

DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL E SUSTENTABILIDADE NO SEMI-ÁRIDO DA BAHIA - BRASIL: ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DO ENSINO AGRÍCOLA NO TERRITÓRIO DE IRECÊ

Heron Ferreira Souza¹
Davi Silva da Costa²

Resumo

O trabalho buscou analisar a relação desenvolvimento sustentável, território e políticas educacionais. Discutiu-se a territorialidade da escola agrotécnica de Irecê, procurando compreender sua contribuição para a promoção do desenvolvimento e da sustentabilidade do território. Analisaram-se os pressupostos estruturais que deram sustentação e direcionamento ao desenvolvimento do ensino agrotécnico no Brasil e seus reflexos às racionalidades da Política Estadual de Educação para tal modalidade no Estado da Bahia. Evidenciou-se a influência dos discursos ambientalistas global e nacional à elaboração das Diretrizes Curriculares do Ensino Agrícola no Estado da Bahia na década de 1990 e os desafios, contradições e conflitos no processo de materialização dessas orientações curriculares. Desta forma, através da abordagem territorial, verificaram-se os reflexos de tais racionalidades políticas e institucionais para o território. A análise esteve calcada na dialética materialista e histórica, cuja abordagem teve um cunho qualitativo. Ficou evidente a necessidade de: articulação mais direta entre a escola agrotécnica e as políticas de desenvolvimento territorial; repensar a relação escola-comunidade, a fim de abarcar o meio rural como elemento pedagógico; e que a territorialidade da escola agrotécnica esteve historicamente atrelada a racionalização do capital do campo, cujo espaço vivido permitiu a estruturação de algumas práticas alternativas.

¹ Licenciado em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB / Campus V. Mestre em Educação e Contemporaneidade pela UNEB / Campus I. Doutorando em Educação, Unicamp. Professor do Instituto Federal da Bahia, Campus Barreiras. E-mail: heron@ifba.edu.br

² Engenheiro Agrônomo pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Especialista em Agricultura Familiar e Educação do Campo pela Universidade Federal de Paraíba – UFPB. Mestre em Cultura e Sociedade pela UFBA. Professor do Instituto Federal Baiano, Campus Bom Jesus da Lapa. E-mail: davi.costa@lapa.ifbaiano.edu.br

Palavras-chave: Desenvolvimento Territorial, Sustentabilidade, Políticas Educacionais.

Introdução

Nos últimos anos no Brasil tem suscitado as discussões em torno do desenvolvimento territorial calcada na chamada abordagem territorial em que busca-se analisar a ação dos atores envolvidos no processo de dinamização e/ ou concertação social. Como afirma Schneider as dicotomias e os antagonismos são substituídos pelo escrutínio da diversidade de ações, estratégias e trajetórias que os atores (indivíduos, empresas ou instituições) adotam visando sua reprodução social e econômica. (2004a, p. 105).

Nesse sentido, utiliza-se a abordagem territorial para abarcar o caráter espacial da relação educação e desenvolvimento, pois, se por um lado, o “desenvolvimento” reflete as conseqüências da materialização e organização dos processos produtivos nos diferentes espaços sociais, seja no campo ou na cidade; por outro, os projetos educacionais podem reforçar as estratégias territoriais do capital se reproduzir ou construir alternativas, possibilidades, revelar a contradição inerente ao processo. De modo específico, o trabalho tomou como foco o ensino agrotécnico buscando compreender as racionalidades inerentes as políticas de educação e ao projeto político-pedagógico das instituições de ensino diante da dinâmica socioeconômica do campo. De modo específico, analisa-se aqui o território de Irecê e sua respectiva Escola Estadual de Agricultura.

Inicialmente faz-se uma análise dos pressupostos estruturais que deram sustentação e direcionamento ao desenvolvimento do ensino agrotécnico no Brasil e seus reflexos às racionalidades da Política Estadual de Educação para tal modalidade no Estado da Bahia. Evidencia-se a influência dos discursos ambientalistas global e nacional à elaboração das Diretrizes Curriculares do Ensino Agrícola no Estado da Bahia na década de 1990 e os desafios, contradições e conflitos no processo de materialização dessas orientações curriculares. Por último, contextualiza-se tais aspectos com a dinâmica territorial da Escola de Agricultura de Irecê.

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

De modo geral, pode-se traçar três momentos importantes do ensino agrotécnico no Brasil. O primeiro refere-se a fase de construção de “um novo homem do campo”, pela viabilização através da educação de hábitos, costumes e valores no campo, o que certamente não excluía os aspectos produtivos. Um segundo momento, e que será destacado aqui, foi o ápice da agricultura brasileira e do ensino agrotécnico de forma concomitante. E por último, o momento de desarticulação, de incertezas ou de renovação e novas perspectivas para o desenvolvimento no/do campo em que são colocados desafios a esse tipo de ensino.

Modernização Agrícola e Ensino Agrotécnico

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

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

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

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

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

Enquanto isso o processo de industrialização diz respeito

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

A modernização efetivamente se dará mediante a incorporação das indústrias de produção de bens de capital (tratores, colhedeiras, etc.) e de insumos básicos (adubos, fertilizantes, etc.). É importante observar que se a relação campo-cidade se deu pelo domínio do primeiro, agora sob a lógica da industrialização da agricultura, em que a própria produção é transformada em indústria, é o capital quem comanda as relações no campo.

Como afirma Silva,

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

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

Porém, alguns fatores ainda precisam ser destacados, como por exemplo: a disparidades regionais frente ao projeto modernizante concentrado em especial nos chamados “espaços luminosos” (SANTOS, 2006), isto é, nas áreas de densidade técnica, científica e informacional, a coexistência de pequenos e grandes produtores. De forma mais específica, Silva (1999) destaca como desequilíbrios provocados pela modernização da agricultura brasileira: a concentração de terras, o êxodo rural, a superexploração dos empregados e a concentração de renda. Desafios que se impõe até o momento para se pensar o desenvolvimento rural e sua relação com o ensino agrotécnico

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

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

Referindo-se ao técnico enquanto agente de serviço, a crítica freqüentemente feita destaca sua função no tocante a proliferação de tecnologias no campo, a inserção de práticas de produção oriundas da revolução verde, como uso excessivo de fertilizantes, agrotóxicos, inseticidas. Vários autores a exemplo de Caporal (1998), Coelho (2005), Freire (2006), evidenciam como a formação dos técnicos em agropecuária para a extensão rural esteve fortemente voltada aos princípios da modernização agrícola desvinculada das questões sociais, políticas e culturais do campo.

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

Esse sistema, segundo Feitosa (2006), foi resultado do Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola, em 1973, e mantinha estreita relação com o projeto de reprodução do capital no meio rural uma vez que buscava através da relação

ensino e produção, propriamente dito, instrumentalizar o aluno para a realização de suas funções.

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

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

O ensino agrotécnico no Brasil, como ficou evidenciado, serviu potencialmente a introdução de transformações significativas no campo brasileiro, desde a conformação dos homens e mulheres do campo, seu controle e tentativa de “retê-los” no meio rural a fim de diminuir os bolsões de pobreza que contraditoriamente se alastravam nas grandes cidades em função do processo de industrialização e urbanização ou mesmo pela chamada modernização agrícola, que como afirma Silva (1996; 1999), foi extremamente conservadora, pois se reproduziu mediante as contradições geradas pelo próprio sistema capitalista. Segundo Freire (2006, p. 13), “todo desenvolvimento seja modernização, nem toda modernização é desenvolvimento”.

O ensino agrotécnico, em certa medida, serviu muito mais ao projeto de expansão e territorialização do capital no meio rural do que a promoção do

desenvolvimento propriamente dito. Portanto, durante o século XX, a preocupação em torno do ensino agrotécnico se fazia sob a lógica de levar a diante o projeto modernizador dos governos, retirando do país a imagem de país atrasado e agricolamente subdesenvolvido, sem preocupação com a reprodução das desigualdades no campo e os conseqüentes impactos (sociais, políticos, econômicos e mesmo culturais) gerados pelo projeto político de modernização conservadora ancorado num projeto educacional de cunho instrumentalizador e “doutrinador”.

A política de ensino agrotécnico no estado da Bahia a partir da década de 1990

De modo específico, a partir de 1991, houve um processo contínuo no estado da Bahia a fim de elaborar as diretrizes curriculares para o ensino agrotécnico que orientavam-se na perspectiva de conceber tais escolas como difusoras de novas técnicas produtivas³, como promotoras do cooperativismo e do associativismo, além de apoiar programas agrícolas a nível estadual, voltados para o aperfeiçoamento e o crescimento da produção agropecuária, e de se inserirem no meio rural buscando promover a sustentabilidade socioambiental, através da conscientização das comunidades quanto aos problemas agrícolas e na busca de alternativas viáveis para solucioná-las.

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

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

³ O que não estava associado aos princípios fortemente vinculados, na década de 1970, as transferências de tecnologias e insumos ao campo sob a lógica da Revolução Verde.

desmobilização operacional dessa proposta curricular para o ensino agrotécnico. Portanto, os impactos provocados pela proposta curricular no tocante mesmo a concepção da função social das escolas agrotécnicas, de modo geral ficou restrito a esfera do ensinar em que a resistência se configurou na tentativa de uma formação técnica mais sensível as questões sociais, culturais, econômicas e ambientais no campo, porém com pouca atuação direta. No âmbito da territorialização do fazer educativo pela escola.

Desenvolvimento e Educação: questões conceituais

A questão central aqui é pensar uma proposta de educação profissional que esteja, sobretudo, vinculado a um projeto territorial, isto é, não atenda apenas a lógica do mercado, mas também aos interesses dos atores e a proposta de desenvolvimento dos espaços territoriais, haja vista que nesse aspecto muitas são as possibilidades inerentes ao ensino agrotécnico, de forma específica. Nesse sentido, Pistrak alerta sobre

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

O autor acrescenta, referindo-se ao ensino agrícola afirma que

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

Desta forma, dois aspectos são importantes: o primeiro, portanto, refere-se a necessidade de compreensão dos assuntos econômicos, sociais, técnicos e também ambientais da produção no campo como questões centrais ao ensino agrotécnico; o segundo, diz respeito a função da escola no tocante ao desenvolvimento do meio rural e também em sua relação com a cidade, porém isso não deve ser pensado apenas sob a lógica desenvolvimentista da produção capitalista, mas levando também em

consideração os aspectos histórico-sociais e culturais das populações do campo. Certamente, este último apresenta-se como principal entrave na estruturação da proposta educacional das escolas, o que é em parte uma questão de política educacional centrada nos interesses do mercado, mas não se limita a isso.

As abordagens de Pistrak sobre a importância da escola se aproximar das necessidades da economia, porém proporcionando uma compreensão dialética do meio social e do trabalho produtivo – revelam o esgotamento de se pensar a educação para o desenvolvimento entendido como simplesmente crescimento econômico. Nesse sentido, cabe um aprofundamento sobre a trajetória do conceito de desenvolvimento no sentido de nortear as análises sobre a Escola de Agricultura de Irecê.

Tentando desconstruir a idéia de desenvolvimento como sinônimo de crescimento econômico, muitas adjetivações foram e continuam sendo incorporadas ao conceito de desenvolvimento no intuito de demonstrar seu caráter multidimensional como, por exemplo, integrado, endógeno, local, sustentável, sócio-espacial e mais recentemente territorial. Certamente, os próprios efeitos do entendimento do desenvolvimento sob o ideário ocidental que o vê como estágio, modelo ou maturação – desconsiderando o caráter “aberto” (SACHS, 2008b) ao qual está circunscrito tal conceito – impulsionaram a emergência de tais qualitativos ao conceito.

Outra característica alocada à concepção de desenvolvimento foi a de sustentabilidade. O movimento em torno das preocupações com o ambiente em função dos impactos negativos causados pelo modelo econômico capitalista centrado no desenvolvimento tecnológico formulou inicialmente a concepção de ecodesenvolvimento. Mol e Spaargaren (2003) destacam tal conceito como resultado de uma ideologia ambiental “contra-ideologia” que pregava a desmodernização.

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

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

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

Para Sachs “apenas as soluções que considerem estes três elementos, isto é, que promovam o crescimento econômico com impactos positivos em termos sociais e ambientais, merecem a denominação de desenvolvimento” (SACHS, 2008b, p. 36). Desta forma, faz-se necessário “[...] uma distribuição mais justa da renda, a conservação dos recursos e enfatizando técnicas limpas de produção” (SACHS, 1993, p. 21).

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

Associado a isso, a questão em torno da tecnologia e da ciência torna-se importante, uma vez que para Sachs (2008a) há a necessidade de utilização “ao máximo da ciência de ponta, com ênfase especial em biologia e biotécnicas” (p. 30). Para tanto, segundo o autor, é igualmente necessário “uma abordagem holística e interdisciplinar do conhecimento, na qual cientistas naturais e sociais trabalhem juntos” (p. 31) para a adequada apropriação e uso dos recursos naturais. Assim, o desenvolvimento técnico-científico, a partir de um olhar crítico e ambientalmente comprometido, poderá direcionar também à “*revolução duplamente verde*”⁴.

Sob tais aspectos, considera-se aqui o desenvolvimento sustentável como o resultado de processos culturais, econômicos e políticos de reprodução social, por meio da apropriação não predatória da natureza e do uso de tecnologias adaptadas⁵ e da garantia de condições dignas de vida aos seres humanos.

⁴ Schas (2008b) afirma que a revolução duplamente verde (*evergreen revolution*, na terminologia do agrônomo indiano M. S. Swaminathan) busca simultaneamente avanços tecnológicos e sustentabilidade ambiental. (p. 129).

⁵ Segundo Sachs (2008b) “as *tecnologias adaptadas* são aquelas que correspondem ao conjunto de critérios adotados para sua avaliação, (...) [que] não devem se limitar a critérios puramente técnicos, e sim

Articula-se esse conceito ao de desenvolvimento territorial por este além de incluir a dimensão econômica, sociocultural e ambiental, também considerar a dimensão político-institucional. Portanto, o foco do conceito de desenvolvimento territorial se refere aos processos de articulação dos diferentes atores sociais, econômicos e institucionais, assim como abarca aspectos como participação, autonomia, redes de cooperação, laços de confiança, sustentabilidade, auto-gestão, empoderamento, autonomia, etc.

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

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

Desta forma, os referidos autores afirmam que

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

incluir critérios sociais (geração de empregos decentes) e ambientais” (p. 122) O autor acrescenta que tais tecnologias constituem um importante elemento a fim de se alcançar o desenvolvimento, porém a concretização deste dependerá de um conjunto de ações articuladas como acesso “à terra, à capacitação, ao crédito e aos mercados” (p. 55). Atualmente, tem-se considerado mais o conceito de tecnologia social.

Escola de Agricultura de Irecê e dinâmica territorial do desenvolvimento

A instalação da Escola de Agricultura de Irecê / ESAGRI esteve associada ao processo de desenvolvimento e modernização das atividades agrícolas na região, em correlação com as políticas educacionais voltadas aos interesses ou as orientações do capital. Nesse sentido, é importante identificar os principais aspectos desse momento histórico que condicionaram as transformações produtivas e de organização do espaço regional.

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

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

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

Diferentemente do padrão produtivo da Revolução Verde baseado na monocultura e exportação, a região de Irecê desenvolve sua produção agrícola a partir da década de 1970 tendo como base produtiva o tri-consórcio feijão, milho e mamona, direcionados ao mercado interno em maior escala (SEI, 2003). Claro que, a concretização da política de modernização dessa região, tornando-a num importante centro de produção de alimentos básicos para o mercado interno (segundo os interesses

e fatores conjunturais que não cabe aqui aprofundar) se deu mediante a implementação de serviços de apoio técnico, financeiro e de infra-estrutura.

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

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

O cenário de crise da produção provocando sérios reflexos nas condições socioeconômicas da população levou alguns municípios a redirecionarem sua produção, no sentido de diversificá-la, “através de culturas irrigadas a partir dos anos 1990 como olerícolas (cenoura e beterraba) e fruteiras, destacando-se a pinha (ou fruta-do-conde)” (ROCHA; SCHEFLER; COUTO, 2003, p. 4). No entanto, a intensificação da irrigação na região coloca outras questões ambientais como a gestão dos recursos hídricos.

De modo geral, a região ainda se caracteriza pela produção de feijão, milho e mamona (haja vista a atual conjuntura para a produção agrícola voltada para os biocombustíveis). Além, claro, das olerícolas, da fruticultura e da pecuária. Esse contexto coloca aspectos importantes para pensar a atuação da escola no contexto regional/territorial, uma vez que o desenvolvimento agrícola esteve fortemente associado (assim como em outras partes do Brasil também nesse período) à proliferação dos impactos socioambientais e atualmente as discussões e iniciativas das políticas governamentais tendem a direcionar práticas que enfrentem os desafios de se construir meios mais sustentáveis de relação com o meio ambiente e de convivência com a seca. Desafios que não podem passar despercebidos no processo de formação dos técnicos em

agricultura ou mesmo na atuação social da escola na comunidade local/regional. Portanto, a fim de perceber as possíveis contribuições da ESAGRI para o (atualmente chamado) território de Irecê, buscou-se refletir alguns pontos referentes aos processos de formação dos técnicos ao longo dessas últimas décadas (levando-se em consideração as disponibilidades de informações pelos sujeitos entrevistados) e a função socialmente atribuída a essa instituição.

A trajetória da ESAGRI na região ou no chamado território de Irecê se deu e se dá de modo a pensar a realidade vivida, em especial, pelos agricultores familiares. No entanto, os desafios sobre o caráter da empregabilidade, campo de trabalho para esses jovens profissionais formados pela instituição levou a se repensar desde a década de 1980 os objetivos e o processo de formação dos educandos, no sentido de dotá-los de uma formação calcada na preparação para o trabalho reconhecendo as múltiplas possibilidades de inserção nesse mercado – o que necessariamente não chegou à proposta de novos cursos.

A trajetória da ESAGRI na região ou no chamado território de Irecê se deu e se dá de modo a pensar a realidade vivida, em especial, pelos agricultores familiares. No entanto, os desafios sobre o caráter da empregabilidade, campo de trabalho para esses jovens profissionais formados pela instituição levou a se repensar desde a década de 1980 os objetivos e o processo de formação dos educandos, no sentido de dotá-los de uma formação calcada na preparação para o trabalho reconhecendo as múltiplas possibilidades de inserção nesse mercado – o que necessariamente não chegou à proposta de novos cursos.

Atualmente, percebe-se essa preocupação pela oferta de cursos ligados ou não ao meio rural, porém o foco do projeto pedagógico continua sendo as demandas do campo e a agricultura familiar potencialmente. Nesse processo, faz-se importante perceber também a questão da sustentabilidade ambiental, do desenvolvimento social, da participação política, que por vez foram mais tensionadas na década de 1990 do que no atual momento. Isso, no entanto, não significa “despreocupação” com essas questões, pois a proposta curricular e pedagógica da escola tem como intencionalidade a promoção da autonomia e emancipação dos sujeitos. De qualquer forma, alguns problemas (que podem aqui ser considerados como estruturais e conjunturais) ainda são entraves ou impactam negativamente para a formação dos educandos ou na influência

da escola no desenvolvimento territorial. Em termos pedagógicos, podem-se citar atualmente as críticas em torno da pouca vivência na relação teoria – prática, fragilidade da relação da escola com a comunidade, dentre outras. No que tange as questões administrativas ou gerenciais, destaca-se a falta de financiamento público ou a escassez de recursos (por vez, reflexo do sucateamento vivido pelas escolas técnicas no final da década de 1990), e a dificuldade dos órgãos administrativos perceberem as particularidades das escolas agrotécnicas.

Considerações finais

A relação *educação – trabalho - território - desenvolvimento* procurou evidenciar a dinâmica das escolas agrotécnicas (sua territorialidade), especificamente a Escola de Agricultura de Irecê, de modo a reforçar as estratégias territoriais ao qual o capital se reproduz ou constrói alternativas, possibilidades ao processo ou ainda, de forma mais específica, pela estruturação do conflito entre o concebido pelas políticas de desenvolvimento e educacional materializadas na função social assumida pelas instituições. Desta forma, a territorialidade foi entendida como a dinâmica das escolas no espaço social ou especificamente no território.

O que se visualizou em termos gerais foi uma tendência racionalizadora do ensino agrotécnico em atender as exigências reprodutivas do capital, especificamente na década de 1970, porém, as condições conjunturais em determinados momentos permitiu no âmbito da prática pedagógica se estruturar em certa medida processos alternativos.

Com isso, observa-se a necessidade de haver uma racionalidade coletiva pensando as escolas agrotécnicas como vetores de desenvolvimento de forma articulada as estratégias de desenvolvimento territorial, porém não restrito a oferta de cursos, etc. É preciso buscar estabelecer, no âmbito das políticas territoriais, os meios de superação dos antigos entraves ao ensino agrotécnico como a diversidade produtiva no campo, a inter - setorialidade, a alternância, a superação do modelo patronal do ensino e a maior articulação da escola com segmentos do meio rural e com as comunidades rurais em si.

Portanto, o meio rural deve também ser abarcado como elemento pedagógico importante. Com isso, a aproximação escola-comunidade (em especial a rural) deve ser potencializada como meio estruturante de diálogo com os homens e mulheres do campo, em que o sentido comunicacional da formação deve ser constituído pela dialogicidade

dos saberes social e tecnicamente re-construídos. Além disso, a formação do técnico em agropecuária ou mesmo a proposta curricular das escolas devem estar mais atreladas para a construção da melhoria das condições de vida dos sujeitos do campo, não somente atrelada as condições técnicas voltadas ao processo produtivo em si, mas na perspectiva de contribuir com a reflexão e preparação para aspectos como planejamento, política agrícola, financiamento e crédito, gestão produtiva e de recursos financeiros. Questões que são desprivilegiadas na formação técnica e que poderiam ser motores de uma maior articulação escola-comunidade, no sentido de estabelecer reflexões acerca desses pontos, e certamente poderia ser um diferencial na tentativa de despertar os jovens para a construção e gestão de um projeto de desenvolvimento para o meio rural.

De igual forma, faz-se importante no âmbito da estruturação de uma política concreta de desenvolvimento territorial, que se considerem as escolas agrotécnicas e fortaleça a sua territorialidade, potencializando uma formação técnico-humana cada vez mais calcada nos princípios de participação, cooperação autonomia e auto-gestão.

Observou-se que além do atendimento as demandas produtivas locais / regionais / territoriais, foram sendo engendradas discussões e propostas em torno dos aspectos sócio-ambientais e socioeconômicos que norteavam o processo. Tais questões atingiram seu ápice com a elaboração da proposta curricular para o ensino agrotécnico no estado. Com isso, a década de 1990 foi o momento de efervescência dessas discussões. Na ESAGRI teve a forte mobilização de cunho ambiental e o conseqüente reflexo disso na formação dos técnicos.

As fragilidades em torno da territorialidade da escola de agricultura no território de Irecê, o que reflete uma política cuja racionalidade está centrada na lógica do capital humano – de apenas formar contingentes de trabalhadores para o mercado – coloca como problema histórico e político a necessidade de repensar a função social das escolas agrotécnicas ou de formação profissional de modo a permitir sua maior dinâmica nos territórios. Portanto, tornam-se mais do que nunca válidas a observações de Pistrak (2006) sobre os desafios de a escola atender as necessidades da economia e dos camponeses (nesse caso agricultores familiares).

Referências

BAHIA. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA. DEPARTAMENTO DE ENSINO. **Agropecuária: Diretrizes Curriculares para o ensino agrícola.** Salvador: SEC, 1994.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.** Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas.** Brasília: MEC, 2008.

BRUNDTLAND, Gro Harlem. **Nosso futuro comum: Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento.** 2a. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1991. CAPORAL, Francisco Roberto. **LA EXTENSIÓN AGRARIA DEL SECTOR PÚBLICO ANTE LOS DESAFÍOS DEL DESARROLLO SOSTENIBLE: EL CASO DE RIO GRANDE DO SUL, BRASIL.** Una aproximación histórico-crítica a la evolución y enfoques teóricos del extensionismo rural y contribuciones para el paso del paradigma dominante. Tese de doutorado, apresentada ao ISEC - Instituto de Sociología y Estudios Campesinos, Universidad de Córdoba – España, 1998.

COELHO, Francine Maria Gontijo. **A arte das orientações técnicas no campo: concepções e métodos.** Viçosa: Ed. UFV, 2005.

DALLABRIDA, Valdir Roque; FERNÁNDEZ, Victor Ramiro. **Desenvolvimento Territorial: possibilidades e desafios, considerando a realidade de âmbitos espaciais periféricos.** Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo; Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

FEITOSA, André Elias Fidelis. **A trajetória do ensino agrícola no Brasil no contexto do capitalismo dependente.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, UFF, 2006.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Trad. de Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2006.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO / MDA e SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL / SDT. **Marco Referencial para Apoio ao Desenvolvimento de Territórios Rurais.** Brasília: maio de 2005. Série Documentos Institucionais 02-2005.

MOL, A. P. J. & SPAARGAREN, G. **Sociologia, Meio Ambiente e Modernidade.** Tradução: Salvador Dal Pozzo Trevisan. Ilhéus: Editus, 1995.

PEDRÃO, Fernando Cardoso. **Desenvolvimento rural na Bahia.** In: Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. **Análise territorial da Bahia Rural.** Salvador: SEI, 2004.

PEIXOTO, S. E. A. A.; SOUZA, C. L. A. de; OLIVEIRA, C. A. V. **Sistemas agrícolas dos pequenos produtores da microrregião de Irecê.** Petrolina: Fundação Banco do Brasil, Empresa Baiana de Pesquisa e Agropecuária e Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola, 1999, 52p.

PISTRAK, Mikhailovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** Trad. Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular: 2000.

ROCHA, Alynson dos Santos. et. al. **Organização Social e desenvolvimento Territorial: Reflexões sobre a experiência dos CMDRS na região de Irecê – Bahia.** In: Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. **Análise territorial da Bahia Rural.** Salvador: SEI, 2004.

ROCHA, Alynson S.; SCHEFLER, Maria L.N. ; COUTO, Vítor A. **Organização social e desenvolvimento territorial: reflexões sobre a experiência dos CMDRS na região de Irecê - Bahia.** In: XLI Congresso Brasileiro de Economia e Sociologia Rural (SOBER). **Anais...**, Juiz de Fora (MG), 2003.

SACHS, Ignacy. **Desenvolvimento: includente, sustentável, sustentado.** Rio de Janeiro: Garamond, 2008a.

_____. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável.** Organizadora: Paula Yone Stroh. Rio de Janeiro: Garamond, 2008b. 3ª Ed.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço.** São Paulo: HUCITEC, 2006.

SCHNEIDER, Sérgio. **A abordagem territorial do desenvolvimento rural e suas articulações externas.** Sociologias, Porto Alegre, ano 6, nº 11, jan/jun 2004a, p. 88-125. _____ e TARTARUGA, Iván G. Peyré. **Território e abordagem territorial: das referencias cognitivas aos aportes aplicados à análise dos processos sociais rurais.** Raízes: Revista de Ciências Sociais, Campina Grande, UFCG, vol. 23, nº 01 e 02, p. 99-117, jan-dez 2004.

SEBRAE/SIC – SERVIÇO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS DA BAHIA E SECRETARIA DA INDÚSTRIA, COMERCIO E MINERAÇÃO DA BAHIA. **Diagnósticos de municípios: Região de Irecê.** Salvador: SEBRAE, Série Desenvolvimento Regional, v. 27, 211 p., 1995.

SEI – SUPERINTENDENCIA DE ESTUDOS ECONOMICOS E SOCIAIS DA BAHIA. **Região Irecê.** In: SEI. Dinâmica sócio-demográfica da Bahia: 1980-2000. Salvador: SEI, Série Estudos e Pesquisas, v. 60, 2003. p. 349-364.

SILVA, José Graziano. **A nova dinâmica da agricultura brasileira.** Campinas: UNICAMP, 1996.

_____. **Progresso Técnico e relações de trabalho na agricultura.** São Paulo: HUCITEC, 1999.