

FRANCO, M. Laura P. Barboza. Ensino médio :
desafios e reflexões. Campinas : Papirus, 1994.

3
ENSINO AGRÍCOLA DE 2º GRAU:
DO DISCURSO OFICIAL
À NECESSIDADE DE SE CONHECER A REALIDADE

Introdução

Já tem sido suficientemente divulgada a enorme distância existente entre os textos legais elaborados em gabinete e as condições concretas nas quais se efetivam as práticas pedagógicas no contexto da realidade educacional brasileira.

No entanto, tendo em vista a importância das leis que legitimam a ordem econômica e social de um país e que discriminam os direitos políticos e educacionais de seus cidadãos, gostaríamos de iniciar nossa reflexão acerca do ensino técnico agrícola, com base na análise do discurso oficial que tem, historicamente, definido suas linhas norteadoras.

Essa análise nos parece oportuna porque o ensino técnico agrícola, sendo uma (dentre muitas) modalidade de ensino médio, concentra uma grande possibilidade de expressar não apenas distorções *formais* entre os textos legais e a realidade, mas também contradições *reais* que se instalam na sociedade mais abrangente.

Por outro lado, sabemos que não basta identificar as possíveis distorções entre as propostas educacionais expressas nos discursos oficiais e a estrutura social mais abrangente.

Esse é apenas um ponto de partida.

Pretendemos avançar no estudo empírico dessas escolas, sem deixar de levar em conta a especificidade de seus currículos que, assentados numa perspectiva profissionalizante, têm gerado polêmicas teóricas acerca da relação escola e trabalho.

Breve retrospectiva histórica

Hoje em dia, o ensino agrícola regular, em seus três níveis (primeiro, segundo e terceiro graus), forma a espinha dorsal do sistema de educação rural do país, permeando todos os outros programas (supletivos, regionais etc) que direta ou indiretamente atuam no setor primário da economia.

Em nossa retrospectiva histórica, limitar-nos-emos à abordagem do ensino agrícola regular/formal e diretamente voltado à formação profissionalizante.

Por ensino regular/formal entendemos “o momento em que a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz seus métodos, estabelece suas regras e tempos e constitui executores especializados. É quando aparecem a escola, o aluno e o professor”. (Brandão 1981, p.16)

O ensino agrícola regular teve seu surgimento no fim do período imperial, ocasião em que foram implantadas as primeiras instituições profissionalizantes de educação agrícola e destinadas à formação de agrônomos.

Por iniciativa do Instituto de Agricultura da Bahia e apoiando-se na Carta Régia de 1813, que determinava a criação de um curso de agricultura na Bahia, surgiu o primeiro estabelecimento de ensino agrícola (em 23/06/1875), denominado Imperial Escola Agrícola da Bahia, e situado no Engenho de São Bento das Lages, câmara de Santo Amaro. Ainda no período imperial, foram criadas mais três escolas agrícolas: uma no Rio Grande do Sul, na cidade de Pelotas;

outra em Piracicaba, no estado de São Paulo, e a terceira no município de Lavras, em Minas Gerais. Gradativamente essas escolas foram se voltando também para a formação de veterinários e, por volta de 1890, transformaram-se em Liceus de Agronomia e Veterinária.

“Durante todo o período imperial diplomaram-se no Brasil apenas 74 engenheiros agrônomos e nenhum veterinário.” (Calazans 1979, p. 83)

Embora ainda incipiente, foi na primeira fase da República que começaram a existir iniciativas mais concretas e voltadas à formação de profissionais para a agricultura. Intensificaram-se, também, a oferta de serviços técnicos oficiais, o início de pesquisas e experimentação agrícola e a criação de diversas escolas estaduais e de iniciativa privada.

Essa ampliação de investimentos coincide com a necessidade da introdução de inovações tecnológicas para salvaguardar a base da economia brasileira sedimentada na produção do café.

O café (posterior sustentáculo do desenvolvimento industrial) já havia migrado para o que se costuma chamar “complexo do Oeste Paulista” e a partir da década de 1870 ganha um poderoso impulso.

Essa expansão ocorreu concomitantemente à decadência da economia cafeeira fluminense e do vale paraibano que, “tipicamente baseada em relações de produção escravagista, ressentiu-se penosamente das limitações cada vez mais fortes ao tráfico negreiro e, mais ainda, da sua completa proibição a partir da Lei Eusébio de Queirós”. (Prado Jr 1959, p. 166)

Os preços das escravarias aumentaram exponencialmente e, como mostra o economista Wilson Cano, o encarecimento da terra e da mão-de-obra levou os fazendeiros a reduzir — e até mesmo eliminar — o cultivo de produtos alimentícios (como o feijão, a mandioca etc) para dedicar todo o espaço à cafeicultura; em compensação transformaram “uma parcela de custos que antes eram em grande parte não-monetários (uma vez que o escravo produzia grande parte do seu próprio alimento) em efetivos desembolsos com a compra de alimentos”. (Mendes Jr 1981, p. 65)

Além do encarecimento da mão-de-obra, de acordo com Emilia Vioti da Costa, a utilização de uma tecnologia rudimentar, tanto no tamanho da terra quanto no beneficiamento do café, completou o

quadro da decadência da economia cafeeira fluminense: o uso do arado era feito em escala desprezível e o beneficiamento, nos antiquados "engenhos de pilão". (Costa 1966, p. 185)

Fazia-se, pois, necessária não apenas uma adaptação mais próxima daquilo que chamaríamos de relação de produção capitalista em substituição às relações patriarcais e escravistas, como também seria importante a utilização de técnicas mais sofisticadas de plantio e beneficiamento do produto, com o uso mais generalizado do arado, bem como despoldadores, ventiladores, brunidores, separadores, classificadores de café etc.

Para os historiadores Mendes Jr. e Ricardo Maranhão, foram os cafeicultores paulistas que mais facilmente se adaptaram a essa nova situação.

Seus antecessores, os "barões fluminenses", ainda muito ligados às antigas tradições coloniais ao estilo do "senhor de engenho", vivendo nas fazendas e muito pouco propensos a adotar técnicas novas (sempre encaradas com suspeita), foram perdendo espaço e controle de seu próprio capital.

Os grandes fazendeiros paulistas, ao contrário, mais acostumados com as finanças e com os mecanismos internacionais de crédito, possuíam seus próprios esquemas de comercialização do café; não viviam nas fazendas, mas em vistosas mansões na cidade de São Paulo e se identificavam com uma gama de valores e idéias muito mais urbanos do que rurais.

Além disso, aceitavam com grande entusiasmo "a moderna tecnologia, aplicando-a em seus latifúndios e, assim, obtinham uma produtividade quase cinco vezes maior do que a das fazendas fluminenses". (Mendes Jr 1981, p. 67)

A crença da importância da tecnologia como condicionante do aumento da produtividade, da redução dos gastos com a mão-de-obra, e a conseqüente geração de lucros e divisas, foi responsável pela efetivação de alguns acordos internacionais, por meio dos quais técnicos (principalmente alemães e norte-americanos) foram trazidos ao Brasil para prestar consultorias voltadas à modernização do setor agrícola.

Paralelamente, intensificavam-se os investimentos internos e voltados à criação de instrumentos estatais com poder de controlar e

propiciar a formação de profissionais capacitados a enfrentar os problemas que se instalavam na agricultura brasileira. No período que vai de 1910 a 1930, foram criadas 17 escolas agrícolas que, somadas às do período imperial, ofereciam o seguinte quadro: funcionavam 20 escolas, sendo seis com cursos de Agronomia e Veterinária; dez somente com cursos de Agronomia e quatro apenas com curso de Veterinária; formaram-se 1.577 agrônomos e 394 veterinários numa média anual de 79 agrônomos e 20 veterinários. (Calazans 1979, p.83)

Na década de 1930, com a criação do Estado Novo (em 1937) começaram a surgir mecanismos controladores para garantir a intervenção de um Estado forte e autoritário em todos os setores da sociedade.

As oligarquias, inclusive representantes de burguesias agroexportadoras, beneficiavam-se com o novo regime pela intervenção reguladora do governo, protegendo a economia por meio da criação de novos organismos centralizadores do crédito agrícola; pela manutenção da estrutura agrária (dominada por grandes propriedades); pela exploração das condições de trabalho no campo; e pela contenção das forças populares. (Alencar 1979)

Diversas superintendências, conselhos técnicos, comissões, coordenadorias etc. foram sendo criados. Ao lado dos técnicos do governo, a cúpula das Forças Armadas participava ativamente desses órgãos, sendo um dos grandes sustentáculos do Estado Novo.

Por essa ótica, criou-se em 1940¹ uma superintendência (ligada ao Ministério da Agricultura: Seav) à qual "competia orientar e fiscalizar o ensino agrícola em seus diferentes graus; fiscalizar o exercício das profissões de Agronomia e Veterinária; ministrar o ensino médio elementar de agricultura, promover a educação direta das populações rurais; e realizar estudos e pesquisas educacionais aplicados à agricultura". (Calazans 1979, p. 86)

Somente após a queda da ditadura Vargas, foi que o ensino agrícola de nível médio (correspondente ao atual 2º grau) teve sua primeira regulamentação estabelecida pelo Decreto-Lei 9.613, de 20/08/46, chamada de "Lei Orgânica do Ensino Agrícola".

1. Decreto-Lei 2.832 de 4/11/1940.

Com base nessa lei os estabelecimentos de ensino agrícola foram classificados em:

- escolas de iniciação agrícola que ministravam as 1^{as} e 2^{as} séries do 1º ciclo (ginasial) entregando ao concluinte o certificado de operário agrícola;
- escolas agrícolas, que ministravam as quatro séries do 1º ciclo (ginasial), fornecendo ao concluinte o certificado de mestre agrícola;
- escolas agrotécnicas, onde eram ministradas as quatro séries do 1º ciclo (ginasial) e as três séries do 2º ciclo (colegial), atribuindo aos concluintes os diplomas de técnico em agricultura, horticultura, zootecnia, práticas veterinárias, indústrias agrícolas, laticínios e mecânica agrícola.

As primeiras referências à formação de técnicos em Economia Rural Doméstica também surgiram na Lei Orgânica de 1946, e com um destino certo: o sexo feminino. A colocação dessa habilitação (na referida lei), assentada no pressuposto da fragilidade da mulher e de sua limitação ao "lar", demonstra, mais uma vez, a contribuição da escola para a socialização diferencial entre homens e mulheres, o que acaba condicionando, em última instância, diferentes trajetórias profissionais.

Embora o Artigo 51 expresse que "o direito de ingressar nos cursos de ensino agrícola é igual para homens e mulheres", no Artigo 52 define-se que no ensino agrícola feminino serão observadas as seguintes prescrições especiais:

1. É recomendável que os cursos do ensino agrícola para mulheres sejam dados em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina.
2. Às mulheres não se permitirá nos estabelecimentos do ensino agrícola, trabalho que, sob o ponto de vista de saúde, não lhes seja adequado.
3. Na execução dos programas, em todos os cursos, ter-se-á em mira a natureza de personalidade feminina e o papel da mulher na vida do lar.

Na quarta e última recomendação desse artigo reforça-se a desvalorização da formação profissional para as mulheres numa época "em que já era expressiva a quantidade de mulheres inseridas no mercado de trabalho seja na indústria seja na agricultura". (Mendes Jr 1981, p. 278)

Assim é que para essas últimas parecia ser suficiente um ensino superficial e incipiente quando se admitia que "além dos cursos de continuação para mulheres que trabalham na agricultura e destinados a dar-lhes *sumário ensino de um ofício agrícola*² ministrarão os estabelecimentos de ensino agrícola a mulheres que trabalham nas lidas do lar cursos de continuação da economia rural doméstica para ensino *rápido*³ e prático dos comuns misteres da vida doméstica rural". (Artigo 52, Recomendação 5)

Baseando-se na Lei Orgânica do Ensino Agrícola, todos os cursos técnicos profissionalizantes da área primária da economia passaram a ter a mesma duração do curso secundário, mas sem igual equivalência para o ingresso na universidade, exceto para os cursos de Agronomia e Veterinária.

Decorridos quase 15 anos da promulgação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, entrou em vigor a primeira lei global de educação do país (a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional, Lei 4.024/61), constituindo-se em importante marco para a organização do sistema educacional brasileiro. De acordo com essa lei, o ensino foi estruturado em três graus: primário, médio e superior.

Ao ensino primário correspondiam as quatro séries do ensino fundamental.

O ensino médio era ministrado em dois ciclos: o ginasial com quatro séries e o colegial com três séries. Em relação ao ensino técnico, de grau médio, a referida lei fixou para a formação de professores para o ensino primário e para o funcionamento dos cursos: industrial, agrícola e comercial.

Em decorrência, as antigas escolas de iniciação agrícolas (formadoras de operários agrícolas) e as escolas agrícolas (formadoras de mestres agrícolas) foram agrupadas segundo a denominação de gínasios agrícolas.

2. O grifo é nosso.

3. O grifo é nosso.

Tais ginásios recebiam alunos que haviam freqüentado o curso primário, ministravam as quatro séries do 1º ciclo (ginásial) orientadas para o ensino agrícola e mantinham a expedição do certificado de mestre agrícola.

As escolas agrotécnicas passaram a se denominar colégios agrícolas, ministrando as três séries do 2º ciclo (colegial) e conferindo aos concluintes o diploma de técnico em agricultura.

Condizentes com o modelo desenvolvimentista adotado pelo governo, na década de 1960, essas escolas procuraram se ajustar às demandas decorrentes do surgimento de grandes empresas e de conglomerados industriais voltados ao desenvolvimento de tecnologias agrícolas, em que se multiplicavam espaços ocupacionais tanto no setor público quanto no privado. Durante esse período a atuação do MEC orientou-se no sentido de reformular a filosofia do ensino agrícola, sendo implantada, então, a metodologia do sistema escola-fazenda, baseada no princípio "aprender a fazer, fazendo".

Com base na Lei 5.692/71, que pretendeu transformar o ensino de 2º grau em profissionalizante, define-se nova política para o ensino técnico agrícola e em 1975 (Decreto 76.436) foi criada a Coordenadoria Nacional do Ensino Agropecuário (Coagri) como órgão autônomo do MEC, tendo por finalidade prestar assistência técnica e financeira a estabelecimentos especializados em ensino agrícola, ficando-lhe diretamente subordinados todos os colégios agrícolas e de economia doméstica vinculados ao então Departamento de Ensino Médio (DEM).

Política do ensino agrícola na década de 1980

Durante toda a década de 1980 a contribuição da Seps/Coagri na execução da política para a educação agrícola foi sintonizada com as prioridades econômicas e sociais estabelecidas no III PND⁴ e com as diretrizes estabelecidas no III Psecd⁵ para o quinquênio 1980-1985.

No quadro da política social do III PND, "a educação se compromete a colaborar na redução das desigualdades sociais, voltando-se, preferentemente, para a população de baixa renda. Procura ser

4. PND (Plano Nacional de Desenvolvimento).

5. Psecd (Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportes).

parceira do esforço de redistribuição dos benefícios do crescimento econômico, bem como fomentadora da participação política, para que se obtenha uma sociedade democrática, na qual o acesso às oportunidades não seja apenas função da posse econômica e do poder". (III PND, p. 20)

Nesse sentido, e propondo a superação do divórcio entre a escola e a sociedade (que a mantém) e com as necessidades da população (a serviço de qual deveria estar), o III Psecd formula diretrizes para a viabilização de uma educação redistributiva e participativa, qualificando-a como sócia de um projeto mais global de redução da pobreza e de abertura à participação política. (Cenafor, 1982)

No conjunto dessas prioridades e diretrizes, a agricultura emerge como fator básico e estratégico e a Seps/Coagri procuram definir a atuação das escolas agrícolas de 2º grau para a efetivação das metas estabelecidas nos planos governamentais. Assim é que a análise de suas linhas norteadoras⁶ demonstra (entre outras) as seguintes preocupações:

- democratizar o processo de tomada de decisão na escola, incentivando a participação ativa dos representantes dos vários segmentos sociais;
- co-participar de programas que contribuam para a melhoria de vida da comunidade nas áreas de alimentação, higiene, saúde, preservação do meio ambiente, educação do menor carente etc;
- promover gestões junto a órgãos governamentais, a fim de oportunizar ao técnico em agropecuária a aquisição de terra e de capital suficientes para sua fixação como produtor rural;
- proporcionar ao técnico em agropecuária orientação e assistência técnica, para que o mesmo possa se estabelecer como produtor autônomo;
- atuar com a comunidade no processo de sua auto-organização, por meio de formas de reivindicar seus direitos, de desenvolver trabalhos associativos ou de encaminhar propostas que visem à solução de problemas.

6. MEC/Seps/Coagri. "Educação agrícola — 2º grau — linhas norteadoras", Brasília, 1984.

Essas preocupações, aliadas a outras de caráter mais técnico que definiram as linhas norteadoras do ensino agrícola, expressam, sem dúvida, um compromisso da escola não apenas com a formação do técnico especializado, mas também com a formação política do adolescente que, atuante e participativo, colocará seu saber e sua ação a serviço de mudanças da organização social. Além disso, aquelas estão assentadas em uma concepção de escola que vai além da simples reprodução de conhecimentos e valores e que se supõe autônoma e não condicionada à aceitação passiva de programas prontos e impostos de cima para baixo.

Todavia, levando-se em conta a política atual do ensino técnico, no Brasil, bem como a expectativa em relação a seus indicadores de qualidade,⁷ torna-se necessário reexaminar tais linhas norteadoras.

Expressas nos discursos oficiais e na retórica das plataformas eleitoreiras, essas linhas norteadoras não são suficientes para que se possa aquilatar os limites objetivos que se antepõem à concretização das mesmas.

Para tal, devem ser confrontadas com dados da realidade, em uma dupla perspectiva.

Por um lado, em nosso entender, o primeiro passo a ser dado nessa direção está demarcado pelo efetivo conhecimento (que alunos e egressos do ensino agrícola possam ter) e pela capacidade (que os mesmos possam demonstrar) de compreender, interpretar e analisar criticamente a realidade social e, em especial, a realidade agrícola brasileira.

Nesse sentido, é imprescindível que o ensino agrotécnico crie ou ocupe os espaços existentes na escola para que os conteúdos voltados à explicitação dos problemas estruturais da realidade agrícola tenham seu lugar assegurado no conjunto das propostas curriculares e no rol das disciplinas oferecidas.

Por outro lado, é indispensável que a discussão dos assuntos voltados à compreensão do meio rural não permaneça restrita ao diálogo que se estabelece no interior dos estabelecimentos de ensino.

7. Temas que serão retomados nos capítulos subseqüentes.

Ao contrário, deve se ampliar tal universo para que esses problemas possam também ser discutidos com pequenos produtores, trabalhadores sem terra, população de baixa renda, em outras escolas, nos escritórios, nas empresas, nas indústrias e no campo. Em síntese, a reflexão deve extrapolar os muros escolares e se efetivar com a participação da comunidade.

No embate dessas discussões, junto à comunidade, o técnico agrícola tem um papel político a cumprir na medida em que contribua para a tomada de consciência, por parte das maiorias desprivilegiadas de sua realidade social e da própria realidade da dominação. Contribuição que não exclui o auxílio técnico para a melhoria da produção rural, mas que se amplia pelo desvelamento das contradições sociais subjacentes aos problemas que se mostram no aparecer social.