

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
  
TESE DE DOUTORADO**

***O CONJUNTO AGROTÉCNICO VISCONDE DA GRAÇA – CAVG E A FORMAÇÃO  
PARA O TRABALHO NO CAMPO***

Maria Lúcia da Silva Monteiro

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marlene Ribeiro

Março/2007

Maria Lúcia da Silva Monteiro

**O CONJUNTO AGROTÉCNICO VISCONDE DA GRAÇA – CAVG E A FORMAÇÃO  
PARA O TRABALHO NO CAMPO**

Tese de Doutorado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação da Professora Dr<sup>a</sup>. Marlene Ribeiro.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Porto Alegre 2007

Maria Lúcia da Silva Monteiro

**O CONJUNTO AGROTÉCNICO VISCONDE DA GRAÇA – CAVG E A FORMAÇÃO  
PARA O TRABALHO NO CAMPO**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Porto Alegre - 2007

## **DEDICATÓRIA**

*Aos meus familiares, pelo estímulo e incentivo que me concederam.  
Aos meus sobrinhos, que me dão a certeza de que sempre é válido  
lutar. Ao meu companheiro, amigo de todas as horas. Dedico-lhes  
essa conquista com carinho.*

## **AGRADECIMENTO**

*Agradeço a todos os amigos e as amigas que me possibilitaram realizar esta Tese de Doutorado e, especialmente, à minha orientadora Marlene Ribeiro, pelo apoio sempre presente, pelas sugestões inteligentes e críticas, mas, sobretudo, pela compreensão e companheirismo.*

*É assim que venho tentando ser professor,  
assumindo minhas convicções,  
disponível ao saber,  
sensível à boniteza da prática educativa,  
instigado por seus desafios  
que não lhe permitem burocratizar-se,  
assumindo minhas limitações  
acompanhadas sempre do esforço por superá-las,  
limitações que não procuro esconder  
em nome mesmo do respeito que me tenho  
e aos educandos.*

PAULO FREIRE

## RESUMO

Este estudo versa sobre a educação voltada para os que no/do campo vivem, em particular, a situação do ensino profissionalizante agrícola. O foco desta Tese é a investigação junto a professores e alunos do Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça – CAVG, Escola localizada no Rio Grande do Sul, na cidade de Pelotas. Investiga como os saberes dos que vivem e trabalham no campo são absorvidos e/ou incorporados nos conteúdos e metodologias aplicadas por este educandário e, no sentido inverso, como estes conhecimentos são incorporados aos saberes dos alunos-trabalhadores. Neste sentido, a importância dos diversos saberes existentes e de que forma os mesmos podem articular-se e interpenetrarem-se foi tratada para que emergisse desse encontro, um saber diferente, união do saber vivido com o saber/conhecimento construído na Escola.

Para compreender a experiência desta Escola a autora estudou as relações entre trabalho e educação numa perspectiva histórica, bem como sintetizou a experiência das diferentes reformas educacionais ocorridas no Brasil. A dimensão política da constante não participação da comunidade dos professores na elaboração e realização das políticas educacionais, também foi analisada, neste trabalho, e aparece como fator que impede a experimentação de propostas que possam, pelo menos, tensionar o dualismo e elitismo persistente na educação brasileira, em especial, a dirigida aos homens e mulheres do campo. O desenvolvimento do capitalismo no campo foi trazido como forma de resgatar e apreender a realidade do campo de maneira clara e transparente.

## RESUMEN

Este estudio versa sobre la educación direccionada para los que en el y del campo viven, en particular, la situación de la enseñanza técnico-profesional agrícola. El foco de esta tesis es la investigación junto a los profesores e estudiantes del Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça, escuela localizada en la ciudad de Pelotas en Rio Grande do Sul, con la intención de indicar como los conocimientos de los que viven y trabajan en el campo son incorporados en las materias y metodologías aplicadas por este instituto y en el sentido inverso como estas experiencias son incorporadas a los conocimientos de los estudiantes trabajadores. En este sentido, la importancia de los diversos conocimientos existentes y de que forma los mismos pueden articularse y interligarse se plantea para que emergiera de ese encuentro un conocimiento diferente, unión de el saber vivido con el conocimiento construido en la escuela.

Para comprender la experiencia de esta escuela la autora estudió las relaciones entre trabajo y educación en una perspectiva histórica, así como sintetizó la experiencia de las diferentes reformas educacionales ocurridas en Brasil. La dimensión política de la constante no participación de la comunidad de los profesores en la elaboración y realización de las políticas educacionales, también fue analizada, en este trabajo, y aparece como factor que impide la experiencia de propuestas que puedan, por lo menos, tensar el dualismo y elitismo persistente en la educación brasilera, en especial, la llevada a los hombres y mujeres del campo. “El desarrollo del capitalismo en el campo se trajo como forma de rescatar y aprender la realidad en el campo de manera clara y transparente”.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	01
<b>1. AS RELAÇÕES ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO</b>	23
1.1 Breve relato sobre o processo histórico do ensino profissionalizante no Brasil e a história do CAVG	32
1.1.1 Introduzindo o assunto	32
1.1.2 O CAVG – objeto de pesquisa – no desenrolar do processo histórico	35
1.1.3 Reformas do ensino no Brasil: Breve histórico das reformas do ensino no Brasil nos anos de 1930 aos anos de 1980	57
1.1.4 A reforma do ensino nos anos de 1990 a 2000	62
1.1.5 O processo de implantação da reforma proposta pelo Decreto 2.208/97 e pelo Decreto 5.154/04	76
<b>2. OS CAMPONESES E A TERRA NA AMÉRICA LATINA E NO BRASIL</b>	93
2.1 O desenvolvimento do capitalismo no campo	101
2.2 Breve caracterização do CAVG no contexto de Pelotas e região	113
<b>3. A RELAÇÃO EXISTENTE ENTRE SABER E O CONHECIMENTO: UMA TENTATIVA DE APROXIMAÇÃO</b>	122
3.1 Da ciência moderna à construção do novo paradigma de ciência	122
3.2 O saber camponês, a luta dos movimentos sociais por outras formas de (re)produção social e o papel da educação popular	132

<b>4. RECOMENDAÇÕES E CONCLUSÕES</b>	152
<b>REVISÃO BIBLIOGRÁFICA</b>	169
<b>ANEXOS</b>	181
Anexo 1 – Roteiro entrevista alunos	182
Anexo 2 – Roteiro entrevista professores	183
Anexo 3 – Bases curriculares – CAVG	184
Base curricular ensino médio – ano letivo 2005	
Base curricular Agropecuária – ano letivo 2005	
Base curricular integrada/Agropecuária – ano letivo 2006	

## INTRODUÇÃO

A partir do ano de 1996, com a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Nº 9.394, a educação brasileira passou a sofrer inúmeras modificações através de Decretos, Portarias, etc. Essa nova proposta de política educacional mostra-se ineficiente quanto ao resgate da relação entre a educação e o trabalho, em especial, ao trabalho agrícola, e quanto à democratização do ensino (acesso à e permanência do aluno na escola), mostrando-se, ainda, em consonância com os objetivos do Banco Mundial para o realinhamento dos países pobres.

O Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça – CAVG (Escola de nível médio vinculada à Universidade Federal de Pelotas - UFPel), é o estabelecimento de ensino em que exerço minhas atividades docentes desde o ano de 1994, ministrando a disciplina de Geografia. A situação do ensino profissionalizante agrícola de nível médio, principalmente desta Escola, tem sido a preocupação dos meus estudos desde a qualificação em nível de mestrado, através dos quais procuro construir alternativas viáveis para a educação voltada para os que no/do campo vivem.

No ano de 1997, novas diretrizes foram “impostas” às escolas profissionalizantes, que passaram, a partir de então, a sofrer inúmeras modificações, entre elas, destaco a separação do ensino propedêutico do ensino técnico e a oferta

de novas modalidades de ensino (concomitância externa, seqüencial). No ano de 2004, novas modificações foram colocadas no contexto educacional; a partir de então, todas as modalidades de ensino podem ser ofertadas pelas escolas técnicas (concomitância externa, subseqüente, ensino integrado), o que criou certa instabilidade e insegurança nas escolas, entre seus professores, alunos, funcionários e direção, com relação ao caminho que iriam seguir a partir de então.

Tais políticas apostam sistematicamente na “desescolarização” dos estudantes e trabalhadores (LIMA FILHO, 2003), já que objetivam traçar uma espécie de “determinismo social”, na medida em que pré-estabelecem que os menos “afortunados” devem fazer cursos técnicos de nível básico e médio. Estes cursos, a partir das reformas implementadas a partir de 1998, passaram a ter características bastante peculiares, tais como: o aligeiramento na formação, a modularização curricular (que sugere a idéia de conhecimento estanque), a flexibilização curricular (que desvela o interesse de desconectar os conteúdos) e o ensino integrado, sem discussão dos seus pressupostos teóricos e metodológicos.

Como conseqüência imediata dessas políticas, na formação do aluno/trabalhador, ocorre a dificuldade e, em alguns casos, o impedimento da construção do conhecimento, tendo em vista a perda da visão de totalidade do real em que esses alunos/trabalhadores estão inseridos. É importante notar a vulgarização da idéia de que o desemprego é conseqüência da desqualificação profissional e não um problema estrutural e histórico, agravado pela fase atual do capitalismo, de acumulação flexível, cuja influência se faz sentir em todo o globo terrestre, como mostram Dupas (2000) e Ianni (1996), tendo em vista a globalização econômica. Em outras palavras, responsabilizou-se a escola e o próprio trabalhador por sua “desqualificação” profissional e, em última instância, transferiu-se a responsabilidade da situação econômica e social em que o país se encontra para ambos – escola e trabalhador.

O atual governo, através do Decreto 5.154/04, permite às escolas a oferta de todas as modalidades de ensino abarcadas pelo Decreto anterior (2.208/97). Aponta, ainda, para o ensino integrado (médio e profissional), ou seja, é um Decreto que tenta contentar a todos os segmentos educacionais, em especial, o setor privado, já que não aponta para a retomada das discussões de fundo que dizem respeito diretamente ao ensino profissionalizante.

No CAVG, a discussão do atual Decreto iniciou-se no mês de setembro de 2005, e a nova conformação curricular, já que a Escola optou pela retomada do ensino integrado, passou a vigorar no início do ano letivo de 2006. Percebe-se que a nova legislação provocou, no CAVG, um movimento aparentemente contrário ao que a lei objetivava para o conjunto das escolas profissionalizantes públicas federais, em especial por parte dos professores da área “profissionalizante”. Estes manifestaram, através de seus discursos e intervenções nas discussões a respeito da reforma, certa resistência ao retorno do ensino integrado, que passa a ser confundido e/ou reduzido à matrícula única. Por outro lado, se os professores do ensino médio concordavam com essa posição, em nenhum momento, a mesma foi defendida nas discussões e reuniões. Essa situação, que se colocou em pauta nas discussões realizadas no CAVG, me parece, reforça sobremaneira o caráter prioritário e inadiável de uma tomada de consciência de que é fundamental para a educação, mais diretamente articulada ao trabalho, a retomada de seus fundamentos: o trabalho como princípio educativo, a politecnicidade, o ensino integrado.

No que concerne à formação assentada sobre a relação trabalho/educação é necessário que se considere o conhecimento do aluno e sua apreensão do espaço circundante. Concordando com Paulo Freire (1980), pensamos ser necessário que a leitura de mundo do educando seja acolhida pela escola, porém, não como ponto de chegada, mas, antes disso, como ponto de partida. Ponto de partida no sentido de buscar a construção de um saber estratégico, que compreenda as relações de poder, traçadas e travadas nos espaços pedagógicos e de trabalho, e que propiciem a formação de um cidadão/trabalhador, capaz de

tomar decisões, escolher caminhos, transformar a realidade e construir uma sociedade alternativa e solidária. Para alcançar esse intento, a educação não pode ser mero instrumento utilizado para operativizar condutas. Os alunos precisam vivenciar situações de aprendizado, trabalhar com valores e não com objetivos eminentemente mercadológicos.

Uma alternativa possível para a formação desse novo aluno/trabalhador é a possibilidade de utilizar-se uma proposta de trabalho interdisciplinar concebendo nova prática pedagógica, consciente, engajada, que promova o desacomodar, que transforme a postura dos professores em sala de aula, que proporcione um ensinar aberto, dinâmico, que veja o conhecimento como processo de (re)criação, que mobilize o educando para o ato de aprender, dando em suas vidas um real significado e sentido à escola.

O exercício de (re)pensar o processo educativo e a formação técnico-profissional, numa perspectiva de construção de relações sociais alternativas, democráticas e solidárias, requer uma contraposição séria e sistemática ao que é proposto pela legislação e pelo processo de ajustamento sócio-econômico imposto pelos organismos multilaterais, como Fundo Monetário Internacional – FMI, e Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, mais conhecido como Banco Mundial – BM. A dívida externa e a dependência de empréstimos solicitados a essas agências colocam o Brasil como refém de políticas econômicas que estabelecem critérios para o uso dos recursos, determinando, inclusive as reformas e as ações no campo da educação e, em particular, da Educação Profissional, como veremos ao longo da pesquisa, quando analisamos as reformas associadas aos decretos 2.208/97 e 5.154/2004.

Na minha dissertação de Mestrado, defendida no início do ano 2000, fundamentei meus estudos na possibilidade de contemplar a idéia da escola unitária, de ensino integrado, com teoria aliada à prática. Ao analisar a reforma curricular implementada no Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça (CAVG), a

partir da aplicação do Decreto 2.208/97, considerei a formação do aluno, pois parti do pressuposto da necessidade de uma sólida base de conhecimentos instrumentais e científicos, para sustentar a apropriação do conhecimento técnico. Entretanto, percebi que isso não foi contemplado no modelo curricular proposto e adotado pela Escola naquele momento.

Meu pressuposto teórico estabelecia a necessidade de uma escola que integrasse, na concepção e desenvolvimento de suas atividades de ensino, o *fazer* e o *saber*, bem como o conhecimento técnico e o conhecimento científico. A escola seria um locus privilegiado em busca da construção de um ser humano pleno e emancipado, comprometido com o seu tempo. Meu encontro com autores como Marx e Gramsci, que adotei como referência, ocorreu pela defesa de uma escola que fosse única, ou seja, que integrasse ensino propedêutico e ensino técnico e que propusesse uma pedagogia emancipatória, embasada na possibilidade da construção de um cidadão/trabalhador numa perspectiva da omnilateralidade.

Sigo meus estudos em nível de doutorado na mesma perspectiva teórica, porém dedico-me, de maneira aprofundada, às relações que se estabelecem entre os conhecimentos traduzidos e transmitidos sob forma de conteúdos e/ou disciplinas, pela Escola, e os “saberes de experiências feitos” na ótica freireana, que decorrem das práticas sociais, em particular e no caso dos alunos do CAVG, do trabalho agrícola.

Tenho estado atenta ao processo de escolarização proposto pelo CAVG e, por vezes, preocupada com a necessidade sentida pelos alunos em descaracterizar-se enquanto agricultores, colonos ou sem-terras. Não assimilei os discursos de “fim da história” que apontam para a existência de um pensamento único. Para além dessa realidade, tenho sonhado com uma luta vitoriosa que rompa com a lógica capitalista que expropria e expulsa os trabalhadores da terra e, ainda, projeto a utopia da reorganização do modo de viver e de produzir dos

trabalhadores do campo, procurando compreender este processo de escolarização. Penso que isso possa contribuir, também, para a elaboração e assimilação de uma outra cultura, para os que vivem no/do campo, que concebe em seu bojo uma outra lógica produtiva e de vida.

Comprometida com a formação dos alunos que provêm do campo e buscando maiores e melhores subsídios para entender e aprofundar meus conhecimentos a respeito da dinâmica da agricultura familiar e das estratégias utilizadas para a produção e (re) produção social, ingressei, no ano de 2003, no curso de pós-graduação da Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel – UFPel, na área de Produção Vegetal, na Linha de Pesquisa em Desenvolvimento Rural Sustentável. Esta linha se circunscreve a uma vertente sociológica de análise das temáticas que envolvem o homem do campo.

Os estudos que realizei foram de grande valia para o alargamento de meus conhecimentos referentes a esta temática, que envolveu também o desenvolvimento do capitalismo no campo, as lutas camponesas no mundo, os movimentos sociais e ambientais crescentes no Brasil, entre outros temas igualmente importantes. Entretanto, uma lacuna originada pelo distanciamento das discussões referentes à educação e, em especial, à educação do campo, me levou a retornar com grande prazer para a área da Educação. Assim sendo, no ano de 2005, ingressei no curso de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, retomando meu caminho nesta área.

A situação do ensino profissionalizante no Brasil deu origem, nos últimos anos, a um número significativo de pesquisas sobre essa modalidade de ensino. As pesquisas realizadas apresentam um alto grau de consistência no que se refere ao conhecimento da situação das escolas profissionalizantes, da pedagogia das competências, da realidade (macro) que ocasionou as “reformas”, bem como, ao conhecimento da relação entre trabalho e educação, entre outros aspectos não menos importantes. Algumas pesquisas apontaram, ainda, para a necessidade de



continuidade dos estudos da realidade vivida pela escola ou pelo centro de formação profissional, para que, dessa forma, se construa uma nova concepção de formação geral integrada com o trabalho dentro da singularidade de cada realidade.

Existem pesquisas riquíssimas abordando a política educacional do país e a formação profissionalizante voltada para a indústria ou para o setor de serviços, porém, em relação ao ensino voltado para o campo, ainda são poucos, apesar de valiosos, os estudos realizados. É necessário, portanto, analisar essa modalidade de ensino a fim de que, com os que vivem no/do campo, possa ser construída, coletivamente, a transformação da realidade dessas e com essas pessoas, oportunizando a conscientização do agricultor de sua situação de vida, para que esse se construa enquanto sujeito ciente de seus direitos. Entre estes, destaca-se o direito à formação e ao conhecimento técnico, tendo o seu saber, que é construído na prática de trabalho, no seu cotidiano, na sua história de vida, respeitado e acolhido pelos que se propõem ao ato de educar. Assumo essa posição como de extrema relevância ao aprofundamento do estudo da realidade das escolas técnicas agrícolas, como filão ainda pouco estudado e explorado.

Há uma demanda forte, por parte dos movimentos sociais populares do campo, de que a formação profissional do trabalhador camponês leve em conta a experiência que os alunos trazem para a escola. Já não se aceita que a formação continue a ser feita a partir de uma concepção idealizada de trabalho, de uma cultura urbana e de uma idéia pré-concebida de que o aluno não traz nenhum saber de sua experiência ou mesmo que, se traz, deve esquecê-la, como historicamente tem ocorrido. Meu fio condutor, neste caminho que me propus a seguir, foi o do reconhecimento e acolhimento da historicidade dos acontecimentos e das circunstâncias, a aceitação do movimento existente em todo o fato social e a busca incansável de transformação da realidade social onde a população camponesa está inserida. Nosso país não carece apenas de política agrícola e agrária, mas carece, também, da construção de uma nova concepção

de produção no campo, onde a agricultura familiar, a idéia do trabalho cooperativado e de práticas alternativas e agroecológicas de produção façam parte do cotidiano dessa população. Concepção esta que somente poderá ser construída com e a partir da realidade e das necessidades da comunidade camponesa.

De acordo com essa concepção tenho-me voltado para a temática que se refere à integração entre os saberes dos agricultores, que, por hora, chamarei de “senso comum”, com os saberes “científicos” que são trabalhados por instituições de ensino e, em especial, pelo CAVG.

Vasto e rico tem sido o campo da epistemologia que procura analisar criticamente o encontro destes saberes e refletir sobre a articulação/interpenetração dos mesmos. Muitas são as razões para que a separação do saber dos agricultores e do saber científico ainda ocorra, todas interligadas, entre elas cito: a manutenção da hegemonia do saber científico e o conseqüente desprezo ao saber não científico por parte das instituições de ensino; o desconhecimento da importância dos saberes do trabalho, acumulados pelos agricultores, na utilização dos recursos naturais, por parte dos professores; a ausência de procedimentos participativos junto às instituições de ensino, entre outras não menos importantes. Amparo-me, para fazer essas afirmações, nas obras de Boaventura de Souza Santos que vem mostrando a necessidade de que o discurso científico seja socializado, de modo a tornar-se um novo senso comum (1999), e que uma crítica da ciência possa colocar-se na contramão do desperdício da experiência (2000).

A realidade do agricultor poderia ser investigada sob diversas perspectivas. Porém, o que me parece mais instigante são questões como: O que leva ao afastamento entre o saber do agricultor e o saber científico? Como as instituições de ensino e, em especial, o Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça - CAVG têm trabalhado e/ou incorporado às suas metodologias o saber dos agricultores? Que

fatores sociais, econômicos e políticos têm contribuído para que esse distanciamento ocorra? Existe possibilidade de construirmos uma nova ruralidade que contemple a sustentabilidade e que privilegie o conhecimento do agricultor? Quais as dimensões da agricultura familiar e seus limites de produção e reprodução no campo? Que estratégias de produção e resistência podem ser forjadas pelos agricultores e agricultoras na luta para a sua manutenção no campo? Essas são questões que vêm me angustiando ao longo da minha experiência enquanto educadora no CAVG e pelas quais pretendo me orientar neste trabalho em busca de algumas respostas.

Em base ao que venho defendendo, ou seja, que o conhecimento escolar esteja articulado ao conhecimento da experiência do aluno, em especial da experiência de trabalho com a terra, meu ponto de partida é o reconhecimento de que o trabalho constitui uma prática social fundamental. Os grupos humanos nas suas relações de trabalho elaboram um conjunto de idéias e representações que se vinculam às suas condições de existência. Ao reconhecermos que se deve considerar o modo de pensar e agir do agricultor faz-se necessário captar e interpretar o sentido que os próprios agricultores têm de sua realidade. Em outras palavras, a práxis educativa é trabalhada ao nível concreto a partir do processo de elaboração e apropriação do saber social.

Há necessidade de investigar como está se dando, na vida cotidiana do agricultor (prática produtiva), a elaboração do “saber social”, buscando verificar limites e potencialidades de que este saber possa contribuir para reforçar a luta, entendendo-o, portanto, como instrumento do exercício de uma contra-hegemonia. Um dos caminhos para se redimensionar a educação do trabalhador consiste em privilegiar o próprio trabalhador como entidade coletiva, a sua atividade real e o seu saber, na qualidade de sujeito deste processo de recriação da educação (inclusive da escola). Esta é uma alternativa para assegurar a recriação da cultura mediante a apropriação do conhecimento científico pela classe trabalhadora e a

(re) elaboração deste em função dos seus interesses, tendo como alicerce o seu saber social.

Minha opção por este caminho, alicerçou-se na relevância e na necessidade de aprofundamento da realidade da Educação do Campo na perspectiva de propiciar um novo e importante caminho para a formação dos agricultores e agricultoras. Tomei como diretriz o envolvimento e a participação da comunidade local na criação de uma outra realidade que seja democrática e solidária. Penso que seja necessário romper com o modelo de sociedade e de educação, em que o mundo urbano, visto como “civilizado”, é imposto histórica e arbitrariamente ao campo, visto como o lugar do atraso, e do arcaico. Portanto, me parece, torna-se imprescindível a produção de conhecimentos que possam orientar as práticas pedagógicas das escolas profissionalizantes agrícolas e as políticas públicas (agrária, agrícola, educacional), dirigidas à formação para o trabalho dessa parcela significativa de nossa população. Tenho como mote o respeito e a aproximação dos conhecimentos que são produzidos cotidianamente pelos agricultores em sua luta diária e os conhecimentos que são produzidos nas escolas profissionalizantes, para que, a partir deste encontro de saberes, possamos todos construir um novo e verdadeiro saber, que seja repleto de vida, amor e prazer.

Meu objetivo central nesta Tese foi o de investigar, junto à comunidade escolar do Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça – CAVG, como os saberes dos que vivem e trabalham no campo são absorvidos e/ou incorporados nos conteúdos desenvolvidos e/ou nas metodologias aplicadas por este educandário e, no, sentido inverso, como estes conhecimentos são incorporados aos saberes dos alunos-trabalhadores. Penso, dessa maneira, apreender como se dá, nesta Escola, a inter-relação entre os diversos saberes que convivem no CAVG. Como desdobramento deste meu olhar sobre o CAVG, procurei resgatar, junto à comunidade estudada, de que forma a articulação entre os saberes dos agricultores e os conhecimentos construídos/transmitidos na Escola contribui para

a sua sobrevivência/permanência no campo. Reconstruí, ainda, a história do ensino profissionalizante agrícola de nível médio oferecido pelo CAVG, contextualizada na trajetória desta modalidade de ensino no país. Procurei averiguar, também, no processo de implementação do Decreto 5.154/04, se os saberes das práticas sociais emergiram ou foram suprimidos, nas discussões realizadas pelos educadores e educandos da Escola.

Como já mencionei anteriormente, o meu objeto de estudo se circunscreve ao CAVG, enquanto instituição de caráter pedagógico, responsável pela formação de técnicos agrícolas na região de Pelotas/RS. Por isso, me pareceu mais adequado, do ponto de vista metodológico, realizar um estudo de caso. Como afirma Chizzotti (1995, p. 102) “O caso é tomado como unidade significativa do todo e, por isso, suficiente tanto para fundamentar um julgamento fidedigno quanto propor uma intervenção”. E, tornando o CAVG como o caso a ser investigado, pretendi, ainda, desenvolver uma pesquisa participante, “– onde, afinal, pesquisadores e pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações e tarefas diferentes – pretende ser um instrumento a mais de reconquista popular” (BRANDÃO, 1982, p. 11).

Este caminho percorrido, pesquisa de cunho participante, foi escolhido por, potencialmente, possibilitar a perseguição a um conhecimento da realidade para a realização da transformação da mesma. Foi, através dessa intenção e formas de fazer a investigação, que busquei compreender o problema no contexto de sua totalidade constituidora, em seu movimento, suas contradições e especificidades. Entretanto, utilizo o termo de “cunho participante” no intuito de salientar que o período de realização das entrevistas dos alunos, no ano letivo de 2005, se deu antes da greve das Universidades Federais e o período de coleta de grande parte do material de pesquisa, nas reuniões de discussão da nova conformação curricular, ocorreu durante o período de greve das Universidades Federais.

Devido, ainda, ao fato de as entrevistas com os professores terem sido realizadas em outro período letivo, o ano letivo de 2006, não foi possível fazer entrevistas em grupo e/ou apresentá-las a todos os entrevistados fazendo discussões complementares. Esses dois motivos, a greve que retirou os alunos das salas de aulas e das discussões sobre a Reforma e o fato de as entrevistas de alunos e professores terem sido tomadas em anos letivos diferentes, me impedem de conceituar e assumir a pesquisa realizada como participante devido aos limites que me foram impostos no transcorrer da mesma, e, ainda, ao prazo que me era exigido para a conclusão da tese, conforme será explicitado adiante.

Quero ressaltar, assim, o tempo exíguo que tive para a realização do trabalho de campo, visto que concluí este curso de pós-graduação em apenas dois anos, o que me impediria de realizar uma pesquisa participante a contento. Como disse anteriormente, iniciei minha qualificação, em nível de doutorado, na Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel – UFPel, na área de Produção Vegetal, na Linha de Pesquisa em Desenvolvimento Rural Sustentável. Percebendo, durante o curso, que as minhas indagações de pesquisa estavam orientadas para o campo da educação, fiz nova seleção para o PPGEDU/UFRGS, de modo que me foram dados apenas dois anos de afastamento para concluir a pesquisa. Ademais, venho participando ativamente das discussões que ocorrem na Escola em relação às legislações educacionais, desde o ano de 1996, do século passado, o que faz com que minha ação pedagógica tenha se voltado para a transformação da realidade desta Escola. Dessa forma, e pelo tempo que venho atuando como docente e participando das reuniões e dos debates sobre as reformas e as mudanças curriculares, me permiti a ousadia de utilizar o termo pesquisa de “cunho participante” para caracterizar a pesquisa por mim realizada e assumida.

Porém, assumo que o conhecimento deve ser construído na e pela práxis, o que implica que a reflexão se deu em permanente articulação com atos em direção à mudança curricular. No entanto, a construção da relação entre teoria e prática passa pelo uso de categorias que servem como mediação entre essas

dimensões. Algumas categorias de análise foram escolhidas no transcorrer do processo de desenvolvimento da pesquisa propriamente dita; outras, entretanto, foram anteriormente delineadas, como por exemplo, a categoria trabalho, saber científico/senso comum e omnilateralidade, sustentabilidade, emancipação, entre outras. As categorias são aqui entendidas como instrumentos:

Que servem de critério de seleção e organização da teoria e dos fatos a serem investigados, a partir da finalidade da pesquisa, fornecendo-lhe o princípio de sistematização que vai lhe conferir sentido, cientificidade, rigor e importância (KUENZER, in FRIGOTTO, 1998, p. 62).

Um aspecto sensível nas pesquisas qualitativas é a relação que se estabelece entre pesquisador-pesquisado. Tenho convicção de que o permanente diálogo e a proximidade com a comunidade a ser pesquisada foi pressuposto para que eu compreendesse a dimensão do problema levantado. Por outro lado, tive consciência da necessidade e das dificuldades de, ao assumir esse posicionamento metodológico, garantir o necessário distanciamento crítico. Esse foi perseguido através da própria busca de teorização que me desse o necessário suporte e confiança para ser rigorosa na análise dos dados, sem com isso perder em riqueza de detalhes o movimento do objeto de estudo e, ao mesmo tempo, não cercear meu envolvimento e participação efetiva nas discussões e estudos realizados sobre a reformulação curricular ocorrida na Escola. E, ainda, me permitiu compreender o objeto a partir de diferentes fontes.

O aprofundamento teórico no entendimento de pesquisa participante e na metodologia de sua aplicação foi uma experiência extremamente instigante, pois suscitou várias indagações a respeito não apenas desse tipo de pesquisa, desse tipo de ação, mas, especialmente, das relações que o pesquisador estabelece

com o objeto da pesquisa e com os demais sujeitos que dela fazem parte. E, ainda, me elucidou sobre os limites que tive ao adotar essa postura metodológica. Nesse sentido, me parece de vital importância situar, mesmo que de maneira breve, o lugar ocupado pelo pesquisador em relação ao objeto de pesquisa. E isso envolve postura e concepção de vida, leitura de realidades distintas com certo acolhimento à diferença. Ter entendimento da realidade concreta é essencial para poder atuar na mesma (EZPELETA, 1986; FAZENDA, 1997; GAMBOA, 1997; SILVA, 1991).

De acordo com Freire (1988), a realidade concreta são todos os fatos e dados de uma realidade mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá na relação dialética entre objetividade e subjetividade. Somente assumindo como pressuposto para a pesquisa qualitativa a compreensão e o respeito à sabedoria popular do lugar e dos sujeitos pesquisados, bem como o movimento que esses estabelecem com sua realidade e com o mundo, é que a pesquisa incorpora uma opção política pela emancipação e por uma ética da libertação. É, ainda, importante perceber o campo da pesquisa qualitativa como uma alternativa epistemológica em que pesquisadores e pesquisados são sujeitos ativos da produção do conhecimento, em que o sujeito se constrói e é construído nesse processo que possui um caráter relacional e participativo.

Essa abordagem de caráter relacional procura investigar o que ocorre nos grupos, relacionando as ações humanas com a cultura e as estruturas sociais e políticas, tentando compreender como as redes de poder são produzidas, mediadas e transformadas. Nenhum processo social pode ser compreendido de forma isolada, como uma instância neutra. Somente a partir dessa premissa pode intervir no meio em que a pesquisa esteve inserida. Dessa forma, e no sentido de ser coerente diante das opções com relação à pesquisa que me propus abraçar, precisei estar ciente do saber que procurei construir e das relações que tentei fundar com os demais sujeitos da pesquisa.



Para que a pesquisa não perca seu caráter popular e de cunho participante, alguns pilares são essenciais. Segundo Haguette (1999), alguns deles são: - o saber popular da comunidade deve servir de base para qualquer investigação que deseje seu benefício, esta deve ser o sujeito/objeto de sua investigação; - há o estabelecimento de uma nova relação entre teoria e prática, cujo entendimento é o de ação para a transformação; - a experiência tem uma dimensão educativa e serve para aumentar a consciência que a comunidade tem de si; - a pesquisa qualitativa nunca será isolada da ação, que, em última instância, é uma ação política. De acordo com esses pilares, percebo que existe, neste tipo de pesquisa, certo envolvimento entre os sujeitos partícipes e desses com a produção do conhecimento que se efetiva. Ela realiza uma elaboração dialética entre teoria e prática, produzindo conhecimentos que são relevantes para a prática social associada à pesquisa implementada.

Tenho consciência de que todas essas prerrogativas trazem consigo dificuldades objetivas e concretas, que se fizeram sentir no cotidiano em que se deu a pesquisa. Propiciar diálogos efetivos e fecundos com a comunidade pesquisada nem sempre foi possível, porém foi uma busca constante. Talvez o mais difícil para a pesquisadora seja se permitir entrar no movimento da comunidade sem ter respostas prontas para tudo, respeitar os limites deste tipo de pesquisa e os seus próprios limites como pesquisadora e, com isso, possibilitar o verdadeiro diálogo e construção do conhecimento almejado. Como já disse anteriormente, o trabalho foi desenvolvido na área da pesquisa qualitativa, para que se oportunizasse a exploração da razão/origem do fenômeno estudado. Essa se desenvolveu na perspectiva histórico-dialética, na qual a materialidade dos fenômenos, as suas contradições, o movimento que decorre destas foram sempre considerados.

“O estudo qualitativo é aquele que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e

focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 18).

A proposta assumida, como já foi dito, se enquadra no que academicamente se conceitua como estudo de caso. Conforme Lüdke e André (1986, p. 23) “podemos dizer que o estudo de caso “qualitativo” ou “naturalístico” encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola”. É importante salientar que, no Estudo de Caso Qualitativo, nem hipóteses nem esquemas de inquirição estão aprioristicamente estabelecidos; a complexidade da análise aumenta na medida em que se aprofunda o assunto, o que, em contrapartida, acaba por aumentar a exigência de rigor científico no transcorrer de toda a pesquisa, devido ao envolvimento existente entre pesquisador/pesquisado, já que a relação estabelecida é entre sujeito/sujeito e não entre sujeito/objeto. Ainda, de acordo com Lüdke & André (1986), o Estudo de Caso caracteriza-se por: visar à descoberta; dar ênfase à interpretação do contexto; retratar a realidade de forma completa e profunda; utilizar fontes de informação variadas; revelar a experiência vicária e permitir generalizações naturalísticas; procurar revelar os diferentes pontos de vista presentes em uma situação social; utilizar linguagem e forma acessíveis.

A pesquisa ocorreu junto a um grupo de alunos e professores do CAVG. A aproximação com esses dois segmentos da comunidade escolar se deu na própria Escola e estava imbuída do intuito claro de interagir com a comunidade pesquisada a fim de construir uma relação de confiança que possibilitasse desenvolver a pesquisa propriamente dita.

Não trabalhei com os técnico-administrativos (funcionários) da Escola, devido a pouca participação que os mesmos têm nas decisões e/ou atividades pedagógicas desenvolvidas; apesar de trabalharem nos setores e, por vezes, orientarem os alunos nas “práticas”, sua atuação não é reconhecida como ação

pedagógica. Conforme, melhor relatado, no final do capítulo 1 desta Tese, por meio de uma entrevista, ocorreu na década de 1980, do século passado, um episódio envolvendo funcionários, professores e alunos, que até hoje se percebe que não foi superado, permanecendo os funcionários alijados do processo oficial de ensino-aprendizagem que ocorre nos setores de produção da Escola. Este fato gerou um sentimento de mágoa, nesta categoria, que poderia vir a prejudicar as entrevistas. Como o tempo que eu contava para a realização da pesquisa e da escrita da Tese era bastante exíguo, resolvi, neste momento, não trabalhar com os funcionários, que me atrevo a chamar de “docentes da parte “dita” prática”, apesar de lhes considerar de extrema importância no aprendizado dos alunos e na interação de saberes, já que estes possuem um saber que é construído na sua prática de trabalho.

Foram selecionados alunos, constituindo um grupo; estes alunos, no ano letivo de 2005, estavam no terceiro ano, ou seja, tratava-se dos formandos de 2005. Esta foi uma escolha deliberada, porque, no meu entendimento, esses alunos possuíam um conhecimento considerável da realidade do CAVG para poderem analisá-la de maneira clara, em especial, no que diz respeito às relações existentes entre o saber que os mesmos trouxeram do campo e o aprendizado que efetivaram na escola. Também, estavam maduros para refletir e dizer se ocorreram, ou não, trocas efetivas e significativas entre esses dois saberes ao longo do curso.

Essa escolha se deu, também, devido ao fato de que, após a reforma ocorrida na escola, em consequência do Decreto 2.208/97, o primeiro ano letivo de todos os cursos técnicos de nível médio ofertados pelo CAVG possui um caráter de educação geral, não sendo ministradas disciplinas da área técnico/profissionalizante propriamente dita, o que só vem a ocorrer a partir do segundo ano letivo. Assim, os alunos do primeiro ano não teriam as condições de responder as questões propostas no sentido de atingir os objetivos da pesquisa.

O curso técnico escolhido foi o de Agropecuária, primeiro por ser o curso que possui maior número de alunos, o que o torna representativo; segundo por possuir o maior número de alunos internos que, de acordo com consulta realizada junto a Unidade Especial de Orientação Educacional (UEOE), no início do ano letivo de 2005, nas duzentas fichas de cadastro dos alunos internos da Escola, são oriundos da zona rural de Pelotas e região ou, ainda, da zona urbana de outras cidades do entorno de Pelotas. Os alunos que têm origem na zona rural são filhos de pequenos agricultores, proprietários ou não e, portanto, nos deram as informações necessárias com relação à interligação de saberes e, também, como os novos saberes apreendidos na Escola eram incorporados no cotidiano de trabalho de suas famílias.

Percebi, no transcorrer das entrevistas, que os alunos do terceiro ano, do curso de Agropecuária, que são internos na Escola, possuem laços familiares estreitos e, portanto, aplicam as técnicas aprendidas na Escola em suas propriedades. Os mesmos também levam para a Escola as práticas produtivas aplicadas pela família, podendo, assim, nos esclarecer como se dá essa interação entre os saberes cotidianos e acadêmicos. Para além dessas informações, pude averiguar, ainda, como se encontra, no CAVG, o ensino que se propõe à formação do técnico em agropecuária após a reforma ocorrida no final da década de 1990. Selecionei cinco (5) alunos que contemplam os critérios anteriormente relatados. Saliento que todos são de origem diversa (diferentes cidades da região, atendidas pela Escola), o que enriqueceu a pesquisa no sentido de abarcar diferentes realidades, formas produtivas e culturas implementadas pelas famílias.

Essas entrevistas foram realizadas no ano letivo de 2005, no mês de agosto de 2005, nas dependências do próprio CAVG. Com cada aluno entrevistado tive dois encontros que resultaram no material de entrevista propriamente dito. Antecipei as entrevistas com os mesmos porque, naquele momento, havia a preocupação com a eminência de uma greve, que acabou sendo deflagrada no

mês de setembro de 2005, e, ainda, devido à aproximação do término do ano letivo, pois eles eram formandos, o que dificultaria um posterior contato.

Em relação aos docentes, minha opção foi a de entrevistar professores independentemente da área de ensino que atuam, quer seja da área profissionalizante propriamente dita, quer seja do núcleo do ensino propedêutico da escola, partindo do pressuposto que todos nós trabalhamos com formação; além disso, minha intenção foi a de tornar as entrevistas mais sigilosas, salvaguardando os entrevistados de qualquer espécie de mal entendido. Julgo que todos têm a dimensão exata da articulação entre esses conhecimentos que relacionei anteriormente, visto que trabalham pedagogicamente com os alunos as práticas de produção e (re) produção de sua existência, quer relacionando-as às questões sociais, culturais e econômicas.

É importante esclarecer que o curso de Agropecuária divide-se em três grandes áreas, que são: Ciências Agrárias, Agricultura e Zootecnia. O Ensino Médio, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, divide-se igualmente em três áreas de conhecimentos que são: Ciências Humanas e suas Tecnologias, Linguagens e Códigos e suas Tecnologias e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Selecionei cinco (5) professores para realizar as entrevistas, pois pensei que teria uma visão bastante abrangente que englobasse as experiências de aprendizado das áreas que atuam na formação do técnico em agropecuária do CAVG.

Entrevistei os professores, ao longo do ano letivo de 2006; não foi possível entrevistá-los no ano letivo de 2005 devido à greve realizada e aos problemas enfrentados pelos mesmos, no que concerne à recuperação de aulas e à reorganização do final do ano letivo, no período pós-greve. Dessa forma, optei por realizar as entrevistas no período letivo seguinte ao das entrevistas dos alunos, o que me impediu de realizar qualquer espécie de interação, através de encontros ou entrevistas coletivas entre os alunos e professores selecionados para as

entrevistas. O calendário letivo quebrado, devido às sucessivas greves, que colocam em relevo a luta dos docentes por melhores condições de trabalho e de vida, também dificultou em parte o pleno desenvolvimento do ideário de pesquisa participante. Nem sempre foi possível conciliar a disponibilidade de horários dos alunos e professores previamente escolhidos para fazer parte da pesquisa. Identifiquei, ainda, todas as entrevistas realizadas através de letras; os professores são identificados pelas letras A, B, C, D, E, enquanto os alunos respectivamente pelas letras F, G, H, I, J.

Para que não fiquem dúvidas, creio ser necessário esclarecer que, entre os professores entrevistados, um deles possui longa história de vida junto ao CAVG, tendo sido aluno, funcionário, tornando-se, posteriormente, professor da Escola. Devido a isso, por vezes, em fragmentos de sua entrevista, ele se reporta ao período em que fora aluno ou funcionário e, em outros momentos, ele se refere à experiência acumulada enquanto educador. Penso que essa bagagem de vida só enriqueceu a pesquisa, entretanto, para que não cause estranheza, chamo desde já a atenção para este entrevistado.

No diálogo com os sujeitos da pesquisa, utilizei a entrevista semi-estruturada<sup>1</sup> como eixo central deste estudo, por acreditar que esse instrumento me possibilitaria trabalhar a diversidade do contexto a ser pesquisado. As entrevistas ocorreram com os alunos e professores do CAVG previamente selecionados, com o intuito de compreender como se dá o processo de interação dos saberes do “senso comum” e os conhecimentos considerados “científicos”. Tenho consciência de que o grupo não é homogêneo, o que só vem a corroborar com a idéia de utilizar esse tipo de entrevista. Na entrevista semi-estruturada o importante é deixar o informante à vontade para que exponha seu ponto de vista sem ser cerceado, o que não elimina a possibilidade de serem levantadas, pelo pesquisador, questões pontuais. Utilizei outras técnicas complementares como

---

<sup>1</sup> Os roteiros das entrevistas encontram-se nos anexos 1 e 2, respectivamente, alunos e professores.

instrumentos para a coleta de dados, entre as quais: observação participante, revisão bibliográfica e consulta a documentos da Escola.

Participei, ainda, das reuniões da comissão de estudos de implementação do novo currículo da Escola, o que me propiciou rico material de campo. A observação de fatos e comportamentos (não pré-determinados) foi extremamente importante, pois me tornei (observadora) parte da situação observada; houve, entretanto, um processo de interação que pôde ser variável. A pesquisa documental subsidiou o diagnóstico da situação econômica e social dos alunos entrevistados, o que me ajudou na compreensão da realidade de vida dos mesmos. A revisão bibliográfica me deu o suporte teórico necessário para a compreensão científica dos temas abordados e aprofundados.

A análise ocorreu em vários momentos da pesquisa, tornando-se mais formal e sistematizada após o encerramento da coleta de dados, que coincidiu com o fim das entrevistas e com o encerramento do trabalho realizado pela comissão de (re)elaboração curricular. Assim sendo, a análise foi desenvolvida durante toda a investigação, através de teorizações progressivas em um processo interativo com a coleta de dados. Desde a escolha do tema a ser pesquisado tive alguns momentos analíticos, devido à necessidade de verificar a pertinência ou não de focar determinadas situações e características da situação estudada. Dei seguimento ao que Mazotti(1998, p.167) indica: “Essas escolhas são feitas a partir de um confronto entre princípios teóricos do estudo e o que vai sendo ‘aprendido’ durante a pesquisa, num movimento constante que perdura até a fase final do relatório”.

Os objetivos perseguidos, as diretrizes inicialmente definidas, além da contextualização e do referencial teórico adotado serviram de guia durante todo o processo de pesquisa. Outro ponto importante em que me detive atentamente foi a consideração, tanto do conteúdo manifesto quanto do conteúdo latente do material. A análise não se restringiu somente ao que está explícito no material,

mas procurei ir mais fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente “silenciados”. Assim sendo, a categorização descritiva, por si mesma, não esgotou a análise. Acredito que o pesquisador deva ir além, ultrapassando a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Espero ter alcançado esse posicionamento científico.



## 1. AS RELAÇÕES ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO

Para compreender as políticas educacionais que têm impactado as escolas técnicas e, também, para contribuir, através de uma reflexão comprometida, para a construção de alternativas ao persistente dualismo (teoria/prática), optei por refletir sobre as relações que têm se estabelecido, ao longo da história, entre trabalho e educação. Para realizar esta tarefa recorri, especialmente, ao pensamento de orientação marxista.

De acordo com TOMAZI (1997), é no contexto do mercantilismo e, portanto, no modo de produção capitalista que, ao se redefinir a concepção de trabalho, também se redefine a concepção de educação e a relação entre ambas. Institui-se a idéia de que o trabalho educa, constituindo-se em um elemento pedagógico essencial. Assim, é possível identificar duas vertentes de análise sobre a relação entre trabalho e educação. A primeira, "(...) que se limita a considerar a educação como instrução para transformar as pessoas (...) em sujeitos mais produtivos no processo de trabalho", é expressa especialmente por Henry Ford. "Cria-se o binômio: expandir a instrução e reprimir a educação" (TOMAZI, 1997, p. 92). Em grande medida, essa é a perspectiva que tem se renovado no âmbito dos diferentes formatos de ensino profissionalizante. A segunda vertente, desenvolvida de forma mais aprofundada por Gramsci, define o trabalho como princípio educativo, sendo essa relação analisada em uma perspectiva de formação integral do sujeito, na qual educação e trabalho não se separam.

O advento da escola unitária significou o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (GRAMSCI, 2004, V. II, p. 40).

O trabalho como princípio educativo remete a uma nova concepção pedagógica que historiciza o momento vivenciado e aponta para possibilidades futuras de formação humana. Esse entendimento é imprescindível para que se possa refletir sobre uma pedagogia emancipatória que privilegie a formação omnilateral diante da formação fragmentada que vem sendo imposta de maneira indiscriminada há quase um século. É nessa perspectiva que a “escola unitária”, associada a segunda vertente de análise sobre os vínculos entre trabalho e educação, constitui-se ainda hoje numa proposta concreta de luta contra o dualismo escolar que marca a história do ensino profissional. Segundo Arroyo (1998), o objetivo de quem pensa o trabalho como princípio educativo (no passado e hoje) tem sido o de aproximar as relações entre trabalho-educação-humanização-emancipação.

O trabalho como princípio educativo situa-se em um campo de preocupações com os vínculos entre vida produtiva e cultural, com o humanismo, com a constituição histórica do ser humano, de sua formação intelectual e moral, sua autonomia e liberdade individual e coletiva, sua emancipação. Situa-se no campo de preocupações com a universalidade dos sujeitos humanos, com a base material (a técnica, a produção, o trabalho), de toda atividade intelectual e moral, de todo processo humanizador (ARROYO, in FRIGOTTO, 1998, p. 152).

Reside aí uma das dificuldades encontradas pelas escolas profissionalizantes, ou seja, a não construção, em suas comunidades, de discussões em torno desta temática, trabalho como princípio educativo, o que

entrava o desenrolar de ações que visem ao pleno desenvolvimento, quer de seus educandos, quer das comunidades atendidas pelas escolas. As entrevistas efetuadas com professores mostram que os mesmos têm consciência deste distanciamento entre a experiência de trabalho agrícola que os alunos trazem e as experiências pedagógicas próprias da educação escolar.

*A educação profissional poderia interligar os conteúdos aproximando-se mais da realidade das famílias e fazendo com que eles participassem mais da escola (Entrevistado - professor C, 06/10/2006).*

*(...) A escola não consegue colocar em prática a vinculação que existe entre produção e ensino (...) a produção não se adequa aos horários da Escola e isso é uma falha, a formação deve ser voltada para o potencial da região - o que não é feito (Entrevistado - professor D, 11/04/2006).*

*(...) eu afirmo e reafirmo em qualquer lugar, aquela mudança solicitada pelos alunos provocou um tipo de ação com as aulas práticas da Escola muito temerosa, que tu pode estar fazendo uma coisa altamente técnica com uma pá e essa é a diferença, assim não é o tapapó branco que vai dar nível ao técnico, não é o sapatinho lustrado, não é esse o ponto. Acho que isso trouxe pelo menos momentaneamente algum prejuízo para os alunos e mudou um pouco o perfil da aula prática da escola por que uma coisa é, “olha não pode ir para o setor só para capinar, só para lavar”, eu também acho agora não pode não lavar mais, não pode acontecer o inverso (Entrevistado – professor E, 05/05/2006).*

*(...) na outra escola era só aluno do interior, não tinha aluno da cidade, como no CAVG. Um colega achava que morango dava embaixo da terra e se formou. Às vezes, tem o conhecimento prático e roda na disciplina, que só fica na teoria, enquanto outros decoram ou colam a teoria e passam sem conhecimento prático algum (Entrevistado - aluno F, 28/08/2005).*

A idéia do trabalho como princípio educativo tem suas raízes em Marx e Engels, que desejavam compreender o movimento da sociedade capitalista em que viviam para se contrapor mais significativamente à opressão que se aprofundou com a Revolução Industrial. Em Marx (1983), quanto mais a sociedade se torna histórica, dinâmica, tecnológica, mais rapidamente muda o processo produtivo e mais se faz necessária uma estrutura educativa que acompanhe esse desenvolvimento. À escola, mais do que informar os homens e mulheres para que dominem técnicas e sejam capacitados para o desempenho de várias funções, cabe formar pessoas que conheçam e dominem o processo de produção de seu início até seu fim. Surge, então, a defesa do sentido omnilateral da formação humana e do desenvolvimento das capacidades de todos, mediante o fim da divisão social do trabalho e, concomitantemente, mediante o ensino voltado ao trabalho e à alternância de atividades, para que todos os trabalhadores possam conhecer e apreender as fases do processo de produção. Em sua concepção, o trabalho é historicamente determinado e possui, no capitalismo, uma enorme carga negativa, devido à sua divisão, à propriedade privada dos meios de produção e de subsistência, à extração da mais-valia; enfim, à alienação. Vincular ensino e trabalho incorpora a formação intelectual articulada ao trabalho manual na perspectiva da contradição presente na totalidade dialética, na mesma que aponta para o horizonte da transformação social.

Gramsci (2004, V. II) desenvolveu, de forma mais densa, reflexões e proposições teórico-práticas sobre as relações entre trabalho e educação. Durante o período em que esteve preso, escreveu sobre a reforma educacional ocorrida na Itália no início do século XX, contra a qual se posiciona em vários aspectos. Criticou a escola italiana porque, segundo sua análise, este modelo escolar, através da defesa da escola do trabalho, escondia a intenção de perpetuar as diferenças sociais existentes. Defendeu que a educação das massas é realizada principalmente através de seus intelectuais, que difundem a concepção de mundo da classe à qual estão ligados. No campo pedagógico, propriamente dito, sustentou a idéia de que a participação política é compreendida como relação

ativa entre professor e aluno. “(...) a aprendizagem ocorre, sobretudo, graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável, (...)” (2004, V. II, p. 40). Enfatizou, ainda, que para o movimento operário, o trabalho como referência educativa desvelava o desejo de emancipação política e social.

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência de sua própria função, não apenas no campo econômico, mas também no campo social e político (...) Pode-se observar que os intelectuais “orgânicos” que cada nova classe cria consigo e elabora em seu desenvolvimento progressivo, são na maioria dos casos “especializações” de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe deu à luz (GRAMSCI, 2004, V. II, p. 15 – 16).

Nesse sentido, percebe-se que a perspectiva historicista pode ser um instrumento importante para o trabalhador transformar a realidade e construir uma nova consciência de ser/estar no mundo. Para esta teoria os seres humanos precisam perceber-se como produtores da igualdade ou da desigualdade através de um processo que os levem a uma tomada de consciência enquanto classe. Segundo os pressupostos teóricos da escola unitária, esta é uma escola de cultura geral, mediada pelo trabalho teórico e prático, intelectual e manual. Sua metodologia contempla a idéia de que instrução e educação são partes do mesmo processo, não sendo momentos distintos do ato de aprender.

Na escola unitária, projetada por Gramsci (2004), o trabalho é compreendido como momento educativo, o qual desenvolve nos alunos a capacidade de trabalhar em um processo escolar coordenado com o local de trabalho, mas dele autônomo. A escola precisa promover uma cultura ligada à vida produtiva, tornando-se escola de cultura e de trabalho concomitantemente, ou

seja, ministrar educação/formação humana geral, integral. Nesta perspectiva, é inaceitável a existência de escolas diferenciadas, ou seja, escolas de cultura geral, destinadas à elite, aos futuros dirigentes, e escolas profissionalizantes, destinadas às camadas populares. Essa é uma política antidemocrática e, portanto, castradora das possibilidades de desenvolvimento das capacidades do ser humano, particularmente dessas camadas.

No entanto, na atual fase do sistema capitalista, chamada de "globalização", para alguns autores como Santos (2000) e Ianni (1996) e de "mundialização", para outros como Chesnais (1998) e Melo (2004), percebe-se claramente como os conflitos de classe se agudizam. A educação, neste contexto, tem sido apenas mais um espaço, mesmo que privilegiado, de observação desses fenômenos sociais que vêm ocorrendo mais sistematicamente.

Conseqüências desse processo vislumbram-se, no momento atual, em que muitas transformações ocorrem no mundo do trabalho<sup>2</sup> no contexto de hegemonia capitalista; há, dessa forma, uma retomada de reflexões e proposições a respeito dos modos de estabelecimento das relações entre trabalho e educação. No Brasil, a retomada do debate sobre a construção da perspectiva de educação politécnica vem se dando a partir de diversos aspectos que, segundo Rodrigues (1998), podem ser agrupados em três eixos fundamentais: a dimensão infra-estrutural, a dimensão utópica e a dimensão pedagógica. É interessante o agrupamento em dimensões como o autor faz. Verifica-se, por exemplo, que este estudo está situado mais centralmente na busca que vêm ocorrendo no sentido de aprofundar a dimensão pedagógica da relação entre trabalho e educação na estruturação de propostas para a educação que tem como foco fundamental a instituição escolar.

No que diz respeito à dimensão infra-estrutural, estão os aspectos relacionados ao mundo do trabalho, especificamente os processos de trabalho sob a organização capitalista de produção e, conseqüentemente, a questão da

---

<sup>2</sup> Ver Aued (1999); Gentili (1998); Antunes (1999; 2000).

qualificação profissional (RODRIGUES, 1998 p. 55-56). Já a dimensão utópica da educação politécnica busca analisar a profunda relação entre essa concepção de formação humana e um projeto mais amplo de sociedade. É essa utopia revolucionária que tem a possibilidade de justificar e proporcionar uma unidade à concepção politécnica de educação. A politecnia representa uma tentativa de ruptura a partir da continuidade com o projeto de qualificação e, fundamentalmente, com o projeto de formação humana da sociedade burguesa.

Toda essa realidade material omnilateral dos processos produtivos e toda a complexidade e omnilateralidade social a qual obrigam, e, sobretudo, as formas de apropriação coletivas dessas forças materiais e sociais põem os trabalhadores em prática sociais e em formas de existência que determinam nova consciência, novo saber, novos valores e concepções: a possibilidade de formação de novas dimensões nos seres humanos (ARROYO, 1991, p. 62).

Concordo com Frigotto (1998) que a importância da escola pode ser ampliada se cada vez mais o mundo do trabalho for trazido para dentro da instituição escolar sob a perspectiva do trabalhador, com o objetivo de apreendê-lo em todas as suas dimensões e com isso desmistificá-lo. A partir de uma análise dos diversos processos de trabalho, mediados por uma determinada visão de mundo, pode-se construir uma escola que tenha como perspectiva a politecnia. Uma das características fundamentais dessa concepção de educação é romper com a lógica que estrutura os sistemas duais de ensino. A contradição entre trabalho manual e intelectual e entre concepção e execução, presente no sistema educacional, pode ser superada pela politecnia.

Preservar a concepção politécnica de educação é, fundamentalmente, buscar apreender seu movimento de construção, é torná-lo um conceito para si, enunciando-o criticamente. Ainda, segundo Frigotto (1998) e Machado (1991), os elementos indissociáveis do conceito de politecnia, basicamente, são: a

concepção de homem omnilateral; o trabalho produtivo, a articulação entre trabalho manual e intelectual e as bases científico-técnicas comuns da produção industrial. A concepção de educação politécnica vem sendo construída na luta pela reapropriação do trabalho pela classe trabalhadora, tanto nos aspectos do saber-fazer solidário, quanto dos conhecimentos técnicos e científicos, como também do saber autogestionário. Exemplos concretos dessa concepção são as experiências vividas pelos trabalhadores através da economia popular solidária<sup>3</sup>, por meio de cooperativas de agricultores e de outras categorias de trabalhadores.

O desafio, portanto, é construir-se enquanto um método de formação humana. No entanto, se a escola politécnica é um passo importante rumo a uma escola unitária, faz-se importante, também, incorporar a análise de Gramsci (2004, VII) na sua defesa da formação de dirigentes que contribuam na transformação das condições geradoras do dualismo escolar. Não significa que a escola possa superar as contradições estruturais da sociedade burguesa, mas sim, que uma “escola unitária” possa contribuir na direção dessa superação, a partir da realidade do trabalho formando quadros dirigentes, ou em outras palavras, propiciando o desenvolvimento omnilateral do ser humano.

Penso ser fundamental, para melhor compreender a realidade do CAVG, fazer breve referência ao equívoco que vem sendo cometido em relação ao verdadeiro significado de politecnia. Ocorre, em especial, por parte dos professores da área técnica, uma simplificação do conceito de politecnia; o mesmo vem sendo interpretado como “vários cursos técnicos numa única escola”. Penso que isso se dá devido à formação dos professores e à sua sistemática negação em discutir assuntos relacionados à educação, ao ensinar e aprender, à pedagogia de maneira mais geral e ao mundo do trabalho em particular. Essa dificuldade de entendimento é vislumbrada em algumas entrevistas.

---

<sup>3</sup> Ver SINGER, Paul; SOUZA, José Ricardo (orgs.). *A Economia solidária no Brasil. A autogestão como resposta ao desemprego*. São Paulo: Contexto, 2000.



*(...) Eles não se assumem como professores, é depreciativo, são engenheiros – cientificidade. A pedagogia é maçante, gera resistência, em geral, os professores não querem fazer planejamento (Entrevistado - professor B, 06/09/2006).*

*Eu acompanhei muitos colegas da área técnica quando eles faziam esquema dois (...) e eu me lembro bem que o pessoal vinha um pouco surpreso, quando começou a se falar em Piaget, Freire,..., às vezes, causava estranheza no pessoal as teorias e tu via, não raras vezes, o pessoal duvidar, (...) não nós vamos ter que cumprir isso aí, por que isso vai nos concretizar a titulação, é que alguns não entendiam que aquilo era exatamente o que agente faz dentro da sala de aula,. Educação, através do que? Da Fruticultura, da Geografia, da Educação Física, a coisa é meio óbvia assim, então agente percebe essa resistência, como se fosse perda de tempo (Entrevistado - professor E, 05/05/2006).*

Essa percepção da politecnia como escola que concentra várias técnicas, ligada também à história da organização dos cursos técnicos e acadêmicos, principalmente das engenharias, que identificava como Escola Politécnica a que agregava vários cursos técnicos, é própria da concepção de ciência que, assentada na divisão social do trabalho, constitui-se a partir de conhecimentos fragmentados em áreas exatas, biológicas e humanas (SANTOS, 1999). Assim sendo, para melhor compreendermos como se deu a construção da ideologia que atravessa o ensino profissional no Brasil, me deterei, a partir de agora, na análise de seu processo histórico.

## **1.1. Breve relato sobre o processo histórico do ensino profissionalizante no Brasil e a história do CAVG**

### **1.1.1 Introduzindo o assunto**

Para compreender na raiz a problemática que envolve os desdobramentos das relações entre educação e trabalho, anteriormente abordados, dando ênfase ao ensino profissionalizante e, com especial destaque, ao ensino profissionalizante agrícola, recorro a partir deste momento, mesmo que superficialmente, aos estudos já realizados em relação à história da educação. Consulto, em especial, a história do ensino profissionalizante no Brasil relacionando-o com a história do Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça – CAVG. Ao mesmo tempo, farei breve análise a respeito das diversas reformas já sofridas por esta modalidade de ensino, procurando relacioná-las sempre que possível ao processo histórico que estas geraram na Escola. Acredito que estes processos históricos aqui apresentados poderão contribuir para desvelar, de certa forma, como tem sido, por parte da instituição escolar, o entendimento que se solidifica ao longo dos anos, e por parte das políticas públicas, sociais e educacionais elaboradas e aplicadas junto às instituições de ensino, o significado desta modalidade de ensino para os sucessivos governos que o país teve.

A presença de um grande número de reformas educacionais tem sido uma peculiaridade no desenrolar da história da educação do país. Segundo Sacristán (1999), o estudo das reformas é fundamental para se “aprofundar o conhecimento sobre a educação e suas relações com o meio externo” (Op. cit., p. 50). Através delas podemos analisar projetos políticos e verificar que papel desempenha a educação na trama social. As reformas são um meio de conhecimento do sistema educacional (SHIROMA, 2000).

No entanto, sob a denominação de *reformas* se encontra uma infinidade de propósitos que, por vezes, possuem interesses diversos, tais como: adequar o sistema escolar às demandas do mercado; descentralizar a administração do sistema; incorporar novos conteúdos com o intuito de melhorar as práticas pedagógicas; transformar os procedimentos de gestão interna das escolas; melhorar o rendimento dos alunos; melhorar a qualidade de formação dos professores. Várias dessas iniciativas não têm êxito, pois não são acompanhadas de uma análise crítica por parte dos professores e da população em geral.

As reformas se declaram como modos de transformação da realidade da escola, esquecendo-se de que a cultura pedagógica é composta de formas de pensar diferenciadas, visões por vezes contraditórias do processo de educar, relações de poder diversas que atravessam a rede de inter-relações que constroem a escola. Assim, uma reforma, para ter resultados positivos, precisa ser pensada e planejada com a participação efetiva da comunidade escolar e proposta para um longo processo de mudanças; seus objetivos necessitam ser colocados de maneira clara, a fim de que essa suposta reforma seja apreendida realmente, possibilitando transformações verdadeiras, dentro do que é possível transformar numa sociedade capitalista, em seu momento de desemprego estrutural e acirramento das desigualdades sociais (FERRETTI, 1997; TEDESCO, 1995)

Mudar verdadeiramente a educação requer posicionamento político com o intuito de estabelecer novas diretrizes para todo o sistema. Tais mudanças necessitam de apoio administrativo, recursos apropriados, coordenação do trabalho docente, participação de pais e educandos, envolvimento e compromisso do corpo docente e ações de formação que possibilitem aos professores orientação, reflexão e ajuda no enfrentamento das situações novas e conflitantes que surgem. No entanto, essas condições não têm sido garantidas nos processos de mudança implementados no Brasil, até porque, em nosso país, as políticas sociais estão atreladas aos empréstimos e às dívidas com organismos multilaterais.

(...) é o professor, a partir de seu próprio sistema de idéias e crenças sobre a educação, que reinterpretará a proposta de reforma, tomará decisões sobre ela e a traduzirá, assimilando-a aos seus próprios sistemas de pensamento e ação para colocá-la em prática [ou não] (ALMEIDA, 1999, p. 253-254).

Concordo com Canário (1999) quando este autor ressalta que a reforma só poderá se concretizar na escola se o professor assumi-la e promover as mudanças propostas no seu cotidiano, aprendendo e (re)elaborando seus conhecimentos a partir de algo que ele absorveu e com que interage permanentemente. “A transformação da realidade educativa não decorre de um simples processo de adoção de idéias boas, mas sim, de um processo de reconstrução das representações, das atitudes, dos projetos e dos valores dos atores” (1999, p. 275).

Os professores têm consciência de que não se inova em conteúdos, metodologia e didática do ensino sem as condições necessárias para fazê-lo. Neste ponto se encontra o nascedouro de muitas resistências vistas na escola aos processos de reforma já vividos no Brasil. Todo esse processo que gera a resistência dos professores à reforma traz como uma de suas conseqüências um sentimento de frustração das camadas populares em relação à escola. Não se trata de culpabilizar os professores porque é justamente a sua experiência de trabalho, na qual as reformas se inserem em discursos não acompanhados de recursos para colocá-los em práticas, que os faz resistentes às mudanças para as quais não percebem os sentidos.

Quanto aos alunos, estes relegam ao segundo plano o valor de uso dos saberes escolares, porque, em geral, as pessoas dão importância ao valor de troca dos diplomas e certificados conferidos pela escola. Como vivemos um momento de inflação dos diplomas escolares e, ao mesmo tempo, de crise do trabalho assalariado em um período de desemprego estrutural, há um mal estar geral com relação às escolas. Como a crise não é, como muitos pensam, de eficácia e sim de legitimidade, a escola precisa estar atenta aos propósitos das

reformas, que, na forma como têm sido implementadas ao longo da história da educação no Brasil, causam desajustamentos. É preciso apostar em uma outra lógica, a da emancipação, tendo como suporte a realidade das escolas e a capacidade criativa e criadora dos professores e alunos.

### **1.1.2 O CAVG – objeto de pesquisa – no desenrolar do processo histórico**

Procurarei, a partir deste momento, apresentar, de forma peculiar dado o meu comprometimento com esta Escola, o CAVG e sua história, por dentro, e como parte fundamental, da história de todo o ensino profissionalizante do país. Destaco, ao longo do processo de criação desta modalidade de ensino, o papel desempenhado pela Escola no desenvolvimento econômico e no imaginário social do município de Pelotas e região, enfatizando, ainda, as relações existentes entre as reformas ocorridas e a repercussão de seus impactos no CAVG.

Transparece na formação da cultura brasileira a influência sofrida pela Antigüidade clássica no que diz respeito ao trabalho manual como uma atividade indigna ao homem livre. Essa idéia aqui chegou e espalhou-se com os colonizadores ibéricos, assim como, com a ação pedagógica dos padres jesuítas. Soma-se a isto o fato de que, desde os primórdios da colonização do Brasil, as relações escravistas afastam a força de trabalho livre do artesanato e da manufatura, num esforço permanente de evitar ambigüidades de classificação social. Forma-se, assim, no Brasil, um imaginário negativo do trabalho manual que se perpetua durante muito tempo. O resultado de todo esse processo histórico foi o trabalho e o aprendizado compulsórios: ensinar ofícios a crianças e jovens que não tivessem outra escolha, ou seja, condições econômicas para arcar com outra

formação. Antes de tudo, aos escravos, às crianças largadas nas Casas da Roda<sup>4</sup>, aos “meninos em situação de rua”, aos delinqüentes e a outros desafortunados. Esta compulsoriedade marcou a história da educação profissional no Brasil<sup>5</sup>.

O mais importante dos estabelecimentos estatais destinados ao amparo de órfãos e, que formava mão-de-obra foi o Asilo de Meninos Desvalidos do Rio de Janeiro, criado em 1875. Os asilos tinham, em princípio, a função de fornecer ensino elementar e selecionar os portadores de talentos especiais para continuar seus estudos. Com o passar dos anos, além de abrigar os desvalidos, a instituição passou a ser procurada pelos escalões inferiores da burocracia do Estado e pelas classes médias empobrecidas, com o intuito de alcançar os meios para que seus filhos fossem educados, visando o mercado de trabalho, ou seja, uma boa formação profissional. Neste momento da história da educação, a formação dos menos favorecidos rotulados de “menos inteligentes” foi relegada a instituições promotoras do ensino de ofícios, os chamados Liceus. Este tipo de ensino foi impulsionado pelo aumento da produção manufatureira. Os Liceus eram mantidos por doações de seus sócios e pelo aparelho estatal.

Durante o período da chamada Primeira República, que vai da proclamação da República até os anos de 1930, o sistema educacional escolar e a Educação Profissional ganharam nova configuração. As poucas e acanhadas instituições dedicadas ao ensino compulsório de ofícios artesanais e manufatureiros cederam lugar a verdadeiras redes de escolas, por iniciativas de governos estaduais, do governo federal e de outros protagonistas: a Igreja Católica, trabalhadores organizados em associações de mútuo socorro ou de natureza sindical, os quais contribuíram com algumas iniciativas pontuais, além dos membros da elite cafeeira (MANFREDI, 2002, p. 80).

---

<sup>4</sup> Invenção medieval trazida para o Brasil Colônia, que desempenhou importante papel na destinação e educação das crianças enjeitadas.

<sup>5</sup> Para aprofundar a história do ensino profissionalizante no Brasil, ver Cunha (2000, v, I – II – III) e Manfredi (2002).

A educação rural, apesar de o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente rural, não foi mencionada nas Constituições de 1824 e 1891, o que evidencia, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, de outro lado, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo. Assim sendo, a demanda escolar que vai se constituindo é, predominantemente, oriunda das chamadas classes médias emergentes, que visavam a ascensão social devido ao embrionário processo de industrialização. Para a população residente no campo a situação era outra, pois a ausência de uma consciência a respeito do valor da educação na constituição da cidadania, juntamente com técnicas arcaicas de produção contribuíram para o desinteresse pela escola (CALAZANS, 1993)<sup>6</sup>.

De acordo com Fausto (1998), nas primeiras décadas do período republicano, a educação geral e a educação profissional sofreram interferência direta de três processos sociais e econômicos, que são: a imigração estrangeira, a urbanização e a industrialização. São Paulo foi, notadamente, nesse período, o centro de convergência de todos os elementos que compõem a nova fase da vida política, social e econômica do país. A maioria dos imigrantes se fixou em São Paulo, devido às vantagens prometidas pelo governo e à crescente oferta de trabalho na cafeicultura. Com o passar dos tempos, os operários começaram a reivindicar seus direitos, o Estado passou a utilizar-se de instrumentos repressivos e começou a intervir nas relações de trabalho, buscando conciliar interesses e “conceder” alguns direitos aos trabalhadores.

A burguesia dominante, entretanto, procurou solucionar os problemas que surgiram com a nova situação social e econômica, através de ideologias que difundissem uma promessa de desenvolvimento industrial do país com o conseqüente reconhecimento da igualdade do Brasil frente aos demais países

---

<sup>6</sup> Há pouquíssimos estudos sobre educação rural, pois o modelo que tem orientado toda a educação básica e profissional, no Brasil tem por referência os processos de urbanização, onde se destacam os trabalhos nas áreas da indústria, do comércio e dos serviços. Alguns estudos sobre educação rural podem ser encontrados em: Gritti (2003); Calazans (1993); Damasceno (2004).

ricos. Portanto, não é um equívoco afirmar que, impulsionada por essas ideologias e/ou pelas necessidades ditadas por mudanças na produção, as instituições de ensino profissional tenham se expandido; com isso, esta modalidade de ensino complexificou-se.

O ensino profissional para os “desvalidos da sorte” era visto, neste contexto, tanto por positivistas quanto por liberais, como uma pedagogia preventiva (na medida em que disciplinava e qualificava os jovens) e como uma pedagogia corretiva – em que o trabalho seria um “remédio” muito adequado para combater vícios – (CUNHA, 2000, v. I - II; MANFREDI, 2002). Esse entendimento, de perspectiva salvacionista, conferida aos patronatos, associa educação e trabalho e, ao fazê-lo, concebe o trabalho como purificação e disciplina, superando a idéia original que o considerava atividade degradante.

O incremento da monocultura, em especial, a cafeeira, juntamente com o fim da escravidão, gerou a necessidade de a agricultura dispor de pessoal mais especializado para o setor. Essa qualificação esperava-se que fosse dada a partir do ensino escolar.

É essencial destacar que as classes dominantes brasileiras, especialmente as que vivem do campo, sempre demonstraram desconhecer o papel fundamental da educação para a classe trabalhadora. As revoluções agroindustriais e suas conseqüências no contexto brasileiro, principalmente a industrialização, provocaram alterações que obrigaram os detentores do poder no campo a concordar com algumas mudanças, como por exemplo, a presença da escola em seus domínios. Assim, a escola surge no meio rural brasileiro tardia e descontínua (CALAZANS, 1993, p. 16).

É fato, entretanto, que o acontecimento mais marcante em relação ao ensino profissional no início da República foi o surgimento das escolas de



aprendizes artífices. Isso ocorreu quando o então Presidente Nilo Peçanha, através do Decreto nº 7.566, de 23/09/1909, criou esse tipo de ensino e vinculou a sua manutenção ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

A finalidade dessas escolas era a formação de operários, através de ensino prático e conhecimento técnico necessários, considerando sempre a necessidade de desenvolvimento local, principalmente o industrial. Foram criadas, ainda nesse período, duas escolas relacionadas ao ensino agrícola, ambas com o mesmo princípio educacional das demais vinculadas ao ensino industrial. Segundo Cunha (2000, V. II), a real finalidade do ensino profissionalizante que se instaurava no país, manifestada nos discursos realizados pelo próprio Nilo Peçanha, era a de “formar cidadãos úteis à Nação”.

Esse ensino deveria ser voltado para os operários e para os “filhos dos desfavorecidos da fortuna”, a fim de que eles não ficassem na ociosidade e não acabassem tornando-se “criminosos”. Por fim, a pedagogia corretiva coroava a ideologia aplicada nessas escolas, a qual procurava, através de seus métodos, preparar os alunos para o trabalho técnico e intelectual, além de fazê-los adquirir hábitos de trabalho. Talvez a única novidade trazida por essas escolas, em relação à estrutura pré-existente, foi o fato de ser o primeiro sistema educacional de abrangência nacional.

Essas escolas constituíram, ainda, um forte meio de troca política entre as forças que controlavam o Governo Federal e as oligarquias no poder dos estados. Despesas, vagas, demandas, empregos eram abertamente negociados entre essas forças na busca de se perpetuarem no poder (CUNHA, 2000, V. I).

A partir de 1920, a Remodelação do Ensino Profissional Técnico, que tinha o ideal de “industrialização” das escolas, fracassou, pois as medidas que foram

adotadas com o objetivo de manter o aluno por mais tempo nas escolas não surtiram o efeito desejado<sup>7</sup>.

Em Pelotas, no estado do Rio Grande do Sul, onde se situa o CAVG, objeto de nossa pesquisa, a origem das Escolas Técnicas Profissionalizantes não se diferencia da ocorrida nas demais cidades do Brasil, que têm uma marca importante no sentido de suprir a necessidade de ocupar os filhos dos pobres e atender a demanda econômica na região. No CAVG, todas as mudanças ocorridas ao longo de seus oitenta e cinco anos respeitaram as diretrizes legais impostas a essa modalidade de ensino, para todas as escolas técnicas de nível médio existentes no país. Os elementos da história do CAVG, que tratarei neste capítulo, foram embasados na consulta a documentos oficiais da Escola e no livro escrito por Antunez (1996), sobre a história da Escola.

No início dos anos de 1920, a comunidade de Pelotas começou a sentir necessidade de subsidiar o desenvolvimento da lavoura, bem como a educação do pequeno agricultor. Devido a isso, representantes da educação no município enviaram ao então Ministro da Agricultura, Dr. Ildefonso Simões Lopes, o pedido para que fosse criada uma escola que propiciasse o desenvolvimento rural da região.

Assim, em 1921 foi criado o Patronato Agrícola, ficando subordinado à SEAV (Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário) do Ministério da Agricultura. Dois anos depois, em 12 de outubro de 1923, foi inaugurado o Patronato Agrícola Visconde da Graça, funcionando inicialmente como Escola Rural de Alfabetização, que passava a manter, a partir de então, um internato, onde inicialmente foram recebidos 75 educandos menores de idade. Abaixo segue foto aérea da Escola, da década de 1920, período de sua fundação, e foto aérea atual da Escola, do ano de 2006

---

<sup>7</sup> Para aprofundar o conhecimento sobre a história do ensino técnico profissionalizante, no Brasil, no século XX, consultar: Romanelli (1986); Cunha (2000, V. II e III) e Manfredi (2002).



Ata de Fundação do Patronato Agrícola Visconde da Graça.

Acta n.º 1

Aos 12 dias do mez de Outubro de 1923,  
no municipio de Póloas, segundo districto  
em o Patronato Agrícola Visconde da Graça,  
presentes as Exm.<sup>as</sup> autoridades civis e militares  
e mais pessoas gradadas abaixo assignadas, Sr.  
Dr. Antonio Soares da Silva, Director do  
referido Patronato, declarou que, de ordendo  
do Sr. Dr. Tulhe Simões Machado, J. D.  
Director do Serviço de Toramento, havia pro-  
videnciado para o inicio do trabalho do  
util. estabelecimento em seu cargo, lamentando  
que circumstancias imprevistas, não tivessem  
permittedo dar ao acto todo o aspecto festivo  
dezyavel, o que se faria oportunamente e pro-  
clamou officualmente inaugurado o Patro-  
nato Agrícola Visconde da Graça, dando a  
palavra a quem d'ella fazer uso dezyasse,  
fez uso da palavra o Sr. Dr. Pedro Luiz  
Corio, J. D. Intendente, congratulando-se com  
o governo da União e desejando muitas pros-  
peridades. Não tendo mais ninguém feito uso  
da palavra, encerrou a presente, que se lerá e  
se assigna com os prezentes José Carlos Paranhos  
da Costa, escripturario do Patronato  
Agrícola Visconde da Graça subscriso  
e assigna José Carlos Paranhos  
Pedro Luis Corio Intendente Intendente  
No. 9. 23  
D. Joaquim Ferreira de Mello, Diapno de Póloas



**Foto dos primeiros alunos internos da Escola.**



O Patronato passou a funcionar tendo como preocupação atingir os trabalhadores do campo através do ensino ministrado a seus filhos. Havia naquele momento uma clara preocupação, por parte do governo federal, de manter a população rural no campo. Devido às características sociais da época, ao grande número de pessoas sem condições de manter seus filhos estudando e à falta de perspectiva de formação profissional, essa instituição de ensino passou a

“oferecer benefícios morais e materiais” a seus alunos, o que levou ao ingresso de jovens com “problemas sociais” na escola, dando-lhe “ares de reformatório” (ANTUNEZ, 1996, pg 23). Neste sentido, procedimentos de ensino rígidos, comuns na época, foram adotados pela escola. Instruções com características militares marcaram o imaginário que a cidade e a região tiveram até há pouco tempo dessa instituição, um lugar onde, além da formação para o trabalho, seus filhos ficavam internos e recebiam educação e disciplina. Seguem fotos de alunos com uniformes utilizados na época e fotos de alunos realizando exercícios de ginástica, que datam do ano de 1927.





Em 1930 os princípios da Organização Racional do Trabalho (ORT) foram introduzidos no ensino profissionalizante. Essa teoria tinha como objetivo principal obter o máximo de produtividade de cada trabalhador. Houve um encaixe perfeito entre os princípios da ORT e a teoria de Taylor, a qual apregoava a divisão de tarefas e a cronometragem do tempo de execução de cada operação. Impôs-se, assim, a instituição do comando funcional e a separação entre a ação de planejar e a de executar. Como consequência direta disso, temos a não valorização do preparo profissional do trabalhador. O conhecimento exigido e necessário era o correspondente à tarefa a realizar, de executar. Desta forma, o trabalhador precisaria de apenas alguns dias para aprender as tarefas que teria a desempenhar. A psicotécnica foi outra teoria aplicada nessa época que teve grande importância, pois que implicou na superação da idéia de que o ensino profissional deveria ser destinado aos órfãos, aos pobres e desvalidos. Dessa

forma, novo critério passou a dominar o cenário desta modalidade de ensino: a aptidão e a vocação. Apresento foto, a seguir, com atividades de trabalho desenvolvidas na lavoura da Escola.

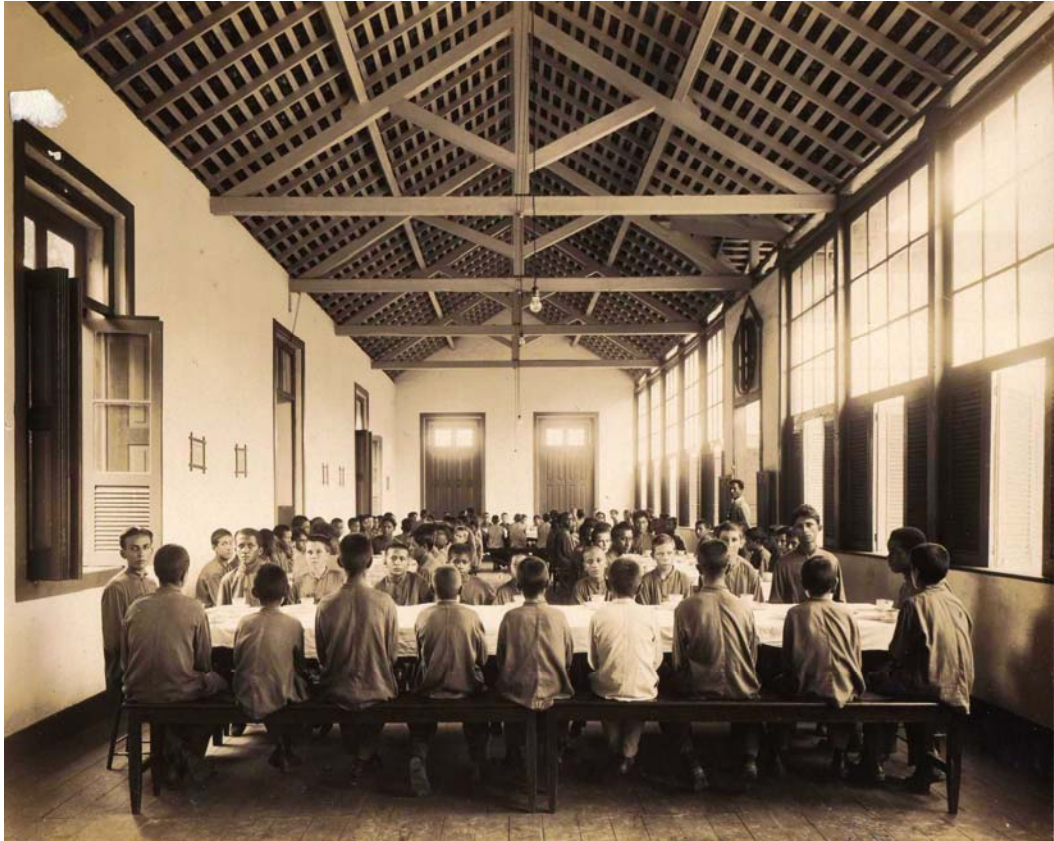


Parafrazeando Antunez (1996), no início da década de 1930, era expressivo o número de órfãos atendidos, o que confirmava e reforçava a idéia de que à escola cabia “encaminhar seus alunos para a vida de maneira honesta”, usando-se, para isso, a disciplina e a educação rígidas. Em meados de 1934, houve uma reorganização do programa de ensino na Escola, que passou a atender mais particularmente a parte técnico-profissional na formação dos alunos. Dessa forma, a educação passou a ser mais “prática que teórica”, para que o aluno aprendesse



a fazer, no menor espaço de tempo. Data desta época a ocorrência de programas de escolarização considerados relevantes para as populações do campo. Segue foto da visita do Ministro do Trabalho à Escola, no ano de 1934, foto do refeitório do CAVG e foto de uma sala de aula da época.





Na década de 1940, medidas foram tomadas de forma que os padrões da fábrica passaram a ser predominantes no ensino profissional, impulsionados pelo avanço do processo de substituição de importações na produção de bens duráveis e de bens de capital.

Os quinze anos do Governo Vargas (1930 – 1945), sendo de 1937 a 1945 uma ditadura civil, chamada por Vargas de Estado Novo, mudaram a história do Brasil, pois o Estado passou a promover a industrialização do país, intervindo diretamente na economia. A política educacional do Governo Vargas legitimou a separação entre o trabalho manual e o intelectual, ou seja, reafirmou uma estrutura escolar em que o ensino secundário era destinado às elites, e a educação profissional de nível médio era reservada às classes menos favorecidas (MANFREDI, 2002). A primeira medida do Governo Provisório foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1930) com o intuito de promover a formação física, intelectual e moral da população. O sistema federal de aprendizes e artífices passa a fazer parte desse novo Ministério, inaugurando uma linha política educacional extremamente autoritária e inspirada no fascismo italiano.

Esse sistema de ensino tornou-se, portanto, ineficaz, visto que a evasão escolar foi crescente até a extinção dessas escolas em 1942. Nesse ano, a “lei” orgânica transformou esses estabelecimentos de ensino em Escolas Industriais, de nível pós-primário. A organização do ensino profissional no país era muito confusa. Governos federal e estadual, forças armadas e instituições privadas mantinham escolas primárias e de aprendizes e artífices, todas com currículos voltados para os seus interesses e, portanto, muitas vezes distintos entre si. As péssimas condições de vida dos trabalhadores eram refletidas nesse precário e confuso sistema de educação, que se traduzia em qualidade precária do ensino, desinteresse pelo aprendizado e evasão escolar. Com o propósito de organizar esse sistema de ensino foi elaborado um projeto de diretrizes do ensino industrial em todo o país. “A “lei” orgânica do ensino industrial (Decreto-lei nº 4.078, de

30/01/1942) trouxe, como principal inovação, o deslocamento de todo o ensino profissional para o grau médio” (CUNHA, 2000, V. III, p. 36).

Dessa forma, o ensino primário passou a selecionar os melhores alunos para o ingresso no ensino industrial, já que os candidatos teriam de se submeter a testes de conhecimentos e de aptidão física e mental. A “lei” orgânica trouxe também cursos básicos industriais, além de permitir a generalização da aprendizagem sistemática e a inauguração de um sistema de ensino técnico industrial, reconhecido pelo Ministério da Educação e articulado com os outros sistemas de ensino. Desse modo, a dualidade existente na educação foi consolidada nessa nova estrutura escolar, onde os espaços sociais eram claramente definidos pela formação a que se tinha acesso.

Entre as décadas de 1940 e 1950, foram desenvolvidos vários projetos e programas que procuravam dar conta da situação do ensino profissionalizante, em especial o rural. Vários temas foram tratados e discutidos visando qualificar as escolas e os docentes (em grande parte, leigos), pois a educação passou a ser vista como mola propulsora para o desenvolvimento do campo. Muitos desses projetos eram financiados por programas norte-americanos; desejava-se que a educação atingisse as bases populares dos estados brasileiros. Neste contexto delineou-se o papel da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e do Serviço Social Rural (SSR); ambos pretendiam impulsionar a educação rural, visavam a permanência do homem no campo e a melhoria da produção agrícola do país.

Apesar de todo o esforço empregado pela CNER para a fixação do homem no campo, o êxodo rural no Brasil iniciou-se na década de 1950 e teve um grande impulso na década de 1960. Isso se deve ao fato de que “as lutas ou reivindicações das minorias rurais ficaram obscurecidas, sucumbindo frente às expressões comunitárias repassadas pela educação/informação veiculadas na campanha” (Leite, 2002, p. 37).

Nos últimos anos da década, começa-se a questionar o “impacto econômico” que aquela extensão rural, decidida a tornar o pequeno produtor brasileiro em um *farmer* americano, provocava. Diante da aceleração inflacionária, do desequilíbrio da balança de pagamentos, da montagem de um parque industrial com alto grau de diversificação e do rápido processo de urbanização, a opção pelo “pequeno e médio proprietário” é repensada. Na verdade, a tecnificação da grande propriedade começaria a ser inviabilizada, e a Conferência Nacional da Indústria passa a ser uma das maiores defensoras do “crédito amplo, fácil e barato” para a agricultura (CALAZANS, 1993, p. 24).

É importante salientar, mais uma vez, a carência de estudos a respeito da educação rural tanto no que concerne à sua história; às políticas públicas implementadas; às relações de classes que o campo encerra; ao desenvolvimento do capitalismo e seus desdobramentos. Somente na atualidade este tema começa a despertar interesse devido à mobilização dos movimentos sociais do campo, que buscam uma educação diferenciada para os homens e mulheres que se sustentam com o trabalho com/da terra. Destaca-se, entre tais movimentos, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST, que já vem construindo e colocando em prática uma proposta de Educação Profissional, inclusive para técnicos de nível médio. Trata-se dos cursos de formação de Técnicos em Administração de Cooperativas – TAC e de Técnicos em Saúde Comunitária – TSC, oferecidos para integrantes dos movimentos sociais do campo, vinculados à Via Campesina<sup>8</sup>, no Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA, em Veranópolis/RS.

Dessa forma é inegável o desenvolvimento dessas políticas devido aos interesses do capital fundiário e da classe que o representa. A partir de então, os pequenos e médios proprietários seriam atendidos via cooperativas ou

---

<sup>8</sup> A Via Campesina do Brasil é uma “articulação formada pelo Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA); Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB); Movimento de Mulheres Camponesas (MMC); Comissão Pastoral da Terra (CPT); Pastoral da Juventude Rural (PJR) e Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (FEAB)”. In: GUZMÁN, Eduardo Sevilla; MOLINA, Manuel González. *Sobre a evolução do conceito de campesinato*. São Paulo: Via Campesina e Expressão Popular, 2005, p. 07.

associações pré-cooperativas. O sentido contrário à urbanização era buscado através do arcabouço ideológico do ruralismo pedagógico, que data da década de 1920, e preconizava a produção agrícola para um mercado homogeneizado e a manutenção do homem no campo. Assim sendo, a escola emerge, neste período, como uma tentativa de ajustar o homem ao meio rural, combatendo o êxodo rural e construindo uma unidade nacional; a escola deveria constituir-se na escola do trabalho (CALAZANS, 1993; LEITE, 2002; GRITTI, 2003). Esse ideal também pode ser vislumbrando na Escola, com a criação da 1ª Cooperativa de alunos.

Neste período, também foi criada a primeira cooperativa de alunos, (...). Entre os objetivos gerais de uma cooperativa, por ser esta estudantil, destacava-se o de preparar para a vida os jovens alunos da escola, à luz do cooperativismo, do auxílio mútuo e da solidariedade humana. Sendo assim, em vinte de abril de mil novecentos e cinqüenta e oito, durante o aniversário do Centro Social, era criada a Cooperativa de Produção Agrícola dos Alunos da Escola Agrotécnica Visconde da Graça (Antunez, 1996, p. 68).

Na Escola também se fez sentir a ideologia do ruralismo pedagógico através dos vários cursos que eram ministrados aos professores, alunos, funcionários e comunidade em geral, com o intuito de: aproximar a Escola da comunidade, qualificar a comunidade escolar e manter o homem no campo. Estes eventos eram comuns na época, sendo conhecidos como Semanas Ruralistas.

No final da década de 1940, o educandário transformou-se em Escola Agrotécnica Visconde da Graça, através de um Decreto Lei do então Presidente Eurico Gaspar Dutra, e, segundo seu Regimento Interno, a partir de então, passou a atender aos interesses:

- dos que trabalhavam no campo, promovendo sua preparação técnica e formação humana;
- dos proprietários de terras, proporcionando-lhes, de acordo com suas necessidades adequada mão-de-obra;
- da Nação, formando eficientes construtores de sua economia e cultura (Regimento Interno – CAVG, 1946).

Mesmo com o fim do Estado Novo, o sistema de ensino permaneceu inalterado, até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024 de 1961. A exceção foi um aspecto que diz respeito à aprendizagem dos ofícios industriais, os quais associavam escola e empresa e, conseqüentemente, a entidade que melhor a representa é – o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - Senai. A implantação do sistema Senai foi muito rápida e, em pouco tempo, esse sistema obteve o reconhecimento dos empresários industriais e do governo por sua eficiência. Durante seus primeiros cinqüenta anos de existência, o Senai sofreu duas grandes influências no desenvolvimento de suas atividades. A primeira refere-se à organização de cursos de formação de curta duração, com características claras de treinamento; a segunda, já nos anos 1970, devido à imposição da legislação educacional, diz respeito à implantação de cursos técnicos de nível médio, voltados para formações específicas.

A partir dos anos noventa do século XX, o Senai passou a sentir novamente a pressão do setor produtivo, devido às novas exigências do mercado, referentes a uma mão-de-obra mais bem qualificada e com uma educação geral mais longa e complexa. Por sua vez, o ensino técnico profissionalizante, desenvolvido nas Escolas Técnicas Federais a partir de 1961, sofreu grandes mudanças devido à autonomia que a lei passou a lhes outorgar. Essas mudanças traduziram-se em melhoria na qualidade dos cursos ministrados, crescimento de matrículas e aumento na capacidade de respostas dessas escolas às demandas de desenvolvimento local e regional. A função propedêutica dessas escolas também ampliou-se, propiciando que muitos de seus egressos fossem aprovados em vestibulares, nas universidades federais, ocupar vagas no ensino superior.

Em 1969, o CAVG passou a ser vinculado ao Ministério da Educação. Naquela época foi regulamentada a Lei 5.466/68, a qual determinava que 50% das vagas nos estabelecimentos ligados ao ensino agrícola, independentemente de seu grau, deveriam ser ocupadas por candidatos agricultores ou filhos desses, que residissem na zona rural. No final da década de 1960, por um decreto expedido pelo então presidente Costa e Silva, os estabelecimentos de ensino agrícola foram transferidos para as universidades. Nessa ocasião, a Universidade Federal de Pelotas (UFPel) chamava-se Universidade Federal Rural. A orientação didático-pedagógica daquelas escolas era dada por intermédio da Diretoria do Ensino Agrícola (DEA), criada pelo MEC.

Pelo Decreto 56.881/69, o Colégio ficou definitivamente vinculado à Universidade como unidade de 2º grau. E, em 1974, o Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça (CAVG), como é conhecido até hoje, resultou da fusão do Colégio Agrícola “Visconde da Graça”, criado pelo decreto nº 15102 de 09/11/1921 e do Colégio de Economia Doméstica, criado pelo Decreto nº 52666, de 11/10/1963. (Antunez, 1996). Desde então, o CAVG é uma unidade de educação profissional vinculada à UFPel, que se situa no contexto educacional da região Sul, tendo sido um pólo formador de profissionais nas áreas de Agropecuária, Alimentos e Economia Doméstica, até o ano de 1999.

O CAVG também viveu, no transcorrer deste período histórico do país, o fechamento de convênios, como por exemplo, o convênio com a Alemanha nas áreas de agricultura (aviário), agroindústria (fábrica modelo de conservas e padaria) e agostrologia (pastagens). No ano de 1985, o CAVG elegeu seu primeiro diretor pelo voto direto, tendo o mesmo sido conduzido ao cargo em 18 de junho do corrente ano, o que foi um marco da construção da democracia neste educandário.

No ano de 1989, assume o segundo diretor eleito do CAVG; inicia na Escola um importante período que, para além das reformas e melhorias realizadas



nas instalações, como por exemplo, nas salas de aula, áreas de lazer, etc. Este educandário verá consolidada, nesta gestão, o ideal de democracia e, também, a criação do internato feminino, que passou a oportunizar às filhas de agricultores uma formação condizente com a necessidade das famílias da região. Assim sendo, no ano de 1992, o CAVG recebe as primeiras treze alunas internas, se permitindo compor uma outra página em sua história (Antunez, 1996).

Por ser uma escola agrotécnica – o CAVG, sempre teve de “buscar”, junto ao governo federal, infra-estrutura adequada para o ensino a que se propôs, para bem atender aos alunos que provinham da zona rural, sendo que as escolas agrícolas sempre foram desprestigiadas pelos governos em detrimento das escolas técnicas voltadas para o ensino industrial. A preocupação com a manutenção dos estudantes na escola, oferecendo-lhes internato, alimentação, atendimento médico e dentário, entre outros aspectos, justifica-se devido à precária condição financeira do aluno oriundo do campo, como por exemplo, dos filhos de pequenos proprietários, dos filhos de colonos sem terra ou de assentados e, ainda, para atender alunos que vinham de outras cidades. Se o CAVG não os mantivesse na escola, provavelmente as famílias que possuem poder aquisitivo mais baixo, não conseguiriam mantê-los estudando e se profissionalizando.

Somente a partir da metade dos anos 1990 é retomada com força a discussão da situação do ensino profissionalizante no país. Essa discussão foi acionada pelas novas necessidades do mercado de trabalho, que passou a exigir maior flexibilidade na formação da mão-de-obra, o que ocasionou uma profunda preocupação nos meios acadêmicos, em articular o mundo do trabalho relacionado ao mundo da educação, prevalecendo o “chão da fábrica”. Foram homologadas, neste período, sob a égide dos direitos à educação e ao trabalho, vinte áreas de formação profissional, com o intuito de organizar essa modalidade de ensino, entre elas a Agropecuária, que tem sido nosso objeto de estudo.

É inquestionável que a educação rural tem sido historicamente desprestigiada no Brasil. Ao homem do campo a escola chegou como estratégia para sufocar conflitos de uma política social excludente. A abordagem da educação escolar voltada para o campo tem recebido da Legislação Educacional um tratamento periférico, que desrespeita as necessidades de quem no/do campo vive. Justifica-se, dessa forma, a *Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo*, realizada em julho de 1998, organizada pelos movimentos sociais populares que, em todo o país, lutam pela terra de trabalho e pela vida e, que propõe um outro trato ao homem do campo e a educação para ele direcionada. Propõe-se, a partir daí e de maneira sistematizada, não apenas outra concepção de educação, mas também, outra atitude frente ao processo de globalização excludente, ao trato com a terra e a produção (Arroyo, 2004). Sobre esse tema tratarei mais pormenorizadamente no capítulo dois desta Tese.

A partir de 2000, com a vigência do Decreto 2.208/97, o CAVG passou a dedicar-se às áreas de Agropecuária, Agroindústria e Vestuário. No ano letivo de 2006, o CAVG passa a ofertar os mesmos cursos acima citados, porém agora no sistema “integrado” de acordo com o Decreto 5.154/04. A história do CAVG, assim como a das demais instituições brasileiras, que se voltaram para o ensino técnico profissionalizante, é marcada por decretos e portarias, uma série de legislações, muitas vezes impostas, que interferem na vida da escola, como nos indicam Moraes (1998), Soares (1998), Sacristán (1999), entre outros. Sobre esse significativo e importante tema, políticas educacionais, passo a dedicar-me agora.

### **1.1.3 Reformas do ensino no Brasil: Breve histórico das reformas do ensino ocorridas no Brasil dos anos de 1930 aos anos de 1980**

Começarei pelas reformas efetuadas durante a ditadura civil de Getúlio Vargas, que assumiu o poder em 1930, instaurou o estado Novo em 1937 e permaneceu no poder até 1945. O ideário que permeava a era Vargas era o da modernização do país, através de um Estado centralizador e intervencionista. Todos os projetos ressaltavam a função da educação para o cumprimento da construção de um Estado nacionalista; a concepção de educação em vigor era extremamente salvacionista. A função da escola no trato da “questão social” era primordial para conter a migração do campo para as cidades e oportunizar a formação técnico-profissional destes trabalhadores, visando solucionar, assim, o problema dos adensamentos populacionais. Pela primeira vez na história da educação do país uma reforma educacional se estendia a todo o território nacional e fornecia uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior. Passou-se a valorizar uma pedagogia que viabilizasse, no meio escolar, a aquisição, por parte dos alunos, de normas organizadoras e de comportamento exigidos pelo trabalho, em especial, o industrial (MORAES, 1998; KUENZER, 1997b e 2000).

Com o objetivo de efetivar o ensino industrial, devido à política de substituição de importações implementada nos anos trinta do século XX, o governo Vargas criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI<sup>9</sup>. Essa atitude explicitava sua incapacidade de ofertar a educação profissional em larga escala, delegando suas funções, nesse ramo, para o SENAI, que passou

---

<sup>9</sup> O SENAI, criado em 1943, integra hoje o Sistema S, ou seja; Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Social da Indústria (SESI); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); Serviço Social do Comércio (SESC); Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola (SENAR); Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT); Serviço Social do Transporte (SEST); Serviço Brasileiro de Apoio a Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e Serviço Social das Cooperativas de Prestação de Serviços (SESCOOP) (CUNHA, 2000, v. III).

então a organizar e administrar escolas de aprendizagem e treinamento industrial em todo o país. No entanto, os idealizadores e dirigentes do SENAI constataram que a escola primária era o instrumento formador da maior parte do operariado de todos os países industrializados e a ausência dela no Brasil constituía-se em impedimento à aprendizagem no emprego.

Para o SENAI, a formação de trabalhadores não se reduziria nem à sua capacidade eficiente de leitura nem à utilização prática das operações matemáticas elementares, mas à sua capacidade de compreensão dos fenômenos que cercam o homem todos os dias, seus deveres para consigo e para com a sociedade (MORAES, 1998, p. 28).

Corroborando, com essa idéia explicitada pelos dirigentes do SENAI, em relação à educação rural, a Constituição de 1937, em seu parágrafo 132, ressalta a importância do trabalho no campo e nas oficinas, admitindo o financiamento público para iniciativas que retomassem a mesma perspectiva dos chamados Patronatos.

Art. 132. O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual e nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento de seus deveres para com a economia e a defesa da Nação (Constituição Federal de 1937).

Em 1946 foi promulgada a nova Constituição, que defendia a liberdade e a educação para todos os brasileiros; inicia-se o período da edição das Leis Orgânicas que passam a regulamentar o ensino profissionalizante. A Lei Orgânica

do Ensino Agrícola (Nº 9.613/46) tinha como objetivo central a preparação profissional para os trabalhadores da agricultura; seu texto trazia a preocupação com a equivalência entre todas as modalidades do ensino profissional, bem como o reconhecimento da importância da cultura geral e da informação científica, mas, na prática, não se efetivou nenhuma melhoria para a população do campo.

Longos debates a respeito da educação brasileira ocorreram a partir de então. Entretanto, em 1961 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 4.024, que foi um retrocesso em relação à luta que vinha sendo travada em defesa da escola pública, nos treze anos em que a mesma foi discutida. Dessa forma, no ano de 1961, o Legislativo brasileiro aprovou uma LDB submissa aos interesses da iniciativa privada e da Igreja. O caráter conservador daqueles tempos ficava transparente (ROMANELLI, 1986; CUNHA, 2000, V. III; MANFREDI, 2002; CURY, 1978).

A partir da Lei nº 4.024/61 estabeleceu-se uma equivalência entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante, que passou a ser concebido como um dos ramos do ensino médio. A escola rural e a sociedade camponesa foram atingidas pelo programa de extensão rural, que tinha como principais objetivos a descaracterização do mundo rural e dos valores naturais camponeses (CALAZANS, 1993). A visão era eminentemente economicista, ou seja, condicionada às intenções do capital. Tinha como pressuposto que a educação era um investimento indispensável ao ser humano. Entretanto, como bem nos coloca Kuenzer (1997a, p. 14):

A lógica do sistema, no entanto, permaneceu a mesma, legitimando o caráter seletivo e classista da escola, uma vez que a distribuição dos alunos pelos ramos continua a ser feita em conformidade com a sua origem de classe.

Em 1971, a Ditadura militar substituiu a LDB 4.024/61 pela Lei 5.692/71, que deixa intactos alguns princípios daquela, mas dá o caráter de preparação para o trabalho, no 1º grau, e profissionalização compulsória, no 2º grau. Esta privilegiou o enfoque quantitativo e não considerou os elementos necessários para garantir a qualidade do ensino, como a necessidade de rever a organização da escola e as próprias condições de efetivação real do ensino básico. Quanto ao segundo grau, a Lei 5.692/71 acabou com o perfil propedêutico e aliou a função formativa à função profissionalizante.

Dessa forma, diminuiu-se a formação básica e introduziu-se um número grande de disciplinas supostamente profissionalizantes, que nem preparavam o educando para o vestibular nem o qualificavam para exercerem uma profissão e conseguirem emprego. Uma consequência fundamental desses atos foi a desqualificação da escola pública, tanto do que é hoje o ensino fundamental quanto do ensino médio, na época, 1º e 2º graus.

O MEC extinguiu os antigos cursos básicos e criou as Escolas Técnicas Federais, onde ensino técnico e ensino propedêutico eram ministrados. A escola rural assumiu, nesse contexto, a dimensão de nivelamento. Em outras palavras, foi proposto o fim da dicotomia cidade/campo, sem aprofundar-se em nenhum momento as razões históricas dessa dicotomia, apenas o ensino de 1º e 2º grau foi nivelado a partir das demandas do modelo econômico que privilegiava o trabalho industrial urbano. Não foi realizada uma abordagem séria quanto à situação e às peculiaridades da vida no campo. A reforma estava em consonância com os alicerces ideológicos do regime militar que foi imposto ao país em 1964.

Neste período, os atos do MEC foram, em especial, marcados por recomendações advindas de agências internacionais e relatórios vinculados ao governo norte-americano (Relatório Atcon) e ao Ministério da Educação Nacional (Relatório Meira Mattos). O objetivo era incorporar ao sistema educacional os compromissos assumidos pelo governo brasileiro na “Carta de Punta Del Este” (1961) e no Plano Decenal de Educação da Aliança para o Progresso – sobretudo

nos acordos entre o MEC e a AID (Agency for International Development), os conhecidos acordos MEC-USAID, como analisado por Arapiraca (1982).

É sintomática a supervalorização das áreas tecnológicas com predominância do treinamento específico sobre a formação geral e a gradativa perda de status das humanidades e ciências social, de modo geral nas reformas do ensino desencadeadas por atuação desse tipo de ajuda internacional para a educação (ROMANELLI, 1986, p. 203).

Foi adotada, nesse período, uma política desenvolvimentista que ia ao encontro de uma perspectiva economicista de educação, justificando-se, dessa forma, o uso da Teoria do Capital Humano<sup>10</sup> como arcabouço ideológico. Essa teoria preconizava que o ensino se encontrava extremamente acadêmico e desconectado com a realidade econômica e produtiva do país, necessitando, portanto, de transformações que adaptassem o sistema de ensino profissionalizante às novas demandas de desenvolvimento econômico por que passava a nação. Em outras palavras, responsabilizava-se o ensino pela crise econômica em que o país se encontrava mergulhado. Essa ideologia é retomada como justificativa do Decreto 2.208/97.

Em 1982 promulgou-se outra lei do ensino, a Lei nº 7.044, que reafirmava o caráter elitista da educação. Todas as opções de escolas possíveis, fossem elas de formação geral ou de formação profissional, passaram a coexistir. A opção pela diretriz a ser seguida coube a cada instituição. A escola começou a oferecer cursos profissionalizantes ou de educação geral, esta visando à preparação do aluno ao vestibular. Os programas voltados para a educação rural não tocaram nas questões de fundo, ou seja, educação para quem vivia no/do campo; o modelo imposto permaneceu sendo o urbano. Nesse contexto teve início, em

---

<sup>10</sup> Sobre a teoria do “Capital Humano”, ver: SCHULTZ (1973); TOMAZI (1997); FRIGOTTO (1984).

1985, a Nova República, período de transição conduzido por um esquema de alianças feito “pelo alto”, em que o conservadorismo ajudou novamente a perpetuar o poder das classes dominantes brasileiras (LEITE, 2002; KUENZER, 1997b). Foi mantido o modelo herdado do regime militar, principalmente, no que se referia aos recursos para o financiamento da educação pública.

#### **1.1.4 A reforma do ensino nos anos de 1990 e 2000**

A partir de 1996, com a promulgação da atual LDB (Lei nº 9.394/96), a educação no Brasil sofreu uma série de modificações, entre elas destaco a reforma do ensino técnico profissionalizante, que esteve diretamente associada a mudanças importantes que ocorreram nos âmbitos da economia e da política no mundo capitalista. Considero importante a discussão, mesmo que sintética, sobre esse momento de ruptura de padrão de acumulação capitalista. O propósito é deixar claras algumas das necessidades do capital que levaram ao modelo de acumulação flexível, pois essa forma de produção está no bojo da política neoliberal, que possui íntima relação com as reformas educacionais que foram e continuam a ser propostas.

O padrão industrial chamado “fordismo”<sup>11</sup> vem se esgotando como hegemônico, não mais respondendo às necessidades do capital, que sofreu uma crise de acumulação devido às modificações mundiais ocorridas no último quarto de século e deslanchadas a partir da crise do petróleo, em 1973. Essas modificações também dizem respeito às transformações políticas no Leste Europeu, assim como às mudanças econômicas e tecnológicas que passaram a

---

<sup>11</sup> Fordismo se caracteriza por um sistema de máquinas acoplado, aumento intenso de capital morto e da produtividade, produção em grande escala e consumo de massa, tem seu desenvolvimento efetivo a partir dos anos 30 e torna-se modelo social e cultural após a Segunda Guerra Mundial (FRIGOTTO, 1999, p. 70).



dominar o mundo, com o Japão ditando novas regras tecnológicas e impondo um novo padrão de produção denominado de “toyotismo” (DEL PINO, 2000; FRIGOTTO, 1998; MACHADO, 1989). A crise econômica que eclodiu no início da década de 1970 teve como consequência um abalo nas políticas keynesianas e do Estado de Bem Estar Social, bem como no consumo de massa (LIPIETZ, in BOTTOMORE, 1996, p. 324).

Nos anos de 1980, houve a busca de um “pós-fordismo”, concebido em princípio como inversão do fordismo: especialização por tarefa (em vez de taylorismo e de produção em massa), além de flexibilidade (em vez de regulamentação rigorosa). Com o modelo de especialização flexível, novas tecnologias passam a ser incorporadas ao mercado e tornam-se um novo paradigma para a produção, pois as novas relações econômicas e políticas se estendem a toda a sociedade. Com o sistema flexível de produção, a classe trabalhadora vê reduzido seu poder de reivindicação e luta através do desmantelamento das organizações sindicais, que perdem em alguns casos, mais de dois terços de sua base em decorrência do desemprego estrutural (MILITÃO, 1998; ENQUITA, 2004).

O processo de reestruturação produtiva vivenciado busca na teoria do neoliberalismo, seu embasamento ideológico, a fim de fazer frente às mudanças que acarreta. O neoliberalismo foi um movimento de reação surgido na segunda metade da década de 1930, quase ao mesmo tempo e em oposição ao keynesianismo. No entanto, somente a partir de meados da década de 1970, o movimento neoliberal passou a tomar corpo no vazio deixado pela nova crise do capitalismo e pela derrocada do socialismo real (FERRARO, 2000).

É importante frisar que o neoliberalismo tem como um de seus fundamentos o Estado Mínimo, que significa um Estado que não seja um investidor nas relações econômicas, mas um mero regulador das mesmas. O que se apregoa com essa política é que as relações de mercado fluam sem nenhuma espécie de interferência, principalmente se essa interferência barrar, de alguma

forma, o pleno desenvolvimento do capital. Podem ser citadas, por exemplo, o movimento de reconversão do capital do setor produtivo para o setor financeiro, suscitando que alguns autores como Chesnais (1996) denomina de “financeirização do capital”.

O Estado Mínimo vem sendo introduzido nos países pobres através de um processo ideológico denso que justifica o fenômeno da globalização, apoiando-se na aderência da via hegemônica da inexorabilidade, do inevitável. Ou os países se alinham e passam a fazer parte de um único mercado, ou não sobreviverão diante da concorrência e do comércio internacional. Em outras palavras, ou os países se adequam às novas exigências do mercado, quer sejam educacionais, produtivas e trabalhistas, ou serão sugados e destruídos completamente (CHOMSKY, 1999). Os países são atingidos por essa mudança na medida em que passam à condição de provedores dos grandes grupos internacionais, que estão cada vez mais exigentes em termos de infra-estrutura e qualidade do estoque de recursos humanos, restringindo as possibilidades de uma maior liberdade das nações quanto à gestão macroeconômica.

A continuidade desse processo poderá vir a agravar cada vez mais o problema do desemprego, que é histórico e estrutural, e que precisaria ser combatido com políticas sociais e econômicas sérias e voltadas para a melhoria interna do país, e não com políticas de cunho eminentemente econômico que visam a entrada em um mundo dito global, onde só tem sido abundantemente globalizada a pobreza, a destruição ambiental, a miséria e a indignidade humana. Assim sendo, o fenômeno da globalização serve como justificativa para o desenvolvimento do capital. O termo globalização tem sido utilizado em alusão a uma multiplicidade de fenômenos que, sobretudo a partir da década de 70, do século XX, estariam configurando uma redefinição nas relações internacionais em diferentes áreas da vida social, como a economia, as finanças, a tecnologia, as comunicações, a cultura, a religião, etc.. Concordo com Scherer (1997) quando este enfatiza que a globalização está provocando um processo de polarização

crecente entre regiões, países e grupos sociais, com a aceleração das desigualdades internacionais e intranacionais, tornando distante a promessa do “mundo sem fronteiras”. Talvez o processo em curso seja melhor designado pelo termo mundialização, o qual tende a marcar a necessidade da construção de instituições mundiais que possam regulá-lo (CHESNAIS, 1996).

A ofensiva neoliberal permitiu uma revitalização da Teoria do Capital Humano, que passa a justificar as diferenças de salários como sendo de responsabilidade dos próprios trabalhadores. No que concerne à educação, essa versão do utilitarismo racional supôs que a formação aumentaria a produtividade. Quanto mais o indivíduo investisse na sua autoformação, tanto mais valor de mercado teria. Continuar ou não nos estudos seria uma decisão pessoal. A Teoria do Capital Humano também se relaciona com as recentes redefinições do padrão de gestão do trabalho. O imperativo da competitividade, agora em escala internacional, obriga as empresas a desenvolverem estratégias visando à qualidade total, o que implica o comprometimento dos trabalhadores no processo produtivo. Legitimam-se através dessa teoria as propostas neoliberais de desmantelar o setor público, de transformar a educação em um negócio submetido à lógica do mercado. Os processos educativos passam a ser de iniciativa empresarial, atendendo a interesses particulares e localizados (LIMA FILHO, 2002).

Nesse contexto é importante lembrarmos a posição que vem sendo assumida pelo Banco Mundial<sup>12</sup>, um dos maiores disseminadores dessa nova ordem econômica e social junto aos países pobres. Este órgão internacional vem interferindo historicamente nos programas econômicos e sociais implementados pelos governos dos países endividados, a ponto de elaborar e exigir que determinadas políticas, muitas vezes recessivas, quase sempre de caráter social, sejam incorporadas a esses países como forma de pagamento de dívidas e/ou

---

<sup>12</sup> Para aprofundar a análise a respeito da atuação do Banco Mundial nos países pobres ver SOARES (1998), TOMMASI (1998) e MELO (2004).

concessão de novos empréstimos. O Banco Mundial tornou-se o guardião dos interesses dos grandes credores internacionais, responsável por assegurar o pagamento da dívida externa e por empreender a reestruturação e abertura dessas economias, adequando-as aos novos requisitos do capital globalizado, propondo como novo padrão de desenvolvimento a política neoliberal e a flexibilização das economias.

No setor social, o Banco Mundial vem dando ênfase especial à educação, como se essa fosse a responsável pela situação em que estão os países pobres, ou como se, isoladamente, a educação pudesse garantir dignidade e emprego às pessoas que se encontram sem perspectivas de emprego ou na eminência de ficarem desempregadas; esta, como sabemos, é uma condição resultante das próprias políticas que vêm sendo implementadas a esses países pelo próprio Banco. Em outras palavras, com a condescendência dos governos dos países pobres, a educação passou a ser vista como fator essencial para a formação de capital humano a fim de servir, de maneira subserviente, ao novo padrão de acumulação capitalista. Como podemos observar, as várias estratégias de ação do Banco Mundial junto ao Brasil estão assentadas em um reducionismo econômico que vem se realizando nos últimos anos, justificado pela política neoliberal e pelo processo de globalização. Delineado o contexto mais geral das reformas que aqui serão tratadas passo a deter-me em suas características mais específicas. Concordo com Gohn, quando ela diz que

As atuais reformas constituem-se em iniciativas para alterar aspectos da gestão educacional, em todos os seus níveis e escalões. Há uma preocupação sistemática com a racionalização da aplicação de recursos com o sistema de avaliação dos resultados (tanto administrativos como didático-pedagógicos). As reformas afetam também a dinâmica pedagógica na sala de aula, pois elas preconizam que o professor passe a ser um facilitador no repasse das informações e não mais uma fonte de saber competente (GOHN, 2003, p. 99)

A LDB nº 9.394/96 traz, pela primeira vez na história das leis que dizem respeito à educação no Brasil, quatro artigos que versam sobre o ensino técnico profissionalizante, indicando suas diretrizes. Em seu capítulo Terceiro, que trata da Educação Profissional, nos artigos 39 a 42, a atual LDB indica algumas das diretrizes que devem ser seguidas. A educação profissional deverá conduzir ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Essa modalidade de ensino será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada. O conhecimento adquirido em educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser avaliado e certificado. As escolas técnicas e profissionais, além de seus cursos regulares, oferecerão cursos “abertos” à comunidade.

Com relação à educação básica ofertada na zona rural, o Artigo 28 da LDB, em seus três parágrafos, trata claramente do assunto, determinando que os sistemas de ensino promovam as adaptações necessárias para a sua adequação às peculiaridades da zona rural. As metodologias e conteúdos devem ser apropriados e o calendário escolar deverá se pautar pelas especificidades do trabalho no campo. Essa LDB, quanto à educação voltada para o campo, apesar das novas diretrizes apontadas, retomou a já propalada adequação da escola rural ao modelo de escola urbana imposto historicamente ao homem do campo, pois que os problemas estruturais e históricos permaneceram impedindo uma ação que transformasse essa situação.

O governo já mostrava sua preocupação com a educação profissional desde a tramitação do PL 1.603/96, o qual fora sistematicamente rejeitado, por estudantes, docentes e pesquisadores, principalmente vinculados às, na época, escolas técnicas federais. Com a aprovação da nova LDB, fora permitido a normatização da educação profissional com o Decreto 2.208/97, o qual continha em sua essência o mesmo conteúdo do referido PL. Com a publicação do referido Decreto, o ensino profissionalizante sofre outra reforma. A partir de então, ensino propedêutico e ensino técnico profissionalizante devem ser desvinculados. Os

novos cursos técnicos devem preferencialmente ser modulares, o que lhes empresta um caráter de terminalidade, de curta duração, de acordo com as demandas do mercado.

Com essa reforma do ensino profissionalizante, a flexibilidade exigida pelo mercado passa a dar novo rumo à organização curricular, que procura atender, estritamente, às necessidades do mercado de trabalho. Tais currículos serão organizados a partir dos insumos recebidos do setor produtivo, em consequência de estudos de demanda. No que diz respeito à certificação de competências, a LDB, em seu artigo 41, permite a qualquer pessoa ter seus conhecimentos adquiridos “na educação profissional, inclusive no trabalho” avaliados, reconhecidos e certificados para fins de prosseguimento e de conclusão de estudos.

Entretanto, a aquisição de competências profissionais na perspectiva da laboralidade não pode ser apontada como a solução para o problema do desemprego. Tampouco a educação profissional e o trabalhador devem ser responsabilizados por esse problema, que depende, fundamentalmente, do desenvolvimento econômico com adequada distribuição de renda. Segundo HIRATA (1994), o modelo de competências não é uma construção originária do campo da educação, mas um conjunto de noções que surge no mundo dos negócios e é transposto mecanicamente para as políticas de formação profissional, o que revela os interesses dessa política.

A pedagogia das competências<sup>13</sup> surge para responder as novas demandas do capital. Esse fato traz uma limitação insuperável; tal modelo é estruturalmente mais excludente e conservador do que os outros. Dessa forma, o discurso da universalização é substituído pelo da equidade; a dualidade se reproduz em abundância sob os critérios de meritocracia, empregabilidade e seletividade. A educação, na pedagogia das competências, tem a capacidade de incluir na

---

<sup>13</sup> Sobre a pedagogia das competências, ver: ARAÚJO (1999); DESAUNIERS (1997); RAMOS (2001).

escola, através de processos pedagógicos discutíveis, como, por exemplo, os cursos supletivos, que acabam por reforçar a exclusão social. A lógica dessa pedagogia é a de incluir o trabalhador em trabalhos assalariados precários ou colocá-lo na informalidade. Por isso, os cursos devem ser rápidos e adaptáveis ao mercado de trabalho. “A qualificação profissional, que na legislação está sendo preterida pelas competências, precisa ser compreendida como uma construção social que resulta de relações contraditórias de conflito entre capital e trabalho” (RIBEIRO, 2002, p.9).

Com essa “nova” diretriz as escolas profissionalizantes devem passar a preparar seus alunos exclusivamente aos interesses do mercado de trabalho e extinguir gradualmente o ensino propedêutico de seus currículos. Em outras palavras, retomam-se as velhas diretrizes da educação, separação entre o saber e ao fazer, entre o conhecimento científico e o conhecimento técnico. Dessa forma, essa reforma reporta-se ao início do século, quando o ensino profissionalizante era ofertado aos pobres para impedi-los de caírem na marginalidade. O ensino profissionalizante tinha antes uma visão com base “moralizante” e agora é baseado na “meritocracia”, que justifica o status social de cada indivíduo. A formação profissionalizante passa a ser um problema do e para o trabalhador; nem a escola nem o capital são “responsáveis”, visto que o capital soluciona seus problemas de formação através de treinamentos específicos dentro do próprio local de produção.

Como sabemos, o capital se apropria do saber produzido histórica e socialmente, quando lhe interessa economicamente (KUENZER, 1997a). Nesse sentido, a escola não está desatrelada ao capital, mas sim está suprindo uma de suas necessidades que é a própria elitização do saber e a conseqüente colaboração com o processo de exclusão social. Neste contexto de adequação das escolas técnicas de nível médio, em especial, no Rio Grande do Sul, aos novos pressupostos educacionais, Ribeiro retrata de forma bastante fidedigna a situação em que se encontravam os docentes.

“Perplexos, seus professores tentam decodificar o sentido de um conjunto de leis para cuja elaboração, apesar de sua experiência e conhecimento, não foram consultados, sendo, a maior parte dessas leis, contrárias a tudo o que até então se vinha discutindo a respeito da escola unitária que estabelece o vínculo entre formação geral desinteressada e o trabalho produtivo. Preocupados, professores tentam reordenar currículos elaborar módulos, chamar parceiros para decifrar que competências são determinadas por um mercado que cada vez mais desemprega, confisca direitos, elimina postos de trabalho, (...) (RIBEIRO, 2002, p. 1).

Com o fim do governo Fernando Henrique Cardoso, o novo presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva cumpriu, em 23 de julho de 2004, um de seus compromissos de campanha junto aos educadores. Revogou o decreto 2.208/97 que reformulou profundamente o ensino técnico brasileiro. Esperavam-se modificações significativas que representassem um avanço nas políticas públicas educacionais em direção às alternativas construídas na sociedade em geral e, em especial, no movimento docente. Porém, usando-se dos mesmos subterfúgios autoritários do antigo governo, o atual propôs uma série de modificações no campo educacional via medidas provisórias e decretos.

De uma maneira geral, podemos dizer que o novíssimo decreto estabelece um salto de 40 anos adiante na educação brasileira. Com efeito, se o decreto 2.208/97 reproduzia, de certa forma, a reforma Gustavo Capanema (também conhecida como “leis” orgânicas do ensino), de 1942, o novíssimo decreto parece inspirar-se na lei 7.044 de 1982. Lei essa que “reformou a reforma” do regime militar (lei 5.692/71). Em síntese, a educação profissional brasileira deu um salto no tempo: deixamos o ano de 1942 e avançamos até 1982 (RODRIGUES, 2004, p.1).

Vou ater-me aqui a uma breve análise do Decreto 5.154/04, que revoga o Decreto 2.208/97. Com um discurso progressista e aparentemente engajado com a luta do movimento docente, o governo retoma a possibilidade de integração



entre o ensino médio e o ensino técnico, mas, de maneira contraditória, mantém as propostas anteriores, através da concomitância, dos cursos subseqüentes (antigos cursos seqüenciais), de pós-médio, que representam a dualidade estrutural histórica da educação no Brasil. Fica claro, para os educadores, que o governo cede às pressões sofridas pelo interesse das escolas privadas e dos empresários, permitindo, a partir de agora, que a escola ofereça o que lhe for mais oportuno, o que nos remete novamente às demandas do mercado, reafirmando o caráter elitista da educação.

Como pesquisadora, não posso manifestar uma visão ingênua de que através de um Decreto, a atual governo possa resolver todos os problemas relacionados, quer à educação, quer ao ensino profissionalizante, que são históricos e estruturais. Entretanto, apesar do avanço que representa a “integração” no currículo, o decreto Nº 5.154/2004 deixou um sentimento de desconforto junto ao movimento docente, que dele esperava mais em termos de possibilidades de oferecer uma educação profissional de qualidade, de modo a integrar conhecimentos gerais e conhecimentos técnicos na formação.

Em nosso entendimento, o MEC não só se absteve de coordenar a política de implantação do ensino médio integrado nos planos conceitual e normativo, como ratificou a vigência das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e da Educação Profissional, o que, de certa maneira, reduz o conteúdo do atual decreto a questões de semântica. Fica a impressão de que a reforma anterior não havia sido apenas “bem” implementada, o que desresponsabiliza o atual governo e, em contrapartida atribui às escolas a responsabilidade de realizar as alterações ou adequações quando necessárias.

No CAVG esse entendimento tem sido predominante, o que, por vezes, joga a discussão da reformulação curricular a um pragmatismo exacerbado, centrando o trabalho exclusivamente em adequações quer sejam relacionadas à distribuição de carga horária, quer sejam relacionadas a conteúdos que deverão

ser ministrados pelas disciplinas ofertadas. O fundamental, que seria neste contexto discutir a integração no currículo, é relegado a plano secundário. Isso transparece em algumas entrevistas realizadas, como as que seguem.

*Tiramos como premissa que o currículo deveria ser integrado, se contemplou os anseios dos professores do ensino médio, aumentando a carga horária das disciplinas. Quanto ao ensino técnico, os professores, sozinhos, (re)avaliaram os módulos, transformando-os em disciplinas e revisaram os conteúdos. Quanto a integração, há uma grande dificuldade em trabalhar juntos, os professores não sabem trabalhar em conjunto – interdisciplinarmente – essa dualidade é histórica. Dentro do curso de agropecuária, por exemplo, são três áreas de conhecimento, duas áreas não conseguem trabalhar juntas, o que dirá trabalhar com o ensino médio (Entrevistado – professor B, 06/09/2006).*

*A reformulação curricular não foi divulgada, como integrar se não conheço os conteúdos ministrados, nunca fui chamado para essa discussão (Entrevistado - professor C, 06/10/2006).*

*Montamos uma grade, não discutimos como trabalhar isso em conjunto, pela própria formação técnica, não sabemos fazer, temos que começar o integrado no papel, matrícula única apenas (Entrevistado – professor D, 11/04/2006).*

*(...) Eu acho que a relação entre o ensino técnico e o médio é bastante distanciada, sendo que eu acho que deveria ter uma relação mais estreita (...) (Entrevistado - aluno F, 28/08/2005).*

*Algumas matérias do ensino médio ajudam, outras não auxiliam em nada. Pouco do ensino médio é utilizado no técnico, mas não é muito significativo. Os professores do técnico se reportam pouco ao conhecimento do médio (Entrevistado - aluno I, 28/08/2005).*

As entrevistas manifestam a descrença nas mudanças, pois a cada novo governo, novas leis se sucedem. Além do mais, a formação nas áreas humanas,

de fundamentação geral, é completamente distanciada da formação nas áreas técnicas, de educação profissional, daí as dificuldades de se construir um currículo integrado. Assim, ao se afirmar que as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, tanto para o Ensino Médio quanto para a Educação Profissional, continuam perfeitamente válidas após a edição do Decreto 5.154/2004 e que não deverão ser substituídas, dá-se continuidade à política curricular do governo anterior, marcada pela ênfase no individualismo e formação por competências voltadas para a empregabilidade.

É reforçado, dessa forma, o viés adequacionista da educação aos princípios neoliberais e da pós-modernidade. Além disso, o decreto mostra-se bastante adequado à característica mais importante do atual padrão de acumulação: a flexibilidade. De fato, este Decreto flexibiliza ainda mais as possibilidades de relacionamento entre o ensino médio e a educação profissional de nível técnico, já que agrega, às possibilidades anteriores (formação subsequente, formação concomitante), a formação “integrada”. Em realidade houve uma acomodação que acabou por anular o potencial renovador que deu origem ao Decreto 5.154/04, ou seja, a revogação do Decreto 2.208/97.

Se uma nova e atual concepção político-pedagógica tivesse sido estabelecida, não haveria como se manter a observância, tanto das Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para o Ensino Médio como das que concernem à Educação Profissional Técnica. A demonstração de que não há qualquer “nova concepção” pedagógica neste Parecer é a compreensão de que a Educação Profissional Técnica de nível médio deva ser oferecida *simultaneamente* e ao longo do Ensino Médio. A proposta de integração distingue-se de simultaneidade. Este último princípio é coerente com aquele que se manifesta permanentemente no Parecer: o da *independência* entre os cursos.

Para além destas questões, é importante destacar que o Parecer 39/2004 desconsidera o que diz respeito aos eixos articuladores do ensino integrado (o

trabalho, a ciência e a cultura) e a superação da concepção de fragmentação e dualidade marca característica e histórica do ensino profissionalizante, não trabalhando de forma consistente uma nova concepção de integração e integralidade. Ribeiro (2001) acrescenta em muito nesta discussão, quando, de forma peculiar, relaciona a perspectiva de hegemonia trabalhada por Gramsci e a legislação que separa o ensino médio do ensino profissional; naquele momento referia-se ao Decreto 2.208/97, creio que seu pensamento aplica-se extremamente bem à situação que a educação profissional vive hoje com o Decreto 5.154/04.

Penso que seja possível interpretar as reformas educacionais, em particular as que separam o Ensino Médio e a Educação Profissional, impostas pelo Estado brasileiro através da LDBEN e o decreto nº 2.208/97, na perspectiva da hegemonia gramsciana (Gramsci, 1981) enquanto uma relação pedagógica em que a classe dominante apropriase do discurso das camadas subalternas, dando-lhe um novo conteúdo que oculta e mostra, no mesmo movimento, os interesses do capital no que diz respeito à educação dos povos latino-americanos e, no caso, do Brasil (RIBEIRO, 2001, p. 3).

Resta-nos acreditar na capacidade dos sistemas de ensino, com apoio da sociedade civil, de aproveitar este momento em que o governo abstém-se de interferir nos rumos da história da educação brasileira, cientes de que se a escola estiver comprometida com a classe trabalhadora, a mesma passará a formular propostas pedagógicas que democratizem o saber sobre o trabalho. Isso é possível porque as contradições atravessam as práticas sociais dentro e fora da escola. A escola pode insistir em se articular somente às necessidades do mercado de trabalho, servindo ao capital; tenderá, nesse caso, a reproduzir a alienação; mas poderá, também, através de seus professores, estudantes e funcionários, pensar formas de contrapor-se a essa tendência de submeter-se às

pressões do mercado, organizando disciplinas e atividades que permitam a construção do pensamento crítico.

Nesse caso, é necessário que se pensem propostas em que o acúmulo de questões e práticas a respeito da “escola unitária” possa ser uma saída necessária e possível para atingir uma formação integral, que tenha por objetivo a união entre o saber e o fazer. Esta seria uma formação omnilateral, com o desenvolvimento das aptidões, da criatividade, por fim, a formação humana de homens e mulheres em todas as suas dimensões, considerando, inclusive, os saberes prévios acumulados na concretude do seu cotidiano.

O conhecimento sistematizado, definido pelas DCN para a formação do técnico agrícola, na perspectiva da contradição com que venho trabalhando, pode servir à manutenção do perfil do aluno atrelado ao modelo econômico que vem sendo imposto pelos organismos internacionais os quais condicionam os empréstimos aos critérios que estabelecem para o uso dos recursos. Mas ele pode ser, também, uma estratégia de conquista da soberania do país, sem esquecer que envolve, simultaneamente, a possibilidade da construção social que abarca, na maior parte das vezes, interesses antagônicos e, portanto, de classes, gerando, dessa forma, conflitos.

A escola é um locus privilegiado de contradição e conflito e reside aí uma de suas maiores riquezas. A escola pública poderá ser qualificada pelos professores, na medida em que estes construam alternativas que contribuam para subverter a ordem que os organismos internacionais têm imposto aos nossos governos, se tiverem a consciência do lugar social que ocupam juntamente com a comunidade escolar, e clareza da forma como projetarão e implementarão as diretrizes educacionais. Como já vimos ocorrer no próprio CAVG, no período de implantação do Decreto 2.208/97, oportunidade em que os docentes da Escola, depois de longo processo de discussões, optaram por não eliminar a oferta do ensino médio aos alunos, contrariando todas as diretrizes educacionais da época

e, apontando para possibilidades outras diante do que estava colocado para o conjunto das escolas profissionalizantes de nível médio.

### **1.1.5 O processo de implantação da Reforma proposta pelo Decreto nº 2.208/97 e pelo Decreto nº 5.154/04 no CAVG**

A análise do processo de implantação da Reforma, proposta pelo Decreto 2.208/97, no CAVG, foi meu objeto de estudo na dissertação de mestrado<sup>14</sup>. Trago esse fragmento do trabalho realizado, por acreditar que ele contribuirá em muito na compreensão das opções tomadas pelo coletivo de professores da escola, neste período, e ajudará no entendimento dos caminhos escolhidos no momento da discussão do Decreto 5.154/04, por essa Escola, retratando a realidade da mesma.

No momento em que começou a ocorrer a implantação da reforma no CAVG (Decreto 2.208/97), é importante que se diga, a direção da Escola tomou como diretriz fazer uma adequação dos currículos já existentes à nova legislação, não estimulando a participação da comunidade escolar neste processo. O que transparece é a concepção dominante, naquele momento, que, para além da questão participação, mesmo que apenas dos docentes, revelou a concepção de certa forma arraigada nas escolas. Segundo esta concepção, as decisões sobre o processo ensino-aprendizagem não estão ao alcance de alunos e/ou dos funcionários técnico-administrativos, mesmo que estes últimos se envolvam diretamente nas atividades do aprender a fazer. O que evidencia o quanto o paradigma da ciência moderna ainda hoje é imperativo na educação, como

---

<sup>14</sup> MONTEIRO, Maria Lúcia. Dissertação Mestrado: “A Reforma do Ensino Técnico Profissionalizante e o Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça – CAVG”, Porto Alegre: UNISINOS, 2002.

veremos mais explicitadamente no capítulo dois desta Tese. Esses elementos viriam a ser de fundamental importância no transcorrer da implementação da Reforma, pois influenciaram e, por vezes, direcionaram os caminhos que a Escola ou os cursos ofertados por ela seguiram e como, ao final deste período, se configuraram.

Exemplo desta dificuldade em reconhecer a importância da participação dos demais membros da comunidade escolar nos processos decisórios do CAVG, em especial, aqueles que dizem respeito às ações pedagógicas, ocorreu na década de 80, do século passado, como nos relatou o entrevistado – professor E.

*No início da década de 80, ocorreu um movimento no CAVG capitaneado pelo Grêmio, eu era funcionário na época e trabalhava na zootecnia e acompanhava as práticas com os alunos. Prática mesmo, tirar leite, curar sarna de coelho, limpar esterco de suíno, plantar, etc.. Os alunos fizeram um movimento junto ao pedagógico da Escola, em que queriam que as práticas fossem dadas pelos professores. Isso gerou algumas dificuldades, uma delas foi que isso não foi bem encaminhado entre os funcionários. Praticamente alijava o funcionário da construção do conhecimento do aluno. O que aconteceu foi que o funcionário puxou o freio de mão, e ele sempre foi o indivíduo que teve aquela experiência e ajudava muito o aluno nessa relação do conhecimento. O conhecimento do funcionário poderia não ser qualificado (em comparação com o do professor), porém tinha a experiência, a bagagem, achei ruim o que aconteceu e da forma como aconteceu. A gente fica imaginando que os setores produtivos da Escola têm a chancela dos docentes e, que o manejo e a adequação técnica destes setores produtivos sejam feitos dentro de uma lógica de atualização de conhecimentos técnicos. E que os funcionários envolvidos nessa prática do dia a dia tenha sofrido, no bom sentido, também a interferência do professor e adote uma postura correta em fazer aquele manejo e que somado a sua experiência não invalida ajudar o aluno nas coisas práticas, que são fundamentais e importantes. Talvez ele não saiba explicar por que vai tanto de iodo, de álcool e de água, que são momentos da sala de aula, mas ele sabe fazer a medida e sabe que é importante lavar o ubre da vaca. Só que da forma como foi feito o funcionário se sentiu assim “não é para explicar mais nada para o aluno, agora é com o professor”, é nesse sentido que eu quero dizer. E a pergunta que eu faço é essa: Estariam todos os professores preparados para essas práticas? Eu só sei dizer o seguinte: de um determinado momento para o outro tu não via o aluno de macacão e bota de borracha; passou a não ver mais o aluno sujo, consequência do trabalho, passou a não ver mais, então, uma aula prática que, às vezes pode acontecer no corpo da lavoura, não raras vezes se vê esta aula em baixo da árvore a 50 metros da lavoura e é uma aula prática (Entrevistado – professor E, 05/05/2006).*

Dessa forma, não é equivocado afirmar que o espaço do professor é o espaço da teoria e o espaço do funcionário é o espaço da prática. Lá no limite, esse trabalho, na verdade, é desprestigiado, é secundarizado, apesar de ser fundamental para a formação de um técnico em Agropecuária. Essa dualidade teoria/prática reaparece permanentemente no cotidiano da Escola e torna-se mais visível no transcorrer de uma reforma educacional, como as que o CAVG tem enfrentado nos últimos anos.

Assim, a forma como aconteceu a implantação da Reforma imposta pelo Decreto 2.208/97 e o lugar da não participação da comunidade escolar foram bastante peculiares no CAVG, colocando em relevo a importância das escolas buscarem caminhos e criarem marcas próprias. Por outro lado, como o CAVG vem lidando com as marcas estruturais do ensino brasileiro, como o dualismo; o mesmo processo revela características específicas e, ao mesmo tempo, a totalidade em que se insere.

Apesar da situação colocada acima, no ano letivo de 1997, os professores foram convocados, pela direção da Escola, para, em reunião geral, tomarem conhecimento e discutirem o Decreto 2.208/97. Nessa reunião, o corpo docente foi dividido em dois grupos, o dos professores do ensino técnico e o dos professores do ensino médio. A partir desse momento se desvelou a fragmentação existente na Escola.

Esse fato pode ser compreendido como uma expressão do dualismo estrutural que marca a educação e que fica mais claro a partir da relação entre o ensino médio e o ensino profissional (KUENZER, 2000). Outra marca desse momento foi a descontinuidade das reflexões sobre a reforma, de forma coletiva, tendo como parâmetro o projeto da Escola como um todo. Ocasionalmente, os professores eram informados sobre o que acontecia com relação às novas diretrizes do MEC, sem que houvesse uma discussão consistente sobre o assunto. As observações e vivências realizadas naquele período me permitem dizer que os



professores deixavam os fatos se desenrolarem, achando que a Reforma não iria se concretizar, como tantas outras já editadas no país, ou seja, que nada iria acontecer aos professores no que diz respeito à empregabilidade ou ao plano de carreira, aspectos que realmente geravam preocupações entre o corpo docente.

Uma forte justificativa para a não participação e a falta de interesse por parte dos docentes era a de que a Reforma não conseguiria ser efetivada devido à heterogeneidade de escolas que fazem parte da rede federal de ensino técnico profissionalizante. Essa posição foi externada por representantes do próprio MEC, como por exemplo, o professor Rui Berger, da Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico – SETEC, órgão responsável pela implementação da reforma do ensino profissionalizante, que declarou, em palestra realizada no ano de 1998, em Porto Alegre, para professores de escolas técnicas, que via nesse elemento um importante fator que dificultava a Reforma.

Com o desenrolar do processo foi realizada uma reunião geral, no ano letivo de 1998, onde foram constituídas três comissões para estudar a reforma curricular dos três cursos existentes na Escola. Essas foram formadas por três professores da área técnica, três da área propedêutica e um da administração. O estudo se restringiu praticamente à grade curricular e à adequação desta à legislação; essas comissões não conseguiram efetivar a discussão referente ao caráter da Reforma dos novos cursos e à possibilidade de um trabalho interdisciplinar. A fragmentação já estava dada e foi mantida.

No final deste ano, foram enviados ao MEC os planos dos novos cursos. Nessa nova versão curricular, apenas o curso de Agropecuária se manteve quase que intacto. Os demais tiveram sua proposta reformulada pela direção e alguns professores. O antigo Curso Técnico em Alimentos se transformou em Curso Técnico em Agroindústria e vem sendo interpretado, pelos professores que atuam nesta área, como um apêndice do Curso Técnico em Agropecuária.

Cabe explicar que, com a Resolução nº 4 de 1999, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN para a Educação Profissional de nível técnico, as competências a serem desenvolvidas no curso de Agroindústria, passam a ser incorporadas ao curso de Agropecuária. Advém daí a interpretação dada pelos professores deste curso e, de certa forma, a dificuldade que os mesmos demonstraram em aceitar o que foi dado por esta regulamentação. Prova desse ocorrido é que, na época, as escolas técnicas do estaduais, no Rio Grande do Sul, que possuíam cursos profissionalizantes na área de Agroindústria se uniram na tentativa de reverter este quadro e tornarem-se independentes do curso de Agropecuária. Para isso elaboraram e enviaram ao MEC uma proposta contrária ao que estava sendo colocado; o quadro, entretanto, permaneceu o mesmo. O Curso Técnico em Economia Doméstica se tornou Curso Técnico em Vestuário. Com relação ao Ensino Médio, contrariando as diretrizes da própria reforma e dos organismos internacionais, este permaneceu sendo ofertado pela Escola, porém com sua carga horária diminuída ou “enxugada”.

O ano de 2000 foi muito importante para a Escola, pois marcou o reinício das discussões a respeito da reforma curricular no CAVG devido ao fato de o MEC ter devolvido as propostas curriculares dos cursos profissionalizantes elaboradas na Escola, para que fossem providenciadas algumas correções e/ou adequações dos planos enviados às novas Diretrizes Curriculares Nacionais. Isso demonstra, por um lado, uma relação autoritária que o MEC vem impondo às escolas técnicas profissionalizantes, ou seja, é uma relação não dialógica, que tem um caráter distanciado e conservador. Na tentativa de minimizar o autoritarismo da Reforma e garantir uma perspectiva teórico-política na implementação da mesma, no CAVG, foram organizados grupos de estudos para reavaliar os cursos e as “novas” propostas do MEC.

O processo de reformulação dos novos planos de curso foi alimentado, permanentemente, pelo material que era divulgado pelo MEC e pelos encontros entre os professores de nossa Escola e, ocasionalmente, por encontros conjuntos

com outras escolas técnicas, principalmente de nosso Estado (RS). Os professores participantes destes grupos de estudos, responsáveis por dar seguimento à reformulação dos planos de curso do CAVG, tinham, ainda, em tese, o compromisso de fazer trocas sistemáticas com seus colegas de área a fim de alimentar permanentemente as discussões realizadas.

As trocas entre os professores do ensino propedêutico e do ensino profissionalizante tinham como objetivo o enriquecimento do trabalho desenvolvido na Escola e, ainda, a promoção de interfaces entre o trabalho docente que seria a partir de então implementado. Novamente alunos e técnicos administrativos foram desconsiderados, petrificando na escola a concepção de que quem detém o verdadeiro saber, ou seja, o saber científico e, portanto, considerado o único válido são os docentes. Nessa perspectiva o poder decisório deve igualmente restringir-se a esse grupo.

Porém, no transcorrer das discussões efetivadas sobre a conformação da nova grade curricular dos cursos técnicos, a dualidade existente entre o ensino profissionalizante e o ensino propedêutico evidenciou-se novamente, com muita clareza. Enquanto as trocas entre os professores de ensino médio e profissionalizante se circunscreviam às questões gerais e filosóficas as discussões ocorriam normalmente. Entretanto, no momento em que os debates se voltavam para os estudos da demanda externa, ao perfil profissional dos cursos e à conformação da grade curricular propriamente dita, os professores do ensino profissionalizante passaram a se reunir em separado. Essa atitude demonstra a posição dos mesmos com relação à fragmentação do conhecimento; esses professores acreditavam não poderem seus colegas, do ensino propedêutico, ajudar no trabalho que passava a ser realizado, por não possuírem “competência” e/ou conhecimento necessário para subsidiar as discussões e/ou contribuir efetivamente na elaboração de currículos, módulos e na seleção das bases tecnológicas que poderiam ser desenvolvidas nos cursos técnicos.

Os professores do ensino propedêutico, por sua vez, concordavam com essa posição, que expressa uma concepção de ensino calcada no dualismo escolar, que já faz parte do sistema educacional brasileiro profissionalizante desde seu início. Esses professores não percebiam como poderiam colaborar na elaboração da estrutura do curso, por não enxergarem suas áreas de conhecimento por dentro dos cursos técnicos. Evidencia-se, outra vez, a forma como está arraigado no corpo docente o paradigma da ciência moderna e o quanto a Escola ainda tem que avançar no que diz respeito à compreensão dos diversos saberes, assim como, na captação do movimento de mudança de paradigma científico que já se vive.

Diante do ocorrido, a coordenação pedagógica da Escola passa a assessorar os trabalhos, conclui o processo de reformulação curricular e envia ao MEC os novos planos de curso para posterior aprovação. Os mesmos não foram divulgados para o corpo docente em geral, o que surtiu indignação entre alguns, apesar de a grande maioria não ter sequer se apercebido do que ocorria.

Outra questão importante de ser suscitada e que também influenciou nos rumos que tomou o processo de discussão deflagrado no CAVG foi o fato de os professores resistirem às mudanças em seu trabalho, sejam essas mudanças justificadas por demandas do MEC ou por proposições da administração escolar. Os docentes repudiavam e ainda continuam repudiando as propostas do MEC por estas serem impostas sob ameaças de desemprego, diminuição de verbas para funcionamento da Escola etc., e também devido ao histórico das reformas no país, que fez com que essas caíssem em um grande descrédito entre os professores, por desconsiderarem os posicionamentos destes frente à educação.

Retomo, novamente, o conceito de *hegemonia*, de Gramsci (2001), tal como fora trabalhado por Ribeiro (2001), quando analisa as reformas educacionais, reforçando a potência explicativa de tal conceito frente à autonomia relativa das práticas docentes, ou seja, apesar destas reformas serem impostas

via instrumentos econômicos e políticos, necessitam ser legitimadas para gerar práticas consentidas, o que gera um forte sentimento de resistência nas escolas de ensino profissional de nível médio, muitas vezes impeditivo de que as reformas ocorram plenamente. No mesmo sentido manifesta-se Miguel Arroyo:

As políticas de formação e de currículo e, sobretudo, a imagem de professor(a) em que se justificam perderam essa referência ao passado, à memória, à história, como se ser professor(a) fosse um cata-vento que gira à mercê da última vontade política e da última demanda tecnológica. Cada nova ideologia, nova moda econômica ou política, pedagógica e acadêmica, cada novo governante, gestor ou tecnocrata até de agências de financiamento se julgam no direito de nos dizer o que não somos e o que devemos ser, de definir nosso perfil, de redefinir nosso papel social, nossos saberes e competências, redefinir o currículo e a instituição que nos formará através de um simples decreto (ARROYO, 2000, p. 24).

Diante disso, percebi que toda a discussão implementada na escola não foi suficiente para construir uma nova concepção frente à educação, pois os professores, de maneira geral, continuavam a perpetuar no seu cotidiano escolar a fragmentação do ensino, a separação entre o fazer e o saber. A tentativa de adoção do procedimento “participativo” na Escola não foi suficiente para mexer com algo mais estrutural presente tanto na proposta do governo, como na atitude cotidiana dos professores, alicerçada em uma cultura a-crítica de cunho autoritário, e que contribui para reproduzir as condições de produção das desigualdades sociais. Apesar de propor uma metodologia de trabalho que tentava romper com uma postura dual, os docentes capitularam diante das dificuldades em integrar a educação geral e a formação profissional. Esses acontecimentos também são indicativos de como se encontra a auto-imagem do professorado, que não se sente em condições de, através do trabalho docente, formar e aprofundar seus conhecimentos estudando a problemática em que a escola está envolvida.

A dualidade histórica que permeia a idéia de ensino profissionalizante permanece latente na formação dos professores, que acreditam, ainda, na separação entre o ensino técnico, que, em tese, deve ensinar a fazer, e o ensino propedêutico, ao qual se refere à transmissão do conhecimento socialmente produzido. A velha e socialmente acumulada dicotomia entre teoria e prática se sobrepõe historicamente à tentativa de aproximação da lógica da escola unitária, da politecnicidade, na qual o trabalho seja um princípio educativo e os diversos saberes sejam considerados e respeitados.

Desse modo, acredito ser função social das Escolas Técnicas Agrícolas oferecer e garantir as condições objetivas necessárias para que seus alunos possam se formar, recebendo educação integral e de qualidade. Meu posicionamento se contrapõe àquele que vigorou a partir de 1997, o qual afirmava que o ensino técnico não estava cumprindo sua função educacional, visto que não colocava no mercado de trabalho a mão-de-obra que estava formando. Essa afirmativa, utilizada por representantes do Governo Federal no final da década de 1990, era justificada através da indicação de que essa modalidade de ensino era muito onerosa. Com essa justificativa, apontavam os gastos com a manutenção dos alunos, com a qualificação dos professores, além de que, devido à boa formação geral que recebiam, seus alunos ingressavam em cursos superiores das Universidades Federais, o que onerava ainda mais o Governo (BERGER, 1998).

Com o Decreto 5.154/04 as escolas profissionalizantes voltam a viver momentos de mudanças; no CAVG, as discussões a respeito da nova reforma iniciaram no ano de 2005 e é este processo que passo a abordar a partir deste momento.

Após a edição do Decreto 5.154/04, a direção do CAVG passou a reunir os professores, para que se iniciasse um processo de discussão que resultou numa nova reformulação curricular. Por iniciativa da direção da Escola o processo foi deflagrado com uma palestra realizada no dia oito de abril de 2004, com os

professores Domingos Leite Lima Filho da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, e o professor Can Roberts, do Colégio Politécnico, vinculado a Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Sendo que o primeiro defendia o ensino integrado e o segundo a modularização do ensino. Depois de estarem os professores esclarecidos, quanto à nova lei, foi realizada reunião geral na Escola e foram montadas duas comissões, uma que estudaria a reformulação curricular dos três cursos ofertados pela escola, visando o ensino integrado, e a outra que estudaria o Regimento Interno da Escola, que deveria ser reformulado profundamente.

É necessário que se diga que o trabalho dessas duas comissões foi, de certa forma, confundido. Era de entendimento geral que a comissão do Regimento Escolar deveria trabalhar sendo permanentemente subsidiada pela comissão de elaboração curricular. Esta última deveria propiciar discussões efetivas e permanentes no que diz respeito a todas as questões ligadas ao processo ensino-aprendizagem, no que concerne à avaliação, à trajetória curricular dos educandos, etc. Após as discussões feitas, remeteria o resultado para que fosse normatizado com o Regimento, junto com as demais propostas que estariam incluídas no mesmo. Isso não ocorreu desta forma e, por algumas vezes, a primeira comissão trabalhou sem subsídios e de maneira adiantada. Essa confusão fica expressa na fala do entrevistado B.

*O trabalho como princípio educativo foi pouco abordado na comissão curricular. Houve uma adequação da carga horária do currículo, que está sempre em construção, isso ainda pode ser tocado. Talvez na discussão do regimento isso apareça, o que é uma inversão (Entrevistado – professor B, 06/09/2006).*

Ao longo de todo o processo de discussão do novo currículo realizaram-se quatorze reuniões desta comissão de estudos, onde foram montados os novos cursos integrados, que já passaram a ser ofertados no ano letivo de 2006; uma reunião de coordenadores mais a comissão curricular; uma reunião dos professores do ensino médio e do ensino técnico em separado e por curso, além de outras três reuniões gerais com todos os professores para a avaliação e aprovação do trabalho que estava sendo efetivado pela referida comissão de estudos do currículo, dando-se, após esse período, por terminado o processo de elaboração das novas grades curriculares.

É importante fazer referência à ausência de atas ou registros de todas as reuniões acima citadas. Para além de uma certa desorganização do trabalho da referida comissão, já que esta documentação oficializaria e respaldaria um importante e exaustivo trabalho realizado por um grupo de professores, representantes de todas as áreas de conhecimento da Escola, esta ausência tornou-se uma dificuldade para meu trabalho de análise da pesquisa propriamente dito.

Gostaria, neste momento, de esclarecer que não tive documentos oficiais da Escola para estudar e analisar em profundidade esta temática. O processo ia se desenvolvendo sem que a direção da escola ou a comissão de currículo subsidiasse as discussões ou qualquer consulta de documentos, tudo foi transmitido verbalmente e as pautas das próximas reuniões eram definidas de acordo com o fim do trabalho da reunião anterior.

Isso me causou muita dificuldade no processo de análise, onde o único documento que pude utilizar, além do meu caderno de campo, onde anotava as questões debatidas nas reuniões das quais participava, foi um no qual o corpo docente da área técnica do curso de Agropecuária entregou aos demais professores da escola. Neste documento, os professores da área técnica externavam vários pontos que gostariam de serem atendidos; entre eles constava



o perfil do técnico que gostariam de formar e, portanto, colocar no mercado de trabalho e, ainda, o que esperavam de contribuição para a formação dos alunos por parte das demais áreas de conhecimento, no caso em questão, as áreas relativas ao ensino médio.

Esse documento, apesar de ter sido bem restrito e lançado no início das discussões envolvendo a reformulação curricular, foi no meu parecer, bastante interessante, pois orientou todo o trabalho desenvolvido em relação a este curso, mostrando a posição consensual dos professores da área técnica do curso de agropecuária em relação às demais áreas do conhecimento, ao mercado de trabalho, ao perfil de aluno/profissional almejado e a forma de ver e interagir com os demais saberes existentes no CAVG.

Encerrado esse trabalho, o processo de discussões deveria permanecer acontecendo para propiciar o trato de questões de fundo relativas ao ensino integrado, ao trabalho como princípio educativo, à participação dos alunos e funcionários técnico-administrativos na continuidade das discussões. Pensava-se, com isso, oportunizar a discussão sobre a possibilidade de novos rumos da escola devido às mudanças econômicas que estavam ocorrendo na região, interação e troca de saberes com alunos e pais, planejamentos de ensino realizados em conjunto, planejamento de projetos envolvendo professores do ensino médio e ensino profissional de forma mais abrangente. Justificava-se que as mudanças que ocorreram, junto ao curso de Agropecuária, limitaram-se às áreas de química e biologia, que foram compreendidas como pertinentes à formação de um bom técnico, por parte dos professores do ensino técnico.

Entretanto, esse processo de discussões acabou por não acontecer. Penso que isso ocorreu pelo entendimento que ainda prevalece junto ao corpo docente da Escola de que, na realidade, não devemos mudar a forma de ação pedagógica e, sim, fazermos adequações ao que a legislação prevê. Na realidade, o dualismo, a não participação de todos no processo de discussão, a resignificação do papel

do CAVG frente à nova realidade da região Sul, permanecem petrificadas. Isso fica claro nos fragmentos de entrevistas que trago agora.

*A tônica do curso não é a manutenção no meio rural, não se trabalha a reestruturação da família rural, isso deveria ser uma “filosofia” da escola. A conjuntura a manutenção tem que vir acompanhada de infra-estrutura de políticas, só a escola não consegue... (Entrevistado – professor A, 06/09/2006).*

*O perfil do curso, saber dos alunos, pequena propriedade não foi trabalhada nesta reforma. A preocupação é se o mercado está empregando esse técnico, empreendedorismo (Entrevistado - professor B, 06/09/2006).*

*O curso não trabalha a geração de renda dentro da realidade dos pequenos. Os professores não ouvem os alunos, repassam conteúdos e exigem que eles reproduzam esses conteúdos, os alunos procuram obter alternativas e alguns professores negam isso (Entrevistado - professor C, 06/10/06).*

*Em algumas áreas são professores diferentes que dão teoria e prática e estes não se falam, não planejam em conjunto e os alunos percebem isso (Entrevistado - professor D, 11/04/2006).*

Existe, ainda, a proposta de acompanhamento de implantação do novo currículo, que deverá ser realizada pela Coordenação Pedagógica da Escola e um pequeno grupo de professores, além da realização de oficinas e seminários que apontem para as questões de fundo (anteriormente citadas e ainda não efetivadas) e promovam a discussão do fazer docente aproximando a comunidade escolar. Mas isso só o futuro do CAVG testemunhará.

Posto isto, sinto que o mais importante a tratar neste momento diz respeito às dificuldades por mim observadas, nas reuniões da comissão curricular, das

quais pode participar. Primeiro, é inegável a postura dos docentes frente à permanente e resistente atitude autoritária do governo, que insiste com a mesma política anterior de não escutar os professores; isso se reflete diretamente na pouca predisposição ao trabalho de revisitar novas e antigas leis que normatizam toda a educação profissional.

Com relação ao Decreto 5.154/04, as dificuldades foram inúmeras, pois que esta lei é ambígua em vários aspectos, confundindo os professores quanto à significação real de certos termos, que podem ser perigosamente compreendidos, como por exemplo, o termo simultaneidade. Para, além disso, a lei não inova, não avança; fica claro para o corpo docente da Escola que ela apenas promove uma acomodação que vá ao encontro dos diferentes interesses sociais que estavam colocados e não completamente contemplados em todo o segmento educacional que se dedica ao ensino profissional, o que não deixa de ser o limite da própria lei, ou melhor, do instrumento de lei.

Assim sendo, fica transparente que o referido Decreto passa a permitir tudo; a Escola pode ofertar as modalidades de ensino que melhor lhe aprouver, diante de sua realidade local. Em outras palavras, o governo se desresponsabiliza de sua função de gestão frente à educação e, em nome de uma autonomia frágil e inconsistente, passa a responsabilizar as escolas em geral pelas mudanças que as mesmas fizerem em seus currículos. Estas e outras questões mais gerais permearam todo o trabalho de (re) elaboração curricular desenvolvido no CAVG, o que, de certa forma, dificultou o mesmo, mas também o auxiliou no sentido em que desvela intenções aparentemente inexistentes.

As perdas maiores que todas as dificuldades acarretaram a este processo de reformulação curricular ocorrido no CAVG, no entanto, segundo a minha avaliação, centram-se na impossibilidade de construção de um novo trabalho que fosse “atravessado” por uma postura que privilegiasse a participação de toda a comunidade escolar na construção de uma proposta curricular. Tal proposta teria

de acolher os diferentes saberes que dão vida à Escola, de ser mais integradora de conteúdos, mais eficiente na sua relação interdisciplinar, tendo como inspiração uma escola que se fizesse inteira, “única”; que tivesse o trabalho como princípio educativo e que buscasse a emancipação social e isso poderia ter sido construído independentemente da legislação, já que a mesma propunha que cada escola definisse, diante de sua realidade, o que deveria ser realizado. Algumas entrevistas corroboram esta minha observação de promover uma proposta pedagógica e curricular que integre conhecimentos gerais e técnicos, saberes do trabalho e conhecimentos sistematizados.

*Na grade não houve interação, não haverá mudanças, as disciplinas deixaram de compor módulos apenas, aumentou-se algumas horas de disciplinas. (...) A 5.154 trouxe a idéia do agronegócio, luta de classes e diferenças sociais não trabalhamos, pela formação da gente que carece disso, hoje a agronomia está muito mais voltada para a questão social, quando eu fiz não era assim a ênfase era muito mais técnica (...) A preocupação era que aumentasse o ensino médio e diminuísse o ensino técnico, que na realidade não ocorreu, é disputa de poder, tu desqualifica uma área de conhecimento por total falta de conhecimento. (Entrevistado – professor D, 11/04/2006).*

*Não tenho idéia de como foi construída essa grade com relação ao saber do aluno, não há atividades em conjunto, interdisciplinaridade ou projetos (Entrevistado - professor C, 06/10/06).*

*O que eu sei da história da Escola até então, sem cometer injustiça, é que quando agente fez discussão sobre currículo foi lamentavelmente sempre a reboque da legislação que mudou, estava mais que na hora de construir uma metodologia, grupos menores e, sem abrir feridas, aprofundarmos essa discussão sobre que Escola queremos, que técnico queremos formar (Entrevistado - professor E, 05/05/2006).*

É importante ressaltar que este trabalho realizou-se em sua maior parte no período de greve dos docentes, o que dificultou a participação dos alunos, que, no

início das reuniões, se faziam presentes. Portanto, o trabalho de reelaboração curricular foi realizado exclusivamente por professor, sem consulta ou mesmo apresentação de seu resultado final, aos alunos ou aos funcionários técnico-administrativos, o que mais uma vez nos remete à já falada concepção de educação, centrada apenas no saber dos docentes, desprezando-se o saber que se produz na vida, no cotidiano do trabalho. Promove-se, assim, mais uma vez, um movimento onde o conhecimento científico é cristalizado como o verdadeiro, o absoluto, em detrimento ao conhecimento realizado no e pelo trabalho, transmitido pela cultura e pelos valores de classe. Este conhecimento resultante das práticas sociais está representado na instância escolar pelos alunos (filhos e trabalhadores da terra, em grande parte) e pelos trabalhadores técnico-administrativos, em sua maioria com pouca instrução escolar, mas com muita experiência adquirida no aprendizado do trabalho.

Outro agravante também aflorou no que diz respeito à ampla divulgação do novo currículo; muitos dos professores não foram informados das modificações efetuadas (apesar das reuniões gerais realizadas), nem pela Direção da Escola, nem pela comissão encarregada de efetuar a reformulação curricular e, tampouco se informaram a respeito, o que revela certo desinteresse frente à nova reforma. Isso reforça, mais uma vez, o descrédito frente à política educacional implementada ao longo da história do ensino profissionalizante no país.

Não podemos perder a esperança de transformarmos a escola, e o CAVG, em especial. O importante é perceber e contribuir com o movimento que a escola pode provocar na sociedade; a educação pública é um direito de todos e, como educadores, profissionais do conhecimento, não podemos abrir mão de nossa tarefa de formadores; não podemos descolar a pedagogia do ato de formar, pois temos a possibilidade de contribuir para formar outra humanidade. Ou seja, quem sabe possamos humanizar a sociedade principiando pelo chão do coração do próprio ser humano, trabalhando com valores outros, com uma outra ética que respeite as diferenças e acolha todos os saberes.

Para aprofundar o papel formativo da educação, em particular a agrícola, vou fazer um breve recorte, que levará à compreensão da realidade que trato e dos sujeitos com quem venho trabalhando e conhecendo; passo agora, então, a trabalhar as questões pertinentes à construção histórica das condições de vida dos trabalhadores do campo, com o desenvolvimento do capitalismo e com o CAVG no contexto econômico da região em que se insere.

## 2. OS CAMPONESES E A TERRA NA AMÉRICA LATINA E NO BRASIL

Faz-se necessário situar a questão agrícola e agrária na América Latina e, em particular, no Brasil, para compreender os processos de luta pela terra de trabalho diante dos avanços do capital no campo e, principalmente para repensarmos posições outras que a escola, no caso o CAVG, possa tomar diante deste processo de exploração e expropriação tão violento.

A questão agrária é um problema que afeta historicamente a população da maioria dos países da América Latina. A colonização da América Latina foi baseada na exploração mineral e na produção agrícola e extrativista voltada à exportação, praticada em latifúndios monocultores e com utilização de trabalho escravo. Esse modelo agrícola é denominado "*plantation*".

Após o processo de independência latino-americana, no século XIX, a oligarquia rural escravocrata manteve o modelo colonizador. As estruturas agrárias constituídas na América Latina são, além de um componente do sistema de produção, um elemento básico de toda a organização social desses países. Tanto nas economias cujo ponto de partida foi a agricultura de exportação como nas economias que se organizaram em torno da produção mineral e extrativa, a grande propriedade constituiu-se de maneira a alicerçar a organização social. Na história da colonização desses países sempre prevaleceu o ideário de que as

terras somente seriam concedidas àqueles que dispusessem de meios para explorá-las de forma a produzir um excedente, que seria transferido para as metrópoles (VEIGA, 1991; MARTINS, 1982; KAGEYAMA, 1993).

Em vários países da América Latina mais da metade dos pobres e miseráveis habitam áreas rurais. São milhões de trabalhadores sem terras e sem trabalho, que possuem alguma forma de renda apenas nas épocas de plantio e colheita, como mão-de-obra contratada. É o caso, por exemplo, do México, dos países da América Central, dos países andinos e do Paraguai. Também é o caso do Brasil, embora aqui exista a particularidade de os pobres das cidades superarem numericamente os pobres das áreas rurais. Em contraste com essa situação, na maioria desses países há abundância de terras, dominadas por grandes fazendas comerciais, que são responsáveis pelo maior volume de produção destinada à exportação.

Atualmente, a produção agropecuária ainda é praticada em grandes propriedades e concentra os investimentos em produtos com ampla aceitação e competitividade no mercado internacional. Do ponto de vista econômico, a produção de cana, soja, café, cacau, algodão e outros produtos típicos da agricultura dos trópicos, não se adaptam à pequena propriedade. Essas culturas exigem solo, clima e relevo adequados e grandes extensões de áreas cultivadas para que o empreendimento seja rentável e competitivo. Essa concentração fundiária, que é explicada pelo passado colonial, ganhou um retoque de modernidade com a Revolução Verde e a mecanização rural.

A Revolução Verde excluiu ainda mais os pequenos proprietários, incapacitados financeiramente para adquirir a parafernália tecnológica que ela trouxe consigo: herbicidas, pesticidas, adubos químicos, máquinas e outros equipamentos agrícolas. Ela também não incentivou a agricultura voltada para o mercado interno, que não gera divisas no comércio exterior. Na maior parte dos países pobres, o desenvolvimento tecnológico da Revolução Verde resultou em



concentração fundiária e marginalização do trabalhador rural. Não foi por acaso que várias rebeliões e revoluções populares nas últimas duas décadas do século XX tiveram como lema a Reforma Agrária<sup>15</sup>. A necessidade de reformas na estrutura de produção agrícola e de redistribuição da propriedade rural são aspectos que precisam ser atendidos simultaneamente e são urgentes nos países pobres (ABRAMOVAY, 1997; ALMEIDA, 1998).

O Brasil está entre os países com pior distribuição de terras das Américas e essa distribuição é uma das mais desiguais do mundo. A situação fundiária é uma questão pendente, apesar dos freqüentes conflitos pela posse de terras, da maior organização dos trabalhadores em luta pela terra e da repercussão internacional negativa dessa realidade social do campo. A elevada concentração de terras é resultante de ocupação ilegal, grilagem, conflitos violentos e, principalmente, de leis que regulamentam a posse e a propriedade da terra no Brasil. A organização do espaço de produção agrícola teve início com a “Lei de Sesmarias”, que visava a concessão de terras para o cultivo, o povoamento e defesa do território. A distribuição de terras no Brasil começou, portanto, com o latifúndio monocultor, voltado para o mercado externo.

Com o final da era colonial, marcada pela independência do Brasil (em 1822), as sesmarias deixaram de existir e as terras passaram a ser registradas em cartório, como propriedades particulares. Começou nessa época um intenso processo de ocupação, em especial por posseiros e grileiros. Em 1850, o tráfico de escravos foi proibido no Brasil (Lei Eusébio de Queiróz), em um momento em que a expansão da lavoura de café mais exigia mão-de-obra. Foi necessário recorrer à imigração e, para assegurar que os imigrantes recém chegados trabalhassem na lavoura de café, criou-se uma nova lei que proibia a ocupação de terras devolutas. Desse modo, a Lei de Terras (1850) consolidou o domínio do

---

<sup>15</sup> Utilizo o conceito de Reforma Agrária elaborado por ABRAMOVAY (1997). Segundo este autor, Reforma Agrária consiste na adoção de medidas para melhorar a distribuição da terra, promovendo a justiça social, criando condições de melhoria de vida do trabalhador rural, elevando a produção e a produtividade.

latifúndio no Brasil. Por essa lei, as terras só poderiam ser vendidas pelo governo, que estabelecia preços elevados (muito acima do mercado), assim, só tinham condições de comprar terras os grandes fazendeiros, que ampliaram ainda mais o seu domínio fundiário (MARTINS, 1982; KAGEYAMA, 1993).

Em 1960 com a criação do INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), passou-se a fazer o levantamento dos dados sobre a situação das propriedades rurais e terras devolutas no Brasil; a partir daí vários planos se seguiram. Em 1964, na Ditadura militar de Castelo Branco, foi criado o Estatuto da Terra, uma lei que, pela primeira vez, reconhecia a necessidade da Reforma Agrária no Brasil. O INCRA realizou novo cadastro e fez uma radiografia da situação fundiária do país, porém a Reforma Agrária, objetivo principal do Estatuto, não saiu do papel.

Na década de 1970 foram distribuídos lotes de terras na Amazônia para agricultores do Sul e do Nordeste, como parte de um plano do governo militar para afastar grandes contingentes de famílias sem terra e sem trabalho, dos grandes centros urbanos, evitando possíveis conflitos e fazendo a colonização e a ocupação da Amazônia. Mas as terras ficavam em local inadequado ao cultivo ou à criação pastoril e não havia infra-estrutura para garantir o escoamento da produção. Muitos agricultores logo abandonaram os seus lotes.

Outros planos de reforma agrária seguiram o mesmo caminho: o Plano Nacional de Reforma Agrária (1986), no governo Sarney, teve custos burocráticos (com a criação de um Ministério específico para cuidar dessa questão) mais altos do que os valores gastos com o pequeno número de assentamentos realizados. Na década de 1990 multiplicaram-se as pressões pela Reforma Agrária e foi nessa fase que ocorreu o maior volume de assentamentos de colonos transferidos da Região Sul para a Amazônia. Mesmo assim, o número foi muito baixo diante dos milhares de trabalhadores sem terras e sem emprego que reivindicavam terra para trabalhar. Percebe-se que as políticas públicas, seja no trato da educação,

seja no trato da terra, têm sido historicamente frágeis no País, com certeza esse fenômeno social não se dá por acaso.

Dessa forma, perceber que a Reforma Agrária é um processo mais amplo que a simples redistribuição de terras, é premente. Criar as condições para que o trabalhador rural torne-se proprietário e possa produzir sua própria subsistência é apenas o primeiro passo de um conjunto de medidas que inclui assessoria técnica e administrativa, inclusive um sistema de crédito especial. Cabe ao Estado, enfim, estimular e garantir a produção agrícola dos pequenos agricultores e criar os mecanismos necessários para colocá-la no mercado. Aliás, muito mais que isso já foi e é feito para os grandes proprietários e para as empresas rurais, mediante mecanismos de crédito a juros mais baixos, outros subsídios e medidas protecionistas.

Reforma Agrária precisa ser vista como geradora de ocupação de mão-de-obra nos países pobres, em especial, naqueles que apresentam um percentual significativo da produção economicamente ativa no setor primário. Além de geradora de emprego e renda, que dinamiza o restante da economia, a Reforma Agrária constitui a única forma possível de diminuir a migração de agricultores familiares para as periferias urbanas, em busca de empregos ou de educação para os filhos. Tais migrações pressionam o mercado de trabalho urbano, agravam a crise social das cidades e, que é mais importante, aprofundam as desigualdades sociais pelo aumento das propriedades fundiárias que ficam em poucas mãos, como já vem ocorrendo. Neste sentido, as escolas que atendem os homens e mulheres do campo, em qualquer nível, têm que assumir seu papel de vanguarda neste processo que visa ao esclarecimento da população e de formação do povo camponês.

Na base do processo de desenvolvimento da economia do país está a natureza das relações existentes entre o empresariado agrícola brasileiro e o meio rural. No Brasil o processo de industrialização intensificou-se a partir dos anos

1930 e teve como motivação principal a quebra da hegemonia de que dispunham os produtores e comerciantes de café em relação às políticas de desenvolvimento econômico empregadas pelo Estado. O impulso causal para que este fenômeno ocorresse foi a crise de 1929, que levou a uma inevitável retração das relações comerciais do país com o exterior, enfraquecendo, em consequência disso, o setor exportador. Transparece, ao final dessas medidas, em torno dos anos 1940, uma realidade bastante diferenciada. Entre alguns dos aspectos dessa nova conformação social, política e econômica citamos: a) o poder político transfere-se para o governo federal, fortalecendo sua capacidade de intervenção; b) há uma transferência da importância econômica da atividade agrícola para a industrial; c) o empresariado agrícola perde sua força política; d) a sociedade urbana passa a fortalecer-se politicamente, o que se traduz em maiores investimentos.

Nesse momento histórico já é clara a hegemonia urbano-industrial. A partir dos anos 1950, a industrialização transforma-se em objetivo primeiro das políticas econômicas empregadas no país, sendo o setor agrícola atingido duramente. Essa nova conjuntura<sup>16</sup> levou a realocação de recursos financeiros estatais para o desenvolvimento interno, ou seja, ao incipiente processo de industrialização, que passou a intensificar-se quando a política adotada por Vargas oportunizou a formação de uma consciência social e política em relação à importância do crescimento industrial (ROMANELLI, 1986; CUNHA, 2000, V. III).

No início dos anos 1960, a capacidade de ajustamento do setor agrícola às novas condições econômicas e tecnológicas impostas se aproximava do fim. O sistema exportador entrava em colapso, a indústria enfrentava um período de resfriamento de seu crescimento e a inflação acelerava-se. A população urbana crescia e a produção de alimentos não acompanhava o mesmo ritmo de crescimento, os problemas que passaram a existir quanto ao abastecimento interno eram tratados com medidas de curto prazo, quase sempre paliativos. A

---

<sup>16</sup> Para aprofundar as mudanças na economia e no desenvolvimento agrícola do país, neste período, consultar: VEIGA (1991); ALMEIDA & NAVARRO (1998).

política agrícola brasileira passou, então, por um período de difíceis opções. Basta considerarmos que são de meados dos anos 1960 três das mais importantes leis já baixadas neste País sobre a problemática rural-agrícola: O Estatuto da Terra (Lei 4.504, de 31.11.64), o Estatuto do Trabalhador Rural (Lei 4.214, de 02.03.62) e a institucionalização do Crédito Rural (Lei 4.829, de 05.11.65). Parecia que tínhamos chegado à consciência de que era preciso imprimir um novo impulso ao setor e que esse impulso demandava algo além de estímulos de curto prazo. Entretanto, é importante ter clareza de que estas Leis foram feitas no período da ditadura militar, não tendo sido cumpridas no que tange aos direitos dos trabalhadores (VEIGA, 1991; ABRAMOVAY, 1997; KAGEYAMA, 1993).

Já na década de 1970, com o esgotamento das possibilidades de dinamização da atividade industrial, a política econômica passou a preocupar-se com o setor externo, sobretudo com a exportação de manufaturados. Como primeiros reajustes dessa nova realidade campesina, temos: a crescente divisão da propriedade rural; a migração rural-urbana (entre os anos 50 e 60, do século XX, a população urbana cresceu em torno de 70%); a produção de outras variedades de algodão, café e cana-de-açúcar, principalmente; a utilização de defensivos e fertilizantes químicos em maior escala; entre outros. Esses ajustes permitiram certa estabilidade para o período no setor agrícola.

Todos esses acontecimentos levaram a agricultura brasileira a uma transformação radical; essa agricultura, marcada por seu viés eminentemente comercial, passava a incorporar características de uma “indústria nascente”, ou seja, exigia algumas medidas protecionistas do governo. Teve início o período de grande incentivo para a utilização da trinca fertilizantes químicos, mecanização e defensivos agrícolas, com o propósito de, rapidamente, ajustar os custos face ao aumento da produção, ou, em outras palavras, manter estável a produtividade da terra e propiciar a imediata expansão da área cultivada. Esse período ficou conhecido como a fase da modernização agrícola brasileira.

Coube ao Estado, dessa forma, prover as condições ao seu alcance para que a acomodação da estrutura econômica se realizasse de forma a gerar benefícios aos agentes sociais envolvidos. Nos anos de 1980 esse processo de “desintervenção” estatal foi dado na direção do sistema de comercialização, com o racionamento dos recursos da política de preços mínimos. Como consequência desse procedimento, houve, a curto prazo, uma redução na renda agrícola e na capacidade de investimento. A alternativa deixada ao sistema rural-agrícola ficou, assim, cada vez mais limitada à integração agrícola-industrial. Perdida a identidade entre terra e trabalho, este último tende a ser utilizado em combinação com o capital, sob relações físicas e industriais cada vez mais próximas do modelo industrial (VEIGA, 1991; NAVARRO, 2001; STÉDILE, 1994; CARNEIRO, 1992).

A partir dos anos oitenta, a noção de desenvolvimento volta a fazer parte dos debates e das políticas chamadas de neoliberais. Tal noção enfraquece o papel do Estado na condução de suas políticas. Entretanto, as motivações para o reaparecimento do debate a respeito do desenvolvimento rural modificaram-se profundamente, caracterizando-se pela certeza da impossibilidade do desenvolvimento pleno, como era apregoado até então. Dessa forma, as necessidades e as estratégias de desenvolvimento rural passam a incorporar e a abarcar as chamadas “dimensões ambientais”. Isto posto, relacionar o desenvolvimento econômico do País com a história das políticas educacionais impostas às escolas do campo, vistas anteriormente, torna-se elementar; há um significativo reforço das idéias e necessidades econômicas que o Brasil enfrentou através das leis que dirigiram o caminho da educação, onde o espaço reservado aos homens e mulheres do campo, diante do cenário social que foi se conformando, esteve previamente demarcado pelo “de fora”, pelos interesses do capital (ALMEIDA, 1998; LEITE, 2002; GRITTI, 2003).

É imperativo, para superar a atual situação em que se encontra o mundo rural, reconhecer que o problema inicial (desenvolvimento do capitalismo) possui um caráter político e ideológico e que sua superação sequer está delineada nos

horizontes. Dessa forma, para superar essa conformação faz-se necessário uma espécie de coalizão de forças políticas comprometidas com os trabalhadores, sejam do campo, sejam da cidade, de diferentes nuances ideológicas a favor da sustentabilidade, ou seja, de uma sociedade democrática, que acolha a diversidade histórica existente no campo brasileiro.

A união dessas forças que compõem o campo, me parece, deve assegurar uma redefinição da função social da propriedade; a construção e aplicação de uma legislação trabalhista no campo, que garanta os direitos mínimos do trabalhador, tais como salários dignos e aposentadoria e, por fim, que prime pela aplicação da legislação ambiental em vigor. Assim as forças sociais, e reforço aqui o papel da Escola em seus variados matizes ideológicos, possuem hoje, em relação à sustentabilidade, um papel estratégico no sentido de viabilizar políticas que implementem esse desenvolvimento e garantam a concretização dos processos de emancipação social das famílias no campo. Para melhor compreender esse processo de superação, vou brevemente fazer referência às formas encontradas pelo capital para desenvolver-se plenamente no campo.

## **2.1 O desenvolvimento do capitalismo no campo**

Ainda hoje a grande questão política em relação à agricultura familiar é a questão da propriedade da terra. Os agricultores vêem-se submetidos a três situações singulares no Brasil, que são: trabalham a terra na situação de posseiros, ou seja, sem seus direitos garantidos; as terras que possuem são insuficientes para obter uma produção condizente com sua realidade familiar; lutam por terra e condições dignas de vida e de trabalho. Essa situação vivida, acima descrita, esconde não raro uma brutal condição de vida a que está

submetida grande parte dos trabalhadores rurais na atualidade. Essa difícil situação está associada ao vertiginoso processo de concentração da propriedade da terra, à crescente subjugação direta e indireta da produção agrícola ao capital e à intensa expulsão de trabalhadores da terra. A separação entre o trabalhador e os meios de que este necessita para produzir é o primeiro passo em direção à dependência do capital. No meio rural, esse processo de expropriação está articulado com a transformação das relações de trabalho e com as migrações para as cidades. Essa expropriação é a condição para que o capital passe para o segundo momento de seu processo de reprodução capitalista, que é a exploração desse trabalhador que já foi anteriormente expropriado (MARTINS,1982; NAVARRO, 2001; ABRAMOVAY, 1992).

A agricultura historicamente se constitui em importante atividade econômica. Entretanto seu desenvolvimento se deu de forma desigual, que é uma característica produzida pelo próprio modo de produção capitalista. Recorro, de maneira breve, ao pensamento clássico para melhor esclarecer o processo que leva ao desenvolvimento do capital no campo.

Segundo Marx (1998), 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. Dessa forma, a terra transforma-se em capital terra e passa a ser mais um instrumento de exploração e expropriação utilizado junto ao camponês pelo capitalista. A partir de Marx, Lênin (1988) e Kautsky (1986) abordam a questão agrária, na tentativa de explicar o desenvolvimento do capitalismo no campo. No pensamento leninista, o processo de expropriação dos agricultores cria diferenciações internas que geram certa hierarquização entre os camponeses, o que os desestrutura enquanto classe social. Essa dualidade se concretiza na situação de pobreza de grande parte do campesinato e nas modificações ocorridas em seu papel produtivo.



Dessa forma, não é errôneo afirmar que o camponês, entendido como categoria de trabalhador, é destruído pelo capitalismo. Para Kautsky (1986), a grande propriedade sobrepõe-se pela superioridade técnica, que a torna mais rentável, que a pequena propriedade. Como consequência desse processo, surgem as atividades não-agrícolas como forma viável de permanência do agricultor na terra. Para o autor, o importante é perceber todo o processo de desenvolvimento do capitalismo no campo, observando-se as transformações que daí decorrem e as formas de adaptação que são engendradas pelos próprios camponeses. Enfatiza, ainda, Kautsky, que a dificuldade de organização coletiva (cooperativas) se encontra, em especial, no modo de pensar do camponês, que se reflete em seu apego demasiado à terra, na tentativa de defender-se e contrapor-se ao movimento de expropriação, exploração e subordinação, desencadeado pelo capital.

Apesar da apropriação do produto do seu trabalho, que o trabalhador urbano também enfrenta, ele vive um processo social diferente do trabalhador do campo, visto que ao primeiro não resta alternativa se não vender a única propriedade que possui, que é sua força de trabalho. Entretanto o conjunto de seu trabalho o torna um trabalhador coletivo e é a partir daí que ele constrói sua força. Apesar de o trabalho desse coletivo se tornar a força do capital, torna-se ao mesmo tempo uma força contra o capital.

A relação entre o trabalhador do campo e o capital se dá de maneira completamente diferente, pois a mercadoria desse trabalhador é o produto do seu trabalho, o qual ele atinge isoladamente, apenas quando esse produto é concreto, está acabado é que se socializa. Em outras palavras, o processo de produção de seu trabalho se dá isoladamente, apenas quando a mercadoria atinge o mercado é que ela se socializa.

Os fundamentos da conduta e da consciência do lavrador do campo são completamente diferentes. Um camponês não tem a mínima condição de pensar e agir como um operário, porque ele é socialmente outra pessoa, isto é, pertence a outra classe social, cujas relações sociais são de outro tipo, cujos horizontes e limites são outros. Esperar que os lavradores do campo, os posseiros, os arrendatários, os colonos, os parceiros, os pequenos proprietários, ajam como se fossem operários, aprendam a pensar como a classe operária, é esperar o impossível. (...) Ele pensa diferente de um operário não porque seja politicamente retardado, mas porque é social e politicamente diferente (MARTINS, 1982, p. 14).

No caso do pequeno agricultor, ele é proprietário de seus instrumentos de trabalho e da terra. O processo da socialização vai atingir o fruto de seu trabalho, mas não o atinge diretamente. Sua interação com a sociedade ocorre através do mercado propriamente dito, porém sozinho, como o senhor e o dono das coisas que produz. Essas condições de trabalho isoladas produzem uma maneira de pensar, ver e agir socialmente que expressa esse isolamento. O capital é a força que expropria o agricultor e submete o seu trabalho. Somente uma força de fora do seu mundo pode levá-lo a se unir com outros agricultores para formarem uma força social, como é o caso dos trabalhadores sem terra, que sofrem esse processo de expropriação e a partir daí se vêem como um ente coletivo. Dessa forma não é errôneo dizer que as lutas populares que se dão no campo possuem em grande parte esse caráter anticapitalista e introduzem uma raiz na crise do direito de propriedade, trazendo à tona o insucesso da expropriação/proletarização efetuada pelos processos de ocupação e apropriação da terra pelo capital.

O lavrador já está, de uma forma ou de outra, preso nas malhas e nas contradições do capital. Porém, na medida em que o seu trabalho não é trabalho socializado, de um proletário expropriado, também a sua consciência e o seu projeto não podem mover o seu anticapitalismo para além do capitalismo. O lavrador não vive em condições históricas que lhe permitam ver a contradição que determina o movimento da sociedade capitalista e da produção social combinada com a apropriação privada e capitalista dos resultados do trabalho. “Portanto, ele

não pode libertar-se sozinho. Ele conhece o nome de seu opressor, que é o capital e a propriedade capitalista, mas seus olhos estão velados pela autonomia do trabalho, pela sua solidão” (MARTINS, 1982, p. 19). A exploração que o alcança não é direta, tem muitas mediações, por isso cria também ilusão da liberdade em quem já é profundamente escravo.

Atualmente vivemos um período de extrema expropriação dos agricultores realizada por empresas capitalistas (como por exemplo, a Votorantin – monocultora de eucaliptos, que cresce em Pelotas e região, com o Programa de Poupança Florestal). Apoiado por incentivos fiscais, o grupo de empresas a ela associadas vislumbra altos negócios com a propriedade de terras, com os sistemas integrados e/ou com a exploração da mão-de-obra que, no/do campo vive o fenômeno conhecido como pluriatividade<sup>17</sup>. É importante perceber, também, que existem dois tipos de exploração do capital sobre a terra, a subsunção formal, que ocorre quando o capital tem o domínio, mas não modifica a tecnologia, ou seja, o mercado é quem determina o produto; e a subsunção real, que se dá quando o capital determina a tecnologia e o produto em sistemas integrados, como por exemplo, a Sadia, empresa em que o produtor não tem independência ou autonomia quanto à sua jornada de trabalho e à produção, que são subordinadas ao capital (MARX, 1998).

Durante muito tempo foi hegemônica a idéia de que o aumento da população nas cidades e a diminuição da população do campo levaria inevitavelmente o Brasil a acompanhar a tendência ocorrida nos países ricos, onde o progressivo abandono das atividades agrícolas era uma consequência natural do processo de modernização. Os defensores dessa ideologia sempre foram contrários a políticas públicas voltadas para a agricultura familiar, cobrando que tais medidas se voltassem para as cidades, no sentido de absorver a mão-de-obra que para lá migrava à procura de empregos e/ou que esses investimentos

---

<sup>17</sup> Para aprofundar este tema ver ANJOS, Flávio Sacco. *Agricultura familiar, pluriatividade e desenvolvimento rural no sul do Brasil*, Pelotas, Ed. UFPEL, 2003; SCHENEIDER (2001).

fossem aplicados em grandes empresas rurais, o que agravaria em muito a situação da população rural. Essa política produtivista se embasou na experiência de países ricos pós Segunda Guerra Mundial, quando a rentabilidade e a produtividade agrícola eram incessantemente buscadas. No entanto, essa política esgotou-se nos países europeus, levando à superprodução dos anos 1980. Carneiro nos explicita bem a intencionalidade existente nessa política quando aplicada na Europa.

A implementação generalizada de um modelo empresarial na produção agrícola, baseado no argumento da produtividade, justifica-se politicamente pela intenção de acabar com as diferenças marcantes entre o padrão de vida do citadino e o do homem do campo. Em termos locais, implicava a extinção da categoria social de camponês, tida como “atrasada”, “arraigada à tradição” e oferecendo obstáculos ao processo modernizador. O agricultor “moderno”, ao contrário, seria reconhecido como um “profissional como outro qualquer” devendo, portanto, receber uma renda compatível com a dos demais trabalhadores urbanos. Aos que ficavam fora desta nova classificação só restava a migração e a conseqüente integração ao mercado de trabalho industrial e urbano (CARNEIRO, 1992, p. 118-119).

As conseqüências dessa política nem sempre foram as esperadas, o que levou a Europa a uma revisão da mesma nos anos 1980. Políticas de renovação rural foram implementadas no sentido de frear a migração para as cidades e integrar as chamadas “zonas desfavorecidas” à dinâmica da nova realidade rural que se impunha, como por exemplo, a necessidade de conservação das paisagens naturais. Essas políticas não respeitavam a realidade e não consideravam as necessidades dos agricultores (aposentadoria, estímulo aos jovens agricultores etc); eram orientadas apenas pela necessidade de modernização da agricultura, criando uma figura abstrata de “agricultor moderno”, que deveria ser salvaguardada, independentemente da concretude do cotidiano do trabalhador rural. A solução encontrada para a crise vivida foi a implantação de programas de desenvolvimento local centrados na exploração diversificada dos

recursos locais e objetivando a “sustentabilidade”<sup>18</sup> da população, passou-se a considerar, dessa forma, as potencialidades da população em termos culturais e econômicos, bem como os recursos naturais disponíveis (CAPORAL; COSTABEBER, 2000; GLIESSMAN, 2000; LEFF, 2001b).

Dentro da perspectiva produtivista é interessante constatar que, no Brasil, ainda nos anos 1990, esse novo paradigma de “desenvolvimento rural” foi proposto. Porém, essa escolha trouxe como conseqüência, assim como na Europa, uma grande faixa de trabalhadores rurais no limbo, visto que, de acordo com as definições adotadas pelo PRONAF (Programa Nacional de Apoio a Agricultura Familiar), foram excluídos vários estabelecimentos classificados como “inviáveis economicamente” ou “inadequados em termos de estrutura disponível”, relegando esse grupo a programas de políticas sociais compensatórias.

Essa proposta esteve centrada na adequação dos “agricultores familiares”<sup>19</sup> às demandas do mercado (proposta do Banco Mundial), o que conformaria o “agricultor moderno” e exigiria um grande processo de educação formal e não-formal voltado a promover a “profissionalização” do conjunto de pessoas que compõe a agricultura familiar. A necessidade de educação desta parcela da população demonstra a importância que teve para o governo a reforma do ensino profissionalizante, que passou a ser experimentada pelas escolas a partir do ano de 1998, como já foi discutido anteriormente.

Concordo com Jean (1994, p. 55), quando este diz que o agricultor apresenta-se como um personagem híbrido, acumulando nele mesmo uma tríplice identidade: proprietário fundiário (deveria receber rendas fundiárias ligadas à posse do solo), empresário privado (possui seus meios de produção) e trabalhador. Nesse sentido, a propriedade das explorações agrícolas e a maior

---

<sup>18</sup> A sustentabilidade é alcançada através de práticas agrícolas alternativas e é entendida como condição de ser capaz de perpetuamente colher biomassa de um sistema, porque sua capacidade de se renovar ou de ser renovado não é comprometida (GLIESSMAN, 2000).

<sup>19</sup> Entendo por “agricultura familiar, em termos gerais, a unidade de produção onde trabalho, terra e família estão intimamente relacionados” (ANJOS, 2003).

parte do trabalho agrícola são do produtor e dos membros da família. No entanto, este teve que doar a renda fundiária e o lucro capitalista à economia e à sociedade a fim de sobreviver, buscando apenas subsistir ao seu processo de pauperização, muitas vezes agravado pelas políticas públicas produtivistas.

Não é o agricultor que acumula três tipos de renda, mas o inverso; é a sociedade inteira que acumula três tipos de ganho nas relações que ela mantém com os agricultores. Ela não lhe oferece rendas nem lucros (salvo raras exceções), mas apenas um retorno financeiro baixo diante da complexidade, do tempo de trabalho e da perícia que atualmente ele requer. Mais do que baixo esse rendimento, obtido, após a venda do produto colhido, é insuficiente para pagar as dívidas feitas para garantir a sobrevivência, pois agricultor não tem salário (MARTINS, 1982).

Diante da heterogeneidade existente no meio rural, a definição de agricultura familiar utilizada tornou-se extremamente ampla, abrigando, sob sua lógica, grupos sociais diferenciados e, por vezes, com interesses antagônicos. O entendimento, naquele contexto, de um profissional capacitado coincidia com a idéia de um agricultor que desenvolvesse unicamente atividades agrícolas, buscando alcançar ótimos índices de rentabilidade e de produtividade que o tornasse competitivo no mercado.

No entanto, sabe-se que grande parte da população rural brasileira não se enquadra nesse perfil de profissional agrícola, visto que muitos jamais conseguiriam se tornar competitivos no mercado. O que reforça a idéia de que as exigências de desenvolvimento não podem contemplar unicamente o mercado, e sim precisam carregar em seu bojo a luta por condições dignas de sobrevivência e permanência no campo. Estas exigências de desenvolvimento precisam ser vistas de forma plena e o movimento social que este processo provoca necessita ser captado pela escola voltada para o campo, em especial o CAVG, que, sistematicamente, tem-se negado a olhar este processo e, para tanto, é

imprescindível ouvir os homens e as mulheres do campo e aprender com seus saberes. Saberes estes que a Escola tem historicamente desprestigiado, como fica evidenciado nos trechos de algumas entrevistas.

*O conhecimento que o aluno traz é muito empírico, muito rudimentar (pequena propriedade), não influencia em nada, o conteúdo é definido pelo professor, se o aluno participa em aula, então se retrocede ao conhecimento dele. (...) existe um preconceito em relação ao conhecimento do aluno, o professor é o dono do saber, desconsidera o que o aluno sabe (Entrevistado – professor A, 06/09/2006).*

*A Escola deve se voltar para o aluno do meio rural, independentemente do tamanho da propriedade, ela deve trabalhar em qualquer situação. Nossos alunos são da pequena propriedade, mas devem ser preparados para trabalhar na grande propriedade também, a formação deve ser generalizada (Entrevistado - professor D, 11/04/2006).*

Assim, entendo que deva ser feito um aprofundamento e alargamento do conceito de agricultura familiar, devendo ser considerada a tradição cultural, ou seja, a identidade com a terra e com a agricultura (o saber e os valores do agricultor) e a trajetória das unidades familiares. O importante é perceber que a reprodução social incorpora atividades de setores distintos da economia, conformando o que tem sido denominado de “nova ruralidade” ou “novo mundo rural”. Esforço feito para caracterizar de forma mais ampla o que seja agricultura familiar, atentando para seus limites, é realizado por Carneiro, quando traça algumas premissas que orientam sua abordagem, tais como: os agricultores familiares não constituem um grupo homogêneo; a agricultura familiar não é sinônimo de trabalho familiar; a forma de exploração agrícola familiar pressupõe uma unidade de produção na qual propriedade e trabalho estão intimamente ligados; a agricultura, em algumas regiões, vem se tornando apenas um dos componentes da economia familiar; para ser mantido o caráter da produção familiar exige-se a presença de, ao menos, um

membro da família que combine as atividades de administrador da produção e de trabalhador (CARNEIRO,1992, p. 137-138).

Dessa forma, pode-se afirmar que, atualmente, existem duas formas de produção agrícola, a agricultura convencional ou moderna (que pode incluir a pequena propriedade) e a agricultura familiar que busca a sustentabilidade. O que diferencia essas duas formas de agricultura familiar é, ao mesmo tempo, seu fim (reprodução da família e da unidade produtiva por um lado, versus produção intensiva e eficiente para mercados agrícolas de outro) e seus meios. Segundo Gliessman (2000), a agricultura moderna é insustentável, pois ela deteriora as condições que tornam possível a produção de alimentos. Os interesses da agricultura convencional resumem-se a maximizar lucros e produção. O cultivo intensivo do solo, a monocultura, a aplicação de fertilizantes sintéticos, o controle químico de pragas e de ervas adventícias degradam a natureza e a médio e longo prazo inviabilizam a produção.

A agricultura familiar, por outro lado, para atingir a sustentabilidade deverá estar integrada ao desenvolvimento e às necessidades locais. Historicamente esta modalidade de produção agrícola respondeu satisfatoriamente às necessidades de segurança alimentar e à produção de alimentação barata. De acordo com Jean, a sustentabilidade pode ser conceituada da seguinte maneira: 1) assegura a qualidade dos produtos e limita os riscos para a saúde humana; 2) respeita o meio ambiente e preserva os recursos naturais; 3) é economicamente rendosa; 4) permite uma boa integração social das pessoas intervenientes no processo de produção e transformação (JEAN, 1994, p. 73).

O princípio da sustentabilidade surge no contexto atual da globalização como limite e como paradigma que deve (re)orientar o processo civilizatório da humanidade. Concordando com Leff (2001a), nesse processo de reconstrução devem-se fundar novos modos de produção e estilos de vida nas condições e potencialidades de cada região, assim como na diversidade étnica e na



autoconfiança das populações para a gestão participativa dos recursos. A sustentabilidade ecológica deve constituir-se em condição da sustentabilidade do processo econômico. Dessa forma, a economia precisa ser reconstruída. Deve se fundamentar em uma teoria da produção que contenha em seu bojo outra racionalidade produtiva, que internalize as condições ecológicas e sociais da sustentabilidade, considerando as condições ambientais do meio (local) e os valores culturais e interesses sociais da população.

Conseqüentemente, o legado do processo excludente da globalização, que tem sido a pobreza e a degradação ambiental, deve ser combatido. As economias locais e regionais serão fortalecidas se baseadas nos diferentes ecossistemas e na integração de mercados, contrapondo-se essa nova racionalidade produtiva àquela racionalidade econômica baseada estritamente no mercado e prevalecente nos dias atuais. Essa nova racionalidade produtiva e ambiental se funda em uma nova ética que se manifesta em comportamentos que estão em harmonia com a natureza, em princípios de uma vida democrática e em valores culturais que dão um novo sentido à existência humana.

O CAVG não tem contemplado essa nova realidade do mundo rural, apesar das modificações ocorridas no meio rural de Pelotas e região, como nos demonstram as entrevistas abaixo.

*A parte técnica nega a pequena propriedade, sustentabilidade, agroecologia, gestão rural, a visão é para empresas, monocultura, grande propriedade. (...) A qualidade ambiental é pouco trabalhada, (...) a educação profissional poderia interligar os conteúdos aproximando-se da realidade das famílias e fazendo com que eles participassem mais da Escola (Entrevistado - professor C, 06/10/06).*

*A Escola se utiliza ainda de técnicas defasadas e incorretas do ponto de vista ecológico (Entrevistado - professor D, 11/04/2006).*

*Eu sempre pensei na idéia de fazer agroecologicamente. A Escola, pelo que da de se notar aí vem usando veneno até na porta da sala de aula pra secar, não deixar o mato vir pra cima (Entrevistado - aluno F, 28/08/2005).*

*A Escola planta pouca coisa e muitos professores dizem que de maneira errada é feita a prática. Pelo que o professor ensina realmente está errado, falta de higiene, falta instalações adequadas,... (Entrevistado – aluno H, 26/08/2006).*

O desenvolvimento do campo deve ser entendido como um processo contínuo e gradual, exigindo um esforço permanente. A sustentabilidade assenta-se sobre o tripé: ajuste da agricultura à realidade dos mercados, proteção ao meio ambiente e coesão social e econômica. Para a transformação do campo é necessário que ocorra uma profunda reforma nas estruturas sociais, políticas, econômicas. É necessário, também, que a construção desse novo rural esteja atravessada por essa nova racionalidade (a racionalidade ambiental), e encharcada de novos valores sociais e econômicos, imbuída de um novo espírito de solidariedade. Por fim, precisa, ainda, gerar um novo saber, que privilegie o conhecimento endógeno do agricultor e o aproxime do conhecimento chamado científico, para que assim possam desenvolver-se efetivamente o campo e sua população, propondo novas relações com os demais espaços territoriais e suas populações. Esse pode ser o papel a ser cumprido pelo CAVG na região em que está inserido, disseminar as novas possibilidades de relações sociais e econômicas e, através da formação de seus educandos, construir com eles este novo saber que seja a união do saber designado por científico produzido na Escola, com o saber prévio, construído na cultura do cotidiano que o aluno traz para a Escola.

## **2.2 Breve caracterização do CAVG no contexto de Pelotas e região**

Caracterizarei com base nos dados do ITEPA – Instituto de Pesquisa e Assessoria – UCPel (2004), a área de abrangência de atuação do CAVG, ou seja, Pelotas e região, na tentativa de reforçar a idéia da importância da disseminação de uma outra cultura produtiva, enfatizando a importância do CAVG neste processo e da implementação de novas relações com os agricultores, que sejam embasadas no respeito a seus saberes, construídos no trabalho.

A economia da região desenvolveu-se a partir de sua vocação agropecuária, criando um grande complexo agroindustrial que é responsável por quase 60% do PIB regional. No setor primário, as principais lavouras são: arroz irrigado, feijão, milho, soja, batata inglesa, sorgo, cebola, fumo, pêssego. Na pecuária, Pelotas é o centro de uma das bacias leiteiras do estado e também pólo de abate bovino, além de ser uma das principais praças de comercialização de animais do sul do país. O rebanho de bovinos de corte, criado em campos nativos ou melhorados, em sistema extensivo, desenvolve-se freqüentemente em integração com as lavouras de arroz, predominando as raças européias, com alta porcentagem de animais mestiços. Nas pequenas e médias propriedades, além da pecuária leiteira, tem importância, também, o rebanho suíno e avícola.

A zona Sul conta com cerca de 80 assentamentos de Reforma Agrária, do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST, que ocupam 75.000 hectares em dez municípios onde vivem em torno de três mil famílias que se dedicam à agricultura de subsistência e à pecuária leiteira.

Com uma população de aproximadamente 346.000 habitantes, Pelotas ocupa uma posição de destaque na Zona Sul do estado, sendo pólo educacional, cultural e econômico e respondendo por 30% do PIB da região. Compõem a zona

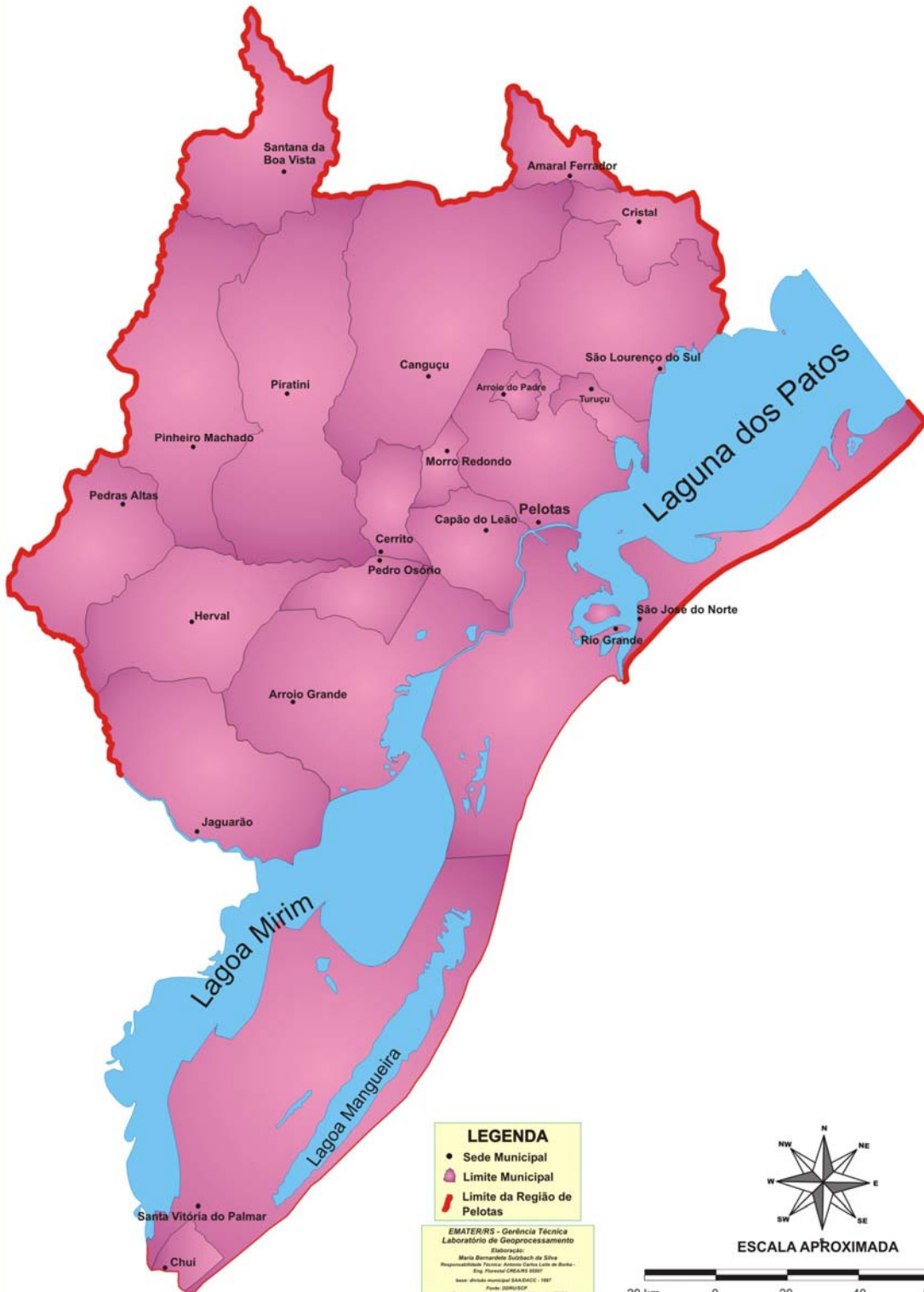
Sul do estado outros 27 municípios com uma população total de mais de 1.040.000 habitantes, a saber: Aceguá, Amaral Ferrador, Arroio do Padre, Arroio Grande, Bagé, Caçapava do Sul, Candiota, Canguçu, Capão do Leão, Cerrito, Chuí, Cristal, Herval, Hulha Negra, Jaguarão, Morro Redondo, Pedras Altas, Pedro Osório, Pinheiro Machado, Piratini, Rio Grande, Santa Vitória do Palmar, Santana da Boa Vista, São José do Norte, São Lourenço do Sul, Tavares e Turuçu.

Nas regiões tradicionais de colônia, principalmente em Pelotas, Turuçu, Morro Redondo, São Lourenço do Sul e Canguçu, nota-se um processo de abandono das propriedades, refletido no grande número de domicílios fechados ou no abandono gradual, com as pessoas mais jovens dirigindo-se aos núcleos urbanos, abandonando definitivamente a atividade agrícola. Além disso, Pelotas é um dos cinco principais centros industriais do Rio Grande do Sul, salientando-se as indústrias alimentícias, as de produtos químicos, as de artigos de couros e peles, as indústrias metalúrgicas, do vestuário, mecânicas e de material elétrico. O município é o maior centro de beneficiamento de arroz da América Latina, com 33 unidades industriais no setor.

No setor primário da economia, de Pelotas e região, onde ainda há o predomínio de latifúndios, muitos deles improdutivos, necessitando o proprietário de pouca mão-de-obra, os desafios da formação profissional são enormes. Quando se contrata pessoal especializado, esse supre a necessidade de vários hectares, de várias cabeças de gado ou de uma atividade qualquer desenvolvida na propriedade. Esse fenômeno que ocorre no campo em muito tem dificultado a melhoria da educação e da formação profissional de técnicos dirigidos a essa área da economia, pois descompromete tanto proprietários de terra quanto governos em aplicar recursos maiores para a educação do campo.

A seguir segue mapa de Pelotas, com as principais cidades da região. Cidades estas de origem de muitos dos alunos atendidos pelo CAVG, desde a sua fundação.

## REGIÃO ADMINISTRATIVA DA EMATER/RS ZONA SUL - REGIONAL PELOTAS



A exceção fica restrita ao grupo de pequenos proprietários rurais ou aos que não possuem terras e que por elas lutam, tendo como objetivo primeiro a produção que visa ao consumo do mercado interno e ao seu próprio sustento. Por enquanto, estes ainda não tiveram força política suficiente para mudar as políticas agrícola, agrária e educacional, visando ofertar uma formação voltada para essa nova realidade do campo, ou seja, almejando a sustentabilidade, assentada em práticas agroecológicas.

De acordo com Souza (2000), torna-se compreensível que, em torno de 60% de egressos dos cursos técnicos agrícolas ou de agropecuária, tenham buscado inserção no mercado de trabalho urbano. A falta de perspectivas de superação da precária situação vivida pela família (baixa remuneração, condições de trabalho difíceis, não acesso aos benefícios do meio urbano), conjuntamente com a falta de uma política pública adequada aos que da terra vivem, têm justificado o fato de uma parcela significativa desses egressos preferirem procurar ingressar no mercado de trabalho do meio urbano. Dessa forma, a realidade do campo estabelece uma situação de contradição. Esse profissional, egresso de um curso de formação técnica voltada para o meio rural, “qualificado” para o desenvolvimento das potencialidades que o campo oferece, não retorna para fixar-se na propriedade familiar.

Entretanto, esse fenômeno, em sua maioria, acontece por falta de condições financeiras objetivas que possibilitem o desenvolvimento desse potencial no campo, principalmente, a ausência de uma política agrária e agrícola, direcionada aos agricultores familiares assentados e aos pequenos e médios proprietários rurais.

Outro agravante dessa situação que se coloca ao jovem profissional é a resistência da família em aderir a uma forma diferente de lidar com a terra e com a pecuária. Junte-se a essa dificuldade de entrosamento, a separação da família no período de estudos e a difícil condição financeira no campo. Desse modo, os

egressos de escolas profissionalizantes agrícolas preferem muitas vezes optar pela permanência nas cidades, devido à possibilidade de ingressar no mercado de trabalho. É uma espécie de fuga da precariedade do meio rural. Essa realidade aponta para a necessidade de uma mudança urgente no padrão imposto que acompanha a agricultura no Brasil, em especial a familiar, desde os seus primórdios, rompendo com o atual paradigma de produção do campo.

Junte-se a isso o fato de existir um sonho coletivo de vida fácil na cidade que é disseminado e perpetuado como única forma de atingir-se felicidade e realização total do ser humano, através da ilusão de emprego farto, dinheiro, oportunidades de desenvolvimento pessoal em todos os níveis. Mas, em verdade, todos nós sabemos que a vida da cidade está longe de ser esse paraíso e que existe um inchaço urbano que marginaliza constantemente grande parte da população, em especial, os que não possuem grandes qualificações profissionais, pois quando encontram ofertas de trabalho, são as menos prestigiadas socialmente e, em consequência disso as pior remuneradas.

Outra questão não menos interessante situa-se no fato de o CAVG, apesar de toda sua história, não possuir até hoje um projeto consistente de acompanhamento de egressos, o qual daria à Escola suporte e subsídios fundamentais para uma avaliação permanente da mesma, no que toca à atualização de seu currículo, à inserção de seus ex-alunos no mercado de trabalho, ao retorno dos mesmos ao campo ou não, além de uma radiografia da situação do campo de Pelotas e região, apontando as necessidades que os pequenos produtores possuem, de forma que a Escola pudesse contribuir com o saneamento das mesmas de maneira mais efetiva. Isso transparece na fala de alguns entrevistados.

*Preocupação é a empregabilidade, outra opção de vida, sair da propriedade inclusive. A tônica do curso não é a manutenção no meio*

*rural, não se trabalha a reestruturação da família rural, isso deveria ser uma filosofia da Escola (Entrevistado - professor A, 06/09/2006).*

*A preocupação é com o empreendedorismo, se o mercado está empregando esse técnico (Entrevistado - professor B, 06/09/2006).*

*Muitos alunos do campo querem trabalhar, não importa se no campo ou fora dele, nunca tive tempo de fazer essa discussão com eles (Entrevistado - professor C, 06/10/2006).*

*O aluno do meio rural não quer virar urbano? Ele não vem seduzido com essa coisa de urbanidade? Isso pode se explicar também, que essa urbanidade que, às vezes, as pessoas confundem com civilização, ela não é tão fantástica, tão glamourosa e pode se aproveitar esses dois momentos de experiência (Entrevistado - professor E, 05/05/2006).*

Neste contexto, a escola pode tornar-se um espaço privilegiado na constituição do trabalhador, criando oportunidades para que o mesmo desenvolva-se de maneira mais ampla, abrindo-lhe outras possibilidades que não sejam apenas as da ótica do mercado capitalista. Entretanto, não podemos ter uma visão ingênua, capaz de pensar que a escola seja o único espaço de formação, ou que sozinha possa solucionar os problemas sociais do país ou do campo. Ao contrário, a educação, se vista de forma isolada, pode tornar-se importante instrumento de perpetuação da realidade social, como acontece atualmente com a educação brasileira.

No caso específico dos colégios agrícolas e agrotécnicos, nos quais os alunos oriundos do meio rural chegam ao número aproximado de 50% das vagas ofertadas e preenchidas, a escola representa uma possibilidade de superação das dificuldades do campo, pois, através da qualidade do ensino, muitas vezes é a única possibilidade de redirecionamento de vida diferente da que o campo historicamente tem oferecido. A discordância referente ao trato público com



relação à educação do campo já salientada é oriunda da falta de contextualização dessas exigências; ficou claro que o MEC, através de suas políticas, tem desprezado o atendimento com qualidade aos trabalhadores de modo geral, particularmente os camponeses.

O CAVG, nos últimos anos, tem visto diminuir o número de alunos matriculados que provêm do meio rural, segundo consulta realizada nos documentos da Unidade Especial de Orientação Escolar – UE OE, setor na Escola, responsável pelo acompanhamento dos alunos internos e da Unidade de atendimento Escolar – UE AE, setor responsável pelas matrículas e acompanhamento da vida escolar de todos os alunos da Escola. Isso se dá, no meu entendimento, devido ao descolamento da proposta pedagógica da Escola das necessidades dos que vivem no campo. Atualmente cresce, por parte dos pequenos proprietários de terra, a procura por práticas alternativas de produção, que sejam baratas e ecológicas (naturais) e a Escola não tem atendido esta demanda. Em seu currículo permanecem as disciplinas voltadas para a grande produção e para o mercado, com a utilização de produtos químicos para a adubação e o controle de pragas e doenças.

O novo currículo do curso de agropecuária, aprovado na Escola no ano de 2005 e implementado no ano de 2006, já elaborado conforme o Decreto 5.154/04, comprova isto, posto que as disciplinas permanecem praticamente as mesmas do currículo antigo, elaborado conforme as diretrizes do Decreto 2.208/97, segue em anexo às bases curriculares<sup>20</sup>, do curso de Agropecuária, da Escola. A modificação mais importante, nesta última reforma experimentada pelo CAVG, foi o desaparecimento dos módulos e o retorno para a educação disciplinar. Soma-se a isto o fato de que as disciplinas voltadas para práticas agroecológicas como, por exemplo, plantas medicinais, fruticultura, pomar doméstico, permacultura, entre outras, não tiveram aprovação da maioria dos docentes do curso (área técnica) para comporem o currículo oficial. Sobrou-lhes, como alternativa possível, serem

---

<sup>20</sup> Ver Anexo 3.

ofertadas como disciplinas eletivas, o que se sabe previamente que não será possível de ocorrer devido aos prazos de conclusão do curso, já que a carga horária dos três anos está praticamente preenchida com as já conhecidas disciplinas do ensino médio e da parte técnica-profissional do curso. Dessa forma, a oferta destas disciplinas iria sobrecarregar ainda mais os alunos, que já possuem em média sete a oito turnos semanais ocupados com o desenvolvimento das suas atividades escolares.

Apesar destes “problemas”, a Escola tem oferecido para o curso de Agropecuária, em média, 120 vagas anuais, sendo que todas são preenchidas, o que comprova que a procura é grande e que ela se dá por três motivos principais, que são: a necessidade de atendimento na região deste tipo de formação voltada para a produção do campo; a manutenção dos internatos que é uma alternativa possível e viável para os que vêm da zona rural e/ou de cidades vizinhas de Pelotas poder estudar no CAVG; e a crescente falta de vagas para o ensino médio em Pelotas, que faz com que alunos com um perfil eminentemente urbano e desvinculado de qualquer preocupação com o campo busquem as vagas de nossa Escola. Como consequência ocorre certa descaracterização dos objetivos da mesma, além de colocar em relevo certo descompromisso e até mesmo certa dissociação destes educandos com o ensino voltado para o campo, já que o interesse dos mesmos não é com a profissionalização propriamente dita e sim, com a formação ofertada pelo ensino médio. Esse fenômeno, que é crescente e tem sido ignorado, empresta certa peculiaridade e, em certa medida, contradição à Escola. Isso se torna evidente na fala de alguns entrevistados.

*Uma vez nós fizemos, lá no CAVG, um encontro de ex-alunos, organizamos uma série de temas e os alunos iam nos mostrar o que estavam fazendo lá fora, no fundo queríamos saber o perfil do técnico (...) isso deu um problema na Escola, os professores não aceitavam, achavam que os alunos iam virar o “coxo” (...) eu me lembro que no final um ex-aluno levantou e falou: “Eu quero fazer um agradecimento, eu quero agradecer a ETFPel (hoje CEFET) (o cara se formou no CAVG e*

*quer agradecer ao CEFET?), eu tive lá um ano e os professores me provaram que eu não dava para aquilo e eu vim para o CAVG e me achei, eu tinha um comprometimento com o meio rural e não sabia". Eu disse uma vez num conselho de classe que nós não podíamos ter o pudor em tentar mostrar para o aluno que aquela não é a praia dele. E isso agente mostra não só com conversa, mas com um itinerário de escola, é com consistência de escola. (...) A escola tem que ter uma linha de trabalho, saber para onde quer ir. Isso vai expelir alguns alunos, não alijar do processo educacional, ficarão os que estão comprometidos com a profissão, com o campo, esses serão os profissionais mais qualificados e trabalharão com a prevenção na propriedade rural. (...) Ele tem que entender a linguagem da produção rural, esse vai trabalhar com o manejo e será o verdadeiro técnico em agropecuária (Entrevistado - professor E, 05/05/2006).*

*É perceptível a falta de vocação em alguns alunos da cidade, o que acaba por dificultar todo o processo ensino-aprendizagem, principalmente nas aulas práticas (Entrevistado - professor D, 11/04/2006).*

*Acho que deveriam separar os alunos do campo, que tem interesse em prosseguir na atividade, dos alunos da cidade, que só querem passar de ano, mesmo sem saber, pois acabam atrapalhando os que trazem um conhecimento prático (Entrevistado – aluno G, 26/08/2005).*

Estas questões levantadas nos levam a pensar que é premente fazer um profundo mergulho, objetivando, para além apenas de sanar problemas estanques, que essa modalidade de educação enfrenta, buscarmos e construirmos, de maneira abrangente, uma relação do saber do homem do campo com as práticas pedagógicas implementadas pela Escola, encharcando-as de proposições que nos remetam à criação do novo, de um inédito viável para o CAVG. Neste sentido, passo a dedicar-me sobre as relações entre o saber camponês e a educação popular como alternativa possível para a construção desse inédito viável, como dizia Paulo Freire (1988).

### **3. A RELAÇÃO ENTRE SABER E CONHECIMENTO: UMA TENTATIVA DE APROXIMAÇÃO**

Buscando interligar os saberes prévios, que são construídos no cotidiano dos trabalhadores do campo, nesta pesquisa representados por seus filhos, educandos do CAVG, com os conhecimentos produzidos no interior da Escola, retomarei, neste capítulo, os princípios da ciência moderna e a construção do novo paradigma de ciência como aporte teórico na tentativa de melhor compreender os limites e o significado dessa interligação. Igualmente, procurarei através da compreensão do sentido do saber social e, em particular, do saber camponês, ora relacionando-o aos movimentos sociais, ora ao papel da Educação Popular, aproximar-me da apreensão do papel social que a educação pode inaugurar.

#### **3.1 Da ciência moderna à construção do novo paradigma de ciência**

Penso ser importante trazer à tona, no contexto desta Tese, que trata sobre a formação do técnico de nível médio em Agropecuária, a discussão que referencia a crise de paradigmas da ciência moderna, relacionando-a com a

importância da construção de um novo paradigma que aponte para o “vivido” na concretude do mundo do trabalho, em especial, o trabalho dos que no/do campo vivem.

Assumir os pressupostos teóricos anteriormente citados conduz inevitavelmente a outra relação com o saber, com a educação que prepara para o trabalho e, em especial, para os que no/do campo vivem, historicamente esquecidos pelas políticas públicas e sociais. Aponta, ainda, para outra concepção de ciência, que poderá ser assumida para que outras práticas de “viver” possam ser incorporadas no cotidiano do mundo do trabalho.

Dessa forma, para captar a relação contraditória entre os conhecimentos curriculares transmitidos pela escola na formação do técnico agrícola e os saberes do trabalho e das práticas sociais trazidos pelos alunos, filhos de agricultores, há necessidade de situar e analisar a relação entre ciência, conhecimento, senso comum e saber social e, ainda, compreender o desenvolvimento do capitalismo no campo e a situação de vida dos agricultores que advém deste desenvolvimento. É o que farei neste capítulo.

Ao falar em conhecimento científico é essencial diferenciá-lo dos demais tipos de conhecimentos existentes, para não incorrer no erro de mitificá-lo, tornando-o único. O senso comum é o conhecimento transmitido de geração para geração por meio de uma educação informal, sendo baseado na imitação e experiência pessoal, portanto, empírico, estando vinculado diretamente à ação e à percepção. Já o conhecimento científico é transmitido por intermédio de treinamento apropriado, sendo obtido de modo racional, conduzido por meio de procedimentos científicos. O que diferencia esses saberes é a forma, o modo ou o método e os instrumentos para obter o “saber”.

Chauí (1999) confere as seguintes características ao senso comum: é um conhecimento subjetivo e condicionado pela materialidade do indivíduo ou do

grupo que o possui; é qualitativo; é heterogêneo; é individualizador (cada fato nos parece como um ser autônomo); é generalizador e, como consequência direta disso, tende a estabelecer relações de causa e efeito; pode ser identificado com magia e, por vezes, suscita sentimentos de medo em relação ao desconhecido; muitas vezes cristaliza-se em preconceitos com os quais a realidade passa a ser interpretada. Assim, é correto compreender o saber produzido no cotidiano como não linear, não disciplinar, e ancorado na história, em acontecimentos concretos vividos pelos sujeitos que o produzem. Para os propósitos desta tese sinto necessidade de refletir e inventariar os valores que dão sentido à cotidianidade, desvendando a realidade e fazendo emergir o senso crítico, que vai além dos limites espontâneos e fragmentários de senso comum.

O senso comum nasce exatamente do processo de “acostumar-se” a uma explicação ou compreensão da realidade, sem que ela seja questionada. Mais do que uma interpretação adequada da realidade, ele é uma “forma de ver” a realidade – mítica, espontânea, acrítica (LUCKESI, 1994, p. 95).

A atitude científica, em contrapartida, parte da desconfiança da veracidade dos fatos que são aceitos como verdades, como certezas absolutas. Desconfia dos fatos que são marcados pela ausência da crítica e da falta de curiosidade. Para a ciência, os fatos devem ser explicados, estudados, problematizados, complexificados.

As características mais marcantes do conhecimento científico, segundo Chauí (1999, p. 249-250), e que se opõem diametralmente às características do senso comum, são: é um conhecimento tido como objetivo, ou seja, busca estruturas universais para o fato pesquisado; é quantitativo, isto é, procura estabelecer critérios de comparação e avaliação para fatos aparentemente

considerados diferenciados; é homogêneo, busca sempre estabelecer leis gerais de funcionamento dos fenômenos; é generalizador (reúne individualidades, percebidas como diferentes, sob as mesmas leis); é diferenciador (pois não reúne nem generaliza por semelhanças aparentes, mas distingue os que parecem iguais); só estabelece relações causais depois de investigar a natureza ou estrutura do fato estudado e suas relações com outros semelhantes ou diferentes; surpreende-se com a regularidade, a constância, a freqüência, a repetição e a diferença das coisas e, procurando mostrar que o maravilhoso, “mágico”, é um caso particular do que é regular; afirma que, pelo conhecimento o homem pode libertar-se do medo, das superstições que acompanham o senso comum; busca renovar-se e modificar-se continuamente.

Para a ciência moderna, o conhecimento científico não é composto por dados empíricos espontâneos de nossa experiência cotidiana (senso comum). É, ao contrario, um conhecimento construído pelo trabalho de investigação científica, assentada em métodos que garantam a veracidade e comprovação dos fatos, o que o transforma, dessa forma, numa lei com aceitação universal. Para compreender melhor o fosso criado historicamente por essa distinção entre ciência e senso comum, é preciso recuperar minimamente a origem da ciência moderna, que passou a ser dominante, através de seu modelo de racionalidade a partir da revolução científica do século XVI, sendo que, nos séculos subseqüentes, foi desenvolvida eminentemente no campo das ciências naturais. Apenas no século XIX esse modelo científico se estendeu às ciências sociais. Segundo SANTOS (1999), é a partir de então que podemos falar de um modelo global de racionalidade que, apesar de admitir diversidade interna, defende-se através de seu potencial teórico de duas formas de conhecimento não científico: o senso comum e os estudos humanísticos.

A característica fundamental que melhor retrata a ruptura do paradigma da ciência moderna com os modelos de conhecimento antecedentes é que essa nova racionalidade científica se constitui como um modelo tido como totalitário, já que

nega o caráter racional a todas as demais formas de conhecimento que não seguirem os seus princípios epistemológicos ou as suas regras metodológicas. Esse momento foi chamado por Bachelard (1971) de ruptura epistemológica.

Segundo esse filósofo, verificou-se uma descontinuidade e uma diferença temporal entre as teorias científicas como consequência de diferentes maneiras de conhecer e construir os objetos científicos, de elaborar os métodos e inventar tecnologias. A ciência do século passado, segundo sua ótica, era reconhecida como um conhecimento homogêneo e homogeneizador; era também vista como verdade absoluta. Desta forma, não se considerava que a experiência em sua raiz fosse mal verificada e que, a partir daí, se construíssem preceitos incorretos. A ciência atual se quer e se faz “viva” e esse fato não deve desmerecer o conhecimento historicamente acumulado, já que este possibilitou a construção do conhecimento hoje existente. É necessário reconhecer certa incompletude do conhecimento aceito como verdadeiro. A epistemologia não-cartesiana sanciona a novidade do espírito científico contemporâneo, ou seja, o conhecimento científico é metafisicamente indutivo.

A novidade metodológica é encontrada nas novas relações postas entre teoria e experimentação, que não cabem mais no método racional. “Temos de apreender o pensamento científico contemporâneo em sua dialética e dele assim mostrar a novidade essencial” (BACHELARD, 1985, p. 20). É importante percebermos que essa ruptura epistemológica não trata de contradizer o conhecimento anterior e, sim, traduz-se numa espécie de continuidade dos conhecimentos, agora entendidos e aceitos como incompletos. Essa é a grande novidade da ciência que ora se coloca em pauta e, ao mesmo tempo, o avanço que ela representa frente à ciência moderna. A novidade centra-se no método de análise.

Para a ciência moderna, o conhecimento que está na base do senso comum, ou seja, a experiência humana imediata é ilusória e, portanto, não



científica, já que não pode submeter-se à experimentação. Da mesma forma, a percepção da natureza torna-se estática, já que a mesma ganha ares de passividade. A natureza passa a ser extensão da ação do homem e temos, dessa forma, a origem da degradação ambiental conhecida na atualidade. Comprovação desse fato se dá através da análise da agricultura moderna desenvolvida em grande parte do Brasil. O conhecimento científico avançou e se hegemonizou pela observação descomprometida, sistemática e rigorosa em relação aos fenômenos naturais. A centralidade da matemática na ciência moderna traz conseqüências imediatas e claras ao modo de fazer ciência. Conhecer passa a significar quantificar. O rigor científico é, dessa forma, auferido pelo rigor das medições realizadas e as qualidades intrínsecas dos objetos são apenas consideradas à medida que podem ser quantificadas. O método científico assenta-se na redução da complexidade, ou seja, conhecer significa dividir e classificar para, posteriormente, determinar-se relações sistemáticas entre o que é separado em porções.

A idéia predominante nessa ciência é a de que o passado se repete no futuro, ou seja, há certa estabilidade reinante, o ideal de ordem deve repousar fecundo. Na verdade essa ordem se fez necessária para que o domínio tecnológico começasse a prevalecer; assim, o determinismo mecanicista foi utilitário e funcional, em especial, pela capacidade de produzir e dominar e transformar o real.

No plano social, esse modelo de pensar e interferir no real satisfaz integralmente as aspirações da burguesia que queria expandir-se sem se preocupar com o social ou mesmo com a degradação da natureza; neste contexto, as ciências sociais nasceram para serem empíricas. Vale enfatizar que, na lógica do capital, as relações entre saber e conhecimento firmam-se como ciência eliminando completamente o conhecimento popular, pois é desta forma que esta lógica se firma e se desenvolve livremente.

Exemplo interessante e ilustrativo se insurge neste contexto ambiental enfatizando o diferencial de construção do saber pela ciência moderna e pelo cotidiano de trabalhadores da terra, em especial pelo movimento dos trabalhadores que lutam pela terra, organizados em movimentos sociais populares do campo.

Usarei como representativo do paradigma de ciência emergente os conhecimentos que vêm sendo produzidos e sistematizados por esses movimentos. Situa-se o mesmo, nas relações que os agricultores estabelecem com a natureza. Se o primeiro modelo submete a natureza a ponto de destruí-la, o segundo propõe outras formas de produção que visam à preservação do potencial produtivo da terra (meio ambiente) para as gerações futuras, embasados no ideário da sustentabilidade, além de sugerir outras relações sociais que fujam da lógica do mercado (KAGEYAMA,1993; ALMEIDA, 1998; VEIGA, 1991; JEAN, 1994).

A crise do paradigma dominante se dá por uma pluralidade de condições. Uma das mais importantes, de caráter teórico, reside no grande conhecimento que o paradigma da ciência moderna propiciou, pois esse conhecimento desvelou, contraditoriamente, a fragilidade dos pilares em que se fundava o próprio conhecimento científico moderno. A importância das teorias surgidas neste período histórico reside no fato de elas colocarem em pauta situações até então não cogitáveis de serem consideradas, como por exemplo: a história, a imprevisibilidade, a interpenetração, a espontaneidade, a auto-regulação, a irreversibilidade, a evolução, a desordem, a criatividade e o acidente.

A importância fundamental de todos esses acontecimentos reside no fato de eles não serem fatos isolados em si, ao contrário, eles iniciam um movimento, principalmente no final do século XX, que atravessa tanto as ciências humanas quanto as ciências da natureza, fundando um novo pensar de vocação “transdisciplinar” e delineando o novo paradigma de ciência emergente.

A natureza da revolução científica que atravessamos é estruturalmente diferente da que ocorreu no século XVI. Pois a atual ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente) (SANTOS, 1999, p. 12).

Neste novo contexto científico, a distinção entre ciências naturais e sociais perde o sentido e a utilidade; a tendência é a construção de um conhecimento não dualista, o que pode conferir força ao ideário das novas relações entre educação e trabalho apontadas pela politecnia, por exemplo. Isso porque as propostas nascidas e pensadas a partir da perspectiva do trabalhador (como por exemplo, as do movimento campestino) apontam para a desestruturação do sistema dual de ensino e propõem a formação omnilateral do ser humano, como já vimos anteriormente. Assim sendo, é importante observar o que está ocorrendo nas ciências que se fraturaram para se adequarem à antiga lógica, como a antropologia, a psicologia, a geografia, pois essas se transformaram em um espaço privilegiado das contradições da separação entre as ciências naturais/sociais.

Essa superação tende a valorizar os estudos humanísticos. Entretanto, apenas isso não é suficiente para caracterizar o paradigma emergente. As humanidades também são profundamente transformadas e (re) significadas; o humano passa a ser o centro do conhecimento, que é reconhecido como autor e sujeito do seu mundo e do seu conhecimento. No paradigma emergente, o conhecimento é local e total, o conhecimento avança à medida que seu objeto se amplia em busca de novas interfaces/interações. O conhecimento é analógico, tradutor, ou seja, incentiva os conceitos e as teorias desenvolvidos localmente a emigrarem para outros lugares cognitivos, de modo a poderem ser utilizados fora de seu contexto de origem. É um conhecimento sob as condições da possibilidade

da ação humana, projetada no mundo a partir de um espaço-tempo local e, ao mesmo tempo, global.

Hoje se tem a compreensão de que todo conhecimento científico é autoconhecimento. A ciência cria, não descobre. A explicação científica dos fenômenos é a auto-justificação da ciência enquanto fenômeno central de nossa contemporaneidade. A ciência é, assim, autobiográfica e auto-referenciável. A busca hoje é por saber viver e não apenas sobreviver; o conhecimento deve ser compreensivo e unir aquilo que se estuda. Sendo (re) subjetivado, o conhecimento científico ensina a viver e traduz-se em um saber prático.

Na contramão da ciência apropriada pelo capital e tornada força produtiva, constitui-se uma ciência que procura dialogar com outros saberes e se deixa penetrar por eles. Em outras palavras, como pensa Santos (1999), a trajetória do conhecimento científico seria constituir-se em senso comum, acessível à maioria. Talvez esse seja o mais importante de todos os conhecimentos, o conhecimento vulgar e prático que, na concretude do cotidiano, orienta nossas ações e dá sentido à existência humana. Essa posição é reforçada no entendimento de alguns entrevistados.

*O saber prévio tem valor considerável e infeliz daquele que desconsiderar essa questão, aproximação de conhecimentos. O primeiro passo é seduzi-lo para a importância da tua disciplina (...) se ele entender a disciplina como algo que vai colaborar ou ajudá-lo na sua formação ele fará conexões (Entrevistado - professor E, 05/05/2006).*

*Saber prévio do aluno é importante valorizar para ele ter interesse em participar. O aluno deve ver a /escola como local de valorização de seu saber, a experiência não pode ser desvalorizada (Entrevistado - professor C, 06/10/2006).*

*Do conhecimento que trago pouco é utilizado, mas acabo usando o conhecimento da Escola na resolução dos problemas práticos da propriedade (Entrevistado - aluno G, 26/08/2005).*

*Gostaria que esse conhecimento que trago fosse valorizado pelos professores, que falam que esse conhecimento usado pelos pais na propriedade é errado (Entrevistado - aluno H, 26/08/2005).*

*Os professores iniciam a matéria como se ninguém soubesse nada, sem considerar o que os alunos já sabem. Algumas vezes o conhecimento anterior facilita o aprendizado e até em tirar notas melhores (Entrevistado - aluno I, 28/08/2005).*

À luz do paradigma emergente, se interpenetrado pelo conhecimento científico, o senso comum pode ser a origem de uma nova racionalidade que não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, da mesma forma que o conhecimento se converte em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico precisa traduzir-se em sabedoria de vida. Assim, a história das ciências deve ser compreendida como história das ligações racionais do saber com o conhecimento (BACHELARD, 1971). O novo saber/conhecimento, que está se constituindo no encontro do senso comum com o conhecimento científico, procura ser fundamentalmente emancipador e emancipatório, constrói-se de forma ética e solidária.

Creio que essa discussão é basilar para a compreensão da importância do reconhecimento do saber produzido pelo trabalhador do campo, que é repassado culturalmente aos demais, na história cotidiana da luta pela vida, que passaremos a expor, como condição para a ruptura da situação vivida e a possibilidade para a construção de alternativas que se sustentem na realidade do homem do campo.

### **3. 2 - O saber camponês, a luta dos movimentos sociais por outras formas de (re) produção social e o papel da educação popular**

Antes de iniciar essa análise propriamente dita, penso ser fundamental esclarecermos o que entendo por saber social, pois é a partir deste conceito que desenvolverei minhas reflexões.

O saber social é o saber gestado no cotidiano do trabalho e da luta do agricultor; é a expressão concreta da consciência desse grupo social, um saber que é útil ao trabalho, ao enfrentamento vivido cotidianamente por estes trabalhadores. Segundo Damasceno o saber social possui três dimensões que o qualificam enquanto saber de classe: 1) saber produzido coletivamente no processo de trabalho; 2) saber hierarquizado pela prática social do grupo; 3) instrumento da prática social, permitindo ao grupo se inserir em determinadas relações econômicas, políticas e culturais. Quanto à origem, o saber pode ser nucleado em torno de três blocos principais: 1) saber gerado no processo de trabalho e nas relações de produção; 2) saber produzido na prática política; 3) saber apropriado pelos camponeses através da mediação dos agentes educativos (DAMASCENO, 1998, p. 56).

O saber social, na prática produtiva e política dos agricultores, é a fonte básica da produção do conhecimento social. É com base neste saber que os trabalhadores da terra têm transmitido aos descendentes sua atividade produtiva, além de lhes ensinar a interpretar e viver sua realidade e a exercer suas capacidades criativas e organizativas. Daí a importância da formação que se relaciona com o trabalho agrícola. Faço referência especial ao CAVG, quanto à necessidade de captar esse movimento fundamental e incorporá-lo através de suas metodologias na tentativa de criação de uma pedagogia que brote do vivido,

do sentido e do sofrido por estes trabalhadores e, que, assim, portanto, se traduza em melhoria de ensino e melhor qualificação profissional.

O saber social – elaborado na prática política do agricultor –, é o saber que nasce da luta, envolvendo a construção da sua identidade como sujeito social e as formas de organização que desenvolve para enfrentar seus opositores de classe; objetiva a superação da sua situação de classe social explorada economicamente e dominada em termos político-culturais. Neste sentido, Arroyo (2004), nos chama a atenção para a tarefa histórica da pedagogia e para a importância de os professores, na prática da docência, rever suas posições frente aos alunos, para que não passemos de uma visão romântica e infantilizada, em particular, dos alunos que vivem no/do campo, para a satanização dos mesmos, maneira esta de responsabilizá-los pelas condições indignas de vida que a história e a estrutura social e econômica lhes têm deixado de herança. Os profissionais em educação precisam compreender a sociedade antes de condenar os educandos.

Os alunos nos exigem que pensemos as metáforas da docência e da pedagogia a partir das possibilidades e limites reais de viverem sua infância e adolescência, sua juventude e vida adulta. (...) Redefinir imaginários dos alunos exige redefinir imaginários da docência e da pedagogia. Uma tarefa inadiável diante da infância e da adolescência quebradas pela barbárie da sociedade (ARROYO, 2004, p. 11).

Quando se deseja trabalhar a partir do saber social dos agricultores e, portanto, no campo da educação popular, é necessário que se entenda a educação como ato político, não na perspectiva ingênua de pensar que somente através dela se fará a transformação social. Porém os educadores precisam reconhecer que existem espaços dentro da sociedade que podem ser preenchidos politicamente em um esforço de Educação Popular (CALADO, 1982). A educação, independentemente da opção ideológica do educador ou da circunstância em que se

está aprendendo, é um ato de conhecimento. E para o educador comprometido, o que importa é saber como se compreende o ato de conhecer, para quem se conhece, o que se conhece, em favor de quem e, antes mesmo de todas essas indagações, o que importa é reconhecer o modo como se aprende/conhece (FREIRE, 1996; CHARLOT, 2001; TARDIF; LESSARD, 2005).

O trabalho docente não apenas em cumprir ou executar tarefas, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 38).

Essas certezas ou incertezas do educador remetem imediatamente a outra questão central da prática pedagógica, que é a de estar ciente diante do papel dos educadores frente aos educandos. A prática educativa é planejada, mas o que faz a diferença é que o educando se responsabilize por esse planejamento e isso só ocorrerá quando ele for partícipe do mesmo. Como bem coloca Tardif; Lessard (2005, p.11) “é através das interações humanas que a docência pode proporcionar e se assumir como trabalho interativo, ou seja, trabalho com e sobre o outro”.

Neste campo tem sido considerável a contribuição de Charlot (2005), que também estuda as “relações com o saber”, nos indicando que é necessário analisar a sociedade em termos de atividades, de práticas que são socialmente definidas, mas são também atividades de um sujeito. Este sujeito, segundo o autor, em termos de pedagogia, precisa ser mobilizado para que realmente aprenda e não apenas motivado para o ato de aprender. Ele distingue um termo do outro, salientando que a motivação é um fenômeno externo, que parte da prática pedagógica do professor, enquanto que a mobilização advém da dinâmica interna do aluno, do seu desejo, que pode ser analisado pessoal e socialmente.



Dessa forma, o educando passa a construir significado e sentido, aquilo que aprende, interpretando o mundo a partir do seu “eu”, que é singular e plural. Aos educadores cabe a tarefa histórica de perceber como mobilizar o educando.

Isso significa que, do ponto de vista da educação como um ato de conhecimento, nós educadores, devemos sempre partir – “partir”, é este o verbo; não “ficar” – sempre dos níveis de compreensão dos educandos, da compreensão de seu meio, da observação de sua realidade, da expressão que as próprias massas populares têm de sua realidade. É a partir do lugar em que se encontram as massas populares que os educadores revolucionários, no meu entender, têm de começar a superação de uma compreensão inexata da realidade e chegar a uma compreensão cada vez mais exata, cada vez mais objetiva dela (FREIRE, 1988, p.79).

Desse modo, é importante ressaltar a proximidade do ideário de Freire e de Gramsci, já que, para ambos, a construção do conhecimento e a conscientização de ser no mundo só se realizam quando o ato educativo parte do senso comum (do saber social), da objetividade cotidiana dos educandos na intenção de interagir de maneira progressiva com o “saber” científico, o que também nos remete à importância da idéia de práxis em Marx (1983). O homem está se formando através da ação de transformar o mundo.

Em Freire (1988) o ponto de partida para o conhecimento deve ser o senso comum dos educandos e não o rigor do educador. O autor defende a comunhão entre senso comum e rigor. Acredita que o senso comum deve ir transformando-se com a intervenção do educador/educando até atingir o rigor científico. O educador nunca será igual ao educando, pois que ele é o educador e a ele é reservado o papel de conduzir o grupo à apreensão do novo saber. O que o torna coerente com sua proposta de transformação social é o fato de ele saber que, ao educar o educador também se educa. O ato de ensinar não pode ser mais que um momento (essencial, obviamente) do ato de aprender.

Mais uma vez a aproximação do conhecimento anterior, baseado na experiência, com o saber científico produzido nas escolas, fica evidente na fala dos entrevistados, que, para além da constatação, reconhecem a importância da valorização do saberes dos educandos e da importância da conscientização dos mesmos com relação ao próprio saber, para que ocorra um aprendizado diferenciado, para que ocorra a apreensão da realidade.

*O aluno deve ver a Escola como local de valorização de seu saber, a experiência ou o seu conhecimento não pode ser desvalorizado, a experiência do aluno enriquece a aula (Entrevistado - professor C, 06/10/2006).*

*Tenho a impressão que às vezes o aluno pode não ter consciência de que ele tem já um saber anterior e que isso, esse potencial, pode ser utilizado. (...) Essa conscientização passa pela valorização e, se agente consegue valorizar esse saber anterior, ele se conscientiza que aquilo foi importante e, de alguma forma, aquilo vai servir para a bagagem dele (Entrevistado – professor E, 05/05/2006).*

*Acho que do conhecimento que eu trouxe não avançou quase nada, a maioria dos alunos da cidade não tem interesse pela prática e os professores dão pouca prática (Entrevistado - aluno G, 26/08/2005).*

O professor, que está se construindo através do novo paradigma de ciência, assume algumas características imperiosas, como a coerência entre seu discurso e sua prática, pois de nada adianta o educador ter idéias transformadoras e ter uma relação autoritária com seus alunos. “O discurso pedagógico é mistificador na medida em que fala de tudo, menos de uma coisa: que a educação leva a um emprego, que leva a uma divisão social do trabalho” (CHARLOT, 2005, p. 15). O exercício da capacidade de conviver com os diferentes e lutar contra o antagônico também é fundamental.

Longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais da sociedade do trabalho (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 17).

A Educação Popular possibilita a troca e a fala. O que a faz popular é a opção política assumida no transcorrer da prática educativa. O desafio está em proporcionar uma educação criadora e compreender que ela é historicamente construída, portanto, emerge de um sistema produtivo organizado, que sempre visou a manter o poder. A liberdade está em contradizer esse papel da educação e assumir criticamente o possível histórico que ela pode oferecer.

A educação tradicional, nos moldes do paradigma da ciência moderna, assenta-se na repetição, na memorização e essa metodologia não propicia as condições para a produção do conhecimento, apenas reforça a condição de submissão do educando. O verdadeiro ato de conhecer se dá através da compreensão do que é aprendido. Os educadores, na atual fase do capitalismo, necessitam conscientizar-se de sua tarefa de participar da construção da utopia da emancipação social, compreendendo o processo histórico vivido e a educação, por conseguinte, como repleta de possibilidades, de práticas que resgatem a liberdade e o processo de ensino-aprendizagem como um processo de prazer, que tenha significado e sentido para o sujeito que aprende. Resgatar a capacidade de “refazimento” da realidade e do conhecimento é indispensável ao educador. O professor tem que dar vida ao que ensina e a quem ensina. Exatamente por isso, compreender a impossibilidade de separação entre teoria e prática é indispensável no processo de aprender, reconhecendo que, no desvelamento da prática, se (re) conhece uma teoria pouco ou ainda não conhecida.

Essa preocupação com este refazimento transparece na fala de um entrevistado quando este remete a sua prática pedagógica e como entende a relação entre teoria e prática.

*Não acredito no ensino sem interação com os alunos da área rural. E eles se sentem valorizados, se aproximam mais, se abrem. Procuo sempre interligar a teoria com a prática, às vezes, penso que é melhor ir primeiro a prática e depois a teoria. Sempre procuro questionar o conteúdo e não dar pronto, para que eles pensem (Entrevistado - professor D, 11/04/2006).*

Parafrazeando FREIRE (1991), existe uma clara e fundamental diferença entre tomada de consciência e conscientização. Esta é o aprofundamento da primeira. Não há conscientização sem a tomada de consciência, mas nem toda tomada de consciência se alonga obrigatoriamente em conscientização; ela pode ficar no nível do “senso comum”. Reside aí a importância que assume o senso comum, nesse processo, pela tomada de consciência como ponto de partida para se iniciar o processo de conscientização que leva ao verdadeiro ato do conhecimento, mediado pela ação do educador. Este, por sua vez, também é aprendiz no momento em que o outro aprende, porque através do aprender do outro ele (re) aprende outra vez o objeto que está sendo conhecido em comum.

Essa preocupação com respeito ao senso comum e à observação do mesmo como ponto de partida para o processo de ensinar e aprender torna-se significativa na fala do entrevistado quando o mesmo se reporta a sua preocupação em interagir de maneira profícua na construção do conhecimento.

*A Escola deve estar em permanente reformulação, em movimento, isso faria com que o saber do aluno fosse aproveitado. Democratizar a participação do aluno na Escola, sem restrições, fazer os alunos pensarem com os professores atividades, projetos de ensino e extensão, isso seria um retorno para a Escola, para o currículo, quem sabe montar cooperativas, essa seria a grande mudança na Escola (Entrevistado – professor C, 06/10/2006).*

A escola e, em especial, o CAVG, não será transformada em um lugar de utopias realizáveis e de democracias possíveis se não for aberta à participação da comunidade e se não for respeitado o saber social trazido por pais e alunos, para, a partir daí, se efetivar um conhecimento pleno de saberes e novas descobertas. É indispensável a superação dos preconceitos contra as classes populares e contra seus saberes. Entender a educação na perspectiva da troca dialética entre saberes e conhecimentos e como se dá o processo de conhecer é fundamental.

Ao analisar diversas situações de “extensão/educação” (que podem servir como situação análoga à realidade das escolas agrotécnicas como o CAVG), Freire (1979) observou que o técnico em sua prática anulava o camponês, colocando-se como um “superior” e exigindo que o camponês aceitasse suas verdades (conhecimentos) como as únicas e universais. O técnico/educador jamais poderá efetuar mudanças na maneira de agir do camponês se não conhecer sua visão de mundo e confrontá-la com a realidade/totalidade do próprio camponês. A educação do agricultor (educando do CAVG, em especial) só se dará, por sua vez, se a realidade, que o condiciona, for tomada em sua concretude e se o processo educativo tiver por base o diálogo e o respeito aos seus saberes.

“...no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, re-inventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas. Pelo contrário, aquele que é “enchido” por outros de conteúdos cuja inteligência não percebe, de conteúdos que contradizem a própria forma de estar em seu mundo, sem que seja desafiado não aprende” (FREIRE, 1979, p. 13).

Ao professor que trabalha na perspectiva do trabalho camponês cabe desvelar, conjuntamente com o agricultor, a realidade objetiva em que este está inserido, problematizando as relações existentes entre os homens e o mundo para

que esses tomem consciência da própria realidade em sua totalidade e das condições objetivas de transformar sua existência e não impor um modelo urbano de sociedade ou de educação ao mesmo. Esse educador é sensível à percepção da importância e sobre a dificuldade do diálogo por parte do agricultor, entendendo o seu mundo e reconhecendo que o mesmo é condicionado historicamente por uma estrutura social fechada e opressora, bem como por um sistema caracteristicamente vertical que, portanto, impõem relações autoritárias, onde não há espaço para manifestações contrárias às ordens do capital (BRANDÃO, 1990).

O trabalho do professor reside também no ato de possibilitar, através do diálogo, a humanização e a cooperação. Como mostra Santos (2000), os movimentos sociais que lutam pela terra e por uma outra globalização têm mostrado que é possível construir essa outra relação, que é atravessada por outras formas de relacionar-se com o mundo, com a natureza e com o outro. Para construir-se essa visão do todo nas escolas profissionalizantes e, em especial, nas voltadas para o trabalho agrícola, o ensino integrado e os princípios de politecnia são imprescindíveis para que a educação não tenha um caráter messiânico ou esteja imbuída da lógica neoliberal. Dessa maneira, será possibilitada a construção de outra consciência de ser/estar no mundo, mediada pela prática do diálogo.

Considero fundamental a contribuição trazida por Charlot (2005), com o conceito de posição subjetiva social, no que tange à importância da ação pedagógica no trato com a subjetividade do educando, que se constrói permanentemente e no sentido dado pelo sujeito, resultado tanto de suas experiências de vida, quanto a sua posição social.

Há, evidentemente, uma posição objetiva, mas há, também, uma subjetiva. As duas são, às vezes, completamente diferentes. A posição

subjéitiva é a que adoto em minha mente interpretando a posição objetiva. Posso ser filho de imigrante analfabeto [ou agricultor] e ter orgulho disso assim como posso ter vergonha; posso ser filho de imigrante e ter como projeto mostrar aos outros (meus semelhantes) que temos valor também. Há, pois, várias maneiras de ser filho de imigrante. O que vai ter uma eficácia na história escolar do indivíduo, não é diretamente a posição objetiva do pai, mas o que o filho faz de sua interpretação desta posição. A isto chamamos de posição subjéitiva social. Ela implica todo um trabalho de interpretação, de produção e de transformação, de sentido (CHARLOT, 2005, p. 20).

Essa posição objetiva e subjéitiva referenciada por Charlot (2005) pode ser constatada na experiência relatada por um dos entrevistados, que foi aluno e atualmente é professor da Escola, e que traz, de maneira clara, fragmentos de suas lembranças que desvelam essa situação de inferioridade que são colocados e, que também se colocam os educandos de origem camponesa.

*Eu fui aluno interno, mas provinha de vila, e percebia que aquele aluno oriundo do meio rural se sentia até uma pessoa “inferior”, por não ter acesso a informações, a conhecimentos do meio urbano. Mas se tu invertesse a coisa o aluno urbano também não tinha acesso a alguns conhecimentos que se aprende no rural e as dificuldades são enormes, pois não faziam um procedimento correto (...) Às vezes, até na forma de falar o aluno é discriminado. O aluno fala “voltemo”, se alguém critica ele já não volta a falar “voltemo”, aliás, ele não fala mais nada. (Entrevistado - professor E, 05/05/2006).*

Reconhecer, ainda, que a educação não pode limitar-se à substituição dos procedimentos empíricos dos agricultores por técnicas aplicadas por técnicos/educadores, explica-se por dois motivos: primeiro por que não há mudança de procedimento técnico sem reflexo em outras dimensões da existência humana, e, segundo, pela inviabilidade de uma educação neutra. Diante disso, os educadores que pretendem assumir compromisso com uma educação do campo também têm de estar atentos às demandas dos movimentos sociais populares e

às suas lutas por melhores condições de vida para os agricultores, bem como por sua permanência no campo. Os educadores também são sujeitos da mudança. Não é possível ensinar técnicas agrícolas sem problematizar toda a estrutura em que se desenvolvem estas técnicas, suas finalidades e os sujeitos a que se destinam (RIBEIRO, 2002 b; FREIRE, 1979; 1996).

No CAVG, percebe-se que, de acordo com algumas entrevistas, para alguns professores, dar aulas nesta ou em qualquer outra instituição de ensino não diferencia sua prática docente. Dessa forma, parece, em determinados momentos, que o docente não está interessado no trabalho desenvolvido, ou com a origem de seus alunos, refiro-me aos educandos que provêm do campo. Em outras palavras, o professor não estaria preocupado em como, de que forma e a quem atingirá com seu trabalho. Ele, o docente, ainda segundo algumas entrevistas, preocupa-se apenas com o cumprimento de sua tarefa pedagógica, restrita a conteúdos e avaliações. Não há um aprofundamento em relação à realidade de seus alunos; há um verdadeiro descompasso entre as necessidades, o sentido e o significado da Escola para os educandos que estão cursando o curso técnico em Agropecuária no CAVG.

Não me parece, entretanto, que seja adequada uma postura que, num julgamento apressado, condene os professores que assim agem. Há que observar as condições a que os mesmos estão submetidos, muitos deles com contratos temporários, salários defasados e sujeitos à aplicação de reformas decididas de cima para baixo, sem considerar suas experiências de trabalho as quais envolvem conhecimentos das disciplinas que lecionam e saberes que são construídos a partir do exercício da docência. Essa problemática vivenciada pelos professores é considerada por Tardif; Lessard ao abordarem a realidade do trabalho docente.

Os responsáveis escolares adotam uma atitude prescritiva quanto às tarefas e aos conteúdos escolares; introduzem medidas de eficiência e



um controle cerrado do tempo (mensuração das tarefas por minutos, etc). O currículo torna-se pesado; ele é separado em partes muitas vezes sem relação entre si, engendrando o parcelamento do trabalho. No ensino secundário, os turnos são tantos que os professores dificilmente chegam a conhecer seus próprios alunos. Precisam executar também diversas tarefas que nem sempre têm relação entre si. Observa-se, ainda, um crescimento da burocracia dentro das próprias tarefas do dia-a-dia. Os governos, por outro lado, pressionados por contextos econômicos, consideram mais e mais a educação escolar como um investimento que deve ser rentável, o que se traduz por uma racionalização das organizações escolares e enxugamentos substanciais nos orçamentos. Eles visam simultaneamente a aumentar sua eficácia e sua "imputabilidade" através de práticas e normas de gestão e de organização do trabalho provenientes diretamente do ambiente industrial e administrativo (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 25).

Há um desafio colocado aos alunos e aos professores porque a escola pode ser um espaço de problematização da realidade em que vivemos e atuamos, de modo a construir as alternativas viáveis para transformá-la. Este desafio, me parece, está colocado para o CAVG.

*Eu acho que os professores do ensino médio não tem muito interesse em ter esse conhecimento do aluno, não questionam a respeito da vida do aluno. Eles se preocupam com o conteúdo que vão dar (Entrevistado – aluno F, 28/08/2005).*

*Em geral, não há preocupação com as experiências dos alunos, poucas disciplinas relacionam. Acho o ensino médio forte e importante, porque quero fazer faculdade, caso contrário não acharia tão importante (Entrevistado - aluno H, 26/08/2005).*

*Os professores do ensino médio não discutem a questão rural com os alunos (Entrevistado – aluno J, 28/08/2005).*

*Os professores iniciam a matéria como se ninguém soubesse nada, sem considerar o que os alunos já sabem, sem considerar a vida dos alunos (Entrevistado - aluno I, 28/08/2005).*

Como bem retrata Ribeiro (2002) em seus estudos relativos ao Projeto Lumiar<sup>21</sup>, o trabalho de formação, quando se propõe à autonomia da produção, requer um novo perfil de professor, de técnico, de currículo (interdisciplinar) e de aluno (formação para a cooperação/emancipação), rompendo com a lógica da formação tradicional, baseada na transmissão do conhecimento e em valores como a disciplina, a obediência e a competição. Nesse sentido, a escola tem historicamente colaborado com o processo de exploração/expropriação dos trabalhadores, quando parte de uma concepção de que o conhecimento definido na proposta curricular e os valores a ela associados são universais, portanto neutros. Além de perderem suas terras, os camponeses têm perdido sua cultura, seus valores, seus saberes com a contribuição de uma escola que não os considera enquanto sujeitos portadores de saberes.

Uma escola profissionalizante compromissada com a educação do campo buscará implementar, junto ao agricultor familiar, uma relação profícua, embasada em outros princípios que não os da escola tradicional. Na perspectiva da educação popular, está implícita a emancipação e o respeito aos saberes dos agricultores. Esta seria a referência para construir uma proposta de produção, alicerçada em uma relação de confiança que garanta projetos de trabalho diferenciados e que viabilizem a produção em sintonia com o meio ambiente (agroecológica) e a permanência do agricultor na terra de maneira digna (TOLEDO, 2002).

A produção agroecológica nos desvela o aporte de conhecimento e a metodologia necessária para desenvolver uma agricultura que é ambientalmente consistente, altamente produtiva e economicamente viável. Ela abre a porta para o desenvolvimento de novos paradigmas da agricultura, em parte porque corta pela raiz a distinção entre a produção do conhecimento e sua aplicação. Valoriza o

---

<sup>21</sup> Lumiar: projeto que visava implantar um serviço descentralizado de apoio técnico às famílias dos agricultores assentados nos Projetos de Reforma Agrária, do Movimento dos trabalhadores Sem terra – MST, com a participação do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, do Governo Federal (RIBEIRO, 2002, p. 194).

conhecimento local e empírico dos agricultores e a socialização desse conhecimento. A agroecologia contempla, dessa forma, o manejo dos recursos em uma perspectiva globalizadora (aspectos humanos e naturais) e sistêmica, de natureza holística, requerendo um estudo sociológico e antropológico.

Essa natureza holística pressupõe uma análise total dos recursos naturais, rompendo com a visão fragmentária da ciência moderna (MARTINS, 2003). Desse modo, uma proposta que busca a sustentabilidade é ecologicamente correta, economicamente viável, socialmente justa, culturalmente adaptável e socialmente humanizada, o que implica uma justa distribuição agrária. A distribuição igualitária dos recursos implica impulsionar a pequena produção de caráter familiar (ABRAMOVAY, 1997; ALMEIDA, 1998).

Nessa perspectiva, a busca da sustentabilidade implica reconhecer a existência do saber construído na história de vida dos grupos sociais. A agricultura é entendida, sob este ponto de vista, como uma construção social. É preciso reconhecer que os agricultores e suas famílias detêm um saber acumulado que resulta de suas práticas sociais. Nesse sentido, é de fundamental importância apreender o verdadeiro significado e importância do saber do agricultor como alicerce e, ao mesmo tempo, alavanca para sua permanência e reprodução social no campo.

Acredito ser imprescindível entender o saber do agricultor, esse saber que é repassado a inúmeras gerações e que tem sua raiz no saber cotidiano. Segundo Muñoz (2001), o saber endógeno implica em memória e atos de sentido comunitário embasados no respeito a todos e ao entorno. Tais saberes são reconhecidos por práticas e por atos representados pelo trabalho e pela convivência social. Da interação com o meio ambiente a pessoa extrai um saber ser, um saber estar e um saber fazer que, através da convivência, vão expressando o modo comunitário (ético) de viver no meio. A comunidade se reconhece em uma ética ligada à memória ancestral, na qual persistem os

ensinamentos da vida natural e os valores que surgem das próprias condições de vida. Esses valores acompanham sempre uma ação fundamental do homem, que é a ação do cultivo (é um cultivar-se a si mesmo).

O saber endógeno compromete também o saber ensinar e tudo aquilo que significa experiência. Sua dinâmica revela uma pedagogia comunitária que se reconhece em saberes compartilhados, que se atualizam e se expressam fundamentalmente nas noções de cultivo e respeito, dando potência à aprendizagem. O saber é entendido como cotidiano e comunitário, ou seja, resultado da interação da pessoa com o meio, com a natureza e os demais seres.

Um aspecto fundamental desse saber corresponde à experiência histórica que dá à vida um significado dialético transformador, à experiência comunitária que, por exemplo, constitui-se como resistência à exploração e à injustiça. A comunidade é o espaço de representação da memória oral onde se recriam os saberes culturalmente reconhecidos nas práticas. Dentre esses, o sentido ancestral do cultivo da terra e valores como a solidariedade são preservados e repassados oralmente (memória) para as futuras gerações e através de ações solidárias o coletivo se apropria dos recursos naturais.

Essa enorme capacidade adaptativa e de resistência é a explicação da permanência do agricultor no campo. O cultivo é a representação histórica do trabalho. Essa pedagogia baseia-se na experiência de ensinar e aprender, em uma relação dialógica de apropriação de saberes, na qual se estabelece uma estreita interação entre quem aprende e quem ensina. A produção do saber origina-se do mundo local, de suas necessidades, por isso o senso comum possui um papel mediador que permite reconhecer o útil, o necessário, o importante. O ensinar é uma tarefa comunitária que se vive na prática (CAPORAL; COSTABEBER, 2000; LEFF, 2001a; MUNOZ, 2001).

Neste sentido, Toledo (2002) nos remete a uma importante discussão a respeito da relação entre a eficiência, a produtividade e o tamanho da propriedade agrária. O autor mostra as vantagens da pequena produção familiar e discute a importância da sua conversão agroecológica, enfatizando, ainda, a necessidade da reforma agrária como garantia de aumento da produção. Para ele, as pequenas e médias propriedades rurais resultam mais produtivas nos termos econômicos e ecológicos. Na perspectiva da sustentabilidade, as pequenas propriedades levam vantagens por poderem gerar modelos agroecológicos apropriados às condições ambientais, culturais e produtivas da região. Dessa forma, as supostas vantagens das grandes propriedades têm sido utilizadas, historicamente, para justificar a exploração da mão-de-obra campesina. Essa concepção atravessa a elaboração e a implementação do currículo escolar.

Além disso, a produção moderna resulta energeticamente menos eficiente que a pequena produção. A produção de policultivos por unidade de superfície revela uma maior produtividade da pequena propriedade em relação à monocultura da grande propriedade. É preciso que a Escola, através de seus professores, funcionários e alunos, assuma, solidifique e divulgue a importância que a interação do agricultor com a natureza e com os processos produtivos possui. A participação de cada um e de toda a comunidade na resolução dos problemas, através do diálogo, como possibilidade de desenvolvimento da sociedade é fundamental, pois as políticas e/ou ações que vêm de fora, desrespeitam, por vezes, as necessidades e a realidade do local, dificultando e em algumas situações, emperrando o desenvolvimento do local.

A produção e aplicação de conhecimentos com o fim de satisfazer as necessidades locais das comunidades rurais, respeitando seus valores culturais e desenvolvendo o potencial produtivo de seus ecossistemas e de seus saberes práticos, implica a necessidade de construir novos princípios de produtividade, integrando-os ao conceito de produção e aos processos ecológicos e culturais que lhe servem de suporte. Dessa forma, a problemática ambiental gera alternativas

para chegar-se à sustentabilidade e à igualdade através de processos que se assentam sobre outra racionalidade produtiva, demandando novas metodologias capazes de orientar um processos de (re) construção do saber, que tenha em seu bojo uma concepção integrada dos processos históricos, econômicos, sociais, políticos e culturais que geraram essa problemática (ALMEIDA & NAVARRO, 1998; DAMASCENO, 1998; MARTINS, 2003).

O diálogo de saberes na gestão ambiental, em um regime democrático, implica a participação das pessoas no processo de produção de suas condições de existência. Por isso, é o encontro entre a vida e o conhecimento, a confluência de identidades de saberes. A encruzilhada pela sustentabilidade é uma disputa pela natureza e uma controvérsia pelos sentidos alternativos do desenvolvimento. Isso faz com que a busca pela emancipação social, através de práticas não capitalistas de produção, tenha como condição iniludível a participação de sujeitos locais, de sociedades rurais e comunidades indígenas, a partir de suas culturas, seus saberes e suas identidades (LEFF, 2001a). Trata-se de convocar todos os saberes, inclusive os pertencentes ao senso comum, para que solidários possam desvelar a própria vida. Culminando com esse ideário, os movimentos sociais camponeses têm construído possibilidades de formação diferentes das que tem sido até então ofertadas aos trabalhadores e trabalhadoras do campo (GHON, 2003).

Durante o longo processo histórico de desenvolvimento do país, as vertentes ideológicas, urbanizantes e desenvolvimentistas, que se traduziram em políticas de modernização conservadora do campo, conforme visto anteriormente. Tais políticas têm ocasionado a perda da identidade sócio-cultural camponesa, acarretando pauperização e negação dos direitos de cidadania, colocando as pessoas que vivem do trabalho da/com a terra na condição de submissão e na situação de desnecessidade da escola. A atual LDB, a nº 9.394/96, estabelece que a educação “rural”, ou, melhor dizendo, a escola rural – que os movimentos sociais identificam como do campo – deve ser desvinculada do modelo urbano de

escola, o qual historicamente lhe foi imposto, devendo o homem do campo ser o centro da educação que lhe é oferecida. Porém, os problemas históricos e estruturais da mesma permanecem não sendo discutidos no âmbito da escola ou do Estado.

Neste contexto, cada vez mais é discutido o modelo de escola “rural” atualmente oferecido e o modelo de escola que o homem do campo necessita, no âmbito dos movimentos sociais populares do campo. Fruto dessas discussões, que iniciaram a partir das décadas de 80 e 90 do século passado, novas e inéditas propostas pedagógicas e metodológicas surgem como alternativa histórica e estão sendo implementadas em vários locais, principalmente no Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA).

Os movimentos sociais de luta pela terra estão hoje organizados internacionalmente na Via Campesina que, no Brasil, compreende o MST, o MPA, o MAB, o MMC, a CONTAG, as FETAG, a FETRAF/Sul<sup>22</sup> e a Comissão Pastoral da Terra – CPT. No Brasil, a liderança vem sendo exercida pelo MST. Todas as propostas, geradas nos movimentos sociais, sejam elas referentes à educação do campo, como a Pedagogia da Alternância<sup>23</sup>, ou referentes à educação profissionalizante, como o ideário da politecnicidade, inserem-se na teoria chamada de Educação Popular ou Pedagogia da Libertação e estão atravessadas pelo princípio da formação omnilateral, da emancipação humana e do fim da dualidade teoria/prática.

Desde os anos de 1980, devido às transformações sociais e econômicas ocorridas pela pressão do capital, que revelaram ao mundo o processo de

---

<sup>22</sup> Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST; Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA; Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB; Movimento das Mulheres Camponesas – MMC, a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura – CONTAG, Federação dos Trabalhadores da Agricultura – FETAG/RS, Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar – FETRAF/Sul.

<sup>23</sup> Sobre a Pedagogia da Alternância, em que a formação é feita em tempos e lugares alternados, articulando os aprendizados teóricos escolares aos aprendizados práticos na propriedade ou na comunidade, desenvolvida pelas Casas familiares Rurais – CFRs, pelas Famílias Escolas Agrícolas – EFAS e pelo ITERRA, ver: BEGNAMI (2004); UNEFAB (2002); SILVA (2003); ESTEVAM (2003).

globalização excludente, os movimentos sociais se (re) configuram no cenário nacional, transformando-se em grupos de sujeitos organizados (ONGs, associações, cooperativas, etc), passando assim a atuar por meio de redes sociais, locais, regionais, nacionais e internacionais. Essas redes caracterizam-se por fazeres e ações propositivas, guiadas por uma agenda emancipatória que inclui a resistência à exploração, à expropriação e a luta pela inclusão e pela paz mundial. A pauta desses movimentos sociais reivindica uma outra globalização, baseada na solidariedade, e respeito às culturas e voltada para um novo tipo de modelo civilizatório, com desenvolvimento econômico, mas também com justiça e igualdade social. A articulação anti-globalização deve ser compreendida como de ordem estrutural (GHON, 2003; SANTOS, 2000).

De acordo, ainda, com SANTOS (2000), a globalização imposta ao mundo hoje possui três momentos distintos, que são: o mundo tal qual nos fazem ver – a globalização como fábula; o mundo como realmente é – a globalização como perversidade; e o mundo como pode ser – outra globalização. Este último significa um espaço para que os movimentos sociais construam um novo conhecimento, que nasce do encontro entre senso comum e conhecimento científico, que seja repleto de outra consciência de ser/estar no mundo, baseada na solidariedade e na igualdade.

Nesse contexto de luta vivido pelos movimentos sociais surge o ideário de escola do campo como valor social. Onde o acolhimento ao saber adquirido e vivido pelo homem do campo é o suporte para a prática educacional que pretende redimensionar a conceituação sócio-histórica do campo e seu papel entre as forças emergentes. A construção do direito à educação sempre acompanhou a construção da sociedade e dos seus sujeitos que se constroem construindo-a. A luta pela escola do campo se situa na conquista de um direito, os homens e mulheres do campo devem se assumir e serem assumidos como sujeitos de direitos (ARROYO, 2004). A Escola, por seu turno, se constituirá em um espaço público de defesa de direitos, quando comprometer-se com o homem que vive



no/do campo para que possa atendê-lo em sua plenitude. Assim ela poderá chegar à concretude humana e social em que os direitos se tornam realidade.

Os movimentos sociais têm mostrado que a educação do campo nasce de um outro olhar sobre a terra como meio de produção e de vida, de um novo projeto de desenvolvimento e de uma outra consideração sobre os diferentes sujeitos do campo. Esse olhar focaliza o campo como espaço de democratização da sociedade e de emancipação social, projetando seus sujeitos como, sujeitos de história e de direitos, como sujeitos coletivos, sociais, culturais, éticos e políticos. Dessa forma, é premente que as políticas educacionais públicas reconheçam a centralidade do homem do campo, partindo do seu contexto, da sua cultura e de seus valores, sua maneira de ser e de se relacionar com o tempo, com a terra, com o meio ambiente, seus modos de organizar a família, o trabalho, seus modos de ser e de se formar como humanos, para verdadeiramente tratar de educação. Considerar os sujeitos da ação educativa nos seus processos formadores é essencial para educar, para emancipar (GHON, 2003; ARROYO, 2004; RIBEIRO, 2002 a).

Acredito que a função cultural e social da escola voltada para o trabalho no campo e, em especial, do CAVG, pode ser enriquecida na medida em que, a mesma se articule organicamente com a dinâmica social e cultural do campo e de seus movimentos. Educar para um modelo de agricultura que promova a emancipação social; que amplie os postos de trabalho; que aumente as oportunidades de desenvolvimento das pessoas e das comunidades; que avance na produtividade centrada em uma vida mais digna para todos e respeitadora dos limites da natureza. O ensino profissionalizante voltado para o campo, poderá resgatar o compromisso ético-moral com os que no/do campo vivem, através de conhecimentos traduzidos em metodologias de ensino e aprendizagem que promovam a sua sustentabilidade. Em outras palavras, educar pela memória histórica e educar para a autonomia cultural e emancipação social (MESZÁROS, 2005).

## 4. CONCLUSÕES

Penso que, para a compreensão de todas as questões que envolveram os estudos desta Tese, foi de fundamental importância a apreensão de como se produz o fenômeno educacional, referente às reformas do ensino técnico profissionalizante, em especial as efetivadas pelo Decreto 2.208/97 e o Decreto 5.154/04. Por isso, foi necessário inserir tais reformas, em sua micro e macro-estrutura social, na historicidade em que foram gestadas, em sua dinamicidade, pois só assim poderão ser vislumbradas possibilidades de sua superação.

Ao longo deste trabalho foi trazido que, devido à crise econômica e ao fim do Estado de Bem Estar, a educação tem deixado de ser considerada um serviço essencial e o Estado questiona os gastos com a manutenção da educação pública. O discurso hegemônico atual refere-se à adaptação da escola ao mercado e não efetivamente à formação para a emancipação, para o enfrentamento das desigualdades sociais ou ao fracasso do sistema escolar.

Os valores de justiça, equidade, dignidade humana, solidariedade e distribuição da riqueza e do capital cultural vão sendo substituídos pela preocupação pela eficácia, pela competitividade, pela “excelência”, pela busca de resultados tangíveis, pelo ajuste às necessidades do mercado de trabalho e da economia, pela luta para dispor de melhores condições de saída do sistema educacional diante de um mundo escasso, pela

formação de destrezas básicas, pela necessidade de incorporar as tecnologias da informação etc (SACRISTÁN, 1999, p. 61).

Em consonância com esses preceitos, a escola, de maneira geral, tende a preocupar-se cada vez menos com as condições de ensino ofertadas aos estudantes e muito mais com os resultados finais desse processo. Em outras palavras, a preocupação primeira da escola, apesar do Decreto 5.154/04, acaba sendo com o profissional que colocará no mercado. Assim, tornam-se importantes as reformas internas ao sistema escolar, no que tange à satisfação ou à excelência de suas funções externas, ou seja, as determinações econômico-políticas definem, em última instância, as condições nas quais se materializam as reformas dentro da escola, desde a organização curricular até a contratação e a distribuição de professores.

Uma característica estrutural das reformas educacionais é a sua justificação pela busca de uma melhor qualidade. Porém, o discurso se restringe aos significados de eficiência e eficácia, a argumentos técnicos e à racionalização dos custos. A qualidade, entendida como rentabilização, cobra da escola e dos educadores a eficácia dos recursos nela investidos. “As reformas atuais dizem respeito, em boa parte, em diversos países ocidentais, ao corpo de professores, suas condições de trabalho, sua formação e sua profissionalização” (TARDIF; LESSARD, 2005, P. 40 E 41).

Como foi possível observar na fala de alguns entrevistados, estes reafirmam que a reforma ocorrida na escola teve a preocupação de colocar os educandos no mercado de trabalho, tão logo concluíssem o curso. Em seus depoimentos manifestaram perceber a ausência do empenho com a sua formação enquanto cidadãos trabalhadores e/ou com a compreensão de como se dá o ato de aprender e, tampouco, com o significado e importância de seus saberes. Concordo com TARDIF; LESSARD, quando os mesmos sustentam a tese de que

“longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho” (2005, p. 17).

De certo modo, essa forma de ver a educação retrata mudanças ocorridas num mundo, dito globalizado, e expressa um alargamento da complexidade das classes sociais e frações de classe, tendo em vista tanto a reestruturação produtiva, com a imposição do padrão de acumulação flexível, quanto a desestruturação das organizações da classe trabalhadora frente aos desafios do desemprego. O que permanece faltando é um projeto que rompa com essa visão mercadológica de educação e busque construir uma nova função social à educação pública profissional de nível médio, por dentro da construção de um projeto popular de sociedade.

Quanto à escola pública, estamos certos de que cumprirá seu papel se vier a ser, antes de mais nada, um espaço de reconhecimento recíproco. Nesse espaço, porém cabe-lhe não só o papel de acolhimento, mas também o de diálogo com os jovens, no sentido da construção do bem comum e da cidadania. Mas a escola só poderá desempenhá-lo com legitimidade por meio do que lhe é próprio, ou seja, dos conhecimentos e valores de que é guardiã (HUBNER, in CHARLOT, 2001, p. 49).

As últimas reformas foram incentivadas, como tratei de discutir nesta Tese, pela política de ajuste e reestruturação econômica que o Banco Mundial vem impondo aos países “pobres” e endividados, desde a década de 80 do século passado.

De acordo com CORAGGIO (1998), essas reformas não visam à melhoria da qualidade do ensino e sim têm como objetivo que o governo brasileiro

economize em determinadas áreas, principalmente as sociais, e invista em outras que privilegiem o pleno desenvolvimento do capital transnacional. Recursos públicos deslocam-se de políticas sociais para financiar a reprodução do capital uma vez que a ciência, apropriada como força produtiva, demanda cada vez maiores quantidades de capital. Assim, como parte do discurso hegemônico, que perpassa a reforma, a qualificação profissional passou a ser concebida como uma estratégia "salvadora" para enfrentar os problemas da sociedade capitalista atual, como o desemprego e a exclusão social crescente de milhões de pessoas no Brasil e no mundo.

De acordo com a LDB 9.394/1996 e, principalmente com o Decreto 2.208/97, o qual regulamentou a educação profissional, as instituições destinadas à formação técnico-profissional devem constituir uma rede própria, paralela ao sistema regular de ensino e integrada pelos serviços nacionais de formação profissional. Na visão do governo federal, em particular dos técnicos do Ministério da educação que forjaram as reformas, principalmente as que foram determinadas pelo Decreto 2.208/97, as escolas profissionalizantes não vinham cumprindo a função de colocar seus egressos no mercado de trabalho. Os técnicos de nível médio, devido à formação recebida, acabavam por ingressar nas universidades, geralmente públicas, dando seguimento aos seus estudos.

Ao invés desse fato ser interpretado positivamente, como qualidade da educação pública oferecida pelas escolas técnicas, vinha recebendo acerbas críticas do governo federal e de seus representantes na Secretaria Nacional de Educação Tecnológica – SETEC. Na visão destes, a qualidade atingida pelas escolas apresentava-se como um fato negativo porque os resultados, sob esta ótica, não compensavam os investimentos feitos de vez que os educandos formados não buscavam empregos como técnicos e sim continuavam seus estudos em nível superior.

Esta preocupação aparece sistematicamente nas reuniões efetivadas entre os docentes do CAVG, quando da discussão da reformulação curricular, no que tange à função da Escola. A dúvida circunscreve-se em torno de: se os educadores e os conteúdos desenvolvidos deveriam voltar-se para a preparação ao vestibular ou se deveriam restringir-se ao auxílio das disciplinas técnicas, o que em última instância, significaria não desenvolver todos os conhecimentos/conteúdos apontados pelos PCNs.

Por trás dessa dúvida esconde-se não só a dificuldade de entendimento de toda a legislação que rege o ensino técnico de nível médio, no que diz respeito à formação profissional e ao próprio ensino médio, como, também, às questões referentes às condições de classe. Ou seja, a percepção de que os menos favorecidos devem ser preparados para o mercado de trabalho e, aos demais é reservado o direito de prosseguir os estudos em nível superior. Penso ser necessário compreender que à Escola não cabe a opção pela exclusão, mesmo que esta se restrinja à seleção de conteúdos a serem abordados, tampouco o direito de inibir as possibilidades de superação das condições de vida de seus educandos ou mesmo tolher suas escolhas. O caminho a ser seguido pode e precisa ser o inverso, temos, todos e todas, que alargar as perspectivas de vida dos educandos.

Outra crítica que essa modalidade de ensino vem recebendo refere-se ao fato de a mesma atender um número reduzido de filhos de trabalhadores, o que caracterizaria, segundo a ótica do governo federal, uma "elitização" da educação profissional de nível médio. Isso, no entanto, não é consenso.

Há quem aponte como possibilidade para solucionar esse "problema" a ampliação da democratização ao acesso a esse grau de ensino, propiciando que filhos de trabalhadores e os próprios trabalhadores tenham oportunidades de ingresso nas escolas técnicas, o que não significa desorganizar toda a experiência pedagógica acumulada pelas mesmas.

A atual estruturação do sistema de ensino responde também a essa concepção, visto que o Decreto 5.154/04, não toca nas questões de fundo pertinentes à reforma, deixando a mercê de cada escola a escolha das modalidades de ensino a serem ofertadas, o que pode variar de acordo com a concepção do quadro docente de cada escola, podendo ser considerado um fato positivo e democrático ou uma forma de descompromisso com a educação.

Parafraseando TARDIF; LESSARD, é preciso considerar que o trabalho dos professores possui aspectos formais e informais e que se trata, portanto, e ao mesmo tempo, de um trabalho flexível e codificado, controlado e autônomo, determinado e contingente. A escola é uma organização aberta, de fronteiras porosas, permeáveis a influências múltiplas, inclusive pela materialidade da própria docência. Há um “estado da arte”, fortemente marcado pela improvisação regulada a partir de esboços flexíveis de ação, modelados pelas contingências das situações escolares que sempre se transformam (2005, p. 44 e 45).

Dessa forma o atual quadro político educacional das escolas profissionalizantes no país, satisfaz plenamente o setor privado educacional e os empresários, em particular o Sistema S, já referido, para onde é destinada a maior parte dos recursos públicos da educação profissional.

Neste sentido, é imprescindível que sejam promovidos, em cada escola técnica profissionalizante, estudos sistematizados da legislação referente à reforma proposta pelo MEC (Decreto 5.154/04), sobre o contexto em que essa reforma é colocada e sobre o sentido da escola para os que dela precisam, em especial, para os que no campo vivem. É o que pretendi com este estudo sobre o CAVG.

Entendo que pesquisas sobre a educação profissional precisam envolver toda a comunidade escolar, desvelando as práticas pedagógicas de maneira geral e dando ênfase à construção de um novo paradigma nesta modalidade de ensino,

que esteja em sintonia com a formação de um cidadão-trabalhador e pautada numa visão omnilateral, que promova a emancipação e autonomia do ser humano. “A curta duração dos acontecimentos deve ser buscada no exame dos processos particulares que caracterizam as reformas e sua implementação nas escolas (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006, p. 17).”

É crucial, também, que aprofundemos, cada vez mais, os estudos em relação ao ensino agrícola, aproximando-nos quer dos movimentos sociais populares, que lutam por uma educação de qualidade para os homens e mulheres do campo, quer (re) conhecendo as necessidades que o mundo rural impõe a sua população. Com as políticas educacionais implementadas, as escolas do campo passam a ser mais penalizadas, pois a intenção que orienta essa política vem descaracterizando tal modalidade de ensino, uma vez que o modelo, que vem sendo imposto historicamente à população do campo, é o que tem por referência, ainda, o trabalho industrial urbano; o que importa é formar para as demandas do mercado.

Enfatizo a necessidade premente do aprofundamento deste tema como uma possibilidade de resgate da situação em que se encontram o campo, os camponeses e a escola do campo. Sinto que, através deste resgate, muitas alternativas sérias e pautadas pelo compromisso com essa realidade poderão surgir, o que poderá contribuir com a continuidade desta modalidade de ensino, em especial, o que é oferecido pelas escolas agrotécnicas, como o CAVG.

No CAVG a reforma do ensino técnico profissionalizante toma uma configuração peculiar devido a sua história e à população à qual atende. É interessante perceber, também, certa resistência dos educadores e, em certa medida, o desinteresse destes, o que pode ser observado na pouca participação na construção e interação com a nova proposta de currículo. Dessa forma, o novo currículo acaba por ser mais uma proposta de adequação da escola às imposições



feitas pela nova legislação, que passou a reger o ensino técnico profissionalizante desde o ano de 2004 e, na Escola, em 2006.

Coerentes com o método de análise adotado, não podemos esquecer as condições objetivas e subjetivas em que os educadores exercem a docência, tanto no que concerne às reformas impostas sem levar em conta a sua experiência e os saberes acumulados a partir desta, quanto na própria materialidade da situação das escolas onde realizam seu trabalho, como foi visto no capítulo três desta tese.

Vários estudos apontam para a reafirmação constante, por parte dos educadores, consciente ou não, do dualismo – formação geral versus formação profissional, ou ainda, uma escola para as elites e uma escola para os pobres - que está presente na educação e, em especial, nesta modalidade de ensino. Não se vislumbra ainda, no CAVG, uma discussão profunda sobre a politecnia ou a "escola única" como possibilidade de se romper com esse dualismo e lançar-se as bases, dessa forma, para uma outra escola que tenha no bojo de suas preocupações outros propósitos com

(...) um alargamento do campo da socialização, dos processos pedagógicos para além das relações sociais de produção, [que] não conflitua necessariamente com as tentativas de produzir explicações coerentes do social, da história e do educativo, nem conflitua com o propósito de refletir sobre a realidade para modificá-la, ao contrário tem contribuído e poderá contribuir para enriquecer a procura de explicações dos porquês, para enriquecer a teoria e prática social e a teoria e prática pedagógica. Poderá contribuir para melhor entender a primazia educativa de produção material de toda nossa existência (SACRISTÁN, 1999, p. 13).

Essa posição dos educadores, ao mesmo tempo em que busca uma aproximação entre as duas modalidades de ensino na escola – geral e profissional -, a nega nos currículos, pois que, nestes, não se observa uma verdadeira integração.

Percebe-se uma confusão, não apenas teórica, mas também no que diz respeito às relações internas na escola, pois acaba por delimitar e hierarquizar posições, comprometendo o próprio sentido de educação. A abertura interna que a escola dispõe para explorar ao máximo as possibilidades que tem de trabalhar a educação numa perspectiva mais integral fica comprometida. Isto porque a postura dos seus educadores, divididos entre aqueles que lecionam as disciplinas teóricas e aqueles que lecionam as disciplinas práticas, acaba por dificultá-la.

Dessa forma, é possível afirmar que a organização do trabalho na escola é uma construção social oriunda das atividades de atores individuais e coletivos que buscam interesses que lhes são próprios, mas que são levados, por diversas razões, através de seus conflitos e suas tensões e, também, da construção de seus consensos a colaborar com a estruturação deste trabalho. Nesta perspectiva, TARDIF; LESSARD privilegiam na análise do trabalho docente três dimensões, que são: a atividade, o status e a experiência. Como atividade, ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre a capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los com a ajuda de programas, métodos, livros, exercícios, normas, etc. O status remete à questão da identidade do trabalhador tanto dentro da organização do trabalho quanto na organização social, sendo que esta é construída através de ações que justificam suas práticas e dão coerência às suas escolhas. A abordagem da experiência ilustra o modo como o trabalho é vivenciado e recebe significado pelo e para o professor (2005, p. 48 a 51).

Neste sentido, me parece que, estudar caso a caso, cada escola e sua comunidade, seja fundamental para entender esse fenômeno em sua totalidade e amplitude e, ao mesmo tempo, nas múltiplas singularidades vividas em cada época, em cada comunidade, em cada escola. Debruçar-se no entendimento que cada corpo docente tem do que seja participação e de sua importância, da mesma forma que construir a possibilidade de tensionar a dualidade existente na educação, podem ser caminhos para construirmos uma educação de qualidade e

resgatarmos o sentido de uma escola única que promova a formação omnilateral e a emancipação do ser humano.

Para melhor compreender esse fenômeno em sua totalidade busco aproximar-me dos elementos trazidos por Tardif; Lessard (2005) para a construção de uma teoria da docência, onde estes autores procuram fazer um estudo bastante abrangente sobre o trabalho docente e sua complexidade, o sistema escolar e todos os seus desdobramentos e as importantes interações que ocorrem no desenvolvimento deste trabalho.

Concordo com a constatação feita por estes autores no que tange ao fato de que a docência, entendida como trabalho, continua negligenciada e, em alguns aspectos, pelos próprios professores, quer os mesmos estejam na função da administração escolar, quer estejam trabalhando em sala de aula. De acordo, ainda, com estes autores, “A escola, enquanto organização do trabalho, normalmente, serve como referência implícita ou parcial para o currículo, das disciplinas, da didática ou das estratégias pedagógicas” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 23). Saliento que no CAVG, nos últimos anos, com as mudanças na legislação educacional, este trabalho tem estado centrado, fundamentalmente, nas discussões em torno do currículo, ou melhor, na grade curricular.

Estes autores enfatizam que o perigo da pesquisa sobre a educação, e eu ousaria acrescentar o perigo que ocorre na escola a respeito do trabalho na docência, e em última instância do trabalho efetivamente realizado, é o perigo da abstração. Assim sendo, a fundamentação da escola se daria em abstrações – a pedagogia, a didática, a tecnologia de ensino, o conhecimento, a cognição, a aprendizagem, etc – sem considerar-se a concretude do trabalho docente em si, como, por exemplo, o tempo do trabalho dos professores, o número de alunos, suas dificuldades e diferenças, a matéria a cobrir e sua natureza, os recursos disponíveis, as dificuldades presentes, a relação com os colegas de trabalho, com os especialistas, os conhecimentos dos agentes escolares, o controle da

administração, a burocracia, a divisão e a especialização do trabalho, etc (2005, p. 23 e 24).

Penso, pelos estudos que desenvolvi, que esse descolamento entre a realidade dos alunos do CAVG e o trabalho desenvolvido pelos professores, se dá devido à ocorrência de algumas abstrações ficando, desta forma, o trabalho da docência, para professores e alunos, sem forma, sem sentido, sem significado. Ora, se a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos e se estas se enraízam e se estruturam no âmbito do trabalho escolar, estas interações cotidianas constituem o fundamento das relações sociais na escola, que são relações de trabalho (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 23).

Dessa forma, enquanto os professores negarem as interações com a realidade dos alunos, não interagirem com seus saberes prévios, não aproximarem os conhecimentos construídos na escola com a realidade dos mesmos e com sua transformação, ou seja, não (re) elaborarem a própria docência, o trabalho de apreender inexistirá.

Com isso, reforço a idéia de que a escola, como conjunto de pessoas que a constituem, necessita voltar-se para si e desenvolver a noção de “relação com o saber”, a fim de que a problemática que essa questão suscita para a educação seja desvelada e, ainda, para que o sentido da relação que o saber produz nas diferentes áreas de conhecimento e cultura sejam igualmente compreendidas. Pois, que esta relação enfoca questões gerais, de cunho antropológico, e questões mais específicas como as pertinentes ao campo da didática e ao campo das tecnologias. Há, por trás dessa relação, um confronto de saberes específicos, surgidos de práticas sociais determinadas, derivadas das diferentes classes sociais, que formam um conjunto sócio-cultural e um movimento contínuo de humanização/desumanização.

Engendrando juntos saberes heterogêneos, mesclando experiências, criamos algo um pouco mais humano, um pouco mais amoroso que a experiência cotidiana em que estamos inseridos. Engendrando os saberes, conjugamos o humano (GAUTHIER, in CHARLOT, 2001, p. 81).

Não se pode aprender, ou ter acesso a um saber ou até mesmo ampliá-lo, se não se compreende as relações que supõe e desenvolve este saber, este aprendizado. A didática tem historicamente estudado a transposição de conteúdos, as situações de transmissão do conhecimento, as metodologias... Entretanto, é necessário que se avance e que os educadores discutam abertamente na escola o que impede que o educando realize o seu aprendizado de maneira lúdica, interessada, construindo sua autonomia e a emancipação social. Para que isso ocorra, o coletivo de educadores de cada escola se indagará sobre qual o significado de aprender os conteúdos, que são determinados a priori e sem considerar os saberes anteriores, para o coletivo de educandos e, ao mesmo tempo, estabelecer relações entre eles e com a prática, no caso, as atividades relacionadas à agricultura.

Quando a didática abre-se assim à questão da relação com o saber, ela deixa de pressupor o “Eu epistêmico” (o sujeito do conhecimento racional) como já construído e à espera, de algum modo, de condições didáticas que lhe permitirão nutrir-se do saber de forma exemplar. Ela se indaga sobre a própria constituição do Eu epistêmico; portanto, sobre suas relações com o “Eu empírico” (como um sujeito portador de experiências que, inevitavelmente, ele já buscou interpretar) (CHARLOT, 2001, p. 18).

A relação com o saber existe para o indivíduo e igualmente para as instituições, como a escolar, que é mediadora no processo de aprendizagem e, desempenha importante papel atribuindo relevância a saberes pré-selecionados, a

organização curricular, as práticas de ensino, etc. Para que esse processo ocorra de maneira profícua é importante também atentarmos para a formação dos professores. Em algumas entrevistas realizadas, esta formação apareceu como um fator responsável por dificuldades enfrentadas pelos educandos em trabalhar com práticas dialógicas e respeitando os saberes prévios dos alunos, e para as suas possibilidades de qualificação e condições de trabalho.

Segundo pesquisas realizadas por Tardif; Lessard (2005) os professores se sentem pouco valorizados e percebem a sua formação profissional como deficiente, dispersiva e pouco relacionada ao exercício concreto das atividades que desenvolverão, o que remete a proletarização do trabalho docente.

Essas “formas” de existência de saberes arraigados, na escola, implicam diretamente uma relação com o saber, ou seja, além da escola receber educandos que possuem relações com os saberes já apreendidos na sua experiência de vida e de trabalho, ela também propicia outras relações com velhos ou novos saberes dentro de uma lógica de aprender já pré-estabelecida.

A escola representa uma organização de trabalho estruturada por tensões centrais entre os “materiais humanos” na base do processo do trabalho e os componentes instrumentais ou burocráticos que interferem necessariamente na gestão e no controle do trabalho escolar. Ela busca objetivos gerais, mas ao mesmo tempo, as tecnologias, os saberes e o processo de trabalho que tornam possível a realização desses objetivos são irremediavelmente marcados pelas dimensões ambíguas, indeterminadas, variáveis do “humano”, que está no coração do trabalho escolar (TARDIF; LESSARD, 2005, P. 107).

Do mesmo modo, concordo com CHARLOT (2001) quando este reforça a idéia de que a questão central da problemática da relação com o saber está em compreender como se opera a conexão entre um sujeito e um saber, ou, melhor dizendo, como se desencadeia o processo ensino-aprendizagem. Se o educando

entrou em atividade intelectual, os educadores precisam compreender como sustentar essa mobilização para a aprendizagem; primordial seria, portanto, elucidar as condições objetivas e subjetivas dessa mobilização. Neste sentido, há um trabalho interdisciplinar da psicanálise, da sociologia, da didática que podem contribuir para o entendimento desse processo de mobilização.

O essencial é a escola possibilitar condições para que os alunos apreendam na relação entre conhecimento e saber, estabelecendo relações entre teoria e prática, de modo a interferir sobre esta prática, refazendo-a. Neste processo de aquisição, ação, intervenção também se desenvolvem processos de constituição do sujeito educando com autonomia e visando a emancipação social (FREIRE, 1988).

Dessa forma, há o estabelecimento de uma dialética entre o subjetivo (interioridade) e o objetivo (exterioridade), entre o sentido de aprender e a sua função para a vida daquele que aprende. O importante é a construção da conexão entre o sujeito e o saber e o sentido inverso desse processo, o educando age e relaciona-se com o saber através da interpretação que produz. O aluno só apreende o que tem sentido para ele; a união entre o sentido e a utilidade do que aprende se dá na medida em que o educando faz a conexão entre a realidade e o que aprende no e sobre o mundo – mundo este partilhado com outros sujeitos (FREIRE, 1987 e 1988).

Sendo os homens seres em “situação”, se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e a que eles igualmente marcam. Sua tendência é refletir sobre sua própria *situacionalidade*, na medida em que, desafiados por ela, agem sobre ela. Esta reflexão implica, por isto mesmo, algo mais que estar em *situacionalidade*, que é a sua posição fundamental. Os homens são porque *estão* em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de *estar*, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão (FREIRE, 1988, p. 101).

Devido a essas relações que a apropriação de saberes propicia a escola – seus professores, alunos e funcionários - precisa interrogar-se permanentemente sobre as posturas que a apropriação desse saber supõe, sobre as relações que os educandos estabelecerão a partir deste momento com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Assim, creio que o método dialético seja eficaz na compreensão da noção do saber, já que pressupõe uma pluralidade de “relações” com os saberes. É importante que a escola analise estas questões referentes à relação com o saber a partir dos processos que se constrói tal relação. “A educação é esse triplo movimento de humanização, de subjetivação-singularização e de socialização” que são indissociáveis. Ela supõe um processo de apropriação do mundo que eu chamo Aprender (CHARLOT, 2001, p. 25).

É interessante observar, através dos depoimentos de alguns entrevistados, a visão dos mesmos em relação à Escola e, ao mesmo tempo, a forma como eles procuram solucionar os problemas que encontraram no cotidiano escolar que acabam por dificultar o seu processo ensino-aprendizagem.

*Acho que deveriam separar os alunos do campo, que tem interesse em prosseguir na atividade, dos alunos da cidade, que só querem passar de ano. Mesmo sem saber, eles acabam atrapalhando os que trazem conhecimento prático. (...) Deveria haver um estágio para os alunos que chegam, assim os que vêm do campo poderiam ajudar os que vem da cidade (Entrevistado - aluno G, 26/08/2005).*

*Uma sugestão que eu daria é esse curso ser prolongado, um ou dois anos além do que é dado, por motivo dessa área ser bastante abrangente, as disciplinas ficam corridas e o ensino fica fraco. (...) A gente vai se apertar sempre, não tenho dúvida, quando tu for trabalhar, dar assistência técnica no assentamento, que essa é a idéia, não vai ser uma nem duas vezes que a gente vai se apertar, isso não é importante também. O importante é tu saber buscar, nem que tu não responda na hora, mas tu sabe que tu vindo aqui (CAVG), aqui é uma porta aberta pra tirar qualquer dúvida (Entrevistado - aluno F, 28/08/2005).*



*Os professores não discutem a realidade dos alunos, acho que muitos deles não conhecem mesmo essa realidade e daí fica tudo muito teórico, deveria ser mais prático (Entrevistado - aluno H, 26/08/2005).*

Fica claro que a noção da relação com o saber pressupõe a existência de um sujeito que constrói uma relação pessoal com o conhecimento que lhe é proposto pela escola; esse sujeito sendo uno construirá um conhecimento alicerçado em sua história de vida, em seus desejos e em seus projetos pessoais, que também serão únicos, como foi discutido nos capítulos anteriores. À escola cabe afirmar o educando como sujeito, e assim, ter uma posição positiva frente à educação e ao processo de aprender. À escola também cabe a função de ajudar sua comunidade a construir escolhas argumentadas, a libertar-se, a emancipar-se de forma que seja possível fazerem-se escolhas refletidas e não apenas adotar-se dogmas propostos pelos programas escolares, que refletem a divisão de classes existente na sociedade. Os resultados das pesquisas, feitas na Escola, envolvendo professores, alunos e funcionários (técnico-administrativos), me parecem extremamente relevantes, pois ajudam a aprimorar a compreensão sobre a relação dos sujeitos com os saberes escolares, com os saberes da vida e com a própria escola.

“Porém, de fato, se existe construção (e há efetivamente construção), não é partindo do nada, mas pela diferenciação. (...) Portanto sua(s) relação(ões) com o(s) saber(es) que eles encontram na escola, e sua(s) relação(ões) com a própria escola não se constroem a partir do nada, mas a partir de relações com o aprender que eles já construíram. Não se vai à escola para aprender, mas para continuar a aprender (CHARLOT, 2001, p.149).

A saída para a Escola pode ser entrar na dialética entre continuidade e ruptura, proposto por Bachelard (1971) aproximar o aprender escolar do aprendizado da vida. Essa lógica de “intersignificação” poderá se efetivar quando

a Escola se permitir compreender simultaneamente a vida e a si mesma; é uma abertura onde se encontram o sentido, o prazer, o outro e a si mesmo. A Escola aprofundará seu papel social quando enfrentar a tensão entre ruptura e continuidade que está na essência das práticas de ensino e na essência de todos os saberes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Ricardo. *Agricultura familiar e uso do solo*. São Paulo: Fundação SEADE, V. 11, nº 2, 1997.

\_\_\_\_\_. *Paradigmas do capitalismo agrário em questão*. São Paulo: Hucitec, 1992.

ALMEIDA, Jalcione. *A construção social de uma nova agricultura*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1998.

ALMEIDA, Jalcione & NAVARRO, Zander. *Reconstruindo a agricultura. Idéias e ideais na perspectiva do desenvolvimento rural sustentável*. Porto Alegre: Editora da Universidade/ UFRGS, 1998.

ALMEIDA, Maria Isabel. Os professores diante das mudanças educacionais. In BICUDO, Maria Aparecida; JUNIOR, Celestino Alves da S. *Formação do Educador: organização da escola e do trabalho pedagógico*. São Paulo: UNESP, 1999 (Seminários e Debates).

ANJOS, Flávio Sacco. *Agricultura familiar, pluriatividade e desenvolvimento rural no Sul do Brasil*. Pelotas: UFPel/Editora Universitária, 2003.

ANTUNES, Ricardo. *Os Sentidos do Trabalho*. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2000.

\_\_\_\_\_. *Adeus ao Trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1999.

ANTUNEZ, José Leonel. *CAVG História de um Patronato*. Pelotas: Editora UFPel, 1996.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos. *Competência e qualificação: duas noções em confronto, duas perspectivas de formação dos trabalhadores em jogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

ARAPIRACA, José Oliveira. *A USAID e a Educação Brasileira*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1982.

ARROYO, Miguel. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: Elementos materiais da formação humana. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Trabalho Educação e Prática Social*. Porto Alegre: Artmed, 1991.

\_\_\_\_\_. Trabalho – Educação e Teoria Pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século*. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. *Ofício de Mestre: Imagens e Auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000b.

ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

AUED, Bernadete Wrublewski (org.). *Educação para o (des) emprego*. São Paulo: Vozes, 1999.

BACHELARD, G. *O Novo espírito Científico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

\_\_\_\_\_. *A Epistemologia*. Rio de Janeiro: Edições 70, 1971.

BEGNANI, João Batista. *Uma Geografia da Pedagogia da Pedagogia da Alternância no Brasil*. Brasília/DF: Cidade Gráfica Ed. UNEFAB, 2004.

BERGER, Rui. Palestra proferida no Encontro de Educação Profissional. Porto Alegre, 1998.

BORGES, Cecília M. F.. *O Professor da educação básica e seus Saberes Profissionais*. São Paulo: JM Editora, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisar – Participar. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *Pesquisa Participante*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

\_\_\_\_\_. *O Trabalho de Saber*. Cultura Camponesa e Escola Rural. São Paulo: FTD, 1990.

BUFFA, Éster; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. *Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?* São Paulo: Cortez, 1999.

CALADO, A. Júlio Ferreira. *Educação popular nos movimentos sociais no campo*. São Paulo: Hucitec, 1982.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural – traços de uma trajetória. In: THERRRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (orgs.). *Educação e escola no campo*. São Paulo: Papirus, 1993, p. 15 – 42.

CANÁRIO, Rui. *Educação de adultos*. Um campo uma problemática. Lisboa, 2000.

CAPORAL, Francisco R.; COSTABEBER, José A. *Agroecologia e sustentabilidade*. Base conceitual para uma nova Extensão Rural. Porto Alegre: Emater /RS, V. 1, nº 1, 2000.

CARNEIRO, Maria José. *Política de desenvolvimento e o novo rural*. CEE: O futuro do mundo rural, 1992.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1999.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização*. Questões para a educação hoje. São Paulo: Artmed, 2005.

\_\_\_\_\_ (org.). *Os Jovens e o Saber. Perspectivas Mundiais*. São Paulo: Artmed, 2001.

CHESNAIS, François. *A Mundialização do Capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez, 2ª edição, 1995.

CHOMSKY, Noam; DIETERICH, Heinz. *A Sociedade Global Educação Mercado e Democracia*. Blumenau: Editora da FURB, 1999.

COELHO, Carlos Alberto. *O ensino técnico desvinculado do ensino médio: a quem interessa?* Brasília: Universidade e Sociedade, v.9, nº 19, maio/agosto 1999.

CORAGGIO, José Luís. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, 1998.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil Escravocrata*. São Paulo: Editora Unesp, 2000, V. I.

\_\_\_\_\_. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: Editora Unesp, 2000, V. II.

\_\_\_\_\_. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: Editora Unesp, 2000, V. III.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. São Paulo: Cortez; Moraes, 1978.

DAMASCENO, Maria. *A construção do saber social pelo camponês na sua prática produtiva e política*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

DEL PINO, Mauro B. *Reestruturação produtiva e política de educação profissional*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

DELORS, Jacques (org). *Educação um Tesouro a Descobrir*. São Paulo: Cortez, 1999.

DESAUNIERS, Julieta B. R. Formação, competência e cidadania. Campinas: *Educação e Sociedade*, nº 60, 10 dez. 1997, p.51-63.

DIAS, Deise de Souza. *A experiência escolar e sua articulação com o mundo trabalho na perspectiva do aluno trabalhador do ensino médio noturno*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

DUPAS, Gilberto. *Economia global exclusão social*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

EMATER, Região administrativa da Emater – RS, zona Sul – Regional Pelotas, s.d..

ENQUITA, Mariano Fernández. *Educar em Tempos Incertos*. São Paulo: Artmed, 2004.

ESTEVAM, Dimas de Oliveira. *Casa Familiar Rural. A formação com base na Pedagogia da Alternância*. Florianópolis: Insular, 2003.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *A escola: Relato de um processo inacabado de construção*. In: EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez, 1986.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: EDUSP, 1998

FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

FERRARO, Alceu R. Neoliberalismo e políticas públicas, a propósito do tão propalado retorno às fontes. In: \_\_\_\_\_ FERREIRA, Márcia O V; GUGLIANO, Alfredo A. (orgs.) *Fragmentos da globalização na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FERRETI, Celso. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. Revista *Educação e Sociedade*, ano XVIII, nº 59, ago. 1997.

FERRETI, Celso J; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. *Trabalho Formação e Currículo: Para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. SHOR, Ira. *Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

\_\_\_\_\_. *Conscientização*. São Paulo: Cortez; Moraes, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org). *Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século*. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria. *A Formação do Cidadão Produtivo. A Cultura de Mercado no Ensino Médio Técnico*. Brasília: Inep, 2006.

GAMBOA, Silvio Sánchez (org). *Pesquisa Educacional: quantidade - qualidade*. São Paulo: Cortez, 1997.

GENTILI, Pablo. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. In:\_\_\_\_\_; SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *Neoliberalismo, qualidade total na educação visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. *A falsificação do consenso*. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. (org). *Globalização excludente*. Desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial. Petrópolis: Vozes, 1999.

GENTILI, Pablo & ALENCAR, Chico. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis: Vozes, 2003.

GHON, Maria da Glória. *Movimentos Sociais no Início do Século XIX. Antigos e novos atores sociais*. Petrópolis: Vozes, 2003.

GLIESSMAN, Stephen R. *A necessidade de sistemas sustentáveis de produção de alimentos. Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 3ª edição, V.I., 2004.

\_\_\_\_\_. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 3ª edição, V. II., 2004.

GRAMSCI, Antonio Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. *Cadernos do Cárcere*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, v. 2.

GRITTI, Silvana Maria. *Educação Rural e Capitalismo*. Passo Fundo: UPF, 2003.

GUZMÁN, Eduardo S. & MOLINA, Manuel G. *Sobre a Evolução do Conceito de Campesino*. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

HAGUETTE, Maria Tereza. *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Vozes, 1999.

HIRATA, Helena Etti; LEDOARÉ, Elen. *Les paradoxes de la modalization cahiers du Gediss*. n. 21, Paris: L'Harmattan, 1994.

IANNI, Octavio. 2. ed. *A Era do Globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

ITEPA. Instituto de Pesquisas e Assessoria – UCPel. *Banco de Dados da Zona Sul – RS*. Pelotas: Boletim informativo nº 15/2004.

JEAN, Bruno. *Produção familiar, processos e conflitos agrários*. Porto Alegre: UFRGS, 1994, V. 6, In: *Cadernos de Sociologia*.

KAGEYAMA, Angela. A questão agrária brasileira: interpretações clássicas. *Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária*, V. 23, 1993.

KAUTSKY, K. *A questão agrária*. São Paulo: Nova Cultural, 1986.

KUENZER, Acácia. *Ensino de 2º Grau. O Trabalho como Princípio Educativo*. São Paulo: Cortez, 1997a.

\_\_\_\_\_. *Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997b.

\_\_\_\_\_. Desafios teórico-metodológicos da relação Trabalho-Educação e o Papel Social da Escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). *Educação e Crise do Trabalho Assalariado: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.



\_\_\_\_\_. (org.). *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. *Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho*. Paraná: Texto Setor de Educação/UFPR, 2000.

\_\_\_\_\_. *Ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito*. Paraná: Texto Setor de Educação/ UFPR, 1999.

\_\_\_\_\_. *Educação, linguagens e tecnologias: as mudanças no mundo do trabalho e as relações entre conhecimento e método*. Paraná: Texto Setor de Educação/UFPR, 1999.

LEFF, Enrique. *Epistemologia ambiental*. São Paulo: Cortez, 2001a.

\_\_\_\_\_. *Saber Ambiental*. Petrópolis: Vozes, 2001b.

LEITE, Sérgio Celani. *Escola Rural: Urbanização e Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999. Questões de nossa época, nº 70.

LÊNIN. V.I. *O desenvolvimento do capitalismo na Rússia*. São Paulo: Nova cultural, 1988.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Impactos das recentes políticas públicas de educação e formação de trabalhadores: desescolarização e empresariamento da educação profissional. In: *Perspectiva*. V. 20. n. 2. Florianópolis: Centro de Ciências da Educação. UFSC, p. 269 – 303, jul./dez., 2002.

LIMA FILHO, Domingos Leite. *A desescolarização da escola. Impactos da Reforma da Educação Profissional (Período 1995 – 2002)*. Curitiba: Torre de Papel, 2003.

LIPIETZ. Estado de bem estar social. In: BOTTOMORE, Tom (org). *Dicionário do Pensamento Social do Século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lucília R. de Souza. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. *Educação e Divisão Social do Trabalho*. São Paulo: Autores Associados, 1989.

MANFREDI, Silvia Maria. *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, José de Souza. *Expropriação e violência. A questão política no campo*. São Paulo: Hucitec, 1982.

MARTINS, Sérgio. *A responsabilidade acadêmica na sustentabilidade do desenvolvimento: as ciências agrárias e a (falta de) percepção dos ecossistemas*. Florianópolis: Euforia (UFSC), V. I, nº 1, 2003.

MARX, Karl. *O Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

\_\_\_\_\_. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1983.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.

MELO, Adriana Almeida Sales de. *A Mundialização da Educação. Consolidação do projeto neoliberal na América Latina: Brasil e Venezuela*. Maceió: EDUFAL, 2004.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MILITÃO, Maria Nadir. Flexibilização da educação profissional. Belo Horizonte: Revista *Trabalho e Educação*, nº.3, jan-jul, 1998.

MONTEIRO, Maria Lúcia. *A reforma do ensino técnico profissionalizante e o Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça – CAVG*. Dissertação de Mestrado, 2002.

MORAES, Carmem Sylvia V. A reforma do ensino médio e a educação profissional. Belo Horizonte: Revista *Trabalho e Educação*, nº. 3, jan-jul., 1998.

MUNOZ, Maritza Gomes. *Saber indígena y medio ambiente: experiencias de aprendizaje comunitario in La Complejidad ambiental*. México: Siglo Veintiuno, 2001.

NAVARRO, Zander & ALMEIDA, Jalcione. *Reconstruindo a Agricultura. Idéias e ideais na perspectiva do desenvolvimento rural sustentável*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1998.

NAVARRO, Zander. Desenvolvimento rural no Brasil: os limites do passado e os caminhos do futuro. São Paulo: USP, Instituto de Estudos Avançados. Revista *Estudos Avançados*, volume 15, número 43, dezembro de 2001.

RAMOS, Marise. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

RIBEIRO, Marlene. É possível vincular educação e trabalho em uma sociedade "sem trabalho". Pelotas: *Revista da UCPEL*, v. 8 (1): 5-27. Jan-jul/1999.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da Autonomia: Uma Análise da Assistência Técnico-Pedagógica a Agricultores Assentados. Minas Gerais: Artigo *Revista do NETE, Trabalho e Educação*, do Núcleo da FAGED/UFMG, 2000.

\_\_\_\_\_. Autonomia na produção e educação para a autonomia: desafios da assistência técnica à escola rural. In: *Revista de Ciências Humanas* v. 2, nº.1, Fevereiro de 2002a.

\_\_\_\_\_. Ensino médio e educação profissional sob relações de hegemonia: terreno perdido ou construção de novas relações? In: *Revista do Centro de Educação*. Santa Maria: UFSM, v. 27, n 01, p. 8-22. 2002b.

\_\_\_\_\_. Migrante brasileiro: construindo a história, a vida e a palavra. In: FERRARO, Alceu R. e RIBEIRO, Marlene. *Movimentos sociais: revolução e reação*. Pelotas: Educat, p. 73 –102, 1999.

\_\_\_\_\_. Redes formativas de educação média e profissional: impasses e alternativas. Texto, 2002c. 24 p.

RODRIGUES, José. *A Educação Politécnica no Brasil*. Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense, 1998.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SACRISTÁN, José Gimeno. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: GENTILI, Pablo (org). *Escola S.A Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um Discurso sobre as Ciências*, 11ª ed. Porto: afrontamento, 1999.

\_\_\_\_\_. *A crítica da razão indolente*. Contra o desperdício da experiência, São Paulo: Cortez Editora, 2000.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização. Do pensamento único a consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SCHENEIDER, Sérgio. *A pluriatividade como estratégia de reprodução social da agricultura familiar no Sul do Brasil*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2001.

SCHERER, André L. F. Globalização. In: CATTANI, Antônio D. *Trabalho e tecnologia: dicionário crítico*. Petrópolis: Vozes, 1997.

SCHULTZ, Theodore W. *O Capital Humano. Investimento em Educação e Pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria Célia M. D.; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Lourdes Helena da. *As Experiências de Formação de Jovens do Campo. Alternância ou Alternâncias?* Viçosa: UFV, 2003.

SILVA, Maria Ozanira. *Refletindo a pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1991.

SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILI, Pablo (org). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.

SINGER, Paul; SOUZA, José Ricardo (org.). *A economia solidária no Brasil. A autogestão como resposta ao desemprego*. São Paulo: Contexto, 2000.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: Políticas e reformas. In: \_\_\_\_\_ O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez, 1998.

SOUZA, Márcia Santos de. Educação Profissional Agrícola: a dualidade rural urbano e a inserção no mundo do trabalho. In *Revista Pedagógica*. Chapecó/SC: Universitária Grifos, Jun, 2000, nº 4.

STÉDILE, João Pedro (org.). *A Questão Agrária Hoje*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1994.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O Trabalho Docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005.

TEDESCO, Juan Carlos. Reformas Educacionais. In: *Sociologia da Educação*. Campinas: Autores Associados, 1995.

TOMAZI, Nelson D. *Sociologia da educação*. São Paulo: Atual, 1997.

TOMMASI, Livia De. Financiamentos do Banco Mundial para o setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, 1998.

TOLEDO, Victor. *Agroecología, sustentabilidad y reforma agraria: la superioridad de la pequeña producción familiar*. Porto Alegre: Agroecologia e desenvolvimento rural sustentável, V. 3, nº 2, 2002.

UNIÃO NACIONAL DAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO BRASIL - UNEFAB. II *Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância*. Brasília/DF: Cidade Gráfica Editora, 2002.

VEIGA, Alberto. Agricultura e processo político: o caso brasileiro. Brasília: *Revista de Economia e Sociologia Rural*, v.29, 1991.

WOORTMANN, Ellen f. ; WOORTMANN, Klaas. *O trabalho da Terra. A lógica e a Simbólica da Lavoura Camponesa*. Brasília: Editora UNB, 1997.

## LEGISLAÇÃO CONSULTADA

BRASIL, Parecer nº 16 de 05 de outubro de 1999. Estabelece as diretrizes curriculares para a educação profissional de nível médio.

BRASIL, Resolução nº 4 de 05 de outubro de 1999. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL, Decreto lei nº 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta as diretrizes da reforma do ensino técnico profissionalizante.

BRASIL, Portaria ministerial nº 30 de 21 de março de 2000. Institui o prazo para reforma do ensino técnico profissionalizante.

BRASIL, Portaria nº 646/97. Regulamenta os procedimentos para que a reforma da educação profissional seja efetivada.

BRASIL, Portaria nº 1.005/97. Define o programa de reforma da educação profissional.

BRASIL, Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9393/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências.

BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de fevereiro de 2005. Atualiza as DCNs para o ensino médio e para a educação profissional de nível médio às disposições do Decreto 5.154/2004.

BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 39, de 08 de dezembro de 2004. Aplica o Decreto nº 5.154/2004 na educação profissional técnica de nível médio e no ensino médio.

BRASIL, Constituição Federal de 1937.

Regimento Interno CAVG – 1946.

## **ANEXOS**

## Anexo 1

Roteiro de Entrevista Alunos CAVG:

Idade: ..... Origem: .....

Percebestes ao longo de teus estudos no CAVG, alguma importância dada ao conhecimento que trazes do teu local de origem (manejo, produção, etc)?

Consideras importante teu saber prático ser valorizado por tua escola?

Consegues relacionar os conteúdos apreendidos na escola com a prática de trabalho aplicada na tua propriedade? (isso acontece na prática?)

Sugira formas de articular teu saber e os saberes que são desenvolvidos no CAVG:



## Anexo 2

Roteiro de Entrevista Professores CAVG:

Formação: .....

Área de atuação: .....

Para ti é importante que ocorra uma interação entre o saber prévio do aluno e o saber construído na escola?

Como absorves em tua prática pedagógica o saber prévio do aluno?

Consideras importante o saber do aluno no processo formativo?

Como promoves a aproximação entre o conhecimento construído na tua disciplina e o saber do aluno?

Que dinâmica acreditas que a educação profissional deveria possuir para interligar o saber do aluno e o saber produzido na escola?

## Anexo 3

Base curricular ensino médio vigente até o ano letivo de 2005.

### BASE CURRICULAR ENSINO MÉDIO

Disciplinas	1ª	2ª	3ª	Total Períodos	Horas Crédito
<b>Códigos e Linguagens</b>					
Língua Portuguesa	3	3	4	10	320
Educação Física	3	2	2	7	224
Educação Artística	1	-	-	1	32
Informática	-	2	-	2	64
<b>Ciências Humanas</b>					
História	2	-	-	2	64
Geografia	-	2	2	4	128
<b>Ciências da Natureza e Matemática</b>					
Física	2	2	2	6	192
Química	3	3	2	8	256
Biologia	3	3	2	8	256
Matemática	3	3	3	9	288
<b>Subtotal - 1</b>					
<b>Parte diversificada Comum</b>					
Língua estrangeira	-	2	-	2	64
Sociologia do Trabalho	-	-	2	2	64
Desenho Técnico	-	2P	-	2	64
Informática Aplicada	-	-	1P	1	32
Administração e Economia I e II	-	1	2	3	96
<b>Subtotal - 2</b>					
<b>Parte Diversificada Eletiva</b>					
Produção Agrop. e Agroindustrial	3T+2P	-	-	5	160
Produção de Arte e Moda	3T+2P	-	-		
Produção Paisagística	-	-	1P		
Pesquisa de Moda	-	-	1P	1	32
Química de Processamento	-	-	1P		
Projetos Zootécnicos	-	-	1T+1P		
Projetos de Confeção	-	-	1T+1P	2	64
Projetos agroindustriais	-	-	1T+1P		
<b>Subtotal - 3</b>					
<b>Total Geral</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>75</b>	<b>2400</b>

CONJUNTO AGROTECNICO VISCONDE DA GRAÇA-CAVE  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS  
 Rua Hedefonso Simões Lopes, 1191 – Bairro Arco-Iris  
 Caixa Postal 460  
 96060-290 – Pelotas – RS – Brasil

## Anexo 4

Base curricular – Agropecuária – vigente até o ano letivo de 2005.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS  
CONJUNTO AGROTECNICO VISCONDE DA GRAÇA  
UNIDADE ESPECIAL DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

### HABILITAÇÃO EM AGROPECUÁRIA Base Curricular Profissionalizante Currículo: 2005

Módulos	1ª Série	2ª Série	3ª Série	TOTAL Períodos	MÓDULO Horas
<b>1- Planej. Projeto e Gestão I</b> Produção Agropec. e Agroind	200			200	160
<b>2- Planej. Projeto e Gestão II</b> Administração e Economia I Desenho Técnico		40 80		120	96
<b>3- Planej. Projeto e Gestão III</b> Administração e Economia II Informática Aplicada			80 40	120	96
<b>4- Agricultura Geral</b> Solos Climatologia Relação Solo-Água-Planta Fitossanidade		70 20 10 40		140	112
<b>5- Zootecnia Geral</b> Anatomia e Fisiologia Animal Reprodução Melhoramento Nutrição Sanidade		30 30 20 30 30		140	112
<b>6- Infra Estrutura Rural</b> Mecanização Agrícola Irrigação e Drenagem Topografia Construções e Instalações Rurais		100 60 100 60		320	256
<b>7- Produção Vegetal</b> Fruticultura Olericultura Produção Paisagística Silvicultura Grandes Culturas Forrageiras			100 100 40 40 80 40	400	320
<b>8- Produção Animal</b> Bovinos Ovinos Aves Suínos Projetos Zootécnicos			120 60 80 60 80	400	320
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>200</b>	<b>720</b>	<b>920</b>	<b>1.840</b>	<b>1.472</b>

CONJUNTO AGROTECNICO VISCONDE DA GRAÇA-CAVE  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS  
Rua Hedefonso Simões Lopes, 2791 – Bairro Arco-Íris  
Caixa Postal 460  
35060-290 – Pelotas - RS – Brasil

Pelotas, 06 de janeiro de 2005

## Anexo 5

Base curricular integrada – Agropecuária – vigente a partir do ano letivo de 2006.

TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA											
BASE CURRICULAR: INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO											
CURRÍCULO: 2006											
	DISCIPLINAS	C.H. Semanal			Períodos	Horas	Código das Disciplinas				
		1º	2º	3º			1º	2º	3º		
E N S I N O  M É D I O	Língagens e Códigos	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	3	3	4	400	320	2001	2016	2029	
		Língua Estrangeira	2	-	-	80	64	2011	-	-	
		Educação Física	3	2	2	280	224	2014	2027	2041	
		Informática	2	-	-	80	64	2132	-	-	
		Artes - Música	1	-	-	40	32	2002	-	-	
	Ciências Humanas	Filosofia	2	-	-	80	64	2012	-	-	
		Geografia	2	2	2	240	192	2033	2005	2039	
		História	2	2	2	240	192	2004	2013	2015	
		Sociologia	-	2	-	80	64	-	2133	-	
	Ciências da Natureza e Matemática	Biologia	3	3	2	320	256	2006	2018	2031	
		Física	3	2	2	280	224	2007	2020	2144	
		Química	3	3	2	320	256	2008	2021	2143	
		Matemática	3	3	3	360	288	2009	2019	2032	
	<b>Subtotal</b>		<b>29</b>	<b>22</b>	<b>19</b>	<b>2.800</b>	<b>2.240</b>				
	E D U C A Ç Ã O	P R O F I S I O L O	Agricultura Geral I	2	-	-	80	64	2260	-	-
Zootecnia I			2	-	-	80	64	2261	-	-	
Desenho Técnico			2	-	-	80	64	2175	-	-	
Agricultura Geral II			-	-	4	-	160	128	-	2262	-
Sócio. Plasmática / Olericultura			-	-	-	-	-	-	-	-	-
Zootecnia II			-	4	-	-	160	128	-	2263	-
Instalação / Melhoramento / Reprodução / Sanidade			-	-	-	-	-	-	-	-	-
Infra-estrutura Rural I			-	4	-	-	160	128	-	2264	-
Mecanização Agrícola / Tratorado			-	-	-	-	-	-	-	-	-
Construções e Instalações			-	2	-	-	80	64	-	2185	-
Produção Vegetal I			-	3	-	-	120	96	-	2265	-
Olericultura / Pomologia			-	-	-	-	-	-	-	-	-
Administração e Economia Rural			-	-	2	-	80	64	-	-	2266
Irrigação e Drenagem			-	-	2	-	80	64	-	-	2267
Produção Vegetal II			-	-	4	-	160	128	-	-	2268
Fruticultura / Silvicultura	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
Produção Vegetal III	-	-	3	-	120	96	-	-	2269		
Dieta de Laticínios / Forragens	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
Zootecnia Especial I	-	-	4	-	160	128	-	-	2270		
Avicultura / Suínos de Leite	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
Zootecnia Especial II	-	-	4	-	160	128	-	-	2271		
Ornamentais / Silvicultura / Apicultura / Peleteria	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
Zootecnia Especial III	-	-	2	-	80	64	-	-	2272		
Peletaria de Cervo / Equinoterapia	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
<b>Subtotal</b>		<b>6</b>	<b>17</b>	<b>21</b>	<b>1.760</b>	<b>1.408</b>					
<b>TOTAL</b>		<b>35</b>	<b>39</b>	<b>40</b>	<b>4.560</b>	<b>3.648</b>					
<b>Estágio Curricular</b>						<b>400</b>					

CONJUNTO AGROTECNICO VISCONDE DA GRAÇA - CAVI  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS  
 Rua Helder Simões Lopes, 7791 - Bairro Arco-Iris  
 Caixa Postal 460  
 96060-290 - Pelotas - RS - Brasil