



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Silvana Maria Gritti

**TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA:
servir à agricultura familiar ou ser desempregado da agricultura capitalista**

**Porto Alegre
2007**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Silvana Maria Gritti

TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA:

servir á agricultura familiar ou ser desempregado da agricultura capitalista

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora:
Prof^ª Dra. Marlene Ribeiro

Porto Alegre

2007

Para Vagner, meu marido, companheiro de caminhada;
Arude e Norma: Paulo e Vera, pelo amor e existência. À
Isabel Rosa, Vera Lúcia, Graciela Regina, Marcelo
Ângelo, Leandro Antônio e Marcos Laerte, meus irmãos.
Ildo José, Mara Terezinha, Renato, Flávia, Martins e
Tatiana por estarmos juntos. Àqueles que iluminam e se
constituem razão de vida e luta: Guilherme, Carolina,
João Pedro, Rafaela, Lucas, Davi, Luiza e Oliver, meus
lindos e amados sobrinhos. Gilse Helena e Alisolete
minhas amigas.

AGRADECIMENTOS

À Professora Dra. Marlene Ribeiro, minha orientadora pelo acolhimento, amor e orientação;

Aos meus sujeitos de pesquisa, sem os quais meu trabalho não existiria;

À banca examinadora pela atenção, disponibilidade e importantes contribuições;

Aos professores e colegas do TRAMSE, pelas descobertas e aprendizagens, especialmente a de que mudar é possível;

Aos funcionários da Secretaria do PPGEDU, pela atenção e ajuda;

Ao CNPq por ter financiado esta pesquisa;

Às professoras Maria e Teresinha Louzada pela correção atenta e carinhosa do texto;

Aos amigos e amigas pela amizade, atenção e estímulo recebidos, como nos diz Milton Nascimento: “Amigo é coisa pra se guardar debaixo de sete chaves [...] Dentro do coração.

Meu reconhecido agradecimento

RESUMO

Neste trabalho de pesquisa analiso o processo de formação de Técnicos em Agropecuária da Escola Estadual Agrícola Ângelo Emílio Grando de Erechim – Rio Grande do Sul, na Região do Alto Uruguai, a partir da Reforma da Educação Profissional e do Decreto 2.208/97, que trouxe a necessidade de reformular e adequar a oferta de educação profissional, a partir de novos preceitos e pressupostos, decorrentes do processo de desenvolvimento do capitalismo. Este estudo desvela o comprometimento desta formação para com um projeto de desenvolvimento econômico e social do campo, edificado sob os valores e necessidades da reprodução do capital e de sua legitimação/preservação em detrimento de outras possibilidades de organização e desenvolvimento da produção e conseqüentemente da sociedade.

A análise que realizo do processo de concretização da Reforma, demandada pela Lei, denuncia a forma autoritária de apropriação dos espaços formativos, por parte do grupo que detém a hegemonia na sociedade e a subsunção dos demais interesses, valores, características culturais, produtivas e sociais dos demais grupos presentes e constitutivos da realidade social. Especialmente, os agricultores familiares que, historicamente, foram e continuam sendo alijados dos processos de participação e de democratização, quer dos espaços públicos, formativos ou não, quer do acesso aos recursos que poderiam significar sua afirmação produtiva, econômica e social, frente ao processo avassalador do capital que objetiva impor-se cultural e economicamente, para assegurar uma permanente maior acumulação. O que tem trazido conseqüências drásticas para o conjunto dos trabalhadores do campo, desqualificado seu modo de viver e de produzir e, conseqüentemente, a construção de sua identidade produtiva alicerçada nos princípios e valores da agricultura familiar.

PALAVRAS-CHAVE: reforma da educação profissional, técnico em agropecuária, agricultura familiar.

SINTESI

In questo lavoro di ricerca si analizza il processo di formazione di Tecnici in Agricoltura e Allevamento della Scuola Statale Agricola Angêlo Emílio Grando, nel comune di Erechim, nella zona dell'Alto Uruguay – Stato del Rio Grande do Sul – Brasile, a partire dalla Riforma dell'Educazione Professionale e del Decreto 2.208/97, che ha reso necessaria la riformulazione e l'adeguamento dell'offerta dell'educazione professionale, a partire dai nuovi precetti e presupposti, decorrenti dal processo di sviluppo del capitalismo. Questo studio rivela il compromesso di questa formazione con un progetto di sviluppo economico e sociale delle campagne basato su valori e necessità richieste dal capitale e dalla sua legittimazione e preservazione, a scapito di altre possibilità di organizzazione e sviluppo della produzione e di conseguenza della società.

L'analisi realizzata del processo di concretizzazione della Riforma, come richiesto dalla Legge, denuncia la forma autoritaria di appropriazione degli spazi formativi da parte del gruppo che detiene l'egemonia nella società e la sottomissione degli altrui interessi, valori, caratteristiche culturali, produttive e sociali dei gruppi presenti e costitutivi della società. In modo speciale gli "agricoltori familiari", che, storicamente, sono stati e continuano ad essere esclusi dai processi di partecipazione e di democratizzazione, sia degli spazi pubblici, formativi o no, sia dell'accesso alle risorse che potrebbero significare la loro affermazione produttiva, economica e sociale, davanti allo schiacciante processo del capitale, che si propone di imporsi culturalmente e economicamente per assicurarsi un maggior accumulo permanente. Ciò ha comportato conseguenze drastiche per i lavoratori agricoli nel loro insieme, squalificando il loro modo di vivere e di produrre e, di conseguenza, la costruzione della loro identità produttiva fondata sui principi e valori dell'agricoltura familiare.

PAROLE CHIAVE: riforma dell'educazione professionale, tecnico in agricoltura e allevamento, agricoltura familiare.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM – Banco Mundial¹

CEEE – Companhia Estadual de Energia Elétrica

CERGS – Centro Econômico do Rio Grande do Sul

CNE/ CEB- – Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica

COTREL – Cooperativa Tritícola Erechim Ltda.

COAGRI – Coordenação Nacional de Ensino Agrícola

CPM – Círculo de Pais e Mestres

15^a CRE – Décima Quinta Coordenadoria Regional de Educação

15^a DE – Décima Quinta Delegacia de Educação

DEA – Departamento de Ensino Agrícola

DEM – Departamento de Ensino Médio

E. E. A. A. E. G. – Escola Estadual Agrícola Ângelo Emílio Grandó.

EMATER/RS – Empresa Estadual de Assistência e Extensão Rural/RS

FAO – *Food and Agriculture Organization* - Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores

PCN(s) – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP – Projeto Político Pedagógico

¹ Também identificado como Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD.

PPT – Preparação para o Trabalho

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional

SEA – Superintendência de Ensino Agrícola

SEAV - Superintendência de Ensino Agrícola e Veterinário

SUEPRO/RS – Superintendência da Educação Profissional do Rio Grande do Sul

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Aluno da Escola, setor de plantas ornamentais e jardinagem.....	12
Figura 2: Prédio pedagógico da Escola.....	26
Figura 3: Garagem de máquinas agrícolas da Escola.....	74
Figura 4: Primeiro prédio da Escola, atualmente internato, cozinha e auditório.....	101
Figura 5: Setores da Escola.....	140
Figura 6: Manutenção de máquinas agrícolas.....	175

SUMÁRIO

INTRODUZINDO A QUESTÃO	12
1 A EDUCAÇÃO RURAL E O SEU PERCURSO HISTÓRICO	26
1.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL.....	27
1.2 EDUCAÇÃO RURAL E FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA.....	35
1.3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO E TRANSFORMAÇÕES ECONÔMICAS E PRODUTIVAS.....	38
1.3.1 A Lógica que Perpassa a Formação: Relação Escola Empresa e Parcerias	43
1.3.2 Parcerias e Empresas na Escola	49
1.3.3 A Escola como Mercado de Consumo	54
1.3.4 O Técnico Empeendedor	55
1.4 MARCAS DA FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	60
1.4.1 Contradição entre os Saberes: o Institucional que a Escola Oferece e o Prático Trazido pelo Aluno	62
1.4.2 Agricultor e Técnico: Identidades ou Descontinuidades?	69
2 A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA	74
2.1 O EMERGIR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL RURAL	75
2.1.1 A Emergência do Técnico Agrícola	80
2.2 A FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DENTRO DE UM PROJETO HEGEMÔNICO DE SOCIEDADE.....	88
2.2.1 Para que ou Para Quem a Escola Forma?	92
2.2.2 Técnico Intelectual?	98
3 A ESCOLA ESTADUAL AGRÍCOLA ÂNGELO EMÍLIO GRANDO	101
3.1 PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO	102
3.1.1 Delineamento da Escola Agrícola	107
3.2 INTERNATO.....	110
3.2.1 Internalizar o Quê ?	111
3.3 QUEM SÃO OS ALUNOS QUE ESTÃO NA ESCOLA HOJE.....	114
3.3.1 A Escola e seus Sujeitos: Percepções e Projeções	118
3.3.2 Objetivos Pronunciados	119

3.4 IMPLANTAÇÃO LENTA E GRADUAL: CONFORMAÇÃO DA ESCOLA À REFORMA.....	123
3.4.1 Reforma Anunciada.....	128
3.4.2 Vozes Contempladas.....	129
3.4.3 Percursos e Apreensões.....	131
3.5 ONDE SE DÁ A RESISTÊNCIA E QUANDO A SINTONIA É ROMPIDA	133
3.5.1 Quando a Resistência Extrapola os Muros da Escola	136
4 A LEGISLAÇÃO DA REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	140
4.1 CONTEXTO EM QUE EMERGEM AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL	141
4.2 A REFORMA DA EDUCAÇÃO E PROFISSIONAL	146
4.2.1 O Ensino Técnico na LDB 9.394/96 e Decreto 2.208/97	153
4.2.2 Como o Parecer 16/99 Situa a Educação Profissional na LDB.....	155
4.3 O PROFESSOR PERCEBE A REFORMA PELO AJUSTAMENTO QUE FAZ DA SUA VIDA FUNCIONAL	162
4.4 A NOVA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE FORMAÇÃO DE TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA DE NÍVEL TÉCNICO	164
4.5 DE QUE MANEIRA A ESCOLA SE METAMORFOSEIA A PARTIR DA LEI....	167
4.5.1 A Certificação: Ilusão da Dupla Certificação.....	171
5 MODERNIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR.....	175
5.1 AS REFORMAS E O DISCURSO DA BUSCA DE QUALIDADE.....	176
5.1.1 O Discurso de uma Nova Educação Profissional	178
5.1.2 A Democratização como “Utopia” Legal	188
5.2 O CAMPO NA ESCOLA AGRÍCOLA “MODERNA”	190
5.2.1 Contexto Agrário e Agrícola	192
5.2.2 A Agricultura Familiar e a Formação do Técnico em Agropecuária	194
5.3 TÉCNICO: FORMAÇÃO E TRABALHO	205
5.3.1 Valores que Fundamentam a Formação dos Técnicos em Agropecuária da Escola Estadual Agrícola Ângelo Emílio Grando de Erechim	213
5.4 A MATERIALIZAÇÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE NO CURSO DE FORMAÇÃO DE TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA	220
5.4.1 A Corporificação Interdisciplinar no Interior da Escola na Perspectiva de Seus Sujeitos	223

CONSIDERAÇÕES FINAIS	227
REFERÊNCIAS	233
ANEXO A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS FREQUENTANTES, NO ANO DE 2005, DO CURSO DE FORMAÇÃO DE TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA DA ESCOLA ESTADUAL AGRÍCOLA ÂNGELO EMÍLIO GRANDO.....	249

INTRODUZINDO A QUESTÃO

A maneira pela qual os homens produzem seus meios de subsistência depende, antes de mais nada, da natureza, dos meios concretos de que dispõem e têm de produzir. Este modo de produção não deve ser considerado como mera reprodução da existência física dos indivíduos. É antes, uma forma definida de atividades desses indivíduos, uma forma definida de expressarem sua vida, um modo de vida definido de parte deles. Como os indivíduos exprimem sua vida, assim eles o fazem. O que eles são, portanto, coincide com a produção deles, tanto com o que produzem, quanto com o como produzem. A natureza dos indivíduos depende, assim, das condições materiais determinantes de sua produção. (MARX, 1984, p.7).



Figura 1: Aluno da Escola, setor de plantas ornamentais e jardinagem.
Fonte: Silvana Gritti, fev. 2007.

A epígrafe remete para a importância de olharmos para o curso de formação de técnico em agropecuária, considerando sua historicidade. Ou seja, trazer para a análise da formação do técnico, sua produção, sua materialidade. Isto significa dizer que, quando os alunos ingressam na Escola Estadual Agrícola Ângelo Emílio Grandó, objeto privilegiado desta pesquisa, não são abstrações, mas sim, sujeitos concretos gestados e gestadores de uma materialidade específica que os produz, enquanto seres vivos e seres humanos.

Esta constatação me conduziu a seguir um caminho que me levasse a responder as questões que me permitiriam apreender a formação do técnico em agropecuária de nível médio, desencadeada pela LDB 9394/96 e, particularmente, pelo Decreto 2208/97. Eu teria de investigar os vínculos entre a reforma que, de uma certa forma foi imposta pela referida legislação e as mudanças que se processavam na sociedade, na sua organização produtiva e de trabalho. Esse desafio suscitou angústias e inquietações, porque “uma investigação é algo que se procura. É um caminhar para melhor conhecimento e deve ser aceito como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica” (QUIWY; CAMPENHOUDT, 1998, p. 31).

Os desafios e as incertezas que permearam o trabalho de busca, análise e interpretação dos dados levantados, me induziram a procurar pressupostos teóricos metodológicos que me conduzissem ao exercício cuidadoso da busca de mecanismos próprios a evidenciar a formação do técnico em agropecuária, associada às necessidades da agricultura familiar. Isso, porque eu compreendia que as diferentes organizações sócio-econômicas da produção surgem ou desaparecem, segundo venham a favorecer ou a impedir a expansão da capacidade produtiva da sociedade. O crescimento das forças produtivas explica, assim, o curso geral da história humana. Estas incluem não apenas os meios de produção (ferramentas, máquinas, fábricas, etc.), mas também a força de trabalho, ou seja, as habilidades, o conhecimento, a experiência e outras faculdades empregadas pelo homem no trabalho, representam as possibilidades que a sociedade tem a seu dispor para a produção material (MARX; ENGELS, 1984, p. 260).

A tentativa de aproximação e apreensão do real requer uma análise dialética

e histórica, para atingir um nível explicativo da realidade. Desse modo, a realidade concreta é caracterizada: “[...] pela interdependência ativa entre as diversas partes do real que não se somam, que não são dadas, mas que se constroem historicamente a partir de contradições intrínsecas” (FRANCO, 1988, p. 78).

A realidade é um todo que se constrói e, para apreendê-la, é preciso ter a compreensão de sua dinamicidade que constitui ou que resulta de um conjunto de elementos e sujeitos que não poderão ser relegados ao esquecimento por parte do pesquisador. Portanto, a definição de meus sujeitos de pesquisa deu-se a partir do conjunto daqueles que concorrem para a constituição do curso de formação de técnico em agropecuária formada por: alunos que freqüentam o curso, ex-alunos - técnicos já formados pela escola, pais e professores.

Todo trabalho de campo exige não apenas um grande esforço intelectual, como um esforço no sentido de administrar nossa ansiedade, nossa insegurança, porque, quando estamos em campo, estamos vulneráveis. No campo, nossas verdades, nossas certezas são colocadas em xeque. A ansiedade que brota na alma é a ansiedade de um instante quase mágico, em que nos metamorfoseamos; é o instante em que deixamos de ser o/a pesquisador/a que apenas inquire, para tornarmo-nos sujeitos identificados com nossos pesquisados.

Esse é um momento forte, pois, ao mesmo tempo, em que nos subsumimos sujeitos do ponto de vista do outro, do nosso interlocutor escolhido, não ocorre a mesma reciprocidade de interação e identificação por parte destes mesmos. Portanto, isso nos causa estranheza. Assim, não podemos dizer que somos assépticos, quando na condição de pesquisador “[...] o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos atribuindo-lhes significado” (CHIZZOTTI, 2003, p. 79).

Apoiada na compreensão de ser humano como aquele que se constrói/construindo e construindo-se, formulei, nessa ótica, a questão que fundamentou este estudo, ou seja: como se constroem/constituem técnicos em agropecuária os alunos da Escola Estadual Agrícola Ângelo Emílio Grando de Erechim - Rio Grande do Sul, na Região Alto Uruguai, a partir da Reforma da Educação Profissional e do Decreto 2.208/97. Levo em consideração que o contexto, em que está inserida essa Escola, é fortemente marcado pela agricultura familiar, e, em que condições a modificação nos processos produtivos impõe à escola sua reordenação.

Investigo como é formado o técnico em agropecuária, a partir da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, o Decreto n. 2.208/ 97 e o Parecer 16/99 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, analisando seus vínculos com as mudanças que ocorrem na organização do trabalho, a partir da substituição do padrão taylorista/fordista² de produção para o padrão flexível de acumulação. Ressalto que a minha pesquisa não aborda questões decorrentes da substituição do Decreto 2.208/97, do Governo Fernando Henrique Cardoso, pelo Decreto 5.154/2004, do Governo Luiz Inácio Lula da Silva, porque, devido ao seu tempo de vigência, suas repercussões ainda não poderiam ser sentidas e analisadas em profundidade, no período previsto para o trabalho de campo.

Proponho-me a ir desvelando em sua materialidade o processo formativo que permita reconstituir, historicamente, o contexto em que as políticas públicas para o ensino técnico em agropecuária foram concebidas, evidenciando suas relações às demandas do mercado e à legitimação de um projeto de sociedade hegemônico.

Ao desvelá-lo, penso que seja possível rever o que a escola faz, mas que é possível mudar. Nesse sentido, vejo a possibilidade de pensar um projeto contra-hegemônico a ser experimentado na escola, lançando um novo olhar para ações que induzam, na formação do técnico em agropecuária, um novo pensar, agir e sentir a produção da agricultura familiar, como uma alternativa econômica viável e exeqüível.

A relevância do estudo que ora me proponho a realizar se constitui principalmente por se referir a um tema que tem estado ausente nas pesquisas produzidas sobre a formação profissional. As pesquisas realizadas e a produção bibliográfica têm priorizado a formação profissional do trabalhador urbano-industrial e/ou comercial, inexistindo, ou existindo escassos estudos dedicados especificamente à formação do técnico agrícola.

Entendo, como fundamental, compreender as concepções de formação e de trabalho agrícola que sustentam a educação profissional do técnico em agropecuária, em particular, a concepção de agricultura que orienta tal formação, que se faz presente no meio rural, através da escola e que, portanto, tem, reconhecidamente, uma importante contribuição para o processo educativo dos

² Ver Frigotto (1998).

trabalhadores e trabalhadoras que vivem do trabalho da terra. A formação oferecida pelas escolas técnicas agrícolas, ainda hoje, orienta o processo produtivo dos agricultores familiares, que são pequenos proprietários rurais.

Investigar quem é o técnico agrícola, que formação recebe e que concepções fundamentam seu processo formativo-informativo, que darão forma e conteúdo à assistência técnica que desenvolvem junto aos agricultores familiares, é essencial para compreender o papel social que cumpre este técnico na constituição e sobrevivência da agricultura familiar.

Compreendendo que a formação profissional do trabalhador é uma tarefa histórica, cultural e ética (SAVIANI, 2002), justifica-se, também, a necessidade de investigar a formação do técnico agrícola, a partir dos processos que o determinam e constituem.

Julgo de extrema relevância um estudo que aborde a formação do técnico agrícola, considerando tanto a necessidade de atentar para os conhecimentos técnicos decorrentes das novas tecnologias, aplicadas aos processos produtivos, inclusive agrícolas, quanto o fato de que a agricultura é uma atividade econômica de grande importância para o Estado do Rio Grande do Sul.

Acredito, por um lado, que as mudanças no mundo do trabalho definem a ação educativa que se desenvolve no ensino fundamental e médio, ou seja, na educação básica. De outro lado, tendo presente as formas como o capital, historicamente, utilizou-se das escolas primárias rurais e dos clubes agrícolas para introduzir uma pedagogia da subordinação aos processos produtivos agrícolas importados (GRITTI, 2003), penso que seja importante desocultar os objetivos que informam a atual Reforma da Educação Profissional Agrícola.

Preocupo-me, principalmente, com os processos de expulsão dos agricultores familiares em direção às cidades, em busca de empregos que já não existem, gerados pelo aumento da ocupação da terra pelo capital, bem como com os processos de empobrecimento, carência de direitos e de uma política de fixação desses agricultores no campo, que não lhes deixam alternativas senão migrar em direção às periferias urbanas. Uma educação profissional agrícola de nível técnico, associada à agricultura familiar e ecológica, pode ser um caminho para viabilizar as pequenas propriedades rurais. O gérmen de uma educação de nível técnico, referenciada no processo produtivo do campo, só é possível germinar “com conhecimento e reconhecimento deste campo, como um espaço de possibilidades

de vida e de relações econômicas, sociais, políticas e culturais” (CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004, p. 24), encontra-se nas experiências e propostas de educação profissional do campo realizada e reivindicada pelos movimentos sociais do campo. As expressões rural e do campo designam diferentes paradigmas de concepção da educação dos trabalhadores agrícolas. Assim, a educação rural é compreendida como a oficial, pensada e levada para o trabalhador do campo, ou rural. A expressão educação do campo quer significar a alternativa construída e/ou em vias de construção pelos movimentos sociais do campo, ou seja, é o contraponto à educação rural. Os movimentos sociais, mais especificamente o MST, as denomina de educação no campo e do campo, respectivamente. A primeira como imposição por força de Lei e necessidade da sociedade e seus interesses de desenvolvimento do capitalismo. A segunda, do campo, quer significar uma educação construída a partir dos interesses dos trabalhadores e não do capital.

Esta pesquisa em nível de doutorado tem suas raízes no curso de mestrado, em que pesquisei *O papel da escola primária rural na penetração do capitalismo no campo*. Neste estudo, mostro que as tecnologias agrícolas importadas, principalmente dos Estados Unidos, atuaram como importantes discursos e forças persuasivas, tanto na educação primária rural, quanto no desenvolvimento da chamada modernização da agricultura no Brasil. A minha vivência e a experiência adquirida, ao elaborar a dissertação de mestrado, me estimularam a dar continuidade ao estudo, agora abordando a formação profissional do técnico em agropecuária.

A escolha do tema formação profissional do técnico em agropecuária pela Escola Estadual Ângelo Emílio Grandó não é acidental; foi proposital, pois a mesma situa-se no município de Erechim, pertencente à Região do Alto Uruguai, onde nasci, cresci e vivi a maior parte da minha vida. Essa região é caracterizada, desde sua constituição oficial, pela prática da agricultura, desenvolvida pelas famílias de imigrantes europeus e de seus descendentes.

O meu objeto de estudo exige um tratamento teórico metodológico, que não se reduza ao nível meramente descritivo de uma realidade. Propõe a superação da mera descrição, ou seja, um olhar mais atento da realidade investigada. Numa concepção gramsciana “conhecemos a realidade em relação ao homem e, como o homem é um devir histórico, também o conhecimento e a realidade são um devir”

(GRAMSCI, 2001, p. 134).

Diante dessa preocupação, as leituras direcionaram-me à busca de um suporte teórico metodológico que deveria orientar a análise da documentação e dos depoimentos dos meus entrevistados. Outro fator que me induziu a definir um método foi a complexidade do tema.

Fiz um levantamento bibliográfico que, embora não abordasse especificamente a reforma de ensino na escola que estudo, a análise e interpretação da bibliografia selecionada trouxeram respaldo teórico sobre os conceitos trabalhados nesta tese.

Entende-se por pesquisa bibliográfica o levantamento de um conjunto de obras derivadas sobre determinado assunto, escritas por diferentes autores, épocas diversas e que tem a finalidade de colocar o investigador em contato com o que já se produziu a respeito do tema em estudo. A pesquisa bibliográfica evidencia aquele conhecimento silencioso, implícito, aquilo que o investigador sabe. E às vezes não consegue expressar de forma adequada. A bibliografia orienta sobre o que observar. Estabelece as fronteiras da investigação e dirige os critérios de inclusão-exclusão, ajudando a selecionar as informações relevantes; ajuda nas decisões sobre os atores e cenários. Propicia também a identificação e localização de outras fontes (WEINGARTNER, 2001, p.15).

Os sujeitos de pesquisa são alunos da Escola Estadual Agrícola Ângelo Emílio Grando que, no ano de 2005, estavam matriculados e freqüentando as três séries dos cursos oferecidos pela escola: Ensino Médio e Ensino Técnico Profissional em Agropecuária, destes 11 foram entrevistados e 172 responderam a um questionário. Todos os alunos são vinculados ao trabalho agrícola, e a procedência deles é predominante da Região do Alto Uruguai, espaço de inserção da Escola. Há, também, um número pouco significativo de alunos oriundos dos estados de Santa Catarina e do Paraná.

Para essa investigação elegi como sujeitos partícipes da escrita dessa tese, além dos atuais alunos, também participaram 05 egressos que já exercem a profissão de técnico em agropecuária, e que foram formados pela escola a partir da vigência da Reforma que adveio da aplicação do Decreto 2.208/97. Fazem parte do grupo pesquisado os pais de atuais alunos, dos ex-alunos, os professores do curso

técnico e do curso de nível médio, a direção, a coordenação e a orientação educacional.

Para entrevistar, elegi os 12 professores do curso técnico, que atuam nas diferentes disciplinas, tanto as práticas como as teóricas ofertadas pela escola. Entre os professores que lecionam no ensino médio, decidi escolher um representante de cada área de estudo, preferencialmente aqueles que estavam na escola, no momento em que se realizou o processo de discussão que objetivava adequar a escola e o currículo às exigências legais definidas pela LDB n. 9394/96, pelo Decreto n. 2.208/97 e pelo Parecer n. 16/99.

Adoto a abordagem metodológica qualitativa, porque “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 2003, p. 79).

Trabalhando com o enfoque qualitativo, procurei responder as questões que orientaram a elaboração desta tese. Esse enfoque se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, esse método trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, “o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p. 21-22). Ele me facilitou a utilização de técnicas como a observação, entrevistas, questionários que me ajudaram a entender os sentidos, as percepções e as expectativas referentes aos conhecimentos/ formação/ação do técnico em agropecuária.

Para Becker (1994) “quando estudamos pessoas e organizações [...] temos que conceber métodos novos e apropriados para o segredo que nos confronta” (p.13). Assim, o segredo da formação do técnico em agropecuária exigiu de mim um grande esforço no sentido de dispor dos mais diversos e diferentes instrumentos, que me favorecessem apreender para conhecer a realidade em que esse processo se desenvolve.

Neste sentido, a utilização de questionário aplicado a todos os alunos freqüentantes do curso, presentes nas datas combinadas com a coordenação pedagógica, num total de 194 se apresentou como um importante e estratégico instrumento de apoio para que compreensão e a escrita, desta tese, se desse de forma concreta a partir de sujeitos concretos, reais existentes materialmente,

contrapondo-me a abstrações de um conhecimento idealizado e estereotipado, do universo dos alunos, das condições objetivas de existência, de seus sonhos crenças e aspirações referentes ao trabalho, às condições de vida e ao próprio processo formativo ofertado pela escola.

Os questionários revelaram-se um auxílio valioso no processo de caracterização e percepção dos sujeitos e orientaram o processo de leitura e sínteses que por mim iam sendo realizadas no decorrer de todo o trabalho de análise de escrita desta pesquisa.

Desta forma, as respostas obtidas, nos questionários, foram ao longo da escrita diluídas nas suas categorias orientadoras. Constituíram-se em um importante suporte de apreensão, interpretação e análise da realidade dos sujeitos, a partir dos quais escrevi esta tese. Como já afirmei: de sujeitos concretos, históricos, não abstratos e ideais.

Por que eu compreendia que assimilar a realidade de um processo formativo implica, necessariamente, na definição de princípios que direcionam a investigação, o que, no entanto, não tolhe a liberdade para reinventar, recriar métodos capazes de nos auxiliar na elaboração do estudo.

Toda a pesquisa tem o propósito de resolver um problema específico que [...] e deve fazê-lo dentro de um ambiente específico, diferente de todos os que já existiram antes. Os princípios gerais encontrados em livros e artigos são uma ajuda, mas, sendo genéricos, não levam em consideração as variações locais e peculiares que tomam este ambiente e este problema aquilo que são de modo único (BECKER, 1994, p. 12).

A fim de apreender o processo formativo do técnico em agropecuária, escolhi o estudo de caso que me possibilitou elucidar um tema complexo e amplo. Essa categoria elege como objeto uma unidade, a qual se analisa detalhadamente. Para André (1984), o estudo de caso é uma investigação sistemática, uma forma particular de estudo e apresenta inúmeras maneiras de desenvolver a pesquisa. Ou seja, devido à acessibilidade de conhecimentos, ela pode desvendar “as possibilidades de reconstrução da realidade que oferece; o estudo de caso possibilita considerar uma unidade social como totalidade apreendendo a multiplicidade de suas dimensões numa perspectiva histórica” (SANTOS, 1978, p.3).

Essa modalidade de pesquisa me conduziu a analisar a formação profissional com mais profundidade. Para a realização do estudo, parti do conhecimento que existe sobre a escola. Foram consultados documentos oficiais como correspondências, atas, almanaques, programas, regimento escolar, anais, anuários, relatórios, planos de ensino, projetos, legislações, principalmente a LDB 9394/96, o Decreto 2.208/97, pareceres, como Parecer 16/99. E documentos não oficiais como revistas, jornais, cartas e manifestos. Também, foram analisados os currículos que vigoram na escola e que objetivam a formação do técnico em agropecuária.

A análise da documentação mostrou as dificuldades que a escola enfrentou na aplicação da legislação federal e as estratégias adotadas para adaptar-se. Mostrou, também, as alternativas que a escola buscou para adequar essa legislação à *realidade* do técnico que ela forma. Por exemplo, as constantes alterações do plano político-pedagógico da escola e do currículo, registradas no histórico escolar dos alunos, retrataram parte das tentativas de mudanças e as permanências que permearam e interferiram na escola, e, por conseguinte, na formação do técnico em agropecuária.

Pode-se entrevistar, observar, analisar documentos, etc. As entrevistas feitas confirmam os desafios enfrentados pela escola frente às mudanças exigidas pela Lei: Conforme Weingartner (2001), a entrevista se constitui em uma técnica alternativa para coletar dados não documentados, como conseguir opiniões, fatos, testemunhos, comportamentos do entrevistado diante de uma situação determinada. Ela pode ser definida “como um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado” (HAGUETTI, 1977, p. 86).

Quanto ao tipo de entrevista, decidi pela modalidade semi-estruturada; entretanto, alguns entrevistados nem sempre responderam metodicamente as questões formuladas e acabaram falando livremente sobre suas experiências e suas perspectivas. Por isso, usei a entrevista semi-estruturada e a livre, permitindo, assim, que fossem captados e ampliados os sentidos que excedem aqueles previamente estabelecidos pelo roteiro. A entrevista possibilita “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao pesquisador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BICKLEN, 1994, p. 135).

Assim, o método qualitativo, através do estudo de caso, facilitou a apreensão

dos dados e me possibilitou imergir no cotidiano da escola, inclusive a ouvir os alunos que estudam em regime de internato. Todos os entrevistados tiveram a oportunidade de se pronunciarem sobre o assunto. Ouvei, também, aqueles que coordenaram e dirigiram a escola durante o processo de implantação da Reforma. Ou seja, a coordenadora pedagógica, o diretor e os vice-diretores e o orientador educacional.

Essa abordagem qualitativa auxiliou minha imersão no ambiente pesquisado, o contatar com os sujeitos em seus contextos instituidores. Como também possibilitou a compreensão de que:

a maneira de fazer alguma coisa é começar a fazê-la e aprender com isso [...] que não é preciso a gente procurar um modelo, que não se pode conseguir as respostas em um livro [...] de que a maneira da aprender verdadeiramente é começar alguma coisa a aprender à medida que vamos prosseguindo. Você não precisa saber as coisas a priori, porque se você sabe a priori, você mata aquilo que sabe, forçando-o nas pessoas com quem está lidando. Com isso você não consegue aprender com a situação, não consegue aprender com as pessoas (FREIRE; HORTON, 2003, p. 65-66).

Além do espaço social representado pela escola, meu objetivo me levou a ouvir, também, a palavra daqueles que, embora não presentes no dia-a-dia, se constituem em importantes sujeitos do processo educativo, porque, em tese, é para eles, os pais dos alunos, os agricultores familiares, que é devolvido o profissional formado na escola. Essa pluralidade possibilita não apenas atingir um universo quantitativo, como também, qualitativo. Usando a técnica da entrevista, foi possível aprofundar com os alunos as compreensões a respeito de si, da escola e de sua formação.

Ainda foi possível escutar as apreciações dos professores, todos do curso técnico acerca da Reforma e do seu processo de realização, porque julguei importante a análise dos que a fizeram, pois, na realidade, são os que implementam e imprimem o projeto educativo/formativo de profissionalização da escola.

E, para ouvir os pais, os agricultores familiares, e alguns egressos do curso técnico, precisei sair da escola e dirigir-me aos municípios da Região do Alto Uruguai onde ela está situada. Estabeleci, como um dos critérios de escolha, a

facilidade de acesso ao município, às propriedades dos agricultores, e a disponibilidade dos pais dos alunos selecionados.. Após fui às propriedades dos agricultores e aos locais de trabalho dos técnicos agropecuários para entrevistá-los.

Como era muito difícil agendar as entrevistas com os pais/agricultores, pela dificuldade de comunicação e pela distância, eu me deslocava até ao município selecionado, levando informações fornecidas pelos alunos, como nome da comunidade e/ou linha de residência. Com esses dados, dirigia-me à Prefeitura Municipal e pedia orientações de como chegar até os agricultores.

Na zona rural, as identificações dizem respeito, apenas, ao lugar, como por exemplo: Linha Dois Itatiba do Sul. Isso se constituiu numa dificuldade, pois dispendi mais tempo até chegar às propriedades, porque, exceto a falta de identificação, as mesmas mantêm entre si uma certa distância e nem sempre encontrei pessoas nas casas pelas quais ia passando e solicitando informações. Talvez essa tenha sido a maior dificuldade de chegar às famílias e aos agricultores.

Neste sentido e imbuída no meu propósito, fui trilhando meu itinerário de campo, na busca daqueles que poderiam fornecer informações e, juntamente comigo, protagonizariam a construção dessa tese. Como diz Paulo Freire (In: FREIRE, HORTON, 2003) o caminho se faz caminhando, não há caminho sem caminhar.

No decorrer do processo, o contato com o empírico, a mediação entre as decisões iniciais e as alternativas apontadas pela prática me dirigiram e me aproximaram do meu objeto de pesquisa: a formação do profissional de técnico em agropecuária oriundo da Escola Agrícola Ângelo Emílio Grandó. Bensaid (1999, p. 339) faz a síntese desse processo dizendo que:

foi preciso um começo mutilado e unilateral, um começo abstrato e imperfeito, para encontrar o caminho do concreto. Foi preciso começar por um conhecimento sem conteúdo, por uma má compreensão, para encontrar o caminho da compreensão e do conteúdo.

A aproximação das práticas e significados atribuídos e produzidos, quer seja no processo, quer seja na relação com os agricultores familiares, exige um grande empenho em apreender, observar, registrar e escutar a riqueza dos significados,

motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes em suas minúcias. Também Bogdan; Bicklen (1997) definem a investigação qualitativa como capaz de possibilitar uma melhor compreensão dos comportamentos e experiências humanas na perspectiva de reconstituir o processo pelo qual as pessoas constroem os seus significados e as descrevem.

Lüdke; André (1986, p. 17), quando se referem ao papel do observador, afirmam que este deve, desde os contatos iniciais, fazer-se aceito pelo grupo investigado, procurando não ser identificado com nenhum grupo particular. Além das “qualidades pessoais e das decisões que deve tomar quanto à forma e à situação de coleta de dados [...] exigirá um arcabouço teórico, a partir do qual seja capaz de reduzir o fenômeno em seus aspectos mais relevantes”. Ainda para as mesmas autoras, a observação permite que o pesquisador se aproxime mais das perspectivas dos sujeitos, apreendendo suas visões de mundo, ou seja, os significados atribuídos à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

A utilização da entrevista como um importante instrumento de investigação também é colocada por Lüdke; André (1986), pois permite, inclusive, aprofundar pontos levantados por outras técnicas de coleta de dados, como também incluir sujeitos que não poderiam ser atingidos através de outros instrumentos de coleta. Ainda, a entrevista permite dialogar com os sujeitos pesquisados o que pode trazer outros sentidos para a pesquisa que, a “priori”, não estariam contemplados pelo roteiro.

Conforme Bogdan; Biklen (1994) a entrevista é a forma dominante de obtenção de dados numa pesquisa qualitativa pela capacidade de “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao pesquisador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Op. cit., p. 135). Essas observações são confirmadas por Weingartner (2001, p. 16) quando afirma que:

A memória do entrevistado é considerada um documento, porque ele foi testemunha ocular de sua história. Ele vivenciou e presenciou os acontecimentos e as mudanças ocorridas no meio em que ele vive. Isto é, ele é sujeito e objeto dessa história. Cabe ao entrevistador registrar suas lembranças, que passam a ser uma fonte primária para a pesquisa.

Por isso, acrescento uma preocupação ética que vem orientando a pesquisa na área das ciências humanas, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Nesse sentido, obtive o consentimento, por escrito, dos informantes e, de modo a resguardar suas identidades, os nomes foram trocados para não lhes causar danos.

Este trabalho de apresentação da pesquisa está organizado em cinco capítulos, nos quais vou mostrando que os interesses e necessidades de formação dos trabalhadores rurais respondem aos interesses demandados pelo processo de desenvolvimento econômico e social hegemônico na sociedade.

Para isso, num primeiro momento, trago a história da educação no meio rural, apontando para seu comprometimento e necessidades respaldados na lógica que orienta o desenvolvimento produtivo, cultural e social, portanto, distanciada da produção da Agricultura Familiar.

No capítulo dois reflito o processo histórico que vai delineando e demandando o técnico em agropecuária, impondo-se para assegurar o controle e direção do modelo de produção agrícola capitalista. No terceiro capítulo, analiso a Escola Estadual Ângelo Emílio Grando, desde o movimento que objetivou sua construção e as relações com a sociedade, com os sujeitos que a constituem e o processo de implementação da Reforma da Educação Profissional.

No capítulo quatro, analiso a legislação que orientou a Reforma da Educação Profissional à luz do contexto histórico, apreendendo o processo de conformação à/da Escola e seus sujeitos. Mostro como vai sendo desencadeado um trabalho permanente, que objetiva ir preparando e criando as condições necessárias para as mudanças, que, paulatinamente, vão sendo impostas, predispondo os sujeitos sociais envolvidos à sua aceitação. As reformas, embora decretadas, são antecedidas por um processo de organização e preparação do “terreno” para serem assumidas e implementadas.

E no quinto capítulo, realizo a análise e reflexão da Reforma, ligada ao processo de modernização do campo, contrapondo seus valores, objetivos e interesses à agricultura familiar, concebendo a formação do Técnico em Agropecuária, como um processo gestado e portador de princípios legitimadores e naturalizadores da sociedade capitalista em que vivemos.

1 A EDUCAÇÃO RURAL E O SEU PERCURSO HISTÓRICO



Figura 2: Prédio pedagógico da Escola
Fonte: Silvana Gritti, fev. 2007.

1.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL

A educação brasileira, ao longo da nossa história, tem-se constituído em mecanismo de classificação e hierarquização dos diferentes e das diferenças sociais. Esta afirmativa evidencia as dificuldades, os problemas, o descaso que, às vezes, as autoridades tratavam e tratam a educação. Vou procurar, neste item, inserir a história da educação no meio rural.

A Proclamação da República, em 1889, motivou alguns intelectuais a propor alterações no sistema educacional herdado do período colonial. Em 1890, o governo provisório criou o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, porém este Ministério teve uma curta duração. Apesar disso, Benjamim Constant, durante o período em que exerceu o cargo de ministro, propôs a reformulação do sistema educacional. Esta proposta deixava, em segundo plano, as matérias humanas e enfatizava o ensino de ciências físicas, biológicas, matemáticas. Essa reforma, porém, não foi executada. O governo republicano se exime da responsabilidade de oferecer e garantir o direito de acesso à educação a toda a população, quando outorga a Constituição de 1891, a qual não previa esse direito social. E, ainda, esse governo extingue o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos e transfere o sistema educacional para o Ministério da Justiça e Negócios Interiores (WEINGARTNER, 1998).

A partir de 1915, surge um movimento caracterizado pela preocupação em debelar o analfabetismo e promover a valorização da língua pátria. Os líderes desse movimento argumentavam que a ignorância era apontada como a única causa de todas as crises e o caminho para solucionar os problemas sociais, econômicos e políticos passava pela escola. Nos anos vinte, do século XX, educadores como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Carneiro Leão e Lourenço Filho lideraram o movimento que foi conhecido como Escola Nova. Esse modelo de escola não conseguiu ser totalmente implantado, porque as suas proposições implicavam mudanças qualitativas do sistema de ensino, que esbarraram na mentalidade reacionária e tradicionalista de certos educadores e políticos desse período (FERNANDES, 1979a).

As idéias básicas do escolanovismo frutificaram e exerceram influência nos períodos posteriores. Em 1931, durante o governo de Getúlio Vargas, foi criado o Ministério de Educação e Saúde. Já a Constituição de 1937, que daria sustentação à Ditadura civil do Estado Novo, estabelecia a obrigatoriedade do ensino primário e garantia o acesso ao ensino técnico e profissionalizante.

Embora se possa reconhecer um avanço apontado na Constituição de 1937, sua aplicação não atingiu todas as camadas sociais e todas as localidades brasileiras, principalmente as da zona rural, que ficavam mais distantes dos centros urbanos. O sistema de ensino praticado na zona rural e em núcleos urbanos, no interior do país, seguia uma orientação pedagógica reacionária e tradicionalista e visava atender apenas a uma elite mais abastada. A mentalidade que prevalecia na sociedade, em particular no meio das elites, que participavam direta ou indiretamente do poder, era de que o trabalhador rural não precisava ter uma formação técnica, quando muito esse trabalhador deveria saber escrever seu nome para votar nas eleições. Essa atitude das elites políticas reforçava e permitia a sedimentação e o aprofundamento das diferenças sociais (WEINGARTNER, 2001).

Em 20 de dezembro de 1961, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases de Ensino nº. 4.024. Após o golpe militar de 1964, mais precisamente em 1968, a Ditadura militar aprovou a Lei nº. 5.540 de 28 de novembro, que fixava normas para a organização e funcionamento do ensino superior (WEINGARTNER, 2001). Em 1971, durante a vigência do Ato Institucional nº. 5, foi, em 11 de agosto, aprovada a Lei 5.692. Embora essa legislação estabelecesse que o ensino de 1º e 2º graus visava “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”, essa finalidade permaneceu apenas no discurso. Sua intencionalidade não foi no sentido de qualificar e democratizar a oferta de educação ao conjunto dos trabalhadores, mas sim, de formar a mão-de-obra e o cidadão calado e obediente, necessários para a realização de mais uma das fases do projeto de desenvolvimento do capitalismo no Brasil. Essas Leis nº. 5.540/68 e nº. 5.692/71 permaneceram em vigor até a aprovação da Lei 9.394/96.

Até hoje, não tivemos um projeto educativo oficial que trouxesse única e exclusivamente a preocupação para uma educação de qualidade necessária ao conjunto da sociedade, o que se agrava, quando se trata da educação rural. Um

olhar mais atento à nossa história educacional revela-nos uma sempre presente hierarquização das oportunidades e ofertas de escolarização, o que, para muitos autores, se constitui na chamada dualidade de ensino (KUENZER, 2002). Se, em alguns momentos, esteve mais visível e palpável, não significa que, atualmente, esta marca diferenciadora tenha sido superada. Eu diria que hoje há uma dissolução dessa dualidade, através de uma nova configuração, de um processo mais sutil, menos perceptível, ou seja, de uma multidimensionalidade da dualização. Esta se corporifica nas inúmeras formas de oferta e acesso às oportunidades educacionais, especialmente de formação profissional.

A Lei, sempre universal, traz a negação daqueles grupos sociais com menos força e espaço para fazer com que sua voz seja ouvida. Neste conjunto, sempre estiveram os agricultores que, em nome dessa característica da lei, são permanentemente subsumidos neste processo homogeneizador.

O ensino agrícola tem sido marcado por concepções utilitaristas, assistencialistas, disciplinadoras e de manutenção da ordem vigente. Penso que, contemporaneamente, se mascara o caráter assistencialista da educação rural, com o fim de desenvolver a capacidade empreendedora dos agricultores, porque continuam presentes as demais intenções práticas, de resultados imediatos de subordinação e controle dos trabalhadores e do trabalho agrícola.

A escola oferecida à população do campo tem-se caracterizado, historicamente, por uma concepção de trabalho e de relações sociais e culturais externas aos sujeitos trabalhadores rurais, especialmente aos agricultores familiares. Pode-se dizer que, para esses sujeitos, a escola traz o estigma de uma educação destinada àqueles que irão executar as atividades produtivas e de manutenção da ordem social. Às tarefas de execução e subordinação é acrescentado também um grau de inferioridade frente às demais atividades produtivas, por não se constituir a agricultura familiar na atividade produtiva, sob a qual se constrói e se pensa o desenvolvimento social da sociedade capitalista. Grande número de pesquisadores da educação profissional, no Brasil, tem demonstrado que o ensino técnico coincide com os processos de industrialização e urbanização.

A chamada escola primária rural se constituiu num espaço onde deveria ocorrer a difusão de novos conhecimentos, técnicas, hábitos e relações produtivas. As atividades, nesse espaço, deveriam acompanhar as transformações e as mudanças ocorridas na educação e na sociedade. Forjou-se uma idéia

desenvolvimentista de que essa escola traria a melhora nas condições de trabalho e de vida no meio rural. Assim, em torno dela, foram constituindo-se instituições que desempenharam papel decisivo neste processo educativo, no sentido de destituir a velha e instituir a nova cultura produtiva do trabalhador rural.

O Clube Agrícola foi uma das instituições que se agregou nessa escola. Isso possibilitou a presença e a interferência dos técnicos agrícolas e de técnicas agropecuárias modernas. A escola deveria tornar-se um pólo irradiador do conhecimento. Esse processo de formação do novo agricultor, centrado na escola, começou a tornar-se mais visível com a expansão da escola primária rural. Embora, oficialmente, essa expansão não tivesse como objetivo profissionalizar o trabalhador rural, a sua presença e ação cumpriram importante “papel no processo de formação de uma nova consciência agrícola no trabalhador brasileiro” (GRITTI, 2003, p. 119).

A escola primária rural, de acordo com a legislação que a criou, não apresentava, explicitamente, em seu rol de objetivos a formação profissional dos agricultores. Apesar disso, ela se constituiu numa instituição de preparação de mão-de-obra. É desta forma, que a escola vai ganhar relevância e expansão para a zona rural, a partir dos anos de 1930, mas principalmente após o término da II Guerra Mundial.

A análise da escola primária rural permitiu perceber que, através dela, foram desencadeados dois movimentos no sentido de conformar a força de trabalho e responder às necessidades que a ela estavam sendo postas. Num sentido, esperava-se que a escola disciplinasse o trabalhador, difundindo hábitos, valores e atitudes considerados essenciais; de outro, ela impunha a modernização da agricultura através do discurso que acenava para o progresso e felicidade do homem rural. Progresso este que seria possível, se o trabalho e a produção se realizassem com base científica, não mais empírica e dependente da natureza, mas sim, fundamentados em conhecimentos e materiais técnicos (GRITTI, 2003).

As idéias que passam a fundamentar o processo educativo oficial para o trabalhador rural nascem de uma base concreta de produção da realidade econômica, social e cultural.

Na produção social de sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade relações de produção que correspondem a um determinado grau das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência (MARX, 1983, p. 24).

Assim, o processo de ocupação da terra e de aplicação do modelo capitalista de agricultura, no Brasil, mostrou-se com mais nitidez em dois períodos, ambos no século XX. O primeiro, nos anos de 1930 a 1950, quando se combinaram as necessidades contraditórias de um mercado de força de trabalho para as fábricas e de colocar limites ao processo migratório do campo para a cidade, de modo a ter certo controle sobre os possíveis conflitos sociais provenientes do excesso de trabalhadores sem emprego nas periferias urbanas. O segundo, nos anos 1970, quando a Ditadura militar prometeu responder aos movimentos camponeses com a “revolução verde”³ Foi um dos instrumentos utilizados pelas multinacionais da agroquímica, para resolver o problema da demanda alimentar, em seu benefício, pela demanda tecnológica e pela ciência, mas, sobretudo, sem tocar na estrutura social da terra, ou seja, sem realizar a Reforma Agrária (STÉDILE, 2002).

Com o desenvolvimento dessa chamada “revolução verde”, as estruturas tradicionais comunitárias tornaram-se dependentes de uma tecnologia que não controlavam e que não produziam. Ainda, a citada revolução se realizava em detrimento dos bens comunitários (florestas, pastagens, fontes de água...). Ela provocou um grave empobrecimento da biodiversidade, contribuiu para o aumento das doenças das plantas, pois as tradicionais eram mais resistentes. Tudo isso

³ Foi a introdução em grande escala, de cultivares modernos de alta produtividade, a partir dos anos de 1950 (HOBELINK, 1990, p. 33). Conforme Ayukawa (2005), a Revolução Verde teve grande importância para a afirmação do processo de modernização da agricultura no Brasil e este programa foi liderado por ideários norte-americanos os quais se baseavam na previsão de uma catástrofe alimentar causada por uma crise de produção de grãos e um paralelo crescimento demográfico que ocorria nos países latino-americanos, africanos e asiáticos. O programa tinha como pressuposto que a ‘solução’ para a crise de alimentos estaria na adoção de certas tecnologias- como a adoção de variedades melhoradas e insumos químicos para a produção de alimentos- com as quais se obteria maior produtividade” (op. cit. p. 31).

provocou o empobrecimento dos solos, porque as culturas intensivas esgotaram as terras de certos microelementos. O equilíbrio ecológico foi rompido pela intensificação dessa monocultura (TOUSSAINT, 2001).

No Brasil, essa revolução permitiu que o governo militar promovesse o “milagre econômico brasileiro,” embora a economia internacional estivesse vivendo uma grave recessão econômica. O governo ditatorial, em nome do desenvolvimento e da segurança do país, ignorou todos os fatores de risco para a sociedade brasileira, reafirmou e consolidou o modelo agrícola capitalista, dependente de tecnologias, maquinário agrícola, assistência técnica, sementes híbridas, adubos químicos e agrotóxicos (STÉDILE, 2002). Conseqüentemente, a formação do técnico agrícola tem sido produzida por esta materialidade característica da sociedade capitalista, que caminha para a globalização da economia. Portanto, a formação escolarizada dos trabalhadores rurais, ao longo do tempo, tem sido e continua a ser direcionada para este modelo de agricultura e da assistência técnica daí decorrente.

Nos anos de 1980, a economia brasileira vivia os efeitos da crise internacional e a agricultura se encontrava dependente dos subsídios do governo, dos financiamentos bancários e da aplicação de tecnologias importadas. Além desses fatores, os grandes latifundiários tinham dificuldades em colocar seus produtos no mercado internacional. Nesse contexto, a situação da agricultura familiar era das mais difíceis. O governo, diante do colapso, da recessão e da profunda crise no país, optou em frear o crescimento da economia, nos fins dos anos de 1980, já com o primeiro governo, o de Collor de Mello, eleito pelo voto direto. A esse declínio econômico se acrescentaram as perdas sociais, entre elas o desemprego e a falta de qualificação profissional. A educação foi severamente prejudicada pela ausência de investimentos no aparelhamento da escola e na qualificação dos professores. Todos esses fatores interferiram profundamente na formação do técnico em agropecuária. É preciso lembrar que, neste contexto, as legislações educacionais, especialmente referentes à formação profissional, ganharam novo conteúdo, especialmente através da Lei n. 7044/82⁴.

Essa nova configuração econômica/produtiva implicou na formação dos técnicos agropecuários, decorrente das significativas modificações no que se referiu

⁴ Altera dispositivos da Lei n. 5692 de 11 de agosto de 1971 referentes à profissionalização do ensino de segundo grau, retirando deste a obrigatoriedade substituindo a palavra qualificação por preparação para o trabalho.

à produção agrícola e, conseqüentemente, no trabalho dos técnicos. Foram estabelecidas novas relações produtivas e, em decorrência disso, novas relações de trabalho começaram a ser delineadas. Essas alterações foram incorporadas no discurso governamental, como argumentos para justificar e legitimar a necessidade de construir uma nova referência de formação profissional para os trabalhadores, na perspectiva do capital. Conforme Machado (1989, p. 18), “a escola participa, embora não seja a protagonista principal [...], do desenvolvimento das forças produtivas”, e as reformas impostas à organização escolar estão sempre relacionadas ao contexto das transformações produtivas e das lutas sociais.

Vivenciamos, hoje, um contexto em que o capital, em decorrência de mais um período de seu reordenamento, passa a necessitar de um novo perfil profissional, capaz de atender suas novas demandas. Isso acontece por um lado. Por outro, os trabalhadores rurais, pequenos agricultores familiares e assalariados rurais demandam uma formação profissional que responda às necessidades postas pelo seu cotidiano de trabalho (CONFERÊNCIA ESTADUAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2002).

A atividade produtiva se delinea, a partir de suas necessidades, das diferentes concepções de formação profissional, prevalecendo a concepção hegemônica que tem o mercado como eixo de sustentação. Vamos observar como isso se traduz no Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Agrícola Ângelo Emílio Grando.

A área agropecuária é um centro dinâmico de atividades denominadas de **agronegócio**⁵. Este segmento envolve atividades de produção agrícola propriamente dita (lavoura, pecuária e extração vegetal). É a soma total das operações de operação agrícola e armazenamento, processamento e distribuição dos produtos agrícolas, os processadores, transformadores e distribuidores envolvidos na geração e fluxo dos produtos agropecuários, até o consumidor final [...] Em sua trajetória histórica, desde a antiguidade, até a globalização dos mercados, decorrentes da internacionalização das economias, as práticas agropecuárias vêm passando por diversas transformações, um processo evolutivo, fundado numa relação direta com a educação geral, valendo-se de

⁵ Conforme Montoya e Guilhoto (1999) agronegócio quer dizer que a “agricultura deixou de ser um setor econômico distinto, passando rapidamente a se integrar à dinâmica da produção industrial” (p. 178).

suas linguagens e códigos, através dos quais se constrói o domínio da leitura, da comunicação verbal, do cálculo, da estatística, e se desenvolve o senso crítico, interpretativo e analítico. É a base sobre a qual se constrói os conhecimentos elementares das ciências naturais e ciências sociais (ESCOLA, 2005f, p. 10 [grifo meu]).

A definição apresentada no Projeto Político Pedagógico da Escola não deixa dúvidas quanto à opção/concepção de conhecimento e de metodologia de trabalho que fundamentam o processo educativo/formativo por ela desenvolvido.

A Reforma da Educação Profissional, implementada através da legislação anteriormente apontada, traz implícita a concepção do que Marx denomina trabalho alienado, em detrimento de uma concepção do mesmo como possibilidade de emancipação humana. Na concepção marxista, o trabalho é tido como ato de criação, como necessidade eterna do homem para produzir e reproduzir-se. É o trabalho a referência pela qual o ser humano se constrói e constrói um novo mundo, constituindo-se em categoria organizadora de sua vida. Por isso, “[...] o ser dos homens é o seu processo real de vida” (MARX; ENGELS, 1984, p. 22). Nesse processo os seres humanos produzem bens e se auto-produzem no cotidiano. Ao produzirem bens, eles se relacionam com outros seres humanos e também com a natureza; estas relações vão marcá-los social, cultural, coletiva e também psiquicamente, definindo subjetividades e formas de vida.

A partir desta concepção de trabalho, como base da formação humana, busco compreender como se realiza a formação do técnico em agropecuária que vai agir e interferir no processo produtivo desenvolvido por famílias de agricultores, na pequena propriedade rural, caracterizada como agricultura familiar. Esta é assim chamada, porque envolve todos os membros da família, que, concretamente, passam por diferentes processos de aprendizado.

A formação do técnico em agropecuária resulta de um processo o qual evidencia uma dicotomia entre o fazer e o pensar. Ainda, a escola que o forma está institucionalmente separada do trabalho cotidiano e também distanciada, espacial e culturalmente, dos agricultores familiares e dos seus filhos. A Escola Agrícola Estadual Ângelo Emílio Grandó, que forma técnicos em agropecuária, situa-se na sede do município de Erechim, isto é, ela se insere no espaço urbano.

Eis a questão: que formação está sendo proposta para o técnico em agropecuária num contexto em que os agricultores familiares estão subordinados

aos pacotes tecnológicos - insumos, sementes geneticamente modificadas, equipamentos e modelos produtivos - já determinados e que trazem consigo não apenas a perda dos conhecimentos por eles produzidos, como também da terra, meio de produção que é inseparável do ser agricultor? Que concepção de cidadão está implícita neste processo de formação? Estas são as perguntas que orientam todo este trabalho de pesquisa.

1.2 EDUCAÇÃO RURAL E FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA

Formas e características peculiares vão desenhar e marcar as relações entre estes dois sujeitos do processo produtivo - técnico agrícola e agricultor familiar -, portadores de diferentes conhecimentos produzidos e gestados em processos de trabalho e de formação distintos. Embora ambos - o agricultor e o técnico – “sejam constitutivos do conjunto da classe trabalhadora, são social e politicamente diferentes” (MARTINS, 1982, p. 14).

A formação para o trabalho não se reduz à simples progressão do desempenho técnico, mas, também, volta-se concomitantemente para a formação de uma determinada cidadania (NEVES, 2000). No caso, a cidadania, implícita no neoliberalismo, é aquela que acoberta a questão social da perda da terra, da perda dos direitos coletivos, conquistados ao longo da história de lutas da classe trabalhadora, colocando no seu lugar as conquistas individuais dos atributos definidos pelo capital como necessários para garantir a competitividade e prometer uma empregabilidade abstrata. Sob esta ótica, o trabalhador deixa de ser sujeito portador de direitos socialmente conquistados, para se constituir em um indivíduo de direitos, meritocraticamente conquistados pelo seu nível de competência (FERRETTI, 2002). No decorrer de sua formação, o aluno vai internalizando que: “*é preciso ser verdadeiro, esforçado e se dar bem com o pessoal que você está trabalhando, ter responsabilidade*” (Aluno Celeste, ago., 2005).

Assim, o técnico egresso da Escola, no momento empregado de uma loja de venda de produtos agropecuários, em seu depoimento diz: “*o que a escola melhor me ensinou foi a me virar sozinho*” (Milton, out., 2005). Seguindo essa mesma lógica do individualismo, outro, também empregado, coloca: “*a Escola oferece o máximo possível, tudo depende do aluno também ir atrás, correr atrás do interesse dele*”

(Américo, ago., 2005). O princípio do capitalismo desenhado por Smith (1996) de que a sociedade cresce, a partir do desenvolvimento e concretização do interesse de cada um, parece ter sido revisitado pelo aluno, na leitura que faz de si em relação à Escola.

Também a idéia de liberdade de escolha vem combinada com a de individualização extremada, e com o perfil “cidadão” do técnico em agropecuária, trazido por outro aluno que freqüenta a terceira série do curso.

Tu decide o que quer. Se tu quer ser bom aluno é tu que vai decidir. Se tu quer sair daqui somente como técnico, ou somente com o diploma. Se tu quer sair como técnico tu tem que se dedicar aos estudos e buscar mais conhecimento [...] é bom ter conhecimento mas, basicamente, o conhecimento tu aprende. Por mais que tu não aprenda aqui quando chega lá fora tu vai aprender, mas questão de responsabilidade e honestidade, se tu não sair daqui com isso daí, basicamente tu não vai ter lá fora também (Aluno Hugo, set, 2005).

A formação da cidadania do trabalhador rural tem sido, historicamente, relacionada à assimilação do mundo civilizado, objetivo claramente explicitado no discurso oficial referente à escola primária rural, “levar a civilidade ao homem rural”. Esta civilidade tem sido levada através da implementação e internalização de novas técnicas produtivas, que implicaram em imprimir novos hábitos, novas formas de relação, novas necessidades de consumo para a sobrevivência e desenvolvimento do meio rural (GRITTI, 2003). Parece que esta cidadania ganha novos contornos, não bastando ser civilizado, é preciso também ser responsável e honesto. Além, obviamente, de ser responsável pelo seu próprio destino.

Eu esperava um bom aprendizado e uma boa convivência e principalmente em aprender, eu sou da cidade do interior e o pessoal não vive entre muitas pessoas e eu estou vivendo no meio social e não só na área técnica [...] eu quando vim para o colégio, eu não sabia chegar e conversar com uma pessoa e ir num banco e nada. Agora eu vim para cá, para o colégio, agora eu vivo com convivência [...] já entro no meio social e no geral (Aluno Dário, ago, 2005).

Quando o aluno chega à Escola, já traz a internalização de todo um imaginário negativo e inferior de sua condição de interiorano, de agricultor, que se produziu e se espalhou ao longo do tempo, também e principalmente através da escola, de sua legislação, organização, funcionamento, mecanismos e estratégias diversas que pretendiam educar o trabalhador rural.

A produção de uma cidadania diferenciada aparece de forma explícita em documentos oficiais que apresentam a trajetória histórica da educação profissional no Brasil. O Parecer 16/99, do Conselho Nacional de Educação, ao referir-se às Leis Orgânicas do Ensino, decretadas na década de 1940, salienta que, embora essas Leis tenham significado a consolidação do ensino profissional, não significaram, igualmente, a libertação do preconceito de ensino inferior, destinado aos socialmente inferiores, ou seja, aos pobres, no caso, os agricultores familiares. O ensino profissional nasce com o estigma assistencialista, de onde deriva a expressão assistência técnica, trabalho desenvolvido pelo técnico em agropecuária.

O objetivo do ensino secundário e normal era o de “formar as elites condutoras do país” e o objetivo do ensino profissional era o de oferecer formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitavam ingressar precocemente na força de trabalho (BRASIL, 1999a, p. 13).

Nestes objetivos do ensino, trazidos pelo Parecer 16/99, presentes nas Leis Orgânicas da Educação Nacional, da década de 1940, fica explícita a idéia de formação diferenciada, de formação de diferentes cidadãos. Uma formação para aqueles que vão dirigir, outra para aqueles que serão dirigidos.

Ainda em Neves (2000, p. 84), vamos encontrar que:

À parcela da força de trabalho que exerce na sociedade, o trabalho complexo, mesmo na ótica do capital, destina-se uma educação cidadã [...] Àquela parcela que exerce trabalho simples no mundo da produção e nas instâncias superestruturais da sociedade – a maioria da classe trabalhadora – uma educação para a empregabilidade, ou seja, uma educação para a renovação dos vínculos entre educação e exclusão, entre educação e superexploração.

Na compreensão de Neves, a educação cidadã é aquela que se caracteriza pela difusão “dos fundamentos científicos e tecnológicos necessários ao entendimento e à atuação autônoma do trabalhador-cidadão” (op. cit. 2000, p. 84). Já a formação do técnico agrícola se caracteriza pela subsunção às tecnologias produzidas pelo capital. Essa mesma relação de subsunção é reproduzida por este profissional no exercício de sua atividade. Uma evidência desta relação de subordinação é encontrada nos registros de reuniões do Círculo de Pais e Mestres da Escola Municipal de 1º Grau Incompleto General Osório, onde pais e professores decidem solicitar a presença de um técnico agrícola para realizar a poda das árvores frutíferas (GRITTI, 2003). Isso nos remete a Ribeiro (2001, p. 137), que afirma ser necessário desvelar “a relação entre a extensão rural e a escola rural, em que se destaca o papel desempenhado por esta última no processo de perda da autonomia de produção e, portanto de perda da terra por parte do agricultor familiar”.

A relação de dependência que marca, tanto a formação do técnico agrícola, quanto a atividade produtiva do agricultor familiar, é característica de uma sociedade que separa e aliena o trabalhador dos seus meios de trabalho, com objetivos de dominação e exploração do trabalhador. Pode-se ver que nessa relação não se faz presente “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um” (FREIRE, 1999, p. 66). Nesse sentido, a educação rural se distancia de uma concepção de cidadania que contemple o trabalhador do campo como sujeito autônomo capaz de intervir/construir sua realidade.

O processo formativo do trabalhador não acontece no vazio, mas sim, num contexto e num tempo determinados, portanto, ligado ao projeto de desenvolvimento e modelo de trabalho hegemônico.

1.3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO E TRANSFORMAÇÕES ECONÔMICAS E PRODUTIVAS

A história da educação brasileira, como demonstra Romanelli (1999), teve sua evolução vinculada ao processo de desenvolvimento econômico, social e político. Conforme a autora, “o sistema econômico pode ou não criar uma demanda de recursos humanos que devem ser preparados pela escola” (op. cit. 1999, p.14). Pela afirmação de Romanelli (1999), pode-se desmistificar a falácia do discurso oficial de

que o desemprego é consequência da não-escolarização ou de uma formação profissional inadequada.

Ao longo do tempo, constata-se que a educação do conjunto da população brasileira constitui-se em preocupação manifesta nos discursos e programas dos governos, em momentos importantes, quando são implementadas mudanças nos processos econômicos. É, nestes momentos, que são impostas reformas, através de leis e decretos, que objetivam adequar a educação àquelas mudanças.

Como afirma Moraes (1998), as reformas conformam as políticas educacionais, anunciam a melhoria da oferta educacional como objetivo prioritário, adequando a educação às demandas econômicas e sociais. Para a mesma autora, se houvesse democracia, não haveria a necessidade de, permanentemente, estar reformando-se a educação.

A educação profissional de nível técnico no Brasil tem deixado evidente a relação entre a demanda produtiva e social e a implementação de reformas e medidas por parte dos governos, com o objetivo de oferecer respostas adequadas às exigências do mercado.

Em razão da revogação do Alvará de 1785, que fechara todas as fábricas, em 1812 é criada a escola de serralheiros, oficiais de lima e espingardeiros (MG); são criados na Bahia cursos de economia (1808); agricultura (1812) com estudos de botânica e jardim botânico anexos; o curso de química (1817), abrangendo química industrial, geologia e minerologia; em 1818 o de desenho técnico. No Rio, o laboratório de química (1812) e o curso de agricultura (1814). Tais cursos deveriam formar técnicos em economia, agricultura e indústria (RIBEIRO, 1998, p. 41).

A história da educação profissional demonstra que seu surgimento está ligado às transformações econômicas e produtivas. Esta constatação é possível na análise do Parecer nº 16/99 do Conselho Nacional de Educação, que trata da educação profissional de nível técnico. Ao referir-se à trajetória da educação profissional, demonstra que seu oferecimento esteve inicialmente voltado à preocupação para “com os órfãos e demais desvalidos da sorte”. Essa preocupação assistencialista por parte do governo, através da educação profissional, coincide com a possibilidade da instalação de indústrias manufatureiras no Brasil em 1809, com a criação do Colégio

das Fábricas (BRASIL, 1999a, p. 9). A atribuição à educação de papéis com a pretensão de que esta possa contribuir para o desenvolvimento, não é novidade, pois, “a educação é reconhecida como variável política estratégica capaz de intensificar o crescimento da renda, produzir a modernização ou construir uma sociedade justa” (CUNHA, 1978, p.16).

A legislação referente ao ensino técnico, especialmente de formação do técnico agrícola, dá ênfase à modernização⁶. A caracterização da área profissional da agropecuária é assim explicitada em (BRASIL, 1999b, p. 56):

compreende atividades de produção animal, vegetal, paisagística e agroindustrial, estruturadas e aplicadas de forma sistemática para atender às necessidades de organização e produção dos diversos segmentos da cadeia produtiva do agronegócio, visando à qualidade e à sustentabilidade econômica, ambiental e social.

A modernização produtiva ganha relevância em detrimento de uma formação voltada para o desenvolvimento de capacidades de intervenção na realidade, e de apreensão dos processos que constituem a realidade da existência dos sujeitos trabalhadores. Esta realidade é apreendida por aqueles que estão no cotidiano da escola de formação de técnicos em agropecuária da Escola Agrícola Estadual Ângelo Emílio Grandó de Erechim/RS. Ainda que essa apreensão aconteça de uma forma não muito clara, traz a denúncia de uma tecnologia que desenraiza, desqualifica permanentemente o trabalho e o trabalhador, porque não permite a este último uma apropriação plena de si mesmo. Assim, para um professor:

Outra coisa do técnico em agropecuária que eu acho que diminuiu um pouco por causa da pressão da tecnologia, diminuiu o interesse do conhecimento primário das coisas. Eu digo que diminuiu este interesse, por causa, que, vê as coisas e não conhece, mas você quer pegá-las na mão. Para você pegá-las tem que chegar nelas. Essa caminhada está faltando, para se chegar até elas e dar uma base [...] Eu acho que teria de ter uma valorização socialmente do trabalho e a socialização do trabalho um pouco mais concreta e mais séria dentro daquilo que acontece dentro das empresas (Professor Toni, set., 2005).

⁶ A modernização é entendida como o processo da crescente integração da agricultura ao sistema capitalista industrial, embasada nas transformações tecnológicas (SILVA, 1987).

Para este professor, a referência ideal de conhecimento e formação é aquela que vem da empresa e não da agricultura familiar. Implícita traz, permanentemente, a idéia de modernização e esta como elemento “controlador, regulador” da formação.

Assim, modernização parece ter sido uma preocupação inerente e constante ao processo educativo. No início do século XX, o ensino profissional passa a ser responsabilidade do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, o qual implementa uma política de incentivo ao desenvolvimento e modernização do ensino industrial, comercial e agrícola. O objetivo do ensino agrícola, constante nos documentos oficiais, era o de “formar chefes de cultura, administradores e capatazes” (BRASIL, 1999a, p. 10).

No Estado do Rio Grande do Sul, nesse mesmo período, era organizada uma Associação Promotora dos Interesses Econômicos do Rio Grande do Sul, fundada em 15 de julho de 1904, em Porto Alegre, que ficou conhecida pela denominação de Centro Econômico do Rio Grande do Sul” (ERTZOGUE, 1992, p. 119). Esse Centro Econômico “tinha como finalidade, promover o desenvolvimento dos diversos setores produtivos do Rio Grande do Sul. Era uma associação que incorporava, no seu quadro de sócios, os nomes mais expressivos do comércio exportador e importador de Porto Alegre” (ibid, 1992, p. 17).

No programa que este Centro Econômico apresentou para o desenvolvimento do Estado, nos mais diversos setores da economia, para a agricultura e pecuária consta o seguinte (ibid, 1992, p. 119):

comprovar a rentabilidade da colonização dos campos; valorização da produção agrícola colonial pela exportação e facilidade de transporte; incentivar a produção de cereais, árvores frutíferas, vinhos, etc; estabelecimento de estações agronômicas para a introdução de novas culturas e técnicas agrícolas modernas; intercambio com firmas estrangeiras para o fornecimento de máquinas agrárias e sementes; valorização dos produtos da pecuária.

A modernização da agricultura, a partir de novas técnicas e com a importação de máquinas e sementes, era proposta do Centro Econômico que, para ser assimilada e concretizada, não podia prescindir da escola, quer seja a de instrução

elementar, quer seja a de formação profissional:

O CERGS também tinha por objetivo a instrução agrícola e o ensino profissionalizante, a organização de associações agrícolas, além de aparelhar a agricultura com todos os elementos modernos do progresso, a instituição de crédito rural (ERTZOGUE, 1992, p. 122).

O interesse do CERGS pela escolarização e formação profissional dos trabalhadores rurais demonstra a relação entre as demandas produzidas pelas transformações no setor produtivo da sociedade e os decorrentes ajustamentos da escola às mudanças.

A história da educação rural e a história da formação profissional evidenciam a vinculação produzida, ao longo do tempo, entre a educação e as necessidades de mão-de-obra especializada, relacionada ao consumo das tecnologias e instrumentos que foram sendo produzidos para a modernização produtiva da agricultura. Assim:

Para o Centro Econômico, a reforma das técnicas agrícolas tradicionais adotados na região colonial através da mecanização da agricultura representava a abertura de novos mercados para o comércio importador de máquinas agrícolas procedentes dos Estados Unidos, e principalmente da Alemanha (ERTZOGUE, 1992, p. 24).

Essa influência externa na constituição dos processos educativos do trabalhador rural, sobretudo a influência norte-americana, também é demonstrada por Calazans (1993).

O interesse demonstrado pelo CERGS, em relação à formação dos técnicos voltados à agricultura, traz à luz uma formação que, historicamente, se define, a partir das necessidades de consumo e produção de mais lucro. Como também, que a relação/intervenção das empresas e seus interesses não é uma novidade, trazida pela nova orientação do processo educacional. O novo, ousado dizer, é a forma cada vez mais rápida, direta e próxima com que as empresas se fazem presentes na Escola de formação, no caso, a de técnicos em agropecuária.

1.3.1 A Lógica que Perpassa a Formação: Relação Escola Empresa e Parcerias

A escola assume, cada vez mais, o caráter de assistência/controla, inserindo-se assim no processo de reprodução das relações sociais (CARVALHO, 1989, p. 17).

Sendo a escola uma instituição social, logicamente, não está imune às marcas e relações da sociedade na qual e para a qual produz. A imposição da recente Reforma da Educação Profissional é uma realidade que vem reforçar essa afirmativa. A epígrafe deste texto de que a escola cada vez mais assiste e controla, com o objetivo determinado de reprodução social, também é corroborada por Oliveira, R. (2003, p. 16), quando este afirma que: “observamos hoje uma forte ênfase em conceitos, se não de origem mercantil, como rentabilidade, competitividade, produto, cliente etc., pelo menos desprovidos de sentidos políticos emancipatórios”

A escola é uma instituição social, gestada no bojo de uma determinada sociedade, portanto, traz as marcas e responde às necessidades da sociedade que a produz. Não precisamos recuar no tempo para percebermos esta característica, basta apenas olharmos atentamente para o processo de implementação da Reforma da Educação Profissional, que teremos elementos indicativos deste vínculo da educação com o modelo de sociedade que a gera. Documentos e jornais pesquisados mostram que os trabalhadores rurais, os agricultores, estiveram ausentes tanto do processo que originou a Escola Agrícola Estadual Ângelo Emílio Grandó, como, atualmente, de seu redimensionamento. As ações educativas, desencadeadas ao longo do tempo, objetivando atingir às populações rurais, sempre apresentaram uma intenção clara e objetiva de impor a modernização da produção e, conseqüentemente, de vida dos trabalhadores do campo. A técnica, os instrumentos, os materiais levados em nome da modernização objetivavam e produziram a dependência, a subordinação e alteração no modo de vida e produção dos trabalhadores rurais.

A técnica não é neutra; traz em seu bojo a concepção de mundo de quem a produz, portanto, a modernização tem servido como instrumento e estratégia valiosa de subordinação e controle dos trabalhadores, especialmente rurais, para quem o

estigma do atraso e da ignorância precisava ser superado para, através da assimilação de um novo modo de produzir e viver, conquistar “o progresso e a felicidade”.

Assim sendo, a modernização como forma de controle e dominação dos agricultores, tem sido perceptível ao longo do tempo, e sua imposição, propagada em nome de uma superioridade cultural e produtiva, portanto, desqualificadora de qualquer outro modelo de trabalho e produção existentes. A apologia à modernização é observável desde a gênese da escola Estadual Agrícola Ângelo Emílio Grando, que teve sua origem no movimento que pretendia assistir os desamparados e responder à necessidade de assimilação das tecnologias que estavam sendo produzidas pelo capital.

A resposta dos alunos à questão: - se possuíam implementos agrícolas, quais possuíam, e quanto à utilização de adubos químicos, inseticidas, pesticidas e agrotóxicos - nos dão uma idéia do quanto o projeto modernizador consegue atingir o agricultor. No elenco de quais instrumentos, máquinas e implementos possuem para o trabalho agrícola, observa-se uma superioridade quase que absoluta de instrumentos modernos. É muito pequeno o número de respostas de alunos que, em sua propriedade, dispunham de enxadas, arados de tração animal, semeadeiras manuais, carroça de tração animal e outros... A enxada foi substituída pelo pesticida. *“O trabalho era braçal, na época não se tinha máquina, fazia-se tudo manual. E além de ser braçal era um aprendizado” (Professor Alberto, set. 2004).*

Embora esse professor esteja referindo-se ao tempo em que ele foi aluno da Escola, no curso de formação de técnico agrícola, penso que traz uma percepção do processo de desqualificação e da precariedade do trabalho agrícola à medida que o trabalho humano vai sendo substituído pela máquina. Impedido de aprender, o trabalhador passa a manuseador, apenas, e quando a máquina incorpora o saber humano, liberta o trabalhador da necessidade de deter o saber, o conhecimento do trabalho, das operações e das atividades que a máquina realiza. Assim, desqualifica, permanentemente, o trabalhador que passa, então, a necessitar de uma constante requalificação, ou seja, atualização de uso e manuseio das máquinas, implementos, sem, no entanto, dominar, conhecer sua dinâmica, sua produção, seu processo constitutivo, ou melhor dizendo, o conhecimento humano ali incorporado, como se a máquina existisse por si mesma. Daí que:

na topografia está sendo superado, porque é aquele velho chavão, a tecnologia. A escola não conseguiu assimilar. Nós não temos materiais. Um aparelho estação total, por exemplo, que é o último tipo do momento está em 110 mil reais e o Estado não compra, e a Escola não tem condições e o professor muito menos [...]. Eu acho que deveria equipar a escola com instrumentos que tenham condições de aprofundar a pesquisa, com internet, computadores. A informática teria que funcionar, porque na internet a gente encontra tudo. O problema é que, nós não temos isso. Não temos espaço e a sala de computadores não existe (Professor Aldo, set, 2005).

Percebe-se que, em nível de assimilação/incorporação da tecnologia, a escola não consegue acompanhar, “*as técnicas evoluem a cada semana, então tem que acompanhar, não dá para repetir o mesmo conteúdo, porque já está fora, está atrasado*” (Professor Alberto, set. 2004).

A opinião do professor externa uma crítica à escola, sem, no entanto, compreender que ela se constitui, a partir das relações diretas e indiretas que envolvem todos os sujeitos que a constituem, mas, principalmente, o contexto em que ela realiza a formação. O atraso ao qual se refere, externa a impotência e a dificuldade, sentida por ele e pelos demais colegas, em acompanhar, assimilar/incorporar o conhecimento tecnológico, o saber tido como científico.

Desta maneira, a preocupação essencial é acompanhar a evolução técnica, embora os professores não digam, a evolução e a técnica a que se referem são aquelas produzidas pelo movimento do capital em seu processo de intensificação do trabalho, obtida pela aceleração das máquinas. Nas falas transparece uma corrida desenfreada para o novo e o moderno, embora haja o reconhecimento da incapacidade de a escola abarcar as tecnologias inovadoras na velocidade em que são produzidas. A possibilidade de a escola pensar sua própria inovação, a partir dos alunos, das experiências dos trabalhadores, agricultores familiares, não é aventada em nenhum momento. Prevalece a idéia de que a escola deve assimilar e repassar as novas tecnologias, implementadas pelas fazendas e empresas da região.

O evolucionismo é uma característica presente em todas as manifestações dos professores e dos técnicos como também, a idéia de superação do atraso e da pobreza, passível, somente, através da assimilação das novas e produtivas tecnologias. A escola perde o caráter de espaço de reflexão e crítica, para tornar-se um centro transmissor dos novos inventos, produzidos pelo capital, com o objetivo

de assistir e controlar a produção e como forma de garantir a incorporação social, por parte dos trabalhadores, da concepção de mundo necessária para sua permanente e crescente acumulação.

Parece que o investimento que a escola faz no seu processo formativo produz efeitos. Nas respostas dadas ao questionário, os alunos afirmaram, em número significativo, que vêem a agricultura como uma fonte de renda, com uma ressalva, a de que os preços dos insumos agrícolas deveriam ser mais acessíveis.

À projeção que fazem do trabalho agrícola e de como gostariam que fosse é de que “deveria ser uma propriedade como uma empresa agrícola” (Questionário p. 55). Então, “para quem possui pouca terra a situação na agricultura não é das melhores e, para isso, deve-se implantar um outro sistema de lucros”. A idéia do lucro como elemento orientador, decisivo e determinante da produção é encontrada em quase todas as respostas dos questionários aplicados aos alunos da Escola.

A idéia do atraso e da desatualização da agricultura e dos agricultores é recorrente e também é trazida pelos alunos “acho que as pessoas não se acostumaram com o plantio direto, sementes híbridas e transgênicos, penso que deveriam atualizar-se” (Questionário, p. 61).

O estigma de que o agricultor é atrasado e que não pensa sua produção porque o faz, diferentemente, da concepção hegemônica já está internalizado no aluno que assim se manifesta: “o trabalho agrícola deveria ser mais pensado antes de ser realizado” (Questionário, p. 56). O uso das máquinas e das últimas tecnologias também é incorporado como sinônimo de avanço e de melhoria na forma de trabalhar.

A escola não contribui para a apreensão crítica da realidade vivenciada pelos alunos e suas famílias.

É um trabalho muito bom, às vezes passa por algumas dificuldades, geralmente o preço dos insumos é bastante alto e o preço do produto na hora da venda cai, não gerando muito lucro, o que acaba desanimando os agricultores, principalmente os que têm pequena propriedade, o que leva o pequeno agricultor a sair do campo e ir para a cidade em busca de trabalho (Questionário Aluno terceiro ano)

As questões em torno da percepção e compreensão que os alunos do curso técnico em agropecuária têm do trabalho, em geral, quer seja o agrícola ou não, eles o concebem, compreendem e valorizam-no, na medida do lucro que proporciona. Poucos dos quase trezentos alunos que responderam o questionário, fugiram a essa regra, compreensão de trabalho sempre ligada à idéia do lucro e do retorno financeiro. Marx ; Engels (1983) confirmam esta visão alienante do trabalho na sociedade capitalista.

Se por um lado, podemos considerar o trabalho como um momento fundante da vida humana, ponto de partida do processo de humanização, por outro lado, a sociedade capitalista o transforma em trabalho assalariado, alienado, fetichizado. O que era uma finalidade central do ser social converte-se em meio de subsistência (MARX; ENGELS, 1983, p. 28).

O mercado impõe sua lógica do lucro, da rentabilidade e da competitividade acima de qualquer outra perspectiva de se organizar o trabalho e suas relações. A reformulação da educação profissional reafirma essa lógica, readequando a formação dos técnicos em agropecuária, conforme os ditames da realidade, na qual se observa o aumento crescente do desemprego e a instituição de uma nova estruturação produtiva, que atinge também a produção agropecuária.

Desta forma, a escola agrícola se redimensiona para dar uma resposta coerente com as exigências do mercado que também é objeto de mudanças associadas à reestruturação produtiva, ou seja, desenvolver

o chamado capital social dos grupos de indivíduos para a ação, inculcando neles o espírito empreendedor, a autoconfiança, a capacidade de administrar riscos e rompendo em definitivo com a cultura da dependência criada pelo Estado de bem-estar social e suas políticas sociais universais (LIMA; MARTINS, 2005, p. 57).

Esta orientação se encontra explicitada em documentos produzidos pela FAO – Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação - referente à necessidade de mudanças nos cursos de formação de técnicos em agropecuária

para a América Latina e o Caribe. No documento “*La formacion de técnicos agropecuários para el nuevo mercado de trabalho*” traz a afirmativa de que a agricultura latino-americana está numa profunda contradição, por um lado a imprescindível e urgente necessidade de modernizar-se, para tornar-se mais eficiente, por outro, a redução de recursos e serviços historicamente dispensados pelos governos.

Então, na compreensão da FAO essas “tarefas son mas de caracter tecnológico/gerencial que político y, consecuentemente, deberán ser entregadas a profesionales y técnicos agropecuários muy competentes” (LAKI, 1998, p. 1). Portanto este técnico agropecuário deve “ajudar” os agricultores a emanciparem-se, ou seja, não demandar e/ou pelo menos diminuir a sua dependência dos recursos, créditos, subsídios, medidas protecionistas, garantias oficiais de comercialização. Ou, melhor dizendo, o técnico se torna responsável pela inculcação de uma nova realidade econômica e política de produção, em que fica bem esclarecido o descompromisso do Estado para com a produção agrícola. Com isso, retira o pouco controle que até então exerceu a favor dos pequenos agricultores, deixando-os livres, “totalmente livres” para que o mercado se responsabilize pelos destinos, rumos da produção agrícola, bem como pela vida dos milhões e milhões de agricultores que, conforme o mesmo documento, se não conseguirem modernizar-se por si mesmos, sem o apoio dos recursos governamentais, o “mercado os transformará em ex-agricultores” (LAKI; ZEPEDA del VALLE, 1994, p. 26).

Esta lógica exige da formação do técnico em agropecuária uma capacidade de responder às novas e complexas situações em que se defrontam os agricultores. Assim, diz Dolabela (1999, p. 50). “os empreendedores refletem as características do período e lugar em que vivem”

O mercado capitalista se constitui no carro-chefe da formação dos técnicos na Escola Estadual Agrícola Ângelo Emílio Grando. Este fato é palpável nos depoimentos, quer dos professores, quer da direção, coordenação, orientação educacional, que tem colocado, claramente, o mercado como princípio fundamentador e orientador da formação.

O XIX Encontro De Professores De Ensino Agrícola e o III Fórum Nacional Do Ensino Agrícola, em sua carta, reafirmaram este compromisso com o mercado e as tecnologias produzidas:

Com o passar dos anos, e o incremento de novas tecnologias no mercado, nossas escolas ficaram com suas Unidade Educativas de Produção defasadas, pois faltou investimento de recursos por parte de governos anteriores, visto que nossas escolas devem ser um pólo irradiador de novas tecnologias (CARTA DE CAÇAPAVA DO SUL, jul., 2004)

A lógica do lucro e o compromisso com o mercado são uma realidade dada e natural para os professores técnicos.

Não sei se a gente pode dizer que a gente mudou muita coisa. Mas na parte técnica nós mudamos principalmente a forma de pensar, setores não apenas com a finalidade didática mas viabilizando o econômico porque primeiro a necessidade, começo a diminuir as verbas e falta de investimento do Estado, até pela crise que o Estado passou a gente começou a reprogramar os setores para que eles fossem viáveis, lucrativos, além de didáticos. E o aluno quer ver as coisas que funcionem bem. Então, se ele não ver que aquilo dá resultado econômico ele não vai acreditar e foi assim que nós começamos e a escola teve um crescimento fantástico. Se você pegar na área estrutural, nós trocamos de pulverizador para melhorar as aplicações e pulverizações, nós construímos um ginásio para esporte e para lazer e o governo não deu a mínima coisa, tudo por conta dos pais e dos setores da escola e fomos mudando (Professor Miro, ago., 2005).

Percebe-se que a lógica do lucro sobrepõe-se a qualquer outro propósito formativo. Esta lógica é reforçada pela Reforma, a partir da Lei 9394/96, que trouxe em seu bojo princípios privatistas, mascarados por um discurso de busca de autonomia das escolas. Na prática, observa-se um descompromisso do governo para com o financiamento da educação profissional. No capítulo 4 abordo, mais detalhadamente, as questões implicadas na legislação da Reforma da educação profissional.

1.3.2 Parcerias e Empresas na Escola

Inicialmente, abordamos a questão da aproximação e flexibilização oportunizada pela Reforma, favorecendo a inserção e a intervenção das empresas

nas questões da formação profissional. Agora, mais claramente, visualiza-se esta relação da empresa com a escola que, em outros tempos, não era tão explícita, pois ficava encoberta por um discurso de preparar para a vida e para o trabalho. Contemporaneamente, esse discurso é modificado; a educação profissional passa a ser assumida como atrelada às demandas das empresas, ou seja, do mercado capitalista.

Nós temos parceria com a EMATER, na parte das pastagens tem um projeto que está sendo desenvolvido. São diversas áreas que com pastagens, com diversos tipos de pastagens para identificar qual é a melhor para bovinos de leite. Com a COTREL nós temos um aviário integrado e também com a COTREL veterinário que dá assistência aqui na escola. Temos com empresas de sementes de milho, soja, trigo, sorgo [...] com a Pioneer... Eu não lembro os nomes (Coordenadora Pedagógica, set., 2006).

As relações de trabalho das empresas são transpostas para a escola, através dos serviços e produtos que oferecem. Ao longo do tempo, as escolas foram permanentemente sucateadas, o que favoreceu a criação de uma atitude favorável e de aceitação e desejo em compartilhar o espaço educativo da escola com empresas dispostas a contribuir na importante tarefa educativa dos trabalhadores e seus filhos. Conseqüentemente, “a escola não tem colheitadeira, a escola não tem e o governo não fornece e nós não temos poder financeiro para comprar e quem é prestador de serviço tem que colher para nós” (Professor Miro, ago., 2005). Conforme o mesmo professor, a colheita só se viabiliza se for lucrativa, senão nenhum prestador de serviço tem interesse em fazê-la. A escola terceiriza apenas as colheitas.

Em relação aos experimentos que a escola realiza, dizem respeito ao que é solicitado à escola pelas mais diferentes empresas. As parcerias parecem realizadas de uma forma um tanto natural, costumeira⁷. Digo isso, porque, oficialmente, eu não encontrei nenhum documento que registrasse a concessão de tal direito às empresas que queiram experimentar na escola. É muito natural que as parcerias, os convênios não exijam nenhum ritual maior, senão a conversa com o professor e a

⁷ Significa uma relação que já está incorporada, baseada no costume.

autorização contrapartida. O convênio limita-se a uma conversa com o professor e a autorização, também, já subentendida da direção da escola. *“Eles conversam com o professor e daí a gente coloca o apoio da direção. Mas a parceria nossa não é só com empresas de milho” (Professor Miro, ago., 2005).*

Essa realidade parece ter se constituído cotidiana na escola, o fato de terem incorporado essa presença de “parceiros” empresários como natural. Produzem e reforçam a dependência tecnológica e a dependência do saber científico não apenas do aluno, do agricultor, mas também dos professores.

Toda esta parte que eu chamo de tecnologia que os agricultores utilizam, que os pais dos nossos alunos utilizam, que a gente usa para diminuir custos. O governo não tem esta área de pesquisa. Na parte de milho, vêm todas das empresas. A escola é aberta para conhecimento. Toda empresa que quiser fazer um experimento aqui dentro, desde que ela seja uma parceira econômica e didaticamente, tem que ser os dois [...] no mínimo fazer a doação de sementes e deixar a produtividade toda nossa. Fazer doação de alguma coisa. Nós também não trabalhamos sem dinheiro. Pode fazer experimento, pode trazer para os alunos conhecerem os materiais, mas tem que ter colaboração financeira e não só financeira como técnica, então, eles têm um pessoal especializado com eles que dá palestra para os alunos e fazem dia de campo com os alunos e eles vão conhecendo (Professor Miro, ago., 2005).

As parcerias nada mais são do que a abertura da escola, para que as empresas façam propaganda de seus produtos aos futuros técnicos em agropecuária. Esta parceria é apenas a garantia de mercado de consumo dos seus produtos e das suas tecnologias. Isso evidencia que o Projeto Político Pedagógico da escola direciona a formação de técnicos para os interesses do mercado capitalista de consumo, lucro e subordinação dos agricultores/ produtores, garantindo e mantendo, dessa forma, uma hegemonia não apenas de mercado, mas, como já afirmei em outros momentos desse trabalho, a hegemonia do capital, da sociedade capitalista.

Desta forma, as empresas se fazem presentes na escola e decisivas na formação dos técnicos em agropecuária, porque as parcerias se realizam com a contrapartida das empresas, através da doação do material a ser experimentado, que vem acompanhado pelas orientações técnicas, de uso e manuseio das

tecnologias. Por sua vez, as empresas recebem da parte da escola o espaço físico e as condições instaladas e, sobretudo, os aprendizes com mão-de-obra barata e consumidores/divulgadores/portadores de seus produtos e tecnologias, como sinônimo de desenvolvimento para o campo.

O sistema de produção via integrados⁸ também já está incorporado no cotidiano que caracteriza a produção e o aprendizado na escola. Assim, via integração, os alunos aprendem a produção de frangos e de suínos.

Na minha parte, só tem um convenio com a cooperativa que é a parte de integrados com os frangos de corte. E o restante tem uma empresa que dá assistência na parte de nutrição e medicamentos, porque, realmente, tem que ter um médico veterinário porque um técnico não pode estar dosando medicamentos (Professor Toni, ago., 2005).

A escola usa, como referência de aprendizado, o sistema de produção ditado pela necessidade de mais produzir e selecionar produtores, objetivando excelência e lucratividade. Quem vai dar a assistência técnica será a empresa. A escola não tem autonomia para, no caso, dispor de um médico veterinário aliado ao medicamento que assessoro o processo ensino-aprendizagem, mas obtém este serviço através da empresa. Isto condiciona tanto o aprendizado, quanto o consumo.

A escola transforma-se num importante e promissor espaço do mercado de consumo de tecnologias e produtos. No entanto, a leitura que os professores fazem dessa relação é positiva; eles compreendem que a empresa colabora com a escola, dando importante contribuição para seu processo de modernização/atualização das tecnologias e produtos. Não percebem, que, na verdade, quem se utiliza da escola é a empresa.

As atas de reuniões dos professores do ensino técnico, registradas desde o início dos anos de 1990, que foram por mim analisadas, trazem como marcas as preocupações constantes dos professores. Entre essas preocupações, destacam-se

⁸É aquele em que a empresa integradora fornece animais, insumos, rações medicamentos, vacinas e assistência técnica e o produtor integrado se responsabiliza pela construção e instalações, de acordo com as determinações da integradora, com mão-de-obra e energia, entrega o animal, quando for o caso de animais, para a integradora quando o mesmo apresentar o peso apropriado para o abate e recebe o pagamento contratado e de acordo com indicadores técnicos constantes do contrato de integração entre as partes.

o contato com empresas que estejam interessadas em realizar experimentos na escola, a presença de técnicos das empresas para auxiliar a resolução de diversos e diferentes problemas tais como: descompactação da terra, seleção de sementes e outros. Ainda, as atas evidenciam que a assistência técnica externa à escola só é viabilizada às lavouras planejadas. Outra questão/preocupação, sempre presente, é o lucro. O *status* e o investimento nos setores seguem a lógica da obtenção do lucro, naquele momento e com aquelas atividades. A presença dos técnicos da COTREL⁹ tem sido um apoio constante, inclusive como responsáveis pelo planejamento das culturas e das novas áreas de plantio da escola.

O registro realizado nas atas não deixa transparecer que, no período de 1990 a 2005, os alunos tenham sido levados para conhecerem ou visitarem uma propriedade de agricultores familiares. O que consta são: registros de visita à granjas, idas às exposições de máquinas, produtos agropecuários, como participação e realização de dia de campo¹⁰.

Na ata número três, do ano de 2002, há o registro referente ao setor de agroindústria “[...] professor destaca a importância do trabalho com o aluno, de forma organizada, desde a entrega do produto com qualidade, a honestidade, higienização que vem se desenvolvendo de acordo” (ESCOLA, 2005a, de 14 de out.). Como o comentário do professor é encerrado, parece que abruptamente, mesmo assim, passa a idéia afirmativa, ou seja, ele está realizando uma avaliação positiva do trabalho dos alunos em relação aos quesitos elencados. A expressão honestidade também tem sido recorrente, nos registros de atas, não somente dos professores técnicos.

Parece que honestidade tem se constituído num valor a ser desenvolvido pela escola. A documentação analisada permite supor que a escola parte do pressuposto de que o aluno que recebe, é desonesto. Não é comum encontrar a preocupação para com solidariedade, cooperação, ajuda mútua, companheirismo que me parece serem valores inerentes aos alunos, filhos de agricultores, descendentes de imigrantes europeus, na sua maioria, que, para sobreviverem na terra nova a que chegaram, o Brasil, desenvolveram esses atributos. Essa pode ser uma explicação.

⁹A COTREL é uma grande cooperativa agrícola, “criada em 1957 e com características de união dos interesses do burguês rural com o campesinato regional” (MONTEIRO, 1978, p. 85) .

¹⁰ Dia de campo é uma atividade realizada geralmente no local de produção com o objetivo de difundir tecnologias, instrumentos, equipamentos, sementes e insumos, enfim produtos e conhecimentos aos produtores.

O que se pode afirmar, no entanto, é que a cooperação entre vizinhos é um valor enraizado na cultura dos agricultores familiares, tendo em vista o seu isolamento e os desafios que precisam enfrentar para sobreviver.

1.3.3 A Escola como Mercado de Consumo

Ao longo deste trabalho trago questões referentes à escola, para explicitar a concepção deste espaço formativo, claramente vinculado ao mercado de trabalho definido, marcado por relações de subserviência e exploração/expropriação da capacidade de trabalho do trabalhador. Ou seja, o vínculo com o mercado de trabalho que a escola estabelece é com um mercado específico, característico, melhor dizendo, o mercado capitalista de trabalho.

Desta forma, a escola contribui para sua naturalização e inevitabilidade. Polany (2000, p. 80) desmistifica a naturalização do mercado capitalista, mostrando que embora “as comunidades humanas nunca tenham deixado de lado [...] o comércio, esse comércio nem sempre envolvia mercado”. E que o mercado nem sempre foi o mercado capitalista. Pois, para o autor, os “atos individuais de permuta ou troca [...] não levam, como regra, ao estabelecimento de mercados em sociedades onde predominam outros princípios de comportamento econômico” (ibid, 2000, p. 81).

Este é o mercado que tem servido de referência formativa. Ponto de partida e ponto de chegada para a Escola Estadual Agrícola Ângelo Emílio Grandó. A partir da observação do que a escola faz, de como se organiza, de quem dela participa e é ouvido, que, atualmente, está mais visível esta relação/vinculação da escola para com a demanda do mercado flexível, identificado, na agropecuária, com o agronegócio.

Vivemos numa sociedade do consumo que passa, então, a constituir-se no objetivo essencial da escola agrícola. Através dela, consomem-se tecnologias, técnicas, produtos, instrumentos, insumos, medicamentos que podem ser venenos, como agrotóxicos, e outros. Esta escola não se construiu como espaço de reflexão e construção de outras formas de produzir que não aquela imposta pela modernidade, identificada com a sociedade burguesa e o modo de produção capitalista. O técnico que forma não é aquele que sabe e constrói seu saber com as condições que a

escola oferece, mas torna-se técnico apenas manejador, aquele que apenas sabe manusear tecnologias, permanecendo alheio, distante do conhecimento que as produz. Repete uma prática, trazida à escola pelas diferentes empresas do ramo, que o mantêm distanciado do conhecimento tecnológico e científico. Ele, simplesmente, apreende sua utilização, seu consumo.

Então, a gente faz os canteiros para o experimento para ver qual o tipo de semente que mais se adequa a região e ao clima e também com o tratamento do solo, com que tipo de tratamento do solo, adubação que a semente se dá melhor. É feito este tipo de experimento com trigo, com o milho, com a soja e outros [...] as empresas trazem as sementes e elas também fazem um dia de campo aqui na escola. Elas trazem os agricultores aqui na escola. [...] claro que eles colocam as plaquinhas indicando [o nome da empresa] (Coordenadora Pedagógica, set., 2006).

A escola transforma-se, assim, em campo de demonstração de produtos e espaço propagandístico para promover o consumo em todas as suas dimensões, simbólico e material. É interessante observar que os agricultores se fazem presentes na escola, mas são meros expectadores consumistas dos produtos que são trazidos pelas empresas.

Desta forma, a escola agrícola moderna impõe-se aos agricultores e seus filhos, em detrimento de seus conhecimentos produzidos pelo seu fazer cotidiano, da produção da agricultura familiar. Vai assim, estabelecendo e sedimentando uma relação de subserviência, produzida através da supervalorização do saber/poder que a sociedade moderna coloca e legitima à escola. Então, os alunos reconhecem: “aqui o cara aprende mesmo” (Eriberto, set. 2005). Também concluem: “aqui é mais moderno e lá, é mais antigo. Precisava mudar bastante em casa (Eriberto, set. 2005). Parece que é por este caminho, também, que se procura quebrar a história de resistência dos agricultores familiares.

1.3.4 O Técnico Empreendedor

Muitas pesquisas já têm demonstrado, entre elas a de Ayukawa (2005, p. 13), que o “desenvolvimento do capitalismo, na agricultura, tem influenciado o ensino

agrícola¹¹. Este passou a ser baseado, em uma racionalidade produtiva e guiado por um 'saber' fragmentado que vem constituindo-se com o desenvolvimento do capital e da divisão do trabalho”.

O desenvolvimento do capitalismo tem imposto à educação / formação / produção agrícola do técnico o discurso da modernização, cuja finalidade objetiva a subordinação e cooptação do técnico em agropecuária para um modo específico de produzir e viver. No caso, sob os preceitos e princípios do capitalismo. A história da formação de técnicos, em agropecuária, desvela esse compromisso do processo formativo para as mudanças, ou melhor dizendo, para respostas às diferentes fases pelas quais se tem desenvolvido e se desenvolve o modo de produção capitalista.

O que venho demonstrando, neste trabalho, é essa vinculação do processo formativo às demandas do capitalismo contemporâneo, materializadas na recente Reforma por que passaram a educação profissional e tecnológica, especialmente, as escolas agrícolas. No caso, a Escola Estadual Agrícola Ângelo Emílio Grando, de Erechim, não tem, no decorrer do processo de reformulação curricular, articulado-se aos agricultores familiares, aos movimentos sociais do campo, ou mesmo, aos sindicatos dos trabalhadores rurais, aos pais dos seus alunos, para realizar uma reforma comprometida com os interesses e necessidades desses sujeitos sociais. Portanto, na análise realizada dos documentos, da trajetória de discussão, implementação daquela Reforma imposta à revelia dos professores das escolas técnicas (RIBEIRO, 2002), não visualizei, por parte da escola, a intenção de contrapor-se, à formação fragmentada e coerente com as formas de ensino necessárias ao capital.

Dessa forma, acredito que esta Reforma tenha significado o ajustamento da escola e da formação de técnicos em agropecuária, às necessidades atuais do capitalismo. Conseqüentemente, as relações de trabalho e produção estão sendo alteradas, como também a organização e participação do Estado no que tange às políticas sociais e financiamento da educação, com ênfase na educação profissional. A escola agrícola desde sua criação tem “qualificado e oportunizado a muitos jovens a sua inserção no mercado de trabalho, bem como tornando-os empreendedores em suas propriedades, juntamente com suas famílias” (CARTA DE CAÇAPAVA DO SUL, JUL., 2004).

¹¹ ver também Soares e Oliveira, 2002.

A Carta externa o seu compromisso com a formação dos jovens; apreende-se que existe uma clara diferenciação entre o mercado de trabalho e a propriedade familiar, expressa na carta. Eu diria que a carta elucida o momento de transição do processo formativo, que, agora, está sendo direcionado para formar empreendedores.

Como é do conhecimento de Vossa Senhoria, a Superintendência da Educação Profissional- SUEPRO/RS, em seu Planejamento Estratégico, definiu com um dos seus objetivos 'desenvolver programas de incentivo à formação integral e empreendedora dos alunos', razão pela qual lançou, em Porto Alegre, no dia 17 de maio último, por ocasião do II Encontro Estadual de Gestores da Educação Profissional, o Projeto 'Despertando O Empreendedorismo Nas Escolas Estaduais De Educação Profissional', que será executado em parceria com a Secretaria de Desenvolvimento e Assuntos Internacionais- SEDAI. Este projeto visa à preparação de jovens e membros da comunidade escolar para assumirem atitudes empreendedoras (SUEPRO/SEC/RS, OF. CIRC. N. 19/2005).

Diante do contexto econômico, político e social, há necessidade de impingir uma nova concepção de trabalho em resposta ao esgotamento da relação trabalho/emprego, até então vigente e necessária. Que "são idéias decorrentes de um paradigma que já se esgotou e que, como diz Dolabela, gerou a 'síndrome do empregado'. Assim, Emrich apud Dolabella (1999, p. 11) refere-se, no Prefácio que faz do livro de Fernando Dolabela, "Oficina do empreendedor: a metodologia de ensino que ajuda a transformar conhecimento em riqueza", utilizado como referência na formação de novos empreendedores a partir dos objetivos propostos pela SUEPRO/RS, dentro do Projeto "Despertando o Empreendedorismo nas Escolas Estaduais de Educação Profissional"

Assim, a Oficina do Empreendedor atende a professores que queiram substituir a 'síndrome do empregado' pelo 'vírus do empreendedor' – ou seja, moldar o profissional do futuro tanto para ser dono de um negócio como para atuar como empregado (ibid, 1999, p.18).

A concepção de empreendedorismo, trazida para dentro do objetivo formativo

profissional, tem origem no vocabulário técnico-econômico, sendo que um dos primeiros a usá-lo e conceituá-lo foi Schumpeter (1982). Só que agora é ressignificado e incorporado pelas escolas estaduais de educação profissional.

O empreendedorismo é muito importante, principalmente na nossa escola porque o empreendedorismo desenvolve a criatividade dentro dos setores, o que eles podem fazer, o que eles podem ocupar, porque eles têm que ser empreendedores, criativos, dentro da propriedade dele. Porque eles têm que saber ocupar as coisas que eles têm; eles têm que saber usar o que eles têm. Acho que isso é muito importante para eles. Além de tudo isso, eles têm que ser empreendedores dentro de uma propriedade, ou dentro de uma firma que eles vão trabalhar e dentro de uma granja e muitas vezes eles têm que saber usar os recursos que eles têm (Vice-Diretora, set., 2005).

A fala da Vice-diretora parece ter sido inspirada nas recomendações da FAO, que passa a exigir um trabalhador que seja polivalente, versátil, conversível, para adequar-se e responder a todos os desafios e às mais diversas e adversas condições em que se encontra a agricultura, os agricultores e os empresários, como se estes tivessem os mesmos interesses. Penso que seja uma formação que, não apenas individualiza, como também acentua a responsabilidade individual do trabalhador pelo seu destino. Se não tem emprego, que vá ser empreendedor; para empreendedores há espaço em todos os lugares, inclusive na sua própria propriedade. Logo depois desta nova formação só não se coloca quem não tem vontade, criatividade, iniciativa, responsabilidade e, especialmente, quem não souber intuir¹², perspicazmente, perceber para que lado os ventos soprarão, se para os “Morros dos Ventos Uivantes”,¹³ ou não. Continuando a definição e importância do empreendedorismo, a vice-diretora diz:

Saber empreender é ter que, muitas vezes saber se dá lucro ou prejuízo, se aquilo que eles estão fazendo é certo ou se aquilo que eles estão fazendo é errado. Eles têm que ter a visão, saber calcular, saber ter uma visão.

¹² Conforme definição no Parecer 16/99.

¹³ Brontë, Emily. O morro dos ventos uivantes. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2002.

A visão a que a vice-diretora se refere é a visão do lucro. O técnico, mesmo tendo deficiências na sua formação, tem conhecimento suficiente para produzir lucro. Na opinião dela só este caminho é certo. Então Dolabela (1999, p. 23) diz:

A introdução da cultura empreendedora no ensino de segundo e terceiro graus é o primeiro passo na persecução de um objetivo maior: a formação de uma cultura em que tenham prioridade valores como geração e distribuição de riquezas, independência, inovação, criatividade, auto-sustentação, liberdade e desenvolvimento econômico – ou seja, formação de uma ‘incubadora social’.

Fica clara a necessidade de se construir uma nova concepção em torno do trabalho em substituição à concepção até então hegemônica de trabalho/emprego, inaugurada pelo capitalismo em seu advento. Agora, este modelo não responde às necessidades da nova visão de consumo, e conseqüentemente, de lucro do capital. Então, é preciso formar e internalizar, incutir na sociedade a nova forma desenhada pelo capital, que se baseia na flexibilização das relações de trabalho, na qual se constrói uma nova relação, a dos empreendedores, daqueles que irão assumir a responsabilidade individual pelo seu sucesso (de poucos) e pelo seu fracasso (da grande maioria).

Desta forma, tão logo não teremos mais empregos, mas sim, empreendedores, “autônomos, flexíveis, criativos, videntes, e assim por diante”. Então se está caminhando na direção de um processo de “libertação do trabalhador do jugo do emprego”, agora ele está construindo sua liberdade e poderá empreender onde bem entender¹⁴. Parafraçando Paulo Freire, ao afirmar que ninguém se liberta sozinho, digo eu, então, que estamos caminhando com o capital na direção de uma conjunta “libertação”, o trabalhador da rigidez da relação do emprego assalariado e o capitalista do limite da expropriação/exploração, tornando-a plena, podendo contar inteiramente com o trabalhador em todo seu potencial produtivo, criativo e de produtor de lucro, de riqueza, para que ele – capital - continue livremente apropriando-se.

Parece que a cultura empreendedora já se faz presente no cotidiano da

¹⁴ Ver Steffan, Heinz 1999.

Escola Agrícola Estadual Ângelo Emílio Grando de Erechim.

[...] A gente joga para cima deles [alunos] mais responsabilidade em cima da pesquisa. A gente faz o seguinte: hoje, quase todos eles tem internet. Então, a gente dá o trabalho para eles e eles que pesquisem e se atualizem porque tem, que se atualizar mais (Professor Aldo, out., 2005).

Pode-se perceber, na orientação do professor do curso que forma técnicos em agropecuária, a incorporação da cultura do empreendedorismo, que exige que o professor, “abandone o paternalismo nas relações com os alunos. Estes devem buscar sozinhos o conhecimento de que necessitam. É que faz o empreendedor real na vida real” (DOLABELA, 1999, p. 24).

1.4 MARCAS DA FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A sociedade brasileira tem fortes traços herdados do período colonial, embora desde a primeira Constituição Republicana esteja registrado que o Brasil seria uma república liberal. A herança da colônia permanece nas suas relações econômicas, centradas na exploração do latifúndio. A inserção de nosso país no liberalismo foi apenas nominal. As relações sociais e, portanto, a divisão social do trabalho na sociedade brasileira, guarda, no seu interior, fortes laços de compadrio que fortalecem grupos políticos em torno de um líder. E para legitimar o poder político e, conseqüentemente, o poder econômico desses grupos, promove uma política autoritária e assistencialista (WEINGARTENER, 2001). O longo período de escravidão e a economia, baseada em atividades primárias, como agricultura, extrativismo, mineração, monocultura de açúcar e café, em primeiro lugar não estimularam a escolarização das camadas populares e, em segundo, legaram enorme preconceito em relação ao trabalho manual, próprios de escravos e analfabetos.

[...] numa sociedade em que o trabalho manual era destinado aos escravos (índios e africanos), essa característica 'contaminava' todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos, homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto a sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambigüidades de classificação social (CUNHA, 2000, p. 16).

Entre os pesquisadores da educação profissional, há o reconhecimento por parte deles, embora das mais diversas matizes teóricas, de que a educação profissional nasce com o estigma da inferioridade. Estigma que se constrói pela divisão social do trabalho e pelas circunstâncias em que os diferentes tipos de trabalho eram/são desenvolvidos. O trabalho, que antes era ensinado de pai para filho, passa a ser institucionalizado. Encontramos aquela relação de aprendizagem entre os agricultores familiares que aprendem *no trabalho* e com a família, com os pais. Este trabalho dos agricultores familiares, ainda hoje, século XXI, não conseguiu romper o preconceito de um trabalho inferior e, portanto, para pessoas inferiores socialmente.

Até quase o final do século XIX, inexistiam formas oficialmente estruturadas pelo poder público de processos formativos para os trabalhadores. Esse aprendizado se processava no próprio trabalho. A agricultura até essa época se realizava a partir do latifúndio e do trabalho escravo. O trabalho agrícola talvez seja um dos tipos de trabalho que, ao longo do tempo, não conseguiu romper com o estigma de inferior. O preconceito para com os trabalhadores agrícolas é percebido no seio da Escola de Formação de Técnicos em Agropecuária, que estamos focalizando.

É um aluno jovem, que vem do interior, ele chegou aqui com valores que traz da família, muito fortes e que aqui a escola procurou aprofundar esses valores, e com uma visão de mundo voltado para a agricultura, de conhecimentos para que eles pudessem repassar pros pais [...] quais as dificuldades que os alunos me repassam. Aos pais não admitem a implementação de novas técnicas quando eles retornavam pra casa e achavam que eles não sabiam, que quem sabia era eles (Professora Lurdes, ago. 2005).

A escola na percepção que faz do aluno e da agricultura, reproduz os estigmas socialmente construídos, com o objetivo de dominar, desqualificando o

conhecimento do agricultor, elegendo-o como não aceito socialmente e lendo seus processos de resistência como sinônimos de atraso, de ausência de inteligência.

Em outros momentos das manifestações dos professores, percebe-se que o preconceito aflora naturalmente : *Tem o atravessador, que é o que lucra e não o colono. O colono, no bom sentido, é o que planta, é o que sua*” (Professora Lurdes, ago. 2005).

Encontramos, em Gramsci (1979, p. 130) que a educação “mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações de concepções de mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna de mundo”. Será que a concepção “mais moderna de mundo”, transmitida pela escola, é a que aponta caminhos à emancipação dos agricultores?

A Escola agrícola tem cumprido, ao longo do tempo, um importante papel neste processo de impressão de uma concepção modernizante para a agricultura. Contribuição essa, realizada através dos técnicos que têm formado e que forma. Daí se compreende porque as mudanças na conjuntura da modernização implicam modificação de conteúdo, de metodologia e de concepção no processo formativo do técnico em agropecuária.

Ao longo deste trabalho tenho demonstrado o surgimento do ensino agrícola, da educação rural, como uma resposta às necessidades de implementação, realização do processo de modernização da agricultura. Já percebemos que este é um processo permanente. Portanto, sempre é preciso “revolucionar o ensino e a formação” em cada uma das fases por que atravessa o processo de desenvolvimento produtivo e social do capitalismo.

1.4.1 Contradição entre os Saberes: o Institucional que a Escola oferece e o Prático Trazido pelo Aluno

A nova [...] racionalidade determinou a necessidade de elaborar um novo tipo de homem, adequado ao novo tipo de trabalho e de processo produtivo (GRAMSCI, 2001, p. 248).

Então, Silva (1992, p. 23), nesse sentido, afirma que:

Os anos de 1980 mostraram que a agricultura dos países desenvolvidos passaram a incorporar de forma crescente as chamadas “novas tecnologias”, quais sejam, a informática, a microeletrônica e as biotecnologias [...] o parque de máquinas existentes não cresce mais significativamente em termos numéricos, mas as ‘novas’ máquinas e equipamentos trazem embutidos componentes novos [...] que melhoram a performance dos tratores e colheitadeiras, bem como permitem automatizar algumas operações [...] Da mesma forma, o consumo de químicos chega até mesmo a se reduzir quando da introdução dos novos seres vivos filhos da engenharia genética que tem menor necessidade de defensivos e/ou maior resposta aos fertilizantes.

Muito embora Gramsci (2001) esteja referindo-se à Itália e ao século passado, como também ao processo produtivo industrial, penso que sua atualidade e aplicabilidade ajudam a compreender o processo de formação do técnico em agropecuária da Escola Estadual Agrícola Ângelo Emílio Grandó. É preciso atentar-se, entretanto, que a proposta de trabalho produtivo industrial, associado a uma formação científica, histórica e humanista, é feita dentro de um contexto revolucionário e para ser colocada em prática se o Partido Comunista Italiano assumisse o poder (GRAMSCI, 2001). A difusão de uma sempre concepção moderna, embasada no desenvolvimento industrial, à qual Gramsci se referia, tem sido e tem-se constituído historicamente no motor das ações e reformas educativas propostas pela sociedade capitalista aos agricultores, com o objetivo de impor um modelo de desenvolvimento produtivo seguro, lucrativo e controlado. Portanto, necessário fazia-se e continua fazendo-se a luta do capital, não só na difusão de sua concepção de mundo, de vida, de sociedade, como também de destruir possibilidades de novas construções que a ela se contraponham.

Este intento do capital se materializa também na criminalização e no combate fervoroso aos movimentos sociais organizados, especialmente os do campo, entre eles o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST. Isso desvela a intencionalidade do capital em auto-denominar seu projeto de desenvolvimento e de sociedade como o moderno, portanto, o desejável. Desta forma, nega o sujeito e a compreensão de que “transformando a realidade natural com seu trabalho, os homens criam o seu mundo. Mundo da cultura e da história, [...] condicionando-os.

Isto é o que explica a cultura como produto, capaz ao mesmo tempo de condicionar seu criador” (FREIRE, 1987, p. 32).

Assim, a Escola Agrícola de formação de técnicos em agropecuária vai legitimando e naturalizando esse processo em seu fazer pedagógico. Procura fazê-lo de inúmeras formas, através das questões que contempla em seu currículo, das que dele omite como, por exemplo: movimentos sociais, reforma agrária: *“Escuto sempre falar mas não sei bem dizer [...] aqui não se fala muito nisso [...] aqui na escola não se fala tanto porque nós somos estadual e..”* (Aluno Edson, ago. 2005). Talvez, mais visível e concreta que a omissão, seja a que se realiza através do conhecimento que veicula, dos discursos que o acompanham.

Eu sempre comento com meus alunos, quando eu falo alguma coisa com o pessoal, que era antes da mecanização, na era que entrou- em 1970- a referência, esta escola começou na década de 1960 formando técnicos para viabilizar o produtor do campo. Foi justamente, nesta parte, quando começou a vir, aqui no nosso interior não tinha colheitadeira, não tinha trator, plantadeira era tudo manual, então, ele começou a se sentir muito sozinho para fazer aquilo e ele resolveu ir para a cidade... justo, no ano seguinte começou a vir o adubo químico, as máquinas e daí ele já tinha botado fora a terra que ele tinha. Ele botou a terra que ele tinha que eram duas colônias (Professora Gládis, set. 2005).

A apologia à modernização e a idéia de que o conhecimento e a técnica “para viabilizar o produtor” são reconhecidamente, legitimamente, aqueles ensinados pela escola, são uma constante nas entrevistas com os professores do curso, como se pode observar.

Os pais não permitiam que eles fossem atender, por exemplo, um animal [...] achavam que eles eram ainda muito jovens e que eles sabiam [...] então eles tiveram que ter todo um enfrentamento com os pais mostrando que o conhecimento que eles recebiam era melhor e que poderia melhorar muito a vida no campo, nesse sentido (Professora Lurdes, ago. 2005).

O que a Escola veicula não traz apenas a idéia do legítimo conhecimento sobrepondo-se aos saberes das práticas sociais. Talvez a mais nociva à formação

do técnico seja a de que o conhecimento é colocado como o redentor da pobreza, das dificuldades, claro, não qualquer conhecimento, mas sim, aquele “moderno” que ela, a Escola ensina, com o objetivo de promover a melhora da vida no campo, a partir da posse desse conhecimento.

Assim, a Escola se coloca na posição de redentora, e isso é possível através de:

Todo aquele capital de conhecimentos pra depois investir na agricultura, mas quando ela volta no seio da família pra investir, ele não tem aquele apoio necessário para ele poder colocar aquele conhecimento dele [...] pra melhorar a situação financeira inclusive dos pais (Lurdes, ago. 2005).

A fala da professora evidencia o individualismo que a escola dissemina na afirmativa de que a melhora financeira não é só dele, mas, inclusive dos pais. O conhecimento, também, sempre aparece numa perspectiva utilitária de melhoria financeira, nunca de desenvolvimento humano ou de humanização, como dizia Freire (1980) na *Pedagogia do Oprimido*. Mas, penso que o ponto crucial deste processo de negação do agricultor esteja na capacidade que a escola desenvolve de escamotear a realidade, negando a origem social dos problemas, dificuldades e pobreza dos alunos, atribuindo-os, exclusiva e especialmente, à esfera individual e à ausência de conhecimento. Com isso, a comunidade escolar não consegue fazer uma reflexão sobre a sua dependência das empresas relacionada ao descompromisso do Estado com a educação pública.

É recorrente também a idéia de que o aluno não tem muito o que trazer de casa; seu conhecimento, sua experiência de agricultor, de filho de agricultor não é um saber que impõe respeitabilidade e reconhecimento por parte da escola.

Eu procuro buscar todo o conhecimento deles que vem de casa. Só que o conhecimento que vem de casa é muito pequeno. É uma gota d'água dentro de uma bacia de água (Professor Júlio, out. 2005).

No tempo de Escola o aluno vai assimilando essa “verdade” de que ele pouco

sabe. Quando lhe foi perguntado o que a escola melhor ensinou, nos três anos de escola : “[...] sei lá, praticamente, quase tudo, porque eu sabia pouca coisa! **Nós vivemos com um barraco de leite.**”¹⁵ *Um pouco eu sabia, mas daí, o que eu já sabia*” (Eriberto Aluno, Turma 31, set. 2005).

O aluno, não apenas pouco sabe, como também aprende que os instrumentos, as instalações que utiliza para produzir que o lhe é necessário são inadequados, portanto, não qualificados para produzir com qualidade e competitividade, o que inviabiliza seu “ingresso” no mercado. Porque o “mercado” só reconhece quem a ele se habilita, e essa habilitação se processa através da aquisição dos equipamentos, instrumentos e conhecimentos que ele mesmo fornece e controla.

O exemplo do leite que o aluno traz não me parece casual. A famigerada Portaria 51, do Ministério da Agricultura e Abastecimento, que determina quais as condições em que o leite deve ser produzido, está sendo implementada na escola, sem que se faça uma análise crítica do seu verdadeiro significado como mais um mecanismo de expulsão de uma grande maioria de agricultores/produtores de leite desta atividade, através da qual se mantêm e às suas famílias. E que, portanto, não é uma questão de modernidade ou não, mas sim, uma questão de competitividade; vai permanecer produzindo leite aquele que conseguir “modernizar-se”, ou seja, aquele que dispuser de recursos financeiros para a “compra da modernização”. Será que a família do aluno que afirmou produzir leite num barraco, terá condições de “assimilar o novo conhecimento técnico de produção leiteira”? (CONFERÊNCIA REGIONAL DO LEITE, 2005).

os números da Nestlé no Brasil de 1996 a 2004 ela aumentou o recolhimento de leite de 1,4 milhões de litros para 5,5 milhões de litros e diminuiu de 1996 para 2004 o número de produtores que entregaram leite. Em 1996 a Nestlé no Brasil tinha 39.200 produtores entregando leite. A Nestlé tem hoje, em 2005 6.000 agricultores entregando leite.

Os números não deixam dúvidas do quanto a modernização vai deixando pra

¹⁵ grifo meu

trás; este processo de exclusão é permanente. A Escola, conforme a entrevista do professor que trabalha com bovinocultura leiteira, está realizando investimentos para se modernizar e adequar a produção de leite às determinações da Portaria 51¹⁶, não faltando muito para que a escola esteja totalmente adequada às determinações.

Só algumas coisinhas de instalação, alguns ajustezinhos, mas ela [a escola] já vem se preparando com antecedência porque a gente estava sabendo desta exigência da nova portaria, as adequações [...] e mesmo porque o gado bovino a pasto fica um bovino mais ecológico não tem tantos produtos químicos que são usados na ração, nós vamos tentar usar alguma coisa com a homeopatia também no tratamento do animal sem tanta necessidade de agulhas e produtos químicos mesmo porque com a nova Portaria tem que adequar o uso dos químicos (Professor Vitor, ago. 2005).

O conhecimento e a modernização andam juntos; na ótica da Escola são sinônimos e os alunos percebem e externam essa concepção quando falam do que faziam e sabiam em relação ao que estão aprendendo na Escola:

Aqui a gente aprende mais... em casa a gente, de repente, fazia uma coisa que aqui faz melhor e é mais aprofundado e não dava atenção a detalhes para mudar [...] não tem conhecimento e foi por isso que eu vim para cá aprender o máximo para tentar melhorar em casa [...] Aqui é mais moderno e lá mais antigo. Precisava mudar bastante em casa (Aluno Denis, turma 22, ago. 2005).

A diferença não está somente naquilo que aprende, mas substancialmente, em como se aprende.

A gente vem avançando as unidades produtivas. Eu vejo que mudou o interesse do aluno. Quando eu vim para a escola, quando a gente ia para a prática de produção, por exemplo, quebrar o milho, a gente ia junto.. Hoje o aluno não trabalha, praticamente só observa. Uma colheitadeira. A gente a técnica. A tecnologia avançou. O aluno não faz mais trabalho. Arrancar um toco que a gente ia arrancar com picareta, hoje tem trator para arrancar. Então, mudou bastante. Mudou uma

¹⁶ Trata da normatização referente à produção e qualidade do leite.

barbaridade. A gente tinha uma trilhadeira para depois debulhar e triturar, hoje, já colhe o grão da lavoura e vem aqui e já joga no triturador o milho. Então, o avanço foi grande nesta parte e o aluno mesmo faz, mas não tem mais tanta necessidade de colocar o aluno para trabalhar, escravizar o aluno, por exemplo neste ponto (Professor Aldo, out., 2005).

O depoimento do professor é significativo no sentido de demonstrar as mudanças que decorrem da crescente incorporação de novas tecnologias às já existentes, que alteram, substancialmente, a forma de trabalhar, produzir e se relacionar do trabalhador com os instrumentos e maquinários agrícolas. A máquina vai “absorvendo e assimilando” cada vez mais atividades que pertenciam, exclusivamente, ao ser humano trabalhador determinando suas tarefas, seus tempos, suas posturas físicas, suas idéias... Como Marx (1998) já previa é o homem complemento da máquina.

Penso também, que a fala do professor ilustra com riqueza de detalhes o processo de subsunção do trabalhador à máquina. Para o trabalhador não lhe é acessado o conhecer do processo de construção/elaboração do conhecimento que resulta na produção das máquinas, instrumentos, insumos, mas lhe é imposta a condição de observador e manuseador em detrimento do domínio de sua construção. Com isso ocorre não só a perda do protagonismo, do ser sujeito, como reduz o ser humano a um apêndice da máquina, tornando-o vulnerável a ela.

Outro professor também percebe a transformação e sua gravidade. *“Tem que aprender a coisa fazendo, vendo, tocando. O pessoal está dizendo que hoje não se decora mais nada e não se faz mais nada e nossa inteligência está ficando, tudo vindo pronto. Sem desafios (Toni, set., 2005).*

Entendo a opinião do professor como uma denúncia/anúncio de que algo precisa ser feito; não podemos permitir que nos levem, nos embotem a nossa capacidade de trabalhadores e de seres humanos, capazes de pensar e fazer nosso trabalho, construir nossas vidas. Paraphraseando Arroyo (2000) eu digo que nos estão roubando a humanidade e nos transformando em meros expectadores de um processo que é apresentado com uma complexidade assustadora e condicionadora do desenvolvimento, da imperiosa modernização. Em nome desta, ao longo dos tempos os trabalhadores foram e continuam sendo expropriados de sua inteligência e capacidade de produzir as próprias soluções dos problemas com que a vida os

desafia. O mesmo professor que acima se manifesta, prossegue:

Eu começaria colocando que a filosofia e essas disciplinas que nos abriu a mente... e a própria formação de liderança hoje temos uma defasagem em cima disso porque nós não temos alunos pensando, alunos que se reúnam em grupo, trabalhem em grupo. A gente diz que trabalha em grupo... Não acredito muito nesse trabalho dentro da escola. Pensa-se um pouco mais, se dispersa logo porque não tem mais a visão de trabalho. Eu quero para mim e o grupo que se lasque... (Professor Toni, set, 2005).

Deduz-se, do desabafo indignado do professor, que ele percebe que o trabalho humano está sendo colocado em questão. Não se tem a visão de trabalho, ou seja, não se é sujeito organizador e pensador do trabalho. Transformamo-nos em meros tarefeiros, cumpridores de determinações que emanam das máquinas, dos receituários, dos manuais de instruções.

Meu propósito, ao trazer as falas dos professores e alunos que concordam e apóiam os caminhos adotados pela escola, e as falas dos que discordam e questionam esses caminhos, é mostrar as contradições que emanam dos interesses nem sempre perceptíveis que se confrontam na Reforma da Educação Profissional, nesse caso, nas escolas técnicas agrícolas.

1.4.2 Agricultor e Técnico: Identidades ou Descontinuidades?

A sociedade produz seus trabalhadores em cada época; cada período tem sido marcado por um tipo necessário e específico de trabalhador. O técnico e o agricultor se encontram nesse mesmo processo de formação de trabalhadores. O agricultor é um trabalhador em que seu fazer ainda não se especializou no sentido que Marx coloca da fragmentação do processo produtivo. O técnico, no caso, já é um trabalhador produzido no processo de fragmentação/especialização do trabalho. O agricultor é aqui compreendido como aquele trabalhador que detém o conhecimento global do processo produtivo que realiza, como também, das condições sob as quais o realiza. Ou seja, é aquele que conhece, aquele que pensa e vê a sua propriedade globalmente, integradamente, e que detém a sabedoria que

está contida na técnica, no processo. O agricultor não sabe só plantar feijão; ele conhece o solo de sua propriedade, porque aprendeu convivendo com ele, através da agricultura, portanto, conhece e sabe como pode ser usado, plantado cada palmo da terra (AYUKAWA, 2005).

O técnico, contrariamente ao agricultor, é aquele trabalhador que se descola, se distancia do processo que o produz, que o torna necessário; ele é um trabalhador resultante de processos fragmentadores, especializadores, portanto, “separado dos atos que os tornam necessários” (MARX, 1998, p. 365).

Penso que a escola de formação dos técnicos em agropecuária fortalece esse processo, reproduzindo-o, quando se volta exclusivamente para o ensino das técnicas. Com isso pressupõe que a agricultura tenha uma única e exclusiva necessidade que é a voltada, essencialmente, para a produção em escala, destinada à exportação ou às indústrias. No caso, essa agricultura, feita em grandes propriedades e mecanizada, está sempre a demandar novas técnicas para obter uma maior produtividade.

A escola parece desconhecer que a técnica que ensina não é uma técnica neutra, desinteressada e que, enquanto processo fundante da produção, vai constituir-se também em princípio em torno do qual se produz a vida no campo.

Agricultor é... sei lá. Ser agricultor? Um empresário rural, tem que também obedecer as coisas, tem que cultivar, tem que como é que poderia dizer assim... sei lá, agricultor... É que agricultura sai tudo, né? Sai o produto que é plantado na agricultura, se fosse agricultura no geral... Se pára a agricultura, pára tudo (Aluno Eriberto, Turma 31, out. 2005).

Destaco dois aprendizados externados na definição que esse aluno do terceiro ano traz de agricultor. Um empresário rural; isso corrobora a idéia de negação da vida do campo e a imposição, através da técnica que a escola ensina, um novo modo de vida, que, como se vê, descaracteriza totalmente a de ser agricultor. Também descaracteriza a possível relação de autonomia que o agricultor possa estabelecer com a natureza e o condiciona à obediência. Embora o defina como um empresário rural, não elimina, no entanto, a relação de subordinação que a agricultura deve preservar em relação à sociedade industrial; é um empresário, mas também tem que se submeter aos pacotes tecnológicos importados, sem os quais

não “prospera”, não se realiza como “empresário”.

A concepção ainda persistente à escola de que agricultura é uma idéia totalizante, também é claramente perceptível, quando o aluno diz; “é que da agricultura sai tudo [...] se agricultura no geral”, parece perceber resquícios de uma prática que não mais se realiza.

O que eu percebo nas entrevistas dos alunos é que eles chegam à escola com uma perspectiva mais positiva da agricultura, pois, no caso dos alunos da escola em estudo, a maioria deles são filhos de agricultores. O Dário, aluno do primeiro ano, define agricultor como “*aquele que cuida da terra e sabe lidar não só com a terra, mas com os animais também*” (set. 2005). Aqui temos um conceito global e integrado de agricultor bem diferente do aluno do terceiro ano.

Em outras falas, o conceito de agricultor aparece hierarquizado e o agricultor familiar é aquele que se situa na classificação de pobre.

Porque o médio ele produz a cada ano está querendo crescer e agricultura familiar- o pobre-, para esse mês dá 50 reais de lucro, mês que vem dá 25, para ele, ele não se importa. Não tenta melhorar. Ele fica sempre praticamente, na mesma. Não sei certo [...] Aqui na escola esta discussão é pouco ou nada [...] O conhecimento de agricultura familiar é esse. Eu sei que agricultura familiar é o cara que tem a mão-de-obra na família e produz para manter a família, não para inovar- comprar uma caneta bic e comprar uma caneta daquelas que dá como a pena (Aluno Luiz, Turma 32, out. 2005).

A idéia de atraso, de apatia e acomodação, associada à agricultura familiar, tem sido recorrente entre os alunos das séries mais avançadas, especialmente os da terceira série. Observa-se uma contradição no depoimento deste aluno. Ao mesmo tempo em que tem uma concepção negativa da agricultura familiar, declara ter orgulho de ser agricultor. “*Eu acho que ser agricultor é o ponto mais alto no englobar do Brasil pelo motivo de que tudo o que produzir na agricultura é consumido*” (Aluno Luiz, turma 32, out. 2005).

O estigma e a hierarquização podem não ser classificações e preconceitos formulados deliberadamente pela escola, mas acredito que ela é conivente e responsável pelas construções conceituais sintetizadas pelos alunos, na medida em que, como eles mesmos disseram: “*aqui na escola esta discussão é pouco e nada*” (Aluno Régis, ago, 2005)

A escola omite-se, favorecendo que os preconceitos, as desqualificações, a inferiorização dos agricultores familiares se sedimentem, tornando-se uma realidade para o técnico agrícola. A escola tanto pela opção de estabelecer parcerias com empresas, quanto pela pouca importância que confere às disciplinas formativas, de conteúdo humanista, não consegue auxiliar seus alunos, filhos de agricultores familiares, a identificarem-se e compreenderem a problemática que os envolve. Parece que a escola não somente desenvolve a negação, como também favorece a construção de uma pseudo-identidade de um agricultor que não existe, que passa a ser construído no imaginário dos alunos, no qual eles se projetam. A imagem de um agricultor empreendedor, ou de um (pequeno) empresário rural.

Isso porque, dos alunos entrevistados, muito poucos se reconheceram como filhos de e/ou como agricultores familiares; eles se colocam num outro patamar que, conforme suas palavras é o daquele *“agricultor que corre atrás da tecnologia, contrariamente ao agricultor familiar que espera vir”* (Aluno Luiz, out., 2005). Ser agricultor :

é saber trabalhar com a terra e saber aceitar opiniões que venham de fora de sua propriedade, de pessoas que saibam alguma coisa, por exemplo, técnicos que dão assistência. Não adianta o técnico ir à propriedade e falar e o agricultor não pôr em prática o que foi dito (Aluno Hugo, Turma 32, out. 2005).

Novamente, a idéia de subordinação está colocada para o agricultor, pois ele precisa aceitar as opiniões externas; no caso, fica explícito que esta opinião é a do técnico. É recorrente à negação do agricultor, enquanto sujeito de um processo produtivo, portanto, de respeito e reconhecimento ao seu trabalho. Em momento algum aparece a idéia de dialogar com os agricultores. Observa-se que está presente na fala dos alunos a idéia de monólogo, conseqüentemente, de uma relação autoritária entre duas concepções a do agricultor e a do técnico. Para isso, Freire (1987, p. 32) nos chama a atenção de que:

Subestimar a capacidade criadora e recriadora dos camponeses, desprezar seus conhecimentos, não importa o nível em que se achem, tentar ‘enchê-los’ com o que aos técnicos lhes parece certo, são expressões, em última análise, da ideologia dominante.

Um aluno do terceiro ano, mesmo reconhecendo que o agricultor detém um conhecimento, defende a superioridade do técnico como aquele que vai atrás do conhecimento novo.

O agricultor, no tempo que ele já vem desenvolvendo aquela cultura e desenvolvendo vai ter um conhecimento muitas vezes mais amplo que o próprio técnico. Ele todo ano com a mesma coisa ele vai saber o que vai fazer com sua propriedade e o técnico também sabe. Ele está indo buscar o conhecimento para o agricultor, um conhecimento novo porque o conhecimento de um ano e dois anos atrás o agricultor sabe. Ele conhece porque já foi passado o tempo e [o técnico] foi buscar conhecimento novo para poder passar para o agricultor e botar a mão na massa. O técnico, se ele não botar a mão na massa e não vai se dedicar e mostrar para o agricultor como se faz, só falando não vai convencer o agricultor a implantar aquela técnica (Hugo, out. 2005).

Reconhecer que o agricultor possa ser portador de conhecimento, não se faz de forma incondicional; o que ele tem já é ultrapassado, até porque foi com o “tempo” que ele aprendeu. O técnico sempre é o portador de conhecimentos novos, presta um grande serviço aos agricultores, indo buscar o conhecimento. Mas, também, é preciso garantir a “compra” do produto; então o técnico não deve apenas discursar, mas como nos “Dias de Campo”¹⁷ que aprendeu na escola, ele também precisa demonstrar concretamente a “técnica” que está assimilando, nas parcerias entre a escola e a empresa.

¹⁷ Dia de Campo é caracterizado pela exposição de produtos, experimentos, sementes, é um dia de demonstrações técnicas....

2 A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA



Figura 3: Garagem de máquinas agrícolas da Escola.
Fonte: Silvana Gritti, fev. 2007.

2.1 O EMERGIR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL RURAL

A sociedade capitalista, em seu processo de desenvolvimento, é marcada, em períodos específicos de sua “evolução”, pela ocorrência de mudanças drásticas na forma de organização do trabalho (POCHMANN, 2001) implicando conseqüências para o conjunto dos trabalhadores. Olhando, especificamente para os agricultores, pode-se observar que, ao longo do tempo, em todos os momentos de transformações, esses sujeitos têm sido alvo de um processo de destruição/construção, que continua desde a Primeira Revolução Industrial até nossos dias.

Nesta perspectiva, ao olhar para a educação profissional do trabalhador rural, faz-se necessário considerar o projeto de desenvolvimento hegemônico da sociedade. Para isso, é preciso ter presente que o Brasil surge e se desenvolve como Colônia de Portugal, tendo como referência produtiva o latifúndio, a escravidão, a exportação e, assim, permanece por mais de três séculos. Essa alusão permanece até quase o final do século XIX, com a abolição da escravidão em 1888.

[...] No Brasil, a grande propriedade, dominante em toda sua história, se impôs como modelo socialmente reconhecido. Foi ela quem recebeu aqui o estímulo social expresso na política agrícola, que procurou modernizá-la e assegurar sua reprodução. Neste contexto, a agricultura familiar sempre ocupou um lugar secundário e subalterno na sociedade brasileira (WANDERLEY, 2005, p. 36).

Inicialmente, a atividade produtiva decorrente deste modelo produtivo, prescindia de qualificação para o conjunto dos trabalhadores. Portanto, uma educação pública para a população não era tida como necessária. Conforme Calazans (1993), é com o fim da escravidão, com a produção cafeeira e também

com o desenvolvimento de outras culturas de importância¹⁸ para a agricultura, que decorre a necessidade de qualificação para o trabalho agrícola. Assim, o “ensino da escola elementar, como a escola técnica de 2º grau, começou a impor-se como uma forma de suprir as necessidades que se esperava fossem atendidas a partir do ensino escolar” (ibid, 1993, p. 15).

O técnico agrícola é produzido no bojo do processo de complexificação/fragmentação e decorrente necessidade de controlar e direcionar o modelo de produção para a agricultura. Pode-se aferir disso que a educação para o trabalho impõe-se como forma de dar direção à formação, assumindo uma especificidade que vai substituindo e retirando do trabalhador rural o protagonismo de sua formação. Historicamente, a formação do agricultor tem estado ligada aos fazeres cotidianos das lides agrícolas e muito pouco a uma tradição escolar.

Assim, o ensino agrícola inicia-se, explicitamente, com a formação agrônômica de nível superior, que começa no Império e, com a República passa a ser incrementado Oliveira, M (2003). Na República, os cientistas ganham destaque¹⁹. Para Mendonça (1997), a formação de agrônomos, engenheiros e bacharéis já era feita pelo sistema de ensino superior na Primeira República. Isso nos remete para as primeiras décadas do século XX com a expansão da escola primária rural, e a criação do Clube Agrícola.

Para Mendonça (1997, p. 60), o objetivo não estava centrado “numa educação que promovesse os trabalhadores rurais, qualificando-os, mas sim, referia-se a um processo de afirmação do profissional em agronomia”. Evidenciava a capacidade da sociedade capitalista (em cada uma das revoluções, inovações que implicam em mudanças no processo produtivo inerentes ao desenvolvimento capitalista)²⁰, de destruir e construir trabalho e categorias de trabalho. Hoje, estamos imersos num destes momentos em que se destrói um perfil de trabalhador e se constrói e/ou se redimensiona outro. Então, o Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Agrícola Ângelo Emílio Grando percebe e registra a necessidade de mudar a formação dos técnicos em agropecuária:

¹⁸ Mendonça em o Ruralismo brasileiro (1888-1931) traz os embates referentes a esse processo.

¹⁹ HERSCHMANN e PEREIRA, apud. OLIVEIRA, M., 2003, p. 50.

²⁰ POCHAMANN, Márcio, 2001.

Numa abordagem histórica, verificamos que o atraso de nossa agricultura, era em função da ausência de uso de tecnologia na produção [...] Ao longo desses anos a grande mudança, foi o desenvolvimento de tecnologias para construir uma fertilidade do solo, aliada a um melhoramento genético da planta para se adaptar a esse novo ambiente [...] A alteração genética da planta para se adaptar a uma nova condição de exploração, e o conhecimento da química e fertilidade do solo, foram componentes decisivos para a evolução da agricultura brasileira (ESCOLA, 2001, p. 4).

Pode-se dizer que está sendo desconstituído o técnico assistente/operário, porque caracterizado por uma relação de trabalho assalariado e, em seu lugar, está sendo delineado/constituído, em decorrência da Reforma da Educação Profissional, marcada pela breve existência do Decreto 2.208/97, um novo perfil profissional do técnico, empreendedor e responsável pelo seu destino e trajetória profissional.

Conforme Calazans (1993), o ensino técnico agrícola surge durante o reinado de D. João VI e vai constituir-se na primeira escola de agronomia do país. Podemos inferir que a preocupação com a formação profissional dos trabalhadores rurais ocorre, primeiramente, voltada para os profissionais ligados e com a responsabilidade de difundir e implementar práticas e princípios da agricultura científica. Hoje, a escola agrícola de formação de técnicos assume para si esta responsabilidade em se constituir/difundir, na concepção de seus professores, a agricultura científica.

não digo um modelo de alta tecnologia, mas sim um modelo de alta produtividade, tem que ter tecnologias adequadas e isso a gente tenta fazer, investir certo para dar resultado não só no solo ou nas culturas mas também nos alunos (Professor Miro, ago. 2005).

A formação profissional agrícola explicitada pelo Parecer nº 16/99, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, ao resgatar a “Trajetória da educação profissional no Brasil,” relata que, no ano de 1910, foi reorganizado o ensino agrícola no País, objetivando a formação de trabalhadores destinados ao controle, organização e administração do trabalho. No entanto, “a sua institucionalização definitiva, nos graus elementar e médio, por força do Decreto-Lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946, que dispôs sobre a Lei Orgânica do Ensino Agrícola” (COAGRI, 1982, p. 33) se realiza tardiamente, lembrando que “o

ensino agrícola nasceu no Ministério da Agricultura, onde permaneceu de 1910 até 1967” (ibid, 1982, p. 33).

A ênfase para com a formação de um quadro dirigente, além de agrônomos e técnicos, fica evidenciada no objetivo que projeta a reorganização do ensino agrícola, como também o vínculo da formação/institucionalização ao processo de desenvolvimento e complexificação da produção agrícola. Assim:

Com essa Lei vieram inovações importantes. Uma delas foi a classificação dos estabelecimentos de ensino agrícola: escolas de iniciação agrícola, que ministrava apenas as duas primeiras séries do primeiro ciclo e concediam certificado de operário agrícola; escolas agrícolas, que abrangiam as quatro séries daquele ciclo e forneciam certificado de mestre agrícola, e escolas agrotécnicas onde eram ministradas todas as séries do primeiro e segundo ciclo, recebendo o concluinte o diploma de técnico agrícola (COAGRI, 1982, p. 33).

A história registra que, oficialmente, as primeiras tentativas de implantar o ensino agrícola ocorrem no Império e desenvolvem-se a partir de 1850. Nesse período inicia-se a “busca da modernização capitalista” (FAUSTO, 1995, p. 231). De 1859-1861 criam-se vários institutos de Agricultura, inclusive o Instituto Sul Rio-Grandense, no Rio Grande do Sul. O objetivo deste Instituto era o de promover o desenvolvimento da agricultura e o seu ensino prático. Os institutos criados na época não chegaram a funcionar, exceto o Instituto Bahiano de Agricultura que, em 1875, transforma-se na Imperial Escola Agrícola da Bahia, com dois cursos, o elementar e o superior. O elementar para formar operários, regentes agrícolas e florestais, o superior para formar agrônomos, engenheiros agrícolas, silvicultores e veterinários (COELHO; RECH, 1991).

Muito embora incipientes e tímidas, até a República, as tentativas de constituir uma educação agrícola, o importante é observar que se processam num contexto de transformações, em que o país se redimensiona, inclusive administrativamente, com a vinda D. João VI, com a extinção do tráfico de escravos, a Lei de Terras, o Código Comercial e outras medidas adotadas, para o que se “considerava modernidade” (FAUSTO, 1995, p. 231). Logo depois, é decretada a Lei do Ventre Livre e, posteriormente, a abolição da mão-de-obra escrava. Até a República, o ensino agrícola proposto preocupava-se, exclusivamente, com a

formação das elites. Portanto, era especulativo e acadêmico²¹. É com a realização, em 1901, do Congresso Nacional de Agricultura, que se propõe um ensino agrícola de “conhecimento aplicado e com um perfil técnico” (OLIVEIRA, M., 2003, p. 51).

As ações referentes aos diversos graus de ensino passam a constar como objetivo e responsabilidade do Governo Central no início do século XX. É a partir deste período que, no Brasil, a educação primária e técnica começa a merecer maior atenção por parte do Governo Central. Porém a educação profissional que surge, é ofertada aos trabalhadores, é marcada pela discriminação e propõe, como objetivo, atender *os menos favorecidos socialmente, destinada aos órfãos e desvalidos da sorte* (BRASIL, 1999a, p. 10). Portanto:

O ensino técnico agrícola carrega a mesma marca discriminatória que caracterizou o ensino técnico no país. Sua origem remonta ao início do século XX, com a instalação dos Patronatos Agrícolas e dos Aprendizados Agrícolas, estabelecimentos que alcançaram uma maior dimensão em termos estruturais entre os anos 20 e 40 (do século XX). De feição marcadamente assistencialista e com um caráter eminentemente prático ofereciam um ensino aos menores “desfavorecidos economicamente” (SOARES ; TAVARES, 1999, p. 22-23).

Pode-se dizer que, até o início do século XX, a educação esteve voltada, prioritariamente, às elites e com objetivo de formar a classe dirigente do país. As transformações, porém, que vinham ocorrendo na sociedade brasileira, culminam com a implementação de um novo modelo econômico de desenvolvimento, que designa um papel à escola. Então,

As escolas passaram a ter dois objetivos: a formação geral e comum de todos os cidadãos e a formação dos quadros de trabalhadores especializados e de especialistas de toda espécie exigidos pela sociedade moderna. [...] A formação comum dos homens não é formação propriamente intelectual, embora exija certas técnicas intelectuais primárias, como a leitura, a escrita e a aritmética, e certo mínimo de informação e conhecimento [...] é uma formação prática, destinada a dar, ao cidadão, em uma sociedade complexa e com o trabalho extremamente dividido, aquele conjunto de hábitos e atitudes indispensáveis à vida em comum (TEIXEIRA, 1999, p. 45-46).

²¹ Ver Oliveira, M. (2003).

Assim, observa-se que os objetivos atuais da educação, expressos pela LDB n. 9394/96 e pelo Decreto-Lei 2208/97, revisitam os objetivos anteriormente colocados por Teixeira (1999). A educação básica objetiva uma formação para todos os “cidadãos”, para que o Brasil melhore seu índice de escolarização, disciplinando o conjunto da população, imprimindo-lhes atitudes e valores necessários à aceitação da sua condição de fracassado, caso não tenha as mínimas condições de satisfação de suas necessidades, inclusive de trabalho. Educar para ser tolerante e respeitar a liberdade do capital de mais acumular.

A formação dos quadros de trabalhadores também parece estar ressignificada na legislação, que hierarquiza e diferencia a formação para os diferentes tipos de trabalhadores. Temos, então, desde os cursos rápidos, sem exigir níveis maiores de escolaridade, aos cursos técnicos que exigem uma escolarização de nível médio, até os cursos técnicos de formação superior.

2.1.1 A Emergência do Técnico Agrícola

O fim da escravidão estabelece o trabalho livre e institui o trabalhador como cidadão Ianni (1977) e, é a partir daí, com o início do processo de industrialização, que surgem ações governamentais mais contundentes, no sentido de oferecer escolarização e formação profissional à classe trabalhadora. Na afirmação de Teixeira (1999), esta necessidade de escolarização das camadas populares é derivada da complexificação e divisão do trabalho na sociedade, sobretudo pelas novas relações sociais que daí decorrem. Atualmente, da nova divisão e organização do trabalho emergem relações e complexificações que objetivam ser atendidas pela escola. Com isso, impõe-se “um novo modelo de educação profissional centrado em competências por área” (BRASIL, 1999a, p. 18).

No processo de escolarização, a nova realidade do início do século XX pode ser apreendida no Decreto de n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, “do presidente Nilo Peçanha, que criou as escolas de aprendizes artífices e determinava sua *manutenção pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, a quem cabiam os*

*assuntos relativos ao ensino profissional não superior*²² (CUNHA, 2000, p. 63). Manutenção essa que “permaneceu de 1910 até 1967” (COAGRI, 1982). O que, portanto, leva-me a afirmar que, desde o principio, a educação profissional para os trabalhadores vincula-se aos interesses econômicos dos setores produtivos. Pois, uma educação que se voltasse para uma formação humana em detrimento de uma formação utilitária, não permaneceria, obviamente, sob a coordenação de ministérios voltados à produção.

A complexidade crescente de uma sociedade que se reordena, a partir de um novo eixo de desenvolvimento, e que se fundamenta numa crescente divisão do trabalho, com o objetivo de difundir e consumir as novas tecnologias, começa a demandar, não somente uma nova atitude frente à realidade, como também trabalhadores capazes de intermediar e de vincular àqueles situados no plano da execução, mas também, os conhecimentos, as tecnologias, os novos instrumentos produzidos e agora indispensáveis ao trabalho. A diferenciação dos trabalhadores, formados em diferentes níveis, está na gênese, na condução e coordenação do processo educativo. A formação superior não se vinculava ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

No ensino agrícola não superior e não voltado ao estudo agrônômico, criam-se às figuras intermediárias, que serão escolarizadas para atuar e levar à produção agrícola as novas tecnologias. Assim, a divisão do trabalho que se reordena com o fim da escravidão, cria e hierarquiza trabalho e trabalhadores. Desta forma, justificava-se, através do ensino, a nova organização do trabalho, onde muito poucos dirigem, outros poucos controlam e muitos, muitos trabalham.

Então, se por um lado a formação de “capatazes, chefes de culturas e administradores” fazia-se necessária, de outro, o controle sobre os trabalhadores agrícolas e os “desvalidos da sorte”, quer urbanos ou rurais, também tornava-se imperativo. Desse modo, aos pobres restava serem “atendidos”. Assim, a instalação de patronatos agrícolas se concretiza nas primeiras décadas do século XX. A estes, Oliveira, M. (2003, p. 24) refere-se:

²² Grifo meu.

A modernização técnica e econômica envolvia modificações na agricultura, em parte objetivada com as reorganizações do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, em especial a constituição e articulação do ensino e pesquisa agrônômica. Os patronatos agrícolas foram investimentos voltados para a formação de trabalhadores a partir de concepções fundadas nos conhecimentos científicos, objetivando uma agricultura racionalizada; foram inscritos, também enquanto um dos meios de intervir sobre os setores pobres da sociedade, concorrendo para a modernização social e cultural.

O ensino agrícola constituiu-se em instrumento privilegiado de veiculação e propaganda, através dos profissionais que formava, de um conhecimento moderno, novo, científico e técnico. Para Mendonça (1997), o ensino agrícola representou uma estratégia de dominação e neutralização das possíveis tensões decorrentes da estrutura agrária, desenhando para isso a “imagem de um produtor rural moderno”.

Desta forma, objetivava-se dissipar conflitos. Os interesses e a atenção estariam voltados para a concretização do ideal de produtor e de produção, ao alcance de todos, desde que assimilassem, aplicassem e consumissem as novas e científicas técnicas e instrumentos produzidos, especialmente, para a redenção do trabalhador rural de seu atraso e incivilidade.

Olhando para a Escola Agrícola Ângelo Emílio Grando, é possível ver que o objetivo de eliminar os conflitos, as tensões que marcam o campo está atualizado pela escola. O que se diferencia agora é a caracterização do modelo ideal de produtor. Hoje, diferentemente de ontem, o produtor rural ideal é aquele que continua consumindo e aplicando as novas e científicas tecnologias, muda, no entanto, no desenho do produtor ideal, tido e aclamado, para aquele que consegue desenvolver-se e produzir, utilizando-se apenas de seus recursos e possibilidades, não mais contando e dependendo de recursos, ações e políticas públicas. Então, o modelo ideal de técnico e produtor é aquele capaz de, por si só, empreender seu negócio.

A criação de patronatos agrícolas, conforme Mendonça (1997), representou um paliativo para a questão social. Em muitos casos, esta criação esteve vinculada à constituição de escolas de formação de técnicos agrícolas, como é o caso da Escola Estadual Agrícola Ângelo Emílio Grando de Erechim –RS, meu objeto de estudo. Sua história está ligada ao movimento desencadeado por autoridades ligadas ao poder público municipal, com o objetivo de sensibilizar os governos estadual e

federal, da necessidade da criação de um Patronato Agrícola na região. A reivindicação se fundamentava na necessidade de amparar o crescente número de crianças desassistidas que perambulavam pela cidade, como também para formar mão-de-obra para as lavouras.

Desta forma, a instituição cumpriria dois objetivos: um era o de retirar das ruas as crianças e jovens, prevenindo e/ou recuperando-os da delinqüência; outro era o de contribuir para o desenvolvimento e produtividade agrícola com a preparação de uma mão-de-obra mais disciplinada.

No entanto, é a partir das décadas de 1930, que começa a intensificação de processos de escolarização, objetivando a formação técnica, inclusive para a agricultura. Calazans (1993) demonstra que, também na década subsequente, e até os anos de 1950, intensifica-se e diversifica-se a formação dos trabalhadores agrícolas não restritos às poucas escolas de ensino técnico agrícola existentes.

Cria-se uma variedade enorme de projetos e programas, destinados aos trabalhadores agrícolas sob o patrocínio norte-americano. A influência e dependência externa têm sido presenças constantes na educação brasileira e, como não poderia deixar de ser, na educação agrícola também, transplantando para a escola e a agricultura pacotes tecnológicos fechados, que contêm os conhecimentos científicos, produzidos nos centros capitalistas desenvolvidos.

O ensino agrícola, ao longo do tempo, foi assumindo características e denominações diferentes. Porém observa-se que, a partir de 1930, são intensificadas e implementadas políticas voltadas especialmente para atendê-lo. Cria-se em 1938, junto ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, a Superintendência do Ensino Agrícola (SEA) a qual passa a administrá-lo e fiscalizá-lo. Em 1940, a Superintendência é ampliada e passa a denominar-se Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV) e continua a administrá-lo até ano de 1967, quando é transferida para o Ministério da Educação e Cultura, transformada em Diretoria de Ensino Agrícola (DEA) e, mais tarde, no ano de 1970, é criado o Departamento de Ensino Médio (DEM), que passa a responder pelo ensino agrícola, comercial industrial e secundário.

[...] com a Lei de Diretrizes e Bases, de dezembro de 1961, as antigas escolas de iniciação foram agrupadas sob a denominação de ginásios agrícolas, enquanto as agrotécnicas passaram a denominar-se colégios agrícolas, ministrando apenas as três séries do segundo ciclo e conferindo diploma de técnico agrícola. [...] No período de 1967 a 1973 o ensino agrícola atravessou a mais séria crise de sua história, ficando reduzido a um grupo de trabalho (GT – DEA) com cerca de onze membros. Posteriormente, porém, o próprio Departamento de Ensino Médio reconheceu a impossibilidade de administrar e extensa rede de escolas agrícolas, sugerindo a criação de um órgão específico para gerir essas escolas. E assim, pelo Decreto n. 72.434, de julho de 1973, foi criada a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola –COAGRI- (COAGRI, 1982, p. 33).

As superintendências constituíram-se em mecanismos de controle e unificação do ensino agrícola, ofertado às populações rurais. Sua criação se realiza num contexto autoritário e centralizador, em que “desapareceu a representação via Congresso, reforçando-se a que se fazia nos órgãos técnicos, no interior do aparelho do Estado” (FAUSTO, 1995, p. 366).

Contemporaneamente, a criação da Superintendência da Educação Profissional - SUEPRO/RS, retirou da Secretaria de Estado da Educação o gerenciamento da educação profissional do âmbito mais amplo da educação como um todo, concentrando na superintendência as decisões e coordenação da educação profissional. Para Grabowski (2004, p, 116), o processo de criação da SUEPRO, embora responda a reivindicações de escolas, professores e dirigentes do antigo ensino técnico, “coincidiu [...] com a nova LDB Lei n. 9394/96, com o Decreto n. 2208/97 e toda proposta desencadeada pelo governo federal, particularmente no que tange à separação entre ensino médio e educação profissional”.

Penso que a criação da SUEPRO/RS vem responder às necessidades de implementação da Reforma da educação profissional, dando suporte, para que as escolas técnicas se “autonomizassem” no sentido de realizar acordos, parcerias, permitindo e legitimando a participação das empresas privadas não apenas na definição e garantia da educação profissional necessária, como tornando-a mais um espaço lucrativo, para a colocação e divulgação de seus produtos, transformando-a num promissor investimento empresarial. Esse é o lado que reflete a visão empresarial da Reforma.

Por outro, o lado da formação do trabalhador, a fragmentação do processo de formação profissional, não apenas individualiza e hierarquiza esse processo, como

especialmente favorece o controle e a sua condução, sobretudo, desestrutura o conjunto dos trabalhadores responsáveis pela formação dos técnicos: os professores. Estes passam a não mais se identificar com seus pares mas a reivindicar “reajuste dos valores das gratificações dos diretores e vices das Escolas Agrícolas”. Esta é uma das reivindicações das Escolas Agrícolas Estaduais do RS, apresentada pelo Conselho de Diretores, num encontro realizado em São Lourenço no mês de abril de 2003.

Como já me referi, anteriormente, é no final dos anos de 1930, e no decorrer de 1940, que a regulamentação do ensino profissional ocorre, com a promulgação das Leis Orgânicas do Ensino, do Ministro Gustavo Capanema. Mas é após a ditadura Vargas que o ensino agrícola é instituído através do Decreto-Lei n 9613 de 20 de agosto de 1946 e previa a:

1. classificação dos estabelecimentos de ensino agrícola em: Escolas de iniciação agrícola; Escolas agrícolas; Escolas agrotécnicas; 2. instituição da orientação educacional e profissional; 3. curso de aperfeiçoamento para técnico agrícola; 4. instituição do ensino agrícola feminino; 5. educação agrícola para as comunidades circunvizinhas das escolas (BRASIL, 1946).

Essa Lei não significou outorga de autonomia para os estabelecimentos de ensino. Contrariamente, as escolas continuaram subordinadas ao Ministério da Agricultura, através da ação fiscalizadora da Superintendência do Ensino Agrícola. Pode-se dizer que, efetivamente, amplia-se esse controle e centralização para outros níveis de ensino agrícola e, inclusive, para a comunidade.

A subordinação das escolas agrícolas ao Ministério da Agricultura não é alterada com a entrada em vigor da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB n 4024, de 20 de dezembro de 1961. Esta Lei reordena a educação em âmbito nacional e reorganiza o ensino em três níveis: primário, médio e superior. Assim, as escolas de iniciação agrícola e as escolas agrícolas são reunidas sob a denominação de ginásios agrícolas. As escolas agrotécnicas passaram a constituir os colégios agrícolas.

Para Franco (1987, p. 52), o período de 1960 foi de ajustamento das escolas “às demandas decorrentes do surgimento de grandes empresas e de conglomerados

industriais, voltados para o desenvolvimento de tecnologias agrícolas”.

A LDB n. 4.024/61 teve um longo período de gestação, onde as controvérsias referentes à importância e qualidade da formação se fizeram presentes:

Chegamos exatamente ao ponto crítico: ou melhoramos a formação do homem brasileiro, o nível de mão-de-obra não qualificada, o da mão-de-obra qualificada, o dos condutores de trabalho e o dos técnicos de nível superior, ou não conseguiremos a produtividade necessária para suprir o orçamento de divisas estrangeiras, indispensável à própria sobrevivência do parque industrial que alimenta o nosso mercado interno. O problema da educação tem assim, hoje, a premência de um grave problema econômico (TEIXEIRA, 1999, p. 215-216).

Assim, Teixeira (1999), ao comentar e comemorar a aprovação da primeira LDB, reconhece que “não está à altura das circunstâncias em que o país se acha, [...] para constituí-lo na grande nação moderna que todos esperamos” (ibid, 1999, p. 276). Aqui a explicitação da educação aparece como mediadora de um processo hegemônico em curso e que para isso “a classe dominante [...] necessita permanentemente reproduzir as condições que possibilitam as suas formas de dominação, sem o que as contradições do próprio sistema viriam à luz do dia”. (CURY, 1985, p. 13).

A vigência desta Lei, na sua plenitude, acontece num dos períodos mais autoritários e violentos da história da sociedade brasileira. Com o golpe militar de 1964, e a ascensão ao poder dos militares, institui-se uma nova fase de desenvolvimento para o Brasil (OLIVEIRA, 2004), fundamentado no “progresso técnico” e na ingerência norte-americana, tanto na “modernização” da agricultura quanto e, especialmente, no ensino técnico-agrícola.

A educação que se tem constituído em “instrumento de controle social, de manutenção do tipo e qualidade de sociedade dominante aceitos” (TEIXEIRA, 1999, p. 345), não poderia ficar imune a este novo período de desenvolvimento. É assim, que a reforma da LDB 4024/61 se processa. Em 1971 é editada a Lei n 5.692, com o objetivo de transformar o ensino médio, preparatório ao vestibular em segundo grau profissionalizante, preparando mão-de-obra para a concretização do projeto de desenvolvimento econômico e social da ditadura militar e, ao mesmo tempo,

desqualificando o ensino médio propedêutico para aliviar a pressão por vagas nas universidades públicas.

Para o ensino técnico agrícola, o Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola vai definir duas atribuições principais: a de formar agentes de produção e agentes de serviço. O agente de serviço é aquele que vai desenvolver o trabalho de técnico de forma subordinada aos profissionais de nível superior; enquanto que o agente de produção se destina ao trabalho autônomo nas propriedades, mediante a aplicação da moderna tecnologia e/ou administrar fazendas com vínculo empregatício (FRANCO, 1987).

A partir do final dos anos de 1970 e início de 1980, a profissionalização é questionada. Não se realiza a promessa da inserção profissional, a partir da escolarização/profissionalização, de um lado, os trabalhadores apontando o limite da proposta e, de outro, os empregadores denunciando a insuficiência da profissionalização. Avizinhava-se uma nova demanda, não muito clara, até a segunda metade dos anos de 1980.

Nesse período, o Brasil, imerso num processo de reordenação de sua base produtiva, conforme Ribeiro (2002, p.12) mergulha em:

um contexto em que os movimentos sociais perdem a sua força na luta contra o desemprego e contra emendas constitucionais que eliminam paulatinamente direitos de proteção ao trabalho, conquistadas pelos movimentos sindicais, em lutas bastante difíceis que vão do início do século XX até o final dos anos de 1980.

Portanto, precisamos entender o surgimento da Lei 9.394 de dezembro de 1996, a nova LDB, que hoje está sendo implementada nas escolas de formação de técnicos agrícolas, com um olhar crítico, considerando as condições históricas e sociais de criação e implementação da reforma da educação profissional.

A análise retrospectiva da educação agrícola demonstra que as mudanças e reformas não se têm processado no sentido de melhor atender às necessidades e aspirações de realização e bem-estar das populações agrícolas, a partir de suas reivindicações, decorrentes de suas experiências de vida. Mas sim, atuam no sentido de buscar cada vez, e de forma mais adequada e satisfatória, respostas exigidas pelas necessidades hegemônicas do desenvolvimento

econômico. Sobre isso, Teixeira (1999, p. 345) já afirmava que:

não se pode descrever e analisar a educação no Brasil sem ter em vista as suas conexões com a cultura e a sociedade brasileiras. Tratá-la como se fosse um serviço adicionado à sociedade, cuja qualidade, extensão e distribuição caberia apreciar, não seria por certo, inútil, mas deixaria de lado a explicação do porque é o que é e se distribui como se distribui.

A análise, feita até aqui, reforça a idéia de que não é possível compreender a educação escolar, especialmente a formação do Técnico Agrícola, como se fosse uma concessão benevolente e de sensibilidade de quem detém o poder de criá-la, de instituí-la. A história da educação já evidenciou que seu alcance e oferta ligam-se a propósitos e intenções bem definidas da parte de quem a organiza e implementa. Para investigar as mudanças na educação profissional agrícola de nível técnico, é preciso considerar o contexto de transformações em que as mesmas ocorrem. De todo modo, é preciso considerar também que os trabalhadores agrícolas não são inertes, não se submetem tranqüilamente aos processos modernizantes que lhes expropriam a terra e os instrumentos de trabalho. Numa leitura dialética, tentamos apreender as contradições presentes no movimento em que se confrontam os interesses dos trabalhadores do campo e as forças do capital agrário, financeiro, industrial e comercial.

2.2 A FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DENTRO DE UM PROJETO HEGEMÔNICO DE SOCIEDADE

As reformas educacionais, ao longo do tempo, têm ocorrido em contextos de transformações dos processos de organização da produção. Assim, olhando-se a história brasileira é possível detectar que, a cada período dos diferentes modelos econômicos, corresponderam modelos educacionais específicos.

As mudanças que ocorrem na escola e na formação profissional estão intimamente vinculadas ao projeto de desenvolvimento hegemônico na sociedade. Para Frigotto (1998) as inovações tecnológicas estão ligadas e respondem às

demandas de poder político e econômico. Na agricultura, o processo denominado de reestruturação produtiva traz, em seu bojo, mudanças na base tecnológica, utilizada para produção agrícola, “a biotecnologia e as tecnologias da informação [...] andam de mãos dadas para criar um novo processo produtivo na agricultura” (GOODMANN, 1990, p. 163).

Pode-se dizer que, desde o início da colonização, o Brasil teve três modelos econômicos: o agroexportador, o de industrialização dependente e, atualmente em curso, o neoliberal, conforme veremos a seguir. Essas mudanças que foram ocorrendo ao longo do tempo, caracterizam momentos importantes em que se verificaram alterações significativas nas formas de organizar a produção, sem, no entanto, alterar o modo de produção. São circunstâncias em que o capitalismo reorganiza as bases produtivas e viabiliza uma nova acumulação.

Assim, um primeiro modelo denominado de agroexportador, que se inicia com a colonização, desenvolve-se a partir de uma atividade econômica, alicerçada no latifúndio, concentrando enormes extensões de terras e voltada para a exportação. A produção então realizada prescindia de mão-de-obra especializada. Neste contexto, a escola para o conjunto da população trabalhadora não se fazia necessária. A necessidade de escolarização impõe-se à medida em que a agricultura passa a exigir um trabalhador mais especializado (CALAZANS, 1993). No final do século XX, esse modelo, que foi denominado de agro-exportador, entra em crise, por inúmeros fatores, entre os quais o fim da utilização de mão-de-obra escrava. Implanta-se, a partir daí, o chamado modelo de substituição de importações. Na agricultura, ele se identifica com a “revolução verde” embasada na difusão de adubos químicos, venenos, agro-tóxicos, máquinas e implementos agrícolas.

Observa-se que, neste período, intensifica-se a demanda por escolarização e formação profissional, oferecida às populações rurais. A procura da educação escolar já se fazia presente, com o fim da monocultura e da escravidão. Desta forma, é a reestruturação da produção agrícola, associada aos processos de urbanização e de intensificação da produção industrial, que constitui fatores decisivos na definição de políticas públicas referentes à educação da população rural (GRITTI, 2003).

A educação do conjunto da população brasileira “sofre intervenções” dos poderes públicos, através de legislações e decretos que objetivam reformulá-la, em fases importantes do processo de evolução econômica. A educação profissional de

nível técnico, no Brasil, tem deixado evidente essa relação entre a demanda produtiva e social e a implementação de reformas com o objetivo de oferecer respostas às necessidades do mercado.

Pode-se dizer que a educação profissional no Brasil desenha-se ligada às transformações econômicas e produtivas. Daí que:

A primeira notícia de um esforço governamental em direção à profissionalização data de 1809, quando um Decreto do Príncipe Regente [...] criou o “Colégio Das Fábricas”, logo após a suspensão da proibição de funcionamento de indústrias manufatureiras em terras brasileiras (BRASIL, 1999b, p. 9).

Para alguns autores, a reestruturação produtiva já se faz presente na agricultura desde a década de 1980, quando se proliferam os sistemas de produção via integração. Temos aí a inauguração de uma nova relação de produção via sistemas integrados de produção de frangos, de produção de suínos, de produção de fumo e outros que vão determinar uma nova postura e uma nova relação produtiva para a agricultura, agora embasada na aquisição de lotes de matrizes de suínos e aves, igualmente de mudas e sementes. Junto, compra-se também um pacote de produtos, cuidados e orientações a serem utilizadas e seguidas, para que a produção ocorra com a qualidade já determinada pela raça do animal, pelo tipo de planta e pela qualidade esperada de cada um.

A subordinação em relação aos conhecimentos tecnológicos produzidos, na formação do técnico agrícola, é consequência de um processo de trabalho onde o trabalhador, crescentemente, perde o controle sobre o mesmo. Desse modo, não há necessidade que o técnico agrícola domine o processo produtivo, nem tenha acesso ao conhecimento tecnológico que sustenta esse processo.

O Parecer (Brasil, 1999a, p. 8) do CNE (Conselho Nacional de Educação) procura escamotear o problema, ao apresentar argumentos que justificam a reforma, quando afirma: “a educação profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico”.

A questão é que, oficialmente, se propala no discurso uma educação profissional como importante estratégia de acesso às conquistas científicas e

tecnológicas da sociedade. Porém este discurso não esclarece, ao contrário, encobre que o acesso propalado limita-se ao manuseio e consumo das tecnologias e dos conhecimentos produzidos pelos eleitos “centros de produção tecnológica,” situados nas matrizes das grandes corporações, que são determinados para os “centros de consumo”.

Uma análise retrospectiva, referente à produção agrícola, mostra que, ao longo do tempo, alteram-se significativamente, não somente as técnicas de produzir, mas, sobretudo, a relação do agricultor com o conhecimento sobre a produção. O agricultor, num primeiro momento, detinha o conhecimento da produção das sementes, das técnicas de plantio e, portanto, decidia, autonomamente, sua produção, porque o conhecimento desta lhe era inerente. Aos poucos, percebe-se que o conhecimento que é produzido pelo agricultor, no cotidiano do seu fazer, começa a fugir das suas mãos e, paulatinamente, vai construindo-se uma relação de dependência e subordinação do agricultor para com os conhecimentos produzidos externamente.

Isso nos remete a questões apresentadas para a implementação da atual reforma da educação profissional, especialmente, a formação do técnico agrícola, que vem sustentada por um discurso que dá primazia ao conhecimento e à tecnologia.

Até meados da década de setenta [...] a formação profissional limitava-se ao treinamento para a produção em série e padronizada [...] Apenas uma minoria de trabalhadores precisava contar com competências em níveis de maior complexidade, em virtude da rígida separação entre o planejamento e a execução. Havia pouca margem de autonomia para o trabalhador, uma vez que o monopólio do conhecimento técnico e organizacional cabia, quase sempre, apenas aos níveis gerenciais (BRASIL, 1999a, p. 7).

A colocação acima aponta para a emergência de uma nova relação produtiva e, portanto, para uma nova necessidade de formação que implique, igualmente, uma nova relação comportamental do trabalhador, agora mais autônoma, porque passa a exigir uma nova gestão no interior do processo produtivo. Então, se num primeiro momento da produção agrícola, a base técnica de produção não exigia a aquisição de um arsenal de instrumentos e produtos produzidos fora dela, num segundo

momento ocorre uma inversão significativa em relação a essa necessidade, decorrente do processo de modernização desencadeado, no sentido de perseguir uma maior produtividade. Atualmente, os trabalhadores do campo estão envolvidos num processo de transformações da base técnica da produção agrícola, sem que ainda se possa precisar quais suas conseqüências em termos de conformação para a realidade produtiva agrícola, especialmente, para a agricultura familiar. Estudos apontam algumas características desse novo modelo tais como: controle do comércio agrícola pelos grandes grupos multinacionais; estímulo à implantação de grandes fazendas, com irrigação para grãos e exportação; mudanças na agroindústria brasileira; subsunção do setor público agrícola, ou seja, o mercado é que vai ser o regulador e um novo modelo tecnológico (STÉDILE, 2002).

2.2.1 Para que ou Para Quem a Escola Forma?

A formação do técnico em agropecuária tem sido determinada, historicamente, pelo modelo de desenvolvimento capitalista de sociedade, e se redimensiona, na medida em que nele se processam transformações. Assim, pergunto: como as características desse novo modelo de desenvolvimento estão reconfigurando a formação profissional do técnico agropecuário de nível médio? Uma resposta a esta questão me foi dada por uma professora:

Agora, quando o curso técnico foi criado na década de 1960, era para serem técnicos, pra trabalharem numa empresa do governo e divulgarem tecnologia, isso era o objetivo. Ninguém saia técnico para ir de volta para a colônia. Era para ser técnico, funcionário do governo. Para isso foi criado o curso técnico agrícola. Só que agora, o funcionário do governo defasou, está lá embaixo e não precisa mais. Agora cada empresa está com seu técnico, forma a cabeça de acordo com seus interesses, faz o profissional de acordo com seus interesses. Para isso, ele não precisa de um curso técnico. Quem entra numa empresa reza a cartilha da empresa, agora. Não precisa desse técnico pra isso. Tendo qualquer segundo grau você entra e eles vão dizer o que é para vender e eles vão te dar um cursinho como precisa saber e o cara vai ser aquele técnico que a empresa quer (Professora Gladis, out., 2005).

A Escola Agrícola de Formação de Técnicos em Agropecuária surge com o objetivo de formar técnicos para dar “assistência técnica” aos agricultores, para levar a eles as tecnologias; mais uma vez, é uma escola de formação que se constrói, a partir de uma referência produtiva estranha ao agricultor e fundada na idéia de subordinação do agricultor a técnica transmitida pelo assistente técnico, semelhante ao papel do professor tradicional na transmissão dos conteúdos.

A escola formava o assistente técnico, hoje ele deixa de ser o assistente técnico para:

virar vendedor porque para assistência técnica as empresas pedem classificação muito maior [...] o técnico agrícola cada vez menos vai ter um lugar porque as empresas estão preferindo veterinário, agrônomo, zootecnista ou engenheiro agrícola e este pessoal está tirando o espaço que era do técnico agrícola. Pra mim o técnico agrícola não vai terminar. Mas os espaços vão diminuir e ele vai ser, num outro sistema, ele vai trabalhar, eu acho, como chefe de grupo numa granja de matrizes, num incubatório, num almoxarifado ou dentro dum frigorífico numa sala, sobra esse espaço para o técnico agrícola, mas aquele espaço que ele fazia de assistência técnica cada vez menos (Técnico Mário, set., 2005)²³.

As falas da professora e do técnico agropecuário tem, em comum, a percepção do processo de transformação a que está submetida a formação e inserção profissional do técnico.

O depoimento da professora traz uma síntese de quem vivencia o cotidiano formativo da escola e de outro, “*eu convivo com o meio rural e eu me relaciono com muita gente e sou produtora rural e recebo muita gente lá e vejo que não tem o porquê deste técnico. Qualquer um pode ser*” (Professora Gládis, out. 2005).

Que a escola e a formação se transformam na medida em que as demandas produtivas assim necessitam, já temos exaustivamente colocado ao longo deste trabalho, até porque este é, para mim, um pressuposto fundamental, a partir do qual procedo a leitura da realidade formativa escolhida.

²³ Mário é um “novo” sujeito de pesquisa, que foi agregado no decorrer desta, por ter demonstrado uma grande receptividade à pesquisa, quando informado da minha presença junto à prefeitura do município em que ele é prefeito, quando eu buscava informações de como chegar até os agricultores para entrevistá-los. Seu interesse decorre de sua identidade com a Escola pesquisada, pois formou-se técnico agrícola nos anos de 1980 pela Escola Estadual Agrícola Ângelo Emílio Grandó.

Desde sua criação, os cursos educativos e de formação, voltados à população rural, têm trazido a marca de uma imposição, ou seja, a escola e a formação dos técnicos em agropecuária não brotam do chão, da terra, mas do chão da fábrica. Então, a exposição da professora desvela que a escola surge com o objetivo de criar um trabalhador funcional à demanda então colocada e que, por ora essa mesma demanda se transfigura, colocando em segundo plano os ensinamentos técnicos da escola. Esse descompasso talvez possa ser compreendido na fala de Enguita (1999, p. 109):

Embora a escola continue sendo essencialmente uma organização burocrática, normalizadora e disciplinadora, cuja principal função, que desempenha basicamente bem, é a socialização da força de trabalho, ela passou por profundas mudanças em direção a uma abertura, uma tolerância, uma liberalização e uma democratização crescentes, assim como uma maior atenção às necessidades, interesses e desejos dos alunos considerados individualmente ou em grupo. O trabalho pelo contrario, não conheceu nenhuma evolução similar: é por isso que, desde o ponto de vista dos empregadores, a escola já não cumpre adequadamente sua função.

Assim, a Reforma atual é aquela que reforça a sociabilidade e a “construção de subjetividades” como: honestidade, responsabilidade, pontualidade, dedicação.

O aluno nove era nove pela nota que tirou na prova. Agora, o aluno nove é nove pelo conjunto. Se ele tem responsabilidade, ele tem que responder tem que participar... é o que o empresário quer, porque qual o bom funcionário? Aquele que veste a camiseta (Professora Gládis, out., 2005).

É comum nos depoimentos dos professores do curso técnico fazer referência às solicitações de caráter subjetivo em relação aos alunos, quando a escola é procurada por empregadores. Essa resposta é objetivada a partir do novo modelo pedagógico chamado “pedagogia das competências,”²⁴ que traz implícita a

²⁴ Ver Ramos, 2001

preocupação com o desenvolvimento das subjetividades do aluno, explicitando a insuficiência de conhecimentos puramente técnicos (RAMOS, 2001).

Então, contemporaneamente, não basta que o técnico em agropecuária saiba indicar, manejar e aplicar as tecnologias, os medicamentos, os insumos os instrumentos. É preciso que ele desenvolva a capacidade de intuir, perceber as possibilidades de cada um dos agricultores que guia, e realizar a orientação certa, próxima e possível para cada um conforme suas disponibilidades e/ou possibilidades de consumo. Penso que se realiza, aqui, a polivalência técnica, do técnico em agropecuária, preconizada pela FAO para a nova formação. Segundo esta, urge responder, adequadamente, para a minoria que “logrou sucesso” na implementação do processo de modernização, atualizando-se, “buscando, assimilando” novos conhecimentos. Merece também resposta aquela enorme legião de agricultores que foram jogados para fora do processo de modernização e que precisam ser levados à conformação “pela sua incompetência, incapacidade” de não conseguir pertencer ao grupo dos “iluminados”, portanto escolhidos e contemplados com e/pelo capital.

Percebe-se que, na medida em que as “modernas empresas agropecuárias” vão afirmando-se econômica e socialmente, deixam atrás de si um grande número de agricultores, trabalhadores agrícolas empobrecidos, pauperizados, famélicos e muitos migrantes em busca de empregos inexistentes. Então, para esses a ação do técnico deverá ser a de orientar atitudes, atividades que objetivem a amenização da pobreza. Portanto, um papel social muito importante para o capital. Penso que, neste momento, o técnico de nível médio ainda não desapareceu, porque ele é uma figura necessária para conter e aparar arestas produzidas pelo processo de mudança, no padrão de modernização da agricultura, articulado ao processo de mudança do padrão taylorista/fordista da produção industrial para o padrão flexível.

Assim, o Regimento Escolar, no capítulo que trata da filosofia, fins e objetivos da escola, traz como objetivo da educação profissional, “promover a valorização do homem, da terra, da natureza, despertando o respeito ecológico, valorizando as atividades agrícolas e tornando o profissional técnico um agente de desenvolvimento rural” (ESCOLA, 2001, p. 5).

A Escola prepara, a fim de responder a um “nicho de mercado” que demanda uma produção de alimentos, através de “práticas que não agredam o meio ambiente e sem resíduos de contaminantes químicos danosos à saúde”; para as novas tendências além de:

agricultura orgânica, biológica, polinização dirigida e outros, e de tecnologias de preservação como plantio direto, uso racional dos recursos hídricos, rotação de culturas e conservação dos solos, surgem programas de profissionalização de pequenos produtores [...] e um elenco de iniciativas governamentais, que estimulam a organização e desenvolvimento da agricultura familiar, a agroindústria [...] utilizando tecnologia e equipamentos que independem do setor externo. Está ocorrendo uma revolução na história do agronegócio brasileiro, seja na área tecnológica, seja na área gerencial, seja mesmo no modelo da atividade produtiva. Esse novo modelo se caracteriza pela necessidade de agregação de valor ao produto primário como forma de atender às demandas dos consumidores internos e externos, competitivamente (ESCOLA, 2005d, p. 3).

Essas são as razões apresentadas para a oferta do curso técnico em agropecuária. Três diferentes perspectivas são contempladas nos propósitos formativos da Escola, onde entra a agricultura familiar, em decorrência de um conjunto de iniciativas do então governo do Estado, e não, como uma questão central e de referência para a construção do processo formativo. A forma como é colocada demonstra a pouca centralidade que ocupa na Escola, embora reconheça que:

a Região do Alto Uruguai caracteriza-se por minifúndios, com variação de cultivos e diversificação na área de zootecnia, ou seja, os agricultores criam um pouco de cada espécie animal para o consumo da família, vendendo o excedente, efetuando o mesmo na área da agricultura (ESCOLA, 2005d, p. 3).

O reconhecimento da produção da agricultura familiar no plano de inserção da Escola chama a atenção não para possibilidade de uma nova construção, antes, para um espaço e um conjunto da população a ser olhado mais atentamente. Por que os trabalhadores do campo já têm dado mostras de sua capacidade de organização e luta. Portanto num momento em que as dificuldades de responder às suas crescentes necessidades/dificuldades de obtenção de recursos e financiamentos se acentuam:

No passado, quando os países dispunham de financiamento externo abundante para impulsionar o desenvolvimento rural apoiado no modelo convencional, não conseguiam oferecer seus componentes sequer a 10% dos agricultores de forma eficiente, completa e permanente, atualmente e por causa dos ajustes do neoliberalismo, as possibilidades são ainda menores (LAKI; ZEPEDA DEL VALLE, 1994, p. 19).

É colocado este diagnóstico para “denunciar a injusta discriminação” da grande maioria dos agricultores, que são os agricultores familiares, para argumentar sobre a necessidade imediata de mudar a formação dos técnicos agropecuários de nível médio,

de modo que estejam em condições de responder as necessidades de **todos** os agricultores e não apenas de 10% deles. Responder a todos implica, como ponto de partida, adotar um modelo mais endógeno e autogestionário, porque só assim será possível universalizar as oportunidades de desenvolvimento (ibid, p. 19, grifo do autor).

Ao colocar a relevância da formação, contemplando, explicitamente, três dimensões do processo produtivo, pode-se dizer que a escola pensa oferecer uma formação polivalente, que consiga dar respostas a todos, ou seja, aos agricultores familiares, estimulando-lhes, portanto, uma organização necessária, justa, ordeira e pacífica de aceitação de sua condição de pobreza, apenas desenvolvendo algumas ações que a amenizem, como também, situando as dificuldades enfrentadas, no âmbito de sua propriedade e das condições materiais para o seu aproveitamento.

Os autores parecem apontar para a necessidade de continuar formando mão-de-obra ao grande capital, para as contingenciais possibilidades que o mercado talvez abra e use como exemplo de oportunidades a serem oferecidas e aproveitadas pelos que tenham vontade, inteligência e conhecimento.

É por isso que os técnicos convencionais formados para a agricultura empresarial não estão preparados para solucionar os problemas da agricultura familiar. Trata-se então, e aí está o grande desafio, de formar técnicos mais ecléticos, com uma visão pluralista que lhes permita desempenhar com igual eficiência diante de todos os estratos de agricultores (LAKI; ZEPEDA DELVALLE, 1994, p. 27).

Penso que o propósito da Escola de se adequar a “múltiplas demandas” responde também, positivamente, às recomendações do Banco Mundial de que as escolas técnicas evitem a excessiva especialização.

Hoje eles saem daqui com um tipo de atividade, mas eles [os alunos] se deparam lá fora com uma tecnologia muito avançada. Isso nós detectamos com alguns estagiários. Eles sentam aqui nesta mesa e eles falam que o que eles aprenderam aqui foi muito bom, só que a tecnologia está bem diferente da que eles tem aqui. Mas eles saem com uma visão bem aberta. Inclusive, a gente coloca para eles nas aulas que já existe isso e aquilo... então, eles já saem com esta visão (Professor Alberto, set. 2005).

A fala do professor é consoante aos propósitos/recomendações dos organismos internacionais como o Banco Mundial e a FAO, como veremos na continuidade.

2.2.2 Técnico Intelectual?

Gramsci parte do pressuposto de que todos os seres humanos são intelectuais, embora nem todos cumpram na sociedade a função de intelectual. Para ele, todos o são, porque é próprio do ser humano a capacidade de pensar, planejar sua ação. Esta compreensão, a de que o técnico é, também, um intelectual está ausente da concepção e organização, enquanto princípio estruturante do curso de formação do técnico agrícola da Escola. Dessa forma, podemos interpretar que não é objetivo da escola formar o aluno para que cumpra na sociedade, no seu grupo social, o “papel de intelectual”, ou seja, de auxiliar na direção e organização do processo produtivo e de sua classe, de seu grupo social. Antes, pode-se dizer que sua formação vai ser direcionada para exercer, junto aos agricultores, uma posição ou uma relação geradora de dependência e autoritarismo. Ao falar do papel dos intelectuais Gramsci (1979, p. 3) afirma:

cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e, no político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, organizador de uma nova cultura, de um novo direito.

Nesse sentido, para GRAMSCI “a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis” (ibid, 1979, p. 9). O papel dos intelectuais ganha relevância, porque são eles que têm a responsabilidade de contribuir para a organização e direção do conjunto dos trabalhadores.

Em *O Capital*, Marx (1998), referindo-se às leis fabris relativas à educação, que impõem a instrução primária como condição para o emprego infantil, considera que:

seu sucesso demonstrou antes de tudo, a possibilidade de conjugar educação e ginástica com o trabalho manual, e, conseqüentemente, o trabalho manual com educação e ginástica [...] as crianças empregadas nas fábricas, embora só tivessem meia frequência escolar, aprendiam tanto e muitas vezes mais que os alunos regulares que tinham a frequência diária integral (p. 547-48) [...] do sistema fabril, conforme expõe pormenorizadamente Robert Owen, brotou o germe da educação do futuro, que conjugará o trabalho produtivo de todos os meninos além de uma certa idade com o ensino e a ginástica, constituindo-se em método de elevar a produção social e em único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos (op. cit., p. 548-49).

Na obra de Marx, encontramos, de forma explícita, a importância do trabalho como componente constitutivo do processo educativo e de formação do ser humano. Para ele, o trabalho ganha centralidade na vida humana. Através dele, os homens e mulheres vão construindo ao longo do tempo sua existência. Marx distingue, claramente, o processo de trabalho, enquanto elemento humanizador, constitutivo e inerente à vida humana, daquele processo de trabalho que se realiza sob o capitalismo. Transferindo para o trabalho agrícola, no modo de produção capitalista, o processo produtivo que corresponde ao trabalho do agricultor está fora dele, está

na sua relação, enquanto produtor com o capital, que assume diferentes configurações como apropriador do excedente da sua produção. Embora este não se apresente na propriedade todo dia para verificar se a produção está sendo feita como “ele” quer, o capital, enquanto relação que subordina o trabalhador, se faz presente o tempo todo, através das tecnologias, dos insumos, das máquinas e instrumentos, para as quais a escola de formação tem importante papel no sentido de orientar o bom e adequado manuseio das tecnologias.

Löwy (2003) fala da importância do conhecimento para os trabalhadores enquanto um instrumento de luta no processo de transformação social. Porém, na sociedade capitalista em que vivemos, a educação oferecida aos trabalhadores é pensada com o intuito e a partir da perspectiva da “assimilação da força de trabalho e da capacidade criadora dos homens, ou seja, pela possibilidade de apropriação da força de trabalho. O capital se apropria da força de trabalho e a objetiva, a realiza, a fim de gerar mais-valia” (MARX, 1983, p. 7).

Portanto, no processo de formação do técnico em agropecuária não se evidencia uma preocupação com a produção de um conhecimento criador e realizador do trabalhador, enquanto humano, mas observa-se, sim, a difusão de um conhecimento adaptador do trabalhador à realidade dada, ao “status quo”. Assim, o conhecimento que constitui e institui o currículo de formação do técnico agrícola de nível médio, fica esvaziado do duplo caráter que poderia sustentá-lo: o de formação humana para si e o de transformação social para todos.

3 A ESCOLA ESTADUAL AGRÍCOLA ÂNGELO EMÍLIO GRANDO



Figura 4: Primeiro prédio da Escola, atualmente internato, cozinha e auditório.
Fonte: Silvana Gritti, fev. 2007.

3.1 PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO

A gênese da hoje Escola Estadual Agrícola Ângelo Emílio Grandó não foge à regra referente ao surgimento da educação profissional no Brasil, formalmente explicitada como destinada aos “desvalidos da sorte”. A escola emerge da idéia de construção de um Patronato Agrícola. Seus defensores, assim referem-se ao processo que materializou a escola:

Nós defendíamos o Patronato, com o prolongamento de uma Escola de Iniciação. As pessoas seriam encaminhadas ao Patronato (os sem recursos). Evidentemente, passariam pelo crivo da justiça que daria um parecer, com critérios (CHIAPARINI, 1996, p. 18).

Nos anos de 1940, o Brasil vive a implementação de um novo modelo de desenvolvimento em que o carro-chefe é a industrialização, com o objetivo de produzir bens de consumo e deixar de importar, inclusive, gêneros de primeira necessidade. Implementa-se no país um processo de substituição de importações (FAUSTO, 1995).

Nas próximas décadas, no decorrer dos anos de 1950, 1960 e 1970, no Estado do Rio Grande do Sul, desenvolve e consolida-se, na agricultura, um processo denominado de modernização, que:

provocou rápidas e profundas transformações na produção, nas relações sócio-econômicas [...] e nos padrões culturais. Em poucos anos alteraram-se substancialmente técnicas, equipamentos, relações, hábitos e valores multisseculares (BRUM, 1988, p. 74).

O agricultor, que ainda detinha um certo poder decisório sobre a produção, uma vez que conservava o conhecimento do processo produtivo, passa a assimilar pacotes já prontos, decididos e preparados fora dele, cabe-lhe; apenas, aplicá-los.

Essas transformações econômicas implicam, também, um novo reordenamento das populações, até então, situadas num contexto produtivo voltado para as importações de produtos agrícolas e de extrativismo. Desenha-se no país um novo movimento de distribuição dos trabalhadores, agora em torno de novos espaços produtivos. Se, até então, as populações encontravam suas referências de trabalho junto à produção agrícola, a partir de agora, a atenção e o deslocamento destas não mais ocorrerão, prioritariamente, voltados para o mundo rural. Instalam-se centros industriais, que, por sua vez, vão sendo construídos em locais onde a concentração e a proximidade populacional é mais densa, de modo a oferecer condições de ampliar essa concentração. Intensifica-se ainda mais a migração em busca de trabalho, ocasionando, assim, o deslocamento de um grande contingente de trabalhadores até então ligados à produção agrícola.

Ao longo dos anos de 1888 – 1976, é, em boa parte, a história da proletarização do trabalhador rural; é a história do progressivo, mas ao mesmo tempo descontínuo e contraditório, processo de separação entre a propriedade dos meios de produção e a propriedade da força de trabalho (IANNI, 1977, p. 1).

Portanto, este movimento de transição de um setor produtivo para outro, não apenas produz um novo trabalhador, como também produz novas situações de marginalidade de trabalhadores, porque as novas atividades não conseguem absorver a grande quantidade de pessoas que se deslocam da produção agrícola, nas áreas rurais, para a produção industrial e ao setor de serviços, nas áreas urbanas, em busca de trabalho.

Esta nova configuração produtiva vai acentuar e concentrar, nas cidades grandes e de porte médio, populações “desvinculadas”, não inseridas no processo produtivo, produzindo, desse modo, um contingente ainda maior de trabalhadores à margem da produção, porque a inserção na atividade produtiva não acontece de forma mecânica, linear. O agricultor é expropriado da terra e a sociedade não o incorpora, automaticamente, como força de trabalho em outro setor produtivo, ou seja, ele não é transformado em proletário; o processo de expropriação/proletarização não se completa com a absorção desta força de trabalho (RIBEIRO, 1999).

Marx (1998), em *O Capital*, mais precisamente no capítulo “A chamada acumulação primitiva, “explicita” o processo de expropriação/proletarização dos trabalhadores, o qual consiste no movimento que retira dos mesmos a propriedade dos seus meios de produção e subsistência, transformando-os em assalariados. Porém, como expropriação e exploração do trabalhador não ocorrem concomitantes, resultam os “vagabundos” no século XIX, os “desocupados, os mendigos”, no início do século XX. Esses são, oficialmente, chamados de “desvalidos da sorte”, e, para eles, as políticas públicas começam a ser pensadas com objetivos de controle e manutenção da ordem²⁵.

Devem os cidadãos encontrar da parte dos encarregados do governo da Nação o máximo cuidado em distribuir com igualdade os favores públicos, dotando cada uma das classes da sociedade com a soma de conhecimentos de que necessita para constituir-se em esteio de ventura para si e para os seus, em garantia de força e de estabilidade da fortuna de todos; e de nenhum outro modo pode o Governo cumprir esse grandioso encargo do que lançando as bases do ensino profissional (LOBO, 1893 apud CUNHA, 2000, p.32).

A referência é um trecho do relatório de 1892, de Fernando Lobo, Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, transcrito por Cunha (2000) em *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. Exemplifica a importância atribuída pelo Governo à educação profissional, bem como seus objetivos: manter a ordem e garantir a tranquilidade pública de todos, controlando o movimento dos jovens pobres, a partir do ensino profissional, porque “cada uma das classes da sociedade” deve ter acesso à “soma de conhecimentos de que necessita...” Este intento, através do ensino profissional, não foi substancialmente modificado até meados dos anos de 1940, pelos governos e pelos afortunados e detentores de cargos públicos de decisão.

No período, mais precisamente em 1947, a autoridade municipal de Erechim, no Rio Grande do Sul, solicita ao Governo do Estado a criação de um Patronato Agrícola e Educacional, “destinado a recolher menores desamparados”. No ofício

²⁵ Sonia Maria Rummert, em Projeto Escola de Fábrica-atendendo a “pobres e desvalidos da sorte” do século XXI, evidencia “que as iniciativas supostamente novas voltadas para a educação da classe trabalhadora, em particular para suas frações mais exploradas e pauperizadas, constituem rearranjos da mesma lógica que gera, ao longo da história, um conjunto de propostas educativas que visam atender, prioritariamente, às necessidades imediatas e mediatas do sistema-capital” (2005, p. 303).

que encaminha a solicitação, o Senhor Prefeito intitula-se conhecedor das intenções do “Governo do Estado de instalar Patronatos Agrícolas em zonas onde mais se faz sentir a necessidade de amparar os menores abandonados” (Ofício n 65/47). Nesse mesmo documento, disponibiliza-se para realizar a obra, dizendo-se desejoso de fazê-lo, na impossibilidade de que o Estado o faça. Propõe-se construí-lo às expensas da municipalidade, bastando o Estado ceder a área de terra de sua propriedade situada no Município.

A criação dos patronatos agrícolas é implementada, a partir de 1918. Desta data até 1926, vinte unidades foram criadas e inauguradas. Localizavam-se, prioritariamente, nas capitais dos Estados e/ou nas maiores cidades. No Rio Grande do Sul, foram criados: um em Porto Alegre, o Pinheiro Machado, e o Visconde da Graça em Pelotas. Na sua origem, os patronatos eram criados e construídos com recursos de diferentes fontes (OLIVEIRA M., 2003). Isso explica a proposta de criação e construção encaminhada pelo município ao Governo do Estado, que, inicialmente, solicitava a permissão materializada na doação da área de terra.

Os documentos registram, ainda, que a idéia de construir o Patronato Agrícola surge numa viagem de um vereador à capital do Estado. No seu retorno, este encontra receptividade à idéia por parte da “elite da sociedade”, destacando-se, além dos colegas e do prefeito, o delegado de polícia, o juiz e outras pessoas.

Desde o início a idéia que tínhamos, era de criar um Patronato que abrigasse ali o menor abandonado e desse a eles a devida *instrução agrícola* e saísse apto a exercer uma profissão. Nós queríamos evitar a marginalidade. Já no começo da década de 1950 Erechim começava a apresentar os chamados bolsões de miséria. A mendicância o menor abandonado, gravidez precoce, prostituição pobreza, latrocínios e outras mazelas²⁶ (CHIAPARINI, 1986, s.p).

A cidade de Erechim desde logo se constitui em um centro de atração da população da Região Alto Uruguai, pois ela começa com a instalação, na então denominada localidade de “Paiol Grande,” da sede da Comissão de Terras,

²⁶ Depoimento de um dos idealizadores da criação do Patronato, constante do Histórico da Escola e colhido pelo professor Enori Chiaparini.

encarregada do processo de ocupação/desocupação²⁷ da Região. Mesmo antes de iniciar seu processo de implantação de indústrias, Erechim já se caracterizava como um espaço centralizador de negócios e serviços, especialmente a oferta de educação escolar. Atualmente, essa característica centralizadora de oportunidades educacionais ganhou contornos mais marcantes, a partir do final dos anos de 1990, com a implantação do processo denominado de nucleação de escolas rurais. Esse processo de nucleação de escolas tem sido fortemente denunciado e criticado pela recente *tragédia* ocorrida, o bárbaro acidente com um ônibus que fazia o transporte escolar de alunos do interior do município de Erechim para as escolas da periferia e centro da cidade, que arrancou violentamente a vida de 17 crianças e adolescentes, filhos de agricultores.²⁸

Na Região, o processo de expropriação da terra e não necessariamente de proletarização, ocorre desde cedo, sem que o “centro” se constituísse em um espaço de industrialização. Os “desvalidos da sorte” surgem concomitantemente ao processo de ocupação²⁹ da Região. Isso ilustra a preocupação das autoridades na construção de um local que os possa abrigar.

Interessante, também, registrar que a própria construção de recolhimento dos menores abandonados não foge à regra de constituição da Região. Depoimentos e entrevistas de autoridades da época, envolvidas em sua construção, relatam a dificuldade e exaltam a habilidade e capacidade individual de uns e outros, em conduzir o processo de expropriação dos “posseiros” existentes na área, considerada de terras devolutas do Estado, as quais foram requisitadas para ali instalar a referida instituição.

A grande dificuldade que nós tivemos aqui, onde se empenham [...], era o problema dos intrusos. Esse pessoal foi, aos poucos se instalando, em grande quantidade, no lugar que estava a área reservada do Governo. Esse pessoal deveria permanecer no lugar que futuramente

²⁷ Com a expressão ocupação/desocupação quero significar o processo de colonização da Região que ocorre às custas da expropriação de posseiros caboclos, sobretudo, implementado pelo Governo e coordenado pela denominada Comissão de Terras. Ver: Ernesto Cassol. Formação Histórica da “Grande Erechim”, CESE, 1977.

²⁸ Acidente com ônibus escolar mata 17 no sul. Folha de São Paulo. Caderno Cotidiano. São Paulo, 23/09/2004.

²⁹ A história oficial contada a partir da colonização, daí o uso da expressão ocupação para referir-me ao reconhecimento oficial do espaço.

constituiria o Bairro Presidente Vargas. Mas como a área onde está, atualmente, o Colégio Agrícola, era muito fértil pelos vários mananciais de água preferiram ficar mais próximos das vertentes. Foi travada uma luta tremenda para conseguir desalojar os intrusos daquele lugar. Eles não tinham documentos de posse, mas exigiam indenizações. Graças aos esforços do Prefeito e do Chefe da Comissão de Terras e de outras pessoas conseguiram desalojar os intrusos daquela área destinada ao Colégio Agrícola³⁰

O depoimento é significativo no sentido de desvelar o movimento contraditório característico do capitalismo que, ao mesmo tempo, produz assistência desassistindo, construindo um espaço de atenção através da desatenção. O mesmo movimento contraditório de expropriação/apropriação que caracterizou a ocupação/desocupação da Região se produz agora também na construção do espaço de atenção àqueles desvalidos que o mesmo movimento produziu.

No plano econômico, o movimento que busca a construção do Patronato Agrícola coincide com a vigência do processo de industrialização e de modernização da agricultura, no Brasil. Os agricultores que foram estabelecidos na região, oriundos dos processos oficiais de imigração, cumprem o papel exigido pela nova ordem econômica que é o de produzir alimentos baratos para a nascente classe operária, fornecer matéria-prima e mão-de-obra barata para as fábricas (STÉDILE, 2002).

3.1.1 Delineamento da Escola Agrícola

Foi um longo percurso, desde o momento do ofício enviado ao Senhor Governador do Estado, solicitando a doação da área de 125 hectares com a intenção de criar um Patronato, até o ano de 1960, quando, oficialmente, é criada a Escola Agrícola. Toda essa trajetória que foi sendo construída caracterizou-se por disputas de poder e de condução do processo, porém, houve sempre um ponto de concordância; todos os envolvidos defendiam a necessidade de atender as crianças e adolescentes pobres.

³⁰ Depoimento de um funcionário da Escola Agrícola que acompanhou todo processo de construção do prédio, primeiramente destinado a sediar o Patronato Agrícola e Educacional de Erechim. Entrevista realizada pelo professor Enori Chiaparini e constitutivo do Histórico da Escola por ele organizado (1996).

Uma construção permeada por disputas de recursos foi sendo erguida, inclusive com a participação do delegado de polícia, porém com a repetida ausência dos agricultores, cujos filhos viriam a freqüentar a escola. Eles não se fizeram presentes neste processo, foram apenas as vítimas, especialmente as mais de cem famílias expulsas porque consideradas intrusas e as quais ocupavam a área.

Então, o caminho percorrido até transformar-se em escola pode diferenciar-se do processo maior em que se foi elaborando a idéia de uma educação profissional, em alguns aspectos específicos que marcam cada espaço e relações cotidianas pouco a pouco construídas. Mas, no seu conjunto, a construção da Escola seguiu a trajetória, embora mais tardiamente, do processo de definição e implementação oficial.

A Primeira República se caracterizou como um período de grandes transformações e de grande ebulição social, no qual se gestaram novas práticas e concepções de Educação Profissional: ao lado da concepção assistencialista e compensatória, surgiram a concepção católico-humanista, orientada pelo trabalho como antídoto à preguiça, à vadiagem e às idéias revolucionárias, a concepção anarco-sindicalista de educação integral e, finalmente, a visão de formação profissional para o mercado de trabalho – para o exercício de funções e atribuições dos postos de trabalho, segundo os padrões do regime fabril e do trabalho assalariado capitalista (MANFREDI, 2003, p. 94).

A concepção de educação profissional, voltada para o trabalho assalariado e para o emprego, vai tornando-se hegemônica também na Escola Agrícola Ângelo Emílio Grando, através da constatação de que os alunos da primeira turma de técnicos agrícolas, sem nenhuma exceção, formados no ano de 1967, nenhum deles retornou à atividade de agricultor; todos buscaram um emprego assalariado. Chama a atenção que, dos catorze (14) técnicos, apenas quatro realizaram curso superior em Agronomia e Veterinária; os demais o fizeram em outras áreas, inclusive de licenciatura, e transformaram-se professores na mesma Escola.

Os empregos assalariados se realizaram no magistério público, federal e estadual, em inspetorias veterinárias, dois na Empresa SADIA de Concórdia-SC, fazendas, um no Amazonas, e um na CEEE (Companhia Estadual de Energia Elétrica do Rio Grande do Sul) (CHIAPARINI, 1996).

É com a Lei Orgânica do Ensino Agrícola que a educação agrícola de nível médio teve sua primeira regulamentação, através do Decreto-Lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946, o qual estruturou os estabelecimentos de ensino agrícola em: a) Escolas de iniciação agrícola, que ofereciam as primeiras e segundas séries do primeiro ciclo, destinadas à preparação de operários agrícolas; b) Escolas agrícolas, que ministravam as quatro séries do primeiro ciclo, para a formação de mestre agrícola; c) Escolas agrotécnicas, que ofereciam as quatro séries do primeiro ciclo e as três do segundo ciclo, atribuindo os diplomas de Técnico em Agricultura, Horticultura, Zootecnia, Práticas Veterinárias, Indústrias Agrícolas, Laticínios e Mecânica Agrícola; d) Instituição da orientação educacional e profissional; e) Curso de aperfeiçoamento para Técnicos Agrícolas; f) Instituição de ensino agrícola feminino; g) Educação agrícola para as comunidades circunvizinhas das escolas.

Pode-se dizer que aquele decreto se preocupou com a abrangência do público ao qual se destinava, inserindo o ensino de Economia Doméstica Rural para a educação de alunas. Objetivava atingir a comunidade, através da oferta de cursos de formação e manifestava, ainda, a preocupação com o aperfeiçoamento constante dos técnicos que iam sendo formados.

É preciso ter presente que, nos anos de 1940, o Brasil vivia um novo contexto econômico, com a implementação de um modelo de desenvolvimento, com base na industrialização, do qual decorria a exigência de uma nova escolarização. No próprio decreto é possível identificar indícios dessas mudanças, através das designações dos trabalhadores que a escola certifica: operário agrícola, mestre agrícola, técnicos em indústria agrícola, em mecânica agrícola. Essas expressões nos transportam a um mundo em que vigora uma nova relação produtiva. Impõe-se às escolas de formação agrícola uma concepção de trabalho entendido como emprego assalariado, fundamentado no processo de industrialização.

A partir do Decreto-Lei 9613/46 é possível acompanhar a trajetória da educação agrícola desencadeada, primeiramente, com a intenção de criar uma instituição de orientação educacional e profissional. Posteriormente, nos anos de 1950, organiza-se a escola de iniciação agrícola, com o objetivo de formar operários e, no início dos anos de 1960, finalmente, é criada a Escola Agrícola.

A criação dessa Escola se realiza num contexto desenvolvimentista, em que a expansão do capitalismo industrial necessita ampliar-se; assim, a modernização do campo constitui-se no imperativo, trazendo consigo a necessidade de profissionais

capazes de responder à crescente tecnificação da agricultura (OLIVEIRA, M., 2003).

3.2 INTERNATO

A escola oferece regime de internato; 95% dos alunos permanecem internos. Isto significa que a vida dos mesmos acontece em torno da escola, nas vinte quatro horas do dia. Conforme os professores, o internato é um atrativo para os alunos virem para a escola agrícola. Para os pais, torna-se barato e seguro. A escola agrícola foi construída com a possibilidade de internato, mas agora:

Pode abrir vários cursos automaticamente eles não têm obrigação de oferecer internato. Eles vão cortar, não tem mais internato, mas indiretamente eles vão cortando. Abrem um curso novo, e não temos suporte para dar lugar para todo mundo e daqui a pouco vão cortando e cortando e não tem mais... Esse é o objetivo maior (ENTREVISTA COLETIVA PROFESSORES, E.E.A. A. E. G., ago de 2005).

Os cursos referidos dizem respeito à sugestão da SUEPRO de que a escola procure diversificar a oferta de cursos. Atualmente, e caracteristicamente, a Escola Estadual Agrícola Ângelo Emílio Grando sempre ofereceu curso técnico referente à agropecuária.

A Escola Estadual Agrícola Ângelo Emílio Grando foi contemplada com o PROEP (Programa de Expansão da Educação Profissional) que é um fundo de recursos obtidos de empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e recursos do tesouro nacional (MEC e MTE/FAT). Conforme Grabowski (2004) esses recursos públicos destinavam-se a financiar Projetos às Escolas Técnicas o que resultou num aporte significativo de recursos, deste fundo, às escolas comunitárias e privadas em detrimento das da rede pública de ensino.

No entanto, os recursos daí advindos não podiam ser investidos no internato para alunos, para laboratórios, bibliotecas etc. O recurso poderia ser aplicado, mas para internato, não. Isso também leva os professores a afirmarem que, aos poucos, esse tipo de escola com regime de internato tende a desaparecer, pois é proibido aplicar os investimentos públicos em construção e melhorias de internatos para

alunos.

Para alguns professores, a atitude do governo está correta, pois internato é uma atitude paternalista porque poucos alunos vão fazer o curso profissionalizante custando muito para os cofres públicos. Segundo alguns professores, o governo não tem interesse em continuar sustentando-o, pois não manda verba nem mesmo para sua manutenção, embora reconheça a importância do internato para a formação dos técnicos.

3.2.1 Internalizar o Quê ?

A forma de organização e funcionamento da escola agrícola é peculiar, pois permite, através da oferta de serviço de internato, a convivência dos alunos entre si, o acompanhamento de todo funcionamento da escola e a existência de um espaço que pode se tornar rico, através da vivência de valores de solidariedade, participação, companheirismo, organização, ajuda mútua e outros.

No entanto, mesmo presentes na escola, esses alunos muito pouco são lembrados como sujeitos de um processo. Quer nas entrevistas, quer na resposta aos questionários, os alunos deixaram evidente que, embora sua presença seja permanente na escola, dela não participam, enquanto sujeitos de direitos e capazes de discutir, propor e decidir as questões que envolvam o funcionamento, organização e produção da escola.

Parece que o aluno, embora de corpo presente na escola, é um estranho, um alienígena que precisa ser polido, ensinado disciplinado, iniciado, submetido. Ocorre uma parcialidade por parte da escola, ao não considerar a presença permanente do aluno no espaço da escola, como uma presença preta de possibilidades de aprendizagens/ensino, característicos de um processo de formação. Exacerba-se, também, a relação autoritária de escola na medida em que esta não abre para a participação, construção/contribuição do aluno nas decisões de âmbito educativo, pedagógico, formativo, excluindo-o de todo e qualquer processo que implique discutir a escola e as questões que lhe dizem respeito. Pois, quando perguntados sobre sua participação, os alunos respondem que são comunicados sobre as compras e os gastos da escola, no entanto nunca opinam sobre sua conveniência ou não.

Ainda que eles permaneçam o tempo todo na escola, vivenciando todos os momentos, participando da produção que garante o sustento mais significativo da mesma, eles desconhecem os números, os ganhos e, especificamente, os gastos. A eles são repassadas apenas informações finais de quanto gastaram em alimentação, manutenção, sem que, no entanto, isto seja elucidativo da participação de cada um e de cada setor, como resultado do trabalho por eles realizado.

Isso desperta a atenção, porque há uma contradição entre o que a escola quer ensinar aos alunos e o comportamento que assume diante deles. Ou seja, um dos aprendizados mais significativos elencados pelos alunos é a realização do planejamento e do custo da produção. No entanto, este só fica no discurso e não, na prática cotidiana da escola, onde eles são excluídos desse processo de pensar, planejar a produção e seus custos. A falta de participação, intervenção dos alunos nas questões da escola é verbalizada por todos.

A participação tem sido aquela permitida que se realiza via representante de alunos no Conselho Escolar, representante de turma no Conselho de Classe, mas uma participação direta, efetiva dos alunos na escola, e em sua dinâmica educativa não é viabilizada.

Uma participação sempre controlada, permitida, é isso que se deduz da opinião do diretor da escola, ao referir-se aos segmentos que participaram do processo de discussão e implementação da Reforma: *“basicamente, participou o segmento dos professores: Direção com professores. Mas depois a gente envolveu os alunos também”* (Diretor, ago. 2005).

O único tempo planejado e que denota uma certa orientação, acompanhamento da escola no horário em que o aluno não está realizando as “obrigações do dia escolar,” é a hora de estudos. Esta acontece uma vez por semana e consta como obrigatória; o aluno interno tem como condição para permanecer no internato, realizar a hora de estudo. Uma rápida olhada nos registros referentes a esta atividade demonstra que, em muitos períodos, tem sido interrompida, deixando o aluno desobrigado de sua realização/comprovação, o que se percebe que sua realização carece de um planejamento e organização mais adequados e acompanhados por parte de algum professor, monitor. A hora de estudo tem-se caracterizado para os alunos como uma obrigação de fazer-se presente na sala de aula uma hora por semana no turno da noite. Isto quer dizer que não há um planejamento ou organização nem por parte dos alunos, nem por parte

da escola, para que esse tempo seja um tempo de estudo, embora uma hora, pode-se dizer que não seja muito para o estudo.

Nas entrevistas, muitos alunos classificam esse tempo como de bagunça e confusão, menos como um tempo adequado para estudar. Pois a reunião de todos, sem acompanhamento e organização, torna-se um momento propício para a algazarra que é o que eles acabam fazendo. O que acontece é que cada um vai se organizar e estudar independentemente, em outro lugar e em outros horários, o que acaba ficando na iniciativa de cada um.

O tempo livre do interno na escola é um tempo desassistido; não há por parte da escola preocupação de que esse tempo livre se constitua em espaço de reflexão. Reproduz-se o cotidiano dos trabalhadores que, ao retornarem para casa à noite, têm a sua disposição a televisão. O ginásio de esportes, que foi construído com o objetivo de dispor um espaço de “ocupação” para os internos, está à disposição dos alunos, mas não há por parte deles, nem da escola, uma organização sistemática de jogos e atividades. Isso, embora uma das razões de sua construção tenha sido a de melhorar a disciplina, através das atividades recreativas.

A construção do ginásio de esportes foi um esforço da direção, porque o Governo do Estado repassou apenas 10% do total necessário: *“e o resto a gente conseguiu com o apoio dos alunos, trabalhando na escola, com os professores, com algumas prefeituras, que nos ajudaram um pouco”* (DIRETOR, ago., 2005).

As precárias condições de acomodação são claramente denunciadas pelos alunos. Este é um estranhamento com o qual ao chegar à escola os alunos se defrontam. *“É um pólo de divulgação [...] como as malandrags. Como o sujeito que vai para o presídio, porque assassinou e lá ele aprende muita coisa. Mas levando aqui para o lado bom* (Professor Aldo, out. 2005).

Embora o internato da escola seja um espaço não assistido, não significa dizer que não existam normas. Estas estão muito bem definidas, quer seja em relação à ocupação do espaço, quer em relação à ordem. Quando os alunos chegam à escola, para cursar o primeiro ano, todos são colocados em um único quarto de dormir; para o segundo ano, os alunos internos já são divididos em dois quartos e, no terceiro ano, dispõem de três quartos para se abrigarem. Ou melhor, dizendo, o tempo na escola vai promovendo o acesso à melhor acomodação.

Ao chegarem à escola, os alunos dividem o quarto de dormir com mais 50 ou 60 colegas. Esta situação vai melhorando, à medida que são “promovidos” de série.

A hierarquização, no entanto, não ocorre somente em relação à ocupação do espaço, com mais ou com menos conforto, mas permanentemente em todas as situações do cotidiano. Assim, pela manhã, os primeiros a se levantarem e terem o horário para o café são os do primeiro ano, seguidos pelos do segundo e, por último, os do terceiro ano.

Esta ordem se inverte nas demais refeições, a fila para o almoço e para o jantar segue a seqüência do terceiro, segundo e, por último, o primeiro. Se um aluno do terceiro ano chegar atrasado, ele tem direito de passar à frente, na fila, de todos os do primeiro e do segundo ano.

Esta mesma seqüência caracteriza a obtenção e uso de todos os serviços e espaços do internato. Na fila do banho, do banheiro, também os que estão em séries mais adiantadas têm o “direito” de passar à frente de todos os outros.

3.3 QUEM SÃO OS ALUNOS QUE ESTÃO NA ESCOLA HOJE

Não é a consciência dos homens que determina seu ser social, porém, pelo contrário, seu ser social é que determina a consciência deles (MARX, 1998).

A epígrafe remete-nos a pensar que o aluno que chega à escola de formação de técnico em agropecuária traz uma concepção de mundo forjada no seu cotidiano. No entanto, em nenhuma proposta educativa encontramos referência clara a esse aluno concreto. A análise do Plano de Educação mostra-nos que toda sua proposta fundamenta-se num tipo idealizado de aluno, portanto, abstrato.

Em relação aos alunos trabalhadores rurais, essa abstração se torna mais ainda problemática, porque, mesmo no nível da abstração, a referência utilizada nunca é o aluno que nasce, cresce e se desenvolve no trabalho da agricultura. Assim, mesmo a abstração é construída, a partir de um ideal de aluno urbano, de classe média e branco. Desconsidera-se a materialidade do aluno, sua existência concreta. Arroyo (1999) nos diz que a pedagogia tem que ser conduzida pelos sujeitos aos quais ela se destina. Logo, uma teoria pedagógica que objetive destinar-se aos trabalhadores rurais deve obrigatoriamente por eles ser conduzida. No

projeto educativo da Escola de Formação de Técnicos em Agropecuária, o ser concreto do aluno, filho de agricultores familiares, não figura como referencial, para que, como diz Arroyo (1999), a pedagogia possa por eles ser conduzida. A materialidade que constitui este ser social encontra-se ausente de qualquer projeto educativo. Gramsci (1979, p. 139) alertava para isso já no início do século passado, quando constatava que:

Por certo, a criança de uma família tradicional de intelectuais supera mais facilmente o processo de adaptação psicofísico; quando entra na classe pela primeira vez, já tem vários pontos de vantagem sobre seus colegas, possui uma orientação já adquirida por hábitos familiares: concentra a atenção com mais facilidade, pois tem o hábito de concentração física, etc. do mesmo modo, o filho de um operário urbano sofre menos quando entra na fábrica do que um filho de camponeses ou de que um jovem camponês já desenvolvido pela vida rural.

Gramsci (1979) também chama a atenção que, se quisermos construir uma escola capaz de constituir-se instrumento, espaço de superação das dificuldades, enfim, “criar intelectuais” precisamos não apenas conhecer os limites dos que aí chegam, como também criar as condições favoráveis, para que possam superar esses limites.

A Escola Agrícola Estadual Ângelo Emílio Grando é uma escola que, desde os anos de 1980, passou a exigir como requisito para ingresso a apresentação de um comprovante que identifique o candidato como filho de agricultor. No entanto, não se preocupou em identificar esse aluno, enquanto um sujeito social, portador de uma identidade singular muito diversa daquela trazida pelos outros, na sua maioria, que freqüentam os cursos técnicos industriais, fundamentando seu projeto educativo no mesmo perfil ideal e abstrato de aluno que dá suporte à formação profissional do ensino técnico industrial.

Procurei saber se os alunos, embora exista a exigência legal de comprovação de tratar-se de filho de agricultor, são, de fato, provenientes de áreas rurais e qual a condição econômica e de estrutura de trabalho agrícola desenvolvidas por suas famílias. Para isso, apliquei um questionário a todos os alunos presentes naquele dia, totalizando 172 questionários respondidos, abrangendo alunos de todas as

séries e turmas que freqüentam o curso de Técnico em Agropecuária.

Na primeira parte do questionário destinada à identificação do aluno, levantei informações referentes à idade, procedência, profissão dos pais, dos irmãos, número de irmãos e destes, quantos mais novos e quantos mais velhos que o respondente e onde trabalhava, caso não fosse na agricultura. Pode-se observar que os alunos que freqüentam a escola são, na sua grande maioria, adolescentes; na faixa etária de 16 a 17 anos, encontram-se 107 dos 172 alunos que responderam o questionário.

Na primeira série, observa-se uma concentração maior na faixa etária de 14 a 15 anos; na segunda e na terceira série, a maior concentração de alunos por idade encontra-se entre 16 a 17 anos.

Nota-se, até agora, também, a exclusividade de alunos do sexo masculino. Ao longo do tempo, embora sempre tenha predominado, houve um período, que não consigo agora precisar, em que a matrícula era aberta também para alunas. Foi uma decisão tomada pela escola de destinar-se, exclusivamente, a alunos do sexo masculino pelas dificuldades de alojamento, comportamentos e de assédio a que as meninas eram submetidas. Assim, a compreensão da escola, enquanto um espaço de enfrentamento das diferenças, se desfaz na omissão.

Alunos matriculados provêm de municípios da Região Alto Uruguai e de municípios vizinhos dos estados de Santa Catarina e do Paraná. A abrangência da escola lembra o processo de ocupação. São filhos de famílias pequenas; poucas com mais de quatro filhos, o que chamou atenção que, do total de questionários respondidos, apenas um disse serem em 11 irmãos. A grande maioria dos alunos se constitui dos descendentes de imigrantes italianos, alemães, poloneses e é muito insignificante a presença de alunos negros matriculados no curso de técnico em agropecuária.

Outro dado interessante é que não chega a um percentual de 3% o número de alunos que freqüentam o curso e que não demonstraram vínculo direto com a agricultura. Ou seja, mais de 97% dos que freqüentam o curso são filhos de agricultores e/ou eles mesmos o são.

Neste sentido, eu fui agrupando-os, separando os filhos das famílias em que todos, sem exceção, pai, mãe e irmãos trabalham na agricultura. Em torno de 60%, os alunos provêm de famílias que vivem exclusivamente da agricultura. Para o outro total de 40%, a agricultura é, na maioria das vezes, a atividade principal, porém, um de seus membros realiza algum outro tipo de ocupação remunerada, o que contribui

para o sustento da família, complementando o trabalho agrícola.

Talvez a questão mais importante em relação aos alunos que estão na escola e que os distingue, é o fato de eles já estarem inseridos no trabalho agrícola. O aluno vem para escola, trazendo uma experiência de trabalho adquirida no cotidiano de sua existência na relação com seus pais e demais membros da família. Todos os entrevistados declararam que já trabalhavam antes de ingressar na escola. A atividade não cessa, porque, nos finais de semana e nas férias escolares, eles retomam junto com a sua família a atividade de produzir.

A escola organiza seu trabalho educativo, pressupondo que aquele aluno chega totalmente desprovido de conhecimentos. Isto porque a escola não reconhece o trabalho do agricultor familiar, embora no seu discurso, contemporaneamente, adote a expressão agricultura familiar, para referir-se à atividade predominante na Região em que a escola se insere.

Aceitando o pressuposto de que é através do trabalho que o ser humano se constrói como ser social e historicamente situado, parece que este pressuposto é desconhecido pela escola, ao não reconhecer o aluno como um ser de experiência, um trabalhador já constituído no seu cotidiano. Fica bem clara, nesta postura autoritária da escola em não reconhecê-lo como um ser de experiências e conhecimentos, a negação da relação trabalho educação, fragmentando a formação, colocando de um lado o trabalho e de outro a educação, como se estes não fossem processos imbricados, constitutivos do ser social. Então, ao não reconhecer a relação trabalho educação como processos interligados, a escola assume uma postura extremamente autoritária, porque supervaloriza um processo educativo descolado da realidade e o coloca como superior àqueles processos “naturais” de aprendizados trazidos pelos alunos.

Penso que esta seja uma das dimensões mais autoritárias da escola, pois ela nega os sujeitos sociais e assume para si o protagonismo do processo formativo, eliminando o saber da prática de ser trabalhador, trazido pelos alunos. Uma formação que objetive formar seres autônomos e emancipados deve neles referenciar-se, ou seja, partir da produção concreta de sua existência que está enraizada no trabalho da agricultura familiar.

3.3.1 A Escola e seus Sujeitos: Percepções e Projeções

[...] a ação cultural como a entendemos não pode, de um lado, sobrepor-se à visão do mundo dos camponeses e invadi-los culturalmente; de outro, adaptar-se a ela (FREIRE, 1987, p. 36).

Historicamente, temos assistido a que as “ações culturais” propostas e dirigidas às populações rurais continham e contém uma clara intenção de imprimir, sobre elas, uma concepção de mundo, sem permitir-lhes a condição de partícipes. O território cultural dos agricultores tem sido, permanentemente invadido, violentado e apropriado por uma cultura que silencia.

Olhando o processo de reconfiguração da escola Estadual Agrícola Ângelo Emílio Grandó, podemos ver que a formação dos técnicos se reordenou, para atender às necessidades e demandas do capital, respondendo a seus interesses hegemônicos de solidificação e aceitação de seu modelo de sociedade. Assim, as vozes dos trabalhadores são abafadas. A escola não ouve as aspirações e as falas de seus alunos, contrariamente, fala em seu nome, determinando seu futuro.

Porque o forte dos nossos alunos é que eles são carentes, eles são muito pobres e eles não tem como pagar um curso. Eles teriam que ficar lá no município deles e fazer um curso normal e fica complicado porque é aquele segundo grau antigo que não serve para muita coisa. Aqui ele já sai com um emprego certo. É só ele querer que a gente consegue um emprego pra ele (Diretor da Escola, ago. 2005).

A escola olha para o aluno como que para um ser dependente e coloca-se como “autoridade” capaz de salvá-lo das precárias condições de vida e de trabalho em que vive. Ao sobrepor-se ao aluno objetivando determinar seu futuro, explicita uma relação autoritária e superior, quer seja, em relação ao aluno, quer seja em relação ao espaço do qual provém.

3.3.2 Objetivos Pronunciados

A análise dos objetivos proclamados para a educação profissional de nível médio evidencia/desvela sua relação para com as demandas/transformações econômicas e sociais. Desta forma, para Manfredi (2003, p. 128), a separação entre ensino médio e profissional, efetuada através do Decreto 2208/97, objetiva “a melhoria da oferta educacional, sua adequação às novas demandas econômicas e sociais da sociedade globalizada, portadora de novos padrões produtivos de modernidade e competitividade”.

Para a agricultura, as necessidades demandadas pela nova ordem econômica impõem a amenização da pobreza e a contenção social da população rural, como preceito fundamental no processo de reforma do curso de formação em agropecuária, conforme diagnóstico da FAO apresentado por Laki e Zapeda Del Valle (1994, p. 7), de que:

a América Latina e o Caribe precisam aumentar rapidamente a produção agropecuária; melhorar a qualidade e reduzir os custos dos produtos, para que estes sejam compatíveis com o baixo poder aquisitivo da maioria dos consumidores nacionais e competitivos nos mercados internacionais; melhorar o ingresso dos agricultores; gerar empregos e oferecer atraentes condições de vida para as famílias rurais em seu próprio meio, e com isso diminuir o êxodo rural e suas dramáticas conseqüências.

Melhorar o ingresso dos agricultores, nessa perspectiva, quer dizer tecnificar e modernizar a agricultura, inserindo os agricultores num patamar de consumo e produção, tornando-se eficiente - eficiência aqui entendida como sinônimo de tecnificação. Estes preceitos parecem ter encontrado ressonância no curso de formação de técnicos em agropecuária da Escola Estadual Ângelo Emílio Grando de Erechim. Na manifestação do aluno, quando se refere ao que a escola ensinou, afirma:

Como usar uma semente de alta tecnologia, como que ela necessita de adubação porque a gente vai aplicar a semente de alta tecnologia e só semente, no caso, e não vai aplicar adubação, daí não vai resultar em ótimos resultados e lucros. Daí, se você quer colher uma coisa boa, plantando e adubando e corrigindo bem também, não só esperar do que você não pode (Aluno Elvis, turma 31, set. 2005).

Assim, a LDB 9394/96 se propõe a modernizar o ensino profissional, enfatizado como requisito essencial para que o país acompanhe o avanço tecnológico, atendendo às demandas de trabalho advindas do mercado, que exigem um trabalhador com flexibilidade, qualidade produtiva, competitividade e competência. Estas características do mundo produtivo fundamentam a reestruturação do ensino médio e profissional. Sobre isso, Neves (2001, p. 73) afirma que:

a reforma da educação profissional teve por objetivo adaptar o ramo tecnológico da educação escolar e o aparato de formação profissional aos objetivos neoliberais, uma vez que a organização escolar desenvolvimentista pré-existente não mais se adequava aos requerimentos do novo padrão de acumulação capitalista.

Nesse sentido, o Decreto 2208/97 vem corporificar, em seus objetivos, os interesses neoliberais de acumulação do capital, fragmentando, aligeirando, esvaziando, destituindo e desvinculando cada vez mais o processo formativo do processo de produção do conhecimento, atrelando-o às necessidades produzidas pelo mercado. A formação passa a se constituir em mercadoria produzida sob demanda na busca de benefícios imediatos, de retorno para o capital, às custas de um desenvolvimento de valores e conhecimentos não considerados ou mesmo rejeitados pela perspectiva de lucro imediato do capital (GÓMEZ, 2001).

A Reforma que estamos analisando atinge os cursos destinados à educação profissional de trabalhadores para atuar tanto no meio urbano quanto no meio rural. Conforme Kuenzer, (1998, p. 370) “o novo discurso refere-se a um trabalhador de novo tipo, para todos os setores da economia, com capacidades que lhe permitam adaptar-se à produção flexível”. A Reforma, que se apresenta com um discurso homegeinizador, desconhece a diversidade e a complexidade que caracteriza a

sociedade brasileira, até mesmo no interior de um setor produtivo como é o caso da produção agrícola. Aí se fala de um trabalhador de novo tipo. Mas para quê e para quem?

Assim, analiso questões relacionadas às mudanças decorrentes desta Reforma, que estão ocorrendo nas escolas agrícolas as quais oferecem educação profissional de nível técnico. Que técnico agropecuário torna-se necessário neste momento de “superação das qualificações restritas a um posto de trabalho”? e com a orientação do Banco Mundial de que os governos têm como uma das funções “evitar a especialização excessiva nas instituições de ensino profissional, técnica e superior” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 107). Parece que este preceito se materializa no curso de formação dos técnicos em agropecuária da Escola Agrícola Ângelo Emílio Grando, na referência feita pela vice-diretora da Escola:

São as empresas que querem alunos que consigam trabalhar com o público se relacionar bem... esse tipo de aluno que eles querem. Porque muitas empresas chegam aqui e colocam: nós não queremos um aluno que saiba tudo, mas sim aquele aluno que possa se encaixar bem dentro da empresa (Vice-diretora 1, out. 2005).

Deduz-se que a empresa não confia na escola, enquanto espaço formativo, como também denota a efemeridade de uma possível formação que até chegar na empresa já não corresponde às suas demandas, porque outras mudanças aconteceram. Outra entrevista também se torna ilustrativa da recomendação do BM, quando o professor se refere a melhorias na formação do Técnico em Agropecuária, possibilitada pela reforma.

Auxiliou ele a ter um conhecimento mais amplo, no ponto de vista que ele tenha um conhecimento no geral das necessidades do dia-a-dia, que ele vai enfrentar lá como técnico, um extensionista rural, uma pessoa que vai trabalhar numa empresa mesmo com produtos do setor primário, a orientar o produtor, como é que ele efetua a compra do equipamento adequado pra necessidade dele, não venha... adquirir um equipamento que fique sobrando, com força excessiva, na compra de um trator, por exemplo, de farrageiras, na implantação de um projeto também, que venha ele a adquirir aquele equipamento de acordo com a necessidade, ou se ele tem uma perspectiva de ampliação também, até pode ampliar, um equipamento, só que os custos né? A viabilidade

econômica, não se torna mais viável se ele adquirir um equipamento que ele tenha a capacidade de desenvolver duas vezes a necessidade da propriedade dele, a viabilidade econômica daí, nesses aspectos, que o aluno também tem condições de fazer essa avaliação (Professor Vitor, out. 2005).

A CEPAL (1992, p. 58), com referência à educação e produtividade agrícola afirma que: "a educação pode beneficiar, efetivamente, a totalidade da população rural, na medida em que a prepara para enfrentar as mudanças cada vez mais freqüentes e rápidas". Daí, entendo que a recomendação do BM de evitar excessiva especialização, diga respeito à assimilação de uso e manuseio das tecnologias e instrumentos colocados à disposição dos agricultores pelo capital, para que ele apenas os consuma, obtenha o seu domínio. Parece que este é um dos preceitos adotados pela escola agrícola de formação de técnicos em agropecuária, no momento em que se reordena para responder às exigências legais, trazidas por força de Lei, e que se manifestam nas respostas dos professores entrevistados de que a supressão maior, no curso técnico, ocorreu, exatamente, na redução parcial e/ou total da parte teórica da formação, com a diminuição do número de horas-aula das disciplinas de cunho teórico. Assim, evita-se a especialização excessiva e garante-se a assimilação prática, utilitária das tecnologias o que vai garantir o consumo, a produtividade como também referendar o modelo de desenvolvimento.

Isto acontece, porque, neste processo, o agricultor perde o controle sobre o seu próprio trabalho. Ele já foi expropriado de seu conhecimento produtivo genuíno, passando a produzir sob os ditames de um novo e estranho conhecimento, do qual não domina, não reconstrói, mas se submete, se subordina às normas técnicas modernas de produção, que prometem uma melhor e maior produtividade de sua lavoura.

A análise, especialmente da LDB 9394/96 e do Decreto 2.208/97, que fundamentou o processo de organização/reorganização dos cursos de formação profissional de nível médio, tem me levado a compreensões de que a reforma proposta foi como, na fala da coordenação da escola e de professores entrevistados, uma "reforma de gabinete". Ainda, a opinião da coordenadora permite compreender aquilo que Sacristán (1998) diz sobre o currículo e suas reformas, de que não pensemos que ele muda para melhor atender as necessidades de ensino da escola e dos alunos, até mesmo, porque a escola e os alunos nunca são vozes

contempladas nas reformas. Assim, *“a gente vê que quem faz as leis não é quem está nas escolas”* (Coordenadora pedagógica, set. 2005), escancara o fato de que a Reforma não foi pensada para atender aos trabalhadores e seus filhos, mas sim, ao capital e seus lucros e, sobretudo, a escola agrícola no modelo em que se apresenta. Sequer houve preocupação, por parte dos legisladores, para com a especificidade quer seja com o rural/agrícola, quer seja com a necessidade de manter o internato para que a escola se mantivesse.

Desse modo, a escola rural e a formação profissional oferecidas aos agricultores vão desenvolvendo-se em decorrência da especificidade e evolução da produção agrícola associadas aos processos de urbanização e de intensificação da produção industrial, determinados pelos movimentos de expansão e de acumulação do capital. Na verdade, o modelo de escola rural implementado no Brasil deu uma grande contribuição para a formação de um mercado de força de trabalho disciplinada, para as fábricas que se multiplicaram a partir dos anos de 1930. E hoje, com a eliminação dos empregos vinculados ao modelo taylorista/fordista, a escola passa a formar o técnico empreendedor, que possa responsabilizar-se por seu “insucesso” nos empreendimentos e na obtenção de um emprego.

3.4 IMPLANTAÇÃO LENTA E GRADUAL: CONFORMAÇÃO DA ESCOLA À REFORMA

Refletindo sobre uma educação para a liberdade, Freire (1984, p. 89-90) a define como:

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse força e coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio ‘eu’, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro.

Este ensinamento freireano me pareceu ter estado ausente no desencadear do processo de implementação da Reforma na Escola Agrícola Estadual Ângelo Emílio Grando. Na leitura dos documentos, nas entrevistas realizadas com professores, alunos, ex-alunos, pais-agricultores, constato que os filhos de agricultores familiares, que são a maioria dos alunos da Escola, neste processo de reforma foram silenciados, esquecidos e submetidos a adotar as prescrições alheias às suas necessidades. A problemática que envolve a vida e a produção do agricultor familiar e os permanentes processos expropriativos a que são submetidos não figuraram na pauta de discussão.

Mais uma vez, desvela-se que a Lei e a conseqüente Reforma da educação profissional não se têm realizado por força da necessidade de seus sujeitos, mas, sim, por uma demanda que decorre das necessidades do capital, para que continue se reproduzindo com lucros cada vez crescentes, ou seja, decorre da nova forma de relação entre capital e trabalho.

A forma como os professores da Escola Estadual Agrícola Ângelo Emílio Grando tiveram conhecimento da existência de uma nova Lei, que iria reformular o perfil do técnico a ser formado pela escola, desvela um importante mecanismo de imposição, fundamentado na gradualidade, na antecipação e no preparo do “terreno” para a “perfeita” fertilização do que intenciona-se implementar. Como também, não nos deixa dúvidas de que ocorreu aquilo que Freire (1984) chamou de prescrição. “O diretor falou sobre uma nova Lei que regerá o ensino e que, gradualmente, será feita a mudança. O início do ano letivo será normal e, no decorrer do ano, é que haverá as mudanças” (ATA n. 01/96). Este tom informativo e ordenativo da autoridade escolar vai ser observado no decorrer de todo o processo em que a Escola vai estar envolvida em adequar-se à Lei. O tom autoritário e impositivo continua na fala do Diretor da Escola que continua abordando as compreensões que se deve ter acerca da nova ordem que será trazida à Escola:

O ensino deve ser voltado para a modernidade, isso é, o que é vivenciado hoje, mas nunca esquecendo a disciplina [...] Nunca deve-se esquecer a mundialização, uma visão ampla para a vida e para o mundo. Não esquecer que o que aprende-se deve ser bem claro. O professor deve ter segurança no que transmite, sempre procurando a verdade, para formar bons profissionais para lançar no mercado de trabalho. O ensino deve ser o de melhor qualidade. A escola deve

gerenciar e administrar os seus próprios recursos principalmente na parte financeira. A escola deve ter um Plano Integrado que norteará o rumo que a escola vai seguir (ESCOLA, 1986, ATA REUNIÃO DE PROFESSORES, n. 01/96).

Essa discussão parece constituir-se em ritual preparatório ao processo de Reforma que vai ser proposto pela Lei 9394/96. Pois, já estavam sendo colocadas questões que apontavam para o sentido, posteriormente, trazido pela Reforma da Educação profissional. Acredito que através desse processo foi sendo formado o imaginário social, necessário para a aceitação e realização da mesma.

A Reforma traz, implicitamente, a marca da tríade modernidade, mundialização e mercado. Como também já indica o caminho da “autonomia financeira” o qual a Escola deverá trilhar. As comunicações, as novidades para a escola não param por aí, prosseguindo o senhor diretor informa:

a nossa escola foi escolhida para ser formado um centro de pequenos cursos para agricultores, de curta duração, serão os cursos oferecidos. As disciplinas básicas devem dar um enfoque maior para o meio rural, para que haja um melhor e maior atendimento da área técnica. As escolas técnicas receberão atendimento diferenciado das demais (ESCOLA, 1996, ATA DE REUNIÕES, 01/96).

Na pesquisa que realizei para o mestrado, em que investiguei o “Papel da escola primária rural na penetração do capitalismo no campo,” já havia desvelado a preocupação oficial das ações, campanhas educativas e clubes agrícolas em atingir o conjunto dos agricultores e não, apenas, seus filhos, naquele momento, na escola. Hoje, com outras estratégias, continua presente a intenção de rápida e seguramente “atingir o conjunto dos agricultores” com os novos ensinamentos técnicos. Também, Souza (2004) mostra a ação dos Clubes 4-S³¹, bem como toda uma articulação de instituições e governos emporados em impor aos agricultores familiares o processo

³¹ Instituído nos Estados Unidos os Clubes 4-H's expande-se para os países da América latina e no Brasil chega como Clube 4-S. que constituíram-se em um importante instrumento a serviço da extensão rural para a educação dos trabalhadores rurais, levado a eles e às suas famílias as novas e modernas tecnologias para redimi-los do atraso tão prejudicial ao desenvolvimento econômico do país (SOUZA, 2004).

de modernização. Portanto, as estratégias educativas das quais o capital se tem utilizado e continua utilizando para imprimir e solidificar seu projeto de desenvolvimento para a agricultura, materializam e caracterizam-se em diferentes e “novas” formas e instrumentos educativos.

Novamente, a conjuntura exige por parte dos trabalhadores uma nova postura não só na área da produção, mas também do consumo, frente às novas relações entre capital e trabalho e de consumo. Portanto, não basta que se mude a escola, é preciso disciplinar a sociedade, prepará-la para dispor-se em atitude receptiva e positiva em relação às sempre novas demandas de necessidades do capital.

Em relação ao centro para formação de agricultores em nível básico, em reunião o diretor relata que a:

construção de um alojamento, para sediar os agricultores que irão realizar curso de extensão agrícola, o qual pretende ser implantado na escola [serão] vinte e seis cursos, permitindo interação com o meio rural. A verba será colocada a partir de setembro a disposição da escola, visando a implantação dos Centros de desenvolvimento e Treinamento Profissional de Agricultores, a Educação cede e transfere para o uso da agricultura, gratuitamente, as unidades didáticas de onze estabelecimentos de ensino. Inclusive o Colégio Agrícola Ângelo Emílio Grando (ATA DE REUNIÕES, 1996, 08/96).

Portanto, o ano letivo de 1997 começa com a apresentação mais detalhada da proposta de construção do referido Centro de Capacitação e Profissionalização de Agricultores.

Na escola serão feitas as reformas necessárias para que o mesmo funcione dentro da escola e haverá uma parceria com a EMATER para o desenvolvimento dos cursos. Os professores que quiserem ministrar cursos também poderão inscrever-se (ATA, 1997, n. 01/97).

Na verdade, o Centro não vai apenas educar os agricultores, mas também por dentro da escola desencadeia um processo de privatização de seus serviços que passarão a serem vendidos pelos seus professores. Até o momento, o Centro de Capacitação e Profissionalização de Agricultores é uma realidade; foram construídos

o alojamento com toda infra-estrutura necessária para hospedar e ministrar cursos/encontros. No entanto, a venda dos cursos, pela escola, é uma realidade que ainda não aconteceu. Até porque, em 1999, com a eleição de um Governo com uma perspectiva menos privatista, este processo é interrompido e, claramente, denunciado no desabafo do professor da escola que é chefe de produção e representante do Centro na Escola -“o objetivo principal do Centro é para que haja uma atualização dos agricultores, mas não está sendo usado para isso, mas sim, para que algumas entidades reúnam-se para tratar de seus assuntos particulares” (ATA, 2000, n. 02/00).

A crítica do professor fundamenta-se na inversão do processo de ocupação do Centro, que foi construído para a, partir dele, “irradiar” as necessidades de venda e consumo das empresas que vendem e/ou produzem tecnologias para a agricultura e que, no Governo Olívio Dutra, do Estado do Rio Grande do Sul, o Centro foi aberto para ser ocupado pelos trabalhadores, agricultores e movimentos sociais. No decorrer do ano, a tônica das reuniões não é alterada, continuam as comunicações. Agora, porém, na reunião do mês de setembro, quem comunica é a coordenadora pedagógica: “o regimento escolar deve ser alterado, para que isso aconteça, os professores devem colaborar nas segundas-feiras pela parte da manhã” (ATA REUNIÕES, 1996, 09/96).

As questões vão sendo colocadas, trazidas pela direção e coordenação pedagógica aos professores. A alteração do regimento e da grade curricular também é colocada como sendo uma necessidade de que a escola deverá realizar. É difícil perceber, no interior da escola, momentos de liberdade e discussão, uma vez que as reuniões pedagógicas cumprem uma finalidade informativa para com os professores. Ainda, o espaço de criação da escola fica reduzido, uma vez que esta se coloca numa situação de receptora de ordens e informações referentes aos procedimentos que deverá adotar, sempre a partir da interpretação realizada e informada pelas instituições que coordenam o conjunto das escolas.

A escola não avança na discussão e não coloca os seus problemas e dificuldades, porque está sempre à espera do recebimento das orientações/propostas. Assim, a escola recebeu os currículos mínimos de quinta a oitava série; os de segundo grau ainda não haviam chegado, na ocasião, porque estavam sendo estudados, para depois serem enviados às escolas.

3.4.1 Reforma Anunciada

A leitura das atas sugere um ar passivo, uma aceitação total e perfeita das determinações que vêm sendo impostas pela Reforma, especialmente o Decreto 2208/97, que implica uma mudança radical na forma de conceber a formação profissional até então oferecida pela escola. Um dos professores que faz uso da palavra sugere que o curso técnico deveria constituir-se de 75% de disciplinas técnicas (ATA 13/97). Passa a impressão de que o Decreto vem num plano inconsciente de disputas de centralidade, no curso técnico de disciplinas técnicas versus disciplinas de formação geral.

As reuniões registradas nas atas que foram examinadas mostram que, de uma forma geral, a escola têm priorizado questões pontuais e burocráticas, tais como: carga horária mínima, a nota, a presença do aluno. Sem perceber, os professores, com sua aceitação das mudanças sem fazer questionamentos, abrem um precedente legitimador para a educação à distância. Eu diria que se observa um desvio das questões essenciais, que são aquelas que definem a formação e a constituição dos sujeitos, para outras de ordem prática e de execução que em nada alteram a essência do processo. Isso por um lado; por outro, tem-se a impressão de que a nova Lei dá centralidade ao aluno, quando se preocupa com sua frequência ou não, e sugere medidas para melhor atendê-lo, quando impossibilitado de frequentar. Suponho, primeiro, que deixa transparecer o caráter individualista presente na sociedade; segundo, que traz para o processo formativo escolar as características que se acentuam, neste momento, no processo produtivo que são as da flexibilidade, informalidade e negação dos direitos sociais, construindo e afirmando a idéia de indivíduo em detrimento da pessoa humana. A Lei é coerente com uma produção de mercadorias que é personalizada, individualizada para cada um, conforme sua capacidade de consumo. Ao mesmo tempo, passa para o aluno, que é o “objeto de atenção,” a crítica ao padrão produtivo anterior, onde o indivíduo não estava colocado como central, produzia-se em grande escala, para “todos”; agora a produção se volta para o indivíduo, distinguido, personalizado. Essa característica está implícita na Reforma e na sua aplicação.

Penso, que, na medida em que se vai abrindo, mesmo no interior da escola, a possibilidade de atender individualmente o aluno, rompe-se com o coletivo, com o social construído, enquanto relações de cooperação e solidariedade que seriam

essenciais ao processo formativo.

Percebe-se, no conjunto dos documentos, que a tão propalada autonomia da escola de se autodeterminar, não passa de uma falácia, pois as medidas que a escola vai implementando e trazendo para seu cotidiano não são produzidas a partir das discussões que se desencadeiam em seu interior, tendo como referência sua realidade. Além do mais, como falar em autonomia, quando a escola depende de recursos do Estado para manter-se e é deste que recebe as determinações legais e burocráticas para funcionar?

3.4.2 Vozes Contempladas

Só que a gente não acompanhou tão de perto. Tem certas partes, que a gente, muitas vezes só preenche papéis e papéis e na prática se deixa um pouco a desejar (Professor Toni, ago. 2005).

O processo de reconfiguração da Escola Estadual Agrícola Ângelo Emílio Grandó se realizou à revelia de seus sujeitos. Este processo reproduziu as mesmas estratégias autoritárias e excludentes utilizadas para a elaboração da legislação que a referencia.

A realização de um “Encontro Regional de escolas Estaduais de Ensino Técnico”, realizado na Escola, sob a coordenação da 15^a DE³², com o objetivo de “levantar alternativas para a adequação das propostas pedagógicas às mudanças da educação profissional,” em nível de região, reuniu professores, técnicos do governo e a COTREL, que se autodenomina cooperativa, mas que, na verdade, é uma empresa que explora os agricultores familiares.

A COTREL (Cooperativa Triticola Erechim Ltda.) foi formada por pequenos e grandes produtores da Região. Conseqüentemente, os grandes passaram a dominar a cooperativa e esta transformou-se, com o tempo, em um importante instrumento a

³² As denominações de 15^a DE e 15^a CRE, referem-se a mesma Instituição. Até o ano de 1999 esta instituição responsável pela coordenação da educação de uma determinada região era denominada de Delegacia de Educação; a partir dessa data passa a denominar-se Coordenadoria Regional de Educação, portanto, respectivamente: DE e CRE.

serviço dos interesses dos maiores proprietários, embora estes fossem a minoria (MONTEIRO, 1978). Pode-se ver que o alijamento dos trabalhadores dos processos decisórios e de participação não é novo, já era apontado por Monteiro nos anos 70 do século passado. E mais uma vez, no encontro, coordenado pela 15ª DE, nenhuma representação dos agricultores se fez presente, nem mesmo os pais dos alunos, que são agricultores.

A presença dos alunos se fez sentir na abertura do Encontro em que apresentaram uma dramatização, solicitando a permanência dos cursos profissionalizantes.

Os técnicos do Governo salientaram a urgência e necessidade da mudança no ensino técnico, como também, a busca de parcerias e aliados como um imperativo para as escolas e a necessidade de as mesmas buscarem na indústria e comércio da Região as demandas de formação de mão-de-obra.

A palavra do representante da COTREL traz e atualiza todos os velhos e conhecidos estigmas e desqualificações, historicamente atribuídos e usados para designar os trabalhadores rurais. A inovação que traz fica por conta, especialmente, da necessidade de se ensinar ao agricultor “honestidade”. Explicita dessa forma uma necessidade de formação demandada pelo capital, que consciente da impossibilidade de controle e subsunção total do agricultor, resta-lhe, então, intensificar a formação da subjetividade do trabalhador, imprimindo-lhe uma atitude favorável, positiva frente aos processos de acumulação e exploração percebidos como cientificamente avançados em relação à produção agrícola familiar. As outras questões colocadas repetem a mesma concepção negativa de um trabalhador que precisa ser profissionalizado, dotado de cultura, hábitos de higiene, de saúde, de alimentação e, sem dúvida nenhuma, de organização comunitária.

Fica escancarada a idéia e a forma como o capital, não apenas recria, mas especialmente, combate e destrói a cultura, a forma de vida e, sobretudo, a organização dos trabalhadores rurais. Melhor dizendo, só é válida e socialmente aceita a forma organizativa que o capital ensina. Aquela criada com o intuito de controlar, dominar, explorar, expropriar para acumular.

Ainda bem que a escola não consegue realizar por inteiro seu projeto para os trabalhadores do campo; a prova é que eles não precisaram esperar, nem seguir os

ensinamentos por ela oferecidos. Independentemente dela, organizam-se³³ e lutam! Portanto, evidenciam sua capacidade de criar e aprender por si mesmos. O que parece incomodar, e muito, àqueles que pretendem uma escola que ensine para os agricultores “honestidade” e “organização comunitária”.

3.4.3 Percursos e Apreensões

No decorrer da análise das diferentes atas de reuniões, quer sejam pedagógicas, quer sejam de professores da área técnica, tive a nítida sensação de que esta reforma foi sendo ditada e imposta à escola em doses homeopáticas. A conta-gotas e sempre com o respaldo do órgão responsável, no caso a 15^a DE. “Foi falado sobre as bases curriculares da escola, que deve ser mudada só que não há parâmetro nenhum para mudança” (ATA, 1997, 15/97). Claro fica a dependência de que a Escola não tem um mínimo de autonomia para se autodeterminar e/ou concorda com isso, portanto, espera a emissão dos referenciais balizadores para colocar a Reforma em ação.

Nos registros não transparecem momentos de tensão, de polêmica, nem mesmo, quando o assunto é o Decreto 2208/97, que altera substantivamente a Escola. Ele é apresentado e lido e no final, os professores apresentam duas prováveis propostas, sem que seja evidenciada a realização de debates, discussões, tensões. Essa pseudo-passividade é percebida em todas as reuniões pedagógicas. E são raros os registros de que foi levado um determinado problema para discutir com o grupo de professores. Pelo contrário, as reuniões se limitam às falas, geralmente com um tom informativo/comunicativo, de uma das autoridades da escola. No dia dezoito de dezembro de 1997 acontece uma reunião pedagógica para tratar dos seguintes assuntos (ATA, 1997, n. 18/97):

³³ Os trabalhadores do campo organizam-se internacionalmente a partir da Via Campesina, “fundada em 1993 em Mons, na Bélgica, é um movimento internacional que coordena organizações agrícolas, mulheres rurais e comunidades indígenas da Ásia, África, América e Europa. Trata-se de um movimento autônomo, pluralista, sem ligações políticas, econômicas ou de qualquer outro tipo. Está formado por organizações nacionais e regionais cuja autonomia é cuidadosamente respeitada (SILVA, 2004, p. 96). Aqui no Brasil, fazem parte desta organização os seguintes Movimentos: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA, Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB, Movimento de Mulheres Camponesas – MMC, Pastoral da Juventude Rural – PJR e Comissão Pastoral da Terra – CPT” (CAMINI, 2006)

A base curricular que deve ser alterada para o ano letivo de 1998, e como deve ser feita a matrícula para os alunos novos. O regimento também deverá ser alterado no que refere-se à avaliação, pois pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a recuperação preventiva deve ser alterada [...] a coordenadora pedagógica, iniciou expondo aos professores a base curricular antiga, e como deve ser a nova base com um total de 800 horas, sendo 600 horas de Ensino Médio e 200 horas de parte diversificada que corresponde a 25%. A coordenadora explicou como deve funcionar a nova base curricular. As 800 horas devem ser anuais, sendo que não se leva em consideração o número de períodos. A parte profissionalizante deve ter: primário 1200 horas, Secundário 1200 horas e Terciário 900 horas. As disciplinas do curso profissionalizante deverão ser escolhidas por séries. Os professores discutiram o número de horas da base que a escola tem e o número de horas que a nova base deve ter, chegou-se a conclusão de que a nova base terá menos horas no curso profissionalizante e mais horas no Ensino Médio e na parte diversificada. O professor [...] falou que para um aluno fazer somente o curso profissionalizante, tem que ser atrativo, senão não teremos clientela.

O registro desta ata nos dá uma idéia de como as mudanças foram sendo colocadas para que os professores as aceitassem. Foi uma reunião convocada às pressas; isso está evidenciado na ata de dez dias antes, em que as comunicações oficiais das autoridades da escola mostravam que, para o ano de 1998, as bases curriculares continuariam as mesmas, não havia necessidade de mudanças, apenas para 1999. Dez dias depois, penso que a escola tenha recebido os Parâmetros Curriculares Nacionais; anteriormente notificada de que faltavam, o que estava dificultando a realização das mudanças na base curricular, a Direção sentiu necessidade de uma nova reunião.

Pela transcrição da ata, pode-se perceber o quanto a escola é dependente da expedição das ordens oficiais para prosseguir, realizar e/ou parar qualquer proposição de mudança que objetiva fazer. Penso, também, que todo esse processo seja estratégico, no sentido de desenvolver mecanismos de imposição lenta e gradual da reforma. Assim, os professores permanecem tencionados durante muito tempo pela idéia de terem que fazer algo, mas não sabem exatamente o quê. Não há tempo para ler, discutir, estudar. Então, magicamente, em momentos estratégicos, surgem as respostas. Imagina-se que a escola teria espaço para decidir, mas, na última hora, a “orientação” de “como deve ser feito” é a que tem força.

É tão incrível esse processo e a sujeição dos professores que, no mês de

dezembro e às pressas, são realizadas três reuniões pedagógicas, todas com o objetivo de obter dos professores o aval para as decisões e arranjos já determinados, prontos, necessitando apenas da decisão “democrática” dos professores para legitimação. Assim, a reunião do dia 18 de dezembro de 1997 trouxe, como pauta, a distribuição das disciplinas. Acredito que a reunião se fez necessária para dar a impressão de escolha e decisão por parte dos professores, uma vez que seria apresentada a nova base curricular, e estes poderiam dizer quais as disciplinas que estariam dispostos a lecionar (ATA, 1997, n. 1997). A partir daí, pode-se perceber o quanto a reforma se constitui numa realidade esdrúxula à escola, às suas condições e ao seu conjunto de professores.

3.5 ONDE SE DÁ A RESISTÊNCIA E QUANDO A SINTONIA É ROMPIDA

Até o ano de 1999, tinha-se a impressão de que a escola e as instituições governamentais responsáveis pela educação/reforma conviviam em perfeita harmonia e consonância, como já evidenciei nas atas transcritas. Outro elemento igualmente curioso é que, até esse período, a tônica da Reforma sempre disse respeito às questões de ordem burocrática, nunca de ordem de concepção ou de discussão de projeto de desenvolvimento. Parecia haver uma aceitação tácita, -se consciente ou não isso é muito difícil saber- do que acontecia na realidade.

É a partir de 2000 que começam a ocorrer pequenas, mas significativas mudanças no discurso e no registro das atas de reuniões pedagógicas. As novidades ficam por conta da inovação vocabular. Até então, expressões como agroecologia, agricultura familiar, nem mesmo eram mencionadas. Os temas ocupavam-se das questões do mercado, de lançar um técnico adequado ao mercado, formação de um projeto que desenvolvesse uma mini-empresa na escola, com o objetivo didático de aprendizado para os alunos.

No período entre o ano de 2000 – 2002, observava-se a presença da EMATER/RS na escola, porém, trazendo para a discussão às questões da agricultura.

Nesta reunião a que me refiro, a direção da EMATER Regional foi à escola para expor o projeto do governo para agricultura e para o centro de formação, bem como levar à escola uma proposta:

a direção da EMATER propõe a possibilidade de recursos que a EMATER recebe para transformar a Escola em referência em AGROECOLOGIA, estabelecendo um mínimo de 50%, onde as atividades desenvolvidas estejam voltadas para este sistema (ATA, 2000, n. 04/00).

Se até agora, praticamente, a atitude da escola manifestada pelos seus professores e direção e coordenação era de conformidade e receptividade em relação às determinações da 15ª CRE, a partir deste momento, começa um diálogo, assim: “diante desta exposição os professores destacaram a preocupação destes setores e atividades que serão implantados, em como serão desenvolvidos e que pessoal especializado assumirá e coordenará estes setores” (ATA, 1997, n. 04/00).

Parece haver uma aceitação tácita às mudanças produzidas pela Reforma e uma reação à proposta da EMATER e 15ª CRE/RS, da época, de debater questões que poderão contrapor-se aos preceitos da Reforma.

Nas objeções dos professores lê-se a idéia de resistência em contraposição a um comportamento de aceitação/assimilação passivos do desenrolar/desencadear do processo de execução da reforma, até este momento.

As objeções não param por aí; há uma mudança significativa no comportamento da coordenadora da escola e do processo de implantação da reforma. “A coordenadora [...] falou que não podemos aceitar tudo pacificamente, devemos apresentar propostas do que nós queremos, e pesquisas feitas com os alunos e com a comunidade do que queremos” (ATA, 2000, n. 06/00).

A politização da escola não está só na resistência ao que lhe é imposto, como está, também, na inovação vocabular. Somente na ata de julho de 2000 aparece o registro da expressão Projeto Político Pedagógico”.

Coincidentemente, nesse mesmo período, há uma discussão sobre a agricultura regional. Penso, no entanto, que essa discussão tenha ocorrido não por iniciativa da escola, mas por sugestão e planejamento da EMATER/RS e 15ª CRE/RS presentes na reunião que desencadeia o debate, questionando a escola a pensar: “de que forma você visualiza a agricultura hoje?”

As atas de reuniões do Círculo de Pais e Mestres também “sofrem” uma alteração significativa no seu conteúdo; a inovação fica por conta da pauta de discussão. As reuniões que têm sido apenas espaço de imposições e cobranças para os pais dos alunos, agora passam a abrir-se para discutir, com os pais, o

Projeto Político Pedagógico, suas questões vivenciadas no dia-a-dia da agricultura, sua compreensão sobre a escola agrícola, e a formação que seus filhos recebem. Há, portanto, uma mudança significativa na postura e condução de questões essenciais, e que dizem respeito às definições que a escola deverá adotar no processo de redefinição de seu trabalho.

O que se apresenta, também, substancialmente diferente, são os colaboradores chamados e que acorrem à escola para fomentar o processo de discussão. Se antes a presença da COTREL era uma constante, e tida como a autoridade a ser ouvida quando da definição do caminho a seguir, agora os sujeitos sociais são outros: a EMATER, a Secretaria da Agricultura, a Coordenadoria de Educação e os pais dos alunos, os agricultores familiares que passam a fazer-se presentes. Este processo é rompido no ano de 2003³⁴, com a mudança do governo do Estado e parece que a escola volta à normalidade, à calma, ou seja, reinaugura-se o vocabulário escolar com o projeto de ervas medicinais, deputado por um dia, curso sobre empreendedorismo, “o diretor disse que, quando os professores falam em política, em sala de aula, não devem defender um ou outro partido político” (ATA, 2003, n. 07/03).

A reunião seguinte inicia com a palavra da coordenação pedagógica, comunicando aos professores a realização do curso “Aprender a empreender”; comunica que a 15ª CRE está pedindo que as escolas trabalhem com projetos de humanização e informa que a escola desenvolverá um projeto ambiental e de ervas medicinais, transformando-se em escola pólo do Projeto Ervas Medicinais. Trilha ecológica também é dos importantes projetos desenvolvidos pela escola, como também o projeto Ser³⁵, que se constitui num projeto permanente, iniciado no ano de 2004.

³⁴ No período de 1999 a 2002 o estado do Rio Grande do Sul foi governado por Olívio Dutra, do Partido dos Trabalhadores- PT e, desde 2003 tem o Senhor Germano Rigotto, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro-PMDB, como governador.

³⁵ É um projeto que tem como objetivo geral “conscientizar a comunidade escolar da necessidade de rever os valores e hábitos em relação às pessoas e meio ambiente, desenvolvendo atividades que coloquem a pessoa como centro do projeto. Traz como objetivos específicos: desenvolver atividades para a valorização pessoal; a partir da valorização pessoal observar as necessidades dos diversos ambientes, sanando-as; buscar o envolvimento das pessoas quanto à conservação dos ambientes e o respeito mútuo, valorizando as relações interpessoais. O projeto se justifica considerando que: observou-se a necessidade de valorizar a pessoa para que se possa trabalhar o meio ambiente no seu sentido amplo” (E. A. E. A. E. G. PROJETO PEDAGÓGICO- 2003).

3.5.1 Quando a Resistência Extrapola os Muros da Escola

Lendo, fica-se a saber quase tudo. Eu também leio. Algo portanto saberás, agora já não estou tão certo, terás então de ler doutra maneira. Como não serve a mesma para todos, cada um inventa a sua, a que lhe for própria, há quem leve a vida inteira a ler sem nunca ter conseguido ir mais além da leitura, ficam pegados à página, não percebem que as palavras são apenas pedras postas a atravessar a corrente de um rio, se estão ali é para que possamos chegar à outra margem, a outra margem é que importa. A não ser, a não ser, quê, a não ser que esses tais rios não tenham duas margens, mas muitas, que cada pessoa que lê seja, ela, a sua própria margem, e que seja sua, e apenas sua, a margem a que terá de chegar (SARAMAGO, 2003, p. 77).

Parece que tenho de ler o processo de resistência que se constrói no interior da Escola Agrícola Estadual Ângelo Emílio Grando “doutra” forma, para tentar entender a que margem leva. Se à margem privada do indivíduo ou à da construção coletiva de outra realidade.

No âmbito da Escola, o rompimento da relação harmoniosa no processo de implementação da Reforma se realiza num momento em que o Governo do Estado do Rio Grande do Sul traz em seu discurso e implementa, em suas iniciativas, o compromisso com o conjunto da população, ou seja, os mais pobres, os trabalhadores, quer operários e/ou agricultores. Este Governo provoca um questionamento em torno da necessidade de educar e do porquê da educação profissional em implantação. Com o slogan “Outra educação profissional é possível,” pretendia-se ampliar o espaço de discussão e participação de um número maior de sujeitos sociais historicamente silenciados. No caso da educação técnica agrícola, trazer a voz dos agricultores para dentro da escola. Esse espaço, que, historicamente, tem preterido os trabalhadores e seus interesses em detrimento das necessidades de imposição de valores, atitudes, habilidades e competências para o maior lucro e tranquilidade dos sujeitos do capital.

Percebe-se que a ruptura ocorre no momento em que novas vozes se fazem presentes no interior da Escola. É estabelecido um processo de disputa de hegemonia, num espaço que, sempre, pertenceu ao capital. Os sujeitos que o encarnam, para dominar precisam construir consenso e esse só se constrói se

atingir e dominar outras esferas que não, exclusivamente, a econômica. Ou seja, o projeto de sociedade capitalista precisa firmar-se nos diversos planos, além do econômico, no político, no cultural e no educacional.

O segredo fundamental da produção capitalista revelado por Marx – segredo que a economia política ocultou sistematicamente, até tornar-se incapaz de explicar a acumulação capitalista – refere-se às relações sociais e à disposição do poder que se estabelecem entre os operários e o capitalista para quem vendem sua força de trabalho. Esse segredo tem um corolário: a disposição de poder entre o capitalista e o trabalhador tem como condição a configuração política do conjunto da sociedade – o equilíbrio de forças de classe e os poderes do Estado que tornam possível a expropriação do produtor direto, a manutenção da propriedade privada absoluta para o capitalista, e seu controle sobre a produção e a apropriação (WOOD, 2003, p. 28).

A economia é separada do político com o objetivo de naturalizar e eternizar a sociedade do capital. Escamoteia, assim, que a produção tem sujeitos, tem corpo social, portanto, não é uma abstração, se abstraída ficará esvaziada como o fazem os capitalistas, colocando-a, como um ente em si, desta forma, mantendo o “poder de controlar a produção e a apropriação, a alocação do trabalho e dos recursos sociais” (ibid, 2003, p. 28). No entanto, o capital como o trabalho não são abstrações; constituem-se realidades concretas materializadas, concretizadas por sujeitos, sem os quais não existem. Não são entidades que tem existência por si só, mas ganham essa existência a partir das relações que estabelecem produzem entre si. Logo, capital e trabalho só têm existência se corporificados em sujeitos concretos, que se relacionam entre si.

Buscando a poesia de Saramago, eu diria que as escolas são apenas as pedras que nos levam à travessia e, se estão ali, é porque a algum lugar devem levar. Talvez seja exatamente isso! Há perigo da travessia, pois na mesma podemos escolher a margem na qual queremos ancorar. Daí, é preciso não descuidar da travessia: por quê se faz, quem a faz, como a faz, para que a faz. É essencial que a leitura feita não seja “doutra”, mas sim, aquela já lida e interpretada por quem deseja se garantir na travessia e ancorar na sua margem, só sua: a do lucro, a da acumulação.

A Carta de Imbé (2002), redigida no XVII Encontro Estadual de Professores de Ensino Agrícola e Primeiro Fórum Nacional do Ensino Agrícola, realizado em 2002, é significativa, para compreendermos que a disputa de hegemonia pela escola cria um tensionamento que extrapola as quatro paredes e desvela, também, que o território da escola não é neutro; contrariamente, vincula-se a um determinado projeto de sociedade e de desenvolvimento.

Os participantes do encontro: diretores, supervisores, orientadores educacionais, professores e representantes dos alunos apresentam:

A forma como o governo do Estado do Rio Grande do Sul vem tratando as escolas agrícolas de ensino fundamental e de ensino médio ao tentar, em alguns casos, introduzir mudanças nos projetos pedagógicos, desrespeitando a autonomia das escolas sem explicitar os projetos que pretende implantar [...]

A falta de uma política de educação profissional na SUEPRO/SE que respeite a autonomia das escolas e auxilie o desenvolvimento de seu projetos com o apoio pedagógico e financeiro [...]

Em vista disso, sentem a necessidade de manifestar publicamente suas preocupações com os rumos do ensino agrícola no Estado do Rio Grande do Sul; solicitam atenção das autoridades competentes para que se reúnam urgentemente com a AGPTEA³⁶ e com o Conselho Estadual de Diretores das Escolas Agrícolas, para discutir soluções e apontar os devidos encaminhamentos para os problemas aqui registrados com a urgência que os mesmos estão a requerer; reafirmam suas convicções sobre a importância da formação de recursos humanos no ensino fundamental e especialmente no ensino profissional de nível médio para o setor agropecuário; reconhecem a importância da agricultura familiar e a necessidade de sua priorização pelas políticas públicas, contudo discordam de que a educação profissional do setor primário atenda apenas os interesses de alguns movimentos sociais. Ainda que estes também mereçam escolas e ações educacionais voltadas às suas necessidades. Finalmente, sentem-se na obrigação de alertar o governo e a comunidade gaúcha que a permanência da atual política adotada para o setor levará a sérios e talvez irreparáveis prejuízos ao ensino técnico agrícola e ao futuro da agropecuária gaúcha (CARTA DE IMBÉ, 2002).

A carta não nos deixa dúvidas quanto à hegemonia dominante na escola. Não é a dos movimentos sociais nem dos trabalhadores, agricultores familiares, porque

³⁶ Associação Gaúcha de Professores Técnicos de Ensino Agrícola. O presidente desta Associação na época, o professor Heitor Thomé da Rosa, tornou-se Diretor Técnico da SUEPRO/RS, no governo estadual do PMDB.

esta carta é uma denúncia de suas presenças nas escolas.

Wood (2003) faz uma discussão sobre democracia, evidenciando que esta, verdadeiramente, no seu sentido de “governo pelo povo ou poder do povo”, só é possível com a superação do capitalismo. Parece que o anúncio de WOOD, de que a democracia não é compatível com o capitalismo, transparece com toda a sua força na Carta De Imbé.

Percebe-se que os sujeitos coletivos que representam o capital, no caso os do agronegócio, e seus gestores, dos diretores, coordenadores, assessores reagiram rapidamente a um simples esboço de democratização de um espaço que, em tese, deveria pertencer aos sujeitos que o constituem.

A questão da terra no Rio Grande do Sul, a reivindicação dos movimentos sociais populares do campo pela Reforma Agrária, tem acirrado o conflito entre grandes proprietários e empresários, de um lado, representados pela Federação da Agricultura do rio Grande do Sul – FARSUL e pela Federação das Indústrias do Rio Grande do Sul – FIERGS, e de outra, por agricultores sem terra ou pequenos proprietários. As tensões enraizadas neste conflito adentram a Escola e impregnam os discursos e práticas pedagógicas, como podemos ver na análise das falas e documentos, até aqui.

A hegemonia do capital foi colocada em risco, portanto, os sujeitos que o representam reagiram. Na concepção gramsciana a hegemonia é o momento do consenso obtido pela classe dominante, em torno dos seus objetivos. Ainda para Gramsci, a hegemonia tem um caráter contraditório, isto é, a hegemonia de uma classe não consegue impedir a organização e o desenvolvimento de novas forças capazes de romper e de instaurar um novo projeto de desenvolvimento. Parece ter sido esta a preocupação e pronta reação dos gestores do capital ao movimento de organização dos sujeitos coletivos que personificam o trabalho agrícola, associados aos trabalhadores da educação que, se ganhasse forma e força, poderia vir a ameaçar sua condução social. O que para Wood (2003, p. 174) “nunca foi óbvio que o capitalismo poderia sobreviver à democracia”.

A participação e a democracia possível no capitalismo é aquela por ele permitida, conclamada, na qual detém o controle sobre os participantes. Uma democracia, mesmo o dizer a palavra permitida naquele momento pelo Estado, que é seu guardião, coloca em risco a sua relação de dominação e controle sobre os professores que podem identificar-se com os interesses dos agricultores, porque são, também, trabalhadores.

4 A LEGISLAÇÃO DA REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL



Figura 5: Setores da Escola
Fonte: Silvana Gritti, fev. 2007

4.1 CONTEXTO EM QUE EMERGEM AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL

Se a humanidade quer ter um futuro reconhecível, não pode ser pelo prolongamento do passado ou do presente (HOBSBAWM, 1996, p. 562).

No entanto, se não nos apropriarmos deste passado e de nosso presente continuando alheios, como se a nós a história não pertencesse, penso que qualquer possibilidade de projeto de futuro estará comprometido.

Talvez, um dos efeitos mais perversos deste estado de coisas em que estamos submersos seja, exatamente, este sentimento de apatia, de não pertencer ao mundo e de o mundo não nos pertencer. Este sentimento, que é produzido pela obviedade das coisas, melhor dizendo, pela naturalização do momento em que vivemos, produz em nós, providencialmente, o comportamento esperado por aqueles que deste processo se alimentam.

Hobsbawm (1995, p. 404), ao referir-se às perdas dos postos de trabalho, verificadas a partir dos anos de 1970, decorrentes do uso intensivo de tecnologias, e às transformações referentes às atribuições do Estado diz que:

O declínio dos sindicatos, enfraquecidos tanto pela depressão econômica quanto pela hostilidade dos governos neoliberais, acelerou esse processo, pois a produção de empregos era uma de suas funções mais estimadas. A economia mundial se expandia, mas o mecanismo automático pelo qual essa expansão gerava empregos para homens e mulheres que entravam no mercado de trabalho sem qualificações especiais estava visivelmente desabando.

Para este autor, os anos de 1970 representaram o fim de um período econômico, por isso, o crescente desemprego não é cíclico, mas estrutural. Isto significa dizer que os empregos perdidos não voltam; que a crise não é um momento

passageiro, mas uma realidade que se apresenta aos trabalhadores. O autor qualifica-a como tragédia para demonstrar quão terrível é esse processo que dispensa o trabalho dos seres humanos vivos, para utilizar-se do trabalho humano morto, ou seja, contido nas máquinas e pacotes tecnológicos produzidos. Nesse processo, o Estado, através de suas instituições públicas, vai deixando de se constituir em instância empregadora, que, até então, caracterizava sua ação/intervenção como propulsor e indutor do desenvolvimento econômico. Isso traz repercussão imediata, tanto para o curso de formação de técnicos em agropecuária, como também no mercado de trabalho, com a perda dos mecanismos de colocação dos técnicos formados.

A primeira situação verifica-se no desencadear de uma nova configuração da oferta de educação profissional aos filhos dos agricultores, que freqüentam a Escola Agrícola Estadual Ângelo Emílio Grandó. Ou seja, repercute, diretamente, na permanência da escola, enquanto instituição pública de oferta de cursos de educação profissional.

Pode-se dizer que esta nova configuração que o Estado passa a assumir, a partir da década de 70 do século passado, se fazia sentir na escola, através da ausência de funcionários que se responsabilizassem pelo acompanhamento dos alunos internos na escola, no período noturno. Atas de reuniões do Círculo de Pais e Mestres (CPM) trazem, desde os anos de 1990, esta preocupação, o que tem levado a inúmeras solicitações e manifestações, sem que o governo do Estado, responsável pela contratação de pessoal tenha tomado providências. Há um momento, em que os pais fazem uma escala e responsabilizam-se por passar uma noite com os alunos, no internato.

Talvez tão grave ou até mais grave que a falta de funcionários, seja a situação denunciada pelo diretor da escola de que a mesma está em vias de inviabilizar-se pela ausência de uma política pública de formação de professores para o ensino técnico agrícola.

Outra observação que se pode atribuir a esse processo de desmonte do Estado, sob a égide neoliberal, é também a perda da capacidade de empregar e absorver a mão de obra dos técnicos agropecuários, que tinham no Estado um dos seus principais empregadores, em órgãos de assistência e acompanhamento técnico aos agricultores aqui no Rio Grande do Sul, especialmente a EMATER/RS.

A constatação de mudança de espaço de inserção profissional é visível junto

às prefeituras municipais da Região pesquisada, que, nestes últimos anos, têm se constituído em órgão empregador destes trabalhadores técnicos, para realizar o trabalho de atendimento que histórica e tradicionalmente era realizado pelo Governo do Estado, através de seus órgãos de assistência.

Inobstantemente aos fatos acima elencados, vemos configurado um quadro repleto de angústia e perplexidade, assolando a humanidade, mais especificamente, os países pobres, em que o poder da mídia amalgama as mentes das pessoas, vendendo a idéia de que o pensamento liberal se constitui na conquista maior que a humanidade alcançou, perfeito na sua essência, e, por via de conseqüência, não podendo vir a ser substituído por nenhum outro modelo. A ditadura do aqui e agora, sem futuro nem passado, produz a perda da memória e da identidade coletiva, construída durante milhões de anos. Esta, como conseqüência, obscurece, escamoteia a realidade de que a história da humanidade é produzida pelos seres humanos, através do seu trabalho e que, sendo produzida, pode alterar rotas dadas como eternas.

Uma análise mais cuidadosa das atas de reuniões do CPM (Círculo de Pais e Mestres) da Escola Agrícola Estadual Ângelo Emílio Grandó remete-nos a, concretamente, visualizar conseqüências acarretadas pela nova configuração do Estado e perda de seu papel de provedor de políticas sociais correspondentes aos direitos de cidadania e de empregador. O pronunciamento e a presença da Delegada Regional de Educação, na primeira reunião do CPM ano de 1988, no dia 07 de março, não deixa dúvidas quanto ao intento pretendido, no que profere aos pais, “a escola deve iniciar-se como ator da automanutenção, que é um novo trabalho, uma nova filosofia de todas as escolas agrícolas. Manter-se no mínimo 60% a 70%, para isto há necessidade de mudança nos vários setores”. Nesta mesma ata, um pai de aluno manifesta a vontade de que seu filho se dedicasse, realmente, ao trabalho dirigido à agricultura.

Neste mesmo ano, a ata de número 2/88 de quatorze de março, uma semana depois da primeira e com a presença da autoridade maior da escola na Região, encontra-se novo registro, fazendo referência a mudanças. “Foi levado ao conhecimento dos pais a tendência de uma nova filosofia para a manutenção da escola e mesmo uma modernização no setor agrícola”. O teor da ata é informativo, registra que os pais tomaram conhecimento da nova filosofia da escola. No entanto, em lugar nenhum encontrei a explicitação dessa filosofia. Entendo que a mesma se

refere a uma maior contribuição dos pais e da comunidade na manutenção da escola.

Este tema volta à carga na reunião de início de 1990, em que se encontra o registro de que: “O diretor fez uma proposta de dividir os gastos em três: Escola, Estado e Pais”. Em seguida, a palavra foi passada ao Presidente do CPM, que induziu os pais a aceitarem a proposta. No decorrer desta reunião, em nenhum momento a palavra foi colocada à disposição dos pais para que eles opinassem. No final da reunião, alguns se manifestaram, dizendo que existem pais que ganham pouco e não têm condições de pagar a mensalidade. Como entender que uma escola pública possa cobrar mensalidades para manter os alunos estudando?

As reuniões do CPM, ou seja, a reunião com os pais, acontece no início do ano letivo. Tenho observado que há mais de uma reunião, quando existe a necessidade de buscar o respaldo dos pais dos alunos, como no caso da mudança de filosofia da escola. Na verdade, se referia concretamente a desresponsabilização do Estado pelo seu financiamento. Por essa razão, observou-se que ocorreram num mesmo ano duas reuniões, uma: como já falei, com representantes da Delegada Regional de Educação. O momento exigia autoridade e solenidade, para informar aos pais que tinham que pagar pela escola de seus filhos.

Seguindo, vamos encontrar, na ata de início de 1994, uma colocação feita pela autoridade da Escola, através da afirmação dirigida aos pais, de que o Estado iria apenas colaborar nos gastos da escola dos seus filhos. Todos os anos, os pais eram chamados, a uma reunião para definirem o valor da mensalidade, reajustada anualmente. A escola precisava da presença deles para responsabilizá-los; se não fossem chamados, poderiam não ser persuadidos a pagarem as tais mensalidades, que, diga-se com justiça, decidida “democraticamente” com a presença dos senhores pais. No ano de 1995, a ata de reuniões do CPM registra: “diretor falou que todas as escolas agrícolas estão passando por crise financeira muito séria”.

Penso que esta rápida olhada sobre as repercussões financeiras de sustentação e financiamento da escola, desencadeada a partir do final dos anos de 1980 e intensificadas nos anos de 1990, dão uma idéia das mudanças que se aproximam. Assim, um ofício memorando circular n. 34/96 de 26 de março de 15^a DE, endereçado à Direção e aos Professores das Escolas Públicas de Primeiro e Segundo Graus, contém o seguinte:

No ano de 1995, lançamos o projeto parceria para incentivar na Escola o surgimento de práticas agropecuárias com vários objetivos: estimular o aluno a permanecer no meio rural, mostrando-lhes alternativas econômicas do setor primário, usar o espaço ocioso em projetos com opção de produção, visando fugir da monocultura tradicional, produzir como forma de complementar a merenda escolar e até gerar receita para a escola.

Neste ano de 1996, mais do que nunca, há necessidade de continuidade do projeto parceria. **O Estado tem outras prioridades financeiras, de maneira que é imprescindível que se busque no próprio CPM (sic!) (grifo meu).**

O teor do documento enviado às escolas vem formalizar um processo que já começava a ser desencadeado nos anos finais da década de 1980. A tão anunciada nova filosofia vai ganhando materialidade, à medida em que a escola e a comunidade vão assumindo a responsabilidade pelo seu financiamento. Ainda, desvela-se a falácia da tão propalada autonomia que, conforme Arroyo (1996), nada mais é do que uma nova roupagem com que se apresenta o discurso do autoritarismo na sua forma sutil dos dias atuais. Dessa forma:

[...] as políticas educacionais são expressão, elas mesmas, dos embates travados no âmbito do reordenamento das relações sociais – e, conseqüentemente, do Estado – e dos desdobramentos assumidos pelo Estado sob a égide ideológica da globalização, que rearticula o papel social da educação e da escola, submetendo-as, em menor ou maior escala, a um crescente processo de privatização (DOURADO E PARO, 2001, p. 7).

É surpreendente, em relação às questões do financiamento da escola, que essa discussão esteja posta muito tempo antes da LDB 9.394/96 e Decreto 2.208/97, que vêm legitimar esta nova relação entre as instâncias financiadoras da educação.

Peroni (2003, p. 39) aponta que, da Primeira Guerra Mundial até os anos de 1970/ 1980, o período foi marcado pela centralização do poder, “com ampliação do papel econômico do Estado, tanto na regulação quanto na condução da acumulação, o que resultou na ampliação da burocracia e na gestão autoritária da máquina estatal”.

Começa-se a compreender e estabelecer uma relação entre a nova

configuração do Estado, este concebido como síntese das relações materiais de existência, que tem, em nossa sociedade capitalista, a hegemonia do capital e o discurso trazido pela LDB 9394/96 da busca da gestão autônoma da escola. Pode-se dizer que o documento da Delegacia de Educação enviado às escolas tem sua concepção fundamentada nas indicações do Banco Mundial. A partir dos anos de 1970, os projetos do BIRD (que antes se limitavam ao financiamento de infraestrutura e energia) voltam-se para o incremento da produtividade, “especialmente no setor agrícola”, considerando como um dos fatores para conter o crescimento da pobreza (FONSECA, 2000).

4.2 A REFORMA DA EDUCAÇÃO E PROFISSIONAL

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs - do Ensino Médio, ao falarem sobre o “novo ensino médio,” não deixam dúvida quanto ao pretendido: “a formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, ‘a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação” (BRASIL, 1999c, p.6). A utilização das tecnologias nos dá a medida da nossa posição, frente à produção e apropriação dos conhecimentos. Externa o “divisor de águas” entre aqueles países; os “centrais” que, socialmente, estão designados para produzir conhecimento e aqueles que subalternamente irão consumi-lo, os “periféricos.”

A expansão educacional para as populações pobres sempre teve, entre outras finalidades, a de controle. Porém, se olharmos para a progressiva ampliação da obrigatoriedade de escolarização, que, historicamente, a legislação educacional vem garantindo, pode-se perceber que vai ocorrendo, também, a partir da luta dos trabalhadores, um processo de democratização das oportunidades, através de sua ampliação e/ou previsão, como é o caso da Lei 9394/96, que traz “a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”. A expectativa dos trabalhadores, em relação à educação, manifesta-se, especialmente, no processo de construção de uma LDB e Plano Nacional de Educação com a externalização de aspirações crescentes, em relação às possibilidades de oferta de escolarização obrigatória, pública e de qualidade.

Essas aspirações e expectativas, em relação à educação, têm mostrado uma

valorização generalizada da educação formal, porque, ao longo do tempo, foi sendo formada a idéia de que só ascende, socialmente, quem está bem preparado, e, estar assim, significa estar escolarizado. Isso levou à crença de que a condição social está ligada à escolarização. Escamoteando, desta forma, que a injustiça social é própria da sociedade capitalista (PARO, 1999). Assim, luta-se por escolarização, não pela transformação social.

O que pretendo evidenciar é que, historicamente, a educação para os filhos dos trabalhadores tem ganho relevância em fases específicas do desenvolvimento econômico, social e político da sociedade, em que se faz necessária uma adaptação às mudanças advindas do campo econômico e do conseqüente campo social, quer seja com necessidade de formação de um exército de reserva de mão-de-obra, quer seja, como medida amenizadora de tensão e pobreza social, com o intuito de preservar o processo “natural” de acumulação de mais riqueza. Portanto:

o capital quer o trabalhador na sua totalidade, na sua subjetividade, atenção, sensibilidade, valores e cultura. Quer que o trabalhador não apenas produza, mas que o faça na sua concepção, com seus valores, assumindo-os como seus (ARROYO, 1999, p. 29).

Arroyo (1999) desvela a educação como mecanismo de difusão e “formatação” das aspirações do capital, daí podermos dizer que a Reforma representa a resposta às suas novas demandas perceptíveis no discurso que a acompanha e a legitima através da ênfase dada à educação para a empregabilidade. Recai sobre o indivíduo trabalhador a responsabilidade e capacidade de inserir-se no mercado de trabalho cada vez mais competitivo e flexível, uma vez que “cada instituição deve poder construir seu currículo pleno, de modo a considerar as peculiaridades do desenvolvimento tecnológico com flexibilidade e a atender às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade” (BRASIL, 1999a, p. 23).

Desta forma, o aprendizado das relações sociais de produção surge na vivência das relações sociais da educação, através das práticas escolares que são realizadas (ENQUITA, 1993).

No entanto, a intencionalidade de se afirmar e perpetuar o que o capital

objetiva, através da escola, não ocorre linearmente. Embora a escola capitalista seja pensada para cumprir esse papel, o de reproduzir as relações sociais de produção, ela, contrariamente, pode e cumpre o papel de produzir, resistir e transformar-se em mecanismo de formação de intelectuais capazes de contribuir no processo de tomada de consciência da classe trabalhadora em seus aspectos, não apenas o econômico, como também o social e o político (GRAMSCI, 2001).

Ainda, entendo que Freire (1996, p.85) faz a síntese desse processo apontando-o como um movimento de possibilidades e não, de determinação, pois “o mundo não é. O mundo está sendo [...] Não sou apenas objeto da História, mas um sujeito igualmente”.

Na medida em que a LDBEN 9394/96 define o ensino médio como etapa final da educação básica, esta, por sua vez colocada na perspectiva utópica da universalização, não contempla a educação profissional, “o que se está observando é [...] que a educação profissional desvia-se do sistema educacional e, cada vez mais, aproxima-se do sistema produtivo, adequando-se totalmente a ele” (SOARES, 2003, p.14).

O documento base que fundamenta os PCNs interpreta a LDB 9394/96, trazendo que a vinculação do ensino médio “ao mundo do trabalho e à prática social”, é uma vinculação “orgânica e deve contaminar toda prática educativa escolar” (BRASIL, 1999c, p. 11). Este deixa claro a idéia de que o vínculo com o mundo do trabalho que se apresenta, é natural e que o sentido da educação deve ser buscado neste vínculo que aí está. Em Gramsci, o sentido de orgânico na definição que faz de intelectual “orgânico” é aquele ideólogo capaz e responsável pela organização e direção de sua classe. Parece que o sentido “orgânico” contido nos PCNs quer enfatizar a importância e concepção do trabalho vigente na sociedade, como se não houvesse outras alternativas de organização das relações de trabalho.

O ensino médio é requisito para a formação profissional de nível médio e tecnológico. Pode-se deduzir, então, que a concepção de trabalho que deverá orientar o processo formativo é aquela relacionada à concepção hegemônica de trabalho na sociedade. Portanto, a concepção do trabalho que se realiza na agricultura familiar não se fará presente.

Hegemonia aqui é entendida a partir da concepção gramsciana, ou seja, a capacidade de uma classe impor-se e dirigir cultural e politicamente as demais. Isso

não que dizer que a hegemonia não traga em seu caráter contraditório a possibilidade de criar uma contra-hegemonia. O espaço da contra-hegemonia constitui-se no espaço da possibilidade, da construção do novo, no caso, de uma nova educação, de uma nova formação de um novo projeto de sociedade, assim:

A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de 'hegemonias' político, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real (GRAMSCI, 1995, p.21).

A Lei que organiza o ensino médio e a educação profissional traz em sua constituição características e princípios presentes na sociedade. Assim, suas funções são destacadas: “a formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa” (BRASIL, 1999c, p. 11). Pergunto: há espaço para integrar à sociedade o projeto produtivo da agricultura familiar, dos movimentos sociais populares de luta pela terra de trabalho, como o Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA- ou o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST? A sociedade passa, assim, a ser concebida como um aglomerado de projetos individuais em detrimento do coletivo, do público, pois o tecido social passa a ser constituído de espaços privados de cada um dos indivíduos que conseguirem integrar seu projeto no mosaico social.

A perspectiva que orienta a Lei, é a de levar, individualmente, o trabalhador a acreditar que a escola é a via do seu acesso às classes dominantes.

Na verdade cria-se uma nova casta de profissionais qualificados, a par de um grande contingente de trabalhadores precariamente educados, embora ainda incluídos, porquanto responsáveis por trabalhos também crescentemente precarizados (KUENZER, 1999, p. 129-130).

A luta pela inserção é individual, como também seu projeto é individual; o triunfo é daquele que, por sua capacidade e esforço, conseguirá integrar-se à

sociedade. A educação ganha uma fisionomia nova que rompe com a perspectiva tradicional de socialização, impondo e exarcebando a individualização. É central o indivíduo e seu projeto, não mais a sociedade, as pessoas, o coletivo, por mais seletivo que tenha se apresentado em nossa sociedade.

Pode-se observar que, embora a Lei coloque como horizonte a universalização da educação básica em todas as suas etapas, não aponta, em nenhum momento, para a construção desta universalização, a partir de uma perspectiva coletiva e transformadora. O caráter conservador que, historicamente, tem permeado toda Lei, já era apontado por Rossi (1980) nos anos de 80 do século XX, para quem as “inovações formais [propunham uma] verdadeira modernização conservadora da educação”. Na compreensão de Kuenzer (1999, p. 132-133), esta universalização não acontece porque as políticas educacionais estão em sintonia com o mundo do trabalho, daí que “para os poucos incluídos [...] de fato são asseguradas boas oportunidades educacionais. Para a grande maioria, propostas aligeiradas de formação profissional”. Assim:

As políticas educacionais vigentes repousam, não mais no reconhecimento da universalidade do direito à educação em todos os níveis, gratuita nos estabelecimentos oficiais, mas no princípio da equidade, cujo significado é o tratamento diferenciado segundo as demandas da economia (KUENZER, 1999, p.132).

No título I da Lei 9394/96, no parágrafo 2, em que esclarece a relação da educação escolar com o mundo do trabalho e a prática social, expressa a dominação e a imposição desse mundo e da prática social que se fazem presentes na sociedade. Então, pressupõe que, naturalmente, a escola desenvolverá seu processo educativo referenciado no mundo da competência, da individualidade, não deixando espaço para a construção solidária e coletiva de um mundo do trabalho para a humanização do ser humano.

As idéias da classe dominante são, em cada época, as idéias dominantes; isto é, a classe que é força material dominante na sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem a sua disposição os meios de produção material

dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual. As idéias dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como idéias; portanto, a expressão das relações que tornam uma classe a classe dominante; portanto as idéias de sua dominação (MARX, 1987, p. 72).

Essa dominação é perceptível em nossa sociedade e concreta no que se refere à própria materialização da LDB e legislação educacional. O Estado tomou para si a tarefa de apresentar à sociedade a legislação a ela necessária, é ele - o Estado, enquanto representativo da classe dominante -, a autoridade para expressar suas idéias. Ele o faz, desconsiderando a luta, a organização e a construção realizada e apresentada pela sociedade civil organizada.

Entendo que no título II, dos Princípios e Fins da Educação Nacional, o princípio terceiro dos demais elencados, complementa e ilustra a dominação e reificação dos sujeitos, “respeito à liberdade e apreço à tolerância”. Respeito à liberdade de quem? De quem tem para si o poder de impor, através da escola, a naturalização da venda da força de trabalho e a legitimação das relações sociais de produção sob o capitalismo? De quem não possuindo liberdade, resta-lhe apenas engajar-se, inserir-se na proposta e possibilidade mais próxima e acessível de uma precária oferta educacional? Quem é livre na sociedade? O trabalhador e seus filhos que podem “livremente” buscar empregar-se? E o apreço à tolerância? O que é ser tolerante? É aceitar passivamente a realidade como dada? É no mínimo instigante que o “valor tolerância” surja, enfaticamente, num momento em que se acentuam as desigualdades sociais, econômicas e de desemprego.

É preciso ter presente que a tolerância, como princípio orientador do processo educativo, foi incluída a partir de debates desencadeados pela UNESCO, o que a levou a declarar o ano de 1995 como o Ano Internacional da Tolerância. Pergunto: com quem a UNESCO está preocupada? Com os “sobrantes” que estão sendo produzidos pelo “Deus Mercado” a uma velocidade luz? Assim, a centralidade da tolerância, enquanto um valor necessário ao “bem educado” surge num contexto de agravamento da pobreza, da exclusão social de um grande número da população não apenas brasileira, mas mundial, de acirramento das tensões e conflitos daí decorrentes (CARDOSO, 2003).

Para termos idéia da importância da tolerância e de se ensinar tolerância,

basta dizer que, no ano de 1995, a Unesco aprova, em uma Conferência Geral a Declaração de Princípios sobre a Tolerância, em que afirma:

Nós, os povos das nações unidas decidimos a preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra, [...] a reafirmar a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor da pessoa humana, [...] e, com tais finalidades, a praticar a tolerância e a conviver em paz como bons vizinhos (UNESCO apud, CARDOSO, 2003, p. 198).

No artigo primeiro da Declaração de Princípios sobre a Tolerância, intitulado Significado da Tolerância, destaco (Unesco apud Cardoso, 2003, p. 199):

A tolerância é, antes de tudo, uma atitude ativa fundada no reconhecimento dos direitos universais da pessoa humana e das liberdades fundamentais do outro. Em nenhum caso a tolerância poderia ser invocada para justificar lesões a esses valores fundamentais. A tolerância deve ser praticada pelos indivíduos, pelos grupos e pelo Estado. [...] A tolerância é o sustentáculo dos direitos humanos, do pluralismo (inclusive o pluralismo cultural), da democracia e do Estado de Direito. Implica a rejeição do dogmatismo e do absolutismo e fortalece as normas enunciadas nos instrumentos internacionais relativos aos direitos humanos.

Ser tolerante é respeitar e aceitar o Estado de Direito. Isso desvela a intenção e o valor constitutivo da tolerância para a sociedade capitalista na qual vivemos, e justifica sua inserção como princípio orientador do processo educativo. Entretanto, a (in)tolerância só se explica em um mundo no qual as desigualdades sociais assumem dimensões de extraordinária injustiça e desumanidade, desviando a discussão sobre a possibilidade e necessidade de uma ética universal, que tenha o humano como princípio e fim da ação e da valoração. Para Chauí (1999, p. 3):

A ética como ideologia é perversa, porque toma o presente como fatalidade e anula a marca essencial do sujeito ético e da ação ética, isto é, a liberdade como atividade que transcende o presente pela possibilidade do futuro como abertura do tempo humano.

O presente como fatalidade, leva-nos ao silenciamento, colabora na construção do sujeito tolerante, diante das injustiças sociais e retira a centralidade do humano no trabalho e na educação.

4.2.1 O Ensino Técnico na LDB 9.394/96 e Decreto 2.208/97

No ensino médio, a escolarização propõe-se a vincular o processo educativo ao mundo do trabalho. Como já afirmei, prevê uma vinculação que leva a uma conformação, a um mundo e a um trabalho dados, ou seja, desenvolve-se fundamentada numa concepção definida como necessária ao processo de desenvolvimento do capitalismo em sua atual fase de acumulação.

A LDB 9394/96 também não deixa dúvida quanto aos níveis de escolarização, a educação básica e a educação superior. A formação profissional, explicitada pelo Decreto 2208/97, que veio regulamentar a parte da Lei referente ao capítulo da educação profissional, esclarece que a formação profissional de nível técnico se organiza de forma independente e articulada ao ensino médio, “associando a formação técnica a uma sólida educação básica e apontando para a necessidade de definição clara de diretrizes curriculares, com o objetivo de adequá-las às tendências do mundo do trabalho” (BRASIL/MEC/PROEP, 2000, p. 19).

O olhar retrospectivo referente à trajetória da educação profissional nos mostra que o movimento percorrido acompanha o movimento de transformação das formas de produzir, especialmente, em relação à figura do técnico. Este é um sujeito histórico que se vai desenhando, ganhando forma nas contraditórias relações entre capital e trabalho, caracterizando-se a partir de contextos específicos. O contexto em que se desenvolve a atual reforma é marcado pelo desemprego, pela precarização e flexibilização crescente do trabalho e destruição dos direitos sociais dos trabalhadores (POCHAMANN, 2001). A legislação, porém, não leva em consideração esse contexto, ao colocar a ênfase na educação profissional “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996, art. 39).

Desta forma, a possibilidade de uma educação integral em que os sujeitos possam compreender o mundo em que vivem, indo mais além do simples

desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, fica impossibilitada porque, para isso, seria necessária:

uma escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibrasse equânimamente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (GRAMSCI, 1995, p. 125).

A escola única, pensada em um contexto revolucionário, na Itália dos anos de 1920, é adiada, pois a Lei 9394/96 e o Decreto que a regulamenta oficializam e determinam a separação entre a formação inicial de cultura geral e a formação específica, de caráter profissional que, para Gramsci, deveria ocorrer na universidade.

A tônica colocada pela legislação que direciona a reforma da educação profissional volta-se, exclusivamente, para uma formação atrelada ao mercado. A separação entre a educação profissional e a educação básica fragmenta ainda mais o processo educativo e dificulta grandemente um processo formativo voltado para o desenvolvimento da capacidade de crítica e intervenção no mundo em que vivemos. A Legislação é clara, quando afirma o que objetiva: a inserção do indivíduo no mercado de trabalho existente. Pode-se observar que, ao longo do tempo, as reformas foram vigilantes no que tange à consecução dos objetivos pretendidos pelo capital. Esses cuidados, os de impedir que a escola se constitua num mecanismo de formação para a transformação da sociedade, fazem-se presentes numa proposta que separa o fazer do pensar, o que já era denunciado por Gramsci (1979, p. 136).

Na escola atual, graças à crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas do tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, tomam a frente da escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando, na realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las.

Que interesses práticos e imediatos fundamentam o curso de formação de técnicos agrícolas, que levam à separação entre o processo de formação geral e o de formação técnica? É uma questão que permanece.

4.2.2 Como o Parecer 16/99 Situa a Educação Profissional na LDB

A educação profissional, na LDB, não substitui a educação básica e nem com ela concorre. A valorização de uma não representa a negação da importância da outra. A melhoria da qualidade da educação profissional pressupõe uma educação básica de qualidade e constitui condição indispensável para o êxito num mundo pautado pela competição, inovação tecnológica e crescentes exigências de qualidade, produtividade e conhecimento (BRASIL, 1999a, p.17).

Esta afirmação da importância da educação básica encontra apoio e inspiração no documento do Banco Mundial, onde estão traçadas as “Prioridades e estratégias para a educação,” de maio de 1995. Neste documento a educação básica ganha relevância, enquanto recomenda a atenção e a intensificação, por parte dos governos (filiais ao BM), uma vez que “a educação básica proporciona os conhecimentos, capacidades e atitudes essenciais para o funcionamento eficaz da sociedade” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 71).

A concepção de educação expressa pela citação anterior, retirada do Parecer 16/99, remete-nos a algumas questões como, por exemplo, qual a concepção de qualidade que fundamenta a educação profissional? Está dito que a educação básica de qualidade é uma condição. A minha observação junto à Escola Estadual Agrícola Ângelo Emílio Grando leva-me à compreensão de que a qualidade que fundamenta a concepção de educação, trazida pela Reforma, é aquela ditada pelo Banco Mundial, em que este coloca a educação como um componente necessário para o bom funcionamento da sociedade.

Assim, não é surpreendente que a Escola Agrícola pesquisada, na palavra de sua coordenadora pedagógica, tenha optado por continuar ignorando a realidade vivida pelos agricultores que são pequenos ou médios proprietários, pelos trabalhadores/agricultores que já perderam a terra, por aqueles que estão no

movimento dos pequenos agricultores, lutando para não desaparecerem, evaporarem, enquanto sujeitos sociais, portadores de uma identidade construída na relação de produção de sua existência, a partir da terra como meio de produção da vida, de conhecimento e de cultura.

os movimentos sociais existem e nós não entramos [...] em detalhes em relação aos movimentos para não se posicionar tanto para não gerar tanta polêmica. Mas os movimentos sociais, vou ser bem sincera, não são tão discutidos. Porque gera muita polêmica (Coordenadora, set. 2005).

Assim, a qualidade da educação básica é medida pelas respostas à competição, à inovação, à produtividade? E o conhecimento? De que conhecimento se está falando? A própria LDB prega uma formação geral para, depois, oferecer uma formação profissional, passando a idéia de fragmentação e de parcialização do ser humano como se educar e profissionalizar fossem pólos contrários, incompatíveis entre si. Acredito que numa sociedade cindida em classes sociais, realmente sejam incompatíveis, porque, se os homens e mulheres se descobrirem totais, capazes, obviamente não mais permitirão a separação entre a formação humana e a formação específica para o exercício de uma profissão.

Penso que a “decisão” da escola responde aos interesses daqueles que tem poder de impor a Reforma e exigir “a educação da qual necessitam” que é aquela trazida e definida pelo Banco Mundial, capaz de proporcionar os conhecimentos, as capacidades e as atitudes consideradas essenciais para o bom funcionamento da sociedade. Parece que a Escola Agrícola responde, satisfatoriamente, a este quesito, quando em suas sábias opções, constrói seu currículo, seus planos de estudo, cuidadosamente, para não incluir questões que, com certeza, só levariam a desavenças, bagunças, picuinhas, porque “a questão é quando começam partidários, cair movimentos [...] cada um pode ter sua opinião” (Coordenadora, set., 2005).

Desta forma, a educação necessária para o eficaz funcionamento da sociedade não tarda a produzir seus frutos; isto podemos deduzir, a partir do que foi dito pela professora:

a reforma agrária não acontece, o MST está forçando uma reforma agrária com dificuldade, o MST é extremamente criticado [...], não é visto com bons olhos, o próprio filho do agricultor, ele critica o MST, ele desconhece a verdade, então eu acho que a reforma, ela não veio facilitar a vida do homem do campo (Professora Lurdes, ago., 2005).

A qualidade também é trazida pelo Parecer 16/99, associada à equidade como solução para os dualismos, apresentados historicamente, em relação à oferta diferenciada de educação e formação profissional; portanto, esta concepção de qualidade traz implícita a idéia de uma educação básica, capaz de imprimir os comportamentos necessários e esperados para o bom funcionamento e desenvolvimento com harmonia e eficiência da sociedade capitalista em que vivemos. Então, a equidade é entendida como elemento capaz de corrigir a imperfeição da Lei, que, por ser Lei, é universal. Esta universalidade é, no entanto, uma abstração; em tese contempla a todos; de fato, deixa de fora a maioria da população, ou seja, as camadas populares, porque não lhes são garantidas as condições de ingresso e permanência na escola, haja vista a cobrança de mensalidades dos pais agricultores, para que seus filhos possam manter-se no curso técnico agrícola. Daí, decorre o problema de que, nesta universalização da Lei, não estão contidos os interesses, as necessidades, as aspirações e os modos de vida dos trabalhadores, especialmente os agrícolas. Isto fica claramente evidenciado na fala da professora, quando afirma que *"a Reforma [...] não veio facilitar a vida do homem do campo"*.

Assim, a partir daí, justifica-se esta combinação equidade e qualidade, acenando para a possibilidade de "humanizar" a Lei, nesta perspectiva colocada como uma entidade abstrata, sobrenatural, denotando a distância mesmo de sua construção; ela não está nas mãos dos trabalhadores como por eles não foi elaborada. Conseqüentemente, compreende-se por que não igualdade e sim, equidade; a universalização da Lei não permite que os interesses e necessidades dos trabalhadores sejam determinantes na definição do currículo formativo.

Entendo que esta seja uma característica da Lei numa sociedade constituída de classes sociais antagônicas; ela universaliza e, na própria universalização, nega uma parcela significativa de trabalhadores, somente porque seus interesses, suas necessidades não são aquelas tidas socialmente como universais e necessárias para a manutenção harmônica e eficaz do desenvolvimento da sociedade capitalista

na qual vivemos. No Parecer 16/99, inspirado nas orientações do Banco Mundial, a universalização traz, em si, uma imperfeição ao não contemplar as diferenças existentes nas populações atendidas. Então, como, neste caso, a equidade corrige esta imperfeição? Então, que sentido, que significado constitui a equidade, se não aquela aristotélica? Conforme consta no Plano Integrado de Educação – PIE - da Escola Agrícola Ângelo Emílio Grando para os anos de 1998/1999, “O importante é que em todos os nossos atos tenhamos um fim definido que almejamos atingir [...] À maneira dos arqueiros que apontam para um alvo bem assinalado (ÉTICA A NICÔMACO)”, assim interpretada e justificada pela escola:

Escolhemos esta filosofia secular para traçarmos os parâmetros para 1998 e 1999, não por ser antiga, mas sim, por se adequar às características bem peculiares de nossa escola, onde todos, em conjunto, “apontam para um alvo bem assinalado”: o aluno, oriundo do meio rural, que vem *buscar* conhecimentos teórico-práticos (ESCOLA, 1998/1999, p. 1)

Parece-me que esta filosofia não deixa espaço para que o pensamento crítico e a autonomia intelectual se realizem, conforme a concepção trazida pela LDB quanto à educação profissional, que ocorre:

após atendida a formação geral do educando, onde o mesmo se aprimora como pessoa humana, desenvolve autonomia intelectual e pensamento crítico, bem como compreende os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, dando nova dimensão à educação profissional (BRASIL, 1999a, p. 17).

Embora a Escola Agrícola Estadual Ângelo Emílio Grando tenha optado por continuar ofertando as duas “formas de conhecimentos” teórico-práticos, continua a conceber o aluno como um ser passivo e vazio que busca na Escola o conhecimento concebido como teórico-prático.

A fragmentação está visível e, há muito tempo, é denunciada por teóricos e pesquisadores da educação profissional. Após atendida a formação geral, pensa-se na formação profissional como se o trabalho fosse um adendo à vida humana e não

a sua condição. Referente à autonomia intelectual e ao pensamento crítico, pergunto: como isso é possível numa modalidade de ensino como o médio, onde os conhecimentos são aqueles tidos como necessários à manutenção e justificação da sociedade, em que a pesquisa, enquanto instrumento de produção, criação e recriação de conhecimentos, sequer se faz presente como metodologia. Como princípio, então, seria demais ousar...

Desta forma, a escola de formação de técnicos em agropecuária representa um importante espaço de legitimação e propagação de interesses e ideais a serviço de quem detém o poder, portanto, a educação profissional é:

considerada como fator estratégico de competitividade e desenvolvimento humano na nova ordem econômica mundial [...] passa a ter um estatuto moderno e atual, tanto no que se refere à sua importância para o desenvolvimento econômico e social, quanto na sua relação com os níveis da educação escolar (BRASIL, 1999a, p.18).

A educação, como fator estratégico, significa constituir-se em instrumento para atingir a competitividade exigida pelo novo momento da economia. Parece-me que está clara, explícita, a idéia de compromisso da educação profissional para com um modelo de desenvolvimento determinado e que, portanto, precisa investir no desenvolvimento não só do “capital humano”, como também que, nesse “capital”, preparado para a nova ordem, sejam imputadas características e valores requeridos pelo atual momento. Assim, o Banco Mundial apresenta a educação como prioridade e estratégia econômica:

A educação tem um papel decisivo no crescimento econômico e na redução da pobreza. A evolução da tecnologia e as reformas econômicas estão provocando mudanças extraordinárias na estrutura das economias, as indústrias e os mercados de trabalho de todo o mundo. A velocidade com que se adquirem os novos conhecimentos e se produzem as mudanças tecnológicas requer a possibilidade de obter um crescimento econômico sustentado e as mudanças de emprego sejam mais freqüentes durante a vida das pessoas (BANCO MUNDIAL, 1995, p. III).

A modernização também está sempre presente como argumento persuasivo. O discurso da modernidade torna-se irresistível; a ele todos sucumbem, ninguém quer ser e permanecer atrasado. Parece que esta modernidade produz para a educação profissional um status de autonomia e superioridade, em sua relação com os demais níveis da educação, principalmente a básica.

Assim, a escola, que até então se constituía num importante espaço de profissionalização, embora com todos os seus limites e críticas, mas ainda guardava para si esta tarefa, parece que, aos poucos, este papel é delegado à empresa.

As empresas ligam para a escola para solicitar informações referentes ao comportamento dos alunos que nelas se candidatam. Não querem saber se ele é um aluno nota dez, ou que domina o conhecimento técnico, querem saber sim se ele é responsável, confiável, disciplinado. Isto é novo, não faz muito tempo que o tipo de informação solicitada à escola mudou. Agora querem saber sobre o caráter e não os conhecimentos que o aluno possui. Referente a estes as empresas dizem que eles podem aprender lá com eles (Orientador Educacional, set. 2005).

Este depoimento é significativo no sentido de apreendermos, a partir do cotidiano da escola, o significado da autonomia e estatuto de modernidade que marca a educação profissional, na medida em que esta vai se desvinculando da escola e sendo transferida para as empresas.

A legislação referente à formação profissional reitera, contundente e repetidamente, que esta deve apoiar-se em “sólida educação básica que prepare o cidadão para o trabalho com competências mais abrangentes e mais adequadas às demandas de um mercado em constante mutação” (BRASIL, 1999a, p. 18-19). Assim,

Visando o desenvolvimento da empresa e da profissionalização de Técnico Agropecuária interessados em trabalhar com suinocultura, vimos através desta oferecer ESTÁGIO CURRICULAR com possibilidade de contratação efetiva, para estudantes com o seguinte perfil: Responsável; Interessado; Organizado; Gosto pela atividade de suinocultura; Honesto; Crítico, voltado para resultados; Facilidade de relacionamento com colegas de trabalho e clientes; Capacidade de comunicação e negociação (MASTER, AGROPECUÁRIA Ltda, set. 2006).³⁷

³⁷ Ofício recebido pela Escola, enviado pela empresa agropecuária Máster com sede em Videira /SC, datado de 21 de setembro de 2006.

Isto me parece sinalizar um divisor de águas entre os papéis que cada uma das instituições e/ou empresas deve responder. As orientações do Banco Mundial, neste sentido, parece terem encontrado terreno fértil na legislação brasileira que determinou e orientou a Reforma, quando traz que “o melhor lugar para distribuir conhecimentos profissionais e técnicos é o lugar de trabalho, com a participação direta do setor privado em seu oferecimento, financiamento e direção, precedidos de uma instrução de caráter geral” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 56).

A Reforma reordena a formação por área profissional, redimensiona também a avaliação, com o argumento de que o importante é buscar uma formação/desenvolvimento integral do aluno. Entendo que estes propósitos respondem às possibilidades de uma formação, que não mais centrada no conhecimento, mas sim, na subjetividade que forme um “sujeito” confiável, honesto, responsável, organizado e crítico. Porém, não é qualquer organização, qualquer honestidade, confiabilidade e criticidade, mas sim, aquelas voltadas para a otimização dos lucros e cuidados/aceitação/legitimação do direito dos donos do capital de exploração/apropriação crescentes de uma força de trabalho dócil, submissa e agradecida, pela oportunidade que possa vir a encontrar de encontrar um emprego ou melhor, de ser explorada. Obviamente:

as características atuais do setor produtivo tornam cada vez mais tênues as fronteiras entre as práticas profissionais. Um técnico precisa ter competências para [...] atender as várias demandas de uma área profissional, não se restringindo a uma habilitação vinculada especificamente a um posto de trabalho (BRASIL, 1999a, p. 19).

Este espírito de não permanência, que elimina a carreira como um horizonte possível, também parece ter sido inspirado pelas orientações emanadas pelo BM, conforme a afirmação de que à educação também cabe o papel de impingir no indivíduo a realidade de que, no decorrer de sua vida, as mudanças de emprego serão freqüentes.

A Resolução nº 4 de dezembro de 1999b do Conselho Nacional de

Educação³⁸ traz a interdisciplinaridade como um dos princípios orientadores do processo de construção dos currículos. Então, será que esta interdisciplinaridade não é uma resposta a essa nova caracterização dos setores produtivos? Que objetiva, através desta, “aumentar artificialmente a relação entre áreas de conhecimento” (FREITAS, 1989, p. 106), ocultando dessa forma o processo de intensificação da fragmentação e esvaziamento dos currículos formativos?

4.3 O PROFESSOR PERCEBE A REFORMA PELO AJUSTAMENTO QUE FAZ DA SUA VIDA FUNCIONAL

A Escola constitui-se de dois conjuntos de professores, os do ensino médio e os do ensino técnico. Os professores da escola, de modo geral, todos participam das reuniões pedagógicas; no entanto, os professores da área técnica têm sua reunião específica. O planejamento parece realizar-se em diferentes momentos para os professores.

O modelo que veio a gente se baseou em cima da Lei de Diretrizes e Bases. O que foi mais difícil entre os professores foi de aceitar de ter que mudar a carga horária e um ter que passar para o outro e ter que diminuir as minhas e ele reclamava porque ia ficar com poucos períodos e outros achavam que iam pegar demais. Mas isso foi pouco tempo porque depois formalizou... Uns não queriam entregar a propriedade, aqueles períodos, achavam que iam perder com isso (Professor Alberto, set. 2005).

As entrevistas com os professores do curso técnico da Escola trouxeram à luz algumas percepções em relação à escola e à reforma. Estas percepções têm externado, por parte da grande maioria, uma aceitação incondicional das determinações que emanam dos órgãos oficiais. Na fala de outro professor:

³⁸ Resolução do Conselho Nacional de Educação que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico

não me lembro de nenhuma da direção para querer fazer alguma coisa sem antes consultar o grupo [...] para qualquer mudança é feito através de reuniões [...] se é uma decisão mais a nível pedagógico é preciso do aval de todo mundo, dos professores, então é convocação (Professor Miro, out. de 2005).

Disto se pode apreender a compreensão que o professor tem do espaço e da participação nas decisões da escola. Primeiro, é chamado para as questões pedagógicas, não, para decidir, mas sim, para avaliar as decisões/propostas já determinadas. A leitura e análise que realizei das atas de reuniões, durante todo o período em que a escola esteve imersa na elaboração dos novos documentos regimentais/legais, corrobora a idéia implícita no discurso do professor de que o conjunto de todos eles cumpriu, ao longo do processo, o papel de avaliadores das decisões que foram sendo tomadas e/ou indicadas para a escola. Ou seja, a coordenação pedagógica da escola aparece como a grande responsável pelo encaminhamento das questões/mudanças, as quais propunha em reunião para o conhecimento e aceitação por parte daqueles que, posteriormente, iriam protagonizar sua execução.

Eram mais períodos de carga horária e maior que tinha com os alunos- eu tinha quatro períodos por turma. Hoje, depois desta reforma passou para dois períodos e eu achei- nossa! Além de cortar pela metade tem que andar muito rápido com o conteúdo e não consegue desenvolver o que é (Vice-diretor 1, out. 2005).

E assim, o professor vai adequando sua vida, seu ritmo à realidade que se impõe, da qual ele apenas participa como mais uma peça a ser encaixada no grande quebra-cabeça idealizado pelos reformadores.

4.4 A NOVA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE FORMAÇÃO DE TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA DE NÍVEL TÉCNICO

O exercício profissional de nível técnico vem sofrendo grande mutação [...] ao técnico formado com apoio do Parecer CFE n. 45/72 exigia-se, predominantemente formação específica [...] um técnico não precisava por outra atividade ou setor diverso do de sua formação, mesmo pertencendo à mesma área profissional. O mundo do trabalho está se alterando contínua e profundamente, pressupondo a superação das qualificações restritas às exigências de postos delimitados, o que determina a emergência de um novo modelo de educação profissional centrado em competências por áreas (BRASIL, 1999a, p.20).

Para Falleiros (2005, p. 223), “o enfoque nas competências é proposto objetivando a adaptação dos *novos homens* às instáveis condições sociais e profissionais que marcam o início deste milênio”. Portanto, uma educação profissional que constitua o “novo trabalhador” para que atenda às demandas de um mundo do trabalho em que se altera contínua e profundamente, exigindo que tenha competência, ou seja, desenvolva capacidades para transitar não apenas no interior de um posto de trabalho, como também em diferentes postos e/ou empregos, no decorrer de sua vida profissional.

O argumento sempre presente de que o mundo do trabalho mudou e muda, permanentemente, tem sido assumido como uma forte e justificadora razão de persuasão e aceitação das mudanças que estavam sendo pretendidas “para a escola”. A análise dos documentos que impõem e explicitam como deve ser a Reforma da educação profissional, em momento algum aponta como razão para mudar a de que os seres humanos, no seu cotidiano, constroem e recriam formas e alternativas de vida, portanto, a escola precisa abrir-se, ao novo. No centro do processo persuasivo, está sempre a justificativa de que o mundo, especialmente o mundo do trabalho, mudou; nunca o reconhecimento de que este mundo não tem existência própria.

Para Lima; Martins (2005, p. 45) “condena-se a concepção de homem como sujeito político capaz de redefinir os rumos da história”. As autoras citam Giddens, um dos ideólogos da “Terceira Via,” que diz: a realidade tem mostrado que o mundo não está sob o controle rígido do ser humano, “quase ao contrário, é um mundo de

perturbações e incertezas” (ibid., p.45).

Portanto, pensadamente, retira-se do ser humano sua historicidade, seu protagonismo de ser sujeito.

A “Terceira Via” pretende se contrapor à concepção de homem como síntese do conjunto das relações sociais. Ao fazê-lo, desumaniza o processo social-histórico, colocando-o como um local externalizado, um ‘mundo’ que se imporia aos homens como uma espécie de natureza, detendo um caráter próprio de ‘perturbação’ (ibid., 2005, p. 46).

Colocada dessa forma, autoritária, abstrata e natural, a concepção de ser humano tem claramente o objetivo de aceitar passivamente a dominação. O mundo passa a ser o sujeito determinante, ganha vida própria em detrimento dos seres humanos que o constroem e também se constroem, nesse processo. Fetichiza-se o mundo, especialmente o do trabalho, para que o capital possa continuar a legitimar, com novas explicações, a velha expropriação do excedente de trabalho.

O mundo muda, e, se tal acontece, é porque alguém o faz mudar; ele não tem vida própria, quem lhe dá vida, movimento, construção são os homens e as mulheres que nele vivem e trabalham. Observa-se um “endeusamento do mundo do trabalho”, portanto, devoção, temor diante dele. Por isso, se ele está mudando, é preciso que mudemos também, porque o castigo do desemprego ronda por aí; quem não muda, não se moderniza, não acompanha as mudanças no mundo do trabalho e fica para trás. Parece que o mundo do trabalho deixa de ser uma construção social, cultural, para constituir-se numa natureza, por que não dizer “divina”?

Conseqüentemente, a aceitação de que o mundo mudou e, portanto, nós também precisamos mudar, implica aceitação da idéia de que o ser humano é uma mera peça deste mundo e que, em diferentes momentos, requer uma readequação/adequação. Assim, o mundo do trabalho, enquanto uma construção social e cultural, deixa de existir, como também se deixa de reconhecer o protagonismo dos que o constroem, os trabalhadores.

Neves (2005, p. 26) diz o seguinte: o capital está a exigir uma nova sociabilidade e que, para isso:

sob a hegemonia burguesa, o Estado capitalista vem realizando a adaptação do conjunto da sociedade a uma forma particular de civilização, de cultura, de moralidade [...] O Estado capitalista, mundialmente, vem redefinindo suas diretrizes e práticas, com o intuito de reajustar suas práticas educativas às necessidades de adaptação do homem individual e coletivo aos novos requerimentos do desenvolvimento do capitalismo.

A Reforma da educação profissional de formação de técnicos em agropecuária parece vir responder a esta nova necessidade de construção de uma nova sociabilidade, a partir da escola, formando um trabalhador flexível “um novo tipo humano, adequado ao novo tipo de trabalho e de processo produtivo” (GRAMSCI, 2001, p. 248).

Esse novo tipo humano necessário é explicitado no documento da FAO, que coloca a necessidade de formar um novo técnico agropecuário que seja capaz de resolver problemas, de colocar o agricultor como agente do seu auto-desenvolvimento, sem ter que depender de recursos e de apoios externos em relação às ações e subsídios governamentais.

A valorização dos técnicos agropecuários será conseguida na medida que eles conseguirem formular soluções que envolvam menos fatores externos como: decisões, serviços e recursos externos as suas propriedades, e na medida em que eles sejam capazes de compensar, substituir esses fatores externos com os ‘insumos intelectuais’, porque são estes os únicos que eles possuem e podem oferecer aos agricultores (LAKI ; ZEPEDA DEL VALLE, 1994, p. 37).

A afirmativa não deixa dúvida de que o “novo técnico” a ser formado pelas escolas deve ser aquele que se sente “responsável, individualmente, pela amenização de uma parte da miséria do planeta e pela preservação do meio ambiente” (FALLEIROS, 2005, p. 211).

A referência de que as pessoas mudaram, criaram novas formas de relação, de trabalho, de produção da vida da existência humana e que, portanto, isto implica socializar a construção destes novos conhecimentos para o conjunto da sociedade para que se avance num processo crescente de valorização e construção mais

humana do mundo, não faz parte das razões justificadoras da Reforma. Deduz-se daí, que o ser humano não tem centralidade neste processo de Reforma, enquanto sujeito portador de subjetividades, aspirações, necessidades, modos de vida, mas sim, como peça importante, fundamental a ser trabalhada, polida para que continue respondendo, adequadamente, às necessidades naturais e de direito do capital de maior e crescente acumulação.

Desta forma, estas e outras afirmativas nos permitem intuir a serviço de que projeto de sociedade a educação profissional se destina; certamente não está voltada aos interesses e às necessidades da classe trabalhadora.

A definição oficial trazida pelo Parecer 16/99, encontra apoio no documento da FAO de 1994, denominado “La formación de técnicos agropecuários” sob a responsabilidade de Polan Laki e Juan Manuel Zepeda Del Valle, em que os mesmos apresentam as razões que justificam a necessidade e a indispensabilidade de adaptar a formação dos técnicos em agropecuária à “nova” realidade, “devido à orientação neoliberal na qual os governos tendem a diminuir ainda mais suas atribuições, seu aparato de apoio à agricultura e os já escassos recursos que destinam ao desenvolvimento do meio rural” (LAKI; ZAPEDA DEL VALLE, 1994, p. 8).

No documento a compreensão de técnico em agropecuária é aquela de egresso das escolas agrícolas de nível médio. “Estas se referirán a aquel nivel educativo posterior a la educación básica o secundaria (según el país) pero anterior al nivel superior o universitario” (op. cit, p. 8). Esta afirmativa, parece ter “inspirado” os ideólogos da Reforma brasileira

4.5 DE QUE MANEIRA A ESCOLA SE METAMORFOSEIA A PARTIR DA LEI

Penso aqui escrever as transformações percebidas e ditas ocorridas na Escola Agrícola Estadual Ângelo Emílio Grando por força da Reforma. Vou escrever, a partir das falas dos professores, coordenação, direção como também da análise dos documentos e atas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96, chegou à sociedade brasileira num momento de perplexidade, causado pelo crescente desemprego vivido por aqueles que “vivem do seu trabalho”, e que foram colhidos por um discurso justificador de que o desemprego resultava da ausência de

qualificação, competência para os novos postos de trabalho que a modernidade contemporânea estava a produzir.

A perplexidade experimentada deveu-se, de um lado, à situação vivenciada, de outro, à Lei proposta, autoritariamente, como solução, ou seja, o Decreto 2.208/97. Ironicamente, essa Lei prevê a participação da sociedade na construção dos cursos, projetos e currículos destinados à educação profissional. Não apenas negando todo o acúmulo construído pela sociedade, especialmente a partir dos anos de 1980, como também conclamando a uma pseudo participação, uma vez que a lei maior, a LDB 9.394/96, apresentava e já arbitrariamente desenhava a nova forma da oferta da educação profissional.

O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) tem apresentado compreensões, orientações referentes à “integração social”, pois afirma que esta será uma das maiores preocupações da grande maioria dos países para os próximos anos, especialmente os “conflitos entre grupos étnicos” para os quais os países devem tomar algumas atitudes e uma delas, que se refere a administração traz que:

Uma aproximação entre o poder público e a população pode, em muito, melhorar a integração social. Para tanto, deve-se reforçar a delegação de poderes; a descentralização e a transparência; o encorajamento das organizações comunitárias de base e a promoção de uma participação direta (BRUM, 1994, p. 46)³⁹.

A dissipação do conflito, das tensões é conseguida através do chamamento à participação. Isto nós observamos no discurso que implementou a Reforma. Como também se observa que, ao longo do tempo, os governos têm responsabilizado as organizações e a comunidade para com a manutenção da escola. Então, efetivamente, se delega poder, mas um poder de responsabilidade pelo sustento e manutenção, não um poder de verdade, de decisão, no caso da escola. O sustento e manutenção ficam a cargo da escola, ou seja, a execução, pois as Diretrizes Curriculares atreladas ao Sistema de Avaliação são definidas e controladas pelo MEC.

³⁹ Relatório mundial sobre desenvolvimento humano, 1994 PNUD/ONU Tradução de Argemiro Luis Brum.

A Escola Estadual Agrícola Ângelo Emílio Grandó foi pensada como um desses espaços para a “integração social” dos agricultores, escolhida, conforme o professor que foi representante da Escola no Centro de Formação de Agricultores, e, na época de sua implantação, era diretor.

Nós mensalmente fazíamos uma reunião com os diretores das escolas agrícolas, em Porto Alegre. Estávamos lá [...] fazendo uma reunião com os diretores das escolas agrícolas e, por uma surpresa nossa recebemos uma visita do Secretário da agricultura do Estado [...] Daí ele chegou e fez uma visita lá e disse assim: que ele tinha uma idéia para implantar nas escolas agrícolas que era o Centro de Formação de Agricultores [...] ele falou que já tinha umas escolas no Estado que já tinha selecionado pela área que a escola tinha de terra e pela influência que a escola tinha na Região. Aqui é uma região de pequenos agricultores (Professor Alberto, set. 2005).

Conforme o professor, a finalidade do Centro era a de integrar os pais, os agricultores e, ao mesmo tempo, trazê-los para a escola, a fim de que vissem que tipo de escola os filhos estavam estudando. Retrocedendo no tempo, na Escola Primária Rural, nos anos de 1940, foi criado o Clube Agrícola, não somente enquanto espaço de aprendizagem para os alunos, mas com o objetivo de trazer os pais para a escola, para, junto com seus filhos, aprenderem as novas e modernas técnicas produtivas para a agricultura.

Então, a participação e a integração têm sido dimensões muito bem arquitetadas com o intuito de melhor controlar o conjunto dos trabalhadores. A escola tem representado este espaço possível de participação e integração, mesmo através da realização das tarefas, como no caso da Reforma, em que, no discurso, a sociedade é chamada a participar, não para pensar a escola, mas sim, para sustentá-la e executar as tarefas definidas pela Reforma, que ignorou estudos e documentos elaborados pelas escolas técnicas (RIBEIRO, 2002). Assim, a distância e a arbitrariedade é denunciada na fala da coordenadora pedagógica:

acho que toda Reforma acontece com pessoas que não vivenciam dia a dia uma escola. Acho que deveriam ser ouvidas as pessoas que trabalham nas escolas e estão no dia a dia, conhecem bem o processo e tal. Nesse sentido acho que seria mais produtivo (Coordenadora Pedagógica, set. 2005).

Penso que, por um lado, a coordenadora tenha razão em desmistificar a distância da lei para com a realidade da formação do Técnico em Agropecuária. Por outro, a pesquisa levou-me à compreensão de que esse mesmo processo autoritário, de exclusão dos sujeitos do processo de definição e construção da lei, se reproduz no âmbito da escola, no seu cotidiano, especialmente, na elaboração e redimensionamento da escola na busca de sua adequação às novas exigências da Lei. Esta, por sua vez “exprime ou os privilégios dos poderosos ou a vontade pessoal dos governantes, não são vistas como expressão de direitos nem de vontades e decisões públicas e coletivas” (CHAUÍ, 1999, p. 436).

Esta Lei que impõe a Reforma da Educação Profissional, pode-se dizer que não é a expressão de direitos e vontades públicas e coletivas da sociedade, especialmente, daqueles que a “sofrem”. Na palavra da professora da escola ligada ao Ensino Médio, portanto, pertencente às disciplinas da educação geral, percebe-se que esta desabafa:

eu não conseguia com clareza identificar os interesses dessa Reforma, o que eu vejo foi uma reforma de gabinete, o que eu acompanhei foi uma reforma que era pra valer, pra melhorar o país, essa reforma levou anos para ser organizada e depois da noite pro dia foi pro gabinete, se retirou partes da reforma, se anexou outras e saiu de lá a tal da 9394/96 (Professora Lurdes, set. 2005).

A fala da professora nos reporta novamente a Chauí (1999, p. 438), quando esta afirma que a nossa sociedade não é democrática “pois divide as pessoas, em qualquer circunstância, em inferiores, que devem obedecer, e superiores que devem mandar”. Na nossa sociedade os credenciados para mandar são aqueles “portadores dos conhecimentos técnicos científicos, são os ‘competentes’, cabendo-lhes a direção da sociedade” (idem., p. 439).

Muito embora seja possível perceber nas manifestações, tanto da coordenadora quanto da professora, uma certa indignação pela percepção desta relação autoritária, de exclusão da participação, esta indignação não se tem constituído em ação incentivadora da participação dos pais e alunos nos processos decisórios da escola. Nos depoimentos dos professores, da coordenação e orientação pedagógica da escola, transparece uma visão negativa, de inferioridade,

tanto dos pais como dos alunos, em relação à “credencial” para dirigir, decidir, decorrente de uma suposta ausência de conhecimento. Os alunos chegam à escola com *“hábitos que eles tinham em casa. Só que aqui vocês estão para crescer”... (Professora Lia, ago., 2005)*. Os pais, *“por morarem longe fica difícil chamá-los”, a gente comenta: o aluno de primeiro ano o pai, vem quando chega no terceiro ano ele já desapareceu” (Vice-diretora 2, out., 2005)*.

Há, de uma certa forma, uma percepção negativa por parte da escola em relação aos seus sujeitos, os alunos. E os pais deixam de participar ou porque percebem que não serão ouvidos, ou porque introjetam a visão negativa que a escola, na sua dimensão “civilizadora”, transmite.

4.5.1 A Certificação: Ilusão da Dupla Certificação

A educação [...] tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes (SADER, 2000, p. 15).

Penso que desmistificar a dupla certificação tão propalada pelo discurso persuasivo da Reforma nos permite aproximar da compreensão e apropriação de mecanismos produzidos pela necessidade de justificação sempre permanente do capital, para que seu processo de igual e permanente acumulação não sofra nenhum hiato. Portanto, isso só é possível, quando o capital consegue subjugar, subsumir a sociedade, impor “consensos”.

Assim, uma “adequação”, um “ajustamento” da escola às suas demandas precisa estar apoiado em uma postura positiva daqueles que a “sofrem”. Ou seja, embora as Reformas tenham sido, ao longo do tempo, colocadas em prática de forma arbitrária, autoritária, elas têm vindo sempre acompanhadas por um conjunto de argumentos discursivos favoráveis à sua aceitação.

Aqui, chamo a atenção para a construção social de um argumento específico, encontrado no discurso da comunidade escolar entrevistada, que é o da “dupla certificação” que tem levado pais, alunos e professores a assumí-la como uma das muitas vantagens da Reforma. A dupla certificação é vista como um ganho

decorrente das mudanças que estavam sendo trazidas e acenadas à sociedade como resposta às insatisfações e limites decorrentes do próprio esgotamento da formação até então oferecida às populações.

Na análise comparativa dos regimentos escolares vigentes até a Reforma e o resultante da Reforma, observa-se que: na vigência da Lei 5692/71, a expedição dos certificados e/ou diplomas estava condicionada à realização ou não do estágio curricular. Esta situação muda substancialmente, a partir de vigência da Lei 9394/96, em que a expedição de certificado ou diploma está agora condicionada à realização e comprovação de conclusão do ensino médio.

Este aspecto parece-me substancial, para que apreendamos a “nova concepção” de formação profissional implícita na legislação. Se antes o estágio era condição para o recebimento do diploma do antigo segundo grau, perde agora sua importância. E o Ensino Médio que, até então, compunha de forma inerente o processo formativo, deixa de ser constitutivo para transformar-se em um requisito essencial para a obtenção do diploma de técnico de nível médio. Assim, “o estágio supervisionado é obrigatório, quando integra o currículo de educação profissional” (ESCOLA, 2005g, p. 17). Portanto, o estágio perde importância num contexto formativo, porque sua realização não mais se realiza no âmbito de uma relação formativa, mas sim, no âmbito da relação de uma (im)possível “empregabilidade” .

Então, é num conturbado contexto de inovações relacionais, especialmente de trabalho, e produtivas, que precisamos captar o sentido da tão aludida dupla certificação. Na opinião dos alunos, as mudanças realizadas por força da Reforma eram muitas boas, porque poderiam fazer dois cursos ao mesmo tempo, *com certeza, porque saía, não com duas profissões, mas com dois diplomas, como se fosse, porque você sai com o técnico e com o ensino médio*” (Aluno Elias, ago, 2005).

A construção do imaginário social em torno dos dois cursos oferecidos pela escola tem assumido relevância na decisão de ir ou não, para a escola de formação de técnicos em agropecuária. Este imaginário foi sendo gestado pelos professores que, nas suas falas, têm destacado a oferta de dois cursos como um dos grandes ganhos da Reforma. Ou melhor dizendo, tem recebido destaque positivo por parte de todos os professores. Porém, esta postura/percepção dos professores tem influenciado a construção positiva em torno da oferta dos dois cursos e tem servido de argumento propagandístico por parte de todos, alunos e professores.

Desta forma, os que iam passando pela escola foram encarregando-se de divulgar junto as suas comunidades, as grandes vantagens oferecidas pela escola, que agora não apenas forma o técnico em agropecuária como também oferta “dois diplomas”, o de técnico e o de ensino médio. A necessidade da vantagem, como no mercado de consumo de produtos em geral, é importante, porque se compra aquele produto que nos oferece maiores vantagens de uso, mesmo que, apenas, aparentemente. Portanto, a obtenção de “dois diplomas”, resultantes da dupla certificação, torna as relações escolares similares às encontradas no mercado de consumo, onde se contempla não a essência daquilo que realmente se quer, mas um mero acidente sujeito às oscilações daquele que vende. “Toda a nossa cultura se baseia no apetite da compra, na idéia de uma troca mutuamente favorável” (FROMM, s/d, p. 21).

O argumento da dupla certificação ganha relevância num contexto cultural marcadamente mercantilista, onde sucesso e realização são tidos e assumidos como sinônimos de êxito material.

Se, por um lado, o aluno optou pela escola, porque esta oferecia o curso médio e o curso técnico, por outro, ele desconhece que este é resultado de um processo de desestruturação/reestruturação da oferta de formação profissional, que, embora permita a coexistência dos dois cursos, ela se deu mais por força dos interesses imediatos daqueles que, no momento de sua definição, encontravam-se na escola, movidos pela clara convicção de que, se não conseguissem a concomitância dos cursos, a escola desapareceria. Então, garantir a sua existência como professores e a da escola fizeram com que a direção e os professores optassem pela permanência dos “dois cursos”. Ensino Médio e Profissional gêmeos siameses são submetidos a uma cisão cirúrgica, num processo de redefinição de papéis e responsabilidades, cabendo a cada um tarefas específicas que concorrem para a sobrevivência dos dois.

Apagou-se a história de que os cursos técnicos anteriores à Reforma ofereciam, num único diploma, a formação em segundo grau que permitia a realização do vestibular para ingresso no ensino superior, e a formação do técnico agrícola habilitado ao exercício da profissão. No discurso da dupla certificação, oculta-se a investida do capital, fortalecido pela desestruturação dos movimentos sindicais e pela imposição do Estado neoliberal, de destruição da qualidade dos cursos técnicos de nível médio e da submissão da educação pública às determinações do mercado.

Assim, de um curso, magicamente, criam-se dois, fetichizando o processo de empobrecimento, fragmentação, debilitação e superficialização da formação da classe trabalhadora, como também escondendo os reais interesses e interessados nesse processo. Encobre também o “assalto” à educação pública, protagonizado pelo capital, dela apropriando-se não apenas simbolicamente, através de seu conteúdo e da realização legitimadora de suas necessidades e valores, como também como mais uma facção/setor “produtivo” de mais lucro, credenciando-se à sua oferta privada.

5 MODERNIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR



Figura 6: Manutenção de máquinas agrícolas
Fonte: Silvana Gritti, fev. 2007.

5.1 AS REFORMAS E O DISCURSO DA BUSCA DE QUALIDADE

Ao longo do tempo temos presenciado inúmeras reformas educacionais, a partir das Leis Orgânicas dos anos de 1940, do início de 1960, de 1970 e 1980, e, finalmente, de 1990. Buscando o contexto em que ocorrem essas reformas, fica fácil desvelar seu vínculo com as transformações que vão sendo processadas a partir do modelo de desenvolvimento, especialmente o industrial, que, desde os anos de 1930, passa a direcionar o país. Assim, as reformas apresentam-se com a aparência do novo, porém este novo nada mais é do que uma forma de transformar conservando, de alterar a forma e preservar o conteúdo, de mudar a aparência para conservar a essência (KOSIK, 1976).

Ouvindo os professores da Escola Ângelo Emílio Grando de Erechim –RS sobre as modificações processadas em seu fazer cotidiano de ensinar, após a reforma implementada, através da LDBN 9394/96, além de demorarem para responder, eles o fazem, dizendo que esta Reforma não trouxe grandes alterações no seu trabalho. Penso que a forma como os professores percebem a Reforma decorre das estratégias de sua implementação, já abordadas neste trabalho. O que mais os têm marcado são as alterações em relação à avaliação do aluno. Compreendem que a mudança no processo de avaliação fez com que o trabalho do professor perdesse a eficácia, ou a eficiência no processo de ensino/ aprendizagem. Isso porque agora não há mais reprovação; então o aluno que antes respondia positivamente às exigências de uma determinada disciplina, agora vai “levando” (DIÁRIO DE CAMPO, n. 1).

Nas últimas décadas do século XX, as propostas e iniciativas de reforma escolar não se encontram motivadas [...] pela consciência das insuficiências qualitativas do sistema, por sua incapacidade para facilitar o desenvolvimento educativo de cidadãos autônomos, como pelas exigências imperiosas e incontornáveis da economia de livre mercado (GÓMES, 2001, p. 133).

Da perspectiva do professor que olha a Reforma, o aluno é o principal responsável pela perda da qualidade. Nos motivos apresentados, os fatores que influenciam e concorrem para uma boa formação restringem-se ao próprio espaço da escola e aos sujeitos que a constituem, especialmente os alunos, que, pela facilidade da aprovação “vão levando”.

A manutenção de um conteúdo pedagógico tradicional no sistema de ensino, porém com uma alteração na retórica do mesmo, dando-lhe uma aparência de moderno é uma das formas mais utilizada pelo novo bloco de tecnoburocrático para reorientar a estrutura do Aparelho de Estado [...] o pedagogismo conservador apresenta-se, desse modo, pelo menos em duas formas distintas: uma veiculada pela Pedagogia tradicional, numa linha mais moralista e declaradamente autoritária. Outra numa forma aparentemente modernizadora e pragmática. Enquanto a primeira provavelmente ainda encontra suas raízes junto à classe dominante tradicional, a segunda expressa os interesses da burguesia industrial em busca dos recursos humanos necessários à suas empresas em expansão. Enquanto o pedagogismo conservador tradicional é claramente identificável e seu sentido reacionário é evidente em cada uma de suas propostas, que afinal se institucionalizam na escola autoritária tradicional, o pedagogismo conservador que se apresenta na versão modernizada, pode aparecer aos menos avisados como reformista, sobretudo àqueles que, não distinguindo, com precisão, meios e fins, entendem que está mudando a educação, quando se introduz uma nova técnica, e se está mudando a sociedade, quando se apresenta, a mesma organização fundamental sob a mesma aparência (ROSSI, 1980, p. 23-4).

É inegável que o discurso inovador, que tenta persuadir sobre a positividade da Reforma, traz a promessa de redenção da escola e da qualidade, inclusive diagnosticando seu insucesso, sempre apontando a escola como responsável - é lógico. Embora no discurso oficial esteja colocada a promessa de ofertar uma educação profissional de qualidade, o cotidiano do professor, sua prática, põe em cheque esse discurso oficial, quando os professores reconhecem que as mudanças incidem tanto sobre o aligeiramento dos conteúdos, quanto sobre o afrouxamento da avaliação, “produzindo-se” um profissional “capaz” de aceitar o seu fracasso em conseguir um emprego bem como qualquer forma de trabalho precarizado.

Dos depoimentos dos professores é possível desvelar um mecanismo tácito de desorganização e desestruturação dos conhecimentos oferecidos pela escola,

que se vão tornando cada vez mais superficiais. A mudança imposta pela reforma, parece ir corroendo, solapando o conhecimento, as disciplinas, esvaziando-as, por dentro do processo de ensino-aprendizagem.

O nosso objetivo na escola é preparar, era e ainda é, preparar o aluno para que ele saia daqui com condições de competir no mercado. Entrar no mercado e dizer: eu vou fazer um parto, eu vou fazer uma inseminação artificial, ele conhece a linhagem de milho, soja, tipo de galinha para postura, tipo de gado para vaca de leite, gado de leite, gado de corte, que nós tínhamos na escola, mas hoje não, não temos mais... então o aluno conhecia, porque ele vivenciava mais, hoje, também só que diminuiu a quantidade de períodos que nós tínhamos na teoria [...] E também no estágio, eram (90) noventa dias úteis, hoje, são apenas 40 (Professor Júlio, ago. 2005).

Contemporaneamente, Neves (2000); Frigotto (1998); Kuenzer (2000); Ferretti (2002) e Ribeiro (2002), têm apontado o comprometimento da Reforma da Educação Profissional com as diretrizes econômicas e políticas estabelecidas por organismos multilaterais. Desmistificam as “justificativas que tentam convencer sobre a propriedade e a necessidade das mudanças impostas por essa reforma” (RIBEIRO, 2002, p. 4).

Críticos da reforma, os autores mencionados evidenciam a relação entre a reforma e a necessidade dos interesses capitalistas de acumulação, em detrimento de uma educação profissional comprometida com os interesses e necessidades do conjunto da classe trabalhadora.

5.1.1 O Discurso de uma Nova Educação Profissional

Nota-se que o discurso justificador da necessidade da Reforma traz implícita a idéia de que, a partir de agora, educação profissional é também aquela que se realiza num nível superior e que vem resolver o dualismo que levou à constituição de uma educação para as elites e de outra para os trabalhadores. Desta forma, a argumentação é construída a começar pela ineficiência do ensino, no caso, o profissional, como se este se constituísse autônomo em relação às necessidades

emergentes do processo de desenvolvimento capitalista do Brasil. Tenho tido, ao longo deste trabalho, a preocupação em mostrar a relação entre o desenvolvimento dos processos econômicos e sociais e as sucessivas reformas da educação profissional, demandadas pela necessidade do modelo hegemônico de desenvolvimento.

Dessa forma, o discurso oficial ganha contornos de progressista. Para isso, apropria-se da linguagem de análises críticas, produzidas pela sociedade, e que, ao longo do tempo, têm apontado e denunciado os limites e o não comprometimento da educação profissional com a perspectiva das necessidades dos trabalhadores.

Assim, para legitimar a retirada da educação profissional do âmbito da educação básica, de nível médio, os discursos justificadores da Reforma apontam subliminarmente para a possibilidade de que a formação profissional possa ser realizada num nível posterior, logo superior, da formação até então ofertada. Conseqüentemente, passa a formar no imaginário dos trabalhadores a idéia de que esta nova formação profissional tem, portanto, uma qualidade superior. E, obviamente, se “todos” poderão realizar sua formação profissional num nível superior; ela passa a acontecer após o nível médio. Essa idéia vem corroborar a explicação, oficial, de compreensão das desigualdades sociais, atribuindo-as a uma igualmente desigual oferta das oportunidades educacionais, como também responsabilizando a escola “integrada” pelo cerceamento de possibilidades, liberdades de acesso à formação profissional.

A *Revista Educação* de (1981), sob o título “Agora, a educação para o trabalho” traz uma entrevista com o professor Niskier, tecendo uma crítica à Lei 5692/71, que impõe a profissionalização compulsória. Aponta que:

A obrigatoriedade não poderia permanecer, até mesmo por uma questão de inteligência. Se não há retorno, por que insistir? Por isso, agora, o que se pode e se deve postular é uma nova ótica para as estruturas básicas do ensino: **a educação para o trabalho**.⁴⁰ Que haja profissionalização, inclusive com o que é viável fazer a nível de primeiro grau, mas com fortes vínculos ao mercado de trabalho. Vamos criar pólos de profissionalização, depois de auscultados os sistemas estaduais de ensino e as entidades de classe (é preciso comprometer o empresário no processo) (NISKIER, 1981, p.12).

⁴⁰ Grifo do autor

Penso que a entrevista trazida pela *Revista Educação* (1981, n. 36), que é uma publicação do MEC, embora do início de 1980, o faça, porque comunga dos princípios colocados. Assim, o destaque: por um lado, a educação para o trabalho, e não uma educação pelo trabalho vai delineando seus fundamentos e seu caráter utilitário, predominantemente. “Se não há retorno, por que insistir?” Por outro, seguindo em seu pronunciamento, o mesmo deixa claro que o retorno é para o mercado, portanto é preciso responsabilizar os empresários, neste processo. Trago esta fala para desvelar a sempre presença dos interesses das empresas, dos mercados, em detrimento dos interesses dos trabalhadores. Também, procuro captar a construção lenta, mas deliberada, da idéia segundo a qual quem tem que decidir a formação profissional são os empresários, pois eles sabem a formação necessária às suas empresas. Óbvio fica que a proposição é sempre de uma educação cada vez mais interessada; interessada no lucro, na crescente produção e extração da mais-valia do trabalhador. Transparece, também, uma visão histórica de trabalho como emprego assalariado, subordinado e, ao mesmo tempo, abstrata, generalizada, pois não define as modalidades possíveis de emprego.

Observa-se que a justificção, a persuasão oficial em torno das necessidades de implementar as reformas necessárias ao capital, tem criado a idéia de que as compreensões acerca das dificuldades de inserção profissional são derivadas da inadequada oferta educacional. Escamoteia, dessa forma a gênese de sua produção, que se realiza socialmente sim, mas não resulta do imaginário social, mas da divisão social do trabalho na sociedade capitalista em que vivemos, e que vai formar o imaginário social dos trabalhadores e de seus filhos. Assim:

Pensamos: vamos mandá-lo para Erechim e aí fica três anos a mais, pegando um curso mais grande. Se ele ficasse aqui, ficava só com o segundo grau. Uma que ele estava [fala do pai referindo-se a confiança sentida em relação ao internato/escola] em casa de gente de família porque o professor de lá foi um segundo pai para ele. Ele foi muito bem educado, aprende bastante coisa. Ele tinha respeito e tudo mais. Mas subiu muito. Sabia trabalhar e tudo (Pai de aluno Miguel, ago, 2005).

A forma de conceber a educação tem desvelado, ao longo do tempo, que uma educação que forme ao mesmo tempo para pensar, dirigir, controlar e executar as

tarefas não se constitui em uma intencionalidade por parte desta nossa sociedade, que ainda se utiliza da escola como um importante espaço formativo, responsável por imprimir para o conjunto da sociedade a sedimentação de papéis claramente cindidos entre os que são “naturalmente destinados a governar e aqueles, naturalmente, destinados a obedecer” (GRAMSCI, 2001).

Neste sentido, o Decreto 2.208/97 vem corroborar esta afirmação, determinando a separação entre formação profissional e formação geral. Isto nos remete para a ficção satírica de “Admirável mundo novo”, de Aldous Huxley (1980), em que o autor tece uma contundente crítica à sociedade capitalista, escrevendo que, no futuro, as pessoas seriam produzidas em laboratórios e em séries. Dependendo da posição e do papel a elas destinados pela sociedade, ou melhor, a produção dos trabalhadores seria uma produção em grande escala, para a qual, a questão estética e a estatura não seriam levadas em conta. Trabalhadores seriam pensados, projetados, sem grandes atributos estéticos de beleza e tamanho, mas cuidadosamente programados e com aqueles atributos necessários para a boa realização das tarefas atribuídas. Essa premonição feita pelo autor parece encontrar respaldo nos discursos assumidos pela escola, em que é possível captar a contradição entre ser profissional e ser “gente”.

*As firmas, as empresas se dirigem para a escola para buscar profissionais, para indicar profissionais, a preocupação deles é que este profissional seja uma pessoa assim, sabe uma pessoa honesta, de caráter e que tenha certos princípios e valores morais e de bem e de confiança. Por exemplo: eles chegam pra mim e dizem: eu aqui tenho inscrito esses dois ou três alunos de vocês. O que o senhor me diz deles? Aí então, eu pergunto: mas eles o que? Se eles sabem? Qual é o conhecimento deles? Se eles foram bem nas notas? Se eles tiraram o primeiro lugar ou o último? Não professor, nós queremos saber como eles são como gente. Porque inclusive a semana passada uma empresa me perguntou a respeito de um aluno e eu arrisquei dizer que ele não sabe muito matemática nem português. Ele veio pessoalmente [este], ele deu uma risada sabe? [e disse] isto não me preocupa, não me interessa. Eu quero, mesmo que ele não tenha conhecimento na área técnica, nós podemos ensinar para ele. Só que nós não podemos ensinar para ele e fazer e fabricar o **caráter**, a **personalidade** dele, a **honestidade**. Eles dão a esta formação deles como **gente**, como é o caráter, como é o relacionamento, isto é o que eles querem saber. Como eles se relacionam, se eles criam atritos, conflitos, porque eles precisam de um profissional que saiba se relacionar. Eu digo para os alunos: eles exigem dão prioridade a formação de vocês como gente (Orientador Educacional, ago. 2005 grifo meu).*

O depoimento do(a) orientador(a) educacional aborda questões que, dentro da minha análise, são substanciais e me levam a perguntar o que mesmo a Reforma da Educação Profissional, efetuada através do Decreto 2.208/97, objetivou? Que formação? O capitalista necessita entregar a produção de seu capital a um trabalhador confiável; daí que, para ele, é essencial que este apresente um conjunto de valores não relacionados necessariamente à apropriação do conhecimento, mas uma formação que valorize a subjetividade, o ser do aluno, do profissional, com o qual ele quer e precisa contar. A subserviência, a subordinação e a capacidade de aceitação passiva parecem ser os valores, os conhecimentos, os comportamentos imprescindíveis e esperados, por parte da empresa, que sejam valorizados, acentuados, revelados pela escola. Isto tudo nos leva a pensar que a “nova formação profissional” tem como tarefa prioritária “amaciar” as personalidades dos alunos, tornando-os dóceis e receptivos ao capital e a seus interesses e necessidades, para chegarem lá e elas, as empresas, completarem a formatação do “egresso”. Então:

As empresas querem que hoje o egresso chegue lá, [...] a escola dá uma base e as empresas querem hoje preparar a sua mão de obra. Elas pegam o aluno que sai do segundo grau e elas vão moldar ele de acordo com a necessidade da empresa, com uma visão empresarial. Então a nossa educação perdeu muito com isso [...] Eu vou dizer o que sinto. As empresas, hoje, pegam o aluno, o egresso que sai do curso técnico e elas vão moldar ele de acordo com a sua necessidade porque os nossos cursos hoje não conseguem preparar o aluno. Porque cada empresa tem um objetivo. Então, hoje, os nossos alunos saem daqui e quando vão para as empresas eles fazem outros cursos, se aperfeiçoam diferente porque cada empresa tem um objetivo (Professor Júlio, ago. 2005).

A exposição do professor traz à luz uma das questões latentes na relação escola empresa nem sempre anunciada. Há uma percepção da secundarização do papel social da escola, no processo de formação de mão-de-obra.

Uma análise do Ensino Médio no Brasil, realizada pelo professor Jardim e publicada na *Revista Educação* (1977, n. 24) do MEC, já denuncia de que:

não se deseja, de forma alguma, transformar a escola em um estabelecimento que se baste a si mesmo na formação do aluno, quer nas habilitações plenas, quer nas parciais, mas deseja-se que esta se integre à empresa e que utilize a comunidade no trabalho a ser desenvolvido (JARDIM, 1977, p. 30).

Curioso é observar que o vínculo entre escola e empresa não é novo. Novo, para que esse seja naturalizado, é o discurso oficial justificador. Neste encontramos a denúncia de que o vínculo entre educação e trabalho, até recentemente, não era reconhecido, justificando que o desempenho de tarefas na cadeia produtiva não o exigia. Mais uma vez, oculta-se e mostra-se, num processo contraditório, a realidade do estreito vínculo entre formação e demanda do mercado, em nosso caso, o mercado capitalista.

Conforme o Parecer 16/99, até a década de 1970 do século passado, a formação profissional limitava-se ao treinamento para a produção em série e padronizada, determinada pelo modelo taylorista/fordista de acumulação. O operário realizava tarefa simples, rotineiras, especificadas e delimitadas. Portanto, era uma característica da produção, a demanda por um contingente maior de trabalhadores que desempenhavam tarefas “simples” e alguns poucos que pensavam e controlavam o processo produtivo.

Com efeito, desde o momento em que o trabalho começa a ser repartido, cada indivíduo tem uma esfera de atividade exclusiva que lhe é imposta e da qual não pode sair; é caçador, pescador, pastor ou crítico e não pode deixar de o ser se não quiser perder seus meios de subsistência. Na sociedade comunista, porém, onde cada indivíduo possa aperfeiçoar-se no campo que lhe aprouver, não tendo por isso uma esfera de atividade exclusiva, **é a sociedade que regula a produção** geral e me possibilita fazer hoje uma coisa, amanhã outra, caçar de manhã, pescar à tarde, pastorear à noite, fazer crítica depois da refeição, e tudo a meu bel-prazer, sem por isso me tornar exclusivamente caçador, pescador ou crítico (MARX ; ENGELS, 1983, p. 17 grifo meu).

Claramente, a distinção entre o pensar e o realizar foram e continuam sendo características que marcam o processo educativo. Inclusive, o Parecer 16/99 reconhece que, ao longo do tempo, o trabalho manual tem sido colocado como

inferior, só que, em nenhum momento, deixa transparecer a origem desse preconceito, ao contrário, atribui ao nosso sistema escravista, que perdurou por quase três séculos e por isso foi o responsável pela produção do preconceito e da inferiorização do trabalho manual. O vínculo entre educação e trabalho até recentemente não era reconhecido, pois o desempenho de tarefas na cadeia produtiva não exigia que esse vínculo ficasse claro.

Pergunto: qual a posição do técnico em agropecuária neste novo processo? Até os anos setenta, do século XX, ele se constituía claramente como um receitador de produtos, de máquinas, de insumos, enfim, de pacotes agrícolas. E, agora, que papel social o técnico em agropecuária deve cumprir nessa nova configuração da atividade econômica? Soares (2003) desvela o atrelamento histórico da formação dos técnicos em agropecuária às diretrizes econômicas do país. Conforme a mesma autora, a atual reforma não representa exceção, mas sim, mais um momento dessa conformação.

Então, para que necessidade responde esta “nova formação”, neste novo contexto? É preciso ter presente que o técnico em agropecuária surge como uma figura intermediária entre o “intelectual” agrônomo, que decodifica os pacotes e as tecnologias, e o agricultor e/ou peão da fazenda. Historicamente, ele foi o interlocutor, ou melhor, o mediador direto entre capital e trabalho: o capital corporificado nas tecnologias e insumos e o trabalho no agricultor, peão, bóia-fria. Qual a mediação necessária hoje e colocada como tarefa essencial do “novo” profissional técnico em agropecuária?

Uma formação pensada para os trabalhadores pelos que detém o comando do processo econômico-produtivo na sociedade não se alterou em sua essência. Pois, no processo de reorganização do curso da Escola Agrícola Ângelo Emílio Grando, de Erechim, dos registros consultados não consta a participação dos agricultores, trabalhadores rurais, pais de alunos, nem do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Erechim, mas sim, a presença do diretor da COTREL – Cooperativa Triticola Erechim Ltda. – que, na realidade, se construiu como uma empresa que explora o trabalho dos agricultores, porque nela quem tem voz e vez são os grandes proprietários. Quando perguntados sobre sua participação na escola e no processo de mudança, ocasionado pela Reforma, os pais são contundentes em afirmar: *“não, nós nunca fomos chamados. Nós tivemos reunião, mas foi só no início do ano e não falaram de mudanças [...] nunca tivemos reunião, só nas eleições para diretor e fim de ano e começo de ano”* (João, pai de aluno, set, 2005).

Sobre a pauta das reuniões o Senhor João diz que : *“era só de comportamento, colaboração, pagar um valor. É a colaboração. Nunca se paga. É a colaboração. Isso é o que eles falavam. Só do comportamento dos alunos, como deviam se comportar e eles queriam que se comportassem”*.

Quando fala da cobrança, que a escola coloca como colaboração, o pai refere-se com ironia à situação. Ele sabe que não é uma colaboração; que a escola, com uma linguagem amenizadora, na verdade, está cobrando dos pais uma participação financeira para a manutenção do internato. E percebeu-se que, além da financeira, é a comportamental a contribuição que a escola tem se preocupado e levado aos pais como se leva um delinqüente a uma casa de correção. Ainda, a fala do pai vem corroborar a compreensão da preocupação que a escola tem em responder as exigências comportamentais desejadas por aqueles que eventualmente empregam seus egressos.

Percebe-se que a ausência dos trabalhadores rurais como protagonistas da Reforma, que são os trabalhadores, os pais, é percebida e internalizada como natural pelos professores, por sua direção e coordenação, porque é natural, na nossa sociedade, que quem emite ordens e comanda é o “cérebro e não as mãos” .

Ao longo do tempo, a educação/escolarização dos trabalhadores rurais e seus filhos tem sido pensada como alternativa de solução de problemas nunca como um direito (SOUZA; NETO, 2004), como também foi sendo imposta, sedimentada e naturalizada a idéia, a partir das diferentes legislações, de diferenciação formativa escolarizada, conforme a classe social a que se destinava, assim:

No conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional, o objetivo do ensino secundário e normal era o de formar as elites condutoras do país e o objetivo do ensino profissional era o de oferecer formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho (BRASIL, 1999a, p. 13).

Na enunciação dos objetivos do ensino, comunica-se e demarca-se, claramente, a divisão presente na sociedade. Daí que não é possível no capitalismo uma escola unitária, uma escola que não separe mediação política e mediação profissional (GRAMSCI, 1979), porque essa mediação é atribuída a diferentes

indivíduos, em conformidade com “a capacidade destes de apropriarem-se ou não do trabalho alheio”.

Conseqüentemente, a escola que forma trabalhadores que se ocupam da agricultura traz a marca deste esvaziamento político da formação do técnico. Ela o faz através da negação política, social, cultural e histórica dos trabalhadores do campo, de seus movimentos sociais e organizações sindicais em decorrência da afirmação política e da garantia econômica dos interesses do capital. Porque estes, socialmente aceitos, podem ser socialmente reconhecidos como portadores de um futuro de desenvolvimento e felicidade com harmonia... e segurança. Neste sentido, pode-se dizer que a hegemonia do capital corporifica-se no processo formativo dos técnicos em agropecuária, impondo-se cultural e socialmente como forma de produção e de vida.

Eu fico me perguntando: o que mudou hoje? O nível em que essa formação se realiza? Em épocas mais antigas, a formação se fazia em nível de ensino secundário; agora começa no maternal e vai até pós-graduação. Temos que admitir que a complexidade do processo produtivo atingiu, também, o processo educativo. Parece-me mais difícil detectar onde há essa ruptura no plano do processo educativo/formativo, embora, por um lado, visível desde o nascimento, as oportunidades “oficiais, institucionais” estão postas e abertas a todos. Portanto, não é no patamar institucional que a diferença se faz desigualdade. Ela é anterior, é de nascença, de pertencimento, nem sempre visível e reconhecido, geralmente encoberto pela névoa das oportunidades “iguais” para todos. Quem são “todos”? Na formação do técnico agrícola, todos são aqueles filhos de agricultores familiares, de agregados rurais, de empregados rurais, são aqueles que ainda conseguem reproduzir-se como trabalhadores, ou seja, de uma forma ou de outra, estes têm no horizonte a possibilidade de trabalho.

O discurso que acompanha o processo de Reforma reconhece “todos” os problemas denunciados pelos intelectuais críticos comprometidos com os trabalhadores, desde seus objetivos, sua caracterização sempre desigual, inferior. Pergunto-me: o que se pretende com isso? Dizer que a atual Reforma é uma tomada de consciência das injustiças cometidas, que atingiram o conjunto dos trabalhadores, em detrimento de uma elite e que, portanto, a sociedade reconhece e quer reparar a injusta oferta de oportunidades escolares materializadas durante longas décadas?

O que se quer agora com a Reforma? O que caracteriza precisamente o curso

de formação de técnicos em agropecuária? A que características essa nova formação responde?

Na concepção da “nova” educação profissional não teve espaço a escola agrícola dos trabalhadores, como também, mais uma vez, a Escola Estadual Agrícola Ângelo Emílio Grandó deixou claro seu comprometimento, denunciado na percepção de um técnico agrícola, aluno da escola, no período em que a Reforma estava em seu auge:

A gente tinha colegas de Santa Catarina e eles já tinham estudado em outra escola agrícola, só que fechou o colégio agrícola deles e eles vieram estudar com nós. Onde eles estudavam, o colégio funcionava 15 dias e 15 dias parava de funcionar, os alunos voltavam para a propriedade para botar em prática o que eles aprenderam em 15 dias⁴¹.[...] Na conversa com professores e diretores a gente chegou a colocar isso só que disseram que teria que ter uma reforma no sistema de educação e se passou, mas acho que seria legal! Porque daí a gente aprende vem para casa está quente e já passa para os pais e vão desenvolver isso (Paulo, ex aluno, out. 2005).

O depoimento do então ex-aluno da Escola confirma a suposição de que esta Reforma não foi pensada para as escolas agrícolas. Uma Reforma que, efetivamente, alterasse a relação com os agricultores, objetivando dialogar com eles através de uma troca de experiências/conhecimentos não teve permitida sua formulação pelos alunos. A mesma não foi capaz de abrir-se à discussão, nem mesmo instigada pelos seus alunos. Por um lado, o espaço da escola, por mais autoritário que seja, não consegue debelar e impedir que o seu interior venha a constituir-se num campo de luta capaz de criar uma contra-ideologia (GRAMSCI, 1979).

A reforma proposta e aceita pela escola nos traz a compreensão de que o projeto educativo que desenvolve não é uma construção, uma projeção, a partir dela. O argumento da direção e dos professores, então, por outro lado, evidencia a ausência de um projeto de Escola a começar pelo seu interior e também a dependência e a passividade com que esta escola espera e recebe as mudanças. A

⁴¹ O técnico está se referindo à Pedagogia da Alternância que vem sendo aplicada pelas Casas Familiares Rurais, que são experiências pedagógicas de origem francesa recriadas por sindicatos e federações de trabalhadores rurais (SILVA, 2003).

mudança é concebida de fora para dentro da escola, de cima para baixo, ou seja, são os órgãos normativos que têm poder de determiná-la. Se não muda o sistema não muda a escola, tal acontece na medida e na direção em que a mudança vai sendo permitida, concedida, ou melhor, exigida.

A leitura das atas da escola evidenciaram um raro momento de “discussão” em que os alunos participaram. Penso que foi uma participação permitida, porque a reunião objetivava, com a presença de autoridades governamentais e econômicas da Região, persuadir os alunos a aceitarem as mudanças que estavam sendo implementadas.

Nessa ocasião, os alunos apresentaram uma encenação, ressaltando a importância da formação do técnico em agropecuária, no intento de sensibilizar as autoridades para que se posicionassem pela permanência do curso de formação de técnicos agrícolas. Na época, a Escola Agrícola com a estrutura que conseguiu manter, conciliando a formação geral e profissional, ainda não havia sido vislumbrada a possibilidade de continuidade desta forma. Portanto, como as demais escolas técnicas deste nível e modalidade, manteve-se por um fio.

5.1.2 A Democratização como “Utopia” Legal

[...] A demagogia da política, em nome do que, aparentemente, seria uma forma de democratização e justiça social – afinal com que direitos os mais ricos ocupariam o lugar que, preferencialmente, seria dos mais pobres no ensino técnico? –justifica e encobre a extinção do ensino técnico e sua substituição por uma oferta educativa aligeirada, que tem como perspectiva a formação do trabalhador para atender às exigências do mercado de trabalho, volta-se a uma concepção de educação profissional como simples instrução para o ofício (CAMPELLO; COELHO, 2002, p. 3-4).

Olhando o histórico oficial da educação profissional, na sua trajetória, pode-se perceber que, no plano legal, na leitura textual da escrita da Lei, a democratização vai ganhando forma, ou melhor, vai sendo colocada. Por exemplo: a Lei 4024/61 resolve o problema da equivalência, equipara o ensino profissional ao ensino acadêmico, possibilita a todos o acesso a níveis superiores de ensino.

Do ponto de vista da democratização do ensino e das oportunidades educacionais iguais para todos, tivemos, na Ditadura militar, a Lei 5692/71 que “igualou o ensino para ricos e pobres” impondo para todos a profissionalização em nível de segundo grau. Aqui é interessante a crítica que o Parecer 16/99 (CNE/CEB) faz à profissionalização compulsória, imposta pela 5692/71, criando “uma falsa imagem da formação profissional, como solução para os problemas de emprego, possibilitando a criação de muitos cursos mais por imposição legal e motivação político-eleitoral que por demandas reais da sociedade” (BRASIL, 1999a, p. 14-15).

Destaco, desta crítica, dois pontos: primeiro a idéia da profissionalização como instrumento de combate e solução para o desemprego. Esta solução parece estar atualizada pela atual Reforma da educação profissional, que, se não tornou compulsória a profissionalização em nível de ensino médio, abriu para a criação privada de um sem número de cursos, cursinhos, cursetos... que acenam para a qualificação e requalificação dos trabalhadores, como solução para o desemprego. Ou seja, se o trabalhador se qualificar adequadamente e o fizer permanentemente e nos cursos certos, com certeza, se inteligente e competente, saberá e terá oportunidade de tornar-se empregável. Os alunos percebem a fragilidade e superficialidade daquilo que aprendem. Externam em suas falas que ser bom técnico é estar permanentemente: *“correndo atrás e sempre de novos conhecimentos, tudo que tu vê de novo tem que buscar e procurar”* (Aluno Robson, ago. 2005).

Da fala do aluno, desvela-se uma relação de subordinação dos sujeitos em relação aos conhecimentos. Ele não cria, recria nem transforma, mas, corre atrás. A escola não se constitui para o aluno em um espaço de construção coletiva do saber, mas sim, num espaço de disputa, de corrida na busca de quem, mais velozmente, consegue “pegar o conhecimento”, sempre produzido pelos outros, e repassá-lo a outrem, que se julga não ser possuidor do conhecimento válido.

É assustador o infinito número de cursos e mais cursos profissionalizantes oferecidos pelas mais diversas instituições e instituições. Todos acenando para um futuro trabalho, certo e rendoso. Então, me parece que mudou a estratégia de oferta e de persuasão convencitiva, mas a essência parece continuar a mesma, apenas inovando as formas, diversificando os sujeitos, agora mais ampliados; qualquer empresa que se diga educacional pode constituir-se numa fábrica de produção de profissionalização em série, em grande escala. Parece-me ser esta a democracia acenada na Lei: abrir espaço para aqueles interessados em ampliar seus lucros e negócios.

A segunda questão é a de que a crítica deixa explícita quem é a sociedade para qual se produz a Reforma e o Parecer 16/99. Como já disse anteriormente, quem é a sociedade que demanda que sua voz seja ouvida. A realidade já mostrou que não é a “voz do trabalhador, proletário” a que se faz ouvir, embora se falada em uníssono abafaria as demais que passariam até despercebidas. As demandas da sociedade não deixam dúvida quanto à sua identidade, ou seja, a demanda do mercado, do capital, do lucro nunca suficiente.

Entendo que a afirmação de que “a educação profissional deixou de ser limitada às instituições especializadas” (BRASIL, 1999a, p. 15), corrobora a análise apresentada e indica a destruição do ensino técnico, na medida em que é retirada sua responsabilidade do âmbito das instituições especializadas, leia-se escolas públicas.

5.2 O CAMPO NA ESCOLA AGRÍCOLA “MODERNA”

Na história da Escola Ângelo Emílio Grando não transparece, na trajetória de sua construção, a participação e a luta dos agricultores familiares pela oferta de uma escola agrícola para seus filhos. Todos os registros referentes ao movimento que construiu a escola falam, sim, da vontade e do interesse das autoridades em ofertá-la, primeiramente às populações marginalizadas e, posteriormente, para formação de mão-obra à serviço do desenvolvimento tecnológico para a agricultura. Em nenhum momento, é possível perceber a presença dos trabalhadores do campo no processo de constituição da escola. Isso demonstra que a escola de formação de técnicos agrícolas foi esboçada **para** o campo em resposta às demandas produzidas pelo processo de modernização da agricultura articulada à intensificação do processo de industrialização.

A definição de campo, aqui entendida, é aquela atribuída pelos movimentos sociais do campo, que o concebem como um espaço que é “mais do que um perímetro não urbano; é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004, p. 3). Portanto, uma concepção que se contrapõe àquela que vê o campo como um espaço caracterizado pelo atraso, pela ignorância

e que, para desenvolver-se, não prescinde da imposição de um conhecimento técnico e de uma cultura urbano-industrial.

Olhar para a primeira escola de formação profissional agrícola, oferecida, ao longo do tempo, aos trabalhadores rurais da Região do Alto Uruguai, partindo de sua localização, estrategicamente situada no centro urbano regional, leva a indagar: por que não foi construída junto ao campo, próxima aos agricultores que dela poderiam beneficiar-se?

As instituições educacionais apenas satisfazem, de modo parcial, irregular e insuficiente, as necessidades escolares de setores semiletrados e letrados, com características ou com aspirações urbanas, da sociedade brasileira. Mesmo o ensino primário que abrange a rede mais extensa, permeável e penetrante de instituições escolares existentes no Brasil, mal atende aos requisitos fundamentais da alfabetização, no seio de uma população escolar constituída, predominantemente, por imaturos extraídos dos referidos círculos sociais. Ele é, na forma e na substância, indiferente aos recursos fornecidos pelo meio social ambiente à educação sistemática e totalmente alheio às necessidades escolares que variam em escala local ou regional. Em conjunto as escolas não são instituições organizadas para servir às comunidades [...] elas visam, ao contrário desenvolver aptidões e um estado de espírito que dá, ao brasileiro letrado, a convicção de que ele não está à margem da “civilização” e do “progresso” (FERNANDES, 1979b, p. 416-17).

Fernandes (1979b) ajuda-nos a entender porque a escola que, oficialmente, estaria voltada para atender as necessidades dos agricultores familiares, é construída num espaço diferenciado e distante fisicamente daqueles para os quais pretensamente se destina. Assim, a escola se impõe aos agricultores e seus filhos, imprimindo-lhes os ideais de “civilidade”, desenvolvimento e progresso, ou seja, o saber oficial que todos precisam ter para aplicar, manusear os sempre novos pacotes tecnológicos que eles deverão implementar para aumentar a produtividade, e, conseqüentemente, os ganhos das empresas que os produzem e comercializam.

A expropriação do agricultor tem ocorrido em dois sentidos: a expropriação da terra, como um meio de produção e subsistência, e dos seus instrumentos de trabalho, e, concomitantemente, a expropriação de seus saberes tidos como arcaicos, atrasados e, portanto, destinados ao “esquecimento”.

5.2.1 Contexto Agrário e Agrícola

A agricultura, historicamente, constitui-se em importante atividade econômica, o que, no entanto, não impediu que seu desenvolvimento se processasse de forma desigual e pontual, características inerentes ao modo de produção capitalista. Para Gorender (2002), o desenvolvimento do capitalismo na agricultura se deu via latifúndio e com o apoio do Estado. No bojo desse processo, surgem outras formas de produção agrícola, como a agricultura familiar.

Hoje, esta realidade não se modificou. Seu desenvolvimento continua desigual; o latifúndio permanece intocável e as outras formas de produção, que emergiram em torno dele, permanecem em luta e confronto permanente. O Estado continua desempenhando seu papel de financiador do desenvolvimento do capital no campo, em detrimento do desenvolvimento de uma agricultura “camponesa”. Essa função é exercida através dos financiamentos, subsídios e pesquisas que beneficiam as grandes propriedades e as grandes multinacionais do agronegócio (MPA, 2004).

Ainda, o Movimento dos Pequenos Agricultores (2004) apoiado em dados referentes à distribuição do crédito agrícola no ano de 2001, do Banco Central do Brasil, demonstra que o crédito rural se encontra concentrado nas mãos de um pequeno número de grandes produtores. Historicamente, as grandes propriedades têm sua produção voltada para a exportação. Apesar da concentração de terras, recursos e subsídios, o latifúndio, em relação às pequenas e médias propriedades, apresenta um nível baixo de produção e de ocupação de mão-de-obra, conforme dados do censo Agropecuário do IBGE de 1995/1996 organizados por Ariovaldo de Oliveira (2004). O Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA - considera que a não divulgação dos dados referentes aos anos de 2003 e 2004 leva a suspeitar de que a concentração na distribuição do crédito e recursos agrícolas se tenham concentrado ainda mais nestes últimos anos.

Portanto, a produção da agricultura no Brasil, com sua gênese no latifúndio, não tem sofrido alterações referentes à concentração da terra e do crédito agrícola. Dessa forma, “muito tem se falado [...] sobre o agronegócio e suas vantagens [...] [que] dá a impressão que só as grandes propriedades é que produzem. A verdade é bem outra. O grosso da produção agropecuária do Brasil está nas pequenas e médias propriedades” (MPA, 2004). Isto não impede que o capital subjugu a

produção e o trabalho do trabalhador rural. Nesse processo, conforme Gorender (2002), num primeiro momento, ele é transformado em assalariado rural e, posteriormente, dispensado pela adoção de formas mais adiantadas para produzir. O trabalhador é substituído pelos instrumentos técnicos produzidos por outros trabalhadores e apropriados pelo capital, que proporcionam ao capitalista uma maior rentabilidade da produção e com economia de custos de mão-de-obra.

A coexistência de diferentes formas e perspectivas de produção e desenvolvimento agrícola tem sido permeada por conflitos, tensões e violência que estimularam a constituição e organização de movimentos de luta, protagonizados pelos trabalhadores do campo, como o MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra); MPA (Movimento dos Pequenos Agricultores), e outros.

Esses movimentos sociais, em suas lutas, denunciam a injusta e violenta concentração da terra e de recursos, monopolizados pelo capital, que tem a capacidade de, permanentemente, “revolucionar” as relações produtivas, promovendo de forma crescente mais acumulação.

Atualmente, está em curso a implementação de uma nova fase do modelo tecnológico de produção agrícola. Essa caracteriza-se por:

Métodos rigorosos de controle da produção agrícola e pecuária, através de computadores e monitoramento por satélites. É a chamada agricultura científica, agricultura de precisão ou agricultura biotecnológica. Tudo acontece com o controle e a precisão de uma fábrica. Uso de recursos científicos da biologia molecular e da engenharia genética para fazer mudanças em laboratórios no núcleo vivo das plantas e dos animais – no gene- criando plantas e animais com características que não existem na natureza. São os transgênicos. A aplicação destas tecnologias caras e controladas pelas indústrias multinacionais dos agroquímicos através de grandes empresas agropecuárias ou de integração de alguns pequenos agricultores a algumas agroindústrias. A grande maioria dos agricultores, especialmente os pequenos e médios, estarão fora da produção com este modelo de tecnologia. É a terceira fase da Revolução Verde, vem para excluir os pequenos e médios que resistiram até agora (GUTIERRES, GORGEN, VIVIAN, 2000, p. 33).

A implementação desse modelo produtivo de desenvolvimento agrícola tem-se confrontado, permanentemente, com os movimentos sociais do campo, desencadeando tensões e confronto em âmbito de país, no Rio Grande do Sul e na

Região Alto Uruguai. As disputas em torno do modelo de desenvolvimento rural ocorrem, de um lado, pela mudança ou manutenção da estrutura agrária, concentradora e excludente, e de outro, pelo modelo de produção agrícola (BELATO, 2002).

5.2.2 A Agricultura Familiar e a Formação do Técnico em Agropecuária

A terra guarda a raiz
da planta que gera o pão,
a madeira que dá o cabo
da enxada e do violão.
(Terra e Raiz, MST)

Ao adotar a agricultura familiar como uma importante referência de análise, neste trabalho, não desconheço sua complexidade e a existência de um rico e controverso debate quanto a sua definição e condição. Também tenho presente a idéia de que este debate tem ganho centralidade, contemporaneamente, em decorrência da capacidade de resistência e permanência da agricultura familiar, como uma forma de organização do trabalho e do trabalhador rural e que, portanto, envolve e se desenvolve, a partir de uma concepção singular. O que significa dizer, de uma maneira própria de produzir e viver. Ou seja, um modelo de trabalho que envolve e produz relações específicas, diferentemente daquelas produzidas pelo industrialismo. E este tem sido priorizado, por parte da sociologia, no sentido de explicar as relações e regulações do trabalho assalariado e urbano, decorrente do modelo de trabalho industrial/assalariado, que se constrói hegemônico e como referência para a sociedade e para a educação, em detrimento das relações de trabalho produzidas pela agricultura familiar.

Penso, também, que o trabalho da agricultura familiar, pela especificidade que o caracteriza, possa vir a representar um gérmen de possibilidade, de formação de um novo modelo de trabalho, de desenvolvimento e de sociedade e de emancipação humana. Significa dizer que tenho como princípio a compreensão de que a agricultura familiar é uma construção histórica, social, cultural que é produzida e se produz em um contexto econômico, social, cultural e histórico determinado.

Desta forma, a história vem mostrando que o nosso agricultor familiar – hoje - não é o camponês do modelo clássico de Marx (1998) e Kautsky (1986). O agricultor familiar é um trabalhador que não está imune às relações produtivas estabelecidas pelo mercado capitalista, que, por sua vez transforma-o, desestrutura e reestrutura, permanentemente, suas relações sociais e produtivas.

O conceito de camponês vem sendo ressignificado pelos movimentos sociais do campo e apontam para um modelo de trabalho emancipador. O camponês é delineado como um sujeito social que se forma na relação coletiva de trabalho e apropriação e não tanto como um indivíduo produto de uma relação privada tanto dos meios como do resultado social do trabalho (FERNANDES, apud, CARVALHO, 2005). Para este mesmo autor, o conceito de agricultor familiar é limitado porque não tem espaço para discutir a exclusão e, portanto, “nessa lógica não cabem os sem-terra, porque não se discute a exclusão. Discutem-se apenas os incluídos no espaço do processo de diferenciação” (ibid, 2005, p. 25).

Então, ao assumir, neste trabalho, a denominação de agricultor familiar, falo do trabalhador que trabalha a terra, daquele que ainda não sofreu o processo de expropriação e que, embora apresente traços característicos que o aproximem do camponês feudal, dele se distingue, até mesmo, porque são frutos de diferentes processos históricos. Embora o agricultor familiar viva uma tensão permanente de perda da terra, ele ainda não está dela expropriado, portanto ele detém a sua propriedade e se produz no trabalho participado da família.

[...] o conceito de agricultura familiar, entendida como aquela em que a família, ao mesmo tempo em que é proprietária dos meios de produção, assume o trabalho no estabelecimento produtivo. É importante insistir que este caráter familiar não é um mero detalhe superficial e descritivo: o fato de uma estrutura produtiva associar família-produção-trabalho tem conseqüências fundamentais para a forma como ela age economicamente e socialmente (WANDERLEY, 2005, p. 27).

Marx (1998, cap. XXIV, l. 1) analisa as mudanças das relações de propriedade, a expropriação dos camponeses de suas terras, o que dá origem a uma nova forma de propriedade privada, associada à exploração dos trabalhadores “livres”, constituindo-se em propriedade capitalista. O domínio ou a posse da terra,

essencial à economia camponesa, transforma-se em monopólio – sai da mão do trabalhador direto e passa para o capitalista. O monopólio da propriedade privada da terra vai constituir-se na base do modo capitalista de produção, que se fundamenta na exploração das massas camponesas. Nas palavras de Marx:

O modo capitalista de produção gera, entre outros, os seguintes resultados importantes: transforma a agricultura, que deixa os processos da fração menos evoluída da sociedade, puramente empíricos e prisioneiros da tradição e passa a aplicar, de maneira consciente e científica, a agronomia, desde que essa transformação seja possível nas condições da propriedade privada, dissocia por completo a propriedade fundiária das relações senhoriais e de sujeição, e ainda separa de todo a terra, como condição de trabalho, da propriedade fundiária e do proprietário, para quem a terra nada mais representa que um tributo em dinheiro que o monopólio lhe permite arrecadar (MARX, 1998, p. 708- 709).

A incursão que realizo, neste trabalho, olhando para os princípios que fundamentam e que originam o curso de formação de técnicos agropecuários, explicita este anúncio marxiano, de que a agricultura capitalista se impõe e se desenvolve, fundada em preceitos científicos, desconhecendo o acúmulo de conhecimentos e a experiência gerada pela agricultura familiar, considerada socialmente como a fração menos desenvolvida e, conseqüentemente, arcaica da sociedade. Esta concepção está impregnada no imaginário da Escola analisada.

Nós tivemos também um aluno que o pai dele era funcionário agrícola, funcionário rural de uma granja e o pessoal foi visitar esta granja que é uma propriedade maior para ver o que era tratamento de bovinos de leite com homeopatia, que era uma experiência nova. Então, essa valorização acho que ajuda muito porque ele se sente parte e não (Vice-diretora 2, ago. 2005).

Conseqüentemente, a formação do técnico em agropecuária tem se processado, historicamente, referenciada pelas necessidades e demandas do mercado capitalista de trabalho e produção agrícola. Assim, a gênese deste processo, conforme Marx, está na transformação da forma de conceber a terra, que

deixa de ser vista como aquela que “guarda a raiz da planta que gera o pão, a madeira que dá cabo da enxada e do violão”, como na epígrafe, para ser transformada em capital produtora de lucro. De meio de produção de alimentos, torna-se capital terra.

Para Martins (1982), há uma diferença entre terra de trabalho e terra de negócios. A propriedade no campo, para o autor, é a principal questão política. Para ele, a pseudo autonomia dos agricultores familiares serve para encobrir as brutais condições de expropriação as quais os trabalhadores rurais estão submetidos.

A partir de Marx, também Lênin (1988) e Kautsky (1986) destacam-se como pensadores importantes da perspectiva marxista clássica, que abordam a questão agrária, enunciando razões que explicam o desenvolvimento do modo de produção capitalista na agricultura.

Busco estes autores marxistas pela importância de suas teses referentes à questão agrária, embora, ambos, como Marx, tenham desenvolvido suas análises tendo como referência a realidade dos camponeses europeus. Portanto, uma construção histórica muito distinta da dos agricultores familiares brasileiros (MAESTRI, 2001), o que, no entanto, não os tem isentado do processo de expropriação bastante violento. “As grandes inquietações no campo, os conflitos cada vez mais numerosos, são determinadas pelo processo de expropriação da terra” (MARTINS, 1982, p. 12). Processo que constrói, destrói e transforma o agricultor familiar. A agricultura familiar é tratada no curso de formação do técnico em agropecuária como um limite do próprio agricultor por não, “saber administrar a propriedade. Isso que é agricultura familiar, saber administrar na família para permanecer lá”. *“Não é só plantar “radicce” para comer, para viver lá enfurnado” (Professor Miro, ago. 2005).*

Continuando com a percepção do mesmo professor, este nega o processo de expropriação, conseqüentemente, não chega à compreensão das lutas, tensionamentos e resistências que marcam o campo brasileiro, atribuindo ao agricultor familiar e à sua incapacidade intelectual e administrativa a migração compulsória que decorre da perda da terra da conseqüente concentração da propriedade fundiária, transformada em latifúndio.

Porque eu acho que, no mínimo para ser agricultor no Brasil, deveria ser técnico agrícola. Ser profissional. Sou contra, por exemplo, distribuição de terra do jeito que está sendo feito. Esta distribuição de terra deve ser feita no colégio agrícola, nas universidades de agronomia, veterinária e depois pensar nos outros (Professor Miro, ago. 2005).

Para Lênin (1988, p. 35): “o processo de decomposição dos pequenos agricultores em patrões e operários agrícolas constitui a base sobre a qual se forma o mercado interno na produção capitalista”. Este processo vai produzir internamente a diferenciação dos camponeses que se transformam em pobres, médios e ricos. Daí então, uma pequena parte dos camponeses capitaliza-se, enquanto outra, a grande maioria expropriada, transforma-se em proletários, vendedores de sua força de trabalho, ou “vagabundos” porque vagueiam pelas estradas em busca de um lugar e de um trabalho. Assim, a decomposição do campesinato produz, de um lado, pequenas empresas capitalistas, de outro, uma grande massa de assalariados rurais, dando origem a classes antagônicas, também na agricultura.

Desta forma, constitui-se (LÊNIN, 1988, p. 9-10):

a dualidade do campesinato, evidente quer do ponto de vista da sua situação, quer do ponto de vista do seu papel. De um lado, os imensos remanescentes da economia baseada na corvéia e toda sorte de resíduos da servidão diante de uma pauperização inédita e da ruína dos camponeses pobres explicam plenamente as raízes profundas do movimento revolucionário camponês, do espírito revolucionário do campesinato enquanto massa. De outro, a estrutura internamente contraditória de classe dessa massa, seu caráter pequeno-burguês, o antagonismo interno entre as tendências proprietárias e proletárias manifestaram-se claramente no processo revolucionário, na natureza dos diferentes partidos e nas numerosas correntes políticas e ideológicas. As vacilações do pequeno proprietário arruinado, vacilando entre a burguesia contra-revolucionária e o proletariado revolucionário, são tão inevitáveis como este outro fenômeno que se observa em toda sociedade capitalista: uma insignificante minoria de pequenos produtores se enriquece, ‘sobe na vida’ e se aburguesa, enquanto a imensa maioria se arruína completamente, transformando-se em trabalhadores assalariados ou paupérrimos ou vivem eternamente no limite da condição proletária.

Desse modo, para Lênin, constituem-se, na agricultura, classes antagônicas,

a partir do avanço do capitalismo no campo, em que uns poucos se capitalizam e outros muitos se proletarizam. A dualidade de que fala se expressa tanto na situação do campesinato como no seu papel na produção.

O campesinato, também, apresenta as contradições inerentes ao modelo capitalista de produção. Não existe, portanto, uma economia campesina que esteja imune às relações produtivas da sociedade capitalista.

O campesinato antigo não se ‘diferencia’ apenas: ele deixa de existir, se destrói, é inteiramente substituído por novos tipos de população rural, que constituem a base de uma sociedade dominada pela economia mercantil e pela produção capitalista (LÊNIN, 1998, p. 114).

Os alunos do curso de técnicos em agropecuária, da Escola Estadual Agrícola Ângelo Emílio Grando, de Erechim, representam, de certa forma, a produção social dos novos tipos de população rural, quer seja em relação à propriedade da terra, quer seja em relação às atividades que desenvolvem.

Assim, entre eles encontramos, ainda que não de forma predominante, diferentes estratégias de atividades que objetivam garantir a existência/reprodução dos agricultores familiares. Entre muitos exemplos, temos aqueles que combinam a atividade agrícola familiar com o exercício de algum dos membros da família de uma atividade fora da propriedade e remunerada, permanecendo no grupo familiar e contribuindo para o sustento/manutenção da família. A esta característica, observada entre os agricultores familiares, Schneider (2003), denomina-a de pluriatividade⁴².

Desse modo, a partir de uma nova ordem econômica e pela divisão social do trabalho, originam-se as outras classes sociais, em que não há lugar para o camponês que não seja proprietário, porque não vive da renda da terra, nem capitalista, porque sua atividade econômica não objetiva o lucro e nem proletário porque não recebe salário. Ou seja, o camponês é uma categoria de trabalhador destruído pelo capitalismo e, como diz Lênin, “substituído por novos tipos de população rural”. Neste processo, o agricultor familiar é gestado no bojo das próprias

⁴² Ver Sérgio Schneider (2003).

contradições do capital.

Para Kautsky (1986, p. 87), a propriedade feudal foi substituída pela propriedade privada e pela superioridade técnica da grande propriedade. A indústria penetra no campo através do progresso técnico. “Quanto mais a agricultura se identifica com os padrões capitalistas, tanto mais se diferenciam, qualitativamente, as diferenças técnicas, empregadas pelos grandes estabelecimentos das empregadas pelos pequenos” (ibid, 1986, p.87).

Essa diferenciação de que nos fala Kautski, parece ser percebida pelo agricultor familiar que, ao referir-se ao técnico da EMATER/RS que visitava sua propriedade, diz:

ele tinha vontade de ensinar, então a gente viu que algumas coisinhas eles estavam certos [...] o problema eles se formaram dec grandes propriedades. Então eles vinham aqui e mandavam a gente fazer um terraço. Só que na ladeira, fazer um terraço e na hora que ele estoura lá embaixo, vai pegar vinte ou trinta metros e vai lavar. Foi o que aconteceu [...] É que ele veio com as idéias da grande propriedade. Ele faz um terraço, mil metros no plano, claro que não vai lavar. A uréia, ele nos ensinou que tinha que usar, o adubo, algumas coisas serviram (Carlos, pai de aluno ago. 2005).

Desta forma, o trabalho do técnico agropecuário está em impor aos pequenos proprietários o padrão de desenvolvimento e as tecnologias exigidas pelo mercado capitalista, subordinando-os cada vez mais. Daí, que a contribuição Escola torna-se importante neste processo, porque: “*aqui ele vai começar a utilizar as coisas certas nas horas certas. Isso é, administrar economicamente a propriedade. Saber usar o adubo na quantidade certa, para aumentar a produção*” (Professor Miro, ago. 2005).

Para Kautsky (1986), a grande exploração agrícola supera, técnica e economicamente, a pequena propriedade, demonstrando a inferioridade e inviabilidade técnica e econômica da pequena produção que não dispõe de condições de competir com a grande propriedade capitalista, na incorporação dos progressos técnicos decorrentes da evolução econômica, no processo de penetração do capitalismo no campo. Em decorrência, o camponês proletariza-se e/ou busca uma atividade acessória. Aqui as atividades não-agrícolas nas pequenas propriedades, como forma de sobrevivência, aparecem.

Em relação ao fenômeno da proletarização, Muller (1979), ao analisar a economia política gaúcha dos anos de 1930 até os de 1960, refere-se:

Ainda que a industrialização brasileira de grande porte tenha se iniciado no pós-guerra de 1939-1945, ela assumiu contornos mais nítidos e definitivos no período de 1957-1961, quando, então, as bases técnicas da indústria estavam postas e em funcionamento, e a economia brasileira como um todo passou a girar, fundamentalmente, em torno da produção industrial. Os quatro primeiros anos da década de 1960 caracterizam-se por profunda crise política, pois as esferas de mando não mais se coadunavam às profundas mudanças havidas nas esferas produtivas e nos produtos que elas criaram. Nuclearmente, a crise política, provinha da incapacidade do sistema de poder proceder à 'incorporação do proletariado à sociedade moderna'. [...] A partir de março de 1964, o proletariado será incorporado à sociedade moderna industrial exatamente à maneira positivista, isto é, à maneira dos novos mandantes proprietários industriais e dos aparatos de Estado. Eles não se incorporaram, foram incorporados (MULLER, 1979, p. 359).

Ainda, para o mesmo autor, torna-se visível o comprometimento, o apoio do governo do Estado do Rio Grande do Sul ao processo de desenvolvimento embasado na produção industrial. São tomadas inúmeras iniciativas, no sentido de criar as condições necessárias à viabilização do processo de industrialização, através da oferta de serviços públicos, julgados indispensáveis como: "plano rodoviário, educacional, de saúde pública, de assistência social, de barragens para a irrigação e de eletricidade" (ibid, 1979, p. 370).

Quando os alunos vêm para a Escola, muito poucos provém de famílias já proletarizadas⁴³. Dos 183 questionários, respondidos pelos alunos, apenas 9 evidenciaram sua procedência de famílias que não possuem um vínculo imediato com a agricultura; buscam sua sobrevivência em outras atividades como: taxistas, motoristas, funcionários públicos, carpinteiros, professores...

Kautsky (1986, p. 20) considera que "a teoria marxista do sistema de produção capitalista não consiste, simplesmente, em reduzir a evolução deste sistema de produção [...] ao desaparecimento da pequena exploração perante a

⁴³ Quero significar aquelas famílias que, não sendo agricultoras, já o foram, portanto, em determinado momento de sua história/trajetória pessoal/familiar, foram expropriadas do direito de se reproduzirem como agricultores e/ou diretamente expropriadas de suas terras.

grande”. Portanto, a questão não é apenas a de saber se a pequena exploração persiste ou não. Conforme ele, “deve-se investigar todas as transformações que a agricultura experimenta ao longo do regime da produção capitalista” (KAUTSKY, 1986, p. 21).

Pode-se dizer que as transformações referentes à agricultura são perceptíveis, analisando-se as condições de trabalho das famílias dos alunos, matriculados na Escola no ano de 2005. Embora, ainda predomine exclusivamente a ocupação agrícola, observa-se também a existência de diversificação das ocupações que passam a não se restringir às exclusivamente agrícolas. Assim, encontram-se famílias em que um ou mais de seus membros realizam atividades remuneradas fora da propriedade familiar, geralmente numa relação de trabalho assalariado. Neste contexto, da Região Alto Uruguai, as prefeituras municipais figuram como as principais empregadoras. Nelas, o agricultor e/ou seus filhos exercem atividades de serviços gerais, motoristas, agentes de saúde, operadores de máquinas...

A diversidade não se esgota na busca de atividades externas e complementares para garantir e preservar a existência do grupo familiar, como também, entre os trabalhadores do campo encontram-se diversos vínculos de trabalho: desde o trabalho agregado ao trabalho assalariado da família do agricultor em uma das empresas rurais, conhecidas na Região como granjas. Tanto na relação de agregado como de assalariado, o trabalhador e sua família trabalham e vivem no local de trabalho.

A agricultura não se desenvolve da mesma forma que a indústria; ela segue leis próprias. Kautsky (1986, p. 21), assim coloca o problema: “Deve-se investigar se e como o capital se apodera da agricultura, a revoluciona, se e como arruína as antigas formas de produção e de propriedade e cria a necessidade de novas formas” (ibid, p. 21).

A evolução técnica implementada na agricultura vai acarretar mudanças nas relações de trabalho e na estrutura produtiva pela possibilidade de aquisição e incorporação das tecnologias, por parte dos grandes proprietários de terras.

Em sua obra, *A questão agrária*, Kautsky (1986) evidencia a superioridade técnica e econômica da grande propriedade capitalista em relação à pequena exploração. A superioridade é enfatizada, ainda, pela disponibilidade e facilidade de associação do grande proprietário que “existe em número menor, dispõe de mais

tempo livre, tem melhores relações e maior conhecimento comercial” (ibid, p. 109). Enquanto que os pequenos sobrevivem, envoltos num trabalho de super-exploração da sua capacidade de trabalho, portanto, sem disponibilidade de tempo livre essencial para facilitar o processo de organização associativa, cooperativa.

Não há meio em que as condições prévias para a organização de cooperativas se encontrem *mais fracamente* desenvolvidas do que entre os camponeses: suas condições de vida e de trabalho os isolam completamente, reduzem ao mínimo seu horizonte político, e roubam-lhe o tempo livre que a autogestão cooperativa exige (KAUTSKI, 1986, p. 109).

Todavia, o autor enfatiza que a dificuldade de organizar-se em cooperativas, não está só e simplesmente na exigüidade de tempo, mas também no apego do camponês ao seu pedaço de terra como forma de opor-se e proteger-se do movimento de expropriação e subordinação desencadeado pelo capital. No mesmo sentido, desenvolvendo pesquisa com cooperativas de assentados do MST, afirma (BONAMIGO, 2002, p. 87-88), que:

por essa constituição de classe, própria do camponês, pelo apego à propriedade individual da terra e dos meios de trabalho em sua luta contra o capital, ele desenvolve e reforça características de organização do seu trabalho assentadas no particular e no individual. Por isso, qualquer proposta que venha questionar ou modificar essa forma de organização do trabalho e da produção individual para uma forma de organização do trabalho e da produção socializada ou cooperativa leva o camponês a se ressentir.

Marx, no século XIX, teve a grandiosidade de demonstrar que o capital é um produto histórico de determinadas relações sociais de produção. Esclarece como se estabelecem essas relações sociais, ou seja, como se produz o capitalista e o trabalhador livre. Considero que a sua análise clássica, juntamente com outros autores já citados e estudiosos da realidade do campo brasileiro, ajudam-me a compreender as dificuldades pelas quais passa a agricultura familiar hoje, auxiliando-me, assim, a buscar uma compreensão e interpretação mais clara da

ação dos processos educativos, a partir da Reforma da Educação Profissional sobre as relações, a cultura e a produção dos trabalhadores da Região do alto Uruguai. Tenho claro que o agricultor não é um capitalista o que não impede, não o isenta das contradições inerentes ao capitalismo.

As sociedades são históricas, logo cada sociedade produz e é produzida por trabalhadores singulares. O camponês é o trabalhador agrícola da sociedade feudal e apresenta-se com um outro perfil, diferentemente daquele que hoje se faz presente na sociedade capitalista contemporânea. Para Goodman (1990), atualmente, a compreensão do caráter único da agricultura está no confronto do capital com o processo de produção através de um meio de produção –a terra- que não é produzida pelo trabalho humano, mas pertence ao mundo da natureza, embora modificada pelo trabalho. A agricultura não pode, simplesmente, ser incorporada e transformada num ramo da produção industrial. “Não havia alternativa industrial à transformação biológica da energia solar em alimento. A industrialização da agricultura, portanto, tomou um caminho decididamente diferente” (GOODMAN, 1990, p. 1).

Esta diferença decorre principalmente das limitações estruturais do processo de produção agrícola, assim: “Incapazes de remover estas limitações diretamente através da criação de um processo de produção unificado, os capitalistas industriais reagiram, adaptando-se às especificidades da natureza na produção agrícola” (ibid, 1990, p. 1).

Goodman confirma que a lógica do capital, também na agricultura, é o lucro. Logo, cada vez, mais precisa ocupar-se de setores e atividades econômicas ainda não lucrativas. Desta forma, utiliza-se da pesquisa científica, colocando-a a serviço da inovação industrial e acumulação de capital.

Nesta mesma lógica de que a agricultura representa um obstáculo natural à apropriação capitalista, para Mann; Dickinson (1987, p. 7), a permanência da agricultura familiar sob o capitalismo “explica-se pela lógica e pela natureza do próprio capitalismo”. Ou seja, pela incapacidade de o capitalismo em superar os limites naturais impostos pela produção agrícola. A explicação para a persistência da agricultura familiar deve ser buscada na natureza desta agricultura e na dinâmica do capital.

O capital, que objetiva a obtenção cada vez maior e mais rápida de lucro, desinteressa-se de determinadas atividades produtivas, a seus olhos, menos

lucrativas. Esse é o caso da agricultura que encontra “obstáculos naturais” para seu pleno desenvolvimento, dada a especificidade da produção agrícola, pois o tempo necessário à produção não coincide, obrigatoriamente, com o tempo de trabalho. Portanto, para Mann; Dickinson (1987, p. 17) “a não-identidade entre o tempo de produção e o tempo de trabalho estabelece uma série de obstáculos à penetração do capitalismo em certas esferas da agricultura” .

Olhar a formação profissional do técnico agrícola, a partir dos processos históricos que vão dando forma e constituindo um dos espaços de ação/relação deste técnico, a agricultura familiar, implica obrigatoriamente refletir sobre suas singularidades e processos históricos que lhe imprimem forma.

5.3 TÉCNICO: FORMAÇÃO E TRABALHO

A burguesia pode chegar ao poder e instaurar seu reino sem uma compreensão clara do processo histórico, sem uma consciência lúcida dos acontecimentos, favorecida pela “astúcia da razão” do desenvolvimento econômico-social, pela dinâmica própria ao capitalismo. O conhecimento científico do movimento social não era absolutamente uma condição de seu triunfo, e a auto-mistificação ideológica freqüentemente caracterizou seu comportamento enquanto classe revolucionária [...] O proletariado, pelo contrário, não pode tomar o poder, transformar a sociedade e construir o socialismo senão por uma série de ações *deliberadas e conscientes*. O conhecimento objetivo da realidade, da estrutura econômica e social, da relação de forças e da conjuntura política é, portanto, uma *condição necessária de sua prática revolucionária* [...] a verdade é uma arma de seu combate” (LÖWY, 2003, p. 208).

Começando-se pela epígrafe, pode-se auferir que pensar o trabalho, pensar a formação para o trabalho, a constituição do técnico de nível médio, enquanto trabalhador produzido por um determinado contexto e momento histórico, implica, na perspectiva do trabalhador, que sejam desvelados os processos históricos que o desenham.

Assim, faz-se necessário compreender a formação do técnico em agropecuária, inserida no processo social e histórico, peculiar ao modo de produção capitalista, para que possamos, a partir desta compreensão, desenhar a formação

de um técnico que seja capaz de se recriar e criar uma nova técnica, capaz de libertar-se dos “grilhões” dominadores dos pacotes tecnológicos, que determinam e orientam a produção agrícola e o seu próprio trabalho.

Não é dos grupos sociais “condenados” pela nova ordem que se pode esperar a reconstrução, mas sim daqueles que estão criando, por imposição e através do próprio sofrimento, as bases materiais desta nova ordem: estes últimos “devem” encontrar o sistema de vida “original” e não de sua marca americana, a fim de transformarem em “liberdade” o que hoje é “necessidade”. (GRAMSCI, 2001, p. 280).

A leitura dos *Planos Globais da Escola Agrícola Ângelo Emílio Grando*, Escola na qual focalizo meus interesses de pesquisa, dos anos de 1990, ressignificam essa fala de Gramsci na colocação que os educandos fazem de seus temores em relação ao curso. Temem a reprovação, temem a perda do internato, temem a doença e muitos outros temores... como o desemprego. Isso põe em evidência que o processo de formação do técnico não se dá sem uma grande dose de sacrifício da parte desses educandos, no processo de assimilação da “nova ordem,” a de ser técnico em agropecuária.

Ser técnico em agropecuária, na concepção dos alunos, é aquele que sabe, que leva o máximo de conhecimento, que ensina o agricultor, porque já experimentou os produtos e, portanto, pode recomendar, como também assistir é sinônimo de recomendação; conhecer o produto é saber os efeitos que ele produz, e recomendar sempre aqueles que já estejam no mercado: *“há um bom tempo, que tu saiba que dá resultado”* (Aluno Hugo, T. 32, ago, 2005), caso este seja novo, ainda não experimentado na escola, no período de sua formação e não tenha tradição no mercado,

tu não vai chegar no produtor, hoje, dizer para ele passar [um determinado produto] em toda a propriedade dele aquele produto e vai que ele não é eficaz? Tu não tem como fazer isso. Tu pode experimentar em uma pequena propriedade para ver se dá resultado e se der resultado pode dar assistência, pode recomendar, mas se tu não tem como recomendar, porque tu não tem como saber a eficácia dele (Hugo, Turma 32, ago, 2005).

Este conhecimento implícito na fala do aluno é questionável, porque superficial; fornece apenas informações referentes aos resultados imediatos em termos de efeitos na produção. Resta-nos perguntar: este conhecimento que forma o técnico em agropecuária contribui para transformar a sociedade? A opinião do aluno também traz preocupação, no sentido de que é possível usar a pequena propriedade como laboratório de experimento de produtos, que vão sendo lançados no mercado.

Löwy (2003) chama-nos atenção de que, se quisermos transformar e construir uma nova sociedade, precisamos conhecer. E conhecimento não se reduz a uma simples assimilação de resultados práticos, eficientes. Para o autor, o conhecimento é condição para a ação revolucionária, porque a dinâmica do capital, por si só, favorece a luta da burguesia. Então, para contrapor-nos ao capital, precisamos compreender o processo histórico que nos forma.

Assim, tendo como horizonte a possibilidade de apreender os processos históricos que produzem o trabalhador, as relações sociais de produção e as concepções de trabalho que daí derivam, que investigo a formação do técnico em agropecuária.

Conforme Marx (1998), para distinguir o homem dos animais, podemos usar de inúmeros atributos, entre os quais a consciência, a religião e muitos outros. No entanto, a distinção entre eles se torna nítida, quando os homens “começam a produzir os seus meios de vida [...]; ao produzirem os seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, a sua própria vida material” (ibid, 1998, p.15).

A produção da vida material dá-se através do trabalho, que é capaz de criar as condições de existência humana. Diferentes práticas produzem diferentes existências, diferentes subjetividades (NUNES, 2004). Que práticas são consideradas reconhecidas como geradoras da existência humana em nossa sociedade? Referindo-me ao curso de formação de técnicos em agropecuária, interrogo, questiono as práticas que os produzem, como também os sujeitos e grupos sociais que a partir destas são legitimados e perpetuados. Marx (2002, p. 31) considera a produção dos meios para satisfazer as necessidades humanas como um ato histórico, como o primeiro ato histórico “a verdade é que este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história”. Desta forma, existir é circunstância essencial. Mas que existência pressupõe a formação do técnico em agropecuária, quando as práticas, as referências são claramente aquelas que contribuem para perpetuação do modelo de trabalho e de sociedade?

Os homens e mulheres de cada tempo definem-se pela forma como constroem sua vida material. Então, que materialidade está sendo construída pelos homens e mulheres do nosso tempo através do trabalho? Que trabalho é este que está construindo a existência humana contemporaneamente? Trazendo estas interrogações para o âmbito do trabalho agrícola, que técnico está sendo formado? Para que está contribuindo o seu trabalho: para a alienação, ou para a emancipação? Para qual mundo do trabalho, o do extermínio da consciência e das possíveis formas de existência? Impondo-se,

porque em casa eu aprendia de um jeito e aqui é outra maneira mais modificada, genética mais avançada e tudo mais. Quando eu entrei aqui {em casa} se fazia a ordenha a mão, agora já mudamos, na fruticultura nunca se fazia poda e se deixava as árvores de pessegueiro tudo livre e agora a poda é mais ajeitada [...] na horta, em casa era tudo plantado como eles aprenderam antigamente, veio da nona⁴⁴, agora se planta tudo em espaçamento certo, hora certa, cuidando, faz irrigação, uma vez não tinha, molhava tudo no balde. Agora tem irrigação (Aluno Edson, T 21, ago, 2005).

Na concepção de Marx, o trabalho é uma produção humana. No entanto, na atual estrutura social capitalista, não é toda produção humana que é reconhecida e legitimada. A manifestação do aluno, do segundo ano do curso de formação de técnicos em agropecuária, é ilustrativa deste não reconhecimento. Muito embora, o processo de trabalho seja independente da estrutura social, este é por ela controlado, todavia, sem jamais alterar sua natureza de ser uma produção humana. O trabalho é, portanto, uma capacidade inerente ao ser humano. Ao afirmar que trabalho é ação humana, Marx diz, de maneira clara, que:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços, pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a

⁴⁴ Avó em italiano.

natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. Não se trata aqui das formas instintivas, animais, de trabalho. Quando o trabalhador chega ao mercado para vender a sua força de trabalho, é imensa a distância histórica que medeia entre sua condição e a do homem primitivo com sua forma ainda instintiva de trabalho. Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato fortuito. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho. “E isto é tanto mais necessário quanto menos se sinta o trabalhador atraído pelo conteúdo e pelo método de execução de sua tarefa, que lhe oferece, por isso, menos possibilidade de fruir da aplicação das suas próprias forças físicas e espirituais” (MARX, 1998, p. 211-12).

Na longa citação do trecho de *O Capital*, Marx explicita uma concepção de trabalho como processo, um movimento que, ao transformar a natureza, faz com que o ser humano também se transforme. Fica clara também a idéia de que o trabalho é uma característica essencialmente humana, porque supõe a capacidade de pensá-lo, de projetá-lo. O trabalho, enquanto atributo humano, é uma ação pensada, sai do âmbito meramente instintivo, animal, para ganhar forma e conteúdo humanos.

Ao agir sobre a natureza, o homem a modifica e modifica-se. Isto nos remete ao *trabalho como princípio educativo* e, conseqüentemente, a Gramsci (2001, p. 42-43):

a escola luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções de mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, e de leis civis e estatais, produto de uma atividade humana, que são estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas tendo em vista seu desenvolvimento coletivo; a lei civil e estatal organiza os homens de modo historicamente mais adequado a dominar as leis da natureza, isto é, a tornar mais fácil o seu trabalho, que é a forma própria através da qual o homem participa ativamente

na vida da natureza, visando a transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente. Pode-se dizer, por isso, que o princípio educativo [...] não pode se realizar em todo o seu poder de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida dos homens entre si.

A ação do ser humano sobre a natureza não é uma ação unilateral de um ser que apenas modifica o seu meio externo, mas uma ação processual, que, na medida em que vai desencadeando sua atividade sobre a natureza, também se submete a ela como constitutivo da mesma. Assim, ao transformá-la, transforma-se também. À medida que esse processo vai sendo realizado, o ser humano vai construindo, produzindo um novo espaço que não o restrito à natureza. A partir dela constrói uma nova lei que não é, necessariamente, a “ditada” pela natureza, mas uma nova forma de com ela se relacionar que vai gerando outras novas modalidades de entrar em contato com os outros seres humanos. Segundo Gramsci (2001), podemos dizer que esta construção é o espaço do social, porque não surge da natureza, mas sim, a partir da forma como os seres humanos mantêm com a mesma um relacionamento, ou seja, dela se apropriam e a transformam. O ser humano vai formando-se socialmente, da sedimentação de formas que vão mediando seu relacionar-se com o todo, isto é, com a natureza, com ele próprio e com os outros – homens e mulheres.

Ao falar do trabalho, Marx refere-se à capacidade de os seres humanos de idealizá-lo e realizá-lo. Destaca que toda atividade que é desenvolvida tem como resultado algo anteriormente pensado. Na sociedade capitalista em que vivemos, planejar o trabalho tem-se constituído em privilégio de uns poucos. Pode-se dizer que, no movimento do capital, este objetiva retirar do trabalhador aquilo que lhe é próprio, que é a capacidade de pensar seu próprio trabalho e de realizá-lo partindo de sua concepção, retirando, neste processo, do ser humano, a possibilidade de construir sua humanidade.

A sociedade capitalista fragmenta não apenas o processo produtivo, como também o educativo, através da separação entre educação e trabalho. Ainda, diferencia, hierarquiza e distingue a escola para uns e para outros. Oferece uma escola para aqueles que vão projetar, pensar e controlar o processo produtivo e outra para aqueles que vão executar a atividade de produção, sem que possam apropriar-se e controlar seu processo.

Marx (1998, p. 577), ao referir-se ao trabalho, enquanto processo de produção capitalista, chama a atenção que essa forma histórica de produção separa “o trabalho do cérebro e o das mãos [...] que acabam por se tornar hostilmente contrários”. Então, como se forma o trabalhador neste processo? Onde e como se corporifica a “mutilação” do processo de trabalho no curso de formação de técnicos em agropecuária?

Essa separação, entre o trabalho do cérebro e das mãos, pode ser observada no processo de gestação e implementação da Reforma, trazida pela Lei 9394/96. Assim, recebemos orientações por parte daqueles que, de direito, tem na sociedade o papel de pensar, de propor, e as escolas e a sociedade de executarem o que foi proposto, idealizado e, para que esta separação entre trabalho e educação continue sendo preservada, garantida.

Marx; Engels (1983, p. 4) fornecem elementos que auxiliam a compreensão deste processo, que traz implícita a fragmentação e dominação do trabalho e do trabalhador:

A divisão do trabalho é, historicamente, exigida pelo processo do trabalho manufatureiro ou industrial. O desenvolvimento da máquina incorpora a esta a habilidade do ofício e os conhecimentos que antes residiam no – e eram possessão do – trabalhador. Desta forma, a ciência e os conhecimentos passam a ser propriedade do capital, e o trabalhador se encontra enfrentando-os.

Relacionando a divisão do trabalho à organização do processo produtivo na agricultura, pode-se inferir que, ao longo do tempo, foi sendo abstraído do agricultor seu protagonismo, enquanto sujeito do processo produtivo. O processo de produção que o constituía agricultor foi sendo transformado e externalizado. Um trabalho, que antes era organizado através de seus aprendizados e da experiência, passa agora a confrontar-se com ele de formas diversas e estranhas a um cotidiano historicamente construído, impondo-se como decorrência de uma evolução e modernidade estranhas. Novas formas de organizar o trabalho são corporificadas em técnicas e tecnologias “empacotadas,” as quais o agricultor, para produzir, terá apenas de cumprir formas de execução, sem que isso implique em apropriação do conhecimento da sua produção.

O exemplo do processo produtivo de criação de aves, denunciado pelos alunos, parece-me significativo e ilustrativo deste mecanismo de subtração do trabalhador agrícola do seu conhecimento de produzir, colocando-o numa posição de “vigiar as máquinas, renovar os fios quebrados, que não exijam do operário esforço do pensamento, ainda que, por outro lado, impeçam que ocupe seu espírito em outra coisa” (MARX; ENGELS, 1983, p. 4). Embora a citação refira-se ao trabalho industrial, ela pode aplicar-se ao trabalho agrícola, e, mais especificamente, ao trabalho do técnico. Essa crítica aparece claramente nas conversas com os educandos, quando estes afirmam que não é suficiente o trabalho braçal para constituírem-se bons técnicos.

Marx; Engels também indicam que esse processo “afeta substancialmente a educação e formação dos indivíduos – a limitação de seu conhecimento mutila e reprime o desenvolvimento de suas faculdades criadoras” (ibid, 1983, p. 4). Parece-me que essa denúncia está implícita na indignação dos alunos da Escola Agrícola Ângelo Emílio Grandó, no desabafo de que o trabalho braçal não é suficiente, para que se constituam num “verdadeiro Técnico Agrícola”. Considero que há, por parte dos estudantes, a compreensão de que sua formação “fica mutilada” se não lhes é possibilitado pela escola o acesso ao conhecimento dos mecanismos constituintes do processo produtivo. Dessa denúncia, pode-se inferir que uma escola, no sistema capitalista de produção, não tem compromisso em ensinar, desafiar o aluno a desenvolver, recriar as tecnologias alternativas que foram sendo construídas pelos agricultores familiares, mas sim, tem a obsessiva preocupação em difundir as tecnologias oferecidas pelo capital, porque estas subordinam os agricultores e obrigam-nos a pagar por elas.

Ao olhar para o curso de formação de técnicos agropecuários, especialmente para o currículo que o constitui, tendo por referência a Escola citada, observa-se que sua ênfase está fundamentada numa concepção de produção, que desconsidera os determinantes históricos, sociais, culturais e políticos que se fazem presentes no processo produtivo. A produção passa a ser tratada como determinada por si só, como autônoma. Desconsideram, também, as diferentes formas de produzir que o ser humano foi construindo ao longo da história, especialmente as formas de agricultura camponesa e familiar, presentes e próximas dos estudantes que freqüentam o curso, pois são filhos de agricultores familiares, trabalhadores rurais e não de grandes proprietários de terras, empresários rurais.

Desta forma, o trabalho como princípio educativo numa concepção gramsciana está ausente uma vez que “o conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola [...] já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho” (Gramsci, 1979, p.130). Pode-se observar que o trabalho se faz presente no currículo de formação do técnico agrícola, através das práticas que realiza, porém, o “conceito”, ou a abordagem teórica, histórica, cultural, enfim, o trabalho, enquanto uma construção/relação social, produzida pelos seres humanos, não figura como elemento constitutivo do currículo do curso que se propõe a formar o técnico em agropecuária.

5.3.1 Valores que Fundamentam a Formação dos Técnicos em Agropecuária da Escola Estadual Agrícola Ângelo Emílio Grando de Erechim

No que se refere à estética da sensibilidade, definida no Parecer 16/99 para a Educação Profissional de nível Técnico (1999a, p. 27) encontramos o seguinte: “adquirir laborabilidade nesse mundo é apreender os sinais da reviravolta dos padrões de qualidade e é, inclusive, intuir sua direção”. Pergunto: por que não construir a direção? Apenas intuí-la? Quem a constrói se ao profissional basta intuí-la? O aluno, quando chega à escola agrícola já é um trabalhador. Então, que sentido tem essa laborabilidade para o aluno filho de agricultor familiar? O que eu tenho percebido, nas buscas por pesquisas, estudos referentes aos cursos técnicos de formação dos técnicos em agropecuária, é que, na verdade, estes cursos não são pensados, especialmente, para aqueles que provém da agricultura. O curso foi pensado para formar um tipo de trabalhador que vai levar conhecimento para o agricultor, portanto, um curso não para os agricultores e seus filhos, mas sim, para aqueles, é claro, filhos de trabalhadores que precisam fazer uma escola de formação profissional para trabalhar. Tanto que de, modo geral, as escolas técnicas agrícolas não foram construídas na zona rural e, sim, nas zonas periféricas das cidades. Nesse mesmo sentido, a exigência de ser filho de agricultor, para obter matrícula na Escola Estadual Agrícola Ângelo Emílio Grando de Erechim, é recente. Bastava querer fazer o curso e procurar a escola, submeter-se ao processo de seleção, que até hoje tem apenas a preocupação em apurar as condições intelectuais e, não, o

conhecimento, a relação, o vínculo do candidato para com a agricultura.

A estética da sensibilidade valoriza a diversidade e, na educação profissional, isso significa diversidade de trabalhos, de produtos e de clientes [...] a estética da sensibilidade será uma grande aliada dos educadores da área profissional que quiserem constituir em seus alunos a dose certa de empreendedorismo, espírito de risco e iniciativa para gerenciar seu próprio percurso no mercado de trabalho, porque a estética da sensibilidade é antes de mais nada anti-burocrática e estimuladora da criatividade, da beleza e da ousadia, qualidades ainda raras mas que se tornarão progressivamente hegemônicas [...] novo paradigma que se contrapõe àquele caracterizado como industrial, operário, assalariado, masculino, repetitivo, desqualificante, poluidor e predatório dos recursos naturais. Identifica-se, dentre outros, por aspectos como a valorização da competência profissional do trabalhador, o ingresso generalizado da mulher na atividade produtiva, a crescente preponderância do trabalho sobre o emprego formal, a polivalência de funções em contraposição a tarefas repetitivas, a expansão de atividades em comércio e serviços, o uso intensivo de tecnologias digitais aplicadas a todos os campos do trabalho e de técnicas gerenciais que valorizam a participação do trabalhador na solução dos problemas, o trabalho coletivo e partilhado, a redução dos níveis hierárquicos nas empresas” (BRASIL, 1999a, 27-28).

A diversidade a que o Parecer se refere, no caso dos técnicos em agropecuária, acredito referir-se ao desenvolvimento de capacidades de dialogar e levar, especialmente, aos agricultores mais necessitados de recursos, subsídios e apoios públicos governamentais. Conforme o documento da FAO, que tem servido de subsídio para discussão da reforma do curso técnico em agropecuária, o egresso do curso de formação deverá saber ensinar, resolver o problema do agricultor, a partir das condições que ele possui; torná-lo “autônomo” capaz de desenvolver-se sem dependências de recursos externos, porque estes não mais existem “devido à orientação neoliberal na qual os governos tendem a diminuir ainda mais suas atribuições, seu aparato de apoio à agricultura e os já escassos recursos que destinam ao desenvolvimento do meio rural” (LAKI; ZEPEDA DEL VALLE, 1994, p. 8).

Então, é compreensível que, para isso, se faça necessário um currículo que fomente a criatividade, a iniciativa, a liberdade de expressão.

É muito curioso o conceito de diversidade que fundamenta a proposta de

educação profissional. Na escrita do Parecer, ressalta que a educação profissional não é apenas um direito formal:

esse direito deve concretizar-se em situações e meios de aprendizagem eficientes, que assegurem a todos a constituição de competências laborais relevantes, num mundo do trabalho cada vez mais competitivo e em permanente mutação. Isso requer que a educação profissional incorpore o princípio da diversidade na sua organização pedagógica e curricular (BRASIL, 1999a, p.29).

O documento da FAO, ao qual tenho me referido, deixa claro o diagnóstico em relação à pobreza rural presente na América Latina e no Caribe; por isso, formula algumas sugestões, procedimentos, para que os governos adotem, no sentido de redimensionar a formação destes trabalhadores, técnicos agropecuários, que terão sob sua responsabilidade. Além de responsabilizar o próprio agricultor por sua condição de pobreza, encontrar, com ele, na sua propriedade, um modo de manter a subsistência da família.

Nessa perspectiva, é possível entender que a diversidade ganha relevância, na medida em que o técnico se torne um agente promotor de alternativas de amenização da pobreza no meio rural, como também de cumprir importante e fundamental papel social de “amenizador, amaciador” do conflito, responsável por culpabilizar, individualizar e reduzir o insucesso dos mais pobres a sua incompetência, incapacidade, falta de conhecimento, de interesse, de capricho e de vontade de trabalhar.

Nossa atenção não pode desprender-se e achar que a Lei abre para a pluralidade de concepções. Isso porque a primeira leitura chega a nos entusiasmar com sua abertura e reconhecimento da pluralidade, da diversidade. No entanto, a diversidade desejada é aquela que aponta para as múltiplas atividades as quais o trabalhador deverá dar conta, como também a diversidade diz respeito aos diferentes clientes com os quais o trabalhador deverá lidar, não no sentido de reconhecer e respeitar suas diferenças, mas sim, no sentido de, conhecendo-os, melhor vender os produtos e serviços desejados.

O espírito individualista que impregna a Lei 9.394/96, se faz presente em todo texto do Parecer 16/99, assim:

a qualidade da preparação para o trabalho dependerá cada vez mais do reconhecimento e acolhimento de diferentes capacidades e necessidades de aprendizagem; de interesses, trajetórias e projetos de vida diferenciados, entre outros fatores, por sexo, idade, herança étnica e cultural, situação familiar e econômica e pertinência a ambientes sócio-regionais próprios de um país muito diverso (BRASIL, 1999a, p.29).

Acho curioso como este texto menciona as diferenças e, no entanto, elas se fazem ausentes no curso de formação de técnicos em agropecuária da escola Agrícola Estadual Ângelo Emílio Grandó. Se a qualidade da educação profissional está na capacidade de apreender diferentes trajetórias e projetos de vida, eu pergunto: por que, no curso da escola, a trajetória, as dificuldades, os avanços, o projeto de vida dos agricultores familiares não se fazem presentes para garantir a qualidade da formação?

Quanto aos valores que a educação profissional deve inculcar nos alunos, no que diz respeito à relação com o trabalho, são: respeito ao “bem comum”, solidariedade e responsabilidade, dentro da empresa. Parece-me que, aos poucos, começo a entender o que as empresas que empregam os alunos egressos da Escola telefonam para saber. Isso, o histórico escolar, mesmo o elenco de competências, não dão conta para captar qualidades comportamentais ligadas ao que foi citado anteriormente. Para Neves; Sant’Anna (2005, p. 26), “sob a hegemonia burguesa, o Estado capitalista vem realizando a adaptação do conjunto da sociedade a uma forma particular de civilização, de cultura, de moralidade” .

A política da igualdade, uma nova forma de valorizar o trabalho, penso que aqui é um poderoso mecanismo de escamotear a realidade, impingindo ao trabalhador a falsa idéia de igualdade entre os que pensam e os que fazem ... ou melhor, possibilita que o mesmo trabalhador se encarregue de acionar, cuidar, consertar e limpar a máquina. O argumento usado pelo Parecer 16/99 é o de que, na sociedade da informação, a divisão entre trabalho manual e intelectual, bem como as diferenças entre concepção e execução tendem a desaparecer ou a assumir outras formas. Esta afirmação, me reporta a Neves; Sant’Anna (2005, p. 15), novamente, para ilustrar e desvelar a influência do “projeto de sociabilidade neoliberal da Terceira Via” que nega o conflito de classes e sua divisão no interior da sociedade. Está presente, fundamentando a proposta de educação profissional dos

trabalhadores brasileiros, a ideologia que sustenta o projeto de sociabilidade da Terceira Via, que pretende ser uma alternativa às questões sociais, e os problemas produzidos pelo neoliberalismo.

A política da igualdade deverá incentivar situações de aprendizagem nas quais o protagonismo do aluno e o trabalho de grupo sejam estratégias para a contextualização dos conteúdos curriculares no mundo da produção. Nesse sentido, a política da igualdade está sintonizada com as mudanças na organização do trabalho pelas quais as relações hierarquizadas estão sendo substituídas pela equipe, pela ilha de produção, pelo acolhimento de várias lideranças em lugar do único feitor ou supervisor, pela solidariedade e companheirismo na realização das tarefas laborais (NEVES; SANT'ANNA; 2005, p. 31).

Ao analisar o nascente industrialismo italiano, no início do século passado, Gramsci já manifestava a necessidade presente de formação de um “novo homem”; na perspectiva apontada por ele, esse novo espaço e novo homem que aí seriam gestados, constituía-se num futuro de esperança para a construção de um novo tipo humano capaz de desenvolver-se solidário face à nova materialidade de condições de vida e de trabalho, derivados da nova base produtiva. Acreditava o pensador italiano que aí poderia se constituir numa prodigiosa possibilidade de se gestar o “novo” ser humano solidário. Pergunto: o que aproxima e/ou distancia a solidariedade esperada por Gramsci, num outro contexto, realidade e tempo, desta solidariedade pretendida, hoje, pela sociedade capitalista brasileira diante da nova realidade produtiva?

Se observarmos a nova legislação, produzida na segunda metade dos anos de 1970, e atentarmos para seu conteúdo, poderemos traçar pontos em comum com a decretação da nova legislação educacional para os anos de 1990. Neste período se começa a preparar terreno para a implementação da Reforma. A expressão “mundo do trabalho,” em substituição ao trabalho em si, vai sendo incorporada lentamente ao discurso cotidiano da legislação, das escolas, dos trabalhadores em educação. É, oficialmente, constituída em realidade.

A nova expressão não é apenas uma criação vocabular pomposa, moderna, mas sim, uma expressão preñe de significação que altera substancialmente a concepção de trabalho implícita nos currículos. A partir daí, não se qualifica mais

para o trabalho, prepara-se para o trabalho. Ou seja, consubstancia-se uma nova forma de abordar o trabalho no âmbito da escola que, até então, qualificava para que o aluno fosse incorporado num espaço específico e determinado de ocupação. Construía-se uma identidade mais objetiva do trabalhador. Ou melhor dizendo, delimitava-se, através da formação, um campo específico de trabalho, de atividades e de posição no contexto produtivo.

O técnico agrícola que, até então, se caracterizava como um receitador, divulgador e recomendador de pacotes e produtos para agricultura, passa agora a assumir, também, outras responsabilidades e grupos de agricultores, antes não interessantes. Agora se preceitua uma formação técnica para que ele seja capaz de dialogar com todos, os agricultores familiares, os latifundiários e, ainda, capaz de empreender seu próprio “negócio”. Para os primeiros, ele precisa ser capaz de convencê-los de que seu fracasso é responsabilidade deles mesmos; para os segundos, de contribuir na produtividade, no mais lucro, sendo um peão dedicado, polivalente, submisso e dócil. Deve, também, ter competência para criar seu próprio negócio, com que recursos, no entanto, não se sabe.

O importante é, que, agora, a preparação para o mundo do trabalho rompe com as fronteiras de um determinado trabalho; traz a preocupação não para uma ocupação delimitada, mas com uma idéia de abstratamente desenvolver habilidades, competências.

Olhando os inúmeros Pareceres e Resoluções que foram sendo formulados nos anos de 1980, período que antecede a LDB 9394/96, percebe-se claramente que o “espírito” da lei estava sendo implementado; já estavam sendo introduzidas nas escolas as idéias que depois viriam a materializar-se na LDB 9394/96.

Então, o curso de Técnico Agrícola, até a vigência oficial da nova legislação, vai dar lugar ao Curso de Formação de Técnico em Agropecuária, mudança esta que vinha sendo preparada desde os anos de 1980, especialmente desencadeada pela reformulação apresentada pela Lei federal 7044/82, que altera substancialmente a Lei então em vigor, a 5692/71. Se formos buscar o texto da Lei ao pé da letra, veremos que a 7044/82 muda a redação de uma única palavra. De qualificação faz constar preparação. Surgem os PPTs em nível de segundo grau, os Cursos de Preparação Para o Trabalho, que trazem já a concepção do novo tempo produtivo que se inaugura.

À primeira vista, parecem ser sinônimos as expressões: qualificação e

preparação; mas, no entanto, alteram substancialmente a forma de interpretar uma Lei. Se estou qualificado estou preparado, se estou preparado estou qualificado? Ou não é bem assim? No dicionário de filosofia de Abbagnano (2003), a busca da significação destas expressões leva-me a interpretar o significado de cada uma e perceber que a qualificação tem um sentido específico, delimitado por um conjunto de características identificáveis, nomeáveis; qualificar é determinar com proximidade, com clareza, algo, quer seja a qualificação para o trabalho, quer seja a qualificação de um ser humano que, a partir desta, passa a ser identificado, distinguido, concreto.

Desta forma, compreende-se a troca realizada na Lei, que vem responder ao novo contexto e, conseqüentemente, à nova forma de ver e atribuir o trabalho na sociedade. Daí, a preparação, esta não necessariamente sai do plano do geral, da abstração; os filhos dos trabalhadores serão preparados genericamente, com hábitos, valores estes fundamentais para que todos os preparados não “quebrem as máquinas”. Prepara-se, cria-se uma atitude, um conjunto de valores que predispõem a aceitar as regras, as normas que são postas, o que necessariamente não significa marcar, distinguir, personalizar o trabalhador para uma atividade marcada, definida, caracterizada, mas sim, prepará-lo para um conjunto amplo de atividades, contingências que podem ser desde ligar a máquina até liderar o conjunto de trabalhadores para consertá-la, conservá-la, melhorá-la, se for o caso. Isso diz respeito à preparação para as demandas da máquina que determina o seu trabalho, humanizando-se a máquina que ordena e desumanizando-se o trabalhador, que executa.

Acredito que a nova materialização exigida pelo “mundo do trabalho” explique também a pretensa interdisciplinaridade e contextualidade trazidas como princípios fundantes dos novos currículos.

5.4 A MATERIALIZAÇÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE NO CURSO DE FORMAÇÃO DE TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA

Em decorrência das mudanças ocorridas no mundo do trabalho pela globalização da economia e pela reestruturação produtiva, as velhas formas de organização tayloristas-fordistas deixam de ser dominantes. À luz dos novos paradigmas, com base no modelo japonês de organização e gestão do trabalho, a linha de montagem vai sendo substituída pelas células de produção, o trabalho individual pelo trabalho em equipe, o supervisor desaparece e o engenheiro desce ao chão da fábrica, *o antigo processo de qualidade dá lugar ao controle internalizado*, feito pelo próprio trabalhador. Na nova organização, o universo passa a ser invadido pelos novos procedimentos de gerenciamento; as palavras de ordem são qualidade e competitividade (KUENZER, 2002, p. 32).

Na escola, esta nova organização do trabalho também se faz sentir; o trabalho individual do professor, que até então se materializava como responsável por uma disciplina, passa agora a assumir ares de "interdisciplinar", como é percebido e externado na fala dos professores. No entanto, o que ocorre é uma abrupta e brutal alteração no formato das disciplinas, agora fragmentadas e transformadas, possibilitando, com a "mistura"; o aligeiramento dos conteúdos, principalmente os de caráter formativo. Observa-se que as disciplinas perdem a referência de áreas do conhecimento e vão transformar-se em fragmentos de suporte ao desenvolvimento de competências e habilidades. Penso que este "novo processo" de construção dos currículos "formativos" esvaziam e neguem o acesso ao conhecimento, historicamente produzido e acumulado; e, por conseqüência, a possibilidade de criar, recriar novos conhecimentos.

Penso, ainda, que esta formação objetiva torna-se uma forma de controle, um dispositivo, incorporado "naturalmente" pelo e no "novo tipo de trabalhador", que deve passar a desenvolver a capacidade de vigiar e autovigiar-se.

Na percepção do professor, o diálogo ficava prejudicado, porque antes, quando o curso era integrado:

Ele não abria tanto... os horizontes, não era discutido tanto por causa que o professor pegava uma disciplina e levava... conduzia ele, ele ministrava no médio e no técnico a mesma disciplina, e daí ele tinha toda autonomia de fazer o que ele achava correto, e não era, não se era questionado não se era... não havia aquele diálogo fazia... cada um fazia a parte dele e não, não se trocava idéias, as informações. Hoje o professor de Zootecnia troca informações com o professor de Agricultura, como é que ele vai efetuar aquela pastagem, como concluir aquela análise de solo, vamos analisá-la, vamos ver o que é necessário suplementar aquela pastagem, que dias tu pode ou tem disponibilidade de efetuar o plantio naquela pastagem, usando o equipamento da área da agricultura na área de zootecnia, pra formar uma pastagem, uma alimentação para os animais, uma formação dum plantio de milho pra cilagem, enfim, o que se, se planeja fazer (Professor Vitor, ago, 2005).

Antes, uma disciplina não estava subdividida em termos específicos ou ênfases e era trabalhada por um único professor; agora, com a fragmentação ou esfacelamento das disciplinas, em que diferentes aspectos transformam-se em disciplinas, também diferentes, professores trabalham em cada uma das especificidades construídas. Ainda, na Escola Estadual Agrícola Ângelo Emílio Grando, uma mesma especificidade é dividida entre teórica e prática, trabalhada por diferentes professores.

O trabalho individual do professor como o trabalho individual do operário ganha um novo status de realização. Assim, na formação dos técnicos em agropecuária esta nova configuração se faz sentir, também, na relação que se estabelece entre os professores responsáveis pelos diferentes temas dentro das unidades e entre diversos setores da produção.

Com isso, não é surpreendente, por mais curioso que possa parecer, que a interdisciplinaridade conste como um dos princípios aspectos orientadores da organização curricular. Ela aparece nas falas dos professores como uma novidade, um avanço destacado desta Reforma. Vê-se que a força preceitual da Lei, do oficial e do dever ser, ganham status de legitimidade e avanço.

Posso dizer que, entre os professores entrevistados, quando interrogados em relação às mudanças trazidas pela LDB 9394/96, todos destacaram a interdisciplinaridade como um avanço positivo trazido pela Reforma. Parece que o discurso oficial consegue escamotear, inclusive no interior da escola, as relações produzidas por um processo fortemente fragmentador que, num primeiro momento, retira toda e qualquer possibilidade de tornar interdisciplinar a formação.

Percebo, aqui, um grau enorme de fragmentação, de distanciamento entre a educação e o trabalho, para, artificialmente, produzir uma aproximação que é fictícia através de um conceito de interdisciplinaridade. Fictícia, porque penso que um ser cindido e um processo fragmentado, dificilmente conseguirão reconstruir a totalidade, mesmo que parcialmente. “O argumento da interdisciplinaridade tem sido usado mais para fragmentar do que para integrar e gerar um conhecimento próprio” (FREITAS, 1989, p. 107). Ou seja, se o processo produtivo é fragmentado, também o será o processo de produção do conhecimento que dá origem às disciplinas; conseqüentemente também o será o processo educativo.

Acredito que um processo formativo, que objetive a transformação de indivíduos em sujeitos, não se concretiza fundamentado numa proposta que separa, caracteriza, diferencia e hierarquiza, desvinculando a formação profissional dos demais processos formativos e vinculando-a de forma subordinada a divisão social do trabalho.

No capitalismo [...] o processo produtivo foi submetido a uma fragmentação sem precedentes. Para maximizar o lucro era necessário expropriar o processo de trabalho do trabalhador, separar o momento da concepção do momento da execução, e manter o monopólio sobre o conhecimento do processo de trabalho para estabelecer o controle do ritmo e da qualidade (FREITAS, 1989, p. 109).

Portanto, a interdisciplinaridade na sociedade capitalista em que vivemos, fundada na fragmentação do processo produtivo, não pode se constituir. Enquanto o trabalho for fragmentado o conhecimento também o será. A leitura que faço da presença da interdisciplinaridade, enquanto princípio orientador do currículo do curso de formação de técnicos em agropecuária, é a de que esta representa um importante instrumento de controle dos sujeitos sociais envolvidos no processo formativo, objetivando preservar a hegemonia da classe dominante, na sociedade. Isso porque, tanto desqualifica o trabalho do professor quanto porque restringe a formação a disposições comportamentais nomeadas como habilidades e competências.

5.4.1 A Corporificação Interdisciplinar no Interior da Escola na Perspectiva de Seus Sujeitos

O que chama atenção nas manifestações dos professores, tanto das disciplinas das áreas técnicas como das disciplinas das áreas humanas, da coordenação e direção, é o discurso orquestrado do avanço da interdisciplinaridade. Como esse processo é identificado por eles é interessante observar. Assim a compreensão da interdisciplinaridade é colocada:

foram feitas reuniões [...] e discutindo a interdisciplinaridade, que as disciplinas podiam ser comuns e foi fluindo desta maneira. Até hoje a gente procura um professor pelo curto espaço que a gente tem de tempo [...] a gente dialoga e troca idéias durante os intervalos, num bate papo aí, no chimarrãozinho aí, cinco dez minutos com um, cinco dez minutos com outro, no dia-a-dia a gente vai avançando desta maneira, pra se ter o melhor resultado, pra crescer no... nas atividades (Hugo, ago, 2005).

O tempo destinado à construção da interdisciplinaridade é o recreio, tempo apontado por todos os professores que a ela se referiram, quando perguntados: qual o espaço da interdisciplinaridade na escola.

Nas falas dos professores, a interdisciplinaridade é colocada no âmbito da troca de idéias, no diálogo e, inclusive, entre os diferentes setores produtivos da escola, que, conforme eles, antes da reforma cada professor organizava seu setor, sua disciplina, seu trabalho sem dialogar com os demais. Percebe-se que a organização do trabalho pedagógico sai da esfera individual do professor e passa a constituir-se em “célula” capaz de contribuir para o perfeito e harmônico funcionamento da escola. Poderia significar um avanço se apontasse para a possibilidade de auto-organização e gestão do trabalho coletivo. Não é este, no entanto, o objetivo da reforma, conforme vimos.

Entendo que a fala do Professor Hugo, antes de significar um avanço no sentido de buscar uma perspectiva integradora, interdisciplinar, como preferem afirmar, representa sim, um processo de perda da autonomia do professor que, agora, por uma força de Lei, sente-se “obrigado” a dialogar com os colegas, contando o que ensina. Penso que este conceito de interdisciplinaridade, na forma

como se materializa no cotidiano da escola, cumpre muito mais um papel de controle e perda de autonomia por parte do professor na condução do seu ensinar/aprender no cotidiano da escola.

Digo isso, porque em suas falas os professores salientam que a interdisciplinaridade desencadeou um processo de socialização das diferentes disciplinas entre os professores. Antes, cada professor realizava seu trabalho, sem que os outros soubessem os conteúdos que desenvolvia, como também cada setor fechava-se em si mesmo. Então, à medida que, no interior da escola, se desenvolvem mecanismos que “obrigam” os professores a dizerem para seus pares o que estão trabalhando, criam-se as condições objetivas e necessárias para que o processo formativo seja mais controlado. Desta forma, cada um é seu controlador, o próprio grupo por si mesmo é capaz de desenvolver mecanismos de autocontrole. Também prepara os alunos para o trabalho de equipe que caracteriza o novo padrão produtivo, flexível, em que o papel dos trabalhadores é solucionar problemas apresentados pelas máquinas, daí a importância do trabalho de equipe.

Por outro lado, podemos, também, desmistificar a falácia da interdisciplinaridade, trazida no bojo da Reforma, como uma analogia às novas relações produtivas, que deixam de ser a realização de uma única atividade para assumir características que exigem do trabalhador uma visão de conjunto, a realização de um igual conjunto de tarefas/atividades. Isso implica entrar em interação, conversação ou diálogo com outros, como também, controlar e resolver os possíveis problemas que possam decorrer da realização da produção, tais como: concertos, reparos e regulagens exigidos pelo maquinário.

Eu digo que ela existe porque eu dou uma parte da matéria e não dou outra porque a professora de matemática já deu. No cálculo de custo de ração e de custo de frango, eu sei que as regrinhas de matemática é uma parte que entra e uma disciplina depende da outra e esta interdisciplinaridade vem aqui favorecer. Só eu digo que ela tem que se integrar bem mais, com a biologia que se integra com a parte de aves. Isso é uma coisa boa para a parte de rendimento. Essa coisa de interdisciplinaridade caiu bem só que ela deixa um pouco a desejar por causa da falta de integração [...] Ela sempre existiu de uma maneira oculta, não falada mas ela sempre existiu porque a integração dos professores e cada um dá a parte que tocava para ele e sempre tem: eu chego até aqui e você dá adiante. E vai se integrando: essa parte eu dou e não precisa você repetir (Professor Toni, out. 2005).

Parece ousado afirmar que a dita interdisciplinaridade, na verdade, é seu oposto. Porém, se atentarmos para as implicações trazidas pela Reforma, contrariamente ao discurso da interdisciplinaridade, desencadeia-se um processo significativo de fragmentação das disciplinas, criando uma subdivisão ainda maior do que aquela que, ao longo do tempo, tem sido realizada com a constituição de disciplinas, ou seja, ocorre uma fragmentação ainda maior das áreas do conhecimento. Agora esse processo se realiza no interior mesmo da disciplina, não mais no interior da área de conhecimento. O depoimento do professor é ilustrativo desse processo: *“foi incluída também junto com a biologia a ecologia a parte agroecológica e aí tirou da área técnica e se pôs para o ensino médio” (Professor Chico, ago, 2005).*

Outra estratégia interdisciplinar, caracterizada como trabalhar junto, encontrada pela escola, está na fragmentação não só teórico/prática como também na justaposição de professores para trabalharem uma mesma disciplina técnica, dividida entre a parte teórica, de responsabilidade de um professor, e a técnica cabendo a outro professor. Esta estratégia se constituiu uma prática comum no conjunto das disciplinas que compõem o currículo da educação profissional. Pode-se dizer que, em nome de uma concepção interdisciplinar, se fragmentou mais ainda o processo formativo.

Concretamente, assiste-se à concretização de um processo formativo que se vai descaracterizando, no sentido de identificação dos sujeitos e seus espaços de responsabilidade, na medida em que se coloca sob a responsabilidade de vários professores a realização de uma disciplina formativa. Cria-se uma monstruosa fragmentação, pois:

No meu caso e da professora Vice-diretora 2 [...] eu trabalho a parte de nutrição geral em sala de aula e ministro a parte prática de zootecnia, a área de anatomia dos animais e as necessidades dos animais na prática, e ela em sala de aula (Professor Vitor, ago, 2005).

Nesta prática se evidencia, também, na opinião do professor, que desta forma se refere às subdivisões das disciplinas, mostrando como cada conteúdo foi transformando-se numa disciplina, tornando-se “autônoma”, assim: onde um

professor trabalhava uma disciplina, agora há três. Pode ser que, daqui a algum tempo, utilizando-se da lógica do custo/aluno, o Estado justifique que não há necessidade de contratar três professores para ministrar uma mesma disciplina.

Pega mais professores que vão trabalhar com a mesma turma. É menos períodos, mas tem mais condições de dar mais conhecimento. Porque, por exemplo, se a senhora vai lecionar cinco períodos de agricultura e vamos dividir este período de agricultura em três disciplinas, deixamos agricultura geral e colocamos lá ervas medicinais, fruticultura e colocamos outras áreas, os outros professores tem condições de dar mais, nem que o período seja o mesmo... colocar três professores no lugar que tinha só um, faz diferença, cada um vai trazer um pensamento diferente. Por exemplo: esse cara que lecionava agricultura ele tinha mais vontade dentro da parte de agricultura em si, as medicinais pode ser que ele até esquecia de comentar, pode ser que ele esquecia a parte de fruticultura também, porque ele tinha o conteúdo dele para desenvolver agora então não. Entrou mais dois aqui (Professor Alberto, ago, 2005).

Penso que a materialização desta Reforma se distancia e muito da escola politécnica, pensada por Marx, para os trabalhadores, como, também, distancia-se da escola unitária idealizada por Gramsci, pois ambos apontam para uma perspectiva unitária e não desintegradora do conhecimento, porque assentada na relação trabalho, produtivo e formação.

Penso, também, que esta escola para os trabalhadores, trazida pela Reforma, reproduz, no interior da própria formação, um processo fragmentador o que reforça a polarização entre o teórico e o prático, distanciando-os ainda mais. Pois, na sociedade, hoje, essa distância “territorial” entre os que pensam e os que executam amplia-se cada vez mais.

A descontinuidade é uma característica presente não apenas entre os diferentes níveis de escolarização. No curso de formação de técnicos em agropecuária, esta se faz presente no interior mesmo das disciplinas. Novamente pode-se auferir que a escola capaz de desencadear o desenvolvimento da capacidade criadora e a construção da autonomia intelectual dos trabalhadores e de seus filhos, está cada vez mais distante, pelo menos em relação à formação oferecida pela Escola analisada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na verdade, são poucos os que sabem da existência de um pequeno cérebro em cada um dos dedos da mão [...] Aquele outro órgão a que chamamos cérebro, esse com que viemos ao mundo, esse que transportamos dentro do crânio e que nos transporta a nós para que o transportemos a ele, nunca conseguiu produzir senão intenções vagas, gerais, difusas, e sobretudo pouco variadas, acerca do que as mãos e os dedos deverão fazer (SARAMAGO, 2003, p. 82).

A história tem desvelado que o saber, na epígrafe colocado, é um saber que não leva a um processo de acumulação de capital cada vez mais crescente. Portanto, é um saber perigoso; se o trabalhador souber que é em suas mãos, no saber dos seus dedos, que está a realização do capital, com certeza não mais se deixará por ele conduzir.

Assim, podemos nos referir à Reforma formulada por aqueles que se autodenominam o “cérebro da sociedade”, que defendem a manutenção de um modelo de sociedade que requer essa Reforma. São capazes de indicar o caminho que os dedos devem seguir, construir para que a obra produzida seja a preservação da reprodução cada vez mais ampliada do capital. Talvez, sabedores de que os dedos possuem cérebros, os sujeitos do capital, as grandes corporações empresariais, bancárias e latifundiárias, com medo da insubordinação dos dedos, usem todo o seu cérebro para produzir a intenção de destruir os cérebros dos dedos. Até porque, se cada dedo tem um cérebro, todos os dedos somados serão muitos para uns poucos cérebros.

Penso que Saramago resgata a unidade humana, rompida pela obsessão desenfreada do capital pelo lucro, expropriação/exploração da terra, do trabalho e do trabalhador, apontando a vulnerabilidade do capital nas mãos dos trabalhadores, se estes descobrirem que o cérebro nada é, nada faz sem as mãos que constroem, criam e recriam as “ordens do cérebro”.

De um lado, parte-se do pressuposto de que o ensino profissional,

especialmente o ensino profissional agrícola, constrói-se e ganha materialidade num contexto específico e determinado da produção da sociedade, e que cumpre um importante papel social e de dominação, no sentido de concretizar e legitimar um modelo produtivo e de sociedade. De outro, compreende-se que a educação profissional é elemento constitutivo deste mesmo contexto, portanto, há possibilidade de recriá-lo, reconstruí-lo, desconstituí-lo/constituí-lo sob outra perspectiva, sob a perspectiva do “cérebro dos dedos”, das mãos.

Melhor dizendo, busquei compreender a Reforma da Educação Profissional, trazida pela Lei 9394/96 e pelo Decreto 2208/97, de forma especial a formação do técnico em agropecuária da Escola Estadual Agrícola Ângelo Emílio Grando de Erechim-RS, colada à compreensão da sociedade, em que se processa esta Reforma. Ou seja, inicio pela compreensão de que esta é uma sociedade capitalista e que a Reforma foi oficialmente desencadeada num momento em que a mesma se encontrava imbuída num processo significativo de transformações produtivas, econômicas e sociais. Acrescento, ainda, que é característico, desta nossa sociedade, uma educação voltada *para* o trabalho em detrimento de uma educação *através do* trabalho (CANÁRIO, 2003). A história tem nos mostrado que à, medida em que as características inerentes ao capitalismo têm-se feito presentes na sociedade, o protagonismo do processo de formação e, em especial, o que vincula trabalho e educação vai sendo substituído, retirando das mãos dos trabalhadores o direito de aprender/ensinar no e pelo trabalho.

Isto porque no capitalismo o trabalhador perde cada vez mais o controle sobre o processo de trabalho, transformando-o em dependente não apenas dos meios de trabalho, mas também do domínio do conhecimento sobre o seu processo de trabalho, garantindo-se, assim, sua subserviência e dependência, permanentes ao capital (MARX, 1998). Por isso, é condição para sobrevivência capitalista retirar permanentemente do trabalhador toda e qualquer possibilidade de controle do e sobre o processo de trabalho.

As conseqüências dessa condição, impostas pela própria natureza da estrutura social capitalista, se refletem nas constantes reformas pelas quais têm passado o curso de formação de técnicos em agropecuária.

Isto tem influência na formação do nosso técnico quando ele precisa botar a mão na massa para sentir o que é. Eu sempre digo que eles só sabem, pedir para alguém fazer o serviço e não se conhece o serviço e para você conhecer o serviço tem que ter feito ou ao menos convivido com ele (Professor José, ago. 2005).

Eles, [os alunos] cada vez sabem fazer menos o que eu tenho pra dizer é o seguinte: quanto mais se busca a tecnologia e a modernidade, mais fraco fica em termos de conhecimento e aprendizado e evolução. Toda esta evolução que nós tínhamos e do conhecimento teórico e empírico da coisa, nós fazíamos sem estar fazendo. Hoje, isso está caindo está ficando tudo de lado. E se busca a tecnologia muitas vezes cai na frustração (Professor Júlio, ago. 2005).

À medida que investigamos a educação rural/do campo, em particular a formação do técnico em agropecuária, vamos percebendo e construindo a compreensão da concepção de trabalho presente na sociedade. Penso que este tem sido um elemento importante para entender por que o ensino agrícola não tem uma existência e afirmação social por parte de uma legislação e documentação oficial. Isto permite-nos afirmar que a importância atribuída à agricultura, enquanto possibilidade fundante do desenvolvimento social, fica secundarizada.

Não obstante, no que se refere à educação profissional, é senso comum, entre os pesquisadores, que o estigma referente a esta modalidade de educação, ou seja, a formação dos técnicos agrícolas, tem atingido aquela destinada aos mais diferentes setores da economia e atividade humana, ou seja, a formação técnica de modo geral, e não somente, a que se refere à atividade agrícola. Esta pode-se dizer, que foi “vítima” de um descaso ainda maior.

Assim, vemos que, historicamente, a sociedade brasileira não tem considerado a educação profissional como um direito universal do cidadão, em relação a sua oferta e/ou abrangência, relegando à precariedade/ausência de sua oferta às populações pobres e, especialmente, às rurais.

Também a separação entre uma educação/formação intelectual e braçal tem, ao longo do tempo, sedimentado diferentes categorias de trabalhadores, distinguindo-os socialmente a partir de sua escolarização e conseqüente ocupação (posto de trabalho). Tanto é que sempre que se falou em educação profissional, voltava-se à idéia de educação informal, de ensino primário, fundamental e ensino médio (BRASIL, 1999a). Esta concepção não rompe a barreira que separa uma

escolarização de massa, destinada ao conjunto da classe trabalhadora pobre, e da universidade destinada aos que podem pagar ou aos que podem ficar sem trabalhar enquanto estudam nas universidades públicas nas quais, na maioria dos cursos, não é possível freqüentá-los e trabalhar, ao mesmo tempo.

O Parecer 16/99 (BRASIL, 1999a), salienta que não somente a educação superior como também a “educação normal, aquela destinada à formação de professores primários, não estavam contempladas no conjunto constitutivo da educação profissional”. Isso nos leva a pensar a sociedade e seu processo de organização do trabalho.

Sader (2000) identifica três grandes períodos para caracterizar o processo de desenvolvimento econômico do país. O primeiro até 1920, com uma economia agrário-exportadora e o poder político, concentrado pela elite, onde “o povo não tinha presença na história do país”. Um segundo período de 1930 a 1980, marcado por transformações econômicas e tecnológicas e pela exacerbação do autoritarismo, com a ausência de processos democráticos, rígido controle por parte do poder ditatorial que é intensificado neste período, inclusive com a imposição ao país de uma ditadura militar. Neste período, caracterizado pelo autoritarismo, a população foi impedida, pelo menos durante as duas ditaduras (civil de 1930-1945; militar, de 1964-1985) de participar e, inclusive, impedida de manifestar-se frente à aceleração do processo de concentração de riquezas. Portanto, na compreensão de Sader, a ausência de democracia foi e é a grande responsável pela concentração de renda que acompanhou o desenvolvimento econômico.

Para o mesmo autor, o terceiro período se desenvolve a partir dos anos de 1980, com o início da crise econômica, em que assistimos a passagem do Brasil de “país injusto para país de grandes massacres contra índios, crianças, jovens, camponeses. Inicia-se um processo de desintegração social” (SADER, 2000, p. 12).

As entrevistas com alunos, professores, equipe diretiva e coordenação pedagógica da Escola Estadual Agrícola Ângelo Emílio Grandó evidenciou que a formação do técnico em agropecuária se processa de forma alheia aos massacres e às questões políticas, sociais, econômicas e culturais dos agricultores, dos que se reconhecem como Sem Terra⁴⁵, dos índios e dos quilombolas. Parece que a escola

⁴⁵ Os trabalhadores sem-terra organizados no MST protagonizam hoje um dos maiores e mais importantes movimentos de trabalhadores do campo. Ver Vendramini (2000).

pretende uma formação asséptica, como se a realidade trágica e a violência sofrida pelos trabalhadores não lhe dissessem respeito.

Neste contexto, a questão educacional é trazida pelas “autoridades” governamentais como limitada e grandemente responsável pelo estado-de-coisas a que o nosso país chegou. Necessário se faz reformar a educação, proclamam, como se esta fosse responsável pela sociedade que temos, e assim, tivesse o poder de transformá-la. Trago isso, para que possamos desvelar a pseudocrítica oficialmente formada, para justificar as mudanças que então se constituem imprescindíveis e urgentes para que o capital continue avançando em seu desenfreado processo de acumulação, sempre crescente.

Assim, temos um discurso oficial que faz o reconhecimento de quanto a política educacional contribuiu para corroborar na construção e sedimentação, no imaginário coletivo, de tão errônea e equivocada idéia. No entanto, não podemos desconsiderar que isto acontece num momento em que a “sociedade” precisa justificar a implementação de mudanças na concepção, organização, funcionamento, oferta e financiamento da educação em todos os seus níveis e modalidades.

Deste modo, a Reforma da Educação Básica e Profissional vem acompanhada de um discurso que reconhece o esgotamento do modelo de profissionalização compulsória, determinado pela Lei 5692/71, que tornava obrigatória a habilitação profissional no ensino de segundo grau. Faz a crítica à sociedade que, historicamente, não colocou a educação para o trabalho como universal; diz, que, socialmente, tem sido passada a idéia de que a educação profissional era aquela realizada em nível de ensino médio e que a educação superior não guardava nenhuma relação com a educação para o trabalho. Portanto, reforçava o estigma de que a educação para o trabalho era aquela destinada a atingir os trabalhadores mais pobres.

Quanto aos trabalhadores rurais, este estigma foi acrescido pela omissão e negligência do Estado, no sentido de oferecer uma educação para os filhos dos agricultores.

[...] “é inegável que a situação é muito mais grave no campo. Além de não considerar a realidade sócio-ambiental e cultural onde a escola está inserida, o Poder Público tratou sistematicamente a população do campo com políticas compensatórias e programas e projetos emergenciais” (REFERÊNCIAS PARA UMA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2005, p. 7-8).

Portanto, a escola agrícola, que ganha contornos mais definidos a partir dos anos de 1940, é uma escola que não foi criada, para atender os agricultores e seus filhos. Penso que este “esquecimento” se faz presente também na atual Reforma que propala uma “nova educação profissional” para os filhos dos agricultores.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ACIDENTE com ônibus escolar mata 17 no sul. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 23 set. 2004. Caderno cotidiano.

ANDRÉ, Marli E.D. Estudo de Caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 1984.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 7. ed. Campinas: Cortez, 2000.

ARROYO, Miguel. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: FERRETTI C. J. (org). **Trabalho, Formação e currículo**: para onde vai a escola? Petrópolis: Xamã, 1999.

_____.Administração e qualidade da prática educativa: exigências e perspectivas. **Revista Brasileira de Administração da Educação**. Brasília, v. 12 n. 1, p. 9-22, jan-jun. 1996.

_____. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARTE em Movimento. **Terra e Raiz**. MST, 1997. CDO1.

AYUKAWA, Márcia Lie. **Limites e Possibilidades do Ensino de Agroecologia**: um estudo de caso sobre o currículo do Curso Técnico Agrícola da Escola Agro-técnica Federal de Rio do Sul/SC. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. 144 p.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades e Estratégias para a Educação**: estudo setorial do Banco Mundial. s.l.: Departamento de educação e políticas sociais, 1995.

BECKER, Howard S. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitec, 1994.

BELATO, Dinarte. Subsídios para Análise e Observação da Conjuntura. In: CONFERÊNCIA ESTADUAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO, 2., 2002, Porto Alegre. **Trabalhos apresentados**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação/RS 2002. p. 12-21.

BENSAID, Daniel. **Marx, o Intempestivo**: grandezas e misérias de uma aventura crítica. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução às teorias e métodos. Porto: Porto, 1994.

BONAMIGO, C.A. **Para mim foi uma Escola**: o princípio educativo do trabalho cooperativo. Passo Fundo: UPF, 2002.

BRASIL. Decreto n. 2.208 de 1997. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 1997.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 4.024 de 1961**. Rio de Janeiro 1961.

_____.Lei Orgânica do Ensino agrícola. **Decreto-Lei n. 9613 de 1946** s. n. t.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 5.692 de 1971**. Brasília, 1971.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394 de 1996**. Brasília, 1996.

_____. **Lei 7044/82 que altera a Lei Federal 5692/71**. s.n.t.

_____. **Plano Nacional de Educação. Lei n. 10.172 de 2001**. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 01.10.2006.

_____. **Programa de Expansão da Educação Profissional**. Brasília: PROEP, 2000.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer n. 16/99, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. Brasília, CNE, 1999a.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB 04/99, Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. Brasília: CNE 1999b.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. **Parâmetros Curriculares Nacionais : Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1999c. 4v.

BRUM, Argemiro. **Rio Grande do Sul: crise e perspectivas**. Ijuí: Unijuí Editora, 1988.

BRONTË, Emily. **O Morro dos Ventos Uivantes**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2002.

CARVALHO, Horácio Martins. **O Campesinato no Século XXI: possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para Compreender a Educação do Estado no Meio Rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jaques; DAMASCENO, Maria Nobre (Coords.). **Educação e Escola no Campo**. Campinas: Papyrus, 1993. p. 15-40.

CAMPELLO, A.; COELHO, C. A. Nova Educação Profissional: entre a mistificação e a imposição. In: **Colóquio Sobre Questões Curriculares, V Colóquio Luso Brasileiro**, 2002, Braga, Universidade do Minho, 2002.

CANÁRIO, Rui. Parar de Transformar Crianças em Alunos. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 2003. Folha Sinapse , n. 13.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **Tolerância e seus Limites: um olhar latino-americano sobre diversidade e desigualdade**. São Paulo: UNESP, 2003.

CARTA de Imbé. **Letras da Terra**, Porto Alegre, v. 3, n. 7, p. 4, jul./set. 2002.

CARVALHO, Olgamir Francisco de. **A Escola como Mercado de Trabalho**: os bastidores da divisão do trabalho no âmbito escolar. São Paulo: IGLU, 1989.

CASSOL, Ernesto. Formação Histórica da “Grande Erechim”. **Perspectiva**, Erechim, n. 6, p. 9-17, nov. 1977.

CEPAL. **Educación y Conocimiento**: eje de la transformacion productiva con equidad. Santiago do Chile: Nações Unidas, 1992.

CEPAL. **Transformação Produtiva com Equidade**: a tarefa prioritária do desenvolvimento da América Latina e do Caribe nos anos noventa. Santiago do Chile: Nações Unidas, 1990.

CURY, C. R. J. Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Convite à Filosofia**. 12. ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____. Ideologia Neoliberal e Universidade. In: OLIVEIRA, F.; PAOLI, C.M. (Orgs.). **Os Sentidos da Democracia**: políticas do dissenso e hegemonia global. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Uma Ideologia Perversa. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 3-5, 14 mar. 1999. Caderno Mais!

CHIAPARINI, Enori José. **Histórico da Escola Ângelo Emílio Grandó**. Erechim, 1996.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

COAGRI. A Escola no Campo. **Educação**, Porto Alegre, v. 11, n. 38, p. 32-36, abr./set. 1982.

COELHO, Carlos Dinarte; RECH, Luiz Roberto Dalpiaz. **Os Caminhos do Técnico Agrícola**. Porto Alegre: Visuarte, 1991.

CONFERÊNCIA ESTADUAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO, 2., 2002, Porto Alegre. **Trabalhos apresentados**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação/RS 2002.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO Luziânia, 2004. **[Anais...]** Luziânia, 2004.

CONFERÊNCIA REGIONAL DO LEITE, 2005, Erechim. **[Anais...]** Erechim, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1978.

_____. **O Ensino de Ofícios nos Primórdios da Industrialização**. São Paulo: Unesp; Brasília; Flacso, 2000.

DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique. Apresentação. In: **Políticas Públicas e Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

DOLABELA, Fernando. **Oficina do Empreendedor**: a metodologia de ensino que ajuda transformar conhecimento em riqueza. São Paulo: Editora Cultura, 1999.

ENCONTRO DE PROFESSORES DE ENSINO AGRÍCOLA; FÓRUM NACIONAL DO ENSINO AGRÍCOLA, 3. 2002. Caçapava do Sul. **Carta**. Caçapava do Sul, 2002.

ERTZOGUE, Marina. **A Formação dos Sindicatos Agrícolas no Rio Grande do Sul Durante a Primeira Fase do Governo de Borges de Medeiros, 1905-1909**: limites e possibilidades de um projeto inacabado. Porto Alegre: PUC/IFCH, 1992. Dissertação (mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992. 335 p.

ESCOLA Estadual Agrícola Ângelo Emílio Grando de Erechim/RS. **Atas de Reuniões de Professores dos Anos de 1980-2005**. Erechim, 2005a.

_____. **Atas de Reuniões de Professores do Ensino Técnico dos Anos de 1980-2005**. Erechim, 2005b.

_____. **Atas de Reuniões do Círculo de Pais e Mestres dos Anos de 1980-2005**. Erechim, 2005c.

_____. **Planos De Curso**. Erechim, 2005d.

_____. **Plano Global**. Erechim, 2005e.

_____. **Plano Integrado de Educação 1998/1999**. Erechim, 1999.

_____. **Projeto Político Pedagógico**. Erechim, 2005f.

_____. **Regimento Escolar**. Erechim, 2005g.

FALLEIROS, Lalê. Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Construção de uma Nova Cidadania. In: NEVES, L.M.W. **A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1995.

FERNANDES, Florestan. **Mudanças sociais no Brasil**. São Paulo: Difel, 1979a.

_____. O Dilema Educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, 1979b.

ENQUITA, Mariano. O Discurso da Qualidade e a Qualidade do Discurso. In: GENTILI, P.A.A.; SILVA, T.T. (Orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

ENQUITA, Mariano. **Trabalho, Escola e Ideologia**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FERRETTI, Celso J. Empresários, Trabalhadores e Educadores: diferentes olhares sobre as relações de trabalho e educação no Brasil nos anos recentes. In: LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

FERRETTI, Celso J.; SILVA JUNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N.S. (Orgs.). Mudanças em Sistemas Educacionais de Ensino em Face das Reformas no Ensino Médio e no Técnico. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, abr. 2000.

FONSECA, Marília. O Financiamento do Banco Mundial à Educação Brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, L.D.; WARDE, M.J.; HAD-DAD, S.

(Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 3. ed. São paul: Cortez, 2000.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Introduzindo a Problemática do Ensino Técnico Agrícola e um Pouco de sua História. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 68, n. 158, p. 41-64, jan./abr. 1987.

_____. Porque o Conflito Entre Tendências Metodológicas Não é Falso. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 66, p. 75-80, ago. 1988.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**: e outros escritos. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O Caminho se faz Caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREITAS, L. C. A questão da interdisciplinaridade: notas para a reformulação dos cursos de pedagogia. **Educação e Sociedade**. São Paulo, n. 33, p. 105-131, ago. 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, Crise do Trabalho Assalariado e do Desenvolvimento: teorias em conflito. In: **EDUCAÇÃO e Crise do Trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Educação e Formação Humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P.A.A.; SILVA, T.T. (Orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FROMM, Erich. **A Arte de Amar**. Belo Horizonte: Itatiaia, [s/d].

GÓMEZ, A.I.P. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GOODMAN, D. **Da Lavoura as Biotecnologias**. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

GORENDER, Jacob. Gênese e Desenvolvimento do Capitalismo no Campo Brasileiro. In: STÉDILE, J.P. **A Questão Agrária Hoje**. 3. ed. Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS, 2002, p. 15-44.

GRABOWSKI, Gabriel. **Outra Educação Profissional é (Im)Possível?: projetos e políticas em disputa**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. V. 4.

_____. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1979.

GRITTI, Silvana Maria. **Educação Rural e Capitalismo**. Passo Fundo: UPF, 2003.

GUTIERRES, GORGEN, VIVIAN. **Cartilha Via Campesina**, 2000.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

HOBBELINK, Henk. **Biotecnologia: muito além da Revolução Verde**. Porto Alegre: AGE, 1990.

HUXLEY, A. L. **Admirável mundo novo**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

IANNI, Otávio. O Estado e o Trabalhador Rural. **Contexto**. São Paulo, n. 4, p. 1-15, nov. 1977.

_____. **Notícias do Mundo Agrário**. Campinas: UNICAMP, 1993. 11 p. (mimeogr.).

IBGE. Censo Agropecuário de 1995/1996 dados organizados por Ariovaldo de Oliveira. In: **MPA. Dados e Informações comparativas da Produção nas Grandes, Médias e Pequenas Propriedades Agrícolas. Porto Alegre, 2005**. 5 p. (mimeogr.)

JARDIM, José Torquato Caiado. O Ensino Médio no Brasil. **Educação**, Brasília, v. 6, n. 24, p. 24-30, abr./set. 1977.

KAUTSKY, K. **A Questão Agrária**. São Paulo: Nova Cultural, 1986.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Ensino Médio e Profissional**: as políticas do estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. A Reforma do Ensino Técnico no Brasil e suas Conseqüências. In: FERRETTI (org). **Trabalho, Formação e Currículo**: para onde vai a escola: São Paulo: Xamã, 1999.

LACKI, Polan; ZEPEDA DEL VALLE, Juan Manoel. **La Formación de Técnicos Agropecuarios**. Santiago do Chile: FAO, 1994.

LACKI, Polan. Por Que se Requiere um Nuevo Técnico Agropecuário? In: FAO. **La Formación de Técnicos Agropecuarios para el Nuevo Mercado de Trabajo**. Santiago do Chile, 1998.

LÊNIN, V.I. **O Desenvolvimento do Capitalismo na Rússia**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

LIMA, Kátia Regina de Souza; MARTINS, André Silva. A Nova Pedagogia da Hegemonia: pressupostos, princípios e estratégias. In: NEVES, L.M.W. **A Nova**

Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

LÖWY, Michael. **As Aventuras de Karl Marx Contra o Barão de Munchhausen:** marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. São Paulo: Cortez, 2003.

LUDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lucília R. de Souza Machado. **Politecnia, Escola Unitária e Trabalho.** São Paulo: Cortez, 1989.

MAESTRI, Mário. A Aldeia Ausente: índios, caboclos, escravos e colonos na formação do campesinato brasileiro. **I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ETNIA POLONESA NO BRASIL.** Erechim: URI, 19 out. 2001.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2003.

MANN, S.; DICKINSON, J. Obstáculos ao Desenvolvimento da Agricultura Capitalista. **Literatura Econômica,** São Paulo, v. 9, n.1, p. 7-26, 1987.

MPA. **Dados e Informações Comparativas da Produção nas Grandes, Médias e Pequenas Propriedades Agrícolas.** Porto Alegre, 2004. 5 p. (mimeogr.).

MARTINS, José de Souza. **Expropriação e Violência:** a questão política no campo. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1982.

MARX, Karl. **O Capital.** 16. ed. Livro I, v. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

_____. **Contribuição à Crítica da Economia Política.** São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1983.

MARX, Karl; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã.** São Paulo: Centauro, 2002.

_____. **A Ideologia Alemã.** São Paulo: Moraes, 1984.

_____. **Textos Sobre Educação e Ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

MENDONÇA, Sonia Regina de. **O Ruralismo Brasileiro**. São Paulo: HUCITEC, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MONTEIRO, Silvio Tavares. **Um Estudo de Classe Numa Cooperativa Rural: Erechim-RS**. Erechim: CESE, 1978.

MONTOYA, M. A.; GUILHOTO, J. J. M. Mudança Estrutural no Agronegócio Brasileiro e suas Implicações na Agricultura Familiar. In: TEDESCO, J. C. (org.). **Agricultura Familiar: realidades e perspectivas**. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

MORAES, Carmem Sylvia. A Reforma do Ensino Médio e a Educação Profissional. **Trabalho e Educação**. Belo Horizonte, n. 3, p. 107-117, jan./jul. 1998.

MULLER, Geraldo. A Economia Política Gaúcha dos Anos 30 aos 60. In: DACANAL, J.H.; GONZAGA, S. **RS: economia e política**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1979.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Reformas Alternativas para a Educação Profissional. In: ENCONTRO ESTADUAL DAS ESCOLAS TÉCNICAS, 2. 2001, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, 2001. V. 1, p. 36-40.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Brasil 2000: nova divisão de trabalho na educação**. São Paulo: Xamã, 2000.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; SANT'ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado Educador e a Nova Pedagogia da Hegemonia. In: NEVES, L.M.W. **A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NISKIER, Arnaldo. Agora, a Educação para o Trabalho. **Educação**, Brasília, v. 10, n. 36, p. 12-13, out./dez. 1981.

NUNES, Georgina Helena Lima. **Práticas do Fazer, Práticas do Saber: vivências e aprendizados com a infância do corredor**. Porto Alegre, 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação,

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

OLIVEIRA, Francisco. **Modelos de Desenvolvimento e Alternativas para o Brasil**. Porto Alegre: Faculdade de Economia UFRGS, 2004. (Palestra).

OLIVEIRA, Milton Ramon Pires de. **Formar Cidadãos Úteis**: os patronatos agrícolas e a infância pobre na Primeira República. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

OLIVEIRA, Ramon de. **A (Des)Qualificação da Educação Profissional Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, C. J. et al (org.) **Trabalho Formação e Currículo**: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999.

PERONI, Vera. **Política Educacional e Papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

POCHMANN, Marcio. **A Década dos Mitos**. São Paulo: Contexto, 2001.

POLANY, Karl. **A grande transformação**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

QUIWY, R; CAMPENHOUDT, L.V. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. 2. ed. Lisboa: Gradiva, 1998.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências**. São Paulo: Cortez, 2001.

REFERÊNCIAS PARA UMA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Caderno de Subsídios**. 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

RELATÓRIO Mundial sobre Desenvolvimento Humano. s.l.: PNUD/ONU, 1994. Argemiro Luis Brum (Tradutor).

RIBEIRO, Maria Luiza. **História da Educação Brasileira**. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

RIBEIRO, Marlene. Ensino Médio e Educação Profissional sob Relações de Hegemonia: terreno perdido ou construção de novas relações? **Educação**, Santa Maria, v. 27, n. 1, p. 8-22, 2002.

_____. Migrante Brasileiro: construindo a história, a vida e a palavra. In: MOVIMENTOS Sociais: revolução e reação. Pelotas: Educat, 1999. p. 73-102.

_____. Pedagogia da Autonomia: análise da assistência técnica a agricultores assentados. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, p. 133-162, 2001.

RIO GRANDE DO SUL. SUEPRO. **Ofício Circular n. 19/2005**. SUEPRO/RS, Porto Alegre, 2005.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

ROSSI, Wagner G. **Capitalismo e Educação**. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

RUMMERT, Sonia Maria. Projeto Escola de Fábrica – atendendo a “pobres e desvalidos da sorte” do século XXI. **Perspectiva**, Florianópolis, n.02, v. 23, p. 303-322, jul./dez, 2005.

SACRISTÁN, Gimeno. **O Currículo uma Reflexão sobre a Prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SADER, Emir. Que país é este? VI seminário Internacional de Reconstrução Curricular. SMED, Porto Alegre, 1999. Documento inédito. 11p.

_____. **Século XX: uma biografia não-autorizada**. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.

SANTOS, José Vicente Tavares. **Colonos do Vinho: estudo sobre a subordinação do trabalho camponês ao capital**. São Paulo: Hucitec, 1978.

SARAMAGO, José. **A Caverna**. 5. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Transformações do Capitalismo, do Mundo do Trabalho e da Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SCHNEDER, Sérgio. **A Pluriatividade na Agricultura Familiar**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

SCHUMPETER, J. A. **Os economistas**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

SILVA, J. G. **A nova dinâmica da agricultura brasileira**. São Paulo: UNICAMP, 1996.

SILVA, J. G. Agricultura sustentável: um novo paradigma ou um novo movimento social? In: ALMEIDA, J.; NAVARRO, Z. (org.) **Reconstruindo a agricultura**: idéias e ideais na perspectiva do desenvolvimento rural sustentável. Porto Alegre: UFRGS, 1987.

SILVA. Lurdes Helena. **As Experiências de Formação de Jovens do Campo**: alternância ou alternâncias? Viçosa: UFV, 2003.

SMITH, Adam. Os economistas. vol. 1. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

SOARES, Ana Maria Dantas. **Política Educação e Configurações dos Currículos Formação de Técnicos em Agropecuária nos anos 90**: regulação ou emancipação? Rio de Janeiro: CPDA/RJ, 2003. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

SOARES, A. M. D.; OLIVEIRA, L. M. T. de. Ensino Técnico Agropecuário e formação de professores: “novas” perspectivas ou uma velha receita? In: **Anais do II Congresso Brasileiro de História da educação** – História e Memória da Educação brasileira. Natal/RN: UFRN, 2002.

SOARES, Ana Maria Dantas; TAVARES, Moacir Gubert. Formação Profissional em Ciências Agrárias: as transformações no ensino e seus impactos no ensino superior. **Revista Educação Agrícola Superior**, v. 1, n. 17, p. 18-29, jan./jun. 1999.

SOUZA, José Nicolau; NETO, Antônio Cabral. Proposta Pedagógica Adaptada ao Meio Rural: educação das populações rurais como prioridade. In: CABRAL NETO, Antônio (Org.). **Política Educacional**: desafios e tendências. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SOUZA, Sirlei de Fátima. **Tradição X Modernização**: a ação dos clubes 4-S em Passo Fundo (1950-1980). Passo Fundo: UPF, 2004.

STÉDILE, João Pedro. A Situação da Agricultura Brasileira e Educação do Campo. In: CONFERÊNCIA ESTADUAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO, 2., 2002, Porto Alegre. **Trabalhos apresentados**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação/RS 2002.

STEFFAN, Heinz Dieterich. Globalização, Educação e Democracia na América Latina. In: CHOMSKY, Noam; STEFFAN DIETERICH, Heinz. **A Sociedade Global, Educação, Mercado e Democracia**. Blumenau: Ed. FURB, 1999, p. 67-264.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

TOUSSAINT, Eric. **A Bolsa ou a Vida**: a dívida externa do terceiro mundo: as finanças contra os povos. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Terra Trabalho e Educação**: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

WANDERLEY, Maria de Nazaré B. Raízes Históricas do Campesinato Brasileiro. In: CARVALHO, Horacio Martins. **O Campesinato no Século XXI**: possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2005.

WEINGARTNER, Alisolet Antonia dos Santos. A Educação na Evolução Histórica de Campo Grande/MS. **Jornal Correio do Estado**. Campo Grande, 26 ago. 1998. Edição Especial.

_____. **Operário nas Indústrias da Construção Civil**: participação e luta por direitos sociais. UNESP/SP, 2001. Tese (Doutorado em Educação).- Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2001.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia Contra Capitalismo**: a renovação do capitalismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2003.

ANEXO A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS FREQUENTANTES, NO ANO DE 2005, DO CURSO DE FORMAÇÃO DE TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA DA ESCOLA ESTADUAL AGRÍCOLA ÂNGELO EMÍLIO GRANDO.

IDENTIFICAÇÃO:

Município de origem: _____

Idade: _____

Teu pai, tua mãe e teus irmãos trabalham todos na agricultura? () Sim () Não

Caso não, responda:

Profissão do pai: _____

Profissão da mãe: _____

Quantos irmãos: _____ Quantos mais velhos que você? _____ Quantos mais novos? _____

Quantos trabalham na agricultura? _____

E os outros onde trabalham? _____

EM RELAÇÃO A PROPRIEDADE:

1) Teus pais são proprietários da terra onde vivem e trabalham? () Sim () Não

1.2) Caso não, qual a forma de ocupação? () Arrendatário () Parceiro
() Assalariado () Ocupante () Meeiro () Outra. Qual? _____

1.3) No caso de arrendamento como é feito o pagamento? () Em dinheiro () Em produção () Em dias de Trabalho () Outro. Qual? _____

1.4) De quanta terra tua família dispõe para trabalhar e viver? _____ Ha

1.5) Qual o tamanho da propriedade que a tua família ocupa? _____ Ha

1.6) Como foram obtidas as terras de propriedade da tua família? () Através de herança () Compra de parentes () Compra de terceiros () Através de doação () As terras são de posse provisória () Outra modalidade. Qual? _____ () Não sabe.

1.7) Na tua opinião a propriedade onde tua família vive e trabalha dispões de todas as instalações e infra-estrutura necessária à produção agrícola? () Sim () Não () Algumas () Precárias () Boas () Razoáveis. Se sim e algumas quais? _____

1.8) Possui máquinas e implementos agrícolas? () Sim () Não. Se possui quais? _____

1.9) Que tipo de adubo é usado? () Orgânico () Químico.

1.10) Usam inseticidas, pesticidas e outros agrotóxicos? () Sim () Não () As vezes

1.11) Quem os indica? () O Técnico Agrícola () O vizinho () O Sindicato () A loja de produtos agrícolas () Outro. Quem? _____

2) Além do trabalho agrícola a tua família realiza outras atividades que não agrícolas com o objetivo de conseguir mais renda? () Sim () Não. Qual? _____

2.1) Alguém da tua família, que mora na propriedade, trabalha em algum emprego e recebe salário? () Sim () Não. Qual emprego? _____

2.2) Como você vê a agricultura desenvolvida pela tua família? E como gostaria que fosse? _____

2.3) Como você vê o trabalho agrícola? E como você acha que deveria ser? _____

2.4) O que você pensa de outros tipos de trabalho que não o agrícola? _____

2.5) Se você pudesse escolher, escolheria que tipo de trabalho? () agrícola () não agrícola. Porque? _____

2.6) Em relação ao trabalho agrícola o que é diferente na escola daquilo que tu aprendeste em casa com tua família? _____

2.7) Que conhecimentos aprendidos na escola destacas como muito importantes para teu trabalho de técnico agrícola? _____

2.8) Que conhecimentos tinhas do trabalho agrícola e o que aprendestes aqui na escola? Que achas disso? _____

2.9) O que aprendestes aqui na escola que pode ser aplicado no trabalho que tua família realiza na agricultura? _____

2.10) O que tua família espera do Curso de Técnico Agrícola que estás fazendo? _____

2.11) E você o que espera do curso? É o que imaginavas? Porque? _____

2.12) O que achas da situação da agricultura familiar hoje? _____

2.13) Qual tua opinião sobre a Reforma Agrária? _____

2.14) O que achas dos Transgênicos? _____

2.15) Qual tua opinião sobre o MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra), MPA (Movimento dos Pequenos Agricultores), MMC (Movimento das Mulheres Camponesas) e do Sindicato dos Trabalhadores Rurais? _____

2.16) O que achas sobre Cooperativismo? _____

2.17) O que sabes e o que achas do Agronegócio? _____

2.18) Como entra o Agronegócio na agricultura que tua família desenvolve? Como avalia? _____

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)