

Trabalho e educação: o ensino profissional e o desenvolvimento rural

Mônica Alves Gonçalves*
Maria Aparecida da Silva**

Resumo

Verifica-se como o trabalho como princípio educativo pode nortear o desenvolvimento sustentável do campo. Assim, discorre sobre o trabalho como princípio educativo, sobre o desenvolvimento do ensino agrícola no Brasil e sua resignificação, bem como sobre a escolarização defendida pelo movimento social do campo. Palavras-chave: Trabalho e Educação. Ensino Agrícola. Educação do Campo.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo faz-se uma pesquisa teórica, exploratória, na tentativa de perceber a relação entre trabalho e educação, na profissionalização dos sujeitos do campo. Em seguida, verifica de que modo o trabalho como princípio educativo pode estar presente em um projeto de desenvolvimento sustentável da agricultura familiar. Dessa forma, inicia sua discussão a partir da reflexão de Saviani (2007), em torno da questão de *como se constitui a separação histórica entre trabalho e educação*. A partir deste autor, busca-se apreender o sentido do trabalho em uma visão ontológica, a fim de obter subsídios para reflexões sobre o ensino profissionalizante para os sujeitos sociais do campo.

Para entender o tipo de ensino profissional que os movimentos sociais do campo reivindicam, antes, torna-se necessário compreender o processo histórico de desenvolvimento do ensino agrícola no Brasil. Pretende-se neste estudo verificar, também, como o Ministério da Educação (MEC) está resignificando o ensino técnico agrícola, em virtude da proposta de escolarização demandada pelos movimentos sociais do campo.

* Mestranda em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais; Graduada em Pedagogia pela FAE/UFMG; Trabalhou com movimentos culturais; foi educadora infantil, alfabetizadora de jovens e adultos e coordenou a EFA de Araçuaí.

** Professora do Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais; Doutora em Educação; masilva988@hotmail.com

Dando sequência, faz-se uma reflexão de como pensar em um projeto de educação popular que seja estratégico para o desenvolvimento sustentável da agricultura familiar. Assim, mais do que respostas, este artigo aponta perguntas que podem ser exploradas em torno do tema tratado.

Dessa forma este artigo estrutura-se em três partes. Na primeira parte discorre sobre o significado do trabalho e sobre a relação educação e trabalho. Na segunda, resgata-se o histórico do ensino agrícola no Brasil e apresenta algumas das novas diretrizes do Ministério da Educação para o ensino agrícola no país. Enfim, na terceira parte, aponta como um projeto de educação popular pode ser estratégico para o desenvolvimento sustentável do campo.

2 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Para entender a relação entre trabalho e educação é preciso compreender o conceito ou sentido do trabalho. Para Frigotto (2009), o trabalho só pode ser entendido na sociedade capitalista, como disputa de classe na qual somente pode ser apreendida em sua historicidade, dentro de uma concepção dialética e no campo das contradições e das antinomias. O autor (FRIGOTTO, 2008) acredita que os significados do trabalho resultam e constituem das relações sociais em diferentes épocas históricas.

No entendimento de Saviani (2007), o trabalho é o ato de o homem agir sobre a natureza, transformando-a em razão das suas necessidades. Nesse sentido, a essência do homem é construída pelo próprio homem. Sua essência é o trabalho, pois, como se nota em Saviani (2007), o homem precisa trabalhar para produzir suas condições materiais de existência. Por esse motivo, Saviani (2007) acredita que o trabalho define o homem em sua totalidade.

Seguindo este raciocínio de que o trabalho define o homem em sua totalidade, Saviani (2007) mostra que trabalho e a educação estão intimamente relacionados. Ele explica que a origem da educação coincide com a própria origem do homem, porque, para ser homem, ele precisa aprender a produzir (para satisfazer suas necessidades de existência) e esse processo é educativo.

Para Saviani (2007), a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Assim, o autor explica que os homens se apropriam coletivamente dos meios de produção da existência e, nesse processo, educam-se e educam as gerações futuras, construindo “identidades” sociais. A partir deste entendimento, Saviani (2007) percebe que a educação é vida e não preparação para a vida, já que o processo de apreensão e produção da existência humana acontece no coletivo.

Esta ideia de que a educação é vida, é compartilhada por Paro (1999). Em seu texto: *Parem de Preparam para o Trabalho*, ele justifica que os homens somente se fazem homens, a partir das relações com os outros homens; este processo é consequente ou resultante da educação. Paro (1999) tem ideias que são

semelhantes às de Saviani, contudo não acredita, da mesma forma como Saviani (2007), que a educação deve preparar para o trabalho, mas sim para “viver bem”.

Em Paro (1999), o trabalho é percebido como ato de produção e ato em que o homem tenta mudar a natureza, para satisfazer às suas necessidades e atingir metas e objetivos. Apesar de Paro (1999) entender que o trabalho é natural do homem para garantir sua sobrevivência, pensa que o homem não se constitui pelo trabalho, mas sim pela divisão social do trabalho. Assim, segundo a ideia de Paro (1999), é a divisão social do trabalho que define o homem, já que, na sociedade capitalista, onde tem múltiplas atividades produtivas, não é possível um homem sozinho “trabalhar” em todas as funções para produzir sua existência.

Já Saviani (2007), considerando o sentido ontológico do trabalho, compreende que este é a essência do homem. Para este autor, o trabalho é central na sociedade, já que os homens só existem porque se fazem ou se constroem e pelo trabalho. Assim, Saviani (2007) percebe que não é possível o homem viver sem trabalho, pois ele precisa do trabalho para satisfazer seus objetivos e necessidades.

Na análise da relação trabalho e educação, no espaço escolar, Saviani (2007) define que o processo como se consolidou a institucionalização da escola e como ocorreu a separação entre trabalho e educação está ligado à divisão de classes na sociedade. O autor descreve que na sociedade Grega havia duas classes sociais. A primeira era a classe da aristocracia, detentora das propriedades de terra. Esta classe tinha uma educação que objetivava o desenvolvimento intelectual dos sujeitos. A outra classe social era a dos escravos, que tinham uma educação voltada ao processo do trabalho prático. Assim, segundo Saviani (2007), o primeiro tipo de educação, o da aristocracia, está na origem da escola.

Para Saviani (2007), a escola era um privilégio da aristocracia, porque esta classe dispunha de tempo livre para desenvolver seu intelecto. Assim, como se nota, por meio do autor, o desenvolvimento da sociedade feudal e a divisão de classes consolidaram a separação histórica entre trabalho e educação, já que a educação escolar era privilégio da classe dominante, que tinha tempo para o desenvolvimento intelectual.

O resgate da relação entre trabalho e educação, pelo que se nota em Saviani (2007), acontece na sociedade capitalista. Com o surgimento da sociedade de mercado, onde o que determinava era a troca e o consumo, foi necessário aliar a educação escolar ao trabalho, com perspectiva de que ela ajudasse a melhorar a produção, a economia, o crescimento e o lucro de um país.

Como discorre Saviani (2007), no sistema capitalista, o processo produtivo desloca-se do campo para a cidade, da agricultura para a indústria e converte saber intelectual em potência material. Nesta sociedade, de acordo com autor, deixa-se de fundar os laços naturais, para laços sociais, construídos à base do contrato. Dessa forma, surge a necessidade de alfabetizar a todos e a generalizar a escola.

Saviani (2007) relaciona o surgimento das máquinas, na indústria moderna, como uma das consequências para generalizar o saber escolar, pois elas

executam um trabalho matematizado, que foi possível por meio do trabalho intelectual do homem. Dessa forma, o trabalho manual do homem é substituído pela máquina; a escola surge para generalizar o conhecimento intelectual, que poderá permitir aos homens dominar as máquinas.

Com a revolução industrial, surge também a revolução educacional, destacando a escola como um dos principais espaços de educação. Para analisar a escola brasileira, Saviani (2007) se inspirou nas reflexões do trabalho, enquanto princípio educativo, da escola unitária de Gramsci. Nesta análise da escola brasileira, Saviani (2007) compreende que a forma como está organizada a sociedade brasileira deve ser a referência para organizar o ensino. Saviani (2007) justifica que o nível de desenvolvimento atingido pela sociedade, coloca a necessidade de o sujeito aprender determinados conhecimentos, como que são indispensáveis para ele viver em sociedade.

Por meio das ideias de Saviani (2007), percebe-se que tanto o ensino fundamental quanto o ensino médio têm relação direta ou indireta com o trabalho. No ensino fundamental, por exemplo, o domínio de conhecimentos, como aprender a ler, escrever, contar, dominar rudimentos da ciência, entre outros, segundo Saviani (2007), constituem requisitos básicos para as pessoas poderem trabalhar e viver em sociedade.

Assim, Saviani (2007) defende que, se no ensino fundamental a relação com o trabalho é indireta, no ensino médio deve ser direta e explícita. A escola, neste nível, deve recuperar a relação entre conhecimento e prática do trabalho. Ela deve propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas em determinadas produções e não o mero adestramento de técnicas produtivas.

Saviani (2007) fala que a escola não deve formar técnicos especializados, mas politécnicos que, segundo o princípio de politécnica, significa “especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna.” (SAVIANI, 2007, p. 161). Dessa forma, o princípio de educação técnica para o ensino médio, sugerida pelo autor, supõe generalizá-lo para todos. A partir deste entendimento, percebe-se que os povos do campo também podem ser incluídos nesta afirmativa, pois os domínios dos fundamentos científicos do trabalho agrícola podem contribuir para estes sujeitos melhorarem seu meio de produção e meio social.

Na formação do profissional de nível médio, Kuenzer (1988) compreende que, neste contexto social, as relações entre vida e cultura, entre trabalho intelectual e instrumental estão ligados. Assim, pelo que argumenta a autora, a escola deverá fundamentar seu projeto pedagógico no trabalho como princípio educativo, enquanto atividade teórico-prática, que transforma a sociedade, unindo cultura geral e vida produtiva. Segundo Kuenzer (1988), este princípio educativo se impõe a partir da constatação de que, mesmo o trabalho manual, contém um aspecto intelectual. Em sua pesquisa, esta autora constata que técnica-trabalho e técnica-ciência foram unificadas no atual estágio de desenvolvimento da so-

cidade moderna e o novo técnico deve ser capaz de, ao mesmo tempo, ser especialista e dirigente. Para Kuenzer (1988), os trabalhos se tornam cada vez mais complexos; a teoria se torna operativa para ajudar na execução do trabalho.

A escola do ensino médio, baseada em trabalho como princípio educativo, deve, segundo Kuenzer (1988), ter uma estrutura única, não admitindo dualidade; seu conteúdo deve ser politécnico para propiciar o resgate da relação entre conhecimento, produção e relações sociais; o método deverá ser teórico/prático, reunificando saber e processo produtivo, ciência e produção, cultura e técnica, atividade intelectual e atividade manual, tendo o trabalho como princípio transformador da natureza e da vida social. Para que este princípio educativo tenha sucesso, sua gestão deve ser democrática, pois, segundo Kuenzer (1988), a transformação exige direção, organização, eficiência, disciplina, unidade de esforços. Assim, este princípio educativo se concretiza a partir do trabalho coletivo, obtido pela participação de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional.

Saviani (2007), assim como Kuenzer (1988), defende o trabalho como princípio educativo voltado para uma formação politécnica e *omnilateral*. Saviani (2007) buscou o conceito de politecnia de Marx, o qual implicava a união entre escola e trabalho, ou integração entre instrução intelectual e trabalho produtivo. Daí, então, Saviani (2007) recorreu aos estudos de Manacorda, onde compreendeu que, na verdade, o conceito de Educação Tecnológica traduziria melhor a concepção de educação e trabalho formulada por Marx. O termo politecnismo refere-se à disponibilidade de diversos trabalhos e suas variações, enquanto tecnologia, implica a unidade entre teoria e prática, destacando a omnilateralidade que caracteriza o homem. Sob esta ótica, também, é possível interpretar que o trabalho como princípio educativo, idealizado por Kuenzer (1988), também está voltado para o conceito de educação Tecnológica, pois a autora percebe que a junção entre teoria-prática, trabalho intelectual e trabalho produtivo são bases para a transformação do homem, da natureza e da sociedade.

Este termo de Educação Tecnológica, segundo Saviani (2007), traduz melhor a concepção da relação entre educação e trabalho elaborado por Marx, já que compreende a educação profissional como unidade entre teoria e prática. Assim, Saviani (2007) relata que abre mão do termo Politecnia, para usar o de Educação Tecnológica, porque traduz melhor a concepção pedagógica que procura elaborar. Saviani é favorável a uma educação que esteja ligada ao trabalho porque, entendendo educação como (definida por Marx) práxis social, que integra teoria e prática, acredita que, com o domínio das tecnologias e concepções de como as técnicas se desenvolvem, o homem pode participar da cultura e entender o seu papel na sociedade.

Saviani (2007) conclui, que a concepção pedagógica que defende ainda não está definida. Isto demonstra que o autor está preocupado em estudar mais sobre o conceito de Educação Tecnológica. Este conceito deve ser melhor analisado, para que os educadores tenham clareza do que propõe a educação tecnológica e das consequências positivas ou negativas que este tipo concepção educativa

traz para a vida profissional e social dos educandos. Mais importante do que generalizar a educação profissional tecnológica, para todos os estudantes do Brasil é preciso saber qual é a proposta deste tipo de educação. A quem ela vai beneficiar (os proprietários capitalistas ou os sujeitos educandos)? Como executar – na prática – esta proposta? Que condições são necessárias (recursos financeiros, ferramentas tecnológicas, recursos humanos) para que esta proposta de ensino funcione? Estas são algumas das indagações que surgem da discussão inicial. A seguir, far-se-á um estudo do processo de desenvolvimento do ensino técnico agrícola, identificando algumas das necessidades do movimento social do campo referente à educação e profissionalização de seus sujeitos.

3 O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO TÉCNICO AGRÍCOLA NO PAÍS E SUA RESSIGNIFICAÇÃO

Nos últimos anos o movimento social do campo e intelectuais, como Arroyo, Molina, Caldart (2004), Ribeiro (2002), entre outros, vem discutindo sobre um tipo de educação que atenda às necessidades e especificidades dos sujeitos do campo. Antes de entender o motivo pelo qual o movimento social do campo defende um tipo de educação que atenda às especificidades e interesses dos sujeitos sociais do campo, necessário se faz refletir sobre o processo de desenvolvimento do ensino agrícola no Brasil, para entender porque estão sendo feitas, na atualidade, reivindicações de um novo tipo de educação e profissionalização para os sujeitos sociais do campo.

O campo era considerado (e ainda hoje prevalece essa ideia) como um lugar de atraso em relação às tecnologias, aos avanços científicos e à cultura urbana. Apesar de o Brasil ter uma agricultura expressiva, até 1934, as constituições brasileiras de 1824 e 1891 não mencionaram nada sobre a educação do campo.

O ensino desenvolvido no período colonial, como descreve Soares (2002), era voltado às letras e humanidades e excluía os escravos, as mulheres e agregados, demonstrando o descaso dos dirigentes com a educação do campo e os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo. A demanda escolar que foi se constituindo no Brasil era predominantemente oriunda das chamadas classes emergentes. Estas identificavam na educação escolar, um fator de ascensão social e de ingresso nas ocupações do embrionário processo de industrialização. Com base em Soares (2002), pode-se entender, que a falta de uma proposta de educação escolarizada básica, voltada aos interesses dos camponeses, deve-se, em parte, pela ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, ao lado das técnicas arcaicas do cultivo, que não exigiam dos trabalhadores rurais preparação alguma, nem mesmo alfabetização (SOARES, 2002, p. 9).

A introdução da educação rural no Brasil, pelo que se percebe em Sobral (2009), ocorre nas primeiras décadas do século XX, em um período de debate na

sociedade sobre a importância da educação no campo para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no meio rural. Nesse processo de introdução da educação para o meio rural no Brasil, Sobral (2009) entende que o desenvolvimento do ensino técnico agrícola, esteve relacionado às necessidades de desenvolvimento econômico do país, conjugado com o capital industrial e com o capital agrícola. Em outras palavras, o ensino agrícola se desenvolveu por pressão da classe agrária do país, para esta conseguir acompanhar o desenvolvimento da industrialização. Por isso, não é possível entender como este ensino se desenvolve no país sem entender os fatores socioeconômicos que o influenciaram.

Sobral (2009) sugere que o ensino agrícola foi influenciado pela atividade econômica do Brasil no final do século XIX e início do século XX, que era a atividade agroexportadora – com o predomínio da cultura do café. O autor fala que já existia nesta época o incentivo à indústria. O fato histórico que marcou o processo de expansão do ensino agrícola foi, em 1906, a aprovação do governo para liberar recursos para escolas profissionais do Brasil; as escolas agrícolas, também, estavam liberadas para receber este recurso. Em seguida, como descreve Sobral (2009), o Decreto n. 8.314, de 20 de novembro de 1910, trouxe a primeira estruturação do ensino agrícola brasileiro, pressionado pelas exigências da agricultura na economia brasileira. O referido decreto estruturava o ensino em: ensino agrícola superior, ensino agrícola de nível médio, aprendizes agrícolas e ensino primário agrícola.

Na primeira metade do século XX, o processo migratório era visto como problema, porque as cidades não tinham condições de absorver a mão de obra que vinha do campo. Por esse motivo, o movimento do “ruralismo pedagógico”, composto por políticos e intelectuais, surgiu na tentativa de incentivar o homem a fixar no campo. Este movimento, segundo Sobral (2009) acreditava que dando uma boa educação ao povo do campo, era uma alternativa de incentivá-los a permanecer no meio rural. Desse modo, acreditavam que os currículos das escolas rurais deveriam adaptar ao meio físico e à cultura rural. Este grupo, de acordo com o autor, foi o pioneiro a perceber a exclusão social que o desenvolvimento agrícola e industrial causava aos trabalhadores do campo.

Em 1932, segundo Sobral (2009), ocorreu um manifesto pelo movimento do ruralismo pedagógico, que queria acabar com o dualismo pedagógico nas escolas, integrando formação acadêmica e educação profissional. Contudo, não conseguiram e, em 1934, a constituição determinou que cabia à União traçar as diretrizes educacionais para todo o país. Nesse processo, pelo que discorre em Sobral (2009), ganhou mais força a defesa pelas escolas técnicas industriais.

Na Constituição de 1934 ficou firmada a concepção do Estado educador e atribuiu às três esferas do poder público a responsabilidade com a garantia do direito à educação. Nela fez-se, como descreve Sobral (2009), a previsão do Plano Nacional de Educação, a organização do ensino em sistemas, a instituição dos

Conselhos de Educação que em todos os níveis receberam incumbências relacionadas à elaboração do plano de educação e à distribuição de fundos especiais.

De acordo com Sobral (2009), após a Era Vargas, passou a vigorar, em 20 de dezembro de 1961, a Lei n. 4.024, que estabeleceu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Profissional, estruturando o ensino em primário, médio, e superior e fixou normas para os cursos profissionais agrícolas, industriais e comerciais. Também surgiu o Decreto Lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1964, conhecido como “Lei Orgânica do Ensino Agrícola”, que regulamentou o ensino do 2º grau, volta-do para preparar profissionais para trabalhar na agricultura.

Em outro momento do texto, Sobral (2009) fala da influência da Revolução Verde como diretriz para o ensino agrícola. Os princípios que orientavam as técnicas e metodologia deste ensino estiveram ligados ao que pregava a referida revolução. Esta estimulava o uso de defensivos químicos e mecanização agrícola, a monocultura, a pecuária extensiva e de grande porte, a atividade agroindustrial, entre outras técnicas, que supunham modernizar a agricultura no país e aumentar a lucratividade deste setor.

Sobral (2009) fala que em 1964, auge da modernização do País e da sua inserção na economia mundial, a Teoria do Capital Humano influenciou o desenvolvimento dos cursos agrícolas e difundiu a ideia de que a modernização da agricultura traria mais lucro para o país e, conseqüentemente, mais “bem-estar-social” para a população. O que se viu, segundo o autor, foi o aumento do desemprego no campo e o aumento da exclusão social dos trabalhadores no campo e na cidade.

Dando sequência aos acontecimentos, Sobral (2009) informa que em 1967 o Ministério da Educação absorveu o ensino agrícola (Decreto n. 200/67) em sua secretaria. Isto contribuiu para melhorar as políticas públicas para este ensino, pois foi a partir daí que, em 1970, o MEC expandiu a metodologia de escola-fazenda para a Rede Federal de Educação Agrícola. O método partiu do princípio de “aprender a fazer e fazer para aprender”, que objetiva criar condições efetivas do ensino gerar produção. Este princípio também objetivava, de acordo com Sobral (2009), patrocinar a vivência da realidade social e econômica do meio rural e integrar o trabalho no processo de ensino-aprendizagem.

Em Soares (2002), nota-se que na Constituição de 1988 a educação foi proclamada como direito de todos e dever do Estado. Assim, ficou entendido “subjetivamente” que os princípios e preceitos constitucionais da educação abrangem todos os níveis e modalidades de ensino ministrado em quaisquer áreas do País – rural e urbano.

Sobral (2009) descreve que em 1979, pelo Decreto n. 83.935, as escolas agrícolas passaram a se chamar Escolas Agrotécnicas Federais. Na opinião deste autor, com a criação dos Institutos Federais de Ciência e Educação Tecnológica (IFTs) em 2008, abre-se um campo fértil para a discussão e defesa de um ensino agrícola voltado aos interesses dos movimentos sociais do campo, como o Sindicato

dos Trabalhadores Rurais (STR), o Movimento dos Sem Terra, associações e as cooperativas de pequenos produtores rurais ou agricultores familiares, entre outros.

Esta hipótese de Sobral (2009) ganha sustentação com o documento do MEC/Setec de abril de 2009 que trata da ressignificação do ensino agrícola no Brasil, demandado pelas mudanças sociais e processos produtivos. De acordo com o documento, as instituições de ensino agrícola federais devem atender às demandas dos movimentos sociais do campo e da agricultura familiar. Estas instituições federais devem interagir com as comunidades nas quais estão inseridas, contribuindo efetivamente para o desenvolvimento local e regional.

O documento do MEC/Setec 2009 aponta que as redes federais de ensino agrícola devem formar o técnico com fundamento na agroecologia e no desenvolvimento sustentável. Assim, o ensino agrícola, de acordo com o documento, deve atentar para os arranjos produtivos e culturais locais e regionais, que buscam impulsionar o crescimento econômico com destaque para a elevação das oportunidades e das condições de vida no espaço geográfico, considerando a imprescindibilidade da sustentabilidade socioambiental. O ensino, nestas redes, deve priorizar o segmento da agricultura familiar como um dos elementos de referência para a dinâmica produtiva à agroecologia (BRASIL, 2009, p. 110).

Essas novas diretrizes do ensino agrícola no Brasil atentam para o fato de que, por um lado, o currículo e o perfil dos alunos egressos das instituições de ensino agrícola não formavam técnicos condizentes com as demandas da sociedade, principalmente as dos pequenos agricultores familiares e, por outro, de que os técnicos já formados não atendiam às expectativas dos produtores do grande capital agrícola.

Vale salientar que o documento do MEC/Setec (BRASIL, 2009) defende uma educação voltada para a formação emancipatória. Essa formação deve atender às peculiaridades locais e regionais, oferecendo subsídios para o cidadão trabalhador pensar e tomar decisões autonomamente (BRASIL, 2009, p. 22-139).

Neste documento, também, é admitido que as Escolas Técnicas Federais não conseguem atender às demandas da sociedade e em seu processo seletivo exclui os estudantes oriundos das famílias ligadas à pequena agricultura familiar e dos movimentos sociais do campo, o que impede a formação de técnicos comprometidos com as causas dos pequenos produtores rurais e com a preservação ambiental. Nesse sentido, o documento aponta a necessidade da formação do técnico de nível médio, a partir de uma base científica sólida, pois é esta que dará condições necessárias aos profissionais para enfrentar os diversos e variados desafios no trabalho agrícola. O currículo deste ensino, como é descrito no documento do MEC/Setec (BRASIL, 2009), deve articular a teoria e prática. Neste currículo, deve fundamentar-se princípios científicos universais que permitam ao aluno edificar uma base sólida, unitária e geral, capaz de permitir toda e qualquer reconversão tecnológica e profissional. Assim, pelo menos em termos do currículo prescrito, constata-se que a ressignificação do ensino agrícola no país está

pautado por uma proposta de educação vinculada ao trabalho e em concepção de formação tecnológica.

A Educação Tecnológica, segundo Oliveira (1999), supõe o domínio dos fundamentos científicos que compõem uma técnica de trabalho. É este domínio que, supostamente, permitirá ao técnico agrícola enfrentar os desafios que encontra o trabalho agrícola. Este domínio dos fundamentos científicos do trabalho agrícola pode permitir que o técnico tenha uma base para sempre continuar aprendendo a aprender as novas tecnologias que surgem na atividade agrícola.

4 A PROPOSTA DE ESCOLARIZAÇÃO PARA OS SUJEITOS SOCIAIS DO CAMPO

As diretrizes contidas no documento do MEC/Setec (BRASIL, 2009) atendem, em parte, as reivindicações do movimento social do campo, que defende uma educação do meio rural, voltada para os interesses e necessidades dos sujeitos sociais que o constituem. De acordo com Arroyo, Caldart e Molina (2004), nas últimas décadas, os movimentos sociais vem pressionando o Estado e os diversos entes administrativos a assumir sua responsabilidade para garantir escolas, profissionais, recursos e políticas educativas capazes de configurar a especificidade da Educação do Campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 14). A Constituição de 1988, a LDB de 1996, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2001) e o próprio documento da Ressignificação do Ensino Agrícola no país são marcos legais na defesa do processo de afirmação da educação no campo e dos direitos sociais.

Nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, o campo é concebido como espaço “diversificado” e produtor de cultura. É essa capacidade de produção cultural que faz o campo ser um espaço do “novo” e do “criativo” e não um lugar do atraso. A educação, nesse contexto, tem a capacidade de recriar ou aprimorar a cultura do campo, porque nela se renovam os valores, atitudes, conhecimentos. Ela também instiga a “recriação” das identidades dos sujeitos na luta pelos seus direitos sociais, possibilita a reflexão na práxis da vida e da organização social do campo, buscando saídas e alternativas ao modelo de desenvolvimento rural vigente.

Pode-se entender, com base em Arroyo, Caldart e Molina (2004), que a educação é uma necessidade básica que não deve ser negada e silenciada para a população rural brasileira, já que ela pode ser uma das alternativas de conscientização e de fortalecimento dessa camada social. Na perspectiva do movimento social é importante destacar que a educação do campo ocorre em espaços escolares e não escolares. Ela se realiza na organização das comunidades e envolve saberes, métodos, tempos e espaços diferenciados. Por isso, pensar em educação do campo e para o campo, significa pensar em uma escola sustentada na valo-

rização das experiências de vida humana e respeito às diferenças (Diretrizes Operacionais, 2001).

Ao tratar da educação do campo faz-se necessário colocar em pauta a questão de uma educação que considere o desenvolvimento sustentável para este setor. Mais que isso, esta educação deve considerar a sustentabilidade ambiental, agrícola, econômica, social, política, cultural, a equidade de gênero, racial e étnica.

Pode-se entender, então, a partir das Diretrizes Operacionais para educação do campo, que uma educação que seja do campo e para o campo deve observar a heterogeneidade dos sujeitos e suas reais necessidades, bem como a diversidade dos espaços e dos contextos em que se encontra cada meio onde se pretende implantar uma escola. Partindo deste entendimento, a seguir far-se-á uma reflexão de como o trabalho e a profissionalização dos sujeitos do campo pode contribuir para o desenvolvimento sustentável do meio.

5 A RELAÇÃO DO ENSINO AGRÍCOLA COM O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NA AGRICULTURA FAMILIAR

Segundo o Conselho Nacional dos Sistemas Estaduais de Pesquisa Agropecuária (Consepa), a agricultura familiar tem capacidade para absorver grande quantidade de força de trabalho e responde por quatro em cinco empregos gerados no meio rural. Além disso, ela se torna um dos elos fundamentais na modernização da agricultura, por ter a flexibilidade de adaptação a diferentes processos de produção e a variedade de fontes de renda (CONSEPA, 2004).

Minas Gerais é um Estado predominantemente agrícola. De 350 municípios (aproximadamente) 6 em cada 10 pessoas em idade ativa estão empregadas na agricultura. A produção agrícola tem influenciado a cultura do Estado: “516 municípios mineiros têm uma população que não ultrapassa 10 mil habitantes e nessas localidades o urbano e o rural se confundem, pois suas relações, além de estreitas são dependentes.” (BEGNAMI; FRANCA; SANTOS, 2004, p. 11). Sendo assim, entende-se que o Estado mineiro tem possibilidades de se desenvolver na agricultura e, em especial, na agricultura familiar, já que tem como característica sua cultura marcada pela produção e trabalho rural.

Segundo o Consepa, em razão da grande capacidade da agricultura familiar em absorver força de trabalho esta modalidade transforma-se em alternativa socialmente desejada econômica, produtiva e politicamente para fazer frente à grande parte dos problemas sociais urbanos, derivados do desemprego rural e da descontrolada migração na direção campo-cidade. Assim, investir no conhecimento da e para a agricultura familiar significa, para o Consepa, resolver o problema da migração campo-cidade e alguns dos problemas sociais relacionados à cidade.

Para o Consepa (2004), a agricultura familiar está agrupada em três modelos: o modelo da agricultura familiar consolidada (27% dos estabelecimentos), que tem acesso à inovação tecnológica, políticas públicas e funciona em padrões

empresariais; a agricultura familiar em transição (24% dos estabelecimentos), que tem acesso parcial aos circuitos de inovação tecnológicas, não estão consolidadas como empresas, mas possuem potencial econômico; a agricultura familiar periférica (49% dos estabelecimentos), cuja integração produtiva à economia nacional depende de programas de reforma agrária, de crédito, pesquisa, assistência técnica e extensão rural, agroindustrialização, comercialização, entre outros. Nestes três modelos, o desenvolvimento e a sustentabilidade da agricultura familiar e, em especial o modelo da agricultura familiar periférica, tem sido afetado por diversos fatores. Um deles, apontado pelo Consepa (2004), é a dificuldade de acesso à educação formal e informal para os agricultores familiares. Essa dificuldade de acesso à educação formal impede que os agricultores familiares compreendam a razão de muitos de seus problemas e limita a sua participação nos processos de busca de soluções para o desenvolvimento rural sustentável. Contudo, pensar em uma alternativa de escolarização que seja viável para o desenvolvimento do campo, segundo Ribeiro (2002), ainda é um desafio. Esta educação, segundo a autora, tem de ser pensada e até conquistada por meio de movimentos sociais organizados.

Para Ribeiro (2002), a explicação dos representantes do capitalismo em perceber o desenvolvimento sustentável como “[...] satisfação das necessidades de uma geração, sem comprometer a capacidade das gerações futuras para satisfazer suas próprias” (RIBEIRO, 2002, p. 4) não explica nada. Na verdade apenas serve de argumento para os países ricos controlar o que é produzido pelos países pobres.

Assim, pensando em outro conceito de desenvolvimento, Ribeiro (2002, p. 5) descreve que o desenvolvimento social é aquele que “[...] propicia as condições ou que cria um ambiente para que o desenvolvimento econômico a ele subordinado seja criador de riquezas que correspondam às demandas da maioria da população.” Assim, pode-se entender, com base na autora, que o projeto popular de agricultura sustentável está amarrado a um projeto de desenvolvimento social, cultural, econômico, fundado em relações democráticas e solidárias.

Para pensar em uma escolarização voltada a um projeto popular de desenvolvimento para a agricultura, que seja socialmente justo, economicamente viável, ecologicamente sustentável e culturalmente aceito, não significa, na visão de Ribeiro (2002), pensar que os agricultores devam renunciar ao emprego de tecnologias que facilitem o trabalho agrícola, diminuam o tempo de trabalho, ampliem e embelezem a produção. Entretanto, usar tecnologias que considerem a questão ecológica e, ao mesmo tempo, “aliviem a penosidade do trabalho com a terra,” estas técnicas, segundo Ribeiro (2002, p. 6), precisam ser inventadas.

Ribeiro (2002, p. 6) afirma que campo precisa de técnicos em nível superior e médio que tenham compromisso com um projeto popular de agricultura ecológica e sustentável. Daí então, com base na autora, pode-se entender que o papel estratégico do trabalho como princípio educativo para o projeto de desenvolvimento do campo, encontra-se em formar técnicos autônomos, prepara-

dos para participar da vida política de seu município e de seu país. Em outras palavras, isso significa formar técnicos comprometidos com um projeto popular de sociedade e com uma agricultura ecológica sustentável. Nesse sentido, esta formação deve propiciar a produção de conhecimentos e de tecnologias que sejam do interesse do movimento social dos trabalhadores do campo.

O entendimento da relação educação e trabalho e de uma escolarização que contribua para o projeto de desenvolvimento popular para o campo, como cita Ribeiro (2002, p. 10), é uma luta. Segundo a autora, ainda não há pesquisas suficientes que orientem como deve ser a relação entre trabalho e educação no contexto rural e de como pensar em uma educação que contribua para o desenvolvimento sustentável do campo, em especial, para o desenvolvimento da agricultura familiar.

Para Ribeiro (2002), os pequenos agricultores, os assentados, os indígenas precisam qualificar a sua produção. Eles precisam, então, de técnicos em gestão e planejamento de custos, de técnicos em cooperativismo, de técnicos em pesquisa agropecuária, de técnicos em uma agricultura e em uma pecuária e pesca ecológicas, que conheçam as suas realidades, as possibilidades produtivas dos solos e das águas, a viabilidade da aplicação dos recursos, as exigências e as possibilidades de mercado para a produção e as necessidades colocadas pelas comunidades às quais estão integrados. Dessa forma, o ensino agrícola no país deve reconhecer esta demanda, apresentada pelos movimentos sociais do campo, tentando construir e conquistar um tipo de escolarização mais adequado às suas necessidades e especificidades.

De acordo com as ideias de Ribeiro (2002), pode-se supor que o campo, no contexto da agricultura familiar, precisa de técnicos em nível médio e superior que sejam, também, trabalhadores enraizados em suas localidades, capazes de articular a sua experiência de trabalho agrícola com o tratamento científico, o qual deve ser ofertado pelas escolas técnicas, instituições de pesquisa e universidades. A escola que pretende formar profissionais, que venham a contribuir para o desenvolvimento sustentável, neste contexto, não separa, segundo Ribeiro (2002), o trabalho e a formação. A escola deve articular-se com a produção, com o meio ambiente e com o mercado. Esta escola deve constituir-se, segundo a autora, em polo cultural, em “[...] espaço integrado e integrador de experiências, de aprendizados, de participação, de produção de novos conhecimentos, de constituição de identidades indígenas e camponesas, pessoais e coletivas, na luta por direitos e contra a discriminação e a opressão.” (RIBEIRO, 2002, p. 11).

Segundo Ribeiro (2002), a escola é um lugar de luta, onde também se discute e ensina o desenvolvimento que se quer. Tal argumentação enseja pensar em uma escola que insira o trabalho como princípio educativo em uma perspectiva emancipatória. Em outras palavras, uma escola que, como propõe Fanck (2007), entenda o trabalho como central na produção da vida e da existência do homem em sociedade. Dessa forma, esta escola pode contribuir para a formação

de sujeitos que pensem e construam novos modos de sobrevivência e de desenvolvimento ecologicamente corretos e economicamente responsáveis.

6 CONCLUSÃO

Este artigo procurou provocar discussões em torno das mudanças na sociedade, as quais implicam pensar no campo, não apenas como o lugar do atraso e do isolamento, mas como lugar do novo, do diversificado, de produtor de vida e de cultura. Então, de que modo o trabalho como princípio educativo poderia contribuir para o desenvolvimento nesta realidade social? E, que tipo de desenvolvimento se espera para este contexto? Longe de ter a pretensão de esgotar e responder por completo as perguntas, pode-se entender, com base nos autores citados neste artigo, que, por meio de uma educação que integre teoria (trabalho intelectual) e prática (trabalho prático – neste caso – prática agrícola), os sujeitos educandos do campo terão condições de desenvolver atividades agrícolas que contribuam para sua sobrevivência, de sua família e, conseqüentemente, ajudem à comunidade.

A escolarização que atenda aos interesses dos sujeitos sociais do campo foi historicamente negada ou silenciada. Nesse sentido, pode-se perceber que o processo de desenvolvimento do ensino agrícola no país esteve ligado aos interesses de desenvolvimento de expansão do capital agrícola e industrial. Contudo, como é descrito no documento do MEC/Setec (BRASIL, 2004), o currículo e formação do técnico em agropecuária não conseguiu atender nem as demandas dos grandes produtores agrícolas, tampouco dos pequenos proprietários da agricultura familiar. Por isto, o documento é uma tentativa de pensar em novas propostas de formação para os técnicos agrícolas que estejam ligadas aos interesses e expectativas dos movimentos sociais do campo e da agricultura familiar.

Sendo assim, vê-se que a formação dos técnicos nas escolas federais deve ligar a teoria com a prática, possibilitando fundamentação científica geral do trabalho agrícola, de forma que o técnico possa aprender a aprender as novas dinâmicas tecnológicas e produtivas neste tipo de trabalho e, assim, ter condições de enfrentar os vários desafios que esta atividade impõe.

A definição clara de como deve ser a aplicação do trabalho como princípio educativo e da Educação Tecnológica para os sujeitos sociais do campo, não tem condições de ser especificada neste artigo. O que podemos concluir com esta questão é que ainda há o que se pensar sobre o assunto, para descobrir de que maneira o trabalho como princípio educativo pode ser estratégico para o tipo de educação que o movimento social do campo tenta conquistar e construir. Enfim, mais do que respostas abrimos mais perguntas que podem ser problematizadas sobre este assunto. O entendimento final é que o trabalho como princípio educativo e a profissionalização dos sujeitos do campo precisam ser aprofundados em outros estudos, para perceber como este princípio educativo pode levar os profissionais do campo a construir novos modos de produção de vida, de trabalho,

de sustentabilidade, resgatando ou construindo valores sociais mais solidários e/ou socialmente mais responsáveis. No entanto, o que a interpretação das leituras nos indica é que, o princípio educativo do trabalho na formação profissional dos sujeitos do campo, pode contribuir para formar novos significados de produção de vida e trabalho para os sujeitos sociais do campo. Por meio destes novos significados de produção, os sujeitos podem pensar e desenvolver ações que favoreçam a si mesmos e à sua comunidade em geral.

Work and education: professional education and rural development

Abstract

It can be seen as working as an educational principle can guide the sustainable development of the field. Thus, talks about working as an educational principle, on the development of agricultural education in Brazil and its reframing as well as on education advocated by the social movement field.

Keywords: Work and Education. Agricultural Education. Rural Education.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S. (Org.). **Por uma Educação Básica nas Escolas do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. MEC/Setec. **Resignificação do Ensino Agrícola na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnologia**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensinoagricola_docfinal.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2010.

BULISANI, E. A. et al. A Pesquisa em Agricultura Familiar. In: **Pontes Para o Futuro**. Campinas: Consepa, 2005.

FANCK, C. **Entre o Lápis e a Enxada**: a prática educativa da Casa Familiar Rural de Francisco Beltrão/Paraná. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/11076>>. Acesso em: 26 abr. 2010.

FRIGOTTO, G. A polissemia da Categoria Trabalho e a batalha das idéias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, Anped, v. 14, n. 40, p. 168-194, jan./abr. 2009.

KUENZER, A. Z. O Trabalho como Princípio Educativo. In: **Ensino de 2º Grau**: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1988.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico; a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**. Trabalho apresentado no GT Didática, durante a 24ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Caxambu-MG, de 7 a 11 de outubro de 2001.

PARO, V. H. Parem de Preparar para o Trabalho! Reflexões acerca do Neoliberalismo Sobre a Gestão e Papel da Escola. In: FERRET, C. J. **Trabalho, Formação e Currículo**: para onde vai a escola. São Paulo: Xamã, 1999.

RIBEIRO, M. Uma escola básica do campo como condição estratégica para o desenvolvimento sustentável. In: CONFERÊNCIA ESTADUAL PARA UMA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA O CAMPO, 2., 2002, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, 2002.

SANTOS, I. F.; FRANCA, M. J.; BEGNAMI, J. B. Escola Família Agrícola: Construindo Educação e Cidadania no Campo. **Coleção Alternância Educativa e Desenvolvimento Local**, Belo Horizonte: O Lutador, n. 2, 2004.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: Fundamentos Históricos e Ontológicos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://educacao.uniso.br/pseletivo/Bibliografia/SAVIANI_Dermeval_-_Trabalho_e_educacao.pdf>. Acesso em: 4 maio 2010.

SOBRAL, F. J. M. Retrospectiva do Ensino Agrícola no Brasil. In: BRASIL. MEC/Setec. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, DF: MEC/Setec, v. 2, n. 2, nov. 2009.

SOARES, E. A. S. **Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo**. MEC/Secad. Resolução CNE/CEB n. 1, 3 abr. 2002.

Recebido em 20 de junho de 2011
Aceito em 23 de novembro de 2011