p> <p>112 f.</p> <p>Orientador: Elisa Guaraná de Castro</p> <p>Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Ciências Humanas e Sociais.</p> <p>Bibliografia: f. 90-112</p> <p>1. Educação profissional agrícola - Teses. 2. Trabalho e educação – Teses. 3. Sustentabilidade – Teses. 4. Assistência técnica e extensão rural – Teses. I. Castro, Elisa Guaraná. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. III. Título.</p>
----------------------------	---

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS EM
DESENVOLVIMENTO, AGRICULTURA E SOCIEDADE**

LILIAN COUTO CORDEIRO ESTOLANO

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**,
no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e
Sociedade

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 17/12/2010

Elisa Guaraná de Castro, Doutora, UFRRJ
(Orientadora)

Maria Luiza Sússekkind Veríssimo Cinelli, Doutora, UNIRIO

Lia Maria Teixeira de Oliveira, Doutora, UFRRJ

DEDICATÓRIA

**Aos estudantes dos Cursos Técnicos em Agropecuária
do estado do Rio de Janeiro;
À minha família;
Ao André.**

**À incansável Ana Dantas, querida amiga, mãe, irmã,
fonte de inspiração: quando a gira girou, só você ficou...**

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos a todos aqueles contribuíram para minha jornada de conclusão desta dissertação:

Ao CNPQ pelo bolsa de estudos.

À Grande Mãe UFRRJ, por toda o conhecimento que me proporciona, ainda hoje.

À Elisa, minha orientadora, pelo apoio, por acreditar na proposta e pelo carinho.

Ao corpo docente do CPDA pela relação amistosa e fraterna em todos os momentos, em especial, aos queridos Jonh Comerford e Regina Bruno.

Ao Professor Roberto Moreira pelos primeiros passos desta jornada: meus respeitos.

Aos queridos Henrique e Teresa pela paciência e incentivo!

Aos caríssimos companheiros de turma: Olavo, Janaína, Caroline, Maíra, Abigail, Krishna, Silvia, Klênio, Juliana, Ana Luiza, Liandra, Daniel, João e Pedro, pelo estímulo e contribuições.

Àqueles que tornam nossa vida mais fácil e alegre, amigos do peito: “Da Lua”, Teco, Tiago “Di Caprio”, Juninho, Andrea Siqueira, Raquel, Fátima, Márcia, Bárbara, Mariana, Otávio, Roberta, Maria Fernanda, Bia e Gabriel!

À querida Juliana Quinteiro, pelo apoio e incentivo nesta jornada e na do caminho das flores!

À querida Ana Cristina pelo incentivo (claro que iremos comemorar com umas cervejinhas!!!).

Às “Mulheres que correm com os Lobos”, Silvia, Ju, Elisa, Jarlane, TT, Miriam e Ligia Moura: a matilha nos torna mais fortes. Jason, sem palavras!

Às queridas amigas: Tati e Lu, Tat, Vanessinha, Shirlene, Andréia Maria, Renatinha, Clarissa Regina, Heloísa Helena, Fabiana. Sem vocês, sei lá...

Lia Maria, madrinha querida! Grata por tudo, pela força, pelo incentivo e pela inspiração!

Deise Keller, pelo apoio, compreensão, estímulo e amizade!

Família CEOI, fé, amor, caridade, força e amizade!

Família Cordeiro: Papai e Lúcia, pelo incentivo, valores e pela base amorosa; Cris e Luciana, pela força, João Paulo, pelas conversas e pelo amor, Flavinho, companheiro de jornada e apoio, inclusive com a formatação! Muito obrigada, sempre!

Marly, pela dádiva da vida! Obrigada!

Rosa, uma Rosa que a Mãe Divina, por intermédio da Juju colocou no meu caminho, obrigada pela atenção e pelo incentivo a me conhecer melhor!

André, companheiro, amigo, homem, minha parte, hoje, bem resolvida, te amo!

“O céu de repente anuviou/o vento agitou as ondas do mar/o que o temporal levou foi tudo que deu pra guardar/só Deus sabe o quanto se labutou/custou, mas depois veio a bonança/agora é hora de agradecer/pois quando tudo se perdeu/ e a sorte desapareceu/abaixo de Deus só ficou você”...

Ana, querida, acho que essa letra traduz uma parte do que você representa neste final de ciclo! Grata, grata, grata!

RESUMO

ESTOLANO, Lilian Couto Cordeiro. Educação Profissional Agrícola no estado do Rio de Janeiro: configurações, limites e perspectivas. 2010. 112p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2010.

O presente estudo procurou investigar as relações entre as práticas sociais trabalho e educação no âmbito do processo formativo das escolas agrícolas da rede estadual de educação do estado do Rio de Janeiro, tendo como eixo norteador os discursos da sustentabilidade na formação profissional do curso técnico em agropecuária. Partimos das mudanças operadas na Educação Profissional, a partir de Reforma da Educação Profissional e dos tensionamentos propostos pela Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural. Percorremos a trajetória de construção do curso técnico em questão, optando por um recorte territorial no âmbito do estado do Rio de Janeiro. Levamos em consideração as políticas públicas educacionais voltadas para a educação profissional de nível médio em agropecuária e os debates sobre o trabalho como princípio educativo em Gramsci, bem como a análise discursiva a partir de Foucault. Os modelos formativos são os relacionados às visões de mundo rural e de produção associados aos discursos da sustentabilidade, onde se pretendeu levar em conta a trajetória da Educação Profissional Agrícola no estado do Rio de Janeiro, seus limites e suas perspectivas, considerando as reformas educacionais em períodos sócio-históricos da formação profissional técnica de nível médio em agropecuária contextualizadas às políticas públicas para o setor agropecuário, em especial às relacionadas ao estado do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Educação Profissional Agrícola, Trabalho e Educação, Sustentabilidade, Assistência Técnica e Extensão Rural, Políticas Públicas.

ABSTRACT

ESTOLANO, Lillian Couto Cordeiro. Vocational Agricultural Education in the state of Rio de Janeiro: settings, limits and perspectives. 2010. 113p Dissertation (Master in Social Sciences in Development, Agriculture and Society). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2010.

This study sought to investigate the relationships between social work practice and education in the formative process of the agricultural schools of the state of education in the state of Rio de Janeiro, and are guided by the discourse of sustainability in the technical training course in agriculture. From the changes wrought in Vocational Education from the Professional Education Reform and the tensions proposed by the National Technical Assistance and Rural Extension. We walked the path of construction of the technical course in question, opting for a cut in the territorial state of Rio de Janeiro. We take into account the educational public policies aimed at middle-level vocational education in agriculture and discussions on work by Gramsci as an educational principle, as well as discourse analysis from Foucault. The training models are related to the views of the countryside and production associated with discourses of sustainability, which was intended to take into account the trajectory of Vocational Agricultural Education in the state of Rio de Janeiro, its limits and its prospects, considering the educational reforms in socio-historic periods of technical training mid-level contextual public policies for the agricultural sector.

Keywords: Vocational Agricultural Education, Labor and Education, Sustainability, Technical Assistance and Rural Extension, Public Policy

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO

- 1.1.** Representações sociais do rural no Estado do Rio de Janeiro: uma aproximação
- 1.2.** Formação Profissional e Sustentabilidade: entre cursos, percursos e discursos
- 1.3.** Sociedade e Natureza, Trabalho e Educação: Conceitos Fundamentais

2. Considerações sobre o aspecto sócio-histórico do Ensino Agrícola no Brasil

- 2.1.** Da Colônia à República
- 2.2.** Evolução da Educação Profissional Agrícola no Século XX
- 2.3.** Política Educacional na década de 70
- 2.4.** Educação Profissional Agrícola e a Política reformista dos anos 90
- 2.5.** Configurações da Educação Profissional Agrícola no século XXI

3. Educação Profissional Agrícola Fluminense

- 3.1.** Educação no Estado do Rio de Janeiro
- 3.2.** Aspectos Históricos da Educação Profissional Agrícola no Estado do Rio de Janeiro

4. Políticas Públicas para a Educação Profissional – reconfigurações

- 4.1.** O Técnico em agropecuária de nível médio e as novas demandas
- 4.2.** Políticas públicas para o setor agrícola fluminense e seus tensionamentos no campo da Educação: Limites e Perspectivas da Educação Profissional Agrícola no Estado do Rio de Janeiro

5. À guisa de conclusão: Limites e perspectivas da educação profissional Agrícola no Estado do Rio de Janeiro

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1.Introdução

A Educação Agrícola como um dos campos da educação tem uma trajetória polimorfa no interior da Educação Brasileira. Podemos considerá-lo com um campo de disputa paradigmática dentre tantos outros, haja vista as distintas formas de tratar tal modalidade de ensino: educação rural, educação agrícola, educação do campo, ensino agrícola, pedagogia da terra. Objetivando uma uniformidade na forma de tratar o tema nesta dissertação optamos pela denominação Educação Agrícola, por esta compreender os aspectos relativos à formação profissional para o meio rural e de produção no âmbito do setor primário da economia.

Ao tratar do tema em questão procuramos fazer um resgate histórico do mesmo relacionando-o aos marcos legais que orientam sua institucionalização nas esferas administrativas federal, estaduais e municipais, dentro de uma visão da educação agrícola no Brasil, com um olhar particular para o caso do Estado do Rio de Janeiro.

Ao nos reportarmos à Educação Agrícola no Estado do Rio de Janeiro trazemos uma questão fundamental à pesquisa ora proposta: por que pensar este campo da educação no Estado do Rio de Janeiro, uma vez que este estado, apesar das políticas públicas voltadas para o desenvolvimento do setor agrícola, não tem demonstrado pensar politicamente, no âmbito educacional, em ações voltadas para a formação profissional de técnicos para o meio rural?

Quando nos referimos à Educação Agrícola no Estado do Rio de Janeiro, estamos nos reportando a um caso bastante peculiar e paradoxal, pois não encontramos nas propostas políticas estaduais uma configuração de desenvolvimento estrutural do meio rural articulada às políticas educacionais para este setor, particularmente no que se refere às políticas para a juventude do meio rural. Apesar de contar em sua rede de ensino com escolas que possuem cursos de formação de técnicos em agropecuária, no organograma da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) consta a Coordenação da Educação Profissional, coordenação vinculada à Diretoria de Ensino Regular e Profissional da Superintendência Pedagógica. Nesta Coordenação estão ligados todos os cursos técnicos ofertados pela SEEDUC.

O Estado do Rio de Janeiro conta hoje com escolas que possuem a formação para atuação na área agrícola tanto na Esfera Federal de Ensino, como na Estadual e nas Redes Municipais de Ensino. Dentro da Esfera Federal temos Escolas Técnicas ligadas a duas Instituições Federais de Ensino Superior: o Colégio Agrícola Nilo Peçanha e o Colégio Agrícola de Bom Jesus do Itabapoana, anteriormente vinculadas a Universidade Federal Fluminense e, desde 2009 compondo, respectivamente o Instituto Federal do Rio de Janeiro e o Instituto Federal Fluminense, além do Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro vinculado à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Na esfera estadual temos as escolas vinculadas à Secretaria

Estadual de Educação e as escolas técnicas vinculadas a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação, que compõem a rede da FAETEC (Fundação de Apoio à Escola Técnica). Dentro das redes municipais de ensino temos unidades escolares que não necessariamente são voltadas para a formação de técnicos agrícolas, mas que compõem em seus currículos, dentro da parte diversificada, atividades voltadas para a questão agrícola, devido a sua inserção em bairros ou comunidades rurais. Como exemplos dessas escolas, temos a Escola Municipal Terra de Educar, no município de Paracambi e a Escola Família Agrícola Vale do Tinguá, no município de Nova Iguaçu, que funcionou até 2008.

Apresentamos neste estudo a relação entre as práticas sociais de trabalho e educação com enfoque analítico e relacional das mesmas no universo da sociedade capitalista, onde diferentes visões de mundo rural configuram nessa relação a institucionalização de concepções sócio-educacionais com diferentes matrizes formativas na Educação Agrícola e os impactos sobre a Juventude Rural, categoria a ser abordada recorrentemente em virtude de ser a principal atingida pelas propostas educacionais de formação profissional

No âmbito da Educação Agrícola temos como referencial de estudos duas concepções de formação institucionalizadas e amplamente estudadas e divulgadas: o Sistema Escola-Fazenda, concretizado nas antigas Escolas Agrotécnicas Federais (EAF's), nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), Nos Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFET's) e Escolas Técnicas vinculadas a Universidades e a Pedagogia da Alternância, concretizada nas Escolas Família Agrícola (EFA's) e Casas Familiares Rurais (CFR's).

O eixo norteador do estudo é a questão ambiental através dos discursos e práticas acerca da sustentabilidade e como pano de fundo as diferentes formas de leitura, na contemporaneidade, do mundo rural, categorias que estão subjacentes à formação dadas nas escolas agrícolas, considerando como e porquê duas concepções de formação profissional estão relacionadas às visões de mundo rural de específicos grupos e atores sócio-políticos portadores de alguma representatividade nos espaços burocráticos e formativos, refletido nas teorias sociais, de maneira que se possa formar um construto teórico que contribua para uma prática consciente.

Não adentraremos nas especificidades de cada modelo, mas faremos referência aos mesmos uma vez que os mesmos são representados como propostas pedagógicas nas escolas estaduais, apesar de entender que tais modelos são de fundamental importância, pois em suas origens estão ligados a diferentes concepções de mundo e modelos de desenvolvimento rural.

Para que os discursos sobre sustentabilidade sejam compreendidos em suas diferentes dimensões, faz-se necessário compreender os cursos e/ou percursos traçados para alcançar seus diferentes objetivos, por isso entendemos que um desses caminhos e o mais propalado pelas políticas públicas que objetivam alcançar o desenvolvimento, agora sob a ótica da sustentabilidade, é o da formação profissional. É neste ponto que pretendemos investigar o que está subjacente ao discurso: *as escolas agrícolas estão formando cidadãos para qual modelo de sociedade sustentável?*

Faz-se necessário remeter a questões que correlacionam a formação do educando voltada para a sustentabilidade e diante disso colocarmos a seguinte problematização: *como está sendo tratada*

a questão ambiental no processo formativo nas escolas do meio rural do Estado do Rio de Janeiro? Como tais categorias são desenvolvidas ao longo do processo de ensino-aprendizagem que se concretizam em diferenciações técnicas e comportamentais entre os egressos das escolas técnicas?

Pesquisar a formação dada nas escolas do meio rural exige um esboço interpretativo das identidades rurais contemporâneas, pois o entendimento empírico de que a sustentabilidade para os estudantes das Escolas Técnicas é de um tipo e para os egressos das Escolas Família Agrícola é de outro tipo, exige um aprofundamento acerca do que se apresenta como pano de fundo de nossa pesquisa: a configuração do rural nos discursos e ações da contemporaneidade. Tal aprofundamento deve ocorrer na medida em que conhecendo a identidade rural construída, se conhecem, também, os condicionantes sócio-históricos ligados à dualidade local-global que são determinantes dessa construção. Por isso pretendemos colocar-nos frente a duas possíveis visões de mundo rural, frente a dois possíveis conceitos de sustentabilidade que no processo educacional constroem distintos perfis de atuação no campo e que se estabelecem a partir de diferentes processos identitários para diferentes projetos de sociedade.

Como se trata de uma pesquisa que tem sua lente voltada para o estudo em Escolas Agrícolas do Estado do Rio de Janeiro e pelo fato de estar vinculada ao Programa de Pós-graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, vinculado à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, temos aí uma possibilidade de contribuição acadêmica para a formulação de políticas públicas para a questão sócio-educacional no meio rural, particularmente para o meio rural do Estado do Rio de Janeiro.

No que se refere ao conhecimento acumulado sobre o tema contamos com diversas bibliografias entre livros, dissertações, teses, artigos e documentos institucionais que tratam da temática geral em questão: a educação agrícola. De modo a proceder a um recorte que torne a pesquisa coerente e viável, construímos um mapeamento sobre os modelos sócio-educacionais em questão (sistema escola-fazenda e escolas da família agrícola), as visões de mundo rural (visão convencional – ligada à grande produção e visão da agricultura familiar), os discursos sobre sustentabilidade e as configurações da Educação Agrícola no Estado do Rio de Janeiro.

No que se refere aos modelos sócio-educacionais voltados para a formação profissional de nível técnico médio, o processo investigativo que ora se apresenta pretende dar conta das nuances do Sistema Escola-Fazenda, levados a efeito nas Escolas Técnicas (Escolas Técnicas ligadas a Universidades e Escolas Agrotécnicas) e da Pedagogia da Alternância, desenvolvidas nas Escolas Família-Agrícola.

O Sistema Escola-Fazenda constituiu-se num modelo amplamente disseminado pelos órgãos oficiais da educação no nível federal, sendo sua implementação datada de 1967, com ampla expansão na década de 70 (SOARES, 2003; OLIVEIRA, 1998). Sua organização está estruturada em *objetivos, conceitos, filosofia (aprender a fazer, fazendo), metodologias e diretrizes* que estavam em consonância com os ditames desenvolvimentistas do período, consubstanciados numa lógica tecnicista onde o saber-fazer preponderava sobre o saber-saber, atendendo às demandas por produção em maiores escalas (SOARES, op. Cit.).

Considerando que as características do sistema em pauta não sofreram mudanças substanciais, conferindo um caráter de permanência às políticas norteadoras de tal processo entre as décadas de 1970-1990, nos reportamos ao contexto da implementação das políticas reformistas do final da década de 1990, partindo da promulgação do decreto 2208/1997 que inicia o processo de reforma do Ensino Técnico.

Diante de um quadro econômico desestatizante e de cunho neoliberal, onde se pretendeu dar novos direcionamentos à crise do sistema capitalista, o estado procurou remodelar os diversos setores da sociedade, entre eles o educacional, principalmente através das necessidades de qualificação/requalificação dos profissionais dos mais diversos segmentos, com vistas ao aumento da produtividade, baseados numa nova forma de gestão de processos, verificando-se como fatores determinantes desse novo discurso os estudos e diagnósticos dos técnicos do Banco Mundial sobre as sociedades do terceiro mundo, agora países em desenvolvimento, com a incorporação de tais diretrizes pelos técnicos da SEMTEC/MEC¹. Nesse cenário de reordenamento econômico há contrações massivas de empregos/trabalhos, o que imprime à formação profissional um leque de orientações a serem seguidas como parâmetros curriculares. Nesse sentido, através dos parâmetros da flexibilidade e construção de competências para a laborabilidade, podemos vislumbrar o *risco do bordado* da referida reforma quando nos remetemos à implementação do Sistema Escola-Fazenda, nas décadas de 60/70: mais uma adequação aos ditames do mercado de trabalho, colocados por organismos estrangeiros e incorporados pelo Estado brasileiro.

A Escola Família-Agrícola – EFA tem sua gênese nas *Maisons Familiales Rurales*, na década de 30, na França e chega ao Brasil na década de 60 como uma proposta de resolução da crise social e política no campo a partir de um instrumental, a Pedagogia da Alternância, que busca na prática uma teorização que retorne à prática como conhecimento construído e apropriado pelos educandos.

Segundo BEGNAMI (2004), uma EFA possui como princípios configurar-se como uma Associação de pais e professores responsável pela administração, possuir uma metodologia pedagógica específica, a Alternância, integrativa entre o meio familiar, sócio-profissional e o centro escolar, estar centrada na formação integral da pessoa, sendo o educando sujeito de seu próprio processo formativo e o compromisso com o desenvolvimento local sustentável, através da formação de seus próprios atores.

A Alternância, conforme Viviana CONCAGH (1989), é o rodízio entre a casa e a escola e essa opção é originária de uma questão prática: os pais precisavam dos filhos para a *lida* na roça e não poderiam dispensá-los para a escola e, então, concordou-se que os jovens ficariam um período em casa e outro na escola, em alternância, transformando-se essa não só num princípio pedagógico, mas também político e cultural que se tornou essencial, pois a criança e o adolescente não perdiam o contato com seu meio (realidade) e a escola, o momento de reflexão,

¹ Por ocasião do governo FHC, a então Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica era denominada Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC.

onde havia um distanciamento em que o aluno poderia admirar sua realidade e sistematizá-la em bases críticas.

Nesse sentido, ainda segundo as análises de CONCAGH (op. cit.), o êxodo rural era diminuído na medida em que os estudantes-agricultores sentiam-se sujeitos da transformação de seu meio, de forma a diminuir a distância entre trabalhador manual e trabalhador intelectual.

Depreende-se dessas considerações acerca dos modelos sócio-educacionais que ambos se constituem em modelos que possuem o trabalho como princípio educativo, ou seja, a prática do *labor* é que irá nortear os objetivos que se pretendem alcançar e através de processos de estruturação da educação no meio rural, que ambos possuem diferentes modos de encarar sua realidade, apesar de possuírem discursos muito próximos.

No contexto de ressignificação do rural e de identidades socioculturais na contemporaneidade se dão os processos formativos que se pretende investigar. Tendo como marco de interpretação os processos mundializadores que dão tessitura às novas tendências no campo, o entendimento de como se colocam em pauta as questões referentes às identidades rurais, faz-se necessário compreendê-las para que o estudo, na medida em que se procura retratar a realidade, se faça coerente. E é nesse contexto que se pretende interpretar a questão ambiental através dos discursos da sustentabilidade que é pautado como referencial para uma nova ordem de desenvolvimento, seja em nível econômico, seja em nível social.

O termo sustentabilidade é apropriado pelos novos discursos desenvolvimentistas a partir da década de 70 com a emergência dos movimentos sociais que buscavam a defesa da ecologia e que se propagaram também em termos discursivos dos organismos internacionais (ONU) através de conferências que buscavam o debate sobre temas como meio ambiente e desenvolvimento, além de trabalhos de autores como Rachel CARSON através de suas denúncias no livro *Primavera Silenciosa* (1969).

No dizer de LIMA (2003), as referências mais explícitas relacionadas ao desenvolvimento sustentável são sistematizadas por Ignacy SACHS, nos anos 70, a partir da noção de Ecodesenvolvimento e nas propostas do Relatório Brundtland que propagaram em nível mundial o termo desenvolvimento sustentável e o conteúdo da nova estratégia oficial de desenvolvimento que, no entanto, diferem em termos qualitativos.

Logo, observamos uma ressonância em termos discursivos pelos organismos internacionais e em menos de 20 anos, no Brasil, as propostas e denúncias do movimento ambientalista são apropriadas pela academia. Nesse sentido os intelectuais legitimam a agroecologia como uma concepção/paradigma capaz de conferir a sustentabilidade da prática agrícola.

Algumas dissertações e teses são de fundamental importância para o embasamento deste estudo, particularmente porque tratam da formação de educadores para o meio rural, oferecida pelo curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, tais como as dissertações de Lia Maria Teixeira de OLIVEIRA e de Maria Luiza Süsseskind VERÍSSIMO². Outra dissertação importante que trata da questão da incorporação da

² Cumpre ressaltar que as dissertações e teses aqui referenciadas foram produzidas no CPDA, à exceção da dissertação de CURVELLO, produzida no programa de Pós-graduação em educação da PUC/RJ, FEITOSA, no

Agroecologia na formação profissional do técnico em Agropecuária em uma escola agrícola situada no Estado do Rio de Janeiro é de autoria de Maria Alice CURVELLO. A tese de doutorado de Ana Maria Dantas SOARES também é de fundamental importância porque trata da reconfiguração dos cursos técnicos em agropecuária na década de 90, sendo de extrema relevância a sua leitura para a compreensão das reformulações do ensino técnico no fim do século XX no Brasil. Não se pode olvidar as contribuições acadêmicas de André Elias FEITOSA e Francisco SOBRAL: a primeira pelo aspecto problematizador do desenvolvimento do ensino agrícola no contexto do capitalismo dependente e a segunda por seu aspecto histórico.

A leitura e compreensão da obra de alguns autores se torna obrigatória por tratarem se não do tema em questão, mas do ensino técnico profissionalizante como uma das modalidades de ensino que está ligada mais fortemente ao que se denomina mercado de trabalho e que muitas vezes este é o determinante das mudanças legais, estruturais e conformacionais dos cursos de formação. Os autores em questão são Sérgio Celani LEITE, Acácia Zeneida KUENZER, Gaudêncio FRIGOTTO.

Conforme adentrarmos às discussões teóricas e explorações empíricas, acreditamos que será possível dialetizar a realidade às identidades socioculturais e é a partir dessa relação dialetizadora entre as categorias é que se pretende fazer o traçado que irá orientar a pesquisa, uma vez que investigando as categorias presentes na construção das identidades serão provocados os diálogos.

Através do conceito de trabalho como princípio educativo e dos processos de regulação das políticas educacionais, iremos dialogar com GRAMSCI e buscar o entendimento sobre as estratégias da sociedade política que cerceiam o processo emancipatório das instituições educacionais. As categorias presentes na obra desse autor, principalmente no que se refere às questões culturais formativas dos quadros dirigentes e a relação dialetizadora entre prática e teoria permitirá uma compreensão do enquadramento dos processos em pauta e que se tornam coerentes quando entendidos tanto em seu contexto local como em seu contexto global, pois se reconhece que o processo formativo não é neutro e por isso possui objetivos bem delimitados de acordo com sua ótica norteadora.

Também é de extrema importância se debruçar sobre as obras de Boaventura de Souza SANTOS e estabelecer relações com a influência reguladora do Estado nas políticas voltadas para a relação entre trabalho e educação.

Num diálogo com MOREIRA (2002), pretende-se, através sobre as interpretação das identidades rurais em construção e sua complexificação a partir do entendimento de uma desterritorialização do mundo rural, compreender as implicações desse fenômeno na formação dos profissionais que atuam nesse mundo rural sob a perspectiva de considerar a realidade desse novo rural como uma representação social em construção.

Por meio da interpretação das identidades rurais nos é fornecido um entendimento dos processos sociais que se pretendem investigar, portanto faz-se necessário recorrer a tais autores, na medida

em que todo o aporte teórico fornecido pelos estudos dos mesmos, vem contribuir para a elucidação das manifestações das identidades sociais associadas ao mundo rural, tendo como marco os processos de globalização, construtores de práticas e saberes econômicos, culturais e políticos que compõem os espaços de vivências globais e locais (MOREIRA, 2002) que estão diretamente relacionadas com o processo de construção das identidades dos profissionais que se pretende investigar. Nesse sentido, a obra de Milton Santos, também será de extrema relevância, através de sua discussão sobre a “força do lugar” e o processo globalizador na construção de identidades.

Em FOUCAULT (1995; 2001) será buscado um diálogo com as questões relacionadas à ordem do discurso e a necessidade de uma interpretação minuciosa das representações sociais, tal entendimento se faz necessário para elucidar/desvelar os discursos do termo sustentabilidade que se fazem presentes no processo formativo e que é o fio condutor de nossa investigação.

A concretização do estudo ora apresentado se deu através de material empírico a partir de nossa experiência como professora do Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária da Rede Estadual de Ensino, onde vivenciamos as dificuldades estruturais de uma escola dessa modalidade de ensino tanto no que se refere a composição curricular de tal curso de formação, bem como nas dificuldades de gestão escolar de uma escola agrícola, e, também na análise de fontes documentais acerca da institucionalização da Educação Agrícola no Estado do Rio de Janeiro, através de pesquisa realizada na matriz curricular do curso na rede estadual, no Plano Estadual de Educação e na análise comparativa entre as políticas públicas para o desenvolvimento rural do Estado e das de Educação para o campo, particularmente em relação à formação de técnicos de nível médio para atuação na área de Assistência Técnica e Extensão Rural.

A aproximação com o contexto sócio-político visa estabelecer uma ponte entre a realidade e os conceitos desenvolvidos pelos autores referenciados, permitindo desvendar as categorias relacionadas aos modelos sócio-educacionais do meio rural, bem como as categorias de relevância, como a questão ambiental através dos discursos sobre sustentabilidade, o trabalho como princípio educativo e as concepções sobre ruralidades..

Colocam-se, assim, questões relacionadas aos modelos apresentados, o que nos remete a outras questões delas derivadas, tais como as possibilidades de diferentes formas de encarar o mundo rural e de encarar o mundo do trabalho, modelos distintos de ruralidade, que trazem em seu interior as diferentes concepções/implicações do termo sustentabilidade. Como resultado desse processo teremos uma análise comparativa das matrizes sócio-educacionais, de maneira que se possa pensar em uma contribuição efetiva para a formulação de políticas públicas para esse setor da educação.

Para uma primeira aproximação com o tema partiremos de uma breve caracterização da representação social do rural no Estado do Rio de Janeiro, apontando as políticas públicas existentes na esfera administrativa estadual e estabelecendo, a partir daí, as correlações destas com as políticas educacionais vigentes em termos de infra-estrutura, matriz curricular, conteúdos e metodologias de ensino, bem como das condições de acesso da juventude rural a tais escolas.

1.1. Representações sociais do rural no Estado do Rio de Janeiro: uma aproximação

GIULIANI (1998) traz importantes observações metodológicas sobre a questão da regionalização agrária do Rio de Janeiro. A princípio o autor traz a definição de região como um componente que oferece informações sobre dinâmicas sociais e desempenho econômico, mas que ao mesmo tempo pode ser um complicador para o entendimento do termo. Para tanto ele se referencia a Teixeira da Silva e Linhares para quem o conceito de região é dinâmico e por isto seu conteúdo deve ser periodicamente avaliado e atualizado.

O segundo fator complicador relativo ao conceito de região diz respeito aos seus elementos constitutivos, bem como na sua relação com outras regiões e com a unidade maior da qual fazem parte. E é a partir daí que o autor desenvolve sua reflexão e onde, no contexto desta dissertação, pode contribuir para o entendimento da distribuição regional das escolas agrícolas no estado do Rio de Janeiro.

Para o autor, a noção de região deve ser complexificada e articulada de maneira que mesma possibilite a percepção de suas características específicas mais dinâmicas, pois para além de ser um local geográfico, onde estão presentes as características que envolvem o processo de formação em seus atributos físicos-ambientais, estas possuem uma relação intrínseca com os processos sociais desenvolvidos na região enquanto espaço geográfico (op, cit, p. 66). Nesse sentido a dimensão da região enquanto conceito dinâmico compreende, também, o conjunto de trocas econômicas, políticas e culturais (DEMATTEI, 1989, apud GIULIANI, op.cit).

Nesse contexto, compreendemos ser importante a relação local-global, uma vez que dado o tema em tela na presente dissertação, as políticas educacionais são determinadas pela esfera administrativa federal, levando em consideração as especificidades locais, por isso a existência de um núcleo curricular comum em nível nacional e a sinalização da possibilidade de uma parte diversificada do currículo a ser construída de acordo com as especificidades de cada região, conforme o art.28 da Lei número 9394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). A referida Lei cita, ainda, em relação à oferta da educação para as populações rurais, que devem ser observadas as peculiaridades da vida rural e de cada região de forma a assegurar o acesso dessas populações ao ensino. Depreende-se, a partir das questões levantadas que a legislação educacional pressupõe uma política de valorização das identidades culturais regionais, sem, contudo, perder a relação destas com a construção sócio-histórica da identidade nacional. Daí a percepção de que o MEC atua, para além de uma instância propositiva de políticas públicas educacionais, mas também como uma instância regulatória, possibilitando, assim, que às esferas administrativas estaduais e municipais sejam facultadas a construção de políticas educacionais que atendam às suas realidades.

GIULIANI (op. cit) vai ainda na direção de que a dinâmica local-global e o constante esforço para o enraizamento das identidades regionais é produto do próprio processo de globalização que, se por um lado, se propõe a homogeneizar padrões de vida, sob o discurso de universalização do acesso às condições modernas de vida, por outro traz consigo uma premente

necessidade de se autoafirmação portadoras de uma identidade própria, para uma valorização da diversidade, sem no entanto deixar de colocar que tais diferenciações não implicam num “retorno às origens”, mas sim na possibilidade de coexistência das diversidades, consideradas as maiores riquezas de uma sociedade.

1.2. Formação Profissional e Sustentabilidade: entre cursos, percursos e discursos

Na análise de MOREIRA (1999), a questão do conceito de sustentabilidade evidencia que este apresenta diversas perspectivas correspondentes às perspectivas das diferentes instituições das esferas políticas, econômicas, tecnológicas, sociais. Segundo o autor, a ação diferenciada das diferentes perspectivas cria uma *nebulosa ambientalista*, que esconde diferentes interesses e visões de mundo que estão por detrás das correntes político-sociais. Tal ação viabiliza a existência de conceitos também diferenciados, que são parte componente dos embates político-ideológicos e econômico-sociais de apropriação dos conhecimentos e estão associados aos diferentes conceitos de natureza, de ser humano e de trabalho produtivo. O autor destaca, ainda, que os movimentos ambientalistas contemporâneos podem estar representados pelos elementos conservadores e progressistas, nacionalistas e globalistas, democráticos e autoritários, integradores e excludentes.

Conforme LIMA (2003), o conceito de discurso como expressão e exercício de poder que pressupõe a sustentabilidade como campo discursivo denota uma pluralidade de forças e interpretações disputam entre si o reconhecimento como “discurso verdadeiro”. Daí deriva-se a apropriação do termo por diferentes forças sociais que lhe imprimem o significado que melhor expressa seus valores e interesses. Tais discursos possuem, num sentido amplo, a expressão dominante para o diálogo que envolve as questões ambientais e o desenvolvimento social. Entendendo o discurso como prática geradora de significados nos aproximamos da compreensão de que o mesmo está relacionado às regras de formação com outros discursos e com as instituições sociais (LIMA, op.cit).

A aproximação à análise de discurso, recorremos a FOUCAULT que em seu discurso inaugural no *Collège de France* que originou, posteriormente, o livro “A Ordem do Discurso”, elabora uma meta-análise do discurso, onde gostaria de se insinuar subrepticiamente, ser envolvido pelas palavras, estando no lugar daquele que desencadeia o fluir das palavras e não aquele que inicia o discurso. FOUCAULT nos apresenta a importância de analisar o lugar de quem fala e o lugar de que fala a instituição que torna os momentos iniciais momentos solenes, os rituais. Na introdução da aula inaugural, FOUCAULT coloca em oposição aquilo que sente (o seu desejo) e aquilo que demanda a instituição como réplicas opostas a uma mesma inquietação, a inquietação sobre o que é o discurso em sua realidade material de coisa pronunciada ou escrita, como coisa de existência transitória que remete a poderes e perigos não imagináveis e que traz em si o perigo, levantando como hipótese de trabalho a suposição de que “(...) *em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída*

por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”. (FOUCAULT, 2001, p.09).

Para analisar os discursos produzidos, FOUCAULT nos orienta a pensar sobre *os mecanismos de exclusão, os princípios de controle e delimitação e os mecanismos metodológicos* de aprofundamento no discurso que podem ser enumerados. Como mecanismos de exclusão temos: *interdição* que se refere a um dos modos de coerção que se conformam uma grade complexa e em constante mutação de modo a adequar a coerção às normas de viver em sociedade; *separação* e/ou *rejeição* como mecanismos de isolamento dos discursos daquilo que não se deseja em sociedade (a título de ilustração, FOUCAULT nos traz o discurso do louco); e, por fim, como mais um mecanismo de exclusão temos a oposição *falso-verdadeiro* ou *vontade de verdade*, que leva ao risco de estar sempre em comparação e em certa medida são controlados por um sistema de instituições que impõe e reconduz o que deve ser tido como verdade.

Como princípios de controle e delimitação FOUCAULT ordena em *procedimentos internos*, inerentes ao sujeito como maneira de classificar; *comentário* qual seja o desnível entre o texto primeiro e o texto segundo que possuem papéis solidários e permitem a construção de novos discursos. O segundo discurso seria com o primeiro reatualizável, algo que estava articulado silenciosamente no primeiro, permitindo algo além do texto. O *autor* é mais um dos princípios de controle e complementar aos dois anteriores, pois além de ser o ordenador do discurso, é a unidade de origem das significações e foco de sua coerência. E por fim, a *disciplina* como mais um princípio, porém relativo e móvel que permite a construção de um discurso, mas em conformidade com um jogo restrito. Nesse caso é necessário que haja possibilidade de formular e reformular indefinidamente proposições novas.

FOUCAULT nos propõe ainda um método que nos permite analisar evocando as descrições genealógicas e críticas dos mesmos, que devem partir dos seguintes pressupostos: questionar a vontade de verdade, restituir ao discurso o caráter de acontecimento e suspender a soberania do significante.

No livro, FOUCAULT faz menção também às “*sociedades do discurso*”³ cuja função era conservar ou produzir discursos, para fazê-los circular em um espaço fechado segundo regras estritas. O número de indivíduos que falavam, mesmo não sendo fixado, tendia a ser limitado. Só entre eles o discurso poderia circular e ser transmitido. Mesmo não existindo mais essas “*sociedades do discurso*”, com esse jogo ambíguo de segredo e de divulgação, o autor faz um alerta: “*Ninguém se deixe enganar; mesmo na ordem do discurso verdadeiro, mesmo na ordem do discurso publicado e livre de qualquer ritual, se exercem ainda formas de apropriação de segredo e de não-permutabilidade.*”

³ De maneira a contextualizar o que o próprio autor diz é possível que o ato de escrever institucionalizado no livro, no sistema de edição e no personagem do escritor tenha lugar em uma “*sociedade do discurso*” difusa, talvez, mas certamente coercitiva.

Ao final do seu discurso, FOUCAULT retoma ao início quando diz: “Ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo começo possível.” Através dessa retomada, ou seja, dessa circularidade, ele compreende melhor porque sentia tanta dificuldade em começar.

Considerando esses desafios abordados em “*A Ordem do Discurso*” percebe-se a importância de uma leitura mais reflexiva e consciente do mesmo, principalmente por aqueles que estão ou são, de certa forma, “*autorizados a falar*”. Analisar as relações de poder-saber veiculadas na sociedade, nos permite começar a identificar as características e práticas particulares que têm efeitos perigosos, dominadores ou negativos. Tecer um “*novo olhar*” para os mecanismos das instituições, questionar a “*verdade*” dos discursos, examinar aquilo que faz com que sejamos o que somos pode nos abrir possibilidades de mudanças.

Todo discurso é uma construção social e como tal deve ser analisado considerando seu *contexto* histórico-social, suas condições de produção; significa ainda que o discurso reflete uma visão de mundo determinada, necessariamente, vinculada à de seus autores e da sociedade em que vivem. Como produto da atividade discursiva, temos o texto, objeto empírico de análise do discurso, uma construção sobre a qual deve se debruçar o analista a fim de buscar, em sua superfície, as marcas que guiam a investigação científica.

FOUCAULT, no decorrer do seu discurso faz uma indagação: “*Mas afinal, onde está o perigo de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente?*” Através desse questionamento, ele nos leva a refletir sobre os discursos que estão em pauta no nosso cotidiano. Que tipo de discurso ouvimos, falamos, ou melhor repetimos? Nessa perspectiva, o perigo estaria na normatização do discurso, visto, assim, como um elemento do poder? Assim, a sociedade se torna normativa e disciplinada através da linguagem dos discursos que se proliferam indefinidamente. Visto, por esse ângulo, o poder torna-se mascarado, não sabemos, na verdade, onde ele está. Um discurso libertador pode se tornar opressor. Os indivíduos vão “*apreendendo*” idéias e valores em nome de um discurso proferido como válido pelas famílias, pelas instituições. Assim “*esses discursos*” pretendem incutir no homem o papel que ele precisa desempenhar na sociedade. Percebe-se que FOUCAULT quer nos alertar, levantando alternativas sobre a visão de homem que reina no mundo, e que o discurso, fecundo e universal, coloca esse homem numa trilha, como sendo o caminho da verdade, ou seja, o caminho que interessa ao poder.

Nesse sentido, a vontade não é expressão do desejo do homem. Nossa vontade de verdade camufla nossos desejos. O que está em jogo é o “*desejo*” e o “*poder*”. O discurso mascara a verdade. O desejo do homem é escamoteado, surrupiado. O discurso que prevalece é do indivíduo que detém o poder, ou seja, o saber. Assim, como diz Foucault, cada sociedade tem sua “*política geral da verdade*”. Os discursos quaisquer que sejam não podem ser dissociados das práticas determinadas aos sujeitos que falam e ao mesmo tempo, possuem propriedades singulares e exercem papéis preestabelecidos. Discursos veiculados pela mídia têm legitimidade quando proferidos por governantes, médicos, advogados, executivos, economistas, professores. E as instituições têm nesse sentido forte papel em legitimar e proferir os discursos e torná-los verdadeiros, impondo-os a sociedade para que essas o assimilem, incorporem e executem.

No contexto de análise de discursos da contemporaneidade, trazemos à baila o tema da sustentabilidade como um discurso que opera em diversas instâncias da sociedade e que se coloca como *ordem do dia*, particularmente com o advento da discussão em torno o debate ecológico e que se faz presente nos aspectos políticos, culturais, econômicos, educacionais. É nesse contexto que a discussão acerca dos cursos, usos e discursos campo de disputa do conceito de sustentabilidade se apresenta como indispensável.

Para tanto, destacamos o aspecto do pensar relacionalmente, como evoca BOURDIEU (1989), pois faz-se necessário na medida em que o real é relacional e construído socialmente, portanto a construção do conceito de sustentabilidade se dá numa relação de discursos colocados pelas instituições desenvolvimentistas não desinteressadamente, mas na crista da crise ambiental vivenciada, principalmente a partir da década de 1960. Cumpre ressaltar que, segundo o mesmo autor, o rigor e a vigilância na utilização das técnicas que subsidiam a construção do objeto – porém não com rigidez, pois essa também pode servir como fator limitante - mas devemos evitar cair na armadilha do objeto pré-construído e esbarrar no senso comum, que é com que o cientificismo busca romper. Exige ainda uma postura ativa e sistemática, uma vez que a passividade empirista muitas vezes ratifica as pré-construções do senso comum, e nesse sentido se faz necessário interrogar sistematicamente o caso particular em questão.

Articulamos essa idéia do pensar relacionalmente de BOURDIEU num diálogo com CASTORIADIS (1987) na medida em que o referido autor coloca em questão a discussão acerca da criação no domínio social-histórico. Uma das questões que esse autor traz e que situa como fundamental no que se refere ao domínio social-histórico: o que mantém uma sociedade? O autor responde a tal questão colocando que a instituição da sociedade como um todo se impõe através da coerção e sanções, e que os indivíduos são fragmentos ambulantes da instituição de nossa sociedade, existindo assim um condicionamento e uma co-determinação pela estrutura e pelas significações da língua. Deriva daí o fator explicativo de que a língua (linguagem), enquanto mecanismo prático e constitutivo da sociedade. por isso mesmo, “segura a sociedade⁴”. As dimensões em que se desenrolam a instituição da sociedade e as significações sociais que nela estão incorporadas são, segundo CASTORIADIS (op.cit): a) conjuntista-identitária, regida pela determinação e b) propriamente imaginária, regidas pela significação. Indo ao encontro do que o autor coloca em questão, levantamos a hipótese de que no seio da modernidade a crise de desenvolvimento urbano-industrial, com risco de colapso através da crescente industrialização dos países centrais e a modernização dos periféricos, percebeu-se a necessidade de institucionalizar o conceito que viria resolver o problema em questão, mas direcionado os países periféricos, para que estes, que contavam ainda com uma natureza exuberante, tivessem o cuidado de modernizarem-se com responsabilidade ecológica. Daí a “criação” do termo

⁴ Tentamos ter o cuidado de não colocar uma visão reducionista de que a linguagem é a resposta para a construção dos conceitos, cf. WILLIAMS em *Marxismo e Literatura*.

sustentabilidade, pautado na autonomia⁵ como capacidade de decisão das nações, mas com responsabilidade global.

Não buscamos aqui colocar as visões simplistas, reducionistas talvez, de romper e negar a ordem industrial, como bem coloca MOREIRA (op. cit, pp. 262), e com o compromisso de tratar com rigor o tema, como já citado em BOURDIEU (op. cit), mas compreender os meandros que perpassam o discurso da sustentabilidade junto às instituições reguladoras do desenvolvimento, e particularmente no que se refere à disputa em torno do conceito, do caráter de classe como em MOREIRA. O que aqui se coloca em pauta é a apropriação do termo sustentabilidade por instituições, organizações do terceiro setor e pelos movimentos sociais e sua prática de, em nome da bandeira do verde, mercantilizar as ações, utilizando-se dos que estão à margem do alcance das políticas públicas, obedecendo a uma lógica perversa e contraditória que é travestida sob a denominação de desenvolvimento sustentável.

Para pensar a sustentabilidade na atualidade torna-se imperativo refazer o percurso sociocultural de construção desse conceito, buscando os discursos sobre a própria sustentabilidade. Segundo o Dicionário Aurélio, sustentar, do qual é derivado o termo sustentabilidade, significa “segurar para que não caia; sustar, suportar; afirmar categoricamente; confirmar; resistir a; sustar; conservar, manter; alimentar física ou moralmente; prover de víveres ou munições; impedir a ruína ou queda de; animar, alentar; sofrer com resignação; agüentar; defender com argumentos ou razões; pelejar a favor de; conservar a mesma posição”, onde se pode observar que a um determinado termo podem ser atribuídas múltiplas interpretações que expressem, em determinados contextos, a significação mais adequada ao seu uso.

O documento que delimita os princípios e diretrizes da Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PNATER) estabelece que a referida Política pretende contribuir para uma ação institucional capaz de implantar e consolidar estratégias de desenvolvimento rural sustentável, estimulando a geração de renda e de novos postos de trabalho, potencializando atividades produtivas agrícolas voltadas à oferta de alimentos sadios e matérias primas, propiciando apoio a estratégias de comercialização tanto nos mercados locais como nos mercados regionais e internacionais, devendo, ainda, estimular a agroindustrialização e outras formas de agregação de renda à produção primária, assim como o desenvolvimento de atividades rurais não agrícolas. Sua concepção fundamenta-se em aspectos considerados básicos para a promoção do desenvolvimento rural sustentável e pretende-se que seja estabelecida de forma sistêmica, articulando recursos humanos e financeiros a partir de parcerias eficazes, solidárias e comprometidas com o desenvolvimento e fortalecimento da agricultura familiar em todo o território nacional, destacando-se o respeito à pluralidade e às diversidades sociais, econômicas, étnicas, culturais e ambientais do país, o que implica na necessidade de incluir enfoques de gênero, de geração, de raça e de etnia nas orientações de projetos e programas. Sobretudo, cabe

⁵ CASTORIADIS (op. cit), trata da questão da autonomia como criação histórica em que os seres capazes de questionar as próprias leis de sua existência reformulam as antigas. Também atribui o sentido de auto-instituição da sociedade, que opera com capacidade de mudança de si mesmo e da instituição.

ênfatizar que a busca da inclusão social da população rural brasileira mais pobre será elemento central de todas as ações orientadas pela Política Nacional de ATER (MDA, 2007).

Ainda referindo-se à PNATER, cumpre destacar a importância das orientações metodológicas para as ações da ATER, que, segundo o documento, deve ter um caráter educativo, com ênfase na pedagogia da prática, promovendo a geração e apropriação coletiva de conhecimentos, a construção de processos de desenvolvimento sustentável e a adaptação e adoção de tecnologias voltadas para a construção de agriculturas sustentáveis. Deste modo, a intervenção dos agentes de Ater deve ocorrer de forma democrática, adotando metodologias participativas e uma pedagogia construtivista e humanista, tendo sempre como ponto de partida a realidade e o conhecimento local. Isso se traduz, na prática, pela animação e facilitação de processos coletivos capazes de resgatar a história, identificar problemas, estabelecer prioridades e planejar ações para alcançar soluções compatíveis com os interesses, necessidades e possibilidades dos protagonistas envolvidos. Esta metodologia deve permitir, também, a avaliação participativa dos resultados e do potencial de replicabilidade das soluções encontradas, para situações semelhantes em diferentes ambientes (MDA, 2007).

Fica claro, a partir da contextualização do papel da ATER, que a atuação dos agentes da Assistência Técnica e Extensão Rural deve ser o de promotor do desenvolvimento rural pautado na construção coletiva das propostas para o desenvolvimento local a partir das demandas reais das populações rurais. Assim, a formação profissional dos técnicos que terão o campo como local de atuação deverá levar em conta as propostas metodológicas participativas, com o entendimento sócio-histórico dos processos de desenvolvimento rural pelos quais o mundo rural brasileiro passou. Aqui colocamos a questão: *a matriz curricular dos cursos de formação de técnicos em agropecuária que acontece no Estado do Rio de Janeiro vem levando em consideração as políticas públicas da ATER que estão postas?*

1.3. Sociedade e Natureza, Trabalho e Educação: conceitos fundamentais

Consideramos importante trazer uma reflexão sobre a relação sociedade-natureza e as implicações desse processo relacional construído a partir da ação humana no ambiente para que possamos, a partir daí, estabelecer correlações entre os conceitos discutidos neste estudo. Questões como a construção do conceito de natureza, cultura, conhecimento e apreensão da natureza, escolas de pensamento sobre a natureza, religiosidade e natureza e o debate ambientalista na contemporaneidade serão recorrentes no presente estudo, visando primordialmente uma reflexão acerca do trabalho como modo de apropriação da natureza e esta como um elemento da cultura bem como as implicações do modo de apreensão da Natureza no universo da sociedade capitalista. Para tanto, um embasamento nas interpretações acerca do meio ambiente e o discurso da sustentabilidade como uma questão pertencente ao debate atual na busca pela resolução ou minimização da crise ambiental são necessários à medida que nos permite tentar interpretar a questão e buscar saídas para sua superação.

Para aprofundar nessa temática, é importante colocar o lugar do qual estamos falando sobre o tema, pois consideramos fundamental elucidar a importância do observador na construção do problema e, nesse sentido, o tensionamento e compartilhamento de idéias ao longo do curso da disciplina Natureza e Sociedade⁶, também foi fundamental para uma melhor compreensão de que diferentes posições e formas de olhar os fenômenos implicam em levar em consideração o viés sócio-histórico, *a la* CASTORIADIS, no qual o sujeito-observador está inserido e que por sua vez implicam em diferentes formas de apreender e interpretar o fenômeno⁷. Para esse esforço interpretativo ser mais profícuo e ao mesmo tempo norteador do estudo, buscamos inspirações nas reflexões sobre economia, natureza, sociedade e sustentabilidade de MOREIRA (2003).

A discussão de diferentes concepções acerca do conceito de natureza busca desmistificar o senso comum desta, como dádiva, algo externo ao ser humano. Nesse sentido um breve debate sobre a sacralização e dessacralização da natureza (ELIADE 1992; HEEMANN, 1998) é importante para situar o campo do qual estamos falando, e relacioná-lo às reflexões acerca do trabalho como modo de apropriação da natureza numa perspectiva de análise sócio-histórica, procurando não dissociar o todo da parte, colocando em pauta a discussão sobre a construção social da realidade, e, assim, enfrentando a cosmovisão analítico-reducionista, sem cair no relativismo absoluto.

MOREIRA (2000), em sua discussão sobre renda da terra ressignificada como renda da natureza, através da apropriação do conhecimento acerca da natureza e a noção de que a utilização das terras e da natureza está associada ao conhecimento que se tem sobre elas. Moreira argumenta, ainda, que a imobilização do capital dinheiro em terras é um processo de territorialização do capital, cuja base está situada no debate originário da renda da terra com ênfase na perspectiva de classes e tem a questão do tamanho e do poder de mercado associada a este capital. Tal debate tenta localizar o pequeno e o camponês mercantil na esfera de competição intercapitalista, buscando com isso refletir e construir hipóteses de trabalho para a compreensão do caso brasileiro. O referido autor traz à tona, ainda, as assimetrias de poder que são, cada vez mais, objeto de indagações e análises.

O conceito de Natureza é algo discutido por diferentes matrizes científicas e alguns autores (WILBER, 1995; WHITEHEAD, 1993) colocam mesmo a *possibilidade* de existência ou a tentativa de instituição de uma hierarquia disciplinar a esse respeito, como por exemplo, das Ciências ditas Naturais sobre as Ciências Humanas. Quando lidamos com essa questão estamos frente a frente com uma disputa hegemônica sobre o acesso e apreensão do conhecimento da Natureza como instrumental para o desenvolvimento tecnológico da sociedade. Esta é, claramente, uma visão simplista que subsume as Ciências Humanas uma possibilidade

⁶ Nos referimos à disciplina ofertada no Programa de Pós-Graduação, sob a responsabilidade, naquele momento, do Prof. Roberto Moreira.

⁷ Gostaria de colocar nesse momento a importância das aulas práticas de observação de objetos que, de uma forma lúdica nos fez desconstruir um modo de *ler* o mundo, mas que conseguiu reconstruir de uma nova forma essa *leitura* do mundo. Quebrando alguns padrões e a rigidez imposta pela instituição academia, ousamos, com simplicidade, mas não desqualificando o processo, superar algumas barreiras e buscar, ainda que com embates ideológicos, um consenso sobre a(s) mudanças(s) paradigmática(s) em curso na contemporaneidade.

mínima de conhecimento sobre o modo de apreensão do conhecimento da Natureza. Mas essa é uma questão que vem paulatinamente sendo desmistificada e substituída por uma nova forma de lidar com o conhecimento permitindo um diálogo entre as disciplinas e desconstruindo a idéia de hierarquias disciplinares, a interdisciplinaridade⁸.

No que se refere ao modo de apreensão do conhecimento da natureza, PRIGOGINE (1997) e CASTORIADIS (1999) colocam em pauta algo que aparentemente não teria correlação com o conhecimento científico e sim, que tem a ver com sensibilidades: a Paixão. É essa que movimenta a sociedade na busca pela verdade no acesso ao conhecimento, conhecimento esse que, segundo PRIGOGINE (op. cit), deve estar de acordo com as Leis da Natureza, ou seja, deve haver um respeito às leis da Natureza para acessar o conhecimento daquilo que se desconhece. Nesse sentido é possível se pensar num diálogo com a Natureza.

Ainda pensando sobre a Natureza, percebemos uma reificação do termo como algo natural, mas que na verdade é construto da sociedade que ao lidar com o meio ambiente age *construindo socialmente* a Natureza. Então podemos concluir que a Natureza é um produto socialmente construído e, portanto cultural.

Daí podermos extrapolar para as diferentes formas de lidar com esse construto, passando pelo utilitarismo, e pela religiosidade. Esta última lida, conforme ELIADE (1992), com a sacralização, terreno onde a Natureza é interpretada como dádiva e aquela com os usos e atendimento às necessidades humanas e que em última instância (mas não menos importante) geram assimetrias de poder quando da possibilidade de acesso à Natureza, incorrendo assim, numa dessacralização da mesma.

No contexto de análise de discursos da contemporaneidade, o tema da sustentabilidade tornou-se um discurso que opera em diversas instâncias da sociedade e que se coloca como *ordem do dia* particularmente com o advento da discussão em torno do debate ecológico e que se faz presente nos aspectos políticos, culturais, econômicos, educacionais e é nesse contexto que trazemos a discussão acerca dos cursos, usos e discursos como campo de disputa.

A questão do trabalho é uma das questões fundamentais por se tratar de uma questão que envolve a sobrevivência humana, como afirma HELLER (1999) e que se configura num modo de apropriação da Natureza e, portanto de produção da cultura. Trata-se, filosoficamente, de uma questão que envolve aspectos morais, éticos e mexe com a sanidade das relações individuais e dos indivíduos na sociedade. Nesse sentido ELIAS nos proporciona um diálogo acerca dessa relação indivíduo-sociedade onde, a partir dos processos sociais civilizadores, temos a individualização como uma instância que irá variar de acordo com a complexificação das sociedades:

⁸ Moreira discute essa questão problematizando com o caso concreto do PPGCS em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, CPDA/UFRRJ, onde houve disputas sobre o eixo norteador do programa, que hoje permite um diálogo interdisciplinar dentro do campo das Ciências Humanas e Sociais (Economia, Administração, Sociologia, Educação e outras) e também entre essas e as Ciências Naturais, sejam elas aplicadas (Agronomia, Engenharia Florestal, Zootecnia) ou não, como no caso da Biologia.

Com a crescente especialização das sociedades, a trajetória do indivíduo a caminho de se tornar uma pessoa autoconfiante e autônoma torna-se mais longa e complicada. Aumentam as exigências feitas a seu autocontrole consciente e inconsciente. (ELIAS, 1994, pp.105).

ELIAS nos provoca pensar numa sociedade em que, a partir da complexificação dos processos sociais, estimula ou até mesmo coloca para os indivíduos uma necessidade de racionalização dos anseios e aspirações de maneira que a impessoalidade seja o fator preponderante numa sociedade dita evoluída (evolução aqui no sentido material, econômico, político). Aí estão demonstradas as interferências da pós-modernidade na esfera íntima onde, para além de uma relação dual entre indivíduo-sociedade, temos uma atuação direta das transformações materiais, técnicas, ou seja, de ordem objetiva, atuando na subjetividade dos sujeitos.

Quando tais questões são trazidas para o mundo do trabalho, temos uma mudança de ordem estrutural que modifica o status da divisão social do trabalho. Não é a toa que à semelhança das correntes pessimistas que apregoam o fim da história a partir da “falência” do socialismo real, temos uma corrente que nos traz o suposto fim da Sociedade do Trabalho.

Podemos definir que a crise vivida na contemporaneidade é uma crise do capital e na sua especificidade uma crise que abala as estruturas do trabalho assalariado que em última instância abala as estruturas do capitalismo enquanto poder civilizador. Na verdade, trata-se de um processo mundializador do capital, onde as questões e processos sociais não acompanham e terminam por gerar não uma socialização dos ganhos tecnológicos, mas uma polarização exacerbada e travestida de globalizadora.

A partir daí temos uma *novlangue* já estruturada que empurra a todos para uma adequação e permanente readequação às transformações constantes operadas no mundo do trabalho (BOURDIEU and WACQANT apud FRIGOTTO, 2001). Tal *novlangue* materializa-se a partir do uso dos termos flexibilidade, flexibilização, reestruturação produtiva e é incorporada pelas instituições reguladoras em diversas instâncias e, o mais preocupante, promovendo um caráter reformista na política educacional, trazendo consigo uma *Pedagogia da Capacitação* como forma de divulgar o ideário neoliberal. Isso nos mostra a adequação às transformações objetivas e subjetivas da pós-modernidade com o intuito de inculcar mesmo nas mais tenras idades os altos e baixos da sociedade no que diz respeito às adequações às demandas não do mundo do trabalho como é divulgado, mas sim do capital. Nesse sentido, concordamos com ELIAS quando este diz que os indivíduos podem não ter a possibilidade de “atingir um equilíbrio adequado entre aspirações inclinações pessoais, o autocontrole e os deveres sociais” (op.cit., pp.105).

HELLER (op. cit) coloca a existência da possibilidade de, num futuro próximo, a sociedade deverá estar dividida em duas partes desiguais e muito mais polarizadas. Uma refletirá a exacerbação da acumulação capitalista em função do poder do conhecimento e a outra, tende a se desintegrar. Ao vislumbrar a força da idéia apresentada pela autora nos parece que não há saída para a crise que não seja a desintegração da sociedade moderna, mas ainda assim, aponta que o equilíbrio adequado entre o liberalismo e a democracia (duas construções da modernidade) não cura as enfermidades por ela colocadas ao longo da narrativa, mas que se mantiverem em

adequado equilíbrio nos locais e no global há chance de sobrevivência para a modernidade em nível global.

De maneira a vislumbrar uma saída ou, ao menos, uma espécie de via não tão incerta, concordamos com Boaventura de Souza SANTOS no que diz respeito a utilização da lógica da resistência (op. cit.) e que essa consiste num dos caminhos de superação da crise vigente. Nesse sentido a contribuição das Ciências Sociais é de extremo valor para o entendimento e superação dessa crise, ainda que o sentido de verdade atribuído às Ciências deva ser relativizado, conforme afirma MOREIRA (op.cit).

Tal interpretação na análise de MOREIRA sobre o relativismo científico se faz pertinente na medida em que se busca, à luz das teorias sobre a contemporaneidade, trazer à tona os limites, as perspectivas e conseqüências da (pós) modernidade, tanto em termos de análise da sociedade, quanto em termos de análise dos indivíduos e seu papel no interior da sociedade. Longe de querer enfatizar um caráter dual na relação indivíduo-sociedade o que se verifica é que no curso da transição paradigmática existe uma co-existência entre uma visão dual e uma visão holística em tal processo e, ao mesmo tempo, uma disputa hegemônica entre as mesmas.

Para tanto, cabe uma exposição sobre as diferentes denominações dadas à contemporaneidade e, dessa maneira, cabe também, proceder a uma discussão acerca das mudanças operadas no mundo do trabalho e contextualizadas às correntes teóricas que disputam a veracidade do conceito: pós-moderno, radicalização da modernidade, alta modernidade, sociedade da informação, pós-industrialismo e outros. Longe de querermos nos aliar a uma dessas correntes nesse primeiro momento, pretendemos aprofundar em certa medida os conceitos e relacioná-los, com base nas teorias sociais, às transformações verificadas no mundo do trabalho.

Consideramos de suma importância a pontuação de duas questões consideradas centrais: os efeitos da sensação de crise da contemporaneidade e a relação mundo do trabalho e contemporaneidade, levando em conta que se trata de um período sócio-histórico. Temos essas questões como fundamentais em função dos tensionamentos apresentados a partir da disciplina Teorias sobre as Sociedades Contemporâneas, parte de nossa trajetória no programa de mestrado e a estreita relação com a questão educação e trabalho acenada pela presente pesquisa.

Segundo ANDERSON (1998), pós-modernismo é uma terminologia que, ao contrário do que supõe a racionalidade de que o “nascimento” de novos estilos se dá costumeiramente nos centros geradores de cultura (Europa ou Estados Unidos), surge na América hispânica para “descrever um refluxo conservador dentro do próprio modernismo”. Ainda segundo o autor, pós-modernismo supõe o uso corrente de modernismo e que este se deve à designação de um movimento estético que declarava independência cultural da América Hispânica face à Espanha. O uso corrente da noção como expressão do “presente absoluto” viria ganhar força e difusão a partir dos anos 1970, não só como expressão de um movimento estético, mas também (e porque não?) como fenômeno histórico.

Como concepção teórica, ANDERSON recorre aos passos dados por Frederic JAMESON para a compreensão da pós-modernidade enquanto fenômeno: *sua ancoragem nas*

transformações do capital, alteração do sujeito, ampliação do raio de investigação cultural, bases sociais e padrão geopolítico e valorização da idéia de pós-moderno (ANDERSON, op.cit).

Modernidade enquanto configuração de uma época histórica traz para o interior das sociedades diferenças de diversas ordens que contornam o chamado mundo moderno. Como colocado por KUMAR (1997), temos como uma de suas principais características o deslocamento do tempo de sua esfera natural e sua humanização, refletida como linear e irreversível, orientando a história para o futuro. O tensionamento gerado entre presente e futuro é devido ao deslocamento de um tempo que tinha seu significado cíclico e passa a ter uma característica linear. Tal questão é de fundamental importância porque, uma vez que o tempo deixa de ter seu significado cíclico (tempo antigo) e passa a ter um caráter linear, gera-se uma expectativa que tensiona permanentemente presente e futuro. O autor vê, ainda, que os tempos modernos tornaram-se ponto decisivo da história da humanidade pelo fato de a modernidade adquirir caráter messiânico: *“o passado carece de sentido, exceto como preparação para o presente (...) sua única utilidade é ajudar-nos a compreender aquilo em que nos tornamos”*. (op cit)

A modernização trouxe consigo revoluções que marcaram o nascimento da modernidade, podendo mesmo a modernidade ser considerada a revolução em si: a revolução permanente de idéias e instituições. Ainda segundo KUMAR (op. cit) *“se a Revolução Francesa deu à modernidade sua forma e consciência características – uma revolução baseada na razão – a Revolução Industrial forneceu-lhe a substância material”* (pp.93). Nesse sentido, para além da questão de idéias e atitudes a modernidade é, também, uma questão de técnica.

Segundo KUMAR, quando se trata de pós-modernidade diz-se que não há tradição de uso a que possamos recorrer para diferenciar pós-modernidade e pós modernismo (pp.58). Ele afirma que a falta de distinção analítica se deve a uma recusa em fazer qualquer distinção e que esse é um traço marcante que apaga as linhas divisórias entre as esferas econômicas, culturais, políticas e culturais das sociedades, fundindo-os. o autor conclui que os termos por terem suas origens no âmbito cultural e se ramificado para as diferentes esferas da sociedade, denominadas pelo autor como reinos, e por terem essas mesmas esferas se modificado tão profundamente que mereceram uma nova denominação a ponto de concluir que *“estamos vivendo não apenas em uma cultura pós-moderna, mas numa sociedade cada vez mais pós-moderna”* (p.123).

GIDDENS (1991) propõe uma reflexão e mesmo uma distinção entre sociedade pós-industrial e pós-modernismo, onde este último muitas vezes é tratado como sinônimo de pós-modernidade. O autor coloca que enquanto sociedade pós-industrial é uma idéia bem explicada por Daniel Bell, pós-modernismo e pós-modernidade não o são. Para o autor, pós-modernidade está relacionada a um movimento cultural, *“diz respeito a aspectos da reflexão estética sobre a natureza da modernidade”*, ainda que ele considere que o termo seja um tanto quanto vago. A pós-modernidade para o autor está relacionada a uma trajetória de desenvolvimento social e *“uma série de transições imanentes afastadas dos diversos feixes institucionais da modernidade (...)”* (p.58). Para o autor, o período contemporâneo deve ser considerado como alta modernidade ou modernidade radicalizada.

Entre as diferenças e similaridades de definições acerca da contemporaneidade, podemos nos aproximar de uma visão difusa do período em que vivemos e talvez seja essa a maior semelhança entre as diferentes visões desse período que sejam comuns aos autores. O que antes tinha um período maior de acomodação e assimilação tem hoje profundas e rápidas mudanças que provocam nos indivíduos sensações de angústia e frustração e o foco no tempo presente tem seu olhar voltado apenas para o futuro e o passado em nada tem a contribuir, gerando uma sensação de crise permanente

HELLER (1999) questiona se a palavra crise seria a correta para descrever o *status quo* do mundo. A autora discute o fenômeno da crise global como formações estruturais (ou deformações) que corresponde à reprodução da própria vida moderna⁹, tratando assim, de questões como conflito, ameaça e perigos produzidos e reproduzidos pela modernidade, partindo da premissa de que o mundo todo já se tornou moderno, tornando-se global a modernidade, mesmo tendo essa sua origem na Europa. Para iniciar o eixo de sua narrativa a autora coloca que as sociedades pré-modernas tinham uma estratificação hierárquica bem definida e, aparentemente, sem mobilidade – o destino das pessoas já estava traçado desde o nascimento. A vida pré-moderna era legitimada pela tradição que foram desconstruídas por fatores múltiplos até princípio do século XX, mesmo na Europa, onde se deu o mote do processo. Quanto ao arranjo social moderno, temos como principais características as funções exercidas por homens e mulheres não são mais determinadas por uma estratificação hierárquica fechada, onde cada vez menos o cotidiano impõe hierarquias fixas e a idéia de liberdade influencia grandemente as indeterminações da vida humana – não mais os seres nascem com o “está escrito” e sim, o está por escrever, o livro de sua vida, não sendo portanto dotado de uma padronização fixa, não podendo ser comparado, pois as possibilidades de mudança são abertas. A autora ressalta que a dinâmica moderna se caracteriza por uma justaposição, crítica e negação constantes e disso se derivam questões que ela considera como sérias e que levam ao centro de sua questão de análise – as zonas de conflito global da modernidade e que tal questão é perpassada pelos conflitos que envolvem os poderes morais em suas diferentes instâncias: na família, na Sociedade Civil e no Estado. Tais instâncias sustentam os poderes comunais, corporativos e políticos.

Dessa maneira podemos visualizar que os poderes perpassam das esferas mais íntimas para as mais públicas, atingindo na atualidade, níveis globais que afetam diretamente a esfera íntima, influenciada pelas mudanças drásticas que atingem a modernidade, podendo mesmo ser prejudicial à sobrevivência e sanidade dos poderes morais, acarretando mudanças mesmo numa das condições mais delicadas de sobrevivência humana que é o trabalho.

Outra questão que merece destaque são os efeitos da globalização ou globalizações a que se refere SANTOS. As questões trazidas por esse autor são importantes na medida em que ele questiona e põe em xeque a Ciência como detentora da verdade e, particularmente, às mudanças paradigmáticas que a pós-modernidade traz às ciências em especial à Sociologia. No que se refere a denominação do tempo atual como pós-modernidade, o autor nos diz que se trata de uma

⁹ Agnes Heller trata o tempo atual como tempo moderno. De maneira a não fugir à denominação dada pela autora continuei utilizando o termo moderno para designar a contemporaneidade.

denominação inadequada que vem designar a situação atual da superação da modernidade e que esta é uma situação transitória, no entanto, trata-se de um “nome autêntico” (SANTOS, 1996, pp. 77). O autor consegue vislumbrar uma esperança em meio à fragmentação a que a sociedade é imposta em virtude da fragmentação e crise do próprio capitalismo: suscita-nos a responder a essa crise de maneira nova qual seja a superação do capitalismo, mostrando-nos que no seio dessa fragmentação absoluta existe uma lógica de resistência.

Para aprofundar a relação entre trabalho e educação optamos aqui por estabelecer um diálogo mais intenso com GRAMSCI, a partir de sua concepção de trabalho como princípio educativo, por conta de ser uma contribuição ao pensamento da educação como ação política e sua relação com o trabalho, outra ação política.

Como coloca SAVIANI (1986, p. 14) todo sistema educacional se estrutura a partir da questão do trabalho, pois o trabalho é a base da existência humana, e os homens se caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades. Trabalhar é agir sobre a natureza, agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas. A sociedade se estrutura em função da maneira pela qual se organiza o processo de produção da existência humana, o processo de trabalho.

Se é verdade que o trabalho é a base da existência humana, pensamos que seria necessário indagar como é produzida essa existência humana, por intermédio do trabalho, na especificidade do modo capitalista de produção. Qual é, nesta forma social determinada, o significado do trabalho? Em que medida seria possível considerar o trabalho como princípio balizador de uma proposta emancipadora de educação no interior do capitalismo?

Para fazer esse diálogo trazemos aqui o conceito de trabalho em geral em MARX:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata aqui das primeiras formas instintivas, animais, de trabalho. O estado em que o trabalhador se apresenta no mercado como vendedor de sua própria força de trabalho deixou para o fundo dos tempos primitivos o estado em que o trabalho humano não se desfez ainda de sua primeira forma instintiva. Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com

a construção dos favos de suas colméias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo próprio conteúdo e pela espécie e modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos ele o aproveita, como jogo de suas próprias forças físicas e espirituais. Os elementos simples do processo de trabalho são a atividade orientada a um fim ou o trabalho mesmo, seu objeto e seus meios. (MARX, 1983, p. 149- 150)

Dado o conceito de trabalho em geral em MARX, levantamos algumas hipóteses que ajudam a refletir sobre a relação educação e trabalho e seu lugar no interior da sociedade capitalista: *O trabalho poderia ser considerado princípio educativo de uma estratégia político-educativa que tenha como horizonte a transformação revolucionária da ordem do capital? Ou, diferentemente, o trabalho só poderia ser princípio balizador de uma proposta de educação que tenha uma perspectiva de emancipação humana numa sociedade baseada na propriedade social, vale dizer, na não-propriedade dos meios de produção, que, dessa forma, teria superado a divisão e a luta de classes e, por conseguinte, qualquer forma de exploração social, bem como o trabalho produtivo de capital e o trabalho abstrato, porque teriam sido eliminados o capital e o mercado? Neste caso, tratar-se-ia de uma sociedade na qual o trabalho, como elemento mediador da relação metabólica entre os seres humanos e a natureza, teria como objetivo a produção de riquezas para a satisfação de todas as necessidades humanas, do estômago à fantasia. Entretanto, se algum dia a humanidade lograr construir uma sociedade nesses moldes, o que, a rigor, é apenas uma possibilidade histórica e não uma condição determinística, não seria o prazer o princípio educativo e não o trabalho, tendo em vista que, se este não poderia ser eliminado de todo, seria tendencial e acentuadamente minimizado em favor do prazer de viver?*

De qualquer forma, tanto a respeito desta questão como de outras referentes a tal hipotética sociedade, não é possível, neste momento, oferecer “receitas para as cozinhas do futuro”. Enquanto os seres humanos produzirem suas vidas sob a égide do capital e de seu modo de produção, o capitalismo, a pergunta persiste: O trabalho poderia ser princípio educativo de uma concepção de educação que pretenda a emancipação humana? Ou então, ao contrário, o

princípio educativo não deveria ser, dentro da compreensão aqui arrolada, a *crítica radical do trabalho*, que implicaria a *crítica radical do capital e do capitalismo*?

E é nesse momento que é fundamental a contribuição de Gramsci para pensar a possibilidade de uma educação emancipadora e que possa subverter a lógica do capitalismo e a contribuição efetiva da leitura de sua obra por NOSELLA (1992) e MANACORDA (1990).

Para Gramsci, é historicamente indiscutível a primazia histórica do próprio trabalho (industrial)¹⁰, base e princípio do novo homem, ainda modelando-o integralmente. É ele que levará o homem a mudar sua visão de mundo, implicando-lhe a combater o processo de dicotomia das ideologias difundidas pela burguesia no seu cotidiano, podendo vincular a sua vida a essa nova concepção de homem e de mundo.

Com base nessa concepção é possível buscar o conjunto de outros elementos que permitem segundo GRAMSCI (1995, p. 39), conceber o homem como uma série de relações ativas (um processo), no qual, se a individualidade tem máxima importância, não é todavia o único elemento a ser considerado. A humanidade que se reflete em cada individualidade é composta de diversos elementos: 1- o indivíduo; 2- os outros homens; 3- a natureza. O indivíduo não entra em relação com os outros homens por justaposição, mas organicamente, isto é, na medida em que passa a fazer parte de organismos, dos mais simples aos mais complexos. Desta forma, o homem não entra em relações com a natureza simplesmente pelo fato de ser ele mesmo natureza, mas ativamente, por meio do trabalho e da técnica.

Quando o homem inteira-se criticamente do mundo do qual faz parte, certamente desenvolve atitudes coerentes em sua vida de luta contra o despotismo da burguesia. Vale ressaltar o que coloca GRAMSCI (1995, p.12), no que se refere a concepção de mundo:

Pela própria concepção do mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e de agir. Porém, se nossa concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é composta de forma bizarra(...). Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la (...). O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente. Isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico.

O objetivo do autor ao analisar a concepção de mundo é também o de compreender como ela se converte em “norma de conduta” de vida e como esta propicia a concretização de uma “reforma intelectual e moral; indica, portanto, como uma concepção de mundo se converte numa vontade coletiva.

¹⁰ Gramsci em seus manuscritos faz relação como trabalho industrial por ser esta a realidade em que ele vivia mais proximamente à época, por isso muitas vezes faremos alusão ao trabalho industrial e seu princípio educativo.

O desejo de GRAMSCI era que o princípio educativo universal do trabalho industrial transformasse também a tradicional instituição escolar. Porém, quando ele fala de escola, deve-se prestar atenção porque muitíssimas vezes ele refere-se a esse conceito como algo mais amplo (círculos culturais, Rotary Clubes, escolas de grandes jornais, das fábricas, do comércio, etc.). Portanto, para GRAMSCI o dilatamento da idéia de escola é natural.

De acordo com as análises das “Cartas do Cárcere” feitas por NOSELLA (1992), torna-se evidente que GRAMSCI tinha grandes preocupações com as questões didático-pedagógicas, sempre orientado pela sua concepção de vida, de cultura, de filosofia, de história, segundo o qual o ser humano deve se educar científica e culturalmente até os níveis mais complexos, sofisticados e modernos, partindo de uma forte e vital ligação com sua base popular e com seu senso comum. Essa concepção educacional seria a da ótica do trabalho, o oposto de uma educação voltada para a formação de um técnico abstrato.

A educação é essencialmente um processo de aquisição de conhecimentos necessários ao homem no seu intercâmbio com a natureza e com os outros indivíduos. Esse processo de aquisição do conhecimento ocorre no próprio contexto do processo de trabalho e dele é fruto.

A temática pedagógica ocupa um caráter não secundário na experiência vivida e no pensamento de Antonio GRAMSCI, seja como interesse educativo imediato a nível individual, ou como luta política pela organização da cultura em nível de massa.

A preocupação educativa em GRAMSCI é verificada concretamente através de seus escritos no cárcere. Ele exprime interesse pela educação quando afirma em uma carta à sua esposa: “*A questão escolar interessa-me muitíssimo*” (MANACORDA, 1990, p.15). Ele mesmo ressalta o vínculo objetivo entre pedagogia e política, quando sublinha que “*essa relação (pedagógica) existe em toda a sociedade, no seu conjunto*”, ou quando coloca a escola como uma atividade essencial no futuro (ibid).

Segundo o pensamento de GRAMSCI, é fundamental o processo de educação das massas para que estas possam se inserir de modo ativo e consciente na vida política. Para ele, a atividade de educação das massas é realizada, sobretudo através da mediação dos “intelectuais”, isto é, dos indivíduos que organizam e difundem a concepção de mundo de uma classe social que, emergindo no terreno da produção econômica, procura exercer o seu governo sobre a sociedade. Como “funcionários” de uma determinada classe social, são eles que realizam as funções subalternas da hegemonia social, procurando obter o consentimento das grandes massas ao domínio político da classe social à qual estão organicamente vinculados.

GRAMSCI considera a escola a principal agência, na sociedade civil, de formação de intelectuais. De modo especial, preocupa-lhe a preparação de intelectuais de novo tipo, organicamente ligados às classes subalternas, para que possam influir no processo da hegemonia civil, educando e formando os “simples”, ou seja, elaborando e tornando coerentes os problemas que as massas populares apresentam em sua atividade prática para, assim, constituir um novo “bloco cultural e social”. É dentro dessa linha de raciocínio que GRAMSCI discute a organização da escola, pois a considera uma das mais importantes instituições que movimentam o conteúdo

ético estatal, isto é, das ideologias que circulam na sociedade civil seja com a finalidade de legitimar o grupo dominante tradicional, ou de lutar contra ele para fundar uma nova sociedade.

A concepção de GRAMSCI sobre a organização cultural, formulada na juventude, mantém seus elementos básicos e foi aprofundada na prisão. Aí desenvolvem-se questões relacionadas ao trabalho cultural de conquista de uma “consciência unitária”, indo do conceito de “hegemonia” até as formas concretas de organizar e difundir a cultura. Desse modo, ele chega à questão da escola e denuncia a tendência em se excluir o proletariado da escola média e superior da cultura, oferecendo-lhe institutos técnicos e profissionais. Opondo-se a esse tipo de formação, ele diz que o proletariado necessita de uma escola “desinteressada”, uma “escola humanista”, tal como a “entendiam os antigos e os mais recentes homens do Renascimento”.

Enfim, uma “escola que não hipoteque o futuro do jovem e não constranja a sua vontade, a sua inteligência, a sua consciência em formação a mover-se dentro de um trilho com direção pré-fixada. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e mecanicidade”.
(GRAMSCI, 1975, p. 82)

GRAMSCI debateu com a tendência humanista, buscando identificar seus princípios pedagógicos e, sobretudo, sua importância para a formação de dirigentes, no contexto econômico, social e político que precedeu a expansão do capitalismo de base industrial. Ele acompanha e interpreta a crise desse princípio, examina diversos movimentos que surgiram para redefinir a formação de quadros intelectuais e instrumentais e com eles abre uma fecunda polêmica que culmina na sua proposta de escola unitária.

Segundo GRAMSCI, com a ruptura no princípio formativo humanista da velha escola média e o crescimento anárquico de diferentes escolas profissionais, abriu-se uma *dualidade* na organização escolar que a burguesia não conseguiu resolver: de um lado, a formação de especialistas (técnico-científico + político) e, de outro, a formação de técnicos (instrumental e prático). Agravando-se essa dualidade, GRAMSCI esboçou um princípio educativo que expressava as novas exigências da luta política na *guerra de posição*. Nasceu, então, o conceito de “escola unitária”.

A proposta de escola unitária de GRAMSCI está centrada na idéia de liberdade concreta, universal e historicamente obtida, isto é, na liberdade gestada pelo trabalho industrial e universalizada pela luta política. A relação escola/trabalho dá sentido à idéia de liberdade.

O trabalho é a própria oficina-escola que forja o homem na prática produtiva, projetando, se estendendo e concretizando vários outros tipos de escolas de cultura, de política, para melhor adaptar esse homem ao novo tipo de prática produtiva necessária naquele momento histórico(...). Para Gramsci, as diversas formas produtivas e suas correlatas formas escolares são expressão da busca de liberdade por parte do homem. (Nosella, 1992, p. 127)

Quando Gramsci propõe a “escola unitária” como reação ao dualismo escolar, o adjetivo “unitária” está relacionado a um princípio muito amplo, parâmetro de toda a sua análise sobre a

organização da cultura. Trata-se do princípio da igualdade ou “princípio unitário”, diretriz para superar os conflitos sociais. Refere-se à luta pela unificação histórica do homem, uma possibilidade a ser realizada, ou seja, um devir.

Já o Estado democrático utiliza-se de estratégias para assegurar o controle hegemônico da ordem social à qual está vinculado. É importante dentre essas estratégias, que o Estado democrático afirme a “igualdade” entre os homens e as mulheres, reconhecendo-os como “cidadãos” e cidadãs”, igualdade essa que só pode ser concebida dentro de uma relação de desigualdade existente na relação entre Estado e sociedade civil, que é na concepção gramsciana, o centro unitário, no campo político, da dialética entre homem e natureza. Ainda que esse princípio seja apenas formal e não condizente com a realidade, ele resulta de um processo histórico de emancipação dos sujeitos sociais das cadeias do feudalismo e constitui o fundamento moral do “Estado de direito”. Nesse quadro, a noção de “cidadania” se apresenta como horizonte da igualdade. Tratando os cidadãos e as cidadãs como “iguais”, o Estado busca educá-los para a obediência à uma determinada ordem social, à uma dada forma de poder, de modo a garantir sua hegemonia. Essa hegemonia perpassa entre dois significados, de acordo com CORRÊA (2000, p. 58), que trabalha essa categoria na visão gramsciana, onde “a cultura política, hegemonia tem sido mais usada para referir-se às relações entre classes sociais, partidos políticos, instituições, aparelhos públicos e privados. Nesse viés marxista, o conceito oscila entre dois significados. Um relaciona hegemonia e domínio, isto é, o predomínio da coerção sobre a persuasão, da força sobre a direção, da submissão sobre a legitimação e o consenso, da dimensão política sobre a cultural. Outro significado mais comum na tradição marxista, e que prevalece mais atualmente, é diametralmente oposto porque relaciona hegemonia e liderança com consentimento. Considera hegemonia como capacidade de direção intelectual e moral, política e cultural de uma classe ou grupo social sobre as outras classes, grupos sociais ou frações de classe social.

Portanto, o conceito de hegemonia elaborado por GRAMSCI não é estático, mas dinâmico. É pertinente a análise crítica de hegemonia feita por WILLIAMS (in CORRÊA, 2000, p.65) quando cita que a *“Hegemonia é todo um corpo de práticas e expectativas; nossas tarefas, nossa compreensão comum de homem e de seu mundo. É um conjunto de significados e valores que à medida que são experienciados como práticas apresentam-se como se confirmado reciprocamente. Constitui, portanto, um sentido absoluto, porque experienciados como uma realidade fora da qual é muito difícil para a maioria dos membros de uma sociedade instalar-se em grande parte de suas vidas. Mas não é, exceto na operação de um elemento de análise de análise abstrata, um sistema estático. Pelo contrário, só podemos compreender uma cultura efetiva e dominante se entendermos o processo social real de que ela depende: refiro-me ao processo de incorporação.*

O princípio da “reforma da igualdade” é o trabalho, o mundo da produção (GRAMSCI, 1978, p. 125), pois o trabalho é elemento de mediação entre o homem e a natureza, e ele deve ser entendido como “trabalho criador”.

O princípio de igualdade é aquele que fundamenta toda a filosofia marxista. Daí a importância do historicismo, mostrando como a realidade vivenciada pelos educadores não é

exterior a eles e sim um produto de sua ação, e que, portanto, a igualdade é um projeto que depende de uma realização histórica de cada educador. Depende de como cada um se compreende, conscientemente, e como é a participação dos educadores na construção dessa igualdade. Como devir, a igualdade só pode ser concebida dentro de uma relação de desigualdade existente na relação entre Estado e sociedade civil que é, na concepção de Gramsci, o centro unitário, no campo político, da dialética entre homem e natureza.

O homem é, para GRAMSCI uma série de relações ativas que humaniza e se transforma através de sua atividade natural e social. Essa transformação é coletiva e se dá através do trabalho na existência humana. Para tal compreensão, é interessante a observação de MARX (Obras escolhidas, p.209), quanto ao sentido do que venha ser trabalho:

O trabalho não é fonte de toda riqueza. A natureza é a fonte dos valores de uso (que são os que verdadeiramente integram a riqueza material!), nem mais nem menos que o trabalho, que não é mais que a manifestação de uma força natural, da força de trabalho do homem. (...). Na medida em que o homem se situa de antemão como proprietário diante da natureza, primeira fonte de todos os meios e objetos de trabalho, e a trata como possessão sua, seu trabalho converte-se em fonte de valores de uso, e, portanto, em fonte de riqueza. Os burgueses têm razões muito fundadas para atribuir ao trabalho uma força criadora sobrenatural; pois precisamente do fato de que o trabalho está condicionado pela natureza deduz-se que o homem que não dispõe de outra propriedade senão sua força de trabalho, tem que ser, necessariamente, em qualquer estado social e de civilização, escravo de outros homens, daqueles que se tornaram donos das condições materiais de trabalho. E não poderá trabalhar, nem, por conseguinte, viver, a não ser com a sua permissão.(grifo nosso).

Afirmar a igualdade é afirmar uma unidade. Entretanto, qualquer unidade que se afirme sobre o homem, observa GRAMSCI, não passa de uma abstração, já que na realidade atual, não existe nenhuma igualdade na sociedade. Desse modo, o princípio “unitário” é abstrato, sua concretização é um objetivo político, que depende de lutas em todos os planos da sociedade. Depende especialmente de uma luta cultural para se formar uma nova “vontade coletiva” inspirada na solidariedade e na convivência pacífica, que seja capaz de desagregar a “vontade coletiva” atual, que contribui para manter as desigualdades sociais.

GRAMSCI afirma que o marxismo é a referência filosófica dessa luta cultural para formar uma nova “vontade coletiva”, fundada na igualdade. O princípio moral dessa “reforma cultural” é o trabalho, o mundo da produção. Para ele, o princípio “unitário” refere-se ao estabelecimento de novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial (GRAMSCI, 1978b, p. 125).

Afirmando que o princípio unitário deve ser referência de uma nova pedagogia, GRAMSCI formula a noção de “escola unitária”: unitária quanto à sua organização e ao seu

princípio formativo. Podemos compreender sua proposta quando examinamos sua posição em relação ao confronto que estabelece com, pelo menos, quatro diferentes concepções pedagógicas de sua época: a “escola tradicional”, de base humanista; a “escola nova”; a “escola única do trabalho (politécnica)”; e as escolas profissionalizantes.

Quanto à primeira delas, a “escola tradicional”, GRAMSCI analisa suas funções sociais, políticas e ideológicas, investigando as razões pelas quais ela entrou em crise. Atribui sua falência ao fato de que ela não correspondia mais às demandas da sociedade industrial. Depois, o autor examina dois tipos de respostas apresentadas para a crise da “escola tradicional”. De um lado, a “escola nova”, formulada pelos intelectuais organicamente ligados aos grupos dominantes (burguesia neoliberal), de outro, a “escola única do trabalho”, que surgiu a partir da revolução soviética, inspirada nas escassas indicações deixadas por MARX. A proposta burguesa, a escola nova, ganhava uma sistematização teórica cada vez mais refinada, orientando um grande número de reformas educacionais que começavam a ser realizadas em diversos países da Europa. Já a proposta socialista, resultante da tentativa de Lenin de resgatar a concepção marxista de “escola politécnica”, era o paradigma para reconstruir a pedagogia soviética. Além disso, GRAMSCI discute intensamente o surgimento desenfreado de escolas profissionalizantes, mostrando que elas não tinham princípios educativos claros. Em lugar de contribuir para democratizar o ensino, elas reforçavam a divisão social do trabalho.

Sendo assim, ao analisar a questão educativa buscou também resgatar o conceito de trabalho como categoria histórica, como trabalho criador. Desse modo, ele concluiu que o princípio da “atividade” deve ser o princípio formativo da proposta escolar que apresenta: a “escola unitária”.

Para GRAMSCI, a criação de um tipo único de escola preparatória – elementar e média -, fundada no princípio da atividade e conduzindo o jovem até os umbrais da escolha profissional, apresenta-se como solução para a crise da escola de base humanista (GRAMSCI, 1978b, p. 136). Trata-se, portanto, de uma “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual”. (GRAMSCI, 1978b, p. 118)

Na “escola unitária”, esclarece o autor, “o trabalho e a teoria estão estritamente ligados”, pois ela está voltada para educar as classes instrumentais e subordinadas para um papel diretivo na sociedade como conjunto e não como indivíduos singulares (ibid, p. 149). A “escola unitária” é escola “ativa” porque tem como princípio filosófico realizar a igualdade, partindo do conceito e do fato do trabalho, da relação entre teoria e prática na atividade dos homens.

A noção de “atividade” não é a mesma apresentada pela pedagogia neo-idealista. Antes de contrastar uma e outra, é preciso destacar que o ideal de “escola unitária” não é apresentado por Gramsci como algo a ser realizado pela destruição absoluta da organização escolar existente. Ao contrário, o autor sinaliza o surgimento da “escola unitária” na prática. Seu princípio formativo, o trabalho, torna-se uma realidade. Ele orientava a organização escolar que ia se estruturando com a crise da escola humanista, justamente pela pressão do movimento socialista.

Para ele, não se deve alimentar o espontaneísmo no processo de aprendizagem. Isto não quer dizer que se deve reprimir a personalidade da criança, mas sim evitar supervalorizar suas inclinações para uma ou outra habilidade como se fossem manifestações inatas, até porque ele não acredita em tendências precoces. Para ele, a criança, suas fantasias, sua inteligência e seu desenvolvimento são realidades históricas.

Creio que em cada um deles existam todas as tendências, assim como em todas as crianças, quer para a prática quer para a teoria ou para fantasia e que aliás seria correto guiá-las, nesse sentido, para uma harmoniosa e orgânica mistura de todas as faculdades intelectuais e práticas, que a seu tempo terão oportunidade de se especializarem, com base numa personalidade vigorosamente formada, total e integralmente. O homem moderno deveria ser uma síntese dos caracteres que são tipicizados como caracteres nacionais: o engenheiro americano, o filósofo alemão, o político francês, recriando, por assim dizer, o homem italiano do Renascimento, o tipo moderno de Leonardo da Vinci que tornou o homem coletivo mesmo mantendo a sua forte personalidade e originalidade individual. (GRAMSCI apud NOSELLA, 1992, p. 90)

O autor rejeita qualquer idéia de espontaneidade pedagógica porque respeita profunda e historicamente a criança enquanto um cidadão em formação, mas já um indivíduo no contexto das relações de produção.

(...) penso que o homem é toda uma formação histórica, obtida pela coerção (entendida não apenas no sentido brutal e de violência exterior) e apenas isso eu penso: de que outra maneira cairíamos numa forma de transcendência ou de imanência. O que se entende por força latente nada mais é, em geral, que o complexo informe e sem distinção das imagens e das sensações dos primeiros dias, dos primeiros meses, dos primeiros anos de vida, imagens e sensações que nem sempre são tão boas como se quer imaginar. Esse modo de conceber a educação como o desenrolar-se de um novelo pré-existente teve sua importância quando se contrapôs a escola jesuíta, isto é, quando negava uma escola ainda pior, mas hoje está também superado. Renunciar a formar a criança significa somente permitir que sua personalidade se desenvolva absorvendo caoticamente do ambiente geral todos os estímulos de vida. (GRAMSCI apud NOSELLA, 1992, p. 97)

Baseado nisso, ele faz a seguinte proposta de organização escolar, que vai denominar escola unitária:

Um ponto importante, no estudo da organização prática da escola unitária, é o que diz respeito à carreira escolar em seus vários níveis, de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual-moral dos alunos e com os fins que a própria escola pretende alcançar. A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e

não apenas no sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor à tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (GRAMSCI, 1991, p. 121)

Porém, esse tipo de educação só faz sentido se for uma escola pública e gratuita, financiada pelo Estado e com autonomia pedagógica.

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca a manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo: a inteira função da educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. (GRAMSCI, 1991, p. 121)

Com relação à temporalidade da escola unitária, GRAMSCI propõe um primeiro momento (3 a 4 anos) correspondente ao ensino básico, quando a criança teria contato com a leitura, a escrita, a matemática e com as primeiras noções do Estado e da sociedade.

O primeiro grau elementar não deveria ultrapassar três, quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções “instrumentais” da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver notadamente a parte relativa aos “direitos e deveres”, do Estado e da sociedade, como elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas. (idem, p. 122)

Contudo, não pode deixar de existir nessa primeira fase uma ação pedagógica capaz de temperar e fecundar a orientação dogmática, para somente numa segunda fase (5 ou 6 anos) se adotar uma ação pedagógica criadora. Isso porque detecta um grande problema na organização da escola:

Do ensino quase puramente dogmático, no qual a memória desempenha um grande papel, passa-se à fase criadora ou de trabalho autônomo e independente; da escola com disciplina de estudo imposta e controlada autoritariamente passa-se uma fase de estudo ou de trabalho profissional na qual a autodisciplina intelectual e a autonomia moral são teoricamente ilimitadas. E isto ocorre imediatamente após a crise da puberdade, quando o ímpeto das paixões instintivas e elementares não terminou de lutar contra os freios do caráter e da consciência moral em formação. (GRAMSCI, 1991, p. 123)

Por isso ele defende que a escola elementar daria conta desse problema dividindo-se em duas fases como exposto acima. Aliás, é na segunda fase da escola unitária que o aluno recebe uma formação de caráter científico com base no trabalho como princípio educativo.

Eis o porque, na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, organização das trocas etc.). *O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida deve começar nesta última fase da escola, e não deve ser mais um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora.* (idem, p. 124, grifo nosso)

Enquanto a primeira fase da escola unitária teria o caráter pedagógico da escola ativa, que busca nos fins atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de construção do conhecimento, a segunda fase teria o caráter pedagógico da escola criadora, na qual o aluno, por conta própria, com a assessoria de um professor, construiria seu próprio método de investigação e de conhecimento, autônomo e espontâneo.

Assim, escola criadora não significa escola de “inventores e descobridores”; ela indica uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um programa predeterminado que obriga à inovação e à originalidade a todo custo. Indica que a aprendizagem ocorre notadamente graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade. Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação (mesmo que a verdade seja velha) e demonstra a posse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase da maturidade intelectual na qual se pode descobrir verdades novas. (GRAMSCI, 1991, pp. 124-125)

Somente após esta segunda fase o aluno estaria pronto para fazer sua opção profissional. Com relação à universidade e sua nova função “em novo contexto de relações entre vida e cultura, entre trabalho intelectual e trabalho industrial,” segundo GRAMSCI,

as academias deverão se tornar a organização cultural (de sistematização, expansão e criação intelectual) dos elementos que, após a escola unitária, passarão para o trabalho profissional, bem como um terreno de encontro entre estes universitários. (idem, p. 125)

Essa organização escolar não pressupõe uma escola dualista, de forma alguma. O que dá organicidade a essas duas fases da escola unitária é exatamente seu método, que vê no trabalho seu princípio educativo.

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) que é introduzida e identificada na ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico prática do homem, cria os primeiros elementos de uma instituição do mundo, liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do devenir, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro. (idem, pp. 130-131)

Gramsci sempre teve absoluta clareza do sentido histórico de seu pensamento e fazia questão de distingui-lo de outros pensamentos que impregnavam o debate político-educacional de sua época, ressaltando o seu caráter revolucionário.

Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada “cidadão” possa se tornar “governante” e que a sociedade o coloque, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessárias ao fim de governar. (Gramsci, 1991, p. 137)

Gramsci tinha consciência de que:

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo. (idem, p. 125)

Por isso sua proposta de escola unitária não é uma proposta isolada, mas sim uma proposta gestada no sabor da militância socialista e no compromisso com a classe operária. Sua proposta de escola unitária faz parte de um projeto muito maior: construir uma nova ordem de relações sociais de produção.

Gramsci discorda da ruptura entre instrução e educação, geralmente vista como uma peculiaridade da velha escola. Ele diz que essa divisão não é verdadeira.

Em primeiro lugar, o autor observa que, para se estabelecer diferenças entre "instrução e educação, é necessário admitir que durante a "instrução" o discente se comporta com "mera passividade". Contudo, quando se postula uma "pedagogia ativa", essa tese é negada. Admitir a "atividade" do estudante no processo pedagógico é negar que ele seja apenas um "depositário" e o educador um "depositante" do saber. Portanto, frisa o autor, é contraditório o argumento de que a educação não seja também instrução. "Para que a instrução não fosse igualmente educação", argumenta Gramsci,

Seria preciso que o discente fosse uma mera passividade, um “recipiente mecânico” de noções abstratas, o que é absurdo, além de ser “abstratamente” negado pelos defensores da pura educatividade precisamente contra a mera instrução mecanicista. (Gramsci, 1978b, p. 131)

Em segundo lugar, o autor defende o argumento de que, na velha escola, havia um nexo entre instrução e educação porque existia uma relação dinâmica entre a escola e a vida. Mantendo sua antiga concepção da cultura como “consciência de si”, Gramsci diz que a velha escola educava porque tinha um “método analítico” estreitamente relacionado às tradições culturais que ainda estavam vivas. Conhecer a civilização, a cultura latina, era “conhecer conscientemente a si mesmo” (ibid, p. 134). No entanto, era um fato amplamente reconhecido que a velha tradição cultural humanista entrara em agonia. A crise dessa tradição e a ascendência da cultura industrial e científica levaram à crise do grego e do latim (ibid, p. 136). Nesse sentido, sim, estava justificada a luta contra a velha escola. Uma escola baseada em princípios científicos e tecnológicos e que se constitua num espaço de síntese entre prática e teoria, entre trabalho manual e intelectual.

Este primeiro capítulo procurou situar algumas das categorias a serem referenciadas e contextualizadas ao objeto de estudo em questão: as configurações da Educação Profissional Agrícola no Estado do Rio de Janeiro. Para um maior entendimento por parte do leitor, cabe aqui uma aproximação com os aspectos sócio-históricos do Ensino Agrícola no Brasil, em geral, e no Estado do Rio de Janeiro, em particular. E é essa aproximação que faremos nos próximos dois capítulos.

2. Considerações sobre o aspecto sócio-histórico do Ensino Agrícola no Brasil

O presente capítulo apresenta um estudo da evolução do ensino técnico agrícola, desde o período colonial até o momento histórico atual, objetivando um mapeamento do ensino agrícola oficial, tendo em vista a identificação das políticas educacionais para tal modalidade de ensino técnico, bem como suas conseqüências e implicações.

Optamos por elaborar essa retrospectiva considerando os aspectos sócio-históricos de maneira a situar a Educação Agrícola da trajetória Educacional Profissional de nosso país. Certamente que aparecerão nesta breve retrospectiva algumas questões teórico-metodológicas da aproximação com o conceito de Educação Profissional, qual seja a do materialismo histórico, mesmo porque esta abordagem tem sido a base do debate ora em questão.

Para tal contextualização alguns dos autores brasileiros que mais tem se debruçado sobre o tema: Saviani e suas contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais, FRIGOTTO, CIAVATTA, Nogueira RAMOS, estes com uma aproximação maior sobre o tema Educação Profissional Tecnológica em geral e as dissertações e/ou teses de OLIVEIRA (1998), SOARES (2003), SOBRAL (2005) e FEITOSA (2006), com a aproximação do tema Educação Profissional Agrícola em particular.

O tema “Ensino Agrícola no Brasil” apresenta uma literatura, por assim dizer, ainda escassa, porém, seu estudo bem como sua historiografia são relevantes, pois a transformação dessa modalidade de ensino ao longo da história no Brasil nos faz perceber a evolução da economia, alterando ou interferindo na evolução do ensino.

Constata-se, a partir de 1998, um afloramento da reflexão histórica dessa modalidade de ensino com a publicação de dissertações e teses que buscaram mapeá-lo (Oliveira, 1998 - CPDA; Soares, 2003 – CPDA; Sobral, 2005 – UNICAMP e Feitosa, 2006, UFF), contribuindo, assim, para uma aproximação com a temática e uma contextualização às políticas públicas para a formação profissional para o meio rural e as demandas do mercado produtivo por profissionais. Cumpre ressaltar que a compreensão da educação só pode completar-se articulando os momentos de desenvolvimento sociocultural com as estruturas educacionais implantadas. Daí a importância das referidas pesquisas acadêmicas para o entendimento da formação profissional para o setor primário da economia.

2.1. Ensino Agrícola no Brasil – da Colônia à República

A descoberta e a incorporação do território brasileiro, no âmbito da civilização ocidental cristã, fazem parte do desdobramento da Revolução Comercial, dos séculos XIV e XV, que deu origem à formação sócio-cultural capitalista. A europeização da América

Portuguesa esteve ligada à expansão do capitalismo que, aos poucos, foi deixando de ser europeu para ser mundial. A adoção do regime de Capitanias Hereditárias teve como objetivo primeiro possível o povoamento, a defesa do território e a propagação da fé católica. Nesse contexto foram envolvidas grandes somas envolvidas em um empreendimento de colonização foram substituídas, ou pelo menos se tentou substituí-las, por um sistema de doação a particulares. Com a instituição do regime de capitanias hereditárias dá-se início ao primeiro ciclo de agricultura, em terras ameríndias: o ciclo da cana de açúcar, havendo certa preocupação com o cultivo das terras, visando com isso garantir a posse e o povoamento da colônia, pois, com o esgotamento das matas costeiras de pau-brasil, a possibilidade da existência de ouro, bem como o perigo de usurpação do território por outra potência, fizeram com que o governo português empreendesse a colonização em termos de povoamento e cultivo da terra.

Conforme PAIVA (1987), as atividades educativas em terra brasileira se iniciaram, com a chegada dos primeiros jesuítas (1549), com a organização das classes de “ler e escrever” destinadas às crianças, as quais limitavam-se à catequese e alfabetização, servindo a alfabetização aos objetivos de introdução da língua portuguesa e ensino da catequese. Os Jesuítas foram encarregados pela Coroa Portuguesa de cristianizar os indígenas e de difundir entre eles os padrões da civilização ocidental cristã. . Ainda, conforme PAIVA (1987), a atuação sobre os meninos indígenas era não somente um meio eficaz de preparar as novas gerações de aliados, mas também de influência indireta sobre os indígenas adultos. E, sendo impossível oferecer instrução a todos os meninos indígenas, eram escolhidos os filhos dos caciques para serem educados. Em relação à população adulta, entretanto, embora fossem observadas as recomendações dos “Regimentos”, o ensino a ela destinado reduzia-se à catequese, provavelmente ao ensino agrícola e manejo dos instrumentos agrários rudimentares, raramente abrangendo a leitura e a escrita.

A Educação ofertada pelos jesuítas, então, propunha o ensino, primeiro aos índios e, posteriormente aos escravos, o cultivo da terra sem o intuito de difundir a instrução profissional, mas com o interesse de passar a eles os duros encargos que a vida rude daquela época impunha, estreitando, assim, a intimidade das relações entre religião e todo o processo de colonização, como cita PAIVA (1982:13), “a distinção, que hoje fazemos, entre Estado e Igreja era impensável no século XVI: Estado e Igreja se fundiam numa sociedade única.”

Nesse sentido, podemos citar como primeiro plano educacional, o elaborado pelo Padre Manoel da Nóbrega, conforme os “Regimentos” de D. João III, onde, além da intenção da catequese e a instrução dos indígenas, era prevista a necessidade de atender à diversidade de interesses, tanto de catequese aos indígenas como de instrução aos filhos dos colonos. Tal regimento pode ser considerado a nossa primeira política educacional.

O Plano de Nóbrega propunha que se começasse (...) *pelo aprendizado do português, incluía o ensino da doutrina cristã, a escola de ler e escrever. Daí em diante, em caráter opcional, o ensino de canto e de música instrumental, e uma bifurcação tendo em um dos*

lados o aprendizado profissional e agrícola e, de outro, aula de gramática e viagem de estudos à Europa”.(RIBEIRO, 1993:27)

Podemos perceber que o ensino agrícola é almejado logo no primeiro plano educacional, pois, para Nóbrega, era imprescindível formar pessoal capacitado em funções essenciais à vida da Colônia. SOBRAL (2005) cita que o referido plano sofreu resistências a partir de 1556, ano em que começaram a vigorar as Constituições da Companhia de Jesus, até a promulgação da “Ratio Studiorum” que, pelas orientações, concentravam sua programação nos elementos da cultura européia, evidenciando o pouco interesse em instruir o indígena. O plano que vigora durante o período de 1570 (data da morte de Nóbrega) a 1759 (data da expulsão dos jesuítas), exclui as etapas iniciais de estudo, o aprendizado do canto e da música instrumental assim como o ensino profissional e agrícola, privilegiando os cursos de humanidades, filosofia e teologia, em detrimento ao ensino elementar.

A educação livresca, proposta pelos jesuítas, era exclusivamente humanista e elitista, propuseram uma linha de trabalho educativo que deixou marcas profundas no sistema educacional brasileiro e, conforme PAIVA (1987), embora os jesuítas tenham desempenhado o papel de principais promotores e organizadores do sistema de educação colonial, não foram os únicos religiosos a se dedicarem ao problema no Brasil. Os franciscanos, por exemplo, preocuparam-se também com a conversão dos indígenas, dedicando-se principalmente ao ensino dos trabalhos manuais. Com eles, foi implantada no Brasil, uma educação elementar mais voltada para o atendimento dos brancos, a “instrução profissional” que significava orientação de trabalhos elementares para os índios, negros e mestiços, uma educação média destinada à camada dominante com o objetivo de formar a elite colonial e também de preparar para o ingresso na vida sacerdotal e, ainda, a educação superior (Filosofia e Teologia) para os candidatos ao sacerdócio e formação da elite.

O ensino agrícola, destituído de um plano, mesmo na informalidade, representou certa importância para a difusão de determinadas técnicas, ainda que rudimentares, pois, através do convívio no ambiente de trabalho dos índios, negros ou mestiços que formavam a maioria da população, continuava a existir.

Com efeito, a participação dos jesuítas fora importante, embora não tenha conseguido dar conta de todo o contexto no que se refere ao envolvimento da agricultura, pois, de certa forma, eles foram os primeiros mestres de agricultura que aquela população teve, porém, sem a característica de transmitir conhecimento especializado, não constituindo objeto de ensino curricular nos Colégios de padres, nem obedecendo a algum plano.

SOBRAL cita DE ROSA (1979:46) fazendo menção ao fato de que *“algumas coisas que ainda hoje se procura inculcar em nossos lavradores, nos centros mais adiantados, os jesuítas conseguiram que fossem realizadas pelos aborígenes, desde o século do descobrimento. Vamos encontrá-los praticando o cooperativismo agrícola, até mesmo com certo rigor científico, lá no interior distante de Goiás, entre os índios caiapós.*

Foram esses padres, os primeiros mestres da agricultura do Brasil, e até hoje grande parte da população agrícola só sabe o que eles ensinaram”.

O interesse dos jesuítas por esse tipo de ensino, sem ter caráter de sistematização, era, contudo, o de organizar a exploração de suas fazendas para que tivessem sustentação básica e, assim, colaborar com o plano pedagógico da Companhia de Jesus. Oficialmente, PAIVA (1987) aponta que o sistema educativo proposto pelos jesuítas, não mantinha nenhuma relação com a formação de quadros profissionais para as atividades econômicas. A mão-de-obra necessária à indústria extrativa, ao cultivo extensivo da cana-de-açúcar, à criação de gado, à mineração, não parecia exigir qualquer preparo profissional específico e nem sequer o domínio das técnicas de leitura e escrita.

O desenvolvimento do ensino regular em áreas rurais teve seu surgimento somente no 2º Império e implantou-se amplamente na primeira metade do século XX, e reflete, de certo modo, as necessidades surgidas em decorrência da evolução das estruturas socioagrárias do país: “Percebe-se, por estes poucos fatos, que a organização escolar no Brasil-Colônia está estreitamente vinculada à política colonizadora dos portugueses”. (RIBEIRO, 1993:24).

Os interesses das camadas dominantes portuguesas e, em especial, do componente capitalista-mercantil iriam determinar, como determinaram, o produto a ser cultivado no Brasil. Assim, a cultura da cana-de-açúcar que dominou a economia do país até a metade do século XIX, é cultivada no Nordeste, pelas características de clima e solo adequado, exigindo grande mão-de-obra, porém, não especializada.

A política portuguesa de isolamento cultural da Colônia parece ter promovido a exploração precária de suas riquezas naturais bem como a utilização de deficientes técnicas na utilização da terra, dificultando o desenvolvimento das atividades econômicas coloniais em todos os ramos. Nesse sentido Caio Prado Junior (1967:61) aponta que a responsabilidade “(...) *Quanto às deficiências técnicas, (...) está na administração pública que manteve a Colônia num isolamento cultural completo, e não tendo organizado aqui nenhum sistema eficiente de educação, por mais rudimentar que fosse, tornou inacessível aos colonos qualquer conhecimento relativo às suas atividades*”.

O marco inicial da modalidade de ensino agrícola ocorreu somente durante o século XIX, quando surgiram as primeiras instituições desse tipo de ensino no Brasil destinadas a formar indivíduos habilitados para o exercício das atividades agrícolas, tendo o ensino agrícola iniciado seu esboço, conforme a Carta Régia de 25 de junho de 1812, (MOACYR, apud SOBRAL) (1936:38), onde :

... entendendo que a Agricultura, quando bem atendida e praticada, é sem dúvida a primeira e mais exaurível fonte de abundância, e de riqueza nacional; constando na minha real presença que por falta de conhecimentos próprios deste importante ramo de ciências naturais não têm prosperado no Brasil algumas culturais, [...] não podendo por tais motivos sustentar a

concorrência nos mercados da Europa,[...] não têm sido até agora ensinada pública e geralmente, mas antes aprendida por simples rotina,[...] hei por bem que debaixo de vossa inspeção,[...] se estabeleça imediatamente um Curso de Agricultura na Cidade da Bahia para instrução pública dos habitantes dessa Capitania, e que servirá de norma aos que me proponho estabelecer em todas as outras Capitanias.

Denota-se aí a irrelevância de dotar as populações do meio rural de escola, por parte do setor público, pois não existiu um programa de escolarização.

Conforme CALAZANS (1979), a primeira instituição de ensino agrícola no Brasil foi a Imperial Escola Superior de Agricultura de São Bento das Lages da Bahia, criada em 23 de junho de 1875, situada no Engenho de São Bento das Lages, Câmara de Santo Amaro. Na mesma época foram criadas mais três escolas agrícolas superiores, uma na cidade de Pelotas (RS), outra em Piracicaba (SP) e outra em Lavras (MG). Este ensino foi ministrado, inicialmente, em patronatos e/ou instituições nitidamente corretivas, porém, essas instituições foram ampliando sua área de profissionalização, através das disciplinas técnicas para a formação de Veterinários, sendo que isso aconteceu de forma muito lenta, pois, “durante toda a fase imperial diplomaram-se no Brasil apenas 74 engenheiros agrônomos e nenhum veterinário”. (CALAZANS, 1979:83).

Nesse sentido, percebemos que os programas de escolarização para as populações do campo se deram através das iniciativas mais consistentes no ensino superior. CAPDEVILLE (1991) aponta, em sua análise, que o ensino agrícola no país se inicia pelo nível superior. Neste período, o diploma tinha a função de enobrecimento e, ao formar letrados e eruditos, distanciava-os cada vez mais do trabalho físico realizado pelo Sistema Escravista. Segundo AZEVEDO (1971:573): “A escravatura que desonrou o trabalho nas suas formas mais rudes, enobreceu o ócio e estimulou o parasitismo, contribuiu para acentuar entre nós a repulsa pelas atividades manuais e mecânicas, e fazer-nos considerar como profissões vis as artes e os ofícios”.

De modo geral, podemos dizer que no século XIX não houve uma política de educação sistemática e planejada: “as mudanças realizadas sempre tenderam a resolver problemas imediatos, nunca encarando a educação como um todo”. (ARANHA, 1989:190)

CALAZANS (1979) cita ainda que a carência da introdução de inovações técnicas necessárias para a economia brasileira da época, que era assentada na produção agrícola, o que fez com que “*As classes dominantes brasileiras, especialmente as que viviam do campo, que sempre demonstraram desconhecer o papel fundamental da educação para a classe trabalhadora, concordassem com algumas mudanças, como por exemplo a presença da escola em seus domínios. Assim, a escola surge no meio rural brasileiro tardia e descontínua.*” (1979:16)

O advento da monocultura cafeeira, particularmente no oeste paulista e o fim do tráfico negreiro, em 1850, configura a necessidade de formação de pessoal especializado. A

expansão do café no estado de São Paulo ocorreu concomitantemente à decadência da economia cafeeira fluminense e do vale paraibano que, segundo Prado Jr (1959:166), “tipicamente baseada em relações de produção escravagista, ressentiu-se penosamente das limitações cada vez mais fortes ao tráfico negreiro e, mais ainda, da sua completa proibição a partir da Lei Eusébio de Queirós”.

Ocorre também uma substituição das relações patriarcais e escravistas típicas dos “barões fluminenses”, para uma relação de produção capitalista, por parte dos grandes fazendeiros paulistas. A adoção de algumas tecnologias, por parte desses fazendeiros, também representou muito para a cultura do café. Esses adotavam “a moderna tecnologia, aplicando-a em seus latifúndios e, assim, obtinham uma produtividade quase cinco vezes maior do que a das fazendas fluminenses”.(MENDES e MARANHÃO, 1981:67).

Ao terminar o século XIX, notava-se que o país estava perdendo definitivamente sua fisionomia colonial. Ocorriam mudanças importantes no conjunto da realidade brasileira: novas técnicas na agricultura, trabalho livre no lugar de trabalho escravo, novos costumes, novas idéias e novas escolas. No entanto, no setor político, mesmo com a mudança da forma de governo, a Primeira República representou um período de continuísmo em relação ao Império, pois a sustentação da estrutura do poder continuou sendo o latifúndio e o coronealismo. Nesse período, se acentuaram as diferenças nos padrões de vida rural e urbana. Enquanto a população urbana passava a sentir as mudanças em curso, a população rural continuava analfabeta em sua grande maioria, sujeita a endemias e com baixa renda . Ocorre então, uma fase de transição entre o modelo agrário-exportador, herdado do Império, e o urbano industrial que começa a se desenvolver.

Desde o início do século XX que são percebidos os indícios de um novo direcionamento, tais como direcionamento, tais como: acumulação de capitais originados na agricultura, política protecionista, dificuldades na importação de mercadorias, afluência de imigrantes convictos da capacidade de ascensão econômico-social, processo de urbanização e formação de um mercado consumidor interno.

Por parte dos cafeicultores, observa-se uma alteração no rumo da produção do café, principalmente dos grandes fazendeiros paulistas, que já acostumados com as finanças e com os mecanismos internacionais de crédito, adotam com certa facilidade determinadas tecnologias, visando o aumento da produtividade e a redução de mão-de-obra nos cafezais.

Contudo, apesar de se apresentar um novo modelo de desenvolvimento, baseado na cultura do café, mais exigente em qualidade de mão-de-obra, o ensino agrícola não apresentou modificações significativas, visto que não foi apresentado nenhum plano relevante para esse tipo de ensino.

2.2- Evolução da Educação Agrícola no Brasil no Século XX

Os programas educacionais de ensino técnico (envolvendo o ensino agrotécnico) começaram a ser propostos pelo governo somente no século XX visando superar os

problemas já citados e, de certa forma, adequar a educação para a nova exigência econômica.

A prosperidade econômica no Brasil, no final do século XIX e início do século XX, exprimia-se através da atividade agroexportadora da cafeicultura, entretanto já existiam no país incentivos para o desenvolvimento da indústria. A preparação de mão-de-obra para as indústrias estava a cargo de poucas instituições. Segundo SILVA (1991:35), “a partir de 1906, a Câmara dos Deputados, através da proposição 195, habilitou o Estado a destinar recursos financeiros para a criação de escolas profissionais federais”.

Afonso Pena, na época Presidente da República, de certo modo, norteou o desenvolvimento das escolas profissionais ao considerar que: “a criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional, muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis”. (FONSECA, 1961:160).

Nesse período ocorre a criação de escolas voltadas ao ensino de habilidades profissionais, consideradas de ensino técnico, pois a partir de 1909, no dia 23 de setembro, o Decreto 7.566 de Nilo Peçanha (Presidente da República por morte de Afonso Pena), institui a rede federal de escolas industriais. As chamadas “Escolas de Aprendizes e Artífices”(uma em cada estado da União) tinham por finalidade formar contra-mestres e operários. Segundo PETEROSI (1994:35), “essas escolas possuíam orientação didática própria e subordinavam-se diretamente às Diretorias Gerais da Indústria e Comércio e de Contabilidade, do Ministério da Agricultura”.

Esse tipo de ensino profissional visava atender preferencialmente aos filhos dos desfavorecidos do sistema, com características assistenciais bem evidentes, como mostra RIBEIRO (1993:87):

“Seria interessante assinalar que, na opinião do prof. Jorge Nagle, a manutenção dos padrões tradicionalistas no ensino secundário e a permanência da idéia de que o ensino profissional (elementar e médio) destinava-se às camadas menos favorecidas, acaba por agravar o problema referente às distintas formações: um conjunto de escolas propiciava a formação das elites e, outro, a do povo”.

Sem dúvida, essa foi uma primeira tentativa do Estado na organização da área de formação profissional, embora, ainda sob uma justificativa discriminadora e reducionista, atrelada aos interesses econômicos. Segundo VASCONCELOS (1991:09) o Decreto 7.566 com a justificativa de que “considerando que o aumento constante da população das cidades exige que se facilitem às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e

intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à nação”.

Com efeito, o período republicano referendou a concepção de um ensino profissional com características exclusivas de ensino voltado para os menos favorecidos. A pressão da agricultura na economia brasileira gerou o Decreto n^o 8.319, de 20 de novembro de 1910, que trouxe a primeira regulamentação e estruturação do ensino agrícola no Brasil, a ser ministrado em quatro categorias, a saber: Ensino Agrícola Superior, Ensino Agrícola Médio, Aprendizes Agrícolas e Ensino Primário Agrícola. Esse Decreto apresenta como finalidade precípua “a instrução técnica profissional relativa à agricultura e às indústrias correlatas, compreendendo: Ensino Agrícola, Ensino de Zootecnia, Ensino de Indústrias Rurais e Ensino de Medicina Veterinária”. (BRASIL – MEC/SEMTEC, 1994)

Assim, foi fundada no Distrito Federal, uma Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (art. 4.) e sua instalação se deu em terras da fazenda de Santa Cruz - RJ. Trata-se, hoje, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Inicia-se então, com esse decreto, uma nova fase de desenvolvimento do ensino agrícola, ou seja, a partir do período, o ensino agrícola como um todo, quebra a sua dormência, pois inúmeros decretos e leis começam a aparecer, no entanto, nota-se que a prioridade continua sendo o ensino superior, enquanto que o ensino agrícola de nível básico, continua voltado aos filhos de agricultores e aos meninos órfãos e desvalidos da sorte.

Politicamente, o período histórico que antecede a Revolução de 1930 é representado por um momento de disputa entre os dois segmentos principais da classe dominante: de um lado, a burguesia industrial nascente, defendendo um programa nacional-desenvolvimentista baseado na industrialização; do outro, a velha oligarquia agrária exportadora, detentora, até então, da hegemonia política e econômica do país.

A idéia do progresso, presente na primeira república, como fator decisivo na superação do atraso em que se encontrava o país, quando comparado com países europeus, pretendia fazer da técnica e do seu domínio o caminho para o desenvolvimento.

Tais fatores apresentam reflexos na educação, pois debates entre educadores de diferentes correntes de pensamento começam a acontecer, fazendo crescer a discussão sobre o tema no Brasil. Incluem-se aqui as idéias do grupo de pioneiros do “ruralismo pedagógico”, que, percebiam estarem as políticas educacionais centralizadas no meio urbano, em função da crescente urbanização pela industrialização emergente, acabando por marginalizar a educação no meio rural.

É bom citar que o crescimento das cidades e a incapacidade de absorção de toda mão-de-obra disponível pelo mercado de trabalho urbano faziam com que o problema migratório fosse visto pelos grupos dominantes como uma permanente ameaça. Políticos e educadores manifestavam-se no mesmo sentido: era preciso conter a migração, e um dos instrumentos para fixar o homem no campo era a educação. É dentro desse contexto que, segundo PAIVA (1987:127) *inicia-se aí o “ruralismo pedagógico”, como tentativa de*

fazer o homem do campo compreender o “sentido rural da civilização brasileira” e de reforçar os seus valores a fim de prendê-lo à terra, para tanto era preciso adaptar os programas e currículos ao meio físico e à “cultura rural”.

Em suma, tais idéias representavam uma oposição à escola literária que, de certa forma, desenraizava o homem do campo. Assim, a necessidade de conter a migração (campo-cidade) e a idéia de que a educação seria o mecanismo mais eficaz para realizar essa contenção, se converteram em justificativas para todas as iniciativas a favor da educação rural. Para MAIA, *“pensava-se num determinado tipo de escola que atendesse as orientações do ruralismo pedagógico. Propunha-se uma escola integrada às condições locais, regionalista, cujo objetivo escolanovista reforçava essa posição, da escola colada à realidade, baseada no princípio de adequação e assim colocava-se ao lado das forças conservadoras. Isto porque a “fixação do homem ao campo”, a exaltação da natureza agrária do brasileiro, faziam parte do mesmo quadro discursivo com que a oligarquia rural defendia seus interesses”.* (MAIA, 1982:05).

Cumprir esclarecer que o Escolanovismo foi um movimento educacional renovador brasileiro, cujas bases encontram-se no escolanovismo surgido em fins do século XIX, na Europa e nos Estados Unidos. Este movimento opunha-se às práticas pedagógicas tidas como tradicionais, visando uma educação que pudesse integrar o indivíduo na sociedade e, ao mesmo tempo, ampliar o acesso de todos à escola. Segundo GALLO, O escolanovismo desenvolveu-se no Brasil no momento em que o país sofria importantes mudanças econômicas, políticas e sociais. O acelerado processo de urbanização e a expansão da cultura cafeeira trouxeram o progresso industrial e econômico para o país, porém, com eles surgiram graves conflitos de ordem política e social, acarretando assim uma transformação significativa da mentalidade intelectual brasileira. No cerne da expansão do pensamento liberal no Brasil, propagou-se o ideário escolanovista. Neste contexto, além da idéia da educação rural como forma de fixar o homem ao campo, surge também a implantação da “extensão rural” no Brasil, assunto a ser analisado nos próximos capítulos, quando abordaremos as escolas agrícolas como agências formadoras do “extensionista rural”.

Embora a causa da educação rural fosse defendida desde os anos 10 e se mantivesse nos anos 20, com a Revolução de 30 é que ela ganha impulso, apoiada pelo governo. A importância de que se revestiu a discussão do problema levou, sob o patrocínio do Ministério da Agricultura do governo Vargas, à criação de projetos especiais voltados para a educação no meio rural. PAIVA (1987) cita que os planos de educação rural dessa época além de estimularem o sertanejo a permanecer no campo, também orientavam uma assistência sanitária ao interior do país. Recomendava-se na época para as escolas, a distribuição de medicamentos, o fornecimento de preceitos de higiene e civilidade, combate a malária, a ancilostomíase e outras moléstias do interior. Dentre esses projetos destaca-se: *“a criação de colônias agrícolas e núcleos coloniais, como organismos de fomento ao cooperativismo e ao crédito agrícola (1934), o curso de aprendizado agrícola, com*

padrões equivalentes aos de ensino elementar, regulamentado em 1934, com o objetivo de formar capatazes rurais”. (PAIVA, 1987:20).

A criação de projetos educacionais no meio rural nesse período não ocorreu ao acaso, pois, na questão educacional, duas frentes de ação distintas evidenciam-se: a educação rural, para conter a migração na sua fonte e a educação técnico-profissional nas cidades, a fim de qualificar o trabalhador e evitar o “descontentamento social”.

Percebe-se que, com a intensificação do desenvolvimento econômico, novas exigências sociais vão surgindo, o ensino técnico começa a ganhar espaço e, mais especificadamente. O ensino agrícola se distribui pelo Brasil, segundo CALAZANS (1993:83), no período de 1910 a 1930, com a criação de 17 unidades escolares agrícolas que, somadas às do período imperial ofereciam o funcionamento de 20 escolas, *sendo seis com cursos de Agronomia e Veterinária, dez somente com cursos de Agronomia e quatro apenas com curso de Veterinária. A autora cita que nesse período formaram-se 1.577 agrônomos e 394 veterinários numa média anual de 70 agrônomos e 20 veterinários.*

Depreende-se daí que o ensino agrícola neste período, com iniciativas consistentes, deu-se especialmente no setor de ensino superior, de forma semelhante ao fato que ocorreu ainda no final do século XIX no Brasil, assinalado anteriormente.

A publicação do Manifesto dos Pioneiros Pela Educação Nova, documento base do escolanovismo no Brasil, em 1932, quando referencia as discussões sobre a escola pública propõe maior ênfase a medidas que apontassem para a organização de cursos acadêmicos e profissionais dentro de um mesmo estabelecimento, procurando combater o dualismo entre o ensino de cultura geral e o profissional, até então alimentado, inclusive, pelas políticas públicas do setor. Embora já existisse uma discussão internacional sobre a relação trabalho, educação e setor produtivo, dentro de um processo educativo que apontasse para a formação integral do indivíduo, considerando todo o universo de possibilidades, isso não era visível nas propostas brasileiras. Mesmo com as idéias dos Pioneiros, não se conseguiu a eliminação da interpretação de que a educação técnico-profissional era destinada aos “menos favorecidos da sorte”.

A promulgação da constituição de 1934 determinou que competia à União a responsabilidade em traçar diretrizes educacionais para todo território nacional. Nesse período, testemunhou-se uma expansão no meio industrial no Brasil. O ensino técnico industrial começou a fazer parte dos debates nacionais como elemento importante na defesa da indústria brasileira, que começava a se consolidar e, conseqüentemente, na formalização das relações de trabalho e das atividades sindicais. O ensino técnico de nível médio, impulsionado a partir da expansão da industrialização brasileira à época do Estado Novo, traz um traço fortemente discriminatório e até de exclusão social. A Constituição de 1937 estabelece como dever do Estado, o ensino profissional destinado “às classes menos favorecidas”. (art. 129). Evidencia-se, claramente, uma escola para a “elite” e outra para o “povo”, sendo que o texto constitucional oficializa um modelo discriminatório que vinha desde o processo de organização escolar da época colonial e também do império. Tal

estrutura e modelo para o ensino técnico marcaram a fundação das primeiras Escolas Técnicas, perpassando décadas.

A criação da Superintendência do Ensino Agrícola foi por força do Decreto nº 982, de 23 de dezembro de 1938, passando a denominar-se Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário - SEAV (ligada ao Ministério da Agricultura) em 4 de novembro de 1940, através do Decreto-lei nº 2.832, tendo administrado o ensino agrícola até maio de 1967. A SEAV, além de administrar o ensino agrícola, fiscalizava o exercício das profissões de Agronomia e Veterinária, ministrava o ensino médio elementar de agricultura, promovia a educação das populações rurais e realizava estudos e pesquisas educacionais aplicados à agricultura. Somente após o fim da ditadura de Vargas foi que o ensino agrícola de nível médio teve sua primeira regulamentação estabelecida pelo Decreto-Lei 9.613, de 20 de agosto de 1946, denominado de “Lei Orgânica do Ensino Agrícola”, onde em seu art. 1º cita que esta *lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino agrícola, que é o ramo de ensino até o segundo grau, destinado essencialmente a preparação profissional dos trabalhadores da agricultura*

Acerca das Leis Orgânicas de ensino profissional, CURY (1998:13) descreve que “ao lado do Ensino Secundário mantém-se o enciclopedismo, até mais reforçado no curso clássico,[...]. E do lado do ensino profissional, este é guindado no seu todo à condição de nível secundário. Contudo a dualidade persistia em termos de objetivos últimos e mesmo de prestígio”.

Somente na década de 50 observam-se as primeiras tentativas para superar a separação entre o geral e o específico. Até então havia uma dicotomia total entre a educação propedêutica e a profissionalizante, ou seja, os estudos realizados em um destes sistemas educativos não podiam ser considerados pelo outro.

Decorridos quase 15 anos de aplicação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, entrou em vigor a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que estabeleceu as diretrizes e bases da Educação Nacional, (LDB) estruturando o ensino em 3 (três) graus: primário, médio e superior. O ensino médio, ministrado em dois ciclos (ginasial e colegial), abrangeu, entre outros, os cursos secundário, técnico e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário; com relação ao ensino técnico de grau médio, a referida lei fixou normas para o funcionamento dos cursos industrial, agrícola e comercial.

Em decorrência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, as antigas escolas de iniciação agrícola e escolas agrícolas foram agrupadas sob a denominação de ginásios, ministrando as 4 (quatro) séries do 1º ciclo (ginasial) e mantendo a expedição do certificado de Mestre Agrícola. As Escolas Agrotécnicas passaram a denominar-se Colégios Agrícolas, ministrando as 3 (três) séries do 2º ciclo (colegial) e conferindo aos concluintes o diploma de Técnico em Agricultura.

A partir de 1964, auge da modernização do país e da ênfase em sua participação na economia internacional, quando se discutiam as questões que embasaram o desenvolvimentismo, tanto o poder público como o setor privado assumem a função de

preparar recursos humanos para serem absorvidos pelo mercado de trabalho. De início, aqueles que tiveram maior acesso aos postos de trabalho ainda foram aqueles formados em nível superior, entretanto, a situação de dificuldades instalada nas universidades que não conseguiam absorver a demanda, além dos interesses mais imediatistas do mercado, provocaram o privilegiamento de uma educação profissional de nível médio. Assim, o ensino técnico assume uma maior importância no sentido de contribuir com as funções político-econômicas do país.

Nesse sentido MASSUQUETTI e SILVA (2002) identificam ações concretas do Governo Federal (1967-1973) que buscavam estimular o processo de modernização da base técnica da agricultura brasileira, pois à época era necessário que o setor agrícola acompanhasse o processo de modernização da economia. Dentro dessas ações destacamos, como principais mecanismos, o crédito rural, o estabelecimento de preços mínimos, a pesquisa e a extensão rural. Com o conjunto dessas ações, verificou-se a real modernização da estrutura produtiva da agricultura brasileira.

Com efeito, foi a partir desse momento que o ensino agrícola, em especial o técnico profissionalizante, passou a se expandir pelo país, conforme analisaremos, ainda neste capítulo. Particularidades da pesquisa e da extensão rural desenvolvidas no período serão analisadas nos próximos capítulos.

Entre o final da década de 1960 e início da década de 1970, o Brasil passou por amplo processo de mudança dos padrões vigentes na produção, que tinha como principal característica a fabricação em massa de bens e serviços nos setores econômicos clássicos, ou seja, na agricultura, na indústria e nos serviços. A Reforma Administrativa dos Ministérios, ocorrida em 1967 e legitimada pelo Decreto Lei nº 200/67, promoveu a absorção do Ensino Agrícola pelo Ministério da Educação e Cultura. Em consequência, o órgão responsável, a Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário também foi transferida ao MEC, através do Decreto nº 60.731 de 19 de maio de 1967, sob a denominação de Diretoria de Ensino Agrícola - DEA, inserindo-se no Departamento de Ensino Médio - DEM, daquele ministério, que absorveu as Diretorias do Ensino Agrícola, Industrial, Comercial e Secundário.

O objetivo das escolas profissionalizantes era a formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, prevalecendo esta orientação até 1971, quando da aprovação da Lei nº 5.692/71, através da qual tentou-se implantar uma escola única em termos de uma educação profissionalizante para todos. A Lei 5.692/71 fundamentou-se especialmente nos argumentos da teoria do capital humano, divulgada no Brasil na década de 70, principalmente após a tradução do livro de repercussão mundial de SCHULTZ (1973), “O Capital Humano”. Tal teoria teve um impacto expressivo no Terceiro Mundo, sendo considerada uma alternativa para se alcançar o desenvolvimento econômico, para se reduzir as desigualdades sociais e para aumentar a renda dos indivíduos.

No Brasil predominou nesse período a idéia de que, através de políticas educacionais impostas de forma tecnocrática, seria possível promover o desenvolvimento econômico e social.

Segundo FRIGOTTO (1996), a idéia da educação como estratégia para o desenvolvimento econômico e social não é nova, e já estava presente na escola clássica liberal. Para o autor é a partir da Segunda Guerra Mundial que a educação como fator de produção adquire um corpo teórico dentro de um campo disciplinar, a saber, a Economia da Educação ou teoria do capital humano. Sobre a teoria, o autor nos diz que *“a idéia-chave é a de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a idéia do capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionem como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção”*.

Para FRIGOTTO (op. cit.), a teoria do capital humano teria influenciado a concepção, as políticas e as práticas educativas no Brasil, principalmente no período mais duro da ditadura militar, entre 1968 e 1975.

2.3. Política do Ensino Agrícola na década de 1970.

Quando o MEC assumiu o ensino agrícola através da Diretoria de Ensino Agrícola - DEA em 1967, determinadas políticas foram marcantes para a época, dentre elas podemos destacar a “Lei do Boi” que perdurou cerca de 16 anos e a expansão da filosofia “escola-fazenda”, que ainda hoje estão enraizadas como norteadoras das propostas educacionais das Escolas Agrícolas em geral. Essas políticas serão discutidas em pormenores, pois representam “marcos” na história da educação agrícola no Brasil, no entanto, num primeiro momento, é necessário empreender uma rápida contextualização político/econômica desse período para situarmos as políticas desenvolvidas para o ensino agrícola.

Na tentativa de se compreender essas políticas é necessário verificar que nas décadas de 1960 e 1970, criou-se, no Brasil, um ambiente político e econômico, ideal para se adotar políticas de produção agrícola para a exportação de grãos e importação de implementos e insumos favoráveis aos interesses econômicos e financeiros que operam em escala internacional. Esse fato foi tão significativo na época que a expressão “Revolução Verde”, já adotada em inúmeros países periféricos, ganhou corpo no Brasil.

Nesse sentido, LEHER (1997), que analisa as políticas adotadas pelo Banco Mundial para a América Latina, aponta para determinadas prioridades que o Banco instituiu aos países classificados como “em desenvolvimento”. Segundo ele, a missão do Banco seria trazer tais países para a área de influência dos EUA, sem, contudo, colocar os EUA como protagonista, e aponta como exemplo de eficácia do modo de agir do Banco a “Revolução Verde” que, mais do que um grande pacote tecnológico, subordinou a agricultura dos países “em desenvolvimento” aos complexos agroindustriais multinacionais e, ao mesmo tempo, contribuiu para a despolitização do problema agrário.

A partir de meados da década de 1960, instaurou-se no país uma fase de expansão do financiamento agrícola, mediante recursos do governo federal, para, segundo MASSUQUETTI e SILVA (2002 :56) *“estimular o processo de modernização da base técnica da agricultura brasileira: era o auge do Sistema Nacional de Crédito Rural (SNCR)”*¹¹.... *criado em 1965 com o intuito de oferecer ao setor agrícola, crédito abundante e com taxas favorecidas para estimular a aquisição, por parte do agricultores, dos chamados insumos modernos”*.

Esses “insumos modernos” entendidos como máquinas, tratores, colheitadeiras, fertilizantes, defensivos químicos etc, de certa forma impulsionaram a chamada agricultura comercial da época a alcançar a categoria de agricultura moderna, promovendo uma revolução no campo chamada de “Revolução Verde”.

Com efeito, a “Revolução Verde” vem provocar mudanças significativas nos arranjos de emprego no campo. As inovações científicas e tecnológicas são introduzidas e incorporadas em máquinas e insumos agrícolas importados. Decresce o número de trabalhadores permanentes com a tratorização da lavoura.

O aumento da produção agrícola foi acompanhado de uma redução das oportunidades de emprego no campo, configurando um processo de crescimento econômico com altas taxas de exclusão. Soma-se a isso a facilidade de crédito por parte de latifundiários, apontando uma desigualdade na distribuição do financiamento subsidiado.

Conforme MASSUQUETTI e SILVA (2002), o crédito mostrou-se concentrado em determinadas regiões, culturas e segmentos de produtores. Assim, as regiões Sudeste e Sul, as culturas que visavam a exportação e os médios e grandes produtores foram privilegiados em detrimento da maioria dos pequenos produtores rurais.

Ainda, em relação ao crédito rural, deve-se destacar o papel da Extensão Rural, criada em 1948, que sempre preconizou o uso do crédito rural, como nos lembra, MASSUQUETTI e SILVA (2002), *“esperava-se que a conjugação do crédito com a assistência técnica fosse um instrumento de viabilização das tecnologias propostas pelo aparato governamental, ou seja, como modernizador da estrutura produtiva”*. p.70.

Na época, a idéia defendida pela Extensão Rural era a do crédito rural como instrumento de difusão e adoção de tecnologias de forma homogênea.

Segundo OLIVEIRA (1984), os objetivos originais da extensão rural, de atendimento aos pequenos produtores e de desenvolvimento social no meio rural foram deslocados para um plano secundário, ocorrendo um aumento no número de técnicos em agropecuária voltados ao trabalho de elaboração de projetos, visando a obtenção de recursos e uma diminuição de técnicos na área social.

Dentro dessa perspectiva surge a “Lei do Boi” que sugere a clara prioridade de uma clientela específica, quanto ao ingresso nos estabelecimentos de ensino agrícola,

¹¹ Lei 4.829 de 05/11/1965, sendo regulamentada pelo Decreto Lei n. 58.380 de 10/05/1966.

fazendo surgir um processo de estratificação social que passa a acontecer a partir do momento em que estabelece um respaldo legal para determinada classe social. Pouco conhecida fora do campo educacional agrícola, a “Lei do Boi” - Lei n. 5.465 de 3 de julho de 1968, que dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola tanto de nível superior como de nível médio, representou uma maneira ou uma tentativa de atender a uma clientela específica que passou a ser priorizada.

Conforme essa lei, 50% das vagas nos estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de agricultura e veterinária, mantidas pela União, eram reservadas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residiam com suas famílias na zona rural. Essa experiência de “reserva de vagas” para um determinado estrato social que perdurou até 1984, carece de pesquisas, pois aconteceu nas Escolas Agrotécnicas Federais e nas Universidades Federais durante aproximadamente 16 anos.

No mesmo período, a atuação da DEA (Diretoria de Ensino Agrícola) orientou-se no sentido de reformular a filosofia do ensino agrícola, sendo implantada, então, a metodologia do sistema escola-fazenda, que se baseou no princípio “aprender a fazer e fazer para aprender”.

O sistema escola-fazenda foi introduzido no Brasil em 1966, como consequência da implantação do Programa do Conselho Técnico-Administrativo da Aliança para o Progresso - CONTAP II (Convênio Técnico da Aliança para o Progresso, MA/USAID para suporte do ensino agrícola de grau médio).

O referido sistema foi implantado a título de experiência em alguns ginásios e colégios agrícolas, procurando minimizar os problemas existentes na estrutura técnico-pedagógica e administrativa do ensino agrícola brasileiro.

Conforme MADURO (1979), *na rede oficial de ensino, as primeiras experiências do Sistema Escola-Fazenda foram realizadas em quatro Colégios Agrícolas: São Lourenço da Mata-PE, Benjamin Constant-SE, Frederico Westphalen-RS e Colégio Agrícola de Brasília, sob a direção da extinta Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinária SEAV - do Ministério da Agricultura.* (Maduro, 1979:20).

Tal sistema tem por objetivo proporcionar condições para a efetividade do processo ensino/produção, bem como patrocinar a vivência da realidade social e econômica da comunidade rural, fazendo do trabalho um elemento integrante do processo ensino-aprendizagem, visando conciliar educação-trabalho e produção.

Em 1970, através do Ministério da Educação e Cultura, realiza-se a expansão desse sistema em toda a rede federal de ensino agrícola.

Os conteúdos de Educação Geral e Formação Especial, ministrados em sala de aula, constituem a fundamentação teórico-prática que possibilita aos alunos aplicá-los técnica e racionalmente na execução dos projetos agropecuários, agroindustriais, artesanais e de melhoramentos das Unidades Educativas de Produção. Nessas Unidades são ministradas aulas demonstrativas de Formação Especial, desenvolvidos projetos de culturas agrícolas e criações de animais, tendo a pedagogia tecnicista como teoria dominante a partir

do golpe militar de 64, permeando toda a educação de 1^o, 2^o e 3^o graus e em especial o ensino técnico.

FIORENTINI (1995) afirma que o *tecnicismo pedagógico é uma corrente de origem norte americana que pretende otimizar os resultados da escola e torná-la “eficiente” e “funcional”, aponta como soluções para os problemas do ensino e da aprendizagem o emprego de teorias especiais de ensino e de administração escolar. Esta seria a pedagogia “oficial” do regime militar pós-64 que pretendia inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista.*

Em se tratando de ensino agrícola, podemos perceber claramente que o sistema escola-fazenda, adotado no período, tinha esse caráter tecnicista. Para SAVIANI (1986) o tecnicismo “busca planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência”.

No início dos anos 70, a educação foi considerada, no projeto de desenvolvimento do Banco Mundial, como fator direto de crescimento econômico, ou seja, *como meio para o provimento de técnicos para o setor produtivo, especialmente no nível de 2^o grau. Esta diretriz explica a ênfase conferida ao ensino profissionalizante no interior dos projetos desenvolvidos à época pelo Banco junto ao ensino brasileiro.* (FONSECA, 1996:232)

No período de 70-80 o Banco financiou vários projetos junto ao Ministério da Educação. O primeiro projeto foi executado no período de 1971 a 1978, e segundo FONSECA (1996:236) seu objetivo foi: *para assegurar a melhoria e a expansão do ensino técnico de 2^o grau, industrial e agrícola. Os objetivos do projeto para o ensino agrícola visavam ao desenvolvimento de metodologias de ensino segundo o modelo escola-fazenda.*

É importante lembrar que o sistema escola-fazenda, comentado anteriormente, já havia sido considerado no âmbito de cooperação técnica havia sido considerado no âmbito de cooperação técnica bilateral desde os anos 60. Nesse primeiro projeto, entretanto, o Banco Mundial visava reforçar o modelo norte-americano de desenvolvimento rural, que fundamentava o enfoque pedagógico da escola-fazenda.

O ensino agrícola passou por inúmeras mudanças até a década de 1970. A “descontinuidade administrativa”, conforme analisa MADURO (1979), acarretada pelas mudanças na administração federal, representou um aspecto negativo para o ensino agrícola, que já não contava com o mesmo respaldo administrativo e financeiro correspondente aos setores de ensino industrial e comercial. Vale lembrar que o desenvolvimento do ensino industrial e comercial processou-se isento da descontinuidade administrativa que caracterizou a administração do ensino agrícola. As escolas técnicas tornaram-se autarquias, através da Lei n^o 3552/59.

Com base na Lei 5.692/71, define-se uma nova política para o ensino técnico agrícola. Pelo Decreto n^o 72434, de 09 de julho de 1973, é criada a COAGRI - Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola, com a finalidade de “proporcionar, nos

termos desse decreto, assistência técnica e financeira a estabelecimentos especializados em ensino agrícola” do MEC.

O referido Decreto, em seu artigo 2º, assegura autonomia administrativa e financeira à COAGRI, criando um fundo de natureza contábil, fato que permitiu um avanço considerável nas escolas, uma vez que os recursos advindos da comercialização de produtos agropecuários produzidos pelas escolas¹² passaram a ser reaplicados e não mais recolhidos ao Tesouro Nacional.

Sem dúvida, a criação da COAGRI, para o Sistema de Ensino Agrícola Federal, possibilitou uma revitalização do ensino agropecuário, representando um marco na história das Escolas Agrícolas, pois, tendo iniciado suas atividades em 1976 como órgão autônomo da administração direta, proporcionou profundas transformações na administração e manutenção de uma rede de 33 Escolas Agrícolas Federais.

Nesse sentido,

“(...) a COAGRI ampliou e/ou reformou seus prédios e instalações; equipou as escolas com laboratórios, salas-ambiente, unidades educativas de produção, quadras para esporte, bibliotecas e acervos; regularizou as terras, num total de 13.345 hectares; implantou os serviços de orientação educacional e de supervisão educacional; implementou e consolidou o sistema escola-fazenda; consolidou as cooperativas-escola; vem oferecendo cursos para habilitar seu corpo docente, e promovendo concursos públicos para a admissão de servidores técnicos e administrativos, bem como aperfeiçoando e reciclando diretores, professores, técnicos e pessoal administrativo. (BRASIL – MEC, 1994:21)

Nesse período, as escolas agrícolas receberam um forte incremento no que diz respeito à formação de Recursos Humanos específicos para essa modalidade de ensino, onde *“Os profissionais contratados, tanto professores quanto funcionários, estão mais qualificados, pois foram sendo proporcionados pela Coagri, ao longo desses anos, cursos de Esquema I e II, Aperfeiçoamento e Especialização, além de treinamentos. Isso ocorreu principalmente na década de 80”*. (BRASIL MEC/SENETE, 1990:43)

Durante boa parte de seu período de atuação, a contribuição da COAGRI na execução da política para a educação agrícola, foi sintonizada com as prioridades econômicas e sociais estabelecidas no III PND (Plano Nacional de Desenvolvimento 1980-

¹² Pelo sistema escola-fazenda, os alunos desenvolvem projetos agropecuários nas UEPs - Unidades Educativas de Produção, sendo que os produtos advindos destas são comercializados pela Cooperativa-escola.

1985) e com as diretrizes estabelecidas no III PSECD (Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto 1980-1985)¹³

Como bem mostra Franco (1994), as linhas norteadoras de ensino agrícola de 2º Grau estabelecidas pela COAGRI, expressam um certo compromisso da escola não apenas com a formação do técnico especializado, mas também com uma tentativa de se propor uma formação integral do adolescente .

A política para o ensino agrícola, implantada no período da COAGRI, foi responsável por sistematizar e garantir uma identidade, não construída até então, para essa modalidade de ensino, conferindo-lhe uma metodologia adequada.

Na tentativa de se compreender a política da COAGRI, explicitada pelas suas linhas norteadoras que, de certa forma, expressavam uma política progressista para a época, vale contextualizar o momento político-econômico pelo qual o país passava.

Durante o regime militar, como bem mostra GERMANO (1985), a elaboração de políticas educacionais se configura através de dois momentos relacionados à forma ou à metodologia de ação do Estado. O primeiro período (1964-1974) corresponde à adoção de uma forma “propositiva-racional ou tecnocrática”, em que a formulação das políticas é considerada atribuição de cientistas, técnicos e especialistas e, as questões sociais e políticas, são reduzidas a questões “técnicas”. Nesse período, as reformas educacionais foram “formuladas e deflagradas” (Reforma Universitária - 1968 e a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus - 1971).

Essa política justificava as reformas propostas, como meio de equalização social, por meio de um discurso de valorização da educação, visando propiciar a todos uma igualdade de oportunidades perante o mercado de trabalho. Sob tal perspectiva, a política educacional vai se pautar na chamada teoria do capital humano.

O segundo período (1975-1985) caracteriza-se por uma mudança na lógica de produção de políticas em que o Estado passa a adotar uma forma de caráter “consensual” e “participativa”, buscando assim legitimar-se mediante um discurso que apoiasse as classes menos favorecidas.

Tal mudança não ocorreu ao acaso, pois coincide com um momento de crise econômica, crise política e de legitimidade do regime, que conduziria ao declínio e ao esgotamento do regime militar

Nesse contexto, é introduzida uma modificação na metodologia de ação do Estado, no que se refere à sua relação com as classes subalternas e, por conseguinte, a uma mudança na forma

¹³ As prioridades estabelecidas pelo III PSECD são introduzidas num período conhecido como distensão e abertura do regime, em função de um processo de crise econômica e política que conduziria ao declínio e ao esgotamento da ditadura militar. Essas prioridades alteraram a forma das políticas sociais, inclusive da política educacional, pois o Estado, na busca incessante de legitimação, absorve interpelações populares na formulação de tais políticas.

das políticas sociais, inclusive a política educacional... absorvendo interpelações populares na formulação de tais políticas.
(GERMANO op cit p.49)

A crítica à teoria do capital humano parte do próprio MEC, quando Pedro DEMO, então assessor especial do Ministro de Educação e Cultura (1979) Eduardo PORTELLA, “um professor universitário e escritor, pouco identificado com o regime”, critica a mesma. Para ele “*a visão tradicional de educação como preparadora de recursos humanos é uma visão bastante difícil, hoje em dia, de ser sustentada (...) porque como preparadora de recursos, ela simplesmente é muito mais um negócio para os empregadores do que para o educando*”. (GERMANO op cit. p.59)

Em 4 de setembro de 1979, pelo Decreto nº 83.935, as escolas agrícolas passaram a ter a denominação de escolas agrotécnicas federais, acompanhadas do nome do município onde se encontram localizadas. O Decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1986, extingue a COAGRI, ficando o ensino agrotécnico de 2º grau diretamente subordinado a SESP (Secretaria de Ensino de 2º grau).

Em 12 de abril de 1990, o ensino agrotécnico passou a ser subordinado à SENETE (Secretaria Nacional de Educação Tecnológica), segundo Lei nº 8028, nos termos da Alínea “C” do item II do artigo 23, que, posteriormente, veio a ser a atual Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC, “cuja finalidade é cuidar da Educação Média e tecnológica no país”.

2.4 – Ensino Agrícola e a Política do MEC nos anos 90

A Secretaria Nacional de Educação Tecnológica - SENETE, órgão do Ministério da Educação, criada em 12 de abril de 1990, passa a “estabelecer políticas, normas, diretrizes, bem como prestar assistência técnico-pedagógica às instituições que oferecem a educação tecnológica, no âmbito de todos os sistemas de ensino”. (BRASIL – MEC/SENETE, 1990:9) O ensino agrotécnico é administrado por esse órgão, juntamente com outras modalidades de ensino técnico. Entretanto, por possuir especificidades e particularidades que o distinguem das demais, o documento da SENETE - Diretrizes de Funcionamento das Escolas Agrotécnicas, apresenta como objetivos das Escolas Agrotécnicas Federais:

- a) preparar o jovem para atuar, conscientemente, na sociedade como cidadão;
- b) ministrar o ensino médio profissionalizante na sua forma regular, nas habilitações de agropecuária;
- c) formar o educando para que possa atuar como agente de produção e de difusão de tecnologias nas áreas de produção, crédito rural, cooperativismo, agroindústria, extensão, dentre outros;

- d) atuar como centro de desenvolvimento rural, apoiando as iniciativas de educação comunitária e básica, colaborando para o crescimento da agropecuária local e regional;
- e) prestar cooperação técnica ao ensino agrícola dos sistemas estadual, municipal e particular.

Ainda, dentro das diretrizes, importa citar que “cabe à escola encontrar meios para conciliar a moderna tecnologia com os métodos tradicionais, incentivando o retorno dos alunos às comunidades de origem”, já que a procedência da grande maioria dos alunos é do meio rural. Entretanto, nas diretrizes propostas pela SENETE emerge a discussão em torno da “moderna tecnologia” que passa a ser considerada relevante, principalmente quando se pretende conciliá-la com os métodos tradicionais de produção.

Cabe aqui uma reflexão mais apurada, pois a questão da preparação para o trabalho no ensino médio é novamente discutida e, necessariamente, precisa ser tratada tendo em conta a especificidade desse ensino. O ensino profissionalizante de nível médio, representado pelas escolas de formação industrial, comercial e agrícola, passa por um momento de reavaliação de seus objetivos, sendo que a exigência imediatista de um “novo trabalhador” extrapola muitas formas de discussão sobre o assunto. A escola profissionalizante passa a sofrer coação por parte do sistema produtivo e tende a adotar novos modelos, adequando-os às novas tecnologias e essas, por sua vez, segundo KAWAMURA (1990:05), “compreendem conhecimentos científicos avançados, aplicados ao processo produtivo, conforme os interesses econômicos e políticos dominantes”, exercendo forte pressão sobre os setores educacionais.

Diante da situação, o ensino técnico de uma forma geral se remodela, e passa a adotar as novas tecnologias como condição de modernização para o processo de internacionalização da economia em curso. Contudo, por diferentes formas de pressão externa e interna, o ensino técnico de nível médio generaliza a adoção de novas tecnologias em todos os setores produtivos, ou seja, torna-se consenso no meio administrativo educacional e fora dele o fato dessa imediata adoção, visando a modernização.

Segundo MELLO (1999), é senso comum que, em função da mudança de cunho tecnológico e, em consequência, seu impacto sobre a organização do trabalho, a educação escolar voltou a ter destaque nas estratégias de desenvolvimento, tanto nos países industrializados quanto nos países emergentes.

Atualmente, o processo de formação do trabalhador é direcionado para uma forma de trabalho de acordo com os parâmetros técnicos e ideológicos urbano-industriais. Torna-se necessário levantar a questão da particularidade de cada ramo de ensino técnico e verificar a sua relação com a incorporação de novas tecnologias, bem como de suas consequências, pois, segundo as diretrizes propostas pela SENETE, cabe à escola encontrar meios para conciliar a moderna tecnologia com os métodos tradicionais, incentivando o retorno dos alunos às comunidades de origem.

Entretanto, para compreendermos as particularidades desse ensino, é necessário entender a história do processo de modernização da agricultura a partir do século XIX, bem

como dos programas educativos de desenvolvimento rural, para subsidiar diferentes formas de relações com o ensino agrícola e compreender seus objetivos e suas finalidades.

Conforme SZMRECSÁNYI (1977) foi somente após a abolição da escravatura que algumas iniciativas governamentais foram tomadas no sentido de promover um maior desenvolvimento da agricultura. Nesse sentido, segundo o mesmo autor, foi no final da década de 1850 que um novo panorama, na agricultura, passou a ser visível. Ainda durante a proibição do tráfico de escravos africanos, uma nova política agrícola veio colocar a necessidade de se promover uma redução dos custos e um aumento da produtividade de nossa agricultura. Tais objetivos só poderiam ser alcançados pela modernização do processo produtivo agrícola. Nessa perspectiva é que ocorreu a implantação, pelo governo, de estações agrônômicas para pesquisar, testar e introduzir no país, novas variedades de plantas e animais.

SZMRECSÁNYI (1977) aponta que o primeiro marco cronológico de pesquisa agrônômica foi a criação do Jardim Botânico do Rio de Janeiro, efetuada ainda em 1808 por iniciativa de D. João VI. Essa Instituição, em 1860 passa a fazer parte do Imperial Instituto Fluminense de Agricultura, que inicia a pesquisa agrônômica no país, possuindo laboratórios bem equipados para os padrões da época.

Outra Estação Agrônômica que funcionou efetivamente foi o Instituto Bahiano (1859) que mais tarde deu origem à Escola Agrícola da Bahia, onde se desenvolveram trabalhos de pesquisa com novas variedades de cana-de-açúcar, fumo, mandioca, cacau e algodão. No mesmo período, em São Paulo, principal eixo da expansão cafeeira do país, a grande elite agrícola, influiu nos rumos e na intensidade de sua acumulação. Assim, o ensino técnico, a pesquisa científica e a assistência técnica aos produtores foi demandada por essa elite. Nessa ótica, em 1895, a antiga Imperial Estação Agrônômica de Campinas, criada em 1887, passa a se designar Instituto Agrônômico de Campinas (IAC).

A Escola Agrícola Prática de Piracicaba no início do século XX, transformou-se na famosa Escola Superior de Agricultura “Luis de Queiroz”(ESALQ). Tanto o IAC como a ESALQ empreenderam inúmeras pesquisas na área agrícola, sendo que, o aumento da produtividade das “grandes culturas” ocorrido nas primeiras décadas do século XX se deu principalmente em razão de tais pesquisas.

Assim, podemos indicar que, ainda no final do século XIX e início do século XX, iniciou-se o processo de modernização da agricultura brasileira. Entretanto, no início da década de 1950 é que ocorreu uma potencialização da modernização no campo com a implantação da indústria pesada.

As indústrias urbanas influenciaram diretamente o campo, com a produção de máquinas agrícolas para diferentes finalidades rurais, bem como de insumos agrícolas. A partir desse momento a vida do produtor rural, principalmente do pequeno, sofreu alteração. Segundo Barreiro (1987:77),

A inserção da indústria na agricultura, que em suma representa a sua modernização, traz como desdobramento não o bem estar do camponês, mas, ao contrário, altera suas relações naturais de produção, causando-lhe sérios transtornos de ordem social e cultural.

A adoção de novas formas produtivas no campo durante o período, de certa forma fragilizou a produção do pequeno produtor rural que, sem meios e condições de se adequar ao novo modelo, não encontrou outra alternativa senão trabalhar a terra para sua própria subsistência e transformar-se em trabalhador volante em grandes propriedades.

A incorporação, por parte dos pequenos produtores, no processo de modernização agrícola, passa a depender de condições políticas e econômicas mais acessíveis. Com efeito, os resultados da modernização agrícola não beneficiaram a todos os produtores rurais. A definição de uma política agrícola, por parte do governo, parece não levar em conta as diferenças regionais e sociais, pressupondo uma igualdade entre os produtores com relação à obtenção de financiamento.

Na medida em que as políticas agrícolas são definidas por regiões e/ou produto e não por tipo de produtor, fica claro que o Estado tem procurado omitir ou ignorar a diferenciação de classes existentes na agricultura. (FRANCO, 1987:58)

Neste momento intensificou-se o êxodo rural, que vem avançando até os dias de hoje. A crescente instalação de grandes empresas estrangeiras no país colaborou para a retirada do homem do campo (tema que será tratado em capítulo posterior). Entretanto, importa lembrar ainda, que no mesmo período, grande parte dos pequenos produtores se mantinha como proprietários de suas terras, apesar de trabalhar de forma volante, em outras propriedades.

Dentro desse contexto surgiram programas educacionais que visavam à superação do “atraso” dos pequenos produtores rurais. Tais programas vieram atender às necessidades do processo de modernização da agricultura. Destaca-se aqui a Campanha Nacional de Educação Rural, posta em prática em 1952, tendo como principal objetivo a transformação da “mentalidade” do homem rural. Acreditava-se que a substituição de valores culturais, por parte dos produtores rurais, era necessária para sua adequação ao processo de modernização e, para tanto, a educação de base serviria de mediadora.

Outros programas educativos para o meio rural surgiram com a criação da Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural - ABCAR, em 1956. A grande maioria dos programas, entretanto, tinha como princípio básico a educação voltada para atender aos interesses do capital.

A dita superação do “atraso” do homem do campo requeria mudanças em todos os sentidos, principalmente culturais. O ensino agrícola foi então alvo dos programas educativos, a partir dos anos cinqüenta, que visavam ao desenvolvimento rural, período que coincide com a modernização no campo.

Vale lembrar que muitas escolas agrotécnicas federais foram criadas na época.

As considerações levantadas até aqui são necessárias para entendermos melhor as particularidades de um tipo de ensino que, além de abordar inúmeros sistemas de

explorações agropecuárias, pode apresentar grande importância para manter o pequeno produtor no campo ou, em contrapartida, provocar sua exclusão.

Pelo exposto anteriormente, é importante frisar que o processo de modernização pelo qual passou a agricultura, e ainda passa, direcionou o trabalhador rural a fazer uso de máquinas em várias atividades. Além da substituição do trabalho humano pela máquina, ocorre, também, a necessidade de apropriação de um novo saber por parte deste trabalhador, interferindo na cultura do homem rural e no seu modo de vida. Neste processo de modernização, a revolução técnico-científica exerce pressão e colabora para sua expropriação: “os saberes da racionalidade científica e tecnológica, sustentados por uma ideologia que os legitima (...), deixam marginalizados os outros modos de produção de conhecimentos e apreensão da realidade”. (THERRIEN, 1996:53).

O camponês, no seu processo de trabalho, produz saber, “à medida que sua prática cotidiana lhe apresenta questões que ele tem que resolver”. (KUENZER, 1986:21)

No entanto, a construção desse conhecimento (saber) alternativo por parte do pequeno produtor rural é prática de suas experiências empíricas e, em função de sua baixa escolaridade, não encontra um respaldo técnico, dificultando e até inviabilizando muitas formas alternativas de produção.

Assim, sua realidade é expressada por DAMASCENO (1993:59):

*Ao realizar sua atividade prática o camponês está mergulhado numa realidade mais ampla, inserido em relações sociais de produção nas quais ele é necessariamente um ator fundamental. Tais relações envolvem não apenas as relações mais imediatas de trabalho, mas também relações mercantis mais ampla*¹⁴

Diante disso, é importante perceber uma das particularidades mais importantes do ensino agrícola, que é a origem de seu aluno. Considerando que a maior parte dos alunos que freqüentam as Escolas Agrotécnicas são filhos de pequenos e médios agricultores, e já possuidores de um saber construído pela sua família ou por sua comunidade, é possível perceber que esses alunos, ao ingressarem numa escola profissionalizante de nível médio, já detêm um conhecimento empírico sobre boa parte do setor agropecuário.

Outra particularidade do ensino diz respeito ao número de disciplinas da área técnica, que abrangem inúmeras atividades do setor primário da economia, ou seja, inúmeras culturas agrícolas e inúmeras criações. Essa grande diversidade, trabalhada dentro da área de ciências agrárias, nos permite perceber que o ensino é orientado para uma formação generalista.

¹⁴ DAMASCENO, Maria Nobre. A construção do saber social pelo camponês na sua prática produtiva e política. IN: *Educação e escola no campo*. Jacques Therrien e Maria N. Damasceno (Coords) Campinas, Papirus, 1993. p. 59. A autora em seu artigo mostra sua preocupação em tentar compreender a forma como se dá a elaboração de “saber social” pelo campesinato, na sua prática social, produtiva e política. E conclui afirmando que “o caminho para se redimensionar a educação do trabalhador consiste em privilegiar o próprio trabalhador como entidade coletiva, a sua atividade real, nas lutas e no seu saber; na qualidade de sujeito deste processo de recriação da educação (inclusive da escola), como meio para assegurar a recriação da cultura” p.72.

A metodologia do ensino agrícola está calcada no sistema escola-fazenda, que tem por objetivo proporcionar condições para a efetividade do processo ensino/produção, bem como a vivência da realidade social e econômica da comunidade rural. Assim, o aluno participa de todo o processo produtivo, tendo condições de aliar a teoria com a prática. Tal sistema também representa uma particularidade desse ensino: as escolas, em quase totalidade, se localizam no interior (zona rural) dos municípios em que estão situadas, o que também pode ser classificado como uma singularidade.

O sistema escola-fazenda implica, também, outra particularidade, que é o regime de internato para quase todos os alunos. O internato, além de ser necessário para o próprio funcionamento do sistema escola-fazenda, que apresenta inúmeras atividades fora do horário convencional de aulas, pode fazer com que o aluno compreenda o sentido de coletividade que dificilmente conseguiria ter numa escola urbana. A produção agrícola realizada na escola-fazenda é fruto do trabalho coletivo, nesse sentido, o aluno percebe a necessidade da cooperação.

O regime de internato também pode ser responsável por outra peculiaridade desse ensino: a grande maioria dos alunos pertence ao sexo masculino.

Conhecendo alguns pormenores do ensino agrícola, podemos perceber também certas especificidades e, com isso, temos condições de analisar possíveis conseqüências, pois a adoção acrítica das novas tecnologias provoca uma verdadeira revolução na vida econômica e cultural do pequeno produtor.

É interessante notar que o documento da Secretaria Nacional da Educação Tecnológica, quando explicita como diretriz que “cabe à escola encontrar meios para conciliar a moderna tecnologia com os métodos tradicionais”, passa a atribuir à escola agrícola maior responsabilidade. Assim, através da Lei n. 8.731 de 16/11/1993, as Escolas Agrotécnicas Federais são transformadas em autarquias¹⁵, resgatando assim certa autonomia, explicitada pelo parágrafo único do Art. 1. “Além de autonomia que lhes é própria como entes autárquicos, as Escolas Agrotécnicas Federais terão, ainda, autonomia didática e disciplinar”.

A maior ênfase nas instituições de ensino, em particular no ensino agrícola, que vem ocorrendo nos últimos anos, tem como razão a superação do modelo tradicional pelo modelo “moderno” e tecnificado¹⁶ de produção, porém o que se percebe é que, quanto mais se busca inovação técnica, maior o distanciamento do pequeno produtor desse novo modelo de produção.

Em tais circunstâncias pode surgir, por parte do aluno, um deslumbramento com as novas tecnologias, e ele, consciente das dificuldades em conseguir adotá-las em sua

¹⁵ Vale lembrar, que as escolas técnicas tornaram-se autarquias pela Lei nº 3.552 de 1959. Assim após 34 anos, as escolas agrotécnicas pela Lei nº 8.731 de 1993, conseguem a mesma denominação e maior autonomia administrativa.

¹⁶ A expressão “tecnificada” é peculiar da agricultura quando se deseja conferir uma exploração agropecuária que aumenta sua produtividade graças a adoção de tecnologias no interior do processo produtivo.

propriedade, pode passar a menosprezar o modelo classificado como tradicional e antiquado de produção agrícola.

Sendo um centro irradiador desse movimento a própria escola agrícola, deixando de lado suas particularidades e se enquadrando na perspectiva técnico-científica industrial, modifica sua estrutura funcional, alterando a visão de mundo do aluno, que passa a ver o “moderno” como única forma de produção. Tal fato pode suplantiar toda forma de produção encarada como tradicional, tornando inviável a tentativa de gerir formas alternativas.

No ímpeto de não se abrir um fosso com a fronteira da modernidade e com receio de um possível atraso, difícil de se recuperar, a escola passa a alterar a sua metodologia e adota as novas tecnologias, sem se dar conta de que, no caso específico do ensino agrícola, tal introdução pode fragilizar ainda mais a relação do pequeno produtor com a tecnologia. O ponto a questionar são os objetivos desse novo modelo, voltados para o benefício de uma pequena minoria. O que nos cabe perguntar é se essa adoção significa a única via possível de desenvolvimento agrícola.

Ao tentar perseguir constantemente as tendências tecnológicas, a escola, pode perder a liberdade e autonomia acadêmica, importantes para a realização de trabalhos criativos e originais, que poderiam passar a atender principalmente a grande parcela de produtores, entendidos como pequenos e médios produtores rurais.

Os novos desafios emergentes em função da Terceira Revolução Industrial ora em curso e a inserção do país no mercado internacional trazem para o dia de hoje necessidades distintas e substancialmente mais complexas do que aquelas nas quais se assentaram as bases do ensino técnico no início da industrialização, nos anos 40.

Os parâmetros convencionais do sistema fordista da produção, aliados aos princípios e métodos do taylorismo presentes na administração científica do trabalho, começaram a dar lugar aos novos paradigmas das relações de trabalho e produção que vinham sendo desenvolvidos na indústria japonesa, o chamado toyotismo. Essas mudanças, advindas principalmente a partir do avanço do progresso técnico-científico e da acumulação física e financeira de capitais, passaram a influenciar os processos de industrialização dos países desenvolvidos, espalhando-se também entre os não desenvolvidos, dando origem ao denominado processo de reestruturação produtiva.

A reestruturação produtiva, entendida enquanto processo de transformações técnicas, econômicas e sociais que se efetiva no interior do padrão convencional da produção de massa e organização do trabalho, passa a influenciar e sofre influências do processo de “globalização” da economia, entendido como conjunto de mecanismos e instrumentos de aprofundamento e generalização do padrão que se implanta na produção, distribuição e consumo de bens e serviços.

Nesse sentido, vivemos hoje em um mundo de transformação no qual segundo TANGELSON (1993:32):

se tem produzido e se seguem produzindo modificações substantivas nos conteúdos científicos e tecnológicos nos quais se baseia a organização da produção, o que constitui uma verdadeira revolução... e condiciona profundas repercussões nas dimensões econômicas, sociais, culturais, educativas e políticas da totalidade dos setores, de países, e das relações entre eles.

Nos últimos anos, o ensino técnico (inclui-se aqui o agrícola), passou a ser alvo de atenção por parte da classe empresarial, pois, com a proposta neoliberal projetando-se sobre a sociedade brasileira, é inevitável que a educação seja vista a partir de uma perspectiva utilitarista, que procura reduzir o papel da escola, principalmente a técnica, transformando-a ou procurando transformá-la em agente capacitador de mão de obra.

Crescem, a cada dia, propostas ligadas à qualidade total e seus paradigmas na educação. Tais propostas voltam-se basicamente para atender às demandas do mercado, exercendo segundo APPLE (1989:12), uma “crescente pressão para fazer com que as necessidades do comércio e da indústria se tornem os objetivos primários da educação em todos os níveis”.

Vista assim, a escola perde seu papel de agente da construção e de conquista do saber e da cidadania, passando a ser simplesmente uma formadora de mão-de-obra.

O Documento do MEC/SEMTEC¹⁷ aponta a política para um Ensino Técnico cada vez mais utilitarista e atrelado diretamente ao mercado de trabalho, ... *as necessidades decorrentes da “Nova Política Industrial” implantada, levaram à constituição de uma Comissão Interministerial, cujo objetivo era propor a “Adequação da Educação Tecnológica à Nova Política Industrial”.* Do trabalho dessa Comissão, coordenada pela SEMTEC/MEC, surge uma nova Política Nacional de Educação Tecnológica, conduzida pelo MEC, através da SEMTEC.

Vale esclarecer que desse trabalho, que faz surgir ainda em 1994 uma nova Política Nacional de Educação Tecnológica conduzida pelo Ministério da Educação e do Desporto, através da SEMTEC, podemos citar como principais resultados:

- a construção de várias Unidades de Ensino Descentralizadas, do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico - PROTEC;
- o equipamento e reequipamento de grande parte das oficinas e laboratórios de Escolas já existentes;
- a consolidação do Modelo CEFET com a transformação das demais Escolas Técnicas Industriais e igual possibilidade para as Agrotécnicas;

¹⁷ BRASIL - MEC/SEMTEC. *Educação tecnológica: legislação básica*. Brasília, 1994.

- a implantação em caráter experimental de um Novo Modelo Pedagógico para a Educação Tecnológica;

- a institucionalização do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, Lei n^o 8.948, de 08 de dezembro de 1994, que dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica;

A proposta de se criar uma “Comissão Interministerial”, que objetiva propor a “adequação da Educação Tecnológica à Nova Política Industrial”, de que trata o documento da SEMTEC, segundo Kuenzer (1997:53),

tenta acomodar diferentes concepções de grupos que pertencem ao governo, mas procuram manter sua hegemonia por meio de um pretendido esforço integrado que articule o poder de controlar e a capacidade de financiar.

A proposta de criação do Sistema Nacional de Educação Profissional nasce da discussão do MEC, na SEMTEC e do Mtb (Ministério do Trabalho) na Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional - SEFOR. Assim, a velha dualidade entre sistemas de ensino diferenciados, principalmente para o ensino médio, reaparece na proposta da criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica que, conforme KUENZER (1997:40), *insere-se no contexto mais amplo das políticas do Governo Collor, que prevêem a necessidade de uma aporte maciço de recursos para o desenvolvimento de novas tecnologias e para a formação de recursos humanos capazes de desenvolvê-las por intermédio de um sistema de ensino diferenciado, em paralelo, ao Sistema Nacional de Educação.*

Como justificativa para a criação desse Sistema, parte-se da constatação de que o desenvolvimento atingido pelos países de primeiro mundo, só foi possível graças a busca e uso intensivo de modernas tecnologias. Nesta linha de raciocínio, a proposta aponta a educação tecnológica como responsável pelo desenvolvimento econômico do país, ao estilo da teoria do capital humano. KUENZER (1997:41) indica que:

A Educação Tecnológica guarda compromisso prioritário com o futuro, no qual o conhecimento vem se transformando no principal recurso gerador de riquezas, seu verdadeiro capital e exigindo, por sua vez, uma renovação da escola, para que assuma seu papel de transformadora da realidade econômica do país.

O documento “Educação Média e Tecnológica - Fundamentos, Diretrizes e Linhas de Ação”, da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Ministério da Educação e do Desporto (1994), traz uma avaliação do panorama da educação tecnológica. Na sua introdução, aponta para a “necessidade do aprimoramento do sistema educacional, especialmente da educação tecnológica, bem como da estrutura do desenvolvimento científico e tecnológico”.

Tal “necessidade de aprimoramento” faz parte da reestruturação da educação tecnológica, para atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos da preparação para o trabalho e representa uma articulação da política de emprego com a educação profissional. Vista assim, a escola (principalmente a técnica), passa a ser uma agência de treinamento de mão-de-obra, sendo que, as ações que poderíamos considerar de ensino-aprendizagem, passam a ser norteadas pela concepção positivista-tecnicista.

Contudo, a aplicação do tecnicismo necessita se remodelar diante de necessidades impostas principalmente frente a uma mudança no padrão de exploração da classe trabalhadora. Segundo FREITAS (1992:90), diante “das novas exigências que o capitalismo vem fazendo para a educação, no Brasil e fora dele, temos utilizado o termo neotecnicismo”, que parece mostrar um tecnicismo de “cara nova”, remodelado.

Como forma de atrelar a educação institucionalizada aos objetivos da preparação para o trabalho, o documento da Presidência da República de 1996 - O mercado de trabalho e a geração de empregos¹⁸, revitaliza a teoria do capital humano¹⁹, evidenciando o esforço do Governo Federal nesse sentido. Tal documento, de autoria do Presidente Fernando Henrique Cardoso, analisa o mercado de trabalho nos anos 90 e explicita as ações do Governo federal para “promover o emprego e proteger o trabalho”.

No conjunto dessas ações, destaca-se aquela descrita como “valorização da força de trabalho”, pretendendo mostrar que o Ministério do Trabalho, em parceria com o Ministério da Educação, estaria desenvolvendo um amplo programa de formação e educação profissional, com o objetivo de aumentar a qualificação da força de trabalho para enfrentar os desafios das mudanças tecnológicas, estabelecidas para a economia brasileira. *Dotar os trabalhadores de conhecimentos básicos e de polivalência, é uma exigência da globalização (...) O Governo federal vem priorizando o investimento em educação básica e de segundo grau, especialmente de caráter técnico-profissional. Isto representa também um esforço para aumentar a qualidade do capital humano da população brasileira.* (BRASIL, 1996:21).

Observa-se que a educação voltou a ter lugar de destaque nas estratégias de desenvolvimento, tanto nos países industrializados quanto nos países emergentes. Mello (1991), afirma em seu artigo “Políticas Públicas de Educação”, que “a necessidade de enfrentar novos padrões de competitividade, impostos pelo avanço tecnológico, está levando à redescoberta da educação como componente essencial das estratégias de

¹⁸ BRASIL - O Mercado de trabalho e a geração de empregos / Fernando Henrique Cardoso - Brasília : Presidência da República, Secretaria de Comunicação. 1996.

¹⁹ Vale lembrar que a teoria do capital humano norteou as políticas educacionais tecnicistas na época do regime militar, teve seu momento de crítica no final do regime e agora ressurge de forma explícita através desse documento e implícita “mediante as perspectivas da sociedade do conhecimento, e pedagogia da qualidade total, veiculadas pelos homens de negócio e instituições transnacionais que os representam, e de outro, pelas perspectivas da crise da sociedade do trabalho” FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do capitalismo real*, São Paulo, Cortez - 1995. p. 196

desenvolvimento”. Nesse sentido, países de diferentes características históricas estariam promovendo reformas em seus sistemas educacionais com a finalidade de torná-los mais eficientes e equitativos para preparar uma nova cidadania, capaz de enfrentar a revolução que está ocorrendo no processo produtivo e seus desdobramentos políticos, sociais e éticos.

Para tanto, segundo o ideário atual, “no campo da educação e formação, os novos conceitos que tentam dar conta desta nova materialidade são: formação para a qualidade total, formação abstrata, policognição e qualificação flexível e polivalente”. (Frigotto, 1995:101). Idéias desse tipo são colocadas como solução para o desemprego e passam a cobrar providências do governo, classificado como “omisso” e “lento”, no sentido de elaborar reformas que venham a atender as estruturas organizacionais do capital, em processo de internacionalização de mercado. Em defesa dessas idéias, Fittipaldi (1997:252), contribui com o seguinte: “aqueles que se tornarem flexíveis, polivalentes e que tiverem habilidade em se relacionar com o público interno e externo, independente do nível hierárquico e social, terão maiores oportunidades e sucesso em seu trabalho”.

Desde o período da Constituinte, vem se dando mais efetivamente uma tentativa, por parte de segmentos organizados da sociedade civil, da academia e de alguns gestores que não compõem o quadro do poder vigente, de realizar, sistematicamente, um maior enfrentamento com relação ao desafio de definir como deve ocorrer a qualificação dos trabalhadores, dentro de um processo formativo que tenha como objetivo principal a formação integral do indivíduo, que garanta a não fragmentação do conhecimento. Este processo teve mais um momento de aprofundamento dentro dos rumos dados na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n^o 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual tem uma longa história, pois, ao longo do tempo que ficou tramitando no Congresso Nacional, foi alvo de entusiasmos e críticas, de expectativas e frustrações. O texto final dessa Lei mostra-se, com relação à Educação Profissional, aparentemente indefinido e fluido, a ponto de permitir qualquer tipo de regulamentação, como já vem ocorrendo.

A discussão do ensino médio, que vinha sendo desenvolvida lenta mas seriamente, no período de discussão nacional da LDB, vai ser menosprezada pela apresentação do Projeto de Lei n^o 1.603/96, enviado, pelo SEMTEC/MEC, no dia 05 de março de 1996 ao Congresso e que “dispõe sobre a educação profissional, a organização da rede Federal de Educação Profissional e dá outras providências”. Esse projeto mudou radicalmente a concepção de Ensino Técnico, apresentando erros gravíssimos de concepções tais como “ensino” e “educação” que no mesmo projeto foram considerados sinônimos. Tal projeto, em sua essência, atingiu a Rede de Educação Tecnológica em diferentes níveis, pois os cursos seriam montados em módulos, (alterando a forma de ingresso na instituição) cada módulo correspondendo a um conjunto de disciplinas, evidentemente técnicas.

Essa proposta tendeu a buscar uma definição das modalidades de educação acadêmica e profissional, através de um modelo flexível, articulando o currículo com o setor produtivo. Analisando esse projeto, KUENZER (1997) cita um documento oriundo das discussões da SEMTEC, que destaca pontos críticos do ensino médio, como a falta de

identidade desse grau de ensino com relação a tensão Universidade/terminalidade e a falta de recursos financeiros para a manutenção e investimentos nas escolas.

O Projeto de Lei (PL) n^o 1.603/96, enviado pelo executivo, provocou inúmeras críticas e inúmeros debates nas escolas técnicas e agrotécnicas. Sem dúvida, a insatisfação com os rumos tomados pelo PL motivou a decisão de sua retirada, pois esse projeto, ao chegar à Câmara dos Deputados, Comissão de Educação, Cultura e Desporto sofreu ampla discussão, em termos nacionais, com audiências públicas realizadas em Minas Gerais, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, dentre outros. Nessa oportunidade, mobilizaram-se todos os segmentos das escolas, além de políticos, num amplo debate público sobre o assunto, ficando clara a impressionante unanimidade no sentido da rejeição do Projeto.

Com a retirada do Projeto de Lei, o governo editou em seu lugar o Decreto n. 2.208 de 17 de abril de 1997, que se constitui numa versão atualizada do Projeto de Lei n^o 1.603/96, uma vez que nele estão contidos todos os dispositivos do referido PL que trata das diretrizes da educação profissional.

Segundo MELLO (1999), o Decreto n. 2.208 repousaria no pressuposto de que a baixa escolaridade e qualificação dos trabalhadores não favoreceriam o aumento da produtividade necessário para fazer face à intensificação da competitividade, dada à mudança do paradigma técnico-produtivo.

Importa lembrar que a proposta de formação profissional desse Decreto, aponta uma formação menos generalista e mais especialista, nesse sentido, uma nova proposta curricular é apresentada à formação do técnico em agropecuária, pois um modelo de formação generalista sempre foi defendido para a formação desse profissional desde o surgimento das escolas agrícolas. A justificativa da reforma educacional foi segundo o secretário da SEMTEC, a seguinte:

As condições de trabalho mudam, também, rapidamente, não apenas no sentido das habilidades requeridas, mas igualmente, no tocante às próprias formas de organização do trabalho. As tarefas repetitivas vão cedendo lugar, quanto ao seu manejo, aos comandos da automação. Robôs e computadores requerem, do trabalhador, nova combinação das habilidades, novos conhecimentos, o que representa enorme desafio aos educadores e à escola. No bojo deste cenário de intensas mudanças, eclode o processo das Reformas de Ensino médio e da Educação Profissional no Brasil.

Analisando as justificativas oficiais para a implantação da reforma proposta pelo Decreto n^o 2.208, MELLO (1999) aponta que a reforma foi entendida como necessária face a baixa produtividade (pouca escolaridade x qualificação) dos trabalhadores brasileiros, em desacordo com os novos parâmetros produtivos, revelando a necessidade de ser aumentada rapidamente a qualificação. Importa lembrar que essa autora, entende a reforma educacional integrada a outras políticas de cunho econômico e social, com vistas a modernização da sociedade brasileira, implicando assim numa redefinição do papel do Estado e da relação entre as classes sociais de produção.

O Decreto em questão prima pela intenção de treinar e não de formar o cidadão para o mundo do trabalho. Essa afirmação pode ser comprovada logo no artigo 2^o, em que se propõe que a educação profissional seja desenvolvida “em articulação” com o ensino regular e não integrada nele, e no artigo 5^o, quando se trata da organização do ensino técnico independentemente do ensino médio, que seria oferecido de forma concomitantemente ou sequencial a este.

Quando se propõe que o ensino técnico deva ser oferecido independentemente do ensino médio, despreza-se o fato de que o conjunto de conhecimentos, que rege uma atividade produtiva, deve ser trabalhado de forma integrada com os conhecimentos gerais do saber humano de modo orgânico e articulado.

O projeto prevê cursos de curta duração e em módulos, para conferir flexibilidade ao ensino, imaginando-se que tal formulação seja mais adequada para acompanhar o avanço tecnológico. Assim, a formação técnica se dilui em inúmeros cursos (módulos) fragmentados, de rápida duração, sem vínculo com disciplinas da área geral.

A proposta de modularização, conforme se pode depreender, pretende atingir os trabalhadores que necessitam de requalificação, estando fora da escola, empregados ou desempregados e responder a demandas emergenciais de treinamento de mão-de-obra. Há, sem dúvida, a necessidade de requalificar trabalhadores, em decorrência das inovações tecnológicas. No entanto, com a fragmentação do ensino profissional, tentando atender apenas a treinamento específico, ocorre o distanciamento da formação integral.

Refletindo criticamente sobre esse projeto, percebe-se inúmeras conseqüências que ferem os princípios de uma escola formadora do homem integral. Tais conseqüências vão desde a efetivação concreta da separação entre trabalho e educação, transformação das escolas técnicas em centros formadores de mão-de-obra, rebaixamento da qualificação oferecida, substituição da escola profissionalizante por um SENAI transformado, até a extinção dos atuais cursos técnicos, além de outras. Assim, é possível diagnosticar a separação concreta da relação trabalho e educação no ensino médio profissionalizante. Vale lembrar que essa separação alimentava discussões em Universidades e Escolas, que entendiam ser necessária a busca de alternativas que, de certa forma, viabilizassem a integração entre os saberes tecnológicos e os conhecimentos gerais, sobre o homem e a sociedade, permitindo o encontro entre cultura e trabalho, possibilitando a compreensão da vida social, da evolução técnico-científica, da história e da dinâmica do trabalho, enfim, formando o homem integral.

Outro ponto presente no Decreto, ainda em discussão, é o Modelo de Certificação por Competências. Acompanhando os processos de reconversão produtiva, o discurso da competência foi introduzido no Brasil pelos empresários e também pelos governos, estimulados pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial (BIRD) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Em nosso país, esse modelo da competência, além de incorporado pelo SENAI, SENAC e outras entidades empresariais e empresas, está sendo veiculado em documentos governamentais.

A noção de competência não é originária do campo da educação, mas dos negócios. Isto é, tem origem no discurso empresarial, substituindo a noção de qualificação, num contexto de crise do modelo fordista, mundialização da economia, aumento da competição nos mercados e flexibilização dos processos de produção.

Nesse sentido, as empresas passam a usar e adaptar as aquisições individuais da formação, sobretudo escolar, em função das suas exigências. A aprendizagem é orientada para a ação, e a avaliação das competências baseia-se em resultados observáveis, verificáveis.

Considerando que a habilitação pela via da certificação das competências, é uma das prerrogativas do Decreto n. 2.208, o que pode acontecer é a institucionalização de tipos diferenciados de técnicos no mercado. De um lado, teremos os trabalhadores que, apesar da baixa escolaridade formal, obtiveram a habilitação graças aos certificados de qualificação e de suas competências, de outro, os que seguiram o percurso escolar normal antes da habilitação.

Diante disso, MELLO (1999) indaga se o técnico formado via certificação de competências terá no mercado o mesmo reconhecimento – o que implica valor de salário, cargo, condições de trabalho entre outros elementos – que os que trazem incorporados aos saberes teóricos, formais e práticos da área ocupacional em que atuarão.

Continuando a discussão em torno das consequências da implantação do referido decreto, podemos ampliar a perspectiva para uma avaliação macro da situação mundial, pois, pelo modelo neoliberal adotado por vários países do terceiro mundo e pelo processo de globalização da economia que exige diminuição de recursos públicos para com a educação, esses países passam para a categoria de “consumidores de tecnologia”, mesmo porque, para o ideário neoliberal, a esses países não interessa a “geração de tecnologia”. Tal situação inibe ou aborta toda a possibilidade de se gerar conhecimento ou tecnologia própria, adaptada às necessidades específicas dos países subdesenvolvidos, fazendo aumentar ainda mais a dependência destes.

Sublinhe-se que a indefinição quanto aos objetivos, que acompanhou o ensino de segundo grau durante décadas, colaborou para dificultar o encontro de alternativas.

A reforma no ensino médio ainda não está bem avaliada, e, apesar dos dados e da proposição de novas diretrizes e parâmetros, o Brasil continua tendo uma das menores taxas de matrícula da América Latina no ensino médio.

Aliado às questões da educação que são inerentes a este grupo populacional, convive-se, hoje, com o fenômeno da “onda adolescente”, exaustivamente discutida pelos demógrafos brasileiros, com estudos já publicados pela UNESCO, desde o ano de 2000, onde está confirmado que o Brasil conta com o maior contingente de jovens de 15 a 20 anos desde o seu descobrimento, situação que permanecerá até o ano 2010. Obviamente, deveríamos estar vivendo um período de profundos estudos e propostas adequadas para absorver esta juventude, especialmente incluindo-a no processo de uma educação integral,

encaminhando-a ao mundo do trabalho e às outras vivências que a envolvem e que constituem seu universo de vida.

Persiste a pouca clareza sobre a identidade escolar no ensino médio, ou seja, qual a função social e pedagógica deste nível de ensino? Pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional esta etapa de ensino é a última etapa da educação básica e tem a imensa responsabilidade de aprofundar a aprendizagem realizada no ensino fundamental e na educação infantil, não como uma formação compensatória, mas como um “fechamento” qualificado deste bloco de conhecimento e formação geral a ser realizado aos 17 ou 18 anos. Assim, o processo formativo da educação de nível médio poderia e deveria dar grande contribuição às respostas que os(as) jovens buscam nesta faixa etária de 15 a 19 anos, tais como: que profissão seguir? Como dar continuidade à sua vida efetiva? Onde morar? Junto ao núcleo familiar de origem, ou não? Quais alternativas seguir para permanecer incluído socialmente?

O sistema modular, proposto pela reforma, poderá treinar um jovem que em pouco tempo dominará um conjunto de conhecimentos. No entanto, em virtude da rapidez do avanço tecnológico, estes, poderão rapidamente se tornar ultrapassados. A base científica e humanística necessária para assimilar os novos processos não é requerida por esse sistema modular. Com isso, estamos diante do empobrecimento da formação profissional, pois a preparação da mão-de-obra se vê limitada a cursos práticos de curta duração.

Nesse sentido, podemos concluir que tal política de formação desarranja a escola na zona rural, desvalorizando a agricultura familiar. Com efeito, as escolas agrotécnicas passam a ter como objetivo não a formação de técnicos para viabilizar a agricultura para o pequeno e médio produtor rural, mas passam a ser preparadoras de profissionais para o grande capital, pois a maioria dos técnicos formados nessas instituições se coloca a serviço das grandes empresas agropecuárias.

Atualmente, estas mesmas empresas, visando a racionalização em todo o processo produtivo, têm reduzido em muito a demanda por técnicos. A “profissionalização” e/ou “especialização” dos produtores rurais integrados à agroindústria, passaram a se constituir em exigência da empresa, o que veio demandar a atividade profissional do engenheiro agrônomo ou médico veterinário, em detrimento do técnico em agropecuária.

O processo, entendido como reestruturação produtiva, conjugado à abertura da economia, conforme as recomendações do Banco Mundial, tem atingido duramente os empregos intermediários, ou seja, os empregos de formação técnica (nível médio) em praticamente todas as indústrias, inclusive as agroindústrias. Segundo o relatório sobre o Desenvolvimento Humano do IPEA de 1996, o setor industrial passa por um dramático processo de enxugamento de pessoal. Entre 1990 e 1995, a redução de pessoal é da ordem de 30%, embora a produtividade da indústria tenha subido. Nesse sentido, a formação do técnico em agropecuária necessita redirecionar seus objetivos, assunto que será tratado em capítulos subsequentes.

2.5 - Configurações da Educação Profissional Agrícola no século XXI

Como parte da superestrutura, a educação escolar, tem-se constituído em um instrumento de formação humana numa perspectiva de construção de hegemonia por parte das classes dominantes. Temos acompanhado a luta e resistência de alguns setores populares a partir de uma educação que se apresenta como um projeto alternativo e de construção de contra hegemonia, com suas formas de atuação (tática e estratégia) peculiares, construída num movimento dialético de disputa de projetos de sociedade.

Em particular, no que se refere à Educação Profissional e Tecnológica é perceptível, haja vista a estreita relação entre o mercado de trabalho e a formação profissional dada nas instituições de ensino médio com formação técnica, em função da empregabilidade e, conseqüentemente, a inserção do profissional no mercado.

A chegada do século XXI no contexto da Educação Profissional e tecnológica brasileira traz a revogação do Decreto 2208/97 e implantação, em sua substituição, do Decreto 5154/2004. Tal revogação, ainda que bastante controversa, haja visto que o primeiro provocou o que fora chamado de “cefetização” da Educação Profissional na esfera federal de ensino, onde muitas escolas técnicas federais ainda estavam em processo de implementação de suas reformas de ensino. A Promulgação do Decreto 5154/2004 flexibiliza o anterior, permitindo a integração e articulação da Educação Profissional ao Ensino Médio.

No dizer de FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS²⁰ a promulgação do documento reflete em si contradições e incongruências da sociedade brasileira, pois trata-se de documento lançado no primeiro mandato do Governo Lula que sinaliza a importância estratégica do ensino médio e da construção de uma base científico-técnica que possibilitaria o rompimento com as amarras da dependência e subordinação externa.

O texto denominado “Gênese do Decreto 5154/2004” demonstra que o processo de promulgação da referida legislação remonta ao período de redemocratização da política brasileira e da instauração dos fóruns democráticos, tal como o Forum Nacional em Defesa da Escola Pública.

A perspectiva de mudanças por ocasião da eleição do presidente Lula leva à gestão da educação brasileira alguns dos pesquisadores engajados na luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade e particularmente no caso da administração da educação profissional na esfera federal, da possibilidade de implantação de um ensino médio que possibilite a articulação de conhecimentos científicos e técnicos a formação de profissionais com formação técnica que permita a integração dos saberes técnicos e científicos e, assim, sua inserção no mundo do trabalho sem, no entanto, ter um caráter terminal de formação, superando dessa forma a dualidade histórica entre formação geral e formação técnica. Nesse sentido a incongruência está no fato da substituição de um

²⁰ O referido documento traz uma retrospectiva temporal da construção do decreto 5154/2004.

decreto por outro, algo que em sua concepção remonta às críticas exaustivas da massa intelectual no fazer do poder executivo como legislador.

O mesmo documento cita, ainda que a promulgação do decreto 5154/2004 possibilita a reinstauração da integração entre ensino Médio e Ensino Técnico “*de tal forma que o horizonte do ensino médio seja a consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediata com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino*”(op. Cit., p. 20).

Por ocasião do segundo mandato do Governo Lula, a implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) agrega 30 ações que incidem sobre os diversos níveis e modalidades de ensino. Tido como um dos mais ambiciosos planos desde a redemocratização política, o mesmo apesar de sua grande repercussão na mídia e boa receptividade em vários setores da sociedade não demonstrou, segundo Saviani (2007) quais os mecanismos de controle ofereceriam as garantias de execução, monitoramento e avaliação das ações propostas.

O PDE é apresentado ao país no terceiro mês do segundo mandato do Governo Lula (março de 2007), entretanto seu lançamento é oficializado em abril do mesmo ano, com a promulgação do Decreto 6094/2007. Pautados sobre “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, o referido plano foi considerado por muitos autores como o “PAC (Plano de Aceleração do Crescimento) da Educação”, pois a seu reboque vieram o lançamento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica– IDEB, Plano de Ações Articuladas – PAR, Piso do Magistério, Mais Educação (implementação de horário integral na Educação Básica), substituição do FUNDEF (fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e valorização do magistério pelo FUNDEB (fundo de manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e valorização do magistério), entre outros.

No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica temos a promulgação do decreto 6095/2007 que estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. O referido documento compõe o conjunto de medidas normativas que visa a concretização do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) o qual, por sua vez, é caracterizado pelo governo Lula como o componente educacional do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), constituindo-se, assim, numa das principais medidas desse conjunto, dada a importância que o governo confere a Educação profissional e Tecnológica, consubstanciando-se, assim no que podemos chamar de uma reengenharia das instituições integrantes da Rede Federal de Educação Tecnológica, bem como da própria rede em si.

Não adrentaremos aqui em maiores especificidades ou do debate em torno do que vem sendo chamado de “ifetização” da rede federal de Educação profissional e Tecnológica, no entanto cabe ressaltar alguns dos eixos aos quais as instituições que compõem os IFET’s deverão priorizar, conforme as diretrizes legais: ações orientadoras da vocação institucional e objetivos orientadores do perfil acadêmico.

No primeiro eixo, a educação profissional e tecnológica apresenta-se em estreita articulação com os setores produtivos e como geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas; oferta formativa em benefício dos arranjos produtivos locais; atuação como centro de excelência/referência na oferta e no apoio à oferta por outros do ensino de ciências; oferta de programas de extensão centrados na divulgação científica; estímulo à pesquisa aplicada, empreendedorismo e desenvolvimento científico-tecnológico.

No segundo eixo, oferta de educação profissional técnica de nível médio, em articulação com o ensino regular; de cursos de formação inicial e continuada, em todos os níveis, para trabalhadores nas áreas de educação profissional e tecnológica; articulação com o PROEJA na oferta de formação inicial e continuada de trabalhadores e de educação profissional e técnica de nível médio; realização de pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções; atividades de extensão em acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica e em articulação com o setor produtivo; estímulo e apoio a processos educativos que levem à geração de trabalho e renda; oferta de educação superior – graduação em bacharelados tecnológicos e outros cursos superiores de tecnologia voltados aos diferentes setores da economia,- pós graduação *lato sensu* para formar especialistas para a educação profissional e tecnológica,- pós graduação *stricto sensu*, mestrado e doutorado, preferencialmente profissionais, para promover o aumento da competitividade nacional visando geração e inovação tecnológica,- licenciaturas/formação pedagógica para professores da educação básica, sobretudo de ciências e matemática.

No que se refere a Educação Profissional Agrícola o documento “ (Re) significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, datado de abril de 2009 propõe-se a uma reflexão sobre o modelo predominante nas instituições atuantes no ensino agrícola, procurando levar em conta as transformações da sociedade e de seus processos produtivos. Construído a partir da constituição do Grupo de Trabalho (GT) do Ensino Agrícola da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), o documento final partiu de um texto base elaborado pelo GT, denominado “ Contribuição à Construção de Políticas de Rede Federal Vinculada ao MEC/SETEC.

No referido documento, em sua introdução, estabelece como marco fundamental a formação de profissionais técnica e politicamente preparados para atender às demandas da sociedade que requer uma educação agrícola caracterizada pela incorporação de novas tecnologias, pelos novos modelos de gestão da produção, pela imperativa necessidade de formação de profissionais socioambientalmente responsáveis e comprometida com as múltiplas necessidades sociais e culturais da população brasileira. Percebemos aqui a inserção de uma discussão mais próxima do tema contemporâneo bastante relevante que é a formação de profissionais socioambientalmente responsáveis.

O documento traz, ainda, um tema já tratado anteriormente, que é o da migração campo-cidade e, numa análise atual da realidade econômica do país a, coexistência de, pelo menos, dois distintos modelos de produção agrícola, reforçando, assim a dualidade estrutural do campo brasileiro, onde de um lado temos a pequena produção agropecuária

familiar ou associativa e de outro o da exploração agropecuária, classificada no documento como o modelo do grande capital, modelo esse que por muito tempo absorveu grande parte dos técnicos agrícolas, sendo assim, uma das razões da predominância do modelo atual de ensino agrícola.

A coexistência de pelo menos dois modelos de produção agrícola onde, na atualidade, temos uma discussão mais aprofundada e emergencial da pequena produção tensiona a discussão sobre o modelo de ensino em questão, trazendo para o interior das instituições formadoras dos agentes de produção, leia-se técnicos agrícolas, um debate minimamente voltado para a formação de profissionais que dêem conta desse rural emergente e que tem suas especificidades e demandas próprias em seus aspectos técnicos, onde a agroecologia emerge como um modelo de produção sustentável através da baixa entrada de insumos na produção, caracterizando-se por um novo paradigma em questão na formação profissional.

Essa retrospectiva histórica do ensino agrícola no Brasil foi uma tentativa de situar o leitor em relação as principais políticas educacionais tomadas ao longo do Século XX para o meio rural.

No próximo capítulo faremos uma análise da Educação Agrícola no Estado do rio de Janeiro, estabelecendo correlações entre o setor agrícola do estado e a formação profissional para o meio rural do mesmo, objetivando desmistificar a inexistência da Agricultura no Estado, bem como mapear as escolas de formação profissional técnica de nível médio na área agrícola.

3. Educação Profissional Agrícola Fluminense

3.1. Educação no Estado do Rio de Janeiro

A LDBEN 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, estabelece como finalidade da educação, o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, temas estes que tem gerado inúmeras controvérsias, embates e também consensos na sociedade brasileira. Apesar do enunciado a nova LDBEN como resultado da correlação das forças sociais que naquele momento disputavam a hegemonia na educação, atualizou o sistema educacional nos moldes exigidos pela nova ordem mundial, priorizando os interesses do capital. Também o Decreto 2208/97 seguindo a doutrina neoliberal, regulamentou a educação profissional com a separação entre a formação geral e o ensino técnico, caracterizando o distanciamento das propostas contra-hegemônicas que reivindicavam a unificação da escola básica como resposta à (de)formação humana produzida pela escola subordinada aos interesses da classe dominante. E é neste bojo que se dá a reforma da Educação Profissional, também no Estado do Rio de Janeiro.

O Estado do Rio de Janeiro, enquanto ente federativo, conta hoje com uma educação básica que abrange desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, contemplando, ainda, a Educação de Jovens e Adultos e a formação de técnicos de nível médio em diversas áreas de atuação, incluindo-se aí a formação para técnicos para o setor primário da economia.

Dentre as instituições que promovem a educação formal no estado do Rio de Janeiro está a Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC e a Fundação de Apoio as Escolas Técnicas - FAETEC, criada em 1997 através da Lei 2.735, substituindo a antiga Fundação de Apoio à Escola Pública do Rio de Janeiro (FAEP). Para atender as demandas do novo capitalismo da produção flexível, a educação profissional passou a ser vista como potencializadora do processo de desenvolvimento econômico e social a partir de uma industrialização que requer a existência de “recursos humanos” altamente qualificados em áreas em que o avanço tecnológico é dinâmico. Sob tal argumento a educação profissional foi retirada da Secretaria de Estado de Educação e transferida para a nova Fundação vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia. Apesar da denominação Fundação de Apoio às Escolas Técnicas, a instituição abarca os vários níveis e modalidades de ensino: desde a educação infantil até o ensino superior (Normal e Tecnológico), passando pelo ensino profissional de nível básico e médio e superior, através dos cursos superiores de tecnologia. Cumpre ressaltar que a oferta de Educação Profissional de nível

médio ainda é dada, hoje, tanto em Unidades Escolares da Rede Pública ligada à SEEDUC como à FAETEC, donde conclui-se que temos na esfera administrativa estadual dois sistemas públicos de educação.

As políticas públicas para a Educação Profissional de Nível Médio, no âmbito estadual deu-se, não por acaso, no final da década de 90, período da expansão dessa modalidade de ensino em decorrências das reformas neoliberais, em especial aquelas ligadas a Educação Profissional, citadas no capítulo anterior. Em relação à Educação Profissional Agrícola do Estado, somente uma unidade escolar, a Escola Técnica Estadual Agrícola Antônio Sarlo, situada em Campos dos Goytacazes, foi absorvida pela FAETEC. Outras Unidades Escolares que possuem o Curso Técnico em Agropecuária permaneceram sob a influência da Secretaria de Estado de Educação, a saber:

- a) Centro Interescolar de Agropecuária de Itaperuna, situado no município de Itaperuna;
- b) Colégio Estadual Agrícola de Cambuci, situado no município de Cambuci;
- c) Colégio Estadual Agrícola Rei Alberto I²¹, situado no município de Nova Friburgo;
- d) Centro Interescolar de Agropecuária José Francisco Lippi, situado no município de Teresópolis;
- e) Colégio Estadual Agrícola Rego Barros, situado no município de Conceição de Macabu;
- f) Colégio Estadual Agrícola José Soares Júnior, situado no município de Itaboraí;
- g) Colégio Estadual Agrícola Almirante Ernani do Amaral Peixoto, situado no município de Magé e
- h) Centro Interescolar de Agropecuária Monsenhor Tomás Tejerina de Prado, situado no município de Valença.

Quadro de distribuição das escolas Agrícolas situadas no Estado do Rio de Janeiro

²¹ Esta unidade escolar possui o diferencial de funcionar com a metodologia da pedagogia da alternância, o que a diferencia das demais em sua estrutura e funcionamento.

SEEDUC - Secretaria de Estado de Educação

Serrana II - CE Agrícola Rei Alberto I - Nova Friburgo

Médio Paraíba I - CIA Monsenhor Tomás Tejerina de Prado - Valença

Metropolitana IX - CE Agrícola José Soares Júnior - Itaboraí

Serrana III - CIA José Francisco Lippi - Teresópolis

Serrana IV - CE Agrícola Almirante Ernani do Amaral Peixoto - Magé

Norte II - CE Agrícola Rego Barros - Conceição de Macabu

Norte III - CE Agrícola de Cambuci - Cambuci

Noroeste II - CIA de Itaperuna - Itaperuna

SECT - Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia

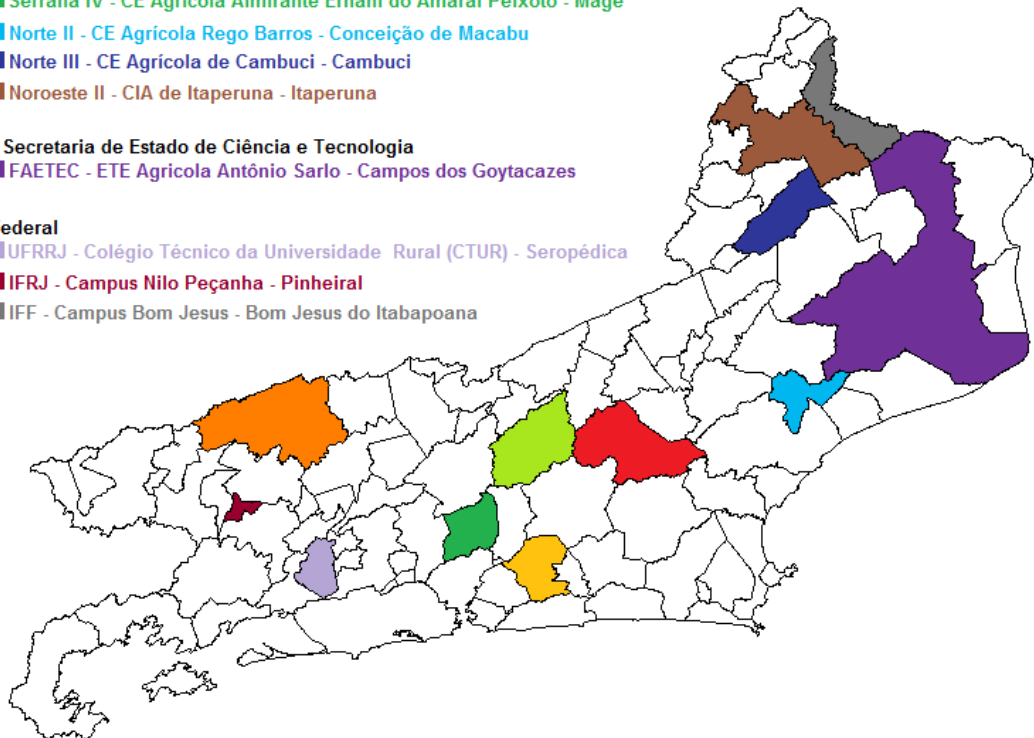
FAETEC - ETE Agrícola Antônio Sarlo - Campos dos Goytacazes

Rede Federal

UFRRJ - Colégio Técnico da Universidade Rural (CTUR) - Seropédica

IFRJ - Campus Nilo Peçanha - Pinheiral

IFF - Campus Bom Jesus - Bom Jesus do Itabapoana



Depreende-se daí que a absorção das escolas por parte da FAETEC levou em consideração o aspecto produtivo estando, assim muito mais relacionado ao aspecto potencializador do processo de desenvolvimento econômico e social a partir da industrialização e, neste bojo, não está enquadrada a educação profissional voltada para o setor primário da economia.

Como o foco de nosso estudo é a Educação Profissional Agrícola no Estado do Rio de Janeiro, cabe neste momento referenciar historicamente essa modalidade de educação no estado.

3.2. Aspectos históricos da Educação Profissional Agrícola no Estado do Rio de Janeiro

A questão histórica da educação profissional agrícola é aqui referenciada em base documental tendo como base “O Ensino Técnico-Agrícola na Rede Estadual e as Resoluções SEE nº 3067 de 15 de maio e a de nº 3069 de 22 de maio, ambas de 2006.

Tomando-se como base o documento “O Ensino Técnico-Agrícola na Rede Estadual”, da Secretaria de Estado de Educação, datado de 1991, em sua apresentação, cita que a profissionalização de nível técnico é vista como elemento fundamental na formação da cidadania, pois que o “*homo faber* é um produto do trabalho e pode evoluir mais completamente quando é preparado em tecnologia para exercê-lo” (p. 7), justificando-se aí o apoio a esse ensino como uma das prioridades daquela administração.

Com a criação, em 1988, da Comissão Estadual de Ensino Agrícola, por força do Decreto nº 10946, a colaboração entre as Secretarias de Estado de Educação e de Agricultura e Abastecimento, propunha uma nova dimensão ao ensino técnico agrícola relacionados “(...) *luta para revitalizar a agricultura do nosso Estado, que vem conhecendo avanços significativos, tanto em seus volumes de produção, quanto em produtividade*”.

Nesse sentido, o referido documento, construído a partir de Encontros de Ensino Agrícola, propunha “*um salto quantitativo e qualitativo voltado para o interior fluminense*”, a partir de concursos para docentes da área, investimento em laboratório e abertura de novas unidades escolares, dentre outras ações estruturantes.

Trata-se, portanto, de documento histórico que surge no período de redemocratização política de nosso país e um esforço do estado em fomentar o ensino técnico em geral e, em particular, o ensino técnico agrícola, estruturada em diretrizes do documento:

- I - Características da realidade do Ensino Agrícola do estado do Rio de Janeiro;
- II - Política do Ensino Agrícola;
- III - Filosofia e princípios norteadores do ensino agropecuário;
- IV – Metodologia
- V – Necessidade de uma visão crítica sobre a “Modernização Agrícola”

Conforme as diretrizes constantes do documento, a rede estadual de ensino naquele período contava com treze unidades escolares distribuídos pelos seguintes municípios: Campos dos Goytacazes, Itaperuna, Miracema, Valença, Magé, Teresópolis, Carmo, Itaocara, Cambuci, São José do Vale do Rio Preto, Santa Maria Madalena, Conceição de Macabu e Cordeiro, sendo que

cinco unidades escolares situadas em Magé, Miracema, Teresópolis, São José do Vale do Rio Preto forma implantados pela Coordenadoria de Ensino de 2º grau²² daquele período²³.

Entre as características da realidade do Ensino Agrícola do Estado do Rio de Janeiro estão citadas a heterogeneidade da rede em relação a instalações, equipamentos, programações e cursos, o quantitativo de alunos à época (850 alunos), sendo este considerado um número baixo em relação a um custo-benefício de manutenção alto. Em nota de rodapé esse número considerado baixo deve-se, segundo levantamentos feitos pela Coordenadoria de 2º grau, à baixa credibilidade dos cursos despertada nas comunidades. Outra característica importante era a inexistência de concurso para as disciplinas profissionalizantes, falta de professores, inadequação dos cursos à realidade local, precariedade de equipamentos, ausência de desenvolvimento de projetos de desenvolvimento agrícola, além da falta de uma política de atualização específica para o setor e da distorção no primeiro segmento do 1º grau.

Em relação à política do ensino agrícola, a gestão compartilhada entre as secretarias de estado de educação e de agricultura e abastecimento era considerada fundamental pelo fato da segunda possuir experiência nesse ensino, ainda que informal. Por conta da atuação da EMATER-Rio e pelo fato de ser o órgão executor da política agrícola do Estado e possui, por isso, *know how* no setor. Nesse sentido, através da criação da comissão estadual de ensino agrícola por força do decreto estadual 10946/1991, ficou estabelecido que a comissão teria 6 membros, sendo três da Secretaria de Educação e três da secretaria de agricultura e abastecimento, resultando assim numa ação integrada dividida em grupos conforme a divisão política do estado para fins de planejamento econômico.

Assim sendo, foram levantadas as necessidades de cada unidade escolar, após visitas e reuniões entre os membros da comissão e equipe escolar, o que permitiu a elaboração de um Plano Global que foi posteriormente encaminhado ao Governo do Estado, a partir dos planejamentos das escolas, este último elaborado em conjunto com as equipes das unidades escolares. O Plano Global ficou denominado de Projeto de Revitalização do Ensino Agrícola que previa dotar as unidades escolares com laboratórios, bibliotecas especializadas e instalações para criações.

Além destas questões estruturantes, outras foram consideradas de fundamental importância para implementação de uma Política do ensino agrícola: as instalações de dormitórios que permitiriam a permanência do estudante na escola, bem como de professores, permitindo a estes uma dedicação maior e concentrar suas atividades em alguns dias da semana, bem como o funcionamento da escola que estivesse instalada em regiões de difícil acesso.

Com relação a questão docente ficou sinalizada a importância do regime de trabalho de tempo integral, por conta da necessidade de tornar tais unidades escolares unidades produtoras de atividades experimentais. Nesse sentido, a sinalização de estabelecimento de convênio com a

²² Cumpre informar, a título de esclarecimento, que no período de construção do documento, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação vigente era a de nº 5692/71 e a estruturação da educação básica neste período era organizada em 1º e 2º graus.

²³ Outras duas unidades escolares estavam em processo de estudo para serem implantadas: uma no município de São Fidélis e outra em Itaboraí.

UFRRJ, o que permitiria o estágio de licenciados em Ciências Agrícolas nas Unidades escolares, significava, assim, um reforço na ação dos docentes daquelas escolas abrindo portas a um processo permanente de reciclagem docente.

Já em filosofia e princípios norteadores do ensino agropecuário, a partir da indagação de qual perfil formativo desejava-se, a construção do currículo deveria estar pautada na situação da agricultura, uma vez a formação de profissionais deveria estar atrelada à capacidade de absorção destes pelo mercado de trabalho. Neste ponto a função da escola técnica agrícola, segundo o documento, era a formação de pequenos e médio produtores rurais que assumiriam propriedades agrícolas do estado, com capacidade técnica para geri-las, contribuindo para a criação de uma “classe média” rural fluminense. Este ponto, considerado polemico, procurava, com a constituição dessa classe média, construir um tipo de população rural que mesmo possuindo pouca terra, poderia viver dignamente, não ficando à mercê da contratação dos profissionais por parte do empresariado, mas na capacitação de profissionais que pudessem administrar o seu empreendimento.

Outra questão pontuada nas diretrizes foi a da agregação de valor aos produtos, uma vez que se tratam de produtos de baixo valor de mercado e por isso se faz necessário o beneficiamento para agregação de valor, aumentando, assim a renda dos trabalhadores, bem como uma melhoria na dieta local. O documento pontua, ainda nesse item que a “*finalidade da Escola Agrícola é a formação do Homem como elemento articulador do meio ambiente rural na conservação, ampliação e produção do patrimônio cultural, local e universal*” e, por este motivo, “*o currículo deve considerar a integração das disciplinas constantes do núcleo comum com as disciplinas profissionalizantes convergindo para a formação integral do profissional do setor primário*”.

Em metodologia, a escola deverá se tornar um “*pólo de captação e irradiação de manifestações culturais da região*” tendo com um de seus objetivos a introdução de inovações que contribuam para o desenvolvimento rural, nesse sentido a programação dos CEA’s deve estar em conformidade com o que se produz ou pode vir a ser produzido na área onde o colégio está situado e o envolvimento da escola com a comunidade, pois “*torna-se necessário compreender a lógica de vida do homem do campo, bem como sua estratégia de sobrevivência (...) que são fundamentalmente diferentes daquelas das populações urbanas*”, daí a necessidade de se “abrir” a escola à comunidade. A partir daí se previa-se a abertura da escola a cursos de pequena duração para os agricultores aproximando população rural e escola.

Ainda em relação à metodologia, a rede de ensino agrícola deveria organizar um sistema de biblioteca específico da área a título de possibilitar intercâmbio entre as diversas instituições que contribuíssem para este setor de ensino, daí a necessidade de previsão anual de recursos para aquisição de material específico, o que asseguraria um maior dinamismo aos cursos.

Já no item V das diretrizes que versa sobre a necessidade de uma visão crítica sobre a Modernização agrícola, o documento reforça a questão de que o estado do rio de janeiro é diferenciado em relação a outros estados por conta de sua estrutura agrária e agrícola e que por isso não se enquadram no contexto das “supersafras” e que estas estão muito relacionadas à

adoção dos pacotes tecnológicos que envolvem altas entradas de insumos externos que se destinam a elevar a produtividade. Importante frisar que o texto, ainda que superficialmente, faz uma crítica a esses pacotes tecnológicos e sua relação com os impactos ambientais e sociais e que esta questão deve estar presente no ensino agrícola.

Podemos depreender que o documento em tela apresenta um esforço coletivo de definir as diretrizes para o funcionamento tanto em termos de ações estruturantes: instalações, contratação de professores através de concurso público, bem como em termos curriculares. A sinalização de um convênio com a UFRRJ previa uma constante renovação em termos de conteúdos e a articulação da unidade escolar com as potencialidades locais do setor primário. Podemos concluir, então, que este período fora marcado pela articulação e consolidação da Educação Profissional Agrícola no Estado do Rio de Janeiro.

Já em fins da década de 90, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996 e com o advento do decreto 2208/1997 e a desvinculação da educação profissional da formação geral e com o enraizamento da ideologia neoliberal que tensiona a educação no sentido de uma formação mais aligeirada que pudesse dar conta das transformações no mundo do trabalho, o Governo do Estado do Rio de Janeiro, cria a Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC, a partir da Lei estadual 2735, de 1997 Nesse bojo, dos treze colégios agrícolas estaduais existentes àquela época, somente o situado em Campos dos Goytacazes é absorvido pela FAETEC, gerando o que podemos denominar de desmonte da Educação profissional Agrícola no Estado.

Em relação às resoluções SEE 3067 e 3069 de 2006, a primeira recriava o corredor agrícola da Rede Pública Estadual de Educação com o objetivo de difundir a Agropecuária, a Agroecologia e a Agroindústria no território fluminense, composto pelos seguintes estabelecimentos de ensino, conforme o art. 1º:

- a) CEA Rei Alberto
- b) CA José Francisco Lippi
- c) CEA Almirante Ernani do Amaral Peixoto
- d) CEA Rego Barros
- e) EE Agrícola Casemiro de Abreu
- f) CEA de Itaperuna
- g) CEA de Cambuci
- h) CIA Monsenhor Tomás Tejerina de Prado e
- i) EA José Soares Júnior

A referida resolução cita, ainda, em seu art. 2º a criação de do conselho de gestores dos estabelecimentos, cuja função é a busca pela melhoria da qualidade de ensino.

A resolução SEE 3069 DE 2006, constitui o conselho de gestores das escolas agrícolas da rede estadual de ensino com o objetivo de direcionar as questões pertinentes à educação para o campo. A este conselho, constituído pelos diretores escolares e por dois servidores da SEE, cabe

o encaminhamento ao setores competentes da SEE das questões educacionais reconhecidas pelo grupo consideradas essenciais à política sócio-educativa para o campo (art. 1º).

A Lei de Diretrizes e Bases da educação como lei normativa da educação no âmbito federal tensiona as Secretarias de Estado de educação a construírem seus Planos de Educação. Os Planos de Educação constituem-se no planejamento efetivo do panorama educacional vigente e aquele que é necessário. O plano nacional de educação foi criado em 2001 e, somente em dezembro de 2009, o primeiro Plano Estadual de Educação foi criado a partir da comissão de educação da ALERJ, com a participação da sociedade civil e órgãos do poder executivo. Como plano, o documento se estrutura em objetivos e metas a serem alcançados em determinado período de tempo.

No que se refere à Educação Profissional, dentre os 22 objetivos e metas colocados para essa modalidade da educação, o documento coloca que o trabalho a ser empreendido pelo Estado deve levar em conta a finalidade da Educação Profissional, qual seja a do desenvolvimento das aptidões para vida produtiva de forma integrada entre trabalho, educação, ciência e tecnologia, sem perder sua característica “marcante” (grifo nosso), a “flexibilidade” de sua organização: articulação com o Ensino Médio sem a ele se atrelar e a valorização da educação continuada, da experiência pessoal e profissional com o aproveitamento das “competências” adquiridas.

Dentre os objetivos e metas a serem alcançados destacam-se: a realização de diagnóstico da situação da rede formal de Educação profissional com a finalidade de extinguir a dualidade de oferta pela FAETEC e pela SEEDUC, de modo a otimizar recursos e potencializar ações e a viabilização de parcerias, no prazo de cinco anos entre a FAETEC e as demais secretarias de estado que possuam Educação Profissional, para que esta seja transferida para FAETEC. Cumpre ressaltar que no referido documento a Educação Profissional é tratada genericamente, não fazendo distinções entre eixos tecnológicos.

4. Políticas Públicas para a Educação Profissional: configurações e reconfigurações

A partir da promulgação do decreto 5140/2004, novas demandas para Educação profissional são propostas. A Política educacional para a Educação profissional sofre, ainda que com muitas contradições, uma reconfiguração por conta da possibilidade de articulação do Ensino Médio à formação profissional. A criação do catálogo Nacional de cursos técnicos possibilita aos sistemas de ensino uma revisão em termos de perfis formativos desejáveis a partir do que é denominado pelo MEC como Eixos Tecnológicos.

Em relação à Educação Profissional Agrícola o documento Ressignificação do Ensino Agrícola na Rede Federal possibilita uma revisão do modelo pedagógico o Sistema Escola-Fazenda e uma adequação das Escolas Agrotécnicas e dos CEFET's aos arranjos produtivos locais. Como documento que situa a Educação Profissional Agrícola na atualidade, decerto que possibilita uma releitura dessa modalidade de ensino nos sistemas estaduais de educação e é nesse sentido que procuramos trazer, neste momento, uma reflexão sobre as possibilidades de reconfiguração da Educação profissional Agrícola no Estado do Rio de Janeiro, tendo como ponto de partida o perfil profissional que é orientado pelas novas demandas da agricultura brasileira e, em especial, do estado do Rio de Janeiro.

4.1 - O Técnico em agropecuária de nível médio e as novas demandas

É fato que os impactos gerados pela transformação tecnológica trouxeram para a agropecuária geraram pressões na formação profissional em geral e, em particular, na formação profissional do técnico em agropecuária que consideramos como um dos principais agentes da extensão rural. Adentraremos, certamente nas atuais demandas requeridas pelo setor primário da agricultura e os tensionamentos provocados pela Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural – PNATER, na uma formação profissional do técnico em agropecuária dentro da especificidade do setor agrícola.

Genericamente denominado técnico agrícola, esse profissional exerce suas atividades nas várias áreas do setor primário da economia. Tendo uma identidade profissional generalista ou eclética sua formação, se diferencia de outras habilitações técnicas por possibilitar trabalhos tanto na agricultura quanto na pecuária. Muitas vezes esse profissional atua como mediador entre a empresa e o produtor rural (integrado), necessitando, portanto, de um entendimento das peculiaridades e particularidades de sua profissão. O profissional em questão é enquadrado como

profissional liberal²⁴, no entanto, sua categoria veio se organizando desde 1940, quando em 25 de novembro de 1941, foi criada a primeira associação regional dos Técnicos Rurais do Brasil, a ATR, em Porto Alegre – RS (SOBRAL, 2006). SOBRAL cita, ainda, a lei 5.524/68 como aquela que oficializa a profissão de Técnico Agrícola e o Decreto Federal nº. 90.922/85 como aquele que regulamenta a lei citada, descrevendo as atribuições dos técnicos de nível médio na área agrícola, que atendem as atividades nas várias áreas do setor primário da economia.

Franco (1987) coloca que, acerca das habilitações do Técnico em Agropecuária, segundo o Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola de 2º Grau do então MEC/DEM, datado de 1973, duas eram as funções principais para o exercício da profissão: como “agente de produção” e como “agente de serviço”. Tais funções, segundo a mesma autora, estavam em consonância com o modelo econômico “desenvolvimentista” da época e expressavam o tecnicismo, em que a formação é definida a partir do posto de trabalho a que o indivíduo se destina (na empresa ou fora dela). Sendo assim, a portaria ministerial de 1973, admite-se que:

a) o técnico agrícola, enquanto “agente de serviços”, subordina-se a profissionais de nível superior em especial a agrônomos. Neste caso ele presta serviços como extensionista rural e como vendedor técnico ou técnico auxiliar, atuando como elemento de ligação entre empresas e consumidores e entre especialistas de nível médio e agricultores.

b) enquanto “agente de produção” explora, na categoria de trabalho autônomo, uma propriedade, mediante a aplicação de moderna tecnologia. Essa função pressupõe também o administrador de fazendas de terceiros, com vínculo empregatício.

Entretanto, o Documento “Caracterização Ocupacional do Técnico em Agropecuária” do MEC/COAGRI de abril de 1983, examinando a vida profissional do técnico em agropecuária, verifica que grande percentagem dos entrevistados atua no mercado de trabalho como “agente de serviço”.

Percebe-se, assim, certa contradição uma vez que encontramos em inúmeros documentos o indicativo da importância do direcionamento da formação desses profissionais para atuarem como “agentes de produção”, incentivando até o retorno dos alunos formados à comunidade de origem. Encontramos ainda a expressão “trabalhar autonomamente” como um dos preceitos dessa formação. Tais questões vinculadas à profissão do Técnico em Agropecuária são descritas por COELHO e RECH (2000), os quais apontam as atividades desenvolvidas por esse profissional como autônomo, empregado, servidor público e empreendedor. Descrevem-no como um “agente de transformação do meio rural”, o que pressupõe que o referido agente (técnico em agropecuária) adquira habilidades que transcendam os aspectos meramente técnicos, pois a difusão de uma tecnologia, no meio rural, só acontece através de uma prática extensionista que compreende a introdução de técnicas adequadas à realidade do produtor rural. Assim, requer de seu agente, conhecimentos relacionados à treinamentos, orientação,

²⁴ Portaria do Ministério do Trabalho n. 3.156 de 28 de maio de 1987, publicada no Diário Oficial da União em 03 de junho de 1987.

planejamento, acompanhamento, supervisão, entre outros conhecimentos que estão ligados a uma prática pedagógica, como nos lembra RAMSAY (1972:42): “a função da extensão é eminentemente educativa, pois tende a produzir mudanças nos conhecimentos, atitudes e destrezas nas pessoas, para que possam conseguir o desenvolvimento tanto individual como social”.

Sendo assim, a afirmação de que o trabalho central do técnico em agropecuária é na extensão rural, percebemos o complexo conceito de extensão rural que segundo TIMMER (1954:17) “não se pode definir facilmente, mas como se refere a todos os meios e medidas para elevar o nível de vida rural, é obvio que o agricultor é que será beneficiado”. De acordo com tal idéia, a extensão seria um elo entre centros de pesquisa e universidades com as populações rurais, tendo como resultado a melhoria da qualidade de vida dos produtores rurais.

Em seu discurso, os objetivos básicos da ação extensionista são a modernização tecnológica e a qualificação da mão-de-obra, para se obter melhores níveis de produção, produtividade e, conseqüentemente, melhor qualidade de vida para a população rural. Nessa perspectiva, podemos entender a extensão rural como uma forma de ação, desinteressada e libertadora, no entanto a história da extensão rural no Brasil não se mostra tão libertadora assim.

Primeiro, porque parte do princípio de que o progresso técnico não pode vir senão de fontes exteriores à comunidade rural, mudando normas de comportamento, modificando o que as pessoas sabem, pensam, crêem e fazem, em outras palavras segundo CLERCK (1969:27), “torna-se necessário uma ação sobre o plano psicológico”. Assim, a intervenção dos agentes no meio rural objetivava mudar o comportamento dos agricultores, no sentido de que esses adotavam técnicas consideradas cientificamente válidas para a solução de seus problemas, o que para MASSELI (1998) implicava a aquisição e equipamentos industrializados.

Pelo exposto, a extensão rural não se apresenta apenas como caráter pedagógico, mas também como caráter político, pois vincula-se à possibilidade de ser um instrumento para fazer cumprir objetivos sócio-econômicos, que são definidos por uma concepção não só de desenvolvimento rural, mas também de um tipo de sociedade a se atingir. Segundo, porque a extensão rural descompromissada com os interesses reais e imediatos da população rural e apresentando a “intervenção técnica” como responsável pela mudança na sociedade rural, ignorando alterações sociopolíticas dessas sociedades, se apresenta como uma proposta fora da realidade concreta, impedindo assim toda a possibilidade de emancipação desse segmento.

No entanto, para se tentar responder que tipo de educação fez a extensão, ou melhor, para que e para quem serviu o projeto educacional extensionista, é necessário tentar entender sua gênese, pois quando da discussão em torno do “ruralismo pedagógico”, ainda na década de 1920, o tema “extensão rural” aparece ligado àquele. Assim, um complementa o outro, ou seja, a fixação do homem ao campo era vista como essencial para se evitar o

êxodo rural e a escola no meio rural por si só não garantiria tal fixação, sendo necessário um incremento em tecnologia que garantisse rentabilidade ao homem no campo.

Acerca do ruralismo pedagógico, vimos que esse esforço fez parte de um movimento ruralista que pela primeira vez, segundo FONSECA (1985:56), “colocou em discussão problemas concretos da escola rural, mas ao mesmo tempo imprimiu a esta discussão uma postura política conservadora que estaria presente em todos os movimentos oficiais de Educação Rural daí por diante”.

A análise dos objetivos da extensão rural no Brasil como um movimento oficial de educação rural, passou então a ser foco de atenção. A implantação da extensão rural no Brasil ocorreu num determinado momento histórico em que a industrialização crescente no meio urbano favoreceu o êxodo rural, “ameaçando a harmonia e a ordem das grandes cidades”. (VIANA, 1978:131).

Efetivadas algumas ações educacionais no meio rural, abriu-se caminho para a implantação de uma extensão rural no setor agrário brasileiro. Assim, enquanto o “ruralismo” se fixava na escola rural, a extensão rural firmou-se na noção de comunidade rural.

Segundo FONSECA (1985), as agências de extensão rural, instituições da sociedade civil, ficaram incumbidas de criar e difundir a ideologia modernizante, a qual serviu para implantar e justificar as modificações nas bases tecnológicas e nas relações sociais de produção, garantindo que o homem rural e sua família entrassem no ritmo e dinâmica da sociedade industrial. Convênios realizados entre Brasil e os Estados Unidos, conforme FONSECA (1961), a partir de 1945, culminaram na implantação do programas de extensão rural em São Paulo e em Minas Gerais, que tomavam como modelo a experiência norte americana de extensão rural. Para MARIN e ROSSATO (1995), a extensão rural foi um projeto de educação elaborado por instituições internacionais, aceito e difundido pelas classes hegemônicas nacionais e pelo Estado, com mediação dos extensionistas, intelectuais orgânicos da classe dirigente, com o fim de implementar mudanças nas relações de produção na agricultura. Nesse quadro, a extensão rural apresentava, já na sua gênese, interesses políticos e econômicos vinculados aos interesses das elites e não como algo necessário e imprescindível aos interesses das camadas populares rurais.

Podemos assim entender a extensão rural praticada no país, como fruto de convênios entre Brasil e os Estados Unidos, no entanto, esses convênios também se estenderam para as agências formadoras dos extensionistas, ou seja, as escolas agrícolas, principalmente a partir da década de 1960, quando a Rede Federal de Escolas Agrotécnicas se expandiu no Brasil.

LEHER (1997) aponta que muitos documentos do Banco Mundial (de 1960 a 1990) atribuem à educação importância decisiva para o desenvolvimento e, sobretudo, para o alívio da pobreza dos países em desenvolvimento, especialmente na América Latina. Daí podemos estabelecer que a atuação dos organismos internacionais assumiu

proporções determinantes para o ensino agrícola, em especial o ensino técnico agrícola. Isso se deu desde a implantação do modelo de escola-fazenda que fez parte do convênio técnico da Aliança para o Progresso, até o suporte técnico e financeiro para o ensino agrícola de 2. Grau, patrocinado pela USAID, donde depreende-se que, através de vários projetos do Banco Mundial, junto ao Ministério da Educação, procurou-se reforçar o modelo norte-americano de desenvolvimento rural como o ideal a ser proposto ao Brasil.

Vale citar que um dos objetivos da criação da Aliança para o Progresso, para a América latina, segundo SCHEMAN (1988), foi a contenção do acentuado êxodo rural, principalmente de jovens, na década de 1960, que gerou um grave problema social, necessitando de ações emergenciais promovida por determinadas políticas efetuadas pela Aliança para o Progresso.

No entanto, segundo LEHER (1997:13) os documentos da época atestam que a prioridade do programa era a estabilidade e a segurança da região, e não foi ao acaso que “a implementação da Aliança foi acompanhada de uma longa série de golpes militares e da instituição de ditaduras sangrentas em diversos países latino-americanos. O objetivo norteador, explicitado nos documentos, era combater a possibilidade de uma “segunda Cuba no continente”.

Assim, com esse caráter ideológico, os organismos internacionais imprimiram a forma da extensão rural e o modelo de Educação Técnica para o Brasil, em especial a formação agrotécnica, tema do cap. I do presente trabalho.

O projeto extensionista, que a princípio foi proposto pelo governo e instituições norte-americanas, com o intuito de afastar a ameaça do comunismo e ampliar a dependência dos países subdesenvolvidos, foi aceito pelas elites hegemônicas nacionais e instituído pelo Estado. Era necessário disciplinar e oferecer um treinamento para a população rural, isto é, qualificá-la técnica e ideologicamente para a manutenção e reprodução do sistema hegemônico, ou seja, era necessário uma educação extensionista que superasse as técnicas agrícolas entendidas como tradicionais, por serem consideradas inadequadas ao desenvolvimento capitalista e à sua nova ordem que se expandia pelo campo. Como aponta GRAMSCI (1988:91): “(...) missão educativa e formativa do Estado cujo fim é sempre criar novos e mais elevados tipos de civilização, adequar a civilização e a modernidade das mais amplas massas populares às necessidades do desenvolvimento continuado do aparelho econômico de produção, portanto, elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade”.

Nesse sentido, haveria a necessidade de preparar pessoal técnico e integrá-lo à estrutura de produção para desempenhar uma assistência técnica com uma certa missão educativa na industrialização agroindustrial, atendendo a preocupação de reproduzir a ordem econômica.

4.2 - Políticas públicas para o setor agrícola fluminense e seus tensionamentos no campo da Educação: Limites e Perspectivas da Educação Profissional Agrícola no Estado do Rio de Janeiro

Nos reportarmos, neste momento, à contextualização propriamente dita entre as políticas públicas para o setor agrícola no estado do Rio de Janeiro e a educação profissional agrícola neste estado, relacionando-os ao discurso da sustentabilidade colocado como um dos princípios da Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PNATER), bem como às novas demandas colocadas para este profissional, tanto em termos da inserção do debate sobre as questões socioambientais, como em termos de sua própria atuação frente à PNATER.

No terceiro capítulo nos referimos a Educação profissional agrícola no estado do Rio de Janeiro a partir do documento “O Ensino Técnico-Agrícola na Rede Estadual” datado de 1991, construído a partir de uma Comissão de Educação Agrícola composta por membros da Secretaria de Estado de Educação e da Secretaria de Estado de Agricultura e Abastecimento por força do Decreto 10946/1988. Configura-se portanto como um documento histórico e que nasce no período de redemocratização política brasileira. O documento construído a partir de encontros de ensino agrícola contou com o apoio da UFRJ que possui entre os seus cursos de graduação, o de Licenciatura em Ciências Agrícolas que objetiva formar profissionais da educação que possui entre seus campos de atuação a Educação Profissional Agrícola de nível médio. Naquele documento é referenciada a importância da articulação com esta instituição de ensino para promover “(...) um processo de permanente reciclagem do nosso professorado” (p. 13).

A formulação de uma política pública para a Educação Profissional Agrícola estava estreitamente relacionada à política agrícola do estado, daí a composição de uma comissão com membros de ambas as secretarias de estado. Outro fato importante que o documento explicita é a cogestão do Ensino Agrícola entre as Secretarias de Estado de Educação e Agricultura pelo fato desta última possuir “(...) larga experiência desse ensino, embora realizando-o de modo informal, sobretudo através da EMATER-RIO (...)” (p. 11) e deter “(...) os conhecimentos do campo fluminense (...)” (p. 12). Nesse sentido percebemos a importância da atuação intersetorial para planejamento da Educação profissional Agrícola naquele momento²⁵.

No momento da publicação do documento aqui referenciado contávamos com 13 unidades escolares²⁶ de formação de técnicos em agropecuária que, conforme o documento, estavam bem distribuídas pelo território estadual.

²⁵ O documento refere-se ainda à inserção de dois técnicos da Secretaria de Planejamento (SECPLAN), uma vez que, após levantadas as necessidades de cada estabelecimento de ensino por conta das visitas realizadas pela CEEA e posterior elaboração e encaminhamento de um Plano Global ao Governador do estado, por parte da Comissão, foi sinalizado grande interesse no assunto por parte da SECPLAN, que o considerou “extremamente adequado às necessidades do Estado”

²⁶ O documento cita, na página 13, o estudo para criação de mais duas novas unidades escolares.

Outra informação de extrema relevância para a pesquisa aqui apresentada é o discurso colocado no documento de que “(...) a finalidade da Escola Agrícola é a formação do Homem como elemento articulador do meio ambiente rural na conservação, ampliação e produção do patrimônio cultural local e universal” (p. 17) e esta finalidade seria dada através da reestruturação do currículo que possibilitasse aos técnicos em agropecuária não apenas “mexer” com as plantas e o solo, mas também, para atender a mecânica dos sistemas cooperativistas, construir planilha de custos, obter financiamento agrícolas entre outras competências. Nesse sentido outra função da escola agrícola seria a formação de pequenos e médios produtores rurais, contribuindo assim para a formação de uma classe média rural fluminense, capaz de viver dignamente da atividade agrícola.

Atualmente, a SEEDUC conta com oito unidades escolares que atuam na formação profissional de técnicos em agropecuária. Fica claro que, em termos estruturais, o final da década de 90 e início desse século, o desmonte da Educação Profissional Agrícola no Estado. E é nessa contextualização, através do mapeamento das Unidades escolares que propiciam tal formação, do currículo vigente e da estrutura, bem como com a interrelação entre as políticas públicas estaduais para a educação e para o setor agrícola que iremos observar os limites e perspectivas para a Educação Profissional Agrícola no âmbito do estado do Rio de Janeiro.

Entre 2007 e 2009 foram realizados três concursos para professor do estado para preencher o quadro docente e em todos eles constavam vagas para professor da educação profissional em geral²⁷. No caso da educação profissional agrícola, o último concurso realizado foi em 1990, o que significa quase duas décadas sem preencher o quadro de professores dessa modalidade de ensino. Ao estabelecer a correlação com o contexto político percebemos que o concurso de 1990 estava relacionado à discussão que havia por ocasião da existência da comissão de educação agrícola, ou seja, foi nesse *interregnum* entre meados da década de 90 e do início do século XXI (onde houve, no ano de 1997, em nível federal, a reforma da educação profissional e, em nível estadual, a criação da FAETEC) a realização de tais concursos nos permite refletir sobre a possibilidade de fortalecimento da educação profissional por parte da Secretaria Estadual de Educação.

Em termos de políticas educacionais, o Plano Estadual de Educação (PEE), publicado em 2009, no item Educação Profissional, cita a existência da oferta de cursos de Educação Profissional tanto na Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC), como na Secretaria de Estado de Cultura (SEC) e na Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECTEC), por meio da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) e do Centro Universitário da Zona Oeste (UEZO).

Conforme o PEE, a rede de ensino da SEEDUC/RJ ainda possui 80 unidades escolares que ministram cursos técnicos, oferecendo cursos em diversas áreas e vem enfrentando dificuldades na manutenção dos cursos técnicos, especialmente para acompanhar os novos desafios e,

²⁷ Em 2007, foram ofertadas 15 vagas no concurso a serem preenchidas nas escolas agrícolas; em 2008, o coconsros objetivou a criação de cadastro de reserva a ser preenchido conforme as necessidades e em 2009, mais vagas para a educação profissional agrícola forma oferecidas.

principalmente, nos municípios do interior do Estado, encontrando-se problemas como a Inexistência de recursos para modernização dos estabelecimentos; Inexistência de concursos públicos para atender à necessidade da rede; Oferta insuficiente de formação de professores para as diversas áreas da Educação Profissional; Desarticulação entre a pesquisa da demanda regional e a oferta dos cursos de Educação Profissional de nível técnico; Carência de parcerias empresas e escolas e, ainda, de interação entre as escolas e as universidades; Despreparo dos alunos que ingressam na Educação Profissional, com relação aos conhecimentos básicos, além da existência de um contingente significativo de profissionais de diversas áreas, sem qualificação pedagógica, atuando como professores nos cursos da Educação Profissional, quadro agravado pela falta de programas de educação continuada.

No item objetivos e metas a serem alcançados pelo PEE, o texto introdutório coloca a necessidade da compreensão da dimensão do trabalho a ser realizado pelo Estado, para que a Educação Profissional possa dar conta da magnitude de sua finalidade que é a de desenvolver as aptidões para a vida produtiva, de forma integrada: educação, trabalho, ciência e tecnologia. Dentre os 22 itens de objetivos e metas a serem alcançados por conta do PEE, no que tange à Educação Profissional, destacamos a realização de *“diagnóstico da situação da rede formal de Educação Profissional, para reorientar a política e subsidiar a tomada de decisões, a fim de extinguir a dualidade de oferta pela Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC) e pela Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC), otimizando recursos e potencializando as ações”* e a articulação e viabilização de *“parcerias, progressivamente, no prazo de 5 (cinco) anos, a partir da publicação deste Plano, entre a FAETEC e demais Secretarias de Estado que possuam Educação Profissional, para que esta seja transferida para a FAETEC, que concentrará o oferecimento de Educação Profissional pública no Estado do Rio de Janeiro, sendo garantida a SEEDUC a oferta de Ensino Médio Integrado e do Programa Brasil Profissionalizado, de acordo com os Arranjos Produtivos Locais (APLs)”*.

Consideramos pertinentes os destaques feitos a estes dois itens por conta da permanência contraditória de duas redes de educação profissional no estado, uma vez que à SEEDUC será garantida a oferta de Ensino Médio Integrado e do programa Brasil Profissionalizado o que nos permite concluir a manutenção da dualidade estrutural da Educação Profissional.

Retomando o debate sobre o discurso da sustentabilidade cabe uma reflexão acerca do currículo vigente da Educação Profissional Agrícola no estado. O currículo nos apresenta um panorama do perfil profissional que se deseja formar apontando o percurso formativo, as competências e habilidades requeridas para o exercício profissional. Por ocasião do decreto 2208/97, criou-se o tensionamento da formação por competências e habilidades pautados nos Referenciais Curriculares Nacionais (RCN's) da educação profissional de nível técnico por áreas de conhecimento, conforme o processo de produção e as cadeias produtivas. Na área de agropecuária, temos a atuação profissional delimitada em funções e subfunções.

Cada subfunção é delimitada, ainda em competências e habilidades a serem adquiridas e exercidas pelos profissionais e em nenhum momento é citada a questão ambiental como uma temática a ser discutida tanto em termos da formação profissional como da atuação profissional,

mas todo o documento é permeado pelos termos apropriados ao discurso neoliberal, quais sejam, adequação ao mercado de trabalho, flexibilização da organização pedagógica entre outros o que denota que por ocasião da elaboração dos RCN's esta não era uma questão prioritária na formação profissional. Cumpre ressaltar que nesse momento ainda estamos nos referenciando à Reforma da Educação Profissional promovida no governo FHC e que os RCN's datam de 2000. No entanto, os currículos formativos da Educação Profissional Agrícola no estado obedeceram a essa matriz curricular até 2009, quando entrou em vigência a nova matriz por conta do catálogo nacional de cursos técnicos, já consoantes o decreto 5140/2004.

O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, conforme coloca o MEC, “é um instrumento cuja proposta cuja proposta é disciplinar a oferta de cursos técnicos no tocante às denominações por ele empregadas” e constam informações como “atividades principais desempenhadas, destaques em sua formação técnica, possibilidades de locais de atuação, infraestrutura recomendada e carga horária mínima”.

Nesse momento a formação profissional passa a ser orientada conforme eixos tecnológicos que irão definir projetos pedagógicos que contemplem as trajetórias dos itinerários formativos e as exigências profissionais que direcionem as ações educativas. Neste caso a Educação Profissional Agrícola está delimitada no eixo tecnológico Recursos Naturais, com as seguintes denominações: Agricultura, Agronegócio, Agropecuária, Aquicultura, Florestas, Recursos Pesqueiros e Zootecnia²⁸.

O eixo tecnológico Recursos Naturais abrangem ações de prospecção, avaliação técnica e econômica, planejamento, extração, cultivo e produção referente aos recursos naturais. Nessa nova forma de composição da educação profissional temos como integrantes da organização curricular as questões sobre ética, desenvolvimento sustentável, cooperativismo, consciência ambiental, entre outros, o que significa, nesse momento um tensionamento mais forte para que a questão ambiental esteja subjacente à formação e atuação profissional. Como possibilidades de temas a serem abordados na formação profissional estão colocadas a extensão rural, o associativismo e/ou desenvolvimento sustentável, denotando uma possibilidade de atuação comprometida com a temática socioambiental.

No âmbito do estado temos uma matriz curricular composta por dois módulos, sendo cada módulo correspondente a um ano letivo, com as seguintes disciplinas de suporte: agricultura, zootecnia, desenho e topografia, administração de propriedades rurais, construções e instalações rurais, planejamento e projeto, processamento de produtos agropecuários e irrigação e drenagem. A delimitação da ementa fica a cargo de cada unidade escolar, conforme seus projetos pedagógicos.

²⁸ Outros dois cursos referenciados no catálogo são: Geologia, Recursos Minerais e Mineração.

4.3 - Políticas Públicas para o setor agrícola do Estado

Faz-se necessário articular as principais políticas públicas para o setor agrícola no estado e sua relação com o setor educacional, haja visto que estamos tensionando uma articulação entre estes setores para compreender como esse debate se relaciona com a formação dada nas escolas de formação profissional ligadas a rede estadual de ensino. Nesse sentido buscaremos estabelecer uma correlação entre os fazeres na atuação do agente da extensão rural e aquilo que é proposto em sua formação, através de seus itinerários formativos e as novas demandas colocadas para este profissional.

Em relação às políticas públicas para o setor agrícola temos que referenciar o papel da Secretaria de Estado de Agricultura. No estado do Rio de Janeiro, sua denominação institucional é Secretaria de Estado de Agricultura, Pecuária, Pesca e Abastecimento e estão entre as suas atribuições a implementação de políticas públicas voltadas à agricultura familiar e a todo o agronegócio, objetivando o cumprimento de uma agenda social com ênfase na geração de oportunidades de trabalho e renda para o desenvolvimento sustentável e o fortalecimento do interior do Estado do Rio de Janeiro. Sua atuação se dá através de ações estruturantes (Rio Genética, Crédito fundiário, Sanidade Rio, Estradas de Produção, Eletrificado Rural e Rio Rural) que se traduzem na estruturação da área rural por meio de infra-estrutura necessária a realização das atividades agrícolas, ações sociais (Panela Cheia) e setoriais (Multiplicar, Frutificar, Prosperar, Florescer, Rio Leite, Rio Carne, Rio Café, Rio Peixe, Cultivar Orgânico e Rio Agroenergia). As ações setoriais estão atreladas ao desenvolvimento das diferentes cadeias produtivas existentes no estado.

Conforme dados do ano 2007 da Fundação Centro Estadual de Estatísticas, Pesquisas e formação dos Servidores Públicos do Rio de Janeiro (CEPERJ) ²⁹, o Estado do Rio de Janeiro é o segundo colocado no Produto Interno Bruto (PIB, correspondendo a 11,2% do PIB do país. A contribuição do setor primário da economia corresponde, neste período, a 0,8% do total nacional, ocupando a 22ª posição em relação às outras unidades da federação. Em relação ao desempenho deste setor no período de 1995 a 2007, demonstra um quadro de estagnação na produção. Em função dessas informações e da área do estado em relação a outras unidades da federação provoca o uso do senso comum quando se analisa a questão da existência do campo como um segmento importante na caracterização econômica do estado do Estado do Rio de Janeiro, uma vez que este não contribui significativamente para as grandes exportações de produtos oriundos do setor primário. E é neste ponto que se apresentam as especificidades e novas demandas para a formação profissional que tem como foco de atuação o setor primário fluminense.

Em particular, no que se refere ao programa Rio Rural que, conforme citado, é um programa estruturante do meio rural no estado, o uso da metodologia gestão de microbacias e financiamento direto aos pequenos produtores para a utilização de práticas sustentáveis em suas propriedades objetivando a conservação dos recursos naturais, atendendo aos dispositivos legais

²⁹ A referida instituição era denominada, até 2009, como Fundação de apoio à pesquisa – FESP.

de adequação ambiental e compensando-os pelas limitações impostas. Nesse sentido é um programa inovador no sentido de que objetiva a sensibilização do produtor rural e de sua família no tocante às questões ambientais, tornando-os, assim, protagonistas no processo. Neste programa o papel do extensionista é de fundamental importância uma vez que é este profissional que, para além das recomendações técnicas de produção, mobiliza toda uma comunidade no sentido de proporem conjuntamente ações através dos Comitês Gestores das Microbacias (COGEM's).

5. À guisa de conclusão: Limites e Perspectivas da Educação Profissional Agrícola no Estado do Rio de Janeiro

Como limites, percebemos, por toda a trajetória da educação profissional agrícola fluminense, uma menor valia desta modalidade de ensino, particularmente na década de 90, onde a fragmentação da educação profissional no estado a partir da criação da FAETC, ocasionou o desmonte da educação profissional agrícola no estado.

A desarticulação da Comissão Estadual de Ensino Agrícola pelas sucessivas interrupções no desenvolvimento da política pública educacional estadual contribuiu para o enfraquecimento desta modalidade de ensino, o que denota, na estrutura da educação fluminense em geral: sucateamento dos prédios escolares, desvalorização dos profissionais da educação e inexistência de uma política curricular que possibilitasse uma formação cidadã emancipatória.

A Educação Profissional fluminense vem cumprindo o seu papel de atender às demandas mercadológicas por profissionais que possam ser inseridos nas funções do mercado, daí o investimento na formação em especial para os setores da tecnologia da informação e de petróleo e gás. Não obstante a FAETEC está vinculada à Secretaria de Ciência e Tecnologia. No âmbito da superestrutura educacional fluminense, é urgente a reorganização do sistema de ensino no sentido de findar a dualidade estrutural entre ensino técnico e ensino médio.

Em relação à Educação Profissional Agrícola, fundamentalmente, há que se perceber a importância da formação profissional a ser ofertada pela rede pública estadual no sentido de proporcionar à juventude rural perspectivas dignas de condições de vida no meio rural fluminense, daí a necessidade de uma articulação intersetorial que dê conta das especificidades da produção agropecuária e do meio rural fluminense. Esta articulação intersetorial deverá envolver não somente os gestores dos colégios agrícolas, mas também técnicos extensionistas e demais atores envolvidos com a questão no entorno das unidades escolares para a construção de projetos pedagógicos que privilegiem as realidades locais e sua relação com o contexto global de estado, de país e planetário. Nesse sentido cumpre ressaltar a importância de que tais escolas incorporem a noção e ação da politecnia já debatido anteriormente, onde estejam integrados saberes científicos e saberes voltados para a formação profissional, contextualizando, assim o mundo do trabalho.

A realização de um projeto de educação que produza a autonomia capaz de levar educadores e educandos a lutar pela emancipação é uma difícil tarefa a ser desempenhada pelos intelectuais orgânicos contra-hegemônicos, na conjuntura de crise da educação pública ancorada num sistema dual, engendrada pelo Estado subordinado aos interesses dos organismos internacionais. Estes receitam e impõem leis, métodos e procedimentos na elaboração das políticas públicas, como mecanismos de controle, rigorosamente observados pelos gestores da educação, de forma a domesticar educadores e educandos. Estes, desprovidos de um referencial

teórico mediador de suas ações, sucumbem ao consenso neoliberal, acabando por impedir a autonomia dos sujeitos e cumprindo o papel de internalizar as determinações gerais educacionais em sintonia com a totalidade do sistema capital.

A escola por si só não é capaz de produzir a emancipação de seus sujeitos, pois nas sociedades fundamentadas nas desigualdades sociais, o exercício da cidadania é sempre restrito a poucos, à maioria, são inculcados os valores da cidadania do mercado, tornando a tarefa delega à escola de hoje (formar para a cidadania crítica e criativa), uma tarefa divorciada da realidade social, na qual os valores humanos estão subordinados ao mercado. Nesse sentido a ação intersectorial proposta objetiva o envolvimento das comunidades do entorno numa ação propositiva que questione as estruturas e possa na coletividade propor novas formas de construir ações pedagógicas que atendam às demandas requeridas pelas comunidades rurais fluminenses e dessa forma propiciar a emancipação de seus sujeitos, tendo o trabalho e suas formas de organização como princípio norteador do processo formativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, R. *Paradigmas do capitalismo agrário em questão*. Campinas SP: HUCITEC/Edunicamp/Anpocs, 1992.
- ANJOS, F. S. *Agricultura familiar, pluriatividade e desenvolvimento rural no sul do Brasil*. Pelotas: EGUFPEL, 2003
- APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 1989.
- AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. 5 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.
- BARREIRO, Iraíde de Freitas. *Cultura camponesa, educação rural e modernização*. Didática. São Paulo, 1986/87.
- BEGNAMI, J.B. O que é uma Escola Família Agrícola – EFA? Texto extraído do sítio da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional - www.abt-br.org.br, 1994.
- BELIK, Walter. Agroindústria e reestruturação industrial no Brasil: elementos para uma avaliação. In: *Agropecuária e agroindústria no Brasil: ajuste, situação atual e perspectiva*. Ramos, Pedro e Reydon, Bastian (org). Campinas, ABRA, 1995.
- BESKOW, P. R. *O arrendamento capitalista na agricultura*. São Paulo, HUCITEC, 1986.
- BONILLA, J. A. *Qualidade total na agricultura: fundamentos e aplicações*. Belo Horizonte: Centro de Estudos da Qualidade Total na Agricultura, 1994.
- BRADENBERG, A.; FERREIRA, A. Os agricultores e suas estratégias: a relação contratual com as agroindústrias. In: *Revista de Economia e Sociologia Rural*, Brasília, v.33, n3, p.63-82, 1995.
- BRASIL. MEC/COAGRI. *Atuação da COAGRI para o desenvolvimento de ensino no setor primário da economia*. Brasília, Mimeo, 1979.
- _____. MEC/COAGRI. *Lema do ensino agrícola*. Brasília, 1985.
- _____. MEC/COAGRI. *Retrospectiva histórica do ensino agrícola de 2º grau*. Brasília, Mimeo, 1984.

_____. MEC/SEMTEC. *Catálogo das instituições federais de educação tecnológica*. Brasília, 2002.

_____. MEC/SEMTEC. *Educação média e tecnológica: fundamentos, diretrizes e linhas de ação*. Brasília, 1994.

_____. MEC/SEMTEC. *Educação tecnológica: legislação básica*. Brasília, 1994.

_____. MEC/SENETE. *Retrospectiva histórica da escola agrotécnica federal de Alegre (ES)*. Brasília, 1992.

_____. Ministério da Educação. *Educação agrícola -2. grau- linhas norteadoras*. Brasília. 1984.

_____. *O mercado de trabalho e a geração de empregos*. Fernando Henrique Cardoso - Presidência da República. Secretaria de Comunicação. Brasília, 1996.

_____. Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Disponível em: <http://catalogonct.mec.gov.br/>

_____. MEC/SEMTEC. Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico. Área Profissional: Agropecuária. Brasília, 2000.

_____. MEC/SETEC. (Res)significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação profissional e Tecnológica. Brasília, 2009.

BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no Século XX*. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

BRUM, A . *O desenvolvimento econômico brasileiro*. 10. Ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

BUAINAIN, A. M. *Trajetória recente da política agrícola brasileira*. Tese de Doutorado, Campinas: UNICAMP, 1996.

BURBACH, R.; FLYNN, P. *Agroindústria nas américas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. *Estudo retrospectivo da educação rural no Brasil*. Rio de Janeiro: IESAE, 1979.

_____. Para compreender a educação do estado no meio rural - traços de uma trajetória. In: Therrien e Damasceno (Org). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993.

_____. Questões e contradições da educação rural no Brasil. In: *Educação rural no terceiro mundo*. Werthein, J. e Bordenave, J. D. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

CAMARANO, A.; ABRAMOVAY, R. *Êxodo Rural, Envelhecimento e Masculinização no Brasil*: Panoramas dos últimos cinquenta anos. IN: XXI ENCONTRO ANUAL: DA ANPOCS, 1977.

CAMPBELL, G. J. *Diagnostico de competitividad agropecuaria y agroindustrial a nivel del mercusur*. Programa de Apoyo Técnico para la implementación del Mercusur. BID ATN/SF. 4130 - RE. (Mimeo).

CAPDEVILLE, Guy. *O ensino superior agrícola no Brasil*. Viçosa: UFV, 1991.

CARNEIRO, J. F. O império e a colonização do sul do Brasil. In: *Fundamentos da cultura Rio-Grandense*. Porto Alegre: Faculdade de Filosofia, UFRGS, IV Série, 1960.

CASTRO, Elisa Guaraná. Sonhos, desejos e a realidade: herança, educação e trabalho de 'jovens rurais' da Baixada Fluminense/RJ. Disponível em:

http://www.nead.gov.br/portal/nead/noticias/item?item_id=4986736.

CLERCK, Marcel. Aspectos sociais da ação educativa no meio rural tradicional. *Revista Paz e Terra*. Rio de Janeiro, 5(a): 27 out. 1969.

COELHO, Carlos Dinarte; RECH, Luiz Roberto Dalpiaz. *Técnico Agrícola: formação e atuação profissional*. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2000.

CONCAGH, V. B. A Escola Família Agrícola no Espírito Santo. *Cadernos de Pesquisa*, nº 68. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1989.

CORDEIRO, L. C; Oliveira, L.M.T. A Formação de professores para o Ensino Técnico Agrícola: um olhar crítico sobre o processo. In: *Revista Universidade Rural: Série Ciências Humanas/ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*. V. 24 (suplemento) – Seropédica, RJ: Editora Universidade Rural, 2002.

COSTA, L.F.C, MOREIRA, R. J e BRUNO, R. *Mundo Rural e Tempo Presente*. Rio de Janeiro, Mauad, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O ensino médio no Brasil: visão histórica, situação atual e perspectivas. In: *Educação em revista*. Belo Horizonte: FAE - UFMG, n. 27. Julho 1998.

DAMASCENO, Maria Nobre. A construção do saber social pelo camponês na sua prática produtiva e política. In: *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993.

DELGADO, G. C. Mudança Técnica da Agricultura, Constituição do Complexo Agroindustrial e Política Tecnológica Recente. *Cadernos de difusão de tecnologia*, Brasília: EMBRAPA, vol. 2, n.1, jan./abr. p.79-97, 1985.

DE ROSA, Maria da Glória. História do ensino agrícola brasileiro: dos jesuítas ao período Joanino. *Didática*, São Paulo, 15: 45-52, 1979.

DUBAR, C. A Socialização: construção de identidades sociais e profissionais. Portugal:Porto Editora, 1997.

ELIAS, Norbert. A Sociedade dos Indivíduos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

_____. Os estabelecidos e os outsiders. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994

FONSECA, M. T. L. *A extensão rural no Brasil*: um projeto educativo para o capital. São Paulo: Loyola, 1985.

FONSECA, Celso S. da. *História do ensino industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, 1961, V.1.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

FONTANA, A. *História de minha vida*. Petrópolis: Vozes, 1980.

FOUCAULT, M. A Ordem do Discurso. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

_____. As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das Ciências Humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

FRANCO, Maria L. *Ensino médio: desafios e reflexões*. Campinas, Papirus, 1994.

_____. Introduzindo a problemática do ensino técnico agrícola, um pouco de sua história. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*. Brasília, vol 68 n°158 41-64 jan/abr 1987.

FRANCO, Maria L.; ZIBAS, D. M. L. Educação-produção: as distorções do sistema. In: *Educação e sociedade* (29): 100-21, julho, 1988.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 7. ed. Rio de Janeiro: Paz Terra 1983.

FREITAS, Luiz Carlos. Neotecnicismo e formação do educador. In: *Formação de professores, pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: Gentili (Org.). *Pedagogia da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. Trabalho educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica. In: SILVA, T. T. *Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GALLO, A. A. Disponível em: <http://www.anped.org.br/24/P0251803934623.rtf>.

GERMANO, José Willington. Regime militar: política e planejamento educacional no Brasil: 1964-1985. In: *Cadernos CEDES*, nº34, Campinas: Papirus, 1985.

GIROUX, N. *Communication et changement dans les organisations*. Communication et Organisation, n. 3, p. 9-18, mai 1993.

GIULLIANI, Gian Mario. A Profissionalização dos produtores rurais e a questão ambiental. Revista Estudos, Sociedade e Agricultura. Rio de Janeiro: UFRRJ/CPDA, 1997 (vol.9).

_____. A problemática da regionalização agrária no Brasil: observações metodológicas. In: GIULLIANI, G.M. (Org.) *Campo Aberto: O Rural no estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1998.

GOMES, S. T. *Condicionantes da modernização de pequeno agricultor*. Tese de Doutorado, São Paulo. USP, Departamento de Economia, 1986.

GONÇALVES NETO, W. *Estado e agricultura no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1997.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Vol 2, 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. *Cadernos do cárcere*: Maquiavel notas sobre o Estado e a política. Vol 3, 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 6.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

GUANZIROLLI, C. O porque da reforma agrária. In: *Econômica / Revista do Programa de Pós Graduação em Economia da UFF*. Niterói: UFF, V.4, n.1, 2002.

GUIMARÃES, A. P. *A crise agrária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

HOFFMANN, R. et al. *Inovações tecnológicas e transformações recentes na agricultura brasileira*. Relatórios de Pesquisa. São Paulo: FINEP/USP, vol.1, 1985.

_____. *Inovações tecnológicas e transformações recentes na agricultura brasileira. Relatório de Pesquisa*. São Paulo: FINEP/USP, 1985. V.1.

IPEA. *Relatório sobre desenvolvimento humano no Brasil*. RJ: IPEA, Brasília: PNUD, 1996.

KAGEYAMA, A. A. (coord). *Agricultura e políticas públicas: o novo padrão agrícola brasileiro: do complexo rural aos complexos agroindustriais*. Brasília: IPEA, 1996.

_____. *Modernização, produtividade e emprego na agricultura – uma análise regional*. Tese de Doutorado, Campinas: Unicamp, 1986.

KAUSTKY, Karl. *A questão agrária*. Rio de Janeiro: Laemmert, 1968.

KAWAMURA, Lili. *Novas tecnologias e educação*. São Paulo: Ática, 1990.

KUENZER, Acácia. *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Ensino de 2. Grau: o trabalho como princípio educativo*. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *Pedagogia da fábrica*. São Paulo: Cortez. 1986.

LACERDA, Guilherme Narciso de. *Capitalismo e produção familiar na agricultura brasileira*. São Paulo: Instituto de Pesquisas Econômicas- USP, 1985.

LAMARCHE, H. *A agricultura familiar*. Campinas: UNICAMP, 1993.

LANGONI, C. *As causas do crescimento econômico no Brasil*. Rio de Janeiro: Apec, 1974.

LEHER, Roberto. *O que faz o Banco Mundial quando constrói a era do mercado? Educação como núcleo da formulação ideológica*. Tese de Doutorado em Educação, São Paulo: USP, 1997.

LIMA, G. C. O Discurso da sustentabilidade e suas implicações para a Educação. *Revista Ambiente e Sociedade*, Vol. VI, nº2 - Campinas: ANPPAS (UNICAMP), 2003.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUVISOLO, H. R. *Terra trabalho e capital: produção familiar e acumulação*. Campinas: UNICAMP, 1989.

MACHADO, L. R. S. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. 2. Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MADURO, Célia Pereira. *O sistema escola-fazenda: um estudo avaliativo*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília, Julho de 1979.

MAIA, Eni Marina. Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos? *Revista da Associação Nacional de Educação*. São Paulo: ANDE. 1 (3) 5-11, 1982.

MANACORDA, Mário. (1990). O princípio educativo em Gramsci. Porto Alegre, Artes Médicas.

_____. Marx e a pedagogia moderna. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1991.

MARIN J.; ROSSATO R. Educação extensionista: Uma abordagem gramsciana. *Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação*, UFG, 19 (1-2): 39-56, Jan/Dez 1995.

MARTINE, G. A. Trajetória da Modernização Agrícola: A quem beneficia? *Revista Lua Nova*, n. 23, março. São Paulo: CEDEC, 1991.

MARTINE, G. A.; GARCIA R. *Os impactos sociais da modernização agrícola*. São Paulo: Caetés, 1987.

MARTINS, José de Souza. *As coisas no lugar*. Sobre o modo capitalista de pensar. São Paulo: Hucitec, 1980.

MARX, Karl. Posfácio à Segunda Edição. O Capital. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, K.; ENGELS, F. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Moraes, 1983.

MASSELI, Maria Cecília. *Extensão rural entre os sem-terra*. Piracicaba: UNIMEP, 1998.

MASSUQUETTI, Angélica; SILVA, Leonardo Xavier. O setor agrícola brasileiro no contexto do programa de ação econômica do governo (1964-6), do milagre brasileiro (1967-73) e da desaceleração da economia (1974-9). In: *Estudos do CEPE* - Centro de Estudos e Pesquisas Econômicas n. 15/16 - Jan/Dez 2002. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2002.

MELLO, G. N. *Políticas públicas de educação*. USP/IEA – Série Educação para a Cidadania – 1 (Coleção Documentos), 1991.

MELLO, M. A (et al.). Sucessão hereditária e reprodução social da agricultura familiar. In: *Agricultura em São Paulo*. São Paulo, v.50, n.1, 11-24, 2003.

MELLO, M. M. *A reforma da educação profissional e o tecnólogo do vestuário: algumas implicações*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 1999.

MELLO, J. M. C. de; BELLUZZO, L. G. de M. Reflexões sobre a crise atual. In: BELLUZZO, L. G. de M; COUTINHO, Renata (org). *Desenvolvimento capitalista no Brasil: ensaios sobre a crise*. 2. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1983, v.1, p.141-58.

MENDES Jr.; MARANHÃO, R.. *Brasil história*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

MOACYR, P. *A instrução e o império: subsídios para a história da educação no Brasil (1823-1853)*. São Paulo: Nacional, 1936.

MOREIRA, R. J. Ruralidades e Globalizações: ensaiando uma interpretação. Série *Ruralidades*. Seropédica, CPDA, 2002.

_____. Identidades Sociais em Territórios Rurais Fluminenses. Texto extraído do sítio: www.ruralidades.org.br/producao, jan, 2004.

MULLER, G. *Complexo agroindustrial e modernização agrária*. São Paulo: Hucitec, 1989.

NEVES FILHO. A. *A liberação do trabalho no campo*. Uma contribuição ao debate sobre o progresso técnico na industrialização da agricultura brasileira. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC/SP, 1989.

OLIVEIRA, L.M.T. *A Licenciatura em Ciências Agrícolas: perfil e contextualizações*. Rio de Janeiro: UFRRJ/CPDA, 1998.

OLIVEIRA, Mauro. A conjugação do crédito rural à assistência técnica no Brasil: análise da experiência do sistema brasileiro de assistência técnica e extensão rural. In: *Caderno de Difusão de Tecnologia*, Brasília, vol. 1, n.1, p.71-121, jan/abr 1989

PAIVA, José Maria de. *Colonização e catequese*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. 5. ed. São Paulo: Loyola. 1987.

PAULILO, Maria Ignez S. *Produtor e agroindústria: consensos e dissensos*. Florianópolis: UFSC, Secretaria de Estado de Santa Catarina e do Esporte, 1990.

PAULUS, G. *Do padrão moderno à agricultura alternativa: possibilidades de transição*. Florianópolis: UFSC, 1999. Dissertação de Mestrado.

PETEROSSY, Helena Gemignani. *Formação do professor para o ensino técnico*. São Paulo: Loyola, 1994.

PISTRAK. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PRADO Jr. C. *História econômica do Brasil*. 30 ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. *História econômica do Brasil*. São Paulo: Brasiliense 1967.

RAMSAY, Jorge et al. *Extensión agrícola dinamica del desarrollo rural*. Lima/Peru, IICA/OEA, 1972

RESENDE, A . L. Estabilização e reforma: 1964-67. In: ABREU, M. de P. (org). *A ordem do progresso*. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

RIBEIRO, Ivan de Otero. *Agricultura, democracia e socialismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

RIBEIRO, Maria Luiza S. *História da educação brasileira - a organização escolar*. 13. ed., Campinas: Autores Associados, 1993.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. *O Ensino Técnico Agrícola na rede estadual*. Rio de Janeiro: Bloch Ed., 1991.

RODRIGUES, J. *A educação politécnica no Brasil*. Niterói: EdUFF, 1998.

ROMEIRO, A. R. *Meio ambiente e dinâmica de inovações na agricultura*. São Paulo: Annablume: FAPESP, 1998.

SALLES FILHO, S. L. M. *A dinâmica tecnológica da agricultura: perspectivas da biotecnologia*. Tese de Doutorado. Instituto de Economia da UNICAMP. Campinas, 1993.

SANTOS, B. Um discurso sobre as Ciências. Porto: Afrontamento, 1987.

_____. *Introdução a uma Ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1990.

SANTOS J. V. T. *Colonos do vinho*. Estudo sobre a subordinação do trabalho camponês ao capital. São Paulo: Hucitec, 1984.

SARUP, M. *Marxismo e educação: abordagem fenomenológica e marxista da educação*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1980.

_____. *Escola e democracia*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. Dermeval. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1987.

SCHEMAN, L. R. *The alliance for progress*. N Y: Praeger, 1988.

SCHNEIDER, S. Êxodo, Envelhecimento Populacional e Estratégias de Sucessão na Exploração Agrícola. *Indicadores Econômicos*, Porto Alegre, v.2, n.4, p.259-268, 1994.

SCHULTZ, T. *A transformação da agricultura tradicional*. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

_____. *O capital humano*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SEYFERTH, G. As Contradições da Liberdade: análise de representações sobre a identidade camponesa. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, n. 18, ano 7, 1992.

SILVA, J. Graziano da. *A modernização dolorosa*. Estrutura agrária, fronteira agrícola e trabalhadores rurais no Brasil. Coleção Agricultura e Sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____. *Estrutura agrária e produção de subsistência da agricultura brasileira*. São Paulo: Hucitec, 1978.

_____. O novo mundo rural. *Revista da Unicamp*, São Paulo, 1998.

_____. *Progresso técnico e relações de trabalho na agricultura*. São Paulo: Hucitec, 1981.

SILVA, Maria das Graças Baracho. *Da arte do ofício à especialização: um breve histórico sobre a função social do ensino técnico industrial*. Dissertação de Mestrado. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1991.

SILVESTRO, M. L et al. *Os impasses sociais da sucessão hereditária na agricultura familiar*. Florianópolis: Epagri; Brasília: Nead/ Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2001.

SIMONSEN, M. *Brasil 2002*. Rio de Janeiro: Apec 1969.

SOARES, A.M.D. Política Educacional e Configurações dos Currículos de Formação de Técnicos em Agropecuária nos anos 90: Regulação ou Emancipação? Rio de Janeiro: UFRRJ/CPDA, 2003.

SZMRECZSANYI, T. Nota sobre o complexo agroindustrial e a industrialização da agricultura no Brasil. *Revista de Economia Política*, v.3, n. 2:25, abr./jun., p.141-144, 1983.

_____. *Pequena história da agricultura do Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997.

TANGELSON, Oscar. *Revolucion tecnológica*. Trabajo y educação frente al siglo XXI. Buenos Aires, Argentina, 1993.

TEDESCO, J. C. *Terra, salário e família: ethos e racionalidade produtiva no cotidiano camponês*. Tese de Doutorado em Ciências Sociais, UNICAMP, Campinas, 1998.

THERRIEN, Jacques. Trabalho e saber: a interação no contexto da pós modernidade. In: *Trabalho, qualificação e politecnia*. Campinas: Papirus, 1996.

TIMMER, Willy. *Planejamento do trabalho de extensão agrícola*. Rio de Janeiro: MA. - Serviço de Informação Agrícola, 1954.

VEIGA J. E. *A face rural do desenvolvimento: natureza, território e agricultura*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

_____. *O Brasil rural precisa de uma estratégia de desenvolvimento*. Brasília: NEAD MDA, 2001.

_____. *O desenvolvimento agrícola: Uma visão histórica*. São Paulo: Hucitec, 1991.

VERÍSSIMO, M.L.S. A construção da carreira acadêmica e das perspectivas profissionais no contexto do curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas da UFRRJ: um estudo etnográfico sobre as estratégias metacognitivas. Dissertação de mestrado. Seropédica: CPDA, 2002.