

*Lourdes Marcelina Machado*

**ENSINO AGRÍCOLA NO  
ESTADO DE SÃO PAULO:**  
introdução ao estudo da relação  
trabalho-educação

**VOLUME 1**

**MARILIA**  
**Universidade Estadual Paulista**  
**1992**



CLASS: 630.7

M 149e

TOMBO: 13412

Lourdes Marcelino Machado

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS  
CAMPUS DE MARILIA

SVE

ENSINO AGRÍCOLA NO ESTADO DE  
SÃO PAULO:  
introdução ao estudo da relação  
trabalho-educação



UNESP/MARILIA  
1992

Banca Examinadora:

reduc

reduc

1410000134





UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS  
CAMPUS DE MARILIA

Orientador:  
Profa. Dra. Leonor Maria Tanuri

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre.

Banca Examinadora:

-----  
-----  
-----



reduc

## SUMÁRIO

### CONTÍNUOS

### CONTÍNUOS

### APRESENTAÇÃO..... 08

### INTRODUÇÃO

|                                                                |    |
|----------------------------------------------------------------|----|
| 1. BANDO A PARTIDA : QUESTÕES NORTEADORAS E METODOLÓGICAS..... | 11 |
| 2. OS TRILHOS E AS TRILHAS : QUESTÕES TEÓRICAS.....            | 14 |
| NOTAS.....                                                     | 33 |

### 1. REFAZENDO OS CAMINHOS:

|                                                                          |    |
|--------------------------------------------------------------------------|----|
| EVOLUÇÃO DO ENSINO AGRÍCOLA PAULISTA.....                                | 34 |
| 1.1 Os antecedentes.....                                                 | 38 |
| 1.2 Primeiras iniciativas (1892-1942).....                               | 43 |
| 1.2.1 A Escola Prática de Agricultura de Piracicaba.....                 | 52 |
| 1.2.2 As Escolas Profissionais Agrícolas Industriais e<br>Mistias.....   | 54 |
| 1.3 Estruturação (1942-1963).....                                        | 56 |
| 1.3.1 As Escolas Práticas de Agricultura.....                            | 63 |
| 1.3.2 As Escolas de Iniciação Agrícola, Agrícolas e<br>Agrotécnicas..... | 64 |
| 1.4 Consolidação e Expansão (1963-1974).....                             | 68 |
| 1.4.1 Os Dinâmios Agrícolas e os Colégios Técnicos Agri-<br>colas.....   | 74 |
| 1.5 Crise e Reorganização (1974-1991).....                               | 74 |
| 1.5.1 As Escolas Técnicas Agrícolas de Segundo Grau.....                 | 83 |
| NOTAS.....                                                               | 89 |

### 2. A RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO

|                                                      |     |
|------------------------------------------------------|-----|
| 2.1 Considerações gerais.....                        | 89  |
| 2.2 O Sistema Escola-Fazenda.....                    | 94  |
| 2.3 O Modelo de Projetos Agropecuários.....          | 107 |
| 2.4 A proposta de reorganização curricular.....      | 112 |
| 2.5 Na linha do horizonte: LDB e Reforma Fleury..... | 123 |
| 2.6 Polivalência e politécnica.....                  | 134 |
| NOTAS.....                                           | 140 |

### 3. ATORES E OPERADORES :

### 3.1 DUAS FACES DA POLÍTICA EDUCACIONAL

|                                                       |     |
|-------------------------------------------------------|-----|
| 3.1.1 Considerações iniciais : os entrevistados.....  | 146 |
| 3.1.2 Voz dos gestores                                |     |
| 3.1.2.1 Política educacional e gestão do sistema..... | 148 |
| 3.1.2.2 Organização e Funcionamento.....              | 154 |
| 3.1.2.3 Relação trabalho educação.....                | 161 |

Esta pesquisa teve o apoio financeiro do INEP, mediante o Convênio UNESP/INEP nº 05/90.



|                                                    |     |
|----------------------------------------------------|-----|
| 3.2.4 Problemas e perspectivas.....                | 163 |
| 3.3 A prática dos operadores.....                  | 168 |
| 4. A GUIXA DE CONCLUSÃO.....                       |     |
| 4.1 Alguns Retoques.....                           | 184 |
| 4.2 As respostas.....                              | 192 |
| 4.3 Da teoria à prática e da prática à teoria..... | 197 |
| AGRADECIMENTOS.....                                | 203 |
| OFERECIMENTO.....                                  | 203 |
| APRESENTAÇÃO.....                                  | 08  |

## SUMÁRIO

|                                                               |     |
|---------------------------------------------------------------|-----|
| ÍNDICE DE FIGURAS.....                                        |     |
| INTRODUÇÃO.....                                               |     |
| 1 DANDO A PARTIDA : QUESTÕES NORTEADORAS E METODOLÓGICAS..... | 11  |
| 2 OS TRILHOS E AS TRILHAS : QUESTÕES TEÓRICAS.....            | 16  |
| Notas.....                                                    | 33  |
| 1 REFAZENDO OS CAMINHOS:                                      |     |
| EVOLUÇÃO DO ENSINO AGRÍCOLA PAULISTA.....                     | 36  |
| 1.1 Os antecedentes.....                                      | 38  |
| 1.2 Primeiras Iniciativas (1892-1942).....                    | 43  |
| 1.2.1 A Escola Prática de Agricultura de Piracicaba.....      | 52  |
| 1.2.2 As Escolas Profissionais Agrícolas Industriais          |     |
| Mistas.....                                                   | 54  |
| 1.3 Estruturação (1942-1963).....                             | 56  |
| 1.3.1 As Escolas Práticas de Agricultura.....                 | 63  |
| 1.3.2 As Escolas de Iniciação Agrícola, Agrícolas e           |     |
| Agrotécnicas.....                                             | 64  |
| 1.4 Consolidação e Expansão (1963-1976).....                  | 68  |
| 1.4.1 Os Ginásios Agrícolas e os Colégios Técnicos Agri-      |     |
| colas.....                                                    | 74  |
| 1.5 Crise e Reorganização (1976-1991).....                    | 76  |
| 1.5.1 As Escolas Técnicas Agrícolas de Segundo Grau.....      | 83  |
| Notas.....                                                    | 88  |
| 2. A RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO.....                           | 95  |
| 2.1 Considerações gerais.....                                 | 106 |
| 2.2 O Sistema Escola Fazenda.....                             | 115 |
| 2.3 O Modelo de Projetos Agropecuários.....                   | 118 |
| 2.4 A proposta de reorganização curricular.....               | 125 |
| 2.5 Na linha do horizonte: LDB e Reforma Fleury.....          | 134 |
| 2.6 Polivalência e politecnia.....                            | 140 |
| Notas.....                                                    |     |
| 3. GESTORES E OPERADORES :                                    |     |
| AS DUAS FACES DA POLÍTICA EDUCACIONAL.....                    |     |
| 3.1 Considerações iniciais : os entrevistados.....            | 146 |
| 3.2 A Voz dos gestores.....                                   | 148 |
| 3.2.1 Política educacional e gestão do sistema.....           | 154 |
| 3.2.2 Organização e Funcionamento.....                        | 161 |
| 3.2.3 Relação trabalho educação.....                          |     |



|                                                    |     |
|----------------------------------------------------|-----|
| 3.2.4 Problemas e perspectivas.....                | 163 |
| 3.3 A prática dos operadores.....                  | 168 |
| 4. A GUISA DE CONCLUSÃO                            |     |
| 4.1 Alguns Retoques.....                           | 186 |
| 4.2 As respostas.....                              | 193 |
| 4.3 Da teoria a prática e da prática a teoria..... | 197 |
| Notas.....                                         | 203 |
| Bibliografia.....                                  | 205 |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|           |                                                                                          |     |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1  | Distribuição Geográfica das Escolas Práticas de Agricultura (1942).....                  | 58  |
| Figura 2  | Distribuição Geográfica dos Colégios Técnicos Agrícolas (1968).....                      | 72  |
| Figura 3  | Distribuição Geográfica das Escolas Técnicas de Segundo Grau Agrícolas (1983).....       | 82  |
| Figura 4  | Distribuição Geográfica das Escolas Técnicas Agrícolas de Segundo Grau (1991).....       | 84  |
| Figura 5  | Setores de funcionamento da Escola Fazenda.....                                          | 108 |
| Figura 6  | Concepção curricular: integração dos fatores G.T.U.....                                  | 110 |
| Figura 7  | Sistema Escola-Fazenda - Concepção Sistêmica (1984).....                                 | 112 |
| Figura 8  | Estrutura da Cooperativa Escolar.....                                                    | 113 |
| Figura 9  | Funcionamento da Cooperativa Escolar.....                                                | 114 |
| Figura 10 | Ensino-produção na proposta de reorganização curricular.....                             | 121 |
| Figura 11 | Representação gráfica da reorganização curricular DISAETE (1989).....                    | 122 |
| Figura 12 | Gráfico da Interdependência das Áreas de Atividade do Sistema Escola-Fazenda (1972)..... | 123 |

Antônio, assistente e Lúcia, a concubina;  
antigos companheiros de luta na direção da escola,  
em seu nome a homenagem aos "meus" professores.  
E ainda o Antônio, Antonio Carlos, Peloso, Leila,  
O "seu" Tonico e a Gula  
que se tornaram personagens destas páginas.

E há os amigos retentes,  
colegas e professores da Pós-graduação,  
Celestino, o Coordenador,  
e mais Margaret e Maria Inez,  
Os companheiros da UNESP e do DAGE,  
em especial, Paschoal e Silvana.  
De todos recebi estímulo constante.

Também Maria Sylvia e Maria Isaura,  
que fizeram leitura paciente e cuidadosa dos originais.  
O Alexandre que

## AGRADECIMENTOS

E o Beto responsável pelas ilustrações.

Tantas e tão grandes as contribuições!  
Fosse um espelho, este trabalho  
teria muitas imagens para refletir...  
Agradecer a todos ? Quase impossível!  
Tentarei...

Houve os funcionários das bibliotecas visitadas,  
dando vida às letras depositadas nas estantes.  
Da Fundação para o Desenvolvimento da Educação da SE-SP,  
Da Faculdade de Educação - USP,  
Da Câmara Municipal de Marília,  
Do Grupo de Assessoria Técnica - Assembléia Legislativa,  
E claro, da UNESP- Campus Marília e Biblioteca Central.

Muitas graças, obrigada!  
Houve aqueles que, revisitando seu passado,  
colocaram seus momentos à minha disposição,  
José Bonifácio Coutinho Nogueira,  
Shigeo Mizoguchi,  
Luiz Ferreira Martins,  
João de Deus da Costa Gomes e  
Tomoko Matsui.

Houve também, Vera Cruz, sua terra e sua gente,  
parte de minhas próprias lembranças.  
Zé Carlos e Eduardo Guerreiro (in memoriam),  
através deles homenagem "meus" funcionários.  
Lúcia, assistente e Lurdinha economista,  
antigas companheiras de luta na direção da escola,  
em seu nome a homenagem aos "meus" professores.  
E ainda o Antúlio, Antonio Carlos, Peloso, Leila.  
O "seu" Tônico e a Gula  
que se tornaram personagens destas páginas.

E há os amigos recentes.  
colegas e professores da Pós-graduação,  
Celestino, o Coordenador,  
e mais Margareth e Maria Ines,  
Os companheiros da UNESP e do DASE,  
em especial, Paschoal e Silvina.  
De todos recebi estímulo constante.





Também Maria Sylvia e Maria Isaura,  
que fizeram leitura paciente e cuidadosa, dos originais.  
O Alexandre que transcreveu as entrevistas,  
E o Beto responsável pelas ilustrações.

Este trabalho, feito espelho da caminhada,  
de modo muito especial reflete Leonor,  
pela dedicada orientação.  
E mais os Professores Vanni e Misael  
questionaram-me e contribuíram,  
tornando o momento da qualificação em momento de reflexão.

Tantas e tão grandes as contribuições,  
Fosse um espelho, este trabalho  
teria muitas imagens a refletir...

A todos,  
Muitas graças, obrigada!

Que se encontrou com Joaquim (in memoriam),  
filho dos Marcelino, gente humilde da terra brasileira.  
Pelos trilhos da Estrada de Ferro Paulista,  
chegaram a terra mariliense onde geraram três filhos:  
Antonio, Lourdes e Maria Conceição.

Eu, Lourdes, casei-me com Edmundo,  
filho dos Machado e dei vida a  
Luis Edmundo,  
Cláudio Domingos,  
Marco Antonio e  
Joaquim Augusto.

Cláudio foi o primeiro a dar seus frutos  
e nasceu  
Henrique e Rafael.

Luis encontrou Maria e nos deram  
Carolina e Isabela.

Marco encontrou Marília e nos deram  
Felipe.

Joaquim, adolescendo, cresce.  
Talvez sonhe com seu momento de encontro  
com os mistérios da Vida.

## À GUISA DE OFERENDA

A Deus, à Terra e à Vida  
pela existência dos meus,  
de quem subtrai as horas de trabalho.

A DEUS.  
Sem comentários.

A TERRA.  
Berço, sustento e morada final,  
generosa, ainda que ultrajada.

A VIDA.  
que de além-mar trouxe os Palácios, imigrantes espanhóis,  
que aqui deram à vida seis filhos,  
entre eles Encarnação,

Que se encontrou com Joaquim (in memoriam),  
filho dos Marcelino, gente humilde da terra brasileira.  
Pelos trilhos da Estrada de Ferro Paulista,  
chegaram a terra mariliense onde geraram três filhos:  
Antonio, Lourdes e Maria Conceição.

Eu, Lourdes, casei-me com Edmundo,  
filho dos Machado e demos vida a  
Luis Edmundo,  
Cláudio Domingos,  
Marco Antonio e  
Joaquim Augusto.

Cláudio foi o primeiro a dar seus frutos  
e nasceram  
Henrique e Rafael.

Luis encontrou Maria e nos deram  
Carolina e Isabela.

Marco encontrou Marilis e nos deram  
Felipe.

Joaquim, adolescendo, cresce.  
Talvez sonhe com seu momento de encontro  
com os mistérios da Vida.





## APRESENTAÇÃO

Idéias fora do tempo e lugar?

À primeira vista parece que sim.

Essa a sensação inicial de quem tenta, hoje, um estudo específico sobre ensino agrícola.

Entretanto, ao percorrer o caminho escolhido, ou determinado, as coisas se encaixam. A duras penas, mas encaixam-se. Não de modo funcionalista, pretensamente harmonioso, em que cada peça tem seu papel, cada idéia um lugar reservado como se uma identidade própria lhe permitisse ser tributária do todo como uma de suas partes, imaginando que a realidade rebelde possa ser reduzida a simples operações aritméticas de  $1+1=2$ .

As idéias encaixam-se tumultuadamente, por caminhos feitos de meios-fios e desvios que se entrelaçam e se separam num movimento permanente de negação e assimilação, tentando escapar dos trajetos circulares que iludem o caminhante dando-lhe a sensação de avanço sem que tenha saído do lugar.

Nesse sentido, a trajetória que tentei (re)construir procura ir além do levantamento de fontes de informação, da identificação de influências históricas e procura captar como se deu a evolução do ensino agrícola de grau médio no contexto geral da educação brasileira e paulista.

Apesar de, em muitos momentos, o ir e o vir constantes entre o geral e o específico, o prático e o teórico, tornarem al-

gumas idéias recorrentes, é no esboço dessa contextualização que se encontra a possibilidade de colocar as idéias no devido tempo e lugar. E dessa forma, deixar transparecer a intenção central deste estudo: compreender o ensino agrícola de grau médio no seu presente histórico fazendo uma prospecção acerca de seu futuro.

Há futuro?

## INTRODUÇÃO

"Tenho a impressão de ter sido apenas uma criança a brincar na praia e a encontrar, de vez em quando, uma pedrinha ou pequenina concha mais linda, enquanto o imenso oceano da verdade inexplorado, se estendia à minha frente".

Nelson



## QUANDO A PARTIDA : QUESTÕES NORTEADORAS E METODOLÓGICAS.

As questões norteadoras desta pesquisa têm sua origem maior em minhas experiências como diretora de escola agrícola.

Minha primeira constatação, ao assumir a direção da escola, foi a de que o aspecto substantivo (ensino) estava sub-

### INTRODUÇÃO

ordinário em relação à resistência (as) de se admitir que a escola fazenda sobrepõe-se à escola. Os problemas a serem enfrentados, sempre urgentes, ligados aos aspectos materiais e financeiros de manutenção do internato, sufocavam as questões de ensino propriamente ditas.

O cotidiano da fazenda-escola apresenta aos profissionais do ensino agrícola um constante, uma batalha diária quase sempre vencida pela fazenda.

Quando entrei em exercício no cargo de direção de escola, foi preciso que eu aprendesse a dirigir uma escola e, ao mesmo

tempo, a administrar uma fazenda. A expressão "escola fazenda" deveria prevalecer, em qualquer concepção de escola agrícola. Newton

A fazenda era o maior desafio, não tanto pela minha ignorância na área quanto pela discriminação existente em relação aos supervisores de ensino, em especial do supervisor da escola que eu dirigia.

"Escola agrícola não era coisa para mulher"... Até minha família de salto fino era indicio de incompetência para

## 1 DANDO A PARTIDA : QUESTÕES NORTEADORAS E METODOLÓGICAS.

As questões norteadoras desta pesquisa têm sua origem remota em minha experiência como diretora de escola agrícola.

Minha primeira constatação, ao assumir a direção da escola, foi a de que o aspecto substantivo (ensino) estava subjugado pelo adjetivo (agrícola). Há grande resistência em se admitir que a faceta fazenda sobrepõe-se à escola. Os problemas emergentes e, sempre urgentes, ligados aos aspectos materiais e financeiros e de manutenção do internato, sufocam as questões de ensino propriamente dito.

O cotidiano da fazenda-hotel-escola apresenta aos profissionais do ensino agrícola um constante desafio, uma batalha diária quase sempre vencida pela fazenda.

Ao entrar em exercício no cargo de direção de escola, foi preciso que eu aprendesse a dirigir uma escola e, ao mesmo tempo, a administrar uma fazenda. Acreditava que o aspecto "escola" deveria prevalecer, embora, às vezes, nada correspondesse a qualquer concepção de escola que um antigo professor primário pudesse ter.

A fazenda era o maior desafio, não tanto pela minha ignorância na área quanto pela discriminação sexista de alguns supervisores de ensino, em especial do supervisor da escola que eu dirigia.

"Escola agrícola não era coisa para mulher"...Até minhas sandálias de salto fino eram indícios de incompetência para



o cargo ....

Quanto à fazenda, do meu medo tive de fazer segredo para tentar superar as dificuldades e os preconceitos. Com a ajuda dos professores das disciplinas de formação especial, aprendi, pelo menos um pouco, sobre as coisas que fazem o cotidiano de uma propriedade agrícola. Nisso tive a meu lado, como verdadeiros companheiros de ofício, muitos professores e funcionários. Em geral e em decorrência de suas especificidades os

Daí vêm minhas primeiras questões:

Existem pontos comuns entre o ensino agrícola e os demais ramos de ensino?

O que torna o ensino agrícola tão específico? Sua natureza ou sua historicidade?

Os problemas crônicos do ensino agrícola são decorrência de sua natureza? São agravados em função de sua especificidade ou da tentativa de fazê-lo semelhante às outras modalidades de ensino?

Se na representação de seus agentes, as especificidades são dominantes, como isso se reflete na ação docente?

É possível ao ensino agrícola, tal como foi estruturado, superar a dicotomia educação geral X formação especial? Teoria X prática? Ensino X produção?

Guimomar Mello (1987) afirma que "não se faz pesquisa sem uma idéia na cabeça". Nesse sentido, "temos que ter respostas que adiantamos"... Desde o início, algumas idéias faziam-se presentes em meu pensamento, porém não devidamente explicitadas teóricamente. Essas idéias funcionaram como os pontos de partida



desta pesquisa.

1- A perspectiva histórica é elemento fundamental para compreensão do presente e para divisar alternativas sobre o futuro. Portanto, a natureza das questões referentes ao ensino agrícola podem ser melhor compreendidas se tomadas nessa perspectiva. Por sua vez, a revisão de literatura teve como

2- O ensino agrícola padece dos mesmos males que a educação em geral e em decorrência de suas especificidades os problemas são agudizados, tornando-se crônicos.

3- O ensino agrícola não tem sido objeto de muitos estudos e quando o é, sempre o é sem incorporar os avanços obtidos pelos estudiosos da educação. Num mundo que se urbanizou e industrializou rapidamente, a atividade agrícola, sobretudo como a conhece o Brasil, tem pequeno poder de sedução.

A opção por procedimentos de pesquisa qualitativa foi uma decisão, quase natural, tomada em função das experiências vividas e pela insatisfação diante de diagnósticos baseados, predominantemente, em levantamentos quantitativos.

Abordando o problema da pesquisa educacional em relação ao cotidiano da escola, Ezpeleta e Rockwell (1985) afirmam que o Estado "se mostra e se oculta na escola". Os objetivos organizacionais e as normas, gerados e geridos pelo alto, entram em jogo no dia a dia da escola, porém são abstratos e parciais, tornando impossível, a partir deles, a compreensão da realidade escolar.

Sob essa perspectiva, evitando os diagnósticos já dados, procuro contrapor e reunir, mais reunir que contrapor, duas





instâncias do pensamento e ação educacionais referentes ao ensino agrícola: o dos órgãos centrais e o da unidade escolar.

Em relação aos aspectos históricos, as dificuldades se ampliam, pois, ao longo dos anos, as escolas agrícolas estiveram vinculadas a mais de uma Secretaria de Estado.

Por sua vez, a revisão de literatura teve como dificuldade inicial a pequena produção de trabalhos sobre o assunto, a dispersão dos materiais existentes e, sobretudo, a circulação restrita da maioria dos estudos realizados.

Cumprir registrar que as referências ao ensino agrícola encontram-se rarefeitas nos estudos de caráter geral sobre educação e/ou estudos sobre o ensino médio. Isto exigiu um trabalho de autêntica "garimpagem" na busca e seleção das diferentes contribuições e do conhecimento já produzido na tentativa de reunir fragmentos existentes e de "posse" deles fazer avançar a pesquisa do tema eleito. Servi-me, inicialmente, de "portas já abertas" no dizer de Wagner Rossi (1981), pois entendo, como ele, que é preciso recuperar na história da educação aspectos relegados a segundo plano. Conhecer esses aspectos "evitará que se despenda enorme esforço em abrir portas já abertas, isto é, que se repita a história" (Rossi, 1981:11, vol.1).

Na área de ensino agrícola, muitas vezes, as "portas abertas" eram simplesmente "frestas", mas mesmo assim foi enriquecedor "espiar" por elas.

Através da pesquisa de campo, busquei colher informações adicionais às obtidas na literatura disponível e captar o significado que os agentes educacionais atribuem às questões le-

vantadas. Assim, aos dados coletados através da pesquisa bibliográfica e à frieza dos documentos legais, pude contrapor as informações da memória viva dos que estiveram envolvidos nas ações governamentais. Se na pesquisa bibliográfica juntei fragmentos rarefeitos de vários estudos, nas entrevistas foi ficando a sensação de estar juntando fragmentos de vidas intensamente vividas. fica patente a influência dessa perspectiva na medida em que tive

Juntar essas frações de vários matizes e texturas foi como estar diante das peças de um quebra-cabeças, aparentemente um "jogo de contrários" que exigiu mais que esforço e dedicação, até mesmo uma certa dose de teimosia, permeada, às vezes, de cansaço e desalento, outras vezes vivificada pela esperança de melhores momentos. João, Mário Manacorda e de Adolfo Sanchez Vaz. A partir do pressuposto de que os avanços obtidos pelos estudiosos da educação não tem sido incorporados às análises sobre o ensino agrícola e que, sob esse aspecto, o movimento do nosso objeto de estudo descrito nos documentos oficiais e nas representações dos seus operadores, entre os quais me incluo, exigia uma análise fundamentada em um paradigma teórico, procurei mediante a revisão de literatura delinear um conjunto de categorias que permitisse uma releitura da realidade apreendida empiricamente.

Não pretendo, com isso, pura e simplesmente, transferir conceitos ou contrabandear categorias outras para meu pensamento, mas sim encontrar um esquema teórico vivo, no sentido de ser capaz de enfrentar o desafio de ler a realidade, permitindo,

OS TRILHOS E AS TRILHAS:

O primeiro dos elementos conceituais a iluminar a questão do ensino agrícola é a ciência rural que pode ser entendida como um processo social, ou como um espaço interpretado no processo de modernização da agricultura.



a um só tempo, compreendê-la em sua trajetória histórica e apre-  
 endê-la pela análise crítica do movimento registrado, desvelando  
 possibilidades de transformação.

Tendo de início descartado a hipótese da análise de  
 cunho funcionalista, recorri a outras vertentes teóricas. Creio  
 não poder definir esta análise como uma abordagem marxista,  
 pois a ela não incorporei diretamente as categorias marxianas.  
 Contudo, fica patente a influência dessa perspectiva na medida  
 em que tive por fonte de inspiração autores ligados a mais de  
 uma das vertentes do marxismo contemporâneo. Essa influência fi-  
 ca explicitada no plano dos conceitos básicos e em parte, no mé-  
 todo. Sob esse prisma, este estudo é tributário, principalmente,  
 de Antonio Gramsci, do historiador Caio Prado Jr., dos gramscia-  
 nistas Carlos Nelson Coutinho, Mário Manacorda e de Adolfo San-  
 chez Vazquez (1).

Quanto aos autores nacionais que em seus estudos tra-  
 tam, diretamente ou com certa proximidade, do meu objeto de es-  
 tudo, encontra-se, em muitos, nítida influência do marxismo.

## 2 OS TRILHOS E AS TRILHAS: QUESTÕES TEÓRICAS.

O primeiro dos elementos conceituais a iluminar a  
 questão do ensino agrícola é o de extensão rural que pode ser  
 entendida como um "projeto do capital" ou como relação interpes-  
 soal no processo de modernização da agricultura.

Fonseca (1985) no estudo intitulado "A extensão rural no Brasil: um projeto educativo para o capital", analisa os fundamentos do extensionismo no Brasil. Situa as origens da prática extensionista nos Estados Unidos, onde no final do século passado "funcionavam essas organizações agrícolas de educação popular" (Fonseca, 1985:38).

O termo extensão, adotado em vários países, encerra uma significação complexa referindo-se a todas as ações que tem por fim elevar o nível de vida rural, lançando mão de todos os ramos do conhecimento agrícola, indo do estudo do homem rural à tecnologia agrícola. Basicamente, tem por objetivo transmitir conhecimentos à população rural (2).

Inicialmente, o trabalho de transmitir esses conhecimentos ao homem rural lançou mão de recursos audio-visuais, conferências, palestras, porém os resultados não foram os esperados o que exigiu adequação do sistema. Segundo Fonseca (1985), o arsenal teórico para a adequação do modelo foi representado principalmente, pela Teoria de Sistemas Sociais.

No final dos anos 40, se dá a implantação da extensão rural no Brasil de forma institucionalizada, apesar de suas bases estarem em construção, desde o início dos anos 20, no bojo das preocupações das elites brasileiras com a educação rural. Nesse momento, as migrações internas no sentido campo-cidade são vistas como ameaça à ordem e harmonia sociais e a educação passa a ser considerada como o mecanismo adequado para a fixação do homem ao campo. Duas tendências são registradas produzindo duas vias de interferência junto às populações rurais :





1. o "otimismo pedagógico" que no tratamento da educação rural se transforma na "perspectiva ruralista" e firma sua atuação na instância escolar e

2. a extensão rural explícita que, na perspectiva do desenvolvimento da agricultura, se firma na noção de comunidade rural.

Analisando a ação dos extensionistas, Freire (1979) segue outra vertente: a da relação interpessoal entre o técnico (agrônomo) e o agricultor caracterizando-a como uma relação unidirecional e autoritária, onde a "verdade técnica" é imposta num processo de "invasão cultural", num processo em que o "certo se torna o verdadeiro" (3). Às atividades extensionistas o autor contrapõe as atividades de comunicação que, segundo ele, caracterizam-se por uma postura libertadora, pelo diálogo, uma relação multidirecional e, portanto, democrática, transformadora e educacional.

Dessa forma, Freire destaca a "negatividade" do conceito de extensão, enquanto Fonseca o apresenta no sentido dos programas governamentais.

Na leitura da realidade, entendo possível a complementaridade desses dois conceitos de extensão rural aplicáveis a duas dimensões do mesmo projeto: o primeiro em nível macro dentro dos programas governamentais; o segundo, em nível micro, na ação dos operadores do sistema, interferindo na forma pela qual o ensino agrícola foi estruturado no país.

Entretanto, esses dois conceitos não dão conta da totalidade do objeto de estudo pois, não se pode esquecer que a



educação agrícola pertence ao domínio do sistema global de educação e não apenas ao domínio específico da formação profissional agrícola.

Essa visão mais abrangente, leva à consideração dos constructos teóricos que constituíram a Teoria do Capital Humano(4).

Segundo Frigotto, tal teoria "mostra-se fecunda enquanto uma ideologia, tanto no sentido de falseamento da realidade quanto no de organização de uma consciência alienada"(Frigotto,1984:36). O autor faz sua análise mediante um re-exame da teoria do capital humano, identificando como seus elementos constitutivos "no arsenal da economia neoclássica e na ideologia positivista a partir do que se erige em uma teoria do desenvolvimento e numa teoria da educação". Caminhando "por dentro" dos pressupostos da teoria, procura demonstrar a sua circularidade "que deriva da ótica de classe que esconde", reduzindo a prática educacional a uma questão técnica.

A ênfase no valor econômico da educação atua como fator de valorização da educação elementar rural que oferece maior "taxa de retorno" de produtividade no setor primário, reforçando o ideário da extensão rural. Isto é especialmente significativo se se considera que a modernização da agricultura, no Brasil, dá-se pelo aumento do consumo de insumos químicos e mecanização da lavoura. Um tipo de avanço que não requer, propriamente, "técnicos", bastando trabalhadores com instrução elementar (5).

De certa forma, isto se adequa ao pensamento gramsciano segundo o qual, os intelectuais são criados pelas classes



fundamentais, para si mesmas, e "lhes dão homogeneidade e consciência da própria função não só no campo econômico, mas também no campo social e político". Segundo Gramsci, o empresariado, ou pelo menos uma elite dele, caracteriza-se por uma certa competência técnica e dirigente, deve ser "organizador de homens/.../ ou deve possuir pelo menos a capacidade de escolher os 'caixeiros' (empregados especializados) a quem confiará esta atividade organizadora"... (Gramsci, 1974:189-190).

Nesse contexto, esta análise caminha no sentido de apontar que o ensino agrícola acaba por formar o "extensionista" num processo que se aproxima da extensão rural. Os técnicos formados pelo ensino agrícola, a despeito dos objetivos proclamados pelo sistema, passam a atuar como "intelectuais" no processo de modernização da agricultura.

A leitura de Gramsci possibilita a identificação de categorias teóricas que permitem a análise crítica da evolução registrada. Cabe destacar, entre outros, o conceito de "revolução-passiva" que segundo Coutinho (1989), é capaz de fornecer "importantes indicações para compreensão dos processos de 'modernização conservadora' que caracterizam a história brasileira" (Coutinho, 1989:120).

Por "revolução-passiva" entende-se as transformações ocorridas no país, implementadas pelo Estado, sob inspiração e aprovação da classe economicamente dominante e sem participação popular. Segundo Coutinho (1989), não é no plano das "afirmações gerais". São as "soluções pelo alto".

É importante para interpretação das peculiaridades nacionais, e são pelos conceitos bá-

Nessas soluções "pelo alto" ocorre a manutenção e o reforço das estruturas sociais vigentes, ao mesmo tempo em que são incorporados anseios e reivindicações das massas populares produzindo modificações, caracterizando, assim o processo de "modernização conservadora".

Na forma particular como o capitalismo se engendrou e enraizou no Brasil a partir da diversificação e evolução da aristocracia rural e sua aliança com a burguesia urbana nascente, todo o desenvolvimento social, político e econômico do país, notadamente a partir dos fatos marcantes da revolução de 30, podem ser caracterizados como um processo de "modernização conservadora".

Até 1930, o Estado brasileiro encontrava-se sob a liderança da oligarquia rural, representada pelo bloco de poder de interesses agrários. Sob influência desse bloco, forma-se a burguesia industrial e o poder se desloca para grupos urbanos. Os processos de urbanização e industrialização tem efeitos desorganizadores sobre a estrutura do estado oligárquico que tenta opor-se ao desafio da burguesia nascente.

Contudo, o grupo que ascende ao poder não destrói, "nem política nem economicamente, as antigas classes agrárias dominantes para impor sua presença no Estado; pelo contrário aceitou em grande parte os valores tradicionais da elite rural" (Dreifuss, 1991:22).

Segundo Coutinho(1989), não é no plano das "afirmações literais" que a contribuição de Gramsci é importante para interpretação das peculiaridades nacionais, e sim pelos conceitos bá-





sicos e método (6).

Nessa linha de pensamento, acredito que a retomada das categorias gramscianas seja particularmente útil para a compreensão do objeto de estudo deste trabalho, apesar de, em suas reflexões, Gramsci explicitamente declarar-se preocupado com a educação técnica industrial. Além dos conceitos de revolução passiva e modernização conservadora, a análise da função dos intelectuais na sociedade moderna e o conceito de hegemonia são categorias igualmente valiosas.

O conceito de hegemonia, é particularmente fecundo para a compreensão de como num país de "raízes rurais", no dizer de Holanda (1969), o ensino agrícola atravessa os anos com sua carga de inexpressividade.

A questão da hegemonia em Gramsci, está ligada ao problema da conquista do consenso. A classe social que detém a hegemonia o faz porque consegue tornar-se "porta-voz" das reivindicações de outros segmentos sociais e ser a "conhecedora" da solução das mesmas. Nesse sentido, a hegemonia funda-se essencialmente sobre a obtenção do consenso das massas, transformando-se na direção política e ideológica da sociedade.

Sobre essa "direção moral", Gramsci escreve :

..."eu amplio muito a noção de intelectual, não me limitando à noção corrente que se refere aos grandes intelectuais. Este estudo leva também a certas determinações do conceito de Estado, que comumente é entendido como sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo para amoldar a massa popular...) e não como um equilíbrio da Sociedade política com a Sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre a sociedade nacional inteira exercida através das chamadas organizações privadas, como a Igreja, os sindicatos, as escolas, etc.) e justamente na sociedade civil em particular operam os intelectuais/.../ A partir desta concepção da função dos intelectuais, segundo penso, esclarecem-se a razão ou uma das razões da queda /.../ do governo de uma classe econômica que não soube criar a sua própria categoria de intelectuais e portanto exercer uma hegemonia além de





uma ditadura "... (Gramsci, 1966:224)

Segundo Coutinho, "a batalha das idéias- o diálogo e o confronto cultural- assume uma importância decisiva na luta pela hegemonia" (Coutinho, 1989:42).

Retornando à questão dos intelectuais, é preciso ressaltar que Gramsci estabelece as distinções fundamentais entre os intelectuais "orgânicos" e os "tradicionais", os primeiros criados pela classe no processo de sua formação e desenvolvimento e os últimos como membros de uma camada possuidora de relativa autonomia e continuidade histórica. Em decorrência da concepção de intelectualidade, Gramsci faz uma análise das teorias pedagógicas, defendendo a escola unitária em contraposição à divisão entre escolas "humanistas" e "técnicas" por considerá-las antidemocráticas, na medida em que, segundo o autor, contribuem para manter a divisão da sociedade em classes fechadas e hierarquizadas(7).

Nesse sentido, parece adequado considerar os técnicos formados pelo ensino agrícola, como intelectuais orgânicos da antiga aristocracia rural, colocados a serviço do extensivismo como função hegemônica e, nessa ótica, analisar o seu processo de formação.

Essa investigação, induz à questão do trabalho como princípio educativo. Gramsci faz uma crítica insistente à escola italiana, analisando-a em perspectiva histórica. Busca, com pertinácia, o equilíbrio que possa conduzir da escola existente à escola possível e, desse modo, restabelece, no nível dos conceitos, os nexos entre instrução-educação, conhecimento das



leis naturais e dos homens. A crítica de Gramsci à escola profissional, em contraposição à veemente defesa da escola unitária, deve ser tomada, para a realidade brasileira no plano dos conceitos e não no das afirmações literais, no sentido apontado por Coutinho (1989).

O pensamento pedagógico de Gramsci, manifesto nas Cartas e nos Cadernos do Cárcere, segundo Manacorda (1990) aponta para duas dúvidas de fundo: o espontaneísmo x autoritarismo do ponto de vista metodológico; a instrução intelectual tradicional x instrução intelectual tecnológica, sob o ponto de vista conteudístico.

O espontaneísmo é identificado por Gramsci como "renúncia a educar" e sua opção metodológica se faz, a duras penas, contra essa renúncia (8). Do ponto de vista conteudístico, sua opção é pela educação intelectual moderna, isto é, tecnológica. Contudo essas opções não são, meramente, a exclusão de um ou outro polo do par dialético, mas pela superação dos elementos inicialmente considerados em busca de uma concepção original.

Segundo Manacorda, "a austera concepção pedagógica gramsciana, entre os dois riscos opostos do espontaneísmo e do autoritarismo, procura elaborar uma concepção original" (Manacorda, 1990:75).

A posição assumida por Gramsci se dá em nome de uma "pedagogia da exigência" e não somente contra as "bugigangas culturais". Para ele, deve ser insistentemente procurada a possibilidade de formação total do homem, por isso a ação deve ser "solidamente dirigida e disciplinada". Daí, sua exigência de

"vigor e coerência".

Outra preocupação corrente no pensamento pedagógico gramsciano é a questão da formação profissional, ou seja os riscos de ligar precocemente a criança a um determinado tipo de trabalho, indicando seu temor de que

"isto acelere artificialmente a orientação profissional e falsifique as inclinações das crianças, levando a perder de vista a finalidade da escola única que é a de conduzir os mesmos no sentido de um desenvolvimento harmônico de todas as atividades"... (Gramsci, 1966:259).

Da mesma forma, é recorrente em seu pensamento a preocupação com a civilização moderna, pois diante da complexidade com que se revestem as atividades práticas, a presença da ciência na vida diária se faz permanentemente.

O entrelaçamento entre ciência e trabalho, cria a necessidade de um novo tipo de intelectual produtivo, consequentemente, cria a necessidade de uma escola que seja de cultura nova e diferente, uma cultura ligada à vida produtiva.

A necessidade dessa "nova" escola, para Gramsci, é decorrente da crise do princípio cultural e educativo que norteia o sistema escolar. No sistema antigo, a divisão entre escola clássica e profissional era "racional", no sentido de que correspondia às exigências sociais. Predominava um único princípio educativo, o "humanista", produzindo os ramos diferenciados e desarticulados na medida em que era oferecido a uns (escola clássica) e negado a outros (escola profissional).

Segundo Manacorda, Gramsci "diz duas coisas complementares e opostas: que a prática tornou-se teórica e a teoria tornou-se prática" (Manacorda, 1990:153).





Essa interligação entre teoria e prática, entre ciência e trabalho, provoca a crise do princípio educativo humanista e produz, no sistema escolar, o surgimento de escolas especializadas de vários graus, através de um processo de diferenciação, casual e caótico, expressão da crise do princípio educativo (9)

Gramsci aponta como solução para crise a escola única, com "justo equilíbrio entre capacidade de operar manualmente (técnicamente, industrialmente) e a capacidade de pensar, de operar intelectualmente. Isto exige uma ação decisiva contra a manutenção das escolas depuro "verbalismo dogmático"; contra a profissionalização estreita e tacanha e contra a subestimação da "preparação político-social e politécnica".

Para Gramsci, o moderno sistema educativo "orgânico" é constituído pela "escola unitária" que reúna o trabalho intelectual e manual. Essa escola teria o objetivo de formar os valores fundamentais do novo humanismo, traduzidos na autodisciplina intelectual e autonomia moral (liberdade e responsabilidade). Essa escola privilegiaria os conteúdos intelectuais modernos pois nenhuma profissão está privada de tais exigências. O sentido de modernidade tem claramente, em Gramsci, a conotação de entrelaçamento entre ciência e trabalho.

Dessa forma, o novo princípio educativo surge do conceito e do fato do trabalho, a atividade "prática" do homem "enxerta" a ordem social (direitos e deveres) na ordem natural (ciências).

tura (10) Lucília Machado (1991) afirma que a questão teórica fundamental consiste numa análise do impacto das novas tecnologias sobre a sociedade brasileira.

Para a autora, as mudanças tecnológicas inserem-se num quadro de uma sociedade industrializada em transição para uma sociedade tecnizada, fato que impõe novos contornos para o capitalismo, pois trata-se de um processo que comporta continuidade e descontinuidade, onde se dá a emergência do novo e permanência de elementos velhos. Num país como o Brasil, com profundas desigualdades sociais e regionais, o processo de industrialização não se completou e se inicia a tecnificação, constituindo um retrato multifacetado.

Trata-se de um processo policêntrico, que atinge todos os setores da economia com alta penetração do setor terciário nos demais. No que se refere à qualificação dos trabalhadores, há que se levar em conta as alterações da base do tratamento da informação com mudanças na base da produção social, não bastando que se permita o acesso às novas informações técnicas, mas a consideração do novo elemento que é a apropriação do conhecimento científico e tecnológico.

Nesse contexto, podem ser divisados dois horizontes:

1. a polivalência, significando preparar para um trabalho mais variado, recorrente a conhecimentos empíricos, porém sem mudanças qualitativas em a prática. Entretanto, adverte Vazquez que
2. a formação politécnica, com o domínio da técnica a nível intelectual, o que no limite significa uma formação flexível, uma nova base de qualificação humana num horizonte de rup-



tura (10). *... (Vazquez, 1977:210).*

Em síntese: a modernidade tecnológica traz em si, de um lado, mudanças no sistema produtivo, de outro desafios à educação. Os discursos, enquanto uma versão popularizada do avanço técnico. O caminho da transformação é longo e penoso. Da escola existente, historicamente construída, à escola desejável, é preciso passar pela escola possível que, apesar de todas as suas limitações, ainda é um espaço de possibilidades, num movimento de permanente negação e construção. *... de sua interdependência.*

No caso específico que aqui se examina, parece de capital importância que se complete a análise teórica fundamentada na filosofia da praxis, visto que a clássica dicotomia teoria X prática perpassa todas as questões do ensino agrícola, em todos os momentos de sua evolução histórica. *... imediato de pensamento e ação.* Sanchez Vazquez define praxis como "a categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação" (Vazquez, 1977:5). *... estrutura do trabalho, descrevendo sucintamente, o caminho*

A transformação do mundo levada a efeito pelo homem, implica uma configuração ideal mediada pelas finalidades que caracterizam a atividade propriamente humana (11). *... contexto histórico*

As finalidades que o homem se propõe realizam a mediação entre o pensamento e a ação. Desse modo a teoria encontra sua validação em relação com a prática. Entretanto, adverte Vazquez que "enquanto a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo/.../ a teórica apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas idéias sobre as coisas, mas não as

próprias coisas" (Vazquez, 1977:210).

Nesse sentido, cabe lembrar o extenso fosso existente entre o legal e o real, entre o discurso e a ação. A modernização dos discursos, enquanto uma versão popularesca do avanço teórico, se dá com facilidade, enquanto a transformação real segue devagar apoiada nas muletas dos preconceitos. Para resolver essa oposição, Vazquez analisa minuciosamente tanto a autonomia relativa da teoria frente à prática como a autonomia da prática frente à teoria, o que leva à conclusão de sua interdependência, pois "a unidade entre teoria e prática pressupõe sua mútua dependência" (Vazquez, 1977:240).

Sobre a questão da unidade de pensamento e ação, formação e resistência dos preconceitos, Heller (1989) afirma: "a vida cotidiana caracteriza-se pela unidade imediata de pensamento e ação". Contudo, o pensamento cotidiano não é teoria, nem tampouco a atividade cotidiana uma práxis (12).

Colocadas essas questões preliminares, cumpre-me explicitar a estrutura do trabalho, descrevendo sucintamente, o caminho que percorri desta introdução às palavras finais, definindo assim as "paradas" no caminho.

No primeiro capítulo, apresento um recorte histórico da evolução do ensino agrícola no Estado de São Paulo. Pode parecer à primeira vista, mais "estória" que história. Corri esse risco conscientemente ao pretender construir um texto que possa ser mais prontamente "consumido" pelos profissionais que atuam no ensino agrícola.





Sem ignorar que o rigor acadêmico exigiria um mergulho profundo nas fontes históricas, optei por uma abordagem em extensão, que, na aparência, ficou mais na "rama". O primeiro contato do caminhante com a árvore se faz pela sedução da sombra das ramas, pela beleza das folhas e flores. À primeira vista, nem se percebe que a força da árvore, tal qual a árvore da história, está nas raízes e no tronco. Tal reducionismo converte a Corri o risco, fiz a concessão. ponto vista do ensino-produção. Por vezes, abandono a visão ampla em favor da consideração mais restrita das categorias organizativas e normativas decorrente de dispositivos legais e documentos oficiais. proposta de Reorg Novo risco ou nova concessão? ponto, situa a questão do ensino técnico Talvez, os dois. da nova LDB e na reforma Fleury.

Se há concessão, desta vez ela é feita em nome das minhas próprias "cicatrizes"; o risco, o de cair no esquematismo da abordagem tecnicista. órgãos centrais e a unidade escolar.

Minhas experiências como "especialista" em educação iniciaram-se na década de 70 e o tecnicismo foi parte integrante delas. Hoje, ao rever meu agir profissional, percebo as marcas que esse período deixou em mim, contudo não pretendo removê-las. As técnicas, quando assumidas como categoria instrumental, são elementos facilitadores de outras análises, são como que idéias que "entraram no lugar". estão representados por profissionais vinculados Não quero com isto defender para este trabalho uma postura eclética, mas admitir-me como sujeito concreto que, em suas idas e vindas, nega e assimila suas vivências na tentativa de construir sua práxis profissional. mente aderido. Devo re-



11.2.1. No capítulo segundo, discuto organização e funcionamento do ensino agrícola sob a ótica da incorporação do trabalho agrícola às propostas pedagógicas das escolas agrícolas. Faço uma breve revisão de literatura sobre a questão e procuro demonstrar como o trabalho agrícola, tradicionalmente, assume posição nuclear nas propostas pedagógicas, destacando o reducionismo contido nas diferentes concepções. Tal reducionismo converte a relação trabalho-educação sob o ponto vista do ensino-produção.

A análise privilegia três momentos: o Sistema Escola-Fazenda; o Modelo de Projetos Agropecuários e a recente proposta de Reorganização Curricular. Como horizonte, situa a questão do ensino técnico no Projeto da nova LBD e na reforma Fleury.

No terceiro capítulo, faço uma síntese das entrevistas realizadas com agentes educacionais que representam duas instâncias do sistema: os órgãos centrais e a unidade escolar.

Intitulo gestores aos agentes que, pela posição que ocuparam nos órgãos centrais, detêm o poder de formular a política educacional consubstanciada em normas e diretrizes. Chamo de operadores aos agentes educacionais que atuam na base do sistema responsáveis pela execução, das diretrizes e normas definidas pelos gestores, em nível de unidade escolar.

Os operadores estão representados por profissionais vinculados à Escola Técnica Agrícola de Segundo Grau "Paulo Guerreiro Franco" de Vera Cruz.

Vários fatores influenciaram na escolha: a proximidade geográfica, e o conhecimento anteriormente adquirido. Devo sa-





liantar, ainda, o fato de ser a Escola Agrícola de Vera Cruz, bem conceituada entre as existentes na rede.

No capítulo quarto, retomo as questões, faço alguns "retoques" sintetizando as colocações dos três primeiros capítulos e tento responder às questões inicialmente colocadas mediante a utilização das categorias teóricas que, conforme já foi dito, enfrentam o desafio de ler a realidade e induzem à reflexão crítica, com vistas a propostas de transformação. A título de sugestão para outros estudiosos ou, quem sabe? para futuros estudos, relaciono algumas vertentes para novas pesquisas.

O trabalho tem como marco temporal final o ano de 1991, quando uma nova fase do desenvolvimento do ensino agrícola se inicia com a instituição de um novo gestor: a Secretaria de Ciência e Tecnologia.

94. Uma análise crítica da teoria do capital humano é encontrada em FRIGOTTO, Demétrio. A produtividade da escola improdutiva. São Paulo, Cortez, 1984. Segundo Frigotto, "a formulação teórica dominante, a partir da década de 60, estruturou-se em torno da teoria do capital humano. Nesta formulação neoliberal, sob o reducionismo das concepções de homem, trabalho, classes sociais e educação, expõe-se uma relação linear entre processo educativo escolar e processo produtivo. Esta formulação não só se antecipa ao processo educativo escolar como inverte a relação determinando-determinado. As consequências concretas desta inversão, elevadas a senso comum, são as no plano das políticas de Estado, mas entre os próprios profissionais da educação e sobretudo as classes populares, ainda estão muito presentes hoje" (Frigotto, 1989:36). Ver também: SCHULTZ, Theodore. O valor econômico da educação. Rio de Janeiro, Zahar, 1967; do mesmo autor: A transformação da agricultura tradicional. Rio de Janeiro, Zahar, 1965. Analisando os fatores apresentados por Schultz para o desenvolvimento de um país, Nélson Freixas e Aracy A. Duarte afirmam: "O fator trabalho, focalizado nos aspectos de força, qualidade e volume, está intimamente ligado ao sistema educacional, que contribui com a maior parcela para o desenvolvimento de um país. A força de trabalho utilizada é tanto mais expressiva quanto mais intenso for o atendimento de operários qualificados e de técnicos e administradores de alto nível, residindo na estrutura de mão-de-obra qualificada o maior índice de produção de um país/... / Assim, torna-se, cabe à educação preparar adequadamente a população ativa, de maneira a que esta se torne força propulsora para o desenvolvimento" (18: Rev. Bras. de Est. Ped., 34(189):225, 1979).

95. A esse respeito ver: SCHULTZ, Theodore. A transformação da agricultura tradicional. Rio de Janeiro: Zahar, 1965 (178-246). Especificamente, Cap. II. Investimento em Pessoal Agrícola.



## NOTAS

01. Não é intenção deste estudo deter-se na questão do marxismo ou de autores e vertentes marxistas, o que é assunto bastante complexo. A respeito do marxismo em Gramsci, ver: Norberto Bobbio, *O conceito de sociedade civil*, trad. de Carlos N. Coutinho, Rio de Janeiro, 2a ed., Graal, 1987, p.7-18.
02. Segundo Fonseca, "o modelo, oficializado pelo Estado Americano e denominado pelos especialistas de "modelo clássico", é o que vai servir de base à criação e à organização dos Serviços de Extensão implantados nas regiões consideradas subdesenvolvidas, a partir da Segunda Guerra Mundial. Nestas regiões, entre as quais incluía-se a América Latina, a ação extensionista foi proposta pelos governos locais, em convênios com as agências americanas de Extensão Rural. Foi característico desta primeira fase um exagerado entusiasmo fundado na idéia de que era necessário informar e persuadir os agricultores a adotarem melhores práticas agrícolas para se conseguir um aumento significativo na produção de fibras e alimentos. E as pessoas que sabem o que é melhor para os agricultores são os cientistas e técnicos /.../ a solução buscada foi o receituário das experiências americanas de organização das comunidades, que se transformou no principal mecanismo de ensinar como fazer Extensão Rural na América Latina a partir das conquistas realizadas nos países desenvolvidos/.../ a Extensão passou a ser organizada nos países latino-americanos não apenas como uma extensão de conhecimentos cientificamente válidos e aplicáveis à agricultura e pecuária, mas também como um projeto comunitário-educativo centrado na ambição de se converter num instrumento de solução para os problemas sociais rurais" (Fonseca, 1985:40-48).
03. A respeito do processo de identificação do "certo" com "verdadeiro" ver: GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. 3a ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1979:131-132. Ver também: HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989 e Manacorda, M. A. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. Segundo HELLER, "A unidade imediata de pensamento e ação expressa-se também no fato de que, na vida cotidiana, identificam-se o verdadeiro e o correto. O que revela ser correto, útil, o que oferece ao homem uma base de orientação de ação no mundo, o que conduz ao êxito, é também verdadeiro" (1989:45).
04. Uma análise crítica da teoria do capital humano é encontrada em FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improduti-va*. São Paulo, Cortez, 1984. Segundo Frigotto, "a formulação teórica dominante, a partir da década de 60, estruturou-se mediante a teoria do capital humano. Nesta formulação neoliberal, sob o reducionismo das concepções de homem, trabalho, classes sociais e educação, expõe-se uma relação linear entre processo educativo escolar e processo produtivo. Esta formulação não só dá autonomia ao processo educativo escolar como inverte a relação determinante-determinado. As consequências concretas desta inversão, elevada a senso comum, não só no plano das políticas do Estado, mas entre os próprios profissionais da educação e sobretudo em classes populares, ainda estão muito presentes hoje" (Frigotto, 1989:36). Ver também: SCHULTZ, Theodore. *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1967: do mesmo autor: *A transformação da agricultura tradicional*. Rio de Janeiro, Zahar, 1965. Analisando os fatores apresentados por Schultz para o desenvolvimento de um país, Wolga Peçanha e Aracy B. Duarte afirmam: "O fator trabalho, focalizado nos aspectos de força, qualidade e volume, está intimamente ligado ao preparo técnico, que contribui com a maior parcela para o desenvolvimento de um país. A força de trabalho utilizada é tanto mais expressiva quanto mais intenso for o atendimento de operários qualificados e de técnicos e administradores de alto nível, residindo na estrutura da mão-de-obra qualificada o maior índice de produção de um país/... / Dessa forma, cabe à educação preparar adequadamente a população ativa, de maneira a que esta se torne força propulsora para o desenvolvimento" (IN: Rev. Bras. de Est. Ped., 54(120):338, 1970).
05. A esse respeito ver: SCHULTZ, Theodore. *A transformação da agricultura tradicional*. Rio de Janeiro: Zahar, 1965 :178-206. Especificamente, Cap.12. Investimento em Pessoal Agrícola.





06. Carlos Nelson Coutinho ao analisar a obra de Gramsci, aponta a centralidade da noção de revolução-passiva nas reflexões contidas nos Cadernos do Cárcere. Aponta também, a universalidade das categorias gramscianas no plano do método e dos conceitos básicos, declarando estar convencido de que "a aplicação ao caso brasileiro pode se revelar de grande utilidade para determinar traços fundamentais de nossa formação histórica". A esse respeito ver: A categoria de Gramsci e a realidade brasileira, IN: COUTINHO, C. Nelson. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Campus, 1989:119-137. Do mesmo autor ver: *Cultura e Sociedade no Brasil: ensaio sobre idéias e formas*. Belo Horizonte: Oficina de Livros Ltda, 1990.

07. A esse respeito Gramsci escreve: "Na América do Sul e na América Central, a questão dos intelectuais, ao que me parece, deve ser examinada levando-se em conta estas condições fundamentais: também na América do Sul e na América Central inexiste uma ampla categoria de intelectuais tradicionais, mas o problema não se apresenta nos mesmos termos que nos Estados Unidos. De fato, encontramos na base do desenvolvimento desses países os quadros da civilização espanhola e portuguesa dos Séculos XVI e XVII, caracterizada pela Contra-Reforma e pelo militarismo parasitários. As cristalizações, ainda hoje resistentes nesses países, são o clero e uma casta militar, duas categorias de intelectuais tradicionais fossilizados segundo o modelo da mãe-pátria européia. A base industrial é muito restrita, não tendo desenvolvido superestruturas complicadas; a maior parte dos intelectuais é de tipo rural e, já que domina o latifúndio, com extensas propriedades eclesiásticas, tais intelectuais são ligados ao clero e aos grandes proprietários" (Gramsci, *Os intelectuais e a organização da cultura*, 1979:21).

08. Dirigindo-se à cunhada Tânia sobre as plantas que brotavam, escreve Gramsci: "Todos os dias me vem a tentação de podá-las um pouquinho a fim de ajudá-las a crescer, mas permaneço incerto entre as duas concepções de mundo e de educação: se devo ser rousseauiano e deixar em paz a natureza que não se equivoca, mas é fundamentalmente boa, ou se devo ser voluntarista e forçar a natureza introduzindo na evolução a mão habilidosa do homem e o princípio da autoridade. Até agora a incerteza não se dissolveu e na minha cabeça debatem-se as duas ideologias". (Cartas do Cárcere. 123, 22/04/29)

09. A esse respeito ver: Gramsci. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968: 117-125. Ver também: Manacorda, M.A. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990:146-185.

10. Palestra proferida por Lucília Machado, no Simpósio "As mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora: politécnica, polivalência ou qualificação profissional? Coordenação: Gaudêncio Frigotto, VI CBE, de 3 a 6 de setembro de 1991, USP/Faculdade de Educação.

11. Segundo Vazquez, "essa atividade implica na intervenção da consciência, graças à qual o resultado existe duas vezes- e em tempos diferentes-: como resultado ideal e como produto real./.../ A finalidade, por sua vez, é a expressão de certa atitude do sujeito em face da realidade./.../ Pelo fato de propor-se objetivos, o homem nega uma realidade efetiva, e afirma outra que ainda não existe" (Vazquez, 1977:187-189). Nesse sentido, segundo o autor, "a práxis é, na verdade, atividade teórico-prática; ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro. Daí ser tão unilateral reduzir a práxis ao elemento teórico, e falar inclusive de uma práxis teórica, como reduzi-la a seu lado material, vendo nela uma atividade exclusivamente material" (Vazquez, 1977:241).

12. Apesar de perseguir outras questões, Heller como Vasquez, coloca a questão da unidade teoria-prática. O que Heller aponta entre o útil e o verdadeiro, é particularmente fecundo na compreensão dos processos e métodos em uso no ensino agrícola, em especial, na forma como o trabalho prático é incorporado às propostas pedagógicas.

## 1 REFAZENDO OS CAMINHOS: EVOLUÇÃO DO ENSINO AGRÍCOLA PAULISTA

"Se tomaram com o tempo forma e expressão mais claras algumas idéias que então, em 1926, apenas se esboçavam presentidas pela intuição; se as reflexões e a experiência me confirmaram a posição tomada frente aos problemas... nenhuma dessas obras rompeu, como cogumelo, sem raízes, no monturo de decadências".

Fernando de Azevedo





Esta retrospectiva histórica aborda a evolução do ensino agrícola paulista, procurando não perder de vista as questões do ensino brasileiro, o geral e o específico como faces de uma mesma totalidade concreta(1).

Dessa forma, ao estudar a evolução do ensino agrícola paulista serão feitas referências à reciprocidade de influências entre o sistema estadual e o federal, pois os fatos que ocorrem nos limites de uma dada região ou mesmo de uma unidade escolar não estão desligados do contexto global; a realidade não desvincula as perspectivas macro e micro.

Essa realidade complexa e multifacetada, plena de cores e formas, escapa aos limites dos modelos analíticos construídos abstratamente com o fim de apreendê-la. A realidade concreta é rebelde aos modelos simplificados das ciências humanas e isto oferece riscos às tentativas de sistematização dos dados de um determinado período histórico.

Outro ponto a ser considerado consiste no critério adequado para a definição das fases da evolução do ensino agrícola paulista. Segundo Almeida (1988), são discutíveis muitas das periodizações existentes sobre a educação brasileira por adotarem critérios externos ao objeto em estudo (2).

As abordagens existentes sobre evolução do ensino agrícola e/ou ensino profissional no Brasil apresentam periodizações diversas(3).

Sobre a evolução do ensino agrícola paulista, exceção feita a algumas retrospectivas muito sucintas, a única sistematização encontrada consta de pesquisa não publicada, intitulada



"O Ensino Agrícola no Estado de São Paulo", trabalho elaborado por profissionais que atuaram no Ensino Agrícola, sob coordenação de Mizoguchi. Parte desse trabalho me foi cedida pelo coordenador, constituindo importante subsídio para este capítulo(4).

Almeida (1988) sugere que a escolha de um critério definidor para uma periodização histórica deve pautar-se pela identificação de elementos intimamente relacionados ao objeto de estudo. No processo de evolução do ensino agrícola paulista, foi possível identificar momentos cruciais ligados à gestão do sistema. Tais momentos referem-se, em especial, às mudanças nos órgãos gestores do ensino agrícola. Essa é uma questão pouco abordada na literatura disponível, porém é tida como relevante na percepção dos profissionais envolvidos no ensino agrícola em nível de unidade escolar e mesmo de alguns entrevistados em nível de órgãos centrais do sistema.

Os marcos identificados foram: criação da Secretaria de Agricultura em 1892; criação da Diretoria de Ensino Agrícola na Secretaria da Agricultura em 1942; Transferência da Diretoria do Ensino Agrícola da Secretaria da Agricultura para a Secretaria da Educação, em 1963; Reforma Administrativa da Secretaria da Educação, com extinção da Coordenadoria do Ensino Técnico inclusive a Diretoria do Ensino Agrícola, em 1976 (Ver p.87:Visão Esquemática). Com base nesses fatos, delimitarei as seguintes fases no desenvolvimento do Ensino Agrícola Paulista:

#### 1) Antecedentes

Abrangendo o período do Brasil Colônia e Império.

#### 2) 1ª Fase: Primeiras tentativas (1892-1942)





de obter lucros. Criação da Secretaria de Agricultura, Viação e Obras Públicas.

3) 2a Fase: Estruturação (1942-1963)

Criação da Diretoria de Ensino Agrícola na Secretaria da Agricultura.

4) 3a Fase: Expansão e consolidação (1963-1976)

Transferência da Diretoria de Ensino Agrícola da Secretaria da Agricultura para a Secretaria da Educação.

5) 4a Fase: Crise e reorganização (1976 até o 1991).

Extinção da Coordenadoria do Ensino Técnico e Diretoria do Ensino Agrícola.

## 1.1 OS ANTECEDENTES

No Brasil surge na história, como colônia de Portugal, no quadro da economia mercantil característica da expansão européia e colonização do novo mundo, no século XVI.

A idéia de povoar a nova terra não ocorre, de início, aos descobridores. Somente por volta dos anos 30 do século XVI, Portugal cogita de garantir seu direito sobre as terras brasileiras, defendendo-as de invasores por um processo de ocupação efetiva pelo povoamento e colonização.

As condições que determinam o tipo de exploração agrária adotada no Brasil são a vastidão territorial e a pretensão

de obter lucros certos e fáceis por parte dos que se dispunham a colonizar o novo mundo. Daí decorrem as duas características fundamentais da economia colonial: a grande propriedade e a monocultura. Tais características, segundo Prado Jr. (1967), são correlatas e, juntamente com elas, se instala no Brasil o trabalho escravo.

A estrutura social da colônia, no século XVI e primeira metade do século XVII, é extremamente simples, reduzida a duas classes: os detentores da terra de um lado - os senhores de engenho e fazenda -, de outro, a massa trabalhadora constituída de escravos e semi-livres.

Essa forte relação entre senhores e escravos criou condições específicas que marcaram a mentalidade nacional. Assim, a sociedade brasileira organiza-se desde o início em termos de espoliação, de degradação do trabalho manual, considerado como o dever do escravo.

Na segunda metade do século XVII e início do século XVIII, a estrutura social brasileira se torna mais complexa pelo surgimento de novas formas sociais. Trata-se da formação de uma pequena burguesia de negociantes que já não se sente atraída pelas atividades agrícolas.

No final do século XVIII, as atividades de mineração têm seu auge e decadência, provocando o renascimento da agricultura. A partir daí, São Paulo cresce em importância no cenário nacional. O renascimento da agricultura em oposição ao declínio da mineração se reflete nas discussões da época, destacando o papel da primeira para o progresso do país. (5).



Apesar disso, até esse momento, inexistiu no Brasil qualquer iniciativa voltada para o ensino da agricultura, exceção feita à tentativa dos jesuítas de adaptarem os índios ao uso de técnicas de produção. Não havia intenção de transmitir conhecimento, apenas técnicas de produção (6).

O alvorecer do século XIX é o marco da emancipação política do país com a transferência da Corte Portuguesa para o Brasil. Nesse período, encontram-se os germes do ensino agrícola brasileiro em carta de D. João VI ao vice-rei do Brasil, determinando a instalação de um curso de agricultura na Bahia o qual deveria servir de modelo para outras capitanias (7).

Essa primeira iniciativa não produziu efeitos concretos visto que a primeira escola agrícola do Brasil, embora tenha sido instalada na Bahia, data de 1877. Segundo De Rosa (1979), a iniciativa da Carta Régia de 1812 foi uma tentativa fadada ao insucesso por contrariar as marcas da cultura colonial que considerava o trabalho braçal como trabalho de escravos.

Há muito mais continuidade do que ruptura, entre a vinda de D. João VI ao Brasil, seu retorno a Portugal e a Independência. A emancipação política do Brasil foi um simples ato de transferência do poder da metrópole para o novo governo brasileiro, um ato pacífico que, se por um lado poupou sacrifícios ao povo, de outro, impediu sua participação na nova ordem política que se instalava.

A transformação da ordem política não produziu transformações estruturais de ordem sócio-econômica. Voltadas para a exportação e fundadas no trabalho escravo, a grande propriedade

e a monocultura permanecem como características da economia no período imperial.

Mudanças significativas ocorrem nos meados do século XIX, desencadeadas pela supressão do tráfico negreiro. Segundo Prado Jr., a abolição do tráfico de escravos "teve imenso alcance, mudando completamente a face das coisas na agricultura, no comércio e na indústria (Prado Jr., 1966: 79)", podendo ser considerada como marco inicial da evolução posterior do Brasil.

Nesse período, a expansão da agricultura paulista se dá, principalmente com a cafeicultura que avança para o interior e passa a representar uma promissora perspectiva para o desenvolvimento da província. Toda a infra-estrutura regional é impulsionada: rasgam-se estradas, fundam-se novos povoados, desbravam-se novas áreas, expande-se o comércio e inicia-se o processo de industrialização.

Em relação ao ensino agrícola no país, é possível identificar algumas iniciativas do governo imperial. D. Pedro II criou os seguintes estabelecimentos: Instituto Baiano de Agricultura e Instituto Pernambucano de Agricultura, em 1859; Instituto de Agricultura Sergipano e Instituto Fluminense de Agricultura, em 1860 e o Instituto Rio-Grandense de Agricultura em 1861. Segundo Veleda (1970), esses Institutos tinham o objetivo de fundar escolas agrícolas e divulgar novos métodos de cultura. Com a criação da Imperial Escola Agrícola da Bahia, em 1875, ficaram estabelecidos dois graus para o ensino profissional agrícola: o elementar e o superior.



Em São Paulo, registra-se apenas a criação de uma Fazenda Normal de Agricultura, em 1836, e o funcionamento da Estação Agronômica de Campinas - origem do Instituto Agrônomo(8).

A Fazenda Normal de Agricultura, entre outros, tinha por objetivo ensinar as primeiras letras; doutrina cristã; deveres do cidadão; noções de geometria, mecânica e química aplicada; noções de botânica e regras práticas de agricultura. Destinava-se aos meninos de nascimento livre, maiores de sete anos e órfãos de pai. A Fazenda poderia ainda receber alunos pensionistas para aprenderem qualquer ofício (9).

Ricardo Severo(1934), Diretor Geral do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, registra também, a criação de um Curso de Agricultura no período de instalação e ampliação do Liceu (1882-1889). Em documento do Liceu, encontra-se a referência a Lobo Peçanha como professor de Noções de Agricultura. Entretanto, tal iniciativa não prosperou e o Liceu entra na história da educação paulista como casa de ensino de outros ofícios que não as práticas agrícolas.

Desse modo, chega-se ao fim do período imperial apenas com idéias e iniciativas dispersas sobre o ensino agrícola. Se as iniciativas eram inexpressivas, menor ainda era o interesse que despertavam. O avanço da agricultura, embora significativo, foi um avanço meramente quantitativo e muito pouco qualitativo. O avanço técnico foi praticamente nulo; quanto ao ensino, permanece a simples transmissão de técnicas rudimentares de forma rotineira. Isso pode ser considerado "racional" para sociedade escravagista, onde a "força de coerção", da sociedade política



emergente bastava para assegurar o funcionamento das instituições.

## 1.2 PRIMEIRAS INICIATIVAS (1892-1942)

São Paulo Como a Independência, a República se faz "pelo alto" com inexpressiva participação popular e pequenas transformações na estrutura econômica e agrária.

No início do período republicano, são sentidos os efeitos da abolição da escravatura na estrutura da mão-de-obra e relações de trabalho na agricultura. O fluxo imigratório, iniciado com a abertura dos portos às "nações amigas" e ampliado após a supressão do tráfico negreiro, atinge o nível mais elevado em 1890 e permanece bastante intenso até 1930. A primeira Constituição Republicana transfere as terras devolutas para os Estados a quem compete desenvolver a política de concessão de terras (10).

Para São Paulo, dirige-se um grupo numeroso de imigrantes italianos e espanhóis que vão servir como mão-de-obra, sobretudo, nas fazendas de café. Em 1908 tem início a imigração japonesa, sendo que o maior contingente de japoneses também se dirige para o Estado de São Paulo.

Szmrecsányi (1990), ao tratar da evolução da mão-de-obra na agricultura brasileira, numa trajetória por ele intitulada "do escravismo ao trabalho livre", aponta como fundamentais à formação de um mercado de trabalho capitalista no Brasil, tan-



to o processo progressivo e tardio da abolição da escravatura como a "imigração crescente de trabalhadores estrangeiros" (11).

Contudo, a influência das correntes imigratórias na modernização das técnicas agrícolas e no ensino agrícola foi inexpressiva.

No início do século XX, sob o domínio da cafeicultura, São Paulo já era a região mais desenvolvida do país. Entretanto, como já foi mencionado, esse avanço da agricultura é muito mais quantitativo que qualitativo, apesar de se contar, entre os primeiros atos de organização do Governo do Estado, a criação da Secretaria de Agricultura, Comércio e Obras Públicas.

No âmbito da Secretaria da Agricultura surgem as primeiras iniciativas de organização do ensino agrícola no Estado de São Paulo. Em 1895, uma Lei autoriza o Governo a criar a Escola Agrícola de Piracicaba - atual Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz" -, um dos marcos do ensino de Agricultura no Estado (12). Ainda no final do século, organiza-se o Serviço Agrônômico do Estado, prevê-se a criação de escolas práticas elementares de agricultura e a instituição de distritos agrícolas com um inspetor de agricultura.

Segundo Schmidt e Reis, no ano de 1900,

"foi criada, por iniciativa dos inspetores de agricultura, uma Escola Municipal de Agricultura em Batatais/.../ A Escola de Trabalhadores Rurais, em Araras, organizada por colaboração da Prefeitura Municipal e da Secretaria da Agricultura, e o Aprendizado Agrícola "Dr. Bernardino de Campos", em Iguape, sob a direção do Inspetor de Agricultura do distrito são realizações do ano de 1902/.../ é instalado o Aprendizado Agrícola "João Tibiriçá" (São Sebastião), em 1905" (Schmidt e Reis, 1942:19-20).

Com essas iniciativas, o governo de São Paulo antecede o federal na organização do ensino agrícola e das atividades do setor agrário da economia, uma vez que, o Ministério da Agricultura, Comércio e Obras Públicas só foi (re)criado em 1906, a ele sendo atribuídas as funções de difundir e supervisionar o ensino agrícola no país (13).

Quatro anos mais tarde, em 1910, surge o primeiro planejamento de ensino agrônômico no país mediante o Decreto nº 8319, do Presidente Nilo Peçanha (14).

Em São Paulo, a Secretaria da Agricultura é reorganizada em 1907 (Reforma Carlos Botelho) sendo criada uma Diretoria de Agricultura à qual é vinculado o ensino agrícola, as estações agrônômicas, os campos de experimentação e demonstração, entre outras atividades. Dois anos mais tarde o Instituto Agrônômico é reorganizado, as novas atividades incluem a implantação do ensino itinerante de agricultura, a cargo dos inspetores de agricultura.

Essa modalidade de educação agrícola era desenvolvida por meio de conferências, visitas às propriedades rurais, indicação de normas econômicas, métodos de cultura, comércio e mercados dos produtos e sugestão de como melhor explorar uma propriedade rural, fazendo sentir desde então, o "espírito" da extensão rural.

A partir do ano de 1910, instalam-se novos Aprendizados Agrícolas e predomina um certo "otimismo ruralista" em relação às possibilidades e potencialidades do ensino agrícola. Os aprendizados eram escolas profissionalizantes destinando-se à





formação de "chefes de cultura", "administradores" e "capatazes" e deveriam funcionar em pequenas "Fazendas-Modelo" (15).

1942:29-30 Em 1911, ocorre a criação do Patronato Agrícola (com organização semelhante aos Aprendizados), com a finalidade de melhoria das condições de trabalho na lavoura, mediante o estabelecimento de normas mais adequadas baseadas na criação de cooperativas de operários agrícolas e no ensino primário.

Contudo, a Secretaria da Agricultura e, em consequência, o ensino agrícola enfrentam graves problemas. Aponta-se a escassez de recursos para uma Secretaria de atribuições tão amplas quanto essa para fazer frente aos serviços de agricultura, pecuária, transporte ferroviário e rodagem, obras públicas, imigração, colonização, ensino rural e profissional agrícola e outros. Clavatti Franco (1987) assinala que, para os ideólogos da

época, a chegada dos anos 20 se dá com o café passando pela sua segunda crise (1918) causada pelas intensas geadas. A primeira crise havia ocorrido em 1906 por excesso de produção. A crise impulsiona as atividades de pesquisa e ensino como meio de oferecer assistência técnica aos agricultores, aliada à programas de distribuição, a preço de custo, de ferramentas e sementes. As questões educacionais transformam o Inquérito de

1926 em Segundo Schmidt e Reis, mediante a utilização de carros adaptados das estradas de ferro, foi desenvolvido o ensino agrícola ambulante. A Secretaria da Agricultura ressalta a importância de se tornar obrigatório o ensino de agricultura nas escolas primárias. No mesmo período expandem-se as escolas mantidas pelo Patronato Agrícola atingindo "o número de 82, com um

total de 3711 alunos, sendo que 43 delas estavam localizadas em fazendas e as demais em núcleos coloniais " (Schmidt e Reis, 1942:29-30).

A década de 20 é palco de mudanças em vários setores da vida nacional. A Agricultura, principalmente em São Paulo, passa por uma fase de modernização nos processos de melhoria e preparo do produto mediante o emprego de maquinaria e instalações mais adequadas, porém nos aspectos do trato das culturas não há grandes avanços. Nas terras cansadas a produtividade das culturas cai, mas a disponibilidade de terras permite que a fronteira agrícola avance (16).

As questões da educação são amplamente discutidas, é o momento de grande "otimismo pedagógico", no dizer de Jorge Nagle. Ciavatta Franco (1987) assinala que, para os ideólogos da época, a questão da educação coloca-se como uma necessidade do trabalho, "no sentido de recuperar o homem brasileiro", para o que a educação era um instrumento eficiente.

O Jornal O Estado de São Paulo encomenda a Fernando de Azevedo um "Inquérito sobre a Instrução Pública em São Paulo".

A sensibilidade e lucidez de Fernando de Azevedo em relação às questões educacionais transformaram o Inquérito de 1926 em uma peça de alto valor histórico e, paradoxalmente, de grande atualidade. Na abertura do Inquérito, o autor afirma:

"Nestas condições só por milagre se poderia ter em São Paulo um aparelho de ensino harmônico e integral, posto pela legislação a serviço de claros intuitos sociais e educativos e com bastante plasticidade de adaptação às correntes renovadoras do pensamento moderno. Mas, se de um lado, como se vê, tem faltado a consciência da gravidade e complexidade do problema, abordado quase sempre de afogadilho, em tropelias burocráticas, sem colaboração de técnicos de responsabilidade definidas e em debate público, por outro lado, ainda não se fez sentir entre nós,



da parte dos dirigentes, aquilo que se pode chamar uma "política de educação", norteadas não por homens, mas por princípios./.../ Por isso, com sucederem no poder, homens do mesmo partido, não se criou sequer o "espírito de continuidade", bastante temperado na forja de ideais comuns, para desenvolver, com esforço pertinaz e ininterrupto, e no mesmo sentido, uma "política de cultura, de bases sólidas, de espírito marcadamente nacional e de objetivos precisos" (Azevedo, 1937:3-4).

O inquérito de 1926 oferece críticas e aponta problemas sobre o ensino técnico e profissional que impressionam pela atualidade. A análise das conclusões do Inquérito evidencia que o sistema mudou através do tempo, modernizou-se conservando-se, sem solucionar seus problemas.

Considero importante deter-me um pouco no Inquérito, para destacar alguns dos depoimentos colhidos à época. Declarava o Secretário da Agricultura, Sr. Paulo Pestana:

"As escolas agrícolas, em nosso Estado falharam de um modo lastimável, seja por preconceitos oriundos da escravidão, seja por ineficiência dos cursos que proporcionam./.../A nossa população, essencialmente analfabeta nas camadas inferiores e essencialmente bacharelesca nas camadas superiores, repele este gênero de ensino, entendendo que a velha rotina dos práticos vale mais do que a ciência de moços inexperientes" (In: Azevedo, 1937:195-196).

Navarro de Andrade, também ouvido no Inquérito, procurou demonstrar em seu depoimento o descompasso entre o ensino ministrado e as necessidades da agricultura no Estado e no País, afirmando que:

"a atual organização do nosso ensino agrícola não corresponde, de maneira nenhuma, nem às nossas necessidades, nem ao estado presente de desenvolvimento de São Paulo. O ensino de agricultura /.../ é deficientíssimo e parece até irrisório que tenha sido organizado para um país que não perde vasa de se proclamar essencialmente agrícola e cujo fito tem sido proteger indústrias artificiais. A falha mais sensível do nosso ensino agrícola é a que diz respeito ao preparo científico do seu pessoal docente./.../A Agricultura, só nos países mais adiantados, foi encarada como verdadeira ciência e aqui entre nós, nunca deixou de ser considerada como um simples ramo de conhecimentos humanos que todo cidadão que se preza traz, às carradas, quando surge neste mundo. Noções agrícolas são coisas que se transmitem de pais a filhos, sem a necessidade de escolas e, muito menos, de longo estágio nelas. Por esta e por outras, é que São Paulo se encontra ainda hoje com métodos culturais quinhentistas" (In: Azevedo, 1937: 204-205).

O Inquérito relaciona ainda outros depoimentos que, em linhas gerais, apontam o valor do ensino agrícola para a transformação da agricultura e os problemas de formação do pessoal docente. Em seu depoimento, Mello Moraes destaca o ensino agrícola como meio de efetivação da educação popular (17).

Cumprе destacar que se o diagnóstico dos problemas, conforme apresentado no Inquérito, se afigura muito pertinente, não ocorre o mesmo com a relação educação-transformação social que é colocada de modo linear, desconsiderando os aspectos estruturais da agricultura brasileira. De certa forma, a postura adotada condizia com o "otimismo pedagógico" predominante na época.

Cabe ressaltar que a relação mais ampla entre o baixo nível técnico da agricultura e a estrutura agrária vigente é apontada por Caio Prado Jr, ao afirmar que o primitivismo dos métodos não pode ser atribuído apenas à ignorância do colono. A seu ver o "mal era mais profundo. Estava no próprio sistema, um sistema de agricultura extensiva que desbaratava com mãos pródigas uma riqueza que não podia repor" (Prado Jr., 1963:136).

Os mais variados setores de atividade da vida nacional fervilham com novas idéias, durante a década de 20. Para o objeto deste estudo, cabe destacar que a Secretaria da Agricultura é reorganizada, em 1927, sob a gestão de Fernando Costa, intensificando, entre outras, as atividades de pesquisa e ensino (18).





A crise econômica em andamento acentua-se quando o Governo não consegue sustentar a política protecionista em relação ao café. Tal crise serve de estímulo à policultura e força o retalhamento das grandes propriedades rurais permitindo o aparecimento da pequena propriedade rural, quase ausente no passado. Assim, um conjunto de fatores contribui para a transformação do perfil agrário. Em São Paulo, a pequena propriedade sofre a concorrência da grande lavoura. As terras oferecidas aos novos pequenos proprietários são as glebas exauridas pelos cafezais, principalmente em torno dos núcleos urbanos. As culturas aí desenvolvidas voltam-se para o mercado interno, oferecem menor margem de lucro e não são atrativas para os grandes proprietários. Estes passam a direcionar o capital acumulado para o setor industrial.

Nesse período, pelo Decreto Nº 4917/31, a Secretaria do Interior é transformada em Secretaria da Educação e Saúde Pública. Progressivamente, o ensino agrícola ganha espaço nas preocupações da Secretaria da Educação.

O órgão que se incumbe desses estudos, ao nível da Secretaria da Educação, é a Superintendência da Educação Profissional e Doméstica, criada pelo Decreto 6.604, em 1934, com o objetivo de unificar as diretrizes administrativas e pedagógicas para as escolas profissionais. Formaliza-se desse modo a duplicidade de gestores para o ensino agrícola. O novo órgão elabora um plano de expansão do ensino profissional onde considera a questão da limitação do ensino técnico às atividades de natureza industrial e doméstica, colocando ênfase na necessidade de pre-

parar os jovens, inclusive as moças, para as atividades do setor agrícola.

Em decorrência desse plano, são criadas no âmbito da Secretaria da Educação as Escolas Agrícolas de Espírito Santo do Pinhal e Jacareí, em 1935, bem como São Manuel, em 1939 (19).

O primeiro Superintendente do Ensino Profissional foi o Professor Horácio Augusto da Silveira, que permanece à frente da Superintendência por longos anos, podendo ser considerado como um dos organizadores do ensino agrícola no Estado de São Paulo.

A dualidade administrativa expressa na vinculação de escolas que ministravam o ensino agrícola a diferentes Secretarias de Estado, reflete-se na organização e acentua o desenvolvimento fragmentado e desarticulado desse ramo de ensino, apesar das declarações acerca de sua importância para a modernização da agricultura (20).

Essa dualidade vai permanecer ainda algum tempo mesmo após a criação da Diretoria do Ensino Agrícola, no âmbito da Secretaria da Agricultura, marco de uma nova etapa na evolução do ensino agrícola paulista.

Apesar das várias iniciativas de cunho legal, o ensino profissional agrícola permanece inexpressivo em termos quantitativos e qualitativamente duvidoso. No tocante à educação das populações rurais, os esforços governamentais voltam-se mais para a educação elementar, fato que pode ser interpretado sob a ótica do capital humano. Segundo Schultz (1965), é a instrução primária das populações rurais que oferece "maior taxa de retorno" a





menor custo na transformação da agricultura tradicional, aumentando a produtividade mediante processos de modernização.

Piracicaba, "aproveitando-se os serviços e obras já feitas nesse estabelecimento".

### 1.2.1 A ESCOLA PRÁTICA DE AGRICULTURA DE PIRACICABA

para a organização da Escola Prática de Piracicaba, que tem seu regulamento aprovado pelo Decreto nº843/1896. Por esse

Até o início dos anos 30, a legislação estadual pauciditativa, a escola tem a missão de difundir ao Estado de lista privilegia a instalação e organização da Escola Prática de Agricultura de Piracicaba (21) que, sem dúvida, constitui-se no grande centro difusor do ensino de agricultura no Estado. Em 1905, já com a denominação de Escola Prática de

O dispositivo que cria a mencionada escola, Lei nº 367/1895, determina as matérias e duração do curso; a instituição de um posto zootécnico e fazenda modelo; quadro de pessoal e formas de contratação; critérios para admissão de alunos e taxas. Apesar de todas essas definições, a Lei não surtiu efeitos imediatos.

Três anos mais tarde, a Lei 587/1898 trata, novamente, da criação da escola e introduz ligeiras modificações no dispositivo anterior. Prevê a possibilidade de se "estabelecer um ensino rudimentar enquanto não for possível aparelhar a escola para o atendimento do ensino agrícola de 2º grau".

A Lei 678/1899, que organiza o Serviço Agrônomo do Estado, define que "o ensino profissional agrícola, sem prejuízo do curso superior de agronomia da Escola Politécnica, será realizado por meio de escolas práticas de agricultura" e



estabelece que a primeira escola prática de agricultura será instalada na fazenda de São João da Montanha, do município de Piracicaba, "aproveitando-se os serviços e obras já feitas nesse estabelecimento".

As preocupações governamentais permanecem voltadas para a organização da Escola Prática de Piracicaba, que tem seu regulamento aprovado pelo Decreto nº 863/1900. Por esse dispositivo, a escola tem a "missão de difundir no Estado de São Paulo as noções, preceitos e práticas mais úteis à agricultura".

Em 1905, já com a denominação de Escola Prática de Agricultura "Luiz de Queiroz", a escola é reorganizada, e o curso geral dividido em:

1-Curso Elementar, correspondente ao 1º grau, com o objetivo de formar trabalhadores para a agricultura e pecuária rústica;

2-Curso Médio ou de segundo grau, para a formação de regentes ou administradores agrícolas para trabalho autônomo ou assalariado;

3-Curso Superior ou de terceiro grau, destinado à preparação de administradores rurais, gerentes de indústria, professores de agricultura e simples agrônomos;

4-Curso de Recapitulação ou grau de confirmação para a habilitação de agrônômicos para as tarefas "mais elevadas" da agricultura.

O critério utilizado para a organização do ano escolar é o ciclo das culturas, dividindo o ano letivo em três pe-



34

ríodos: trimestre de culturas, trimestre de colheitas e trimestre de beneficiação de produtos. O texto legal indica a "necessidade" da Escola Prática de Agricultura "Luiz de Queiroz" sofrer nova reorganização em 1908, passando a compreender três cursos: Curso preliminar (1 ano); Curso regular (3 anos) e Curso especial (1 ano). Para os alunos do curso preliminar é instituído o regime de internato, em caráter obrigatório. Successivamente, novos dispositivos promovem a reorganização da Escola, caracterizando-a, progressivamente, como estabelecimento de ensino superior, o que ocorre, definitivamente, através do Decreto nº 5206/31. O Decreto nº 6283/34 cria a Universidade de São Paulo e a ela incorpora a Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz".

#### 1.2.2 AS ESCOLAS PROFISSIONAIS AGRÍCOLAS INDUSTRIAIS MISTAS

As Escolas Profissionais Agrícolas Industriais Mistas surgem no âmbito da Secretaria da Educação, subordinadas técnica e administrativamente à Superintendência da Educação Profissional e Doméstica. A primeira delas, criada pelo Decreto nº 7073/35, é a Escola Profissional Agrícola-Industrial Mista de Espírito Santo do Pinhal com a finalidade de preparar operários, mestres de cultura, capatazes e administradores agrícolas. Destina-se ainda à "difusão dos conhecimentos e técnicas de trabalho rural, em todas as modalidades; e à formação de donas de

casa, orientadas para as atividades do campo" (Art. 2º).

Em sua justificativa, o texto legal indica a "necessidade de imprimir novas diretrizes educacionais para a formação racional dos operários e auxiliares de serviço agrícolas" e considera que "somente pela cultura intelectual e técnica, pelo interesse e pela renovação dos hábitos da vida rural, podem ser encaminhados os elementos mais capazes dos grandes centros para o campo". 1939, conforme citado anteriormente.

Esses objetivos seriam atendidos por meio de dois cursos: um primário, com 3 anos de duração e um complementar, de 1 ano para especialização e aperfeiçoamento. Esses cursos compreendiam uma parte propedêutica ou geral (22) e outra de preparação técnico-profissional.

A parte técnico-profissional, com estudos teóricos e práticos, era organizada em duas seções: agrícola e industrial, sendo ainda estabelecidas disciplinas "masculinas" e "femininas" (23).

As diretrizes metodológicas definem o ensino como teórico-prático, ministrado intuitiva e experimentalmente. Os conteúdos devem abranger os "conhecimentos necessários para que os alunos possam, com eficiência, concorrer para o progresso da agricultura" (Art. 12º).

A organização geral da escola previa duas sedes: uma urbana, onde os alunos receberiam as aulas da parte propedêutica, funcionariam os laboratórios e as oficinas industriais; uma sede rural, a fazenda, com os departamentos experimentais. Durante o ano letivo, os alunos permaneceriam 3 semanas na se-





de urbana e 1 semana na fazenda, em regime de internato. No período de férias, os alunos eram responsáveis pela manutenção das atividades da fazenda mediante plantões. Essa regulamentação previa ainda a instituição de cooperativa de produção ou consumo.

Com a mesma organização prevista para a Escola de Pí-  
nhal, são criadas as Escolas de Jacareí (1935), instalada em  
1936, e São Manuel, em 1939, conforme citado anteriormente.

### 1.3 ESTRUTURAÇÃO (1942-1963)

Os processos de urbanização e industrialização, com a emergência da fração industrial e das classes médias urbanas, exercendo pressões cada vez mais fortes sobre as classes agrá-  
rias, vão redefinir as relações de poder dentro do Estado brasi-  
leiro que, até 1930, era liderado pela oligarquia rural.

Conforme aponta Dreifuss (1981), "a reestruturação do  
sistema político durante o Estado Novo desenvolveu novas formas  
de articulação e domínio de classe". Nesse contexto, coloca-se  
mais adequadamente, a questão da conquista da hegemonia, na ação  
do bloco de poder dominante, fazendo surgir, de modo mais claro,  
a interligação das propostas educacionais abrangentes com o  
ideário político manifesto no projeto de reorganização política  
e econômica da sociedade.

Segundo Ciavatta Franco, para Vargas



"a obra de reconstrução social e política da República vitoriosa deveria garantir a nova ordem, transformando o proletariado numa força orgânica de cooperação com o Estado /.../, erigindo-se o trabalho e a educação como aspectos privilegiados da obra de reconstrução nacional ... (Franco, M.A.C., 1987:577)

O empresariado, incorporando demandas populares, fortalece a tendência modernizante conservadora. Os empresários adotam como seus, "slogans" políticos dirigidos às classes médias e trabalhadoras, como "luta contra a pobreza", "aumento da renda nacional", "desenvolvimento das forças produtivas" e "justiça social".

Nessas bases reforça-se o papel do ensino profissional como parte das soluções dadas à questão social. No ensino agrícola (24), aprofunda-se a perspectiva extensionista. É o período em que Fernando Costa, Ministro da Agricultura de Getúlio, assume a interventoria do Estado de São Paulo (1941).

Fernando Costa determina a criação da Diretoria de Ensino Agrícola no âmbito da Secretaria de Agricultura (25) e de acordo com as diretrizes extensionistas do governo Vargas amplia a rede de escolas através da criação de 10 escolas Práticas de Agricultura, nos municípios de : Amparo, Araçatuba, Bauru, Guatatinguetá, Itapetininga, Marília, Presidente Prudente, Piraçununga, Ribeirão Preto e Rio Preto (FIGURA 1). Entretanto, das 10 escolas criadas apenas 7 foram instaladas. Deixaram de ser instaladas as Amparo, Araçatuba e Marília (26).

Por sua vez, as atividades ruralistas no ensino primário e normal do Estado recebem atenção redobrada mediante a criação da Assistência Técnica do Ensino Rural, em 1943, junto ao Departamento de Educação da Secretaria de Educação e Saúde Pública.





FIGURA 1  
DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DAS ESCOLAS PRÁTICAS DE AGRICULTURA  
1942



Foram atribuídas à Assistência Técnica do Ensino Rural as atividades relacionadas à orientação, organização, fiscalização dos cursos de agricultura das escolas normais e dos grupos escolares rurais.

Formaliza-se desse modo, pela via de interferência da instância escolar junto às populações rurais, a extensão rural, em perspectiva ruralista, no sentido apontado por Fonseca.

A Secretaria da Educação mantém em funcionamento as 3 Escolas Profissionais Agrícolas Industriais criadas na década anterior (Pinhal, Jacareí e São Manuel) e o Curso Agrícola, de grau primário, criado junto ao Educandário D. Duarte, em 1939 (27).

Após o curto período de relativo imobilismo que envolve as questões educacionais, em função do estabelecimento do Estado Novo (1937), a década de 40 é marcada pela reorganização do ensino primário e médio por meio das Leis Orgânicas do Ensino. Na vigência do Estado Novo, são postas em execução a Lei Orgânica do Ensino Industrial (1942); Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942) e Lei Orgânica do Ensino Comercial (1943).

Após a queda de Vargas e durante o Governo Provisório, em 1946, são aprovadas: Lei Orgânica do Ensino Primário, Lei Orgânica do Ensino Normal e Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

Dessa forma, o Governo optou por reformas parciais ao invés de uma reforma integral do ensino, o que seria mais condizente com o momento.



A Lei Orgânica mantinha a vinculação da rede de escolas agrícolas ao Ministério da Agricultura o que iria definir o rumo da estruturação desse ramo de ensino também em São Paulo. Em 1950, pela Portaria 266, o Ministério da Agricultura baixou normas para a equiparação e reconhecimento das escolas.

Enquanto a Secretaria da Educação tenta imprimir uma nova dinâmica à Superintendência do Ensino Profissional que, em 1951, passa a denominar-se Departamento de Ensino Profissional, a Secretaria da Agricultura também se ajusta e se reorganiza para gerir o Ensino Agrícola.

As principais iniciativas do período são a criação das Escolas Práticas de Agricultura, já mencionadas, e as medidas para implantação das Escolas de Iniciação Agrícola, Agrícolas e Agrotécnicas conforme disposto na Lei Orgânica. O Departamento de Ensino Profissional de SE elabora plano de criação das escolas de Iniciação Agrícola, contudo, escolas de Iniciação Agrícola são criadas tanto no âmbito na SE, como no âmbito da Secretaria da Agricultura.

Em 1954, as Escolas Profissionais Agrícolas-Industriais são transformadas em Escolas Agrotécnicas ainda sob a égide da Secretaria da Educação. No ano seguinte, pelo Decreto nº 24.809, elas são transferidas da Secretaria da Educação para a Secretaria da Agricultura, extinguindo-se o Setor de Cultura Técnica Agrícola no Departamento de Ensino Profissional da Secretaria de Educação.

Desse modo, no âmbito da Secretaria da Agricultura vai se firmando a rede estadual de ensino agrícola, apesar da irre-



gularidade com que se dá essa evolução. Segundo Mizoguchi, causas de natureza didático-pedagógica decorrentes da dualidade de direção entravaram a evolução do ensino agrícola. Tal dualidade causou, entre outros inconvenientes, um clima de hesitação e insegurança altamente prejudicial às escolas agrícolas.

No início dos anos 60, a rede de ensino agrícola cresce com a criação de escolas de Iniciação Agrícola. Em 1960, dá-se a criação da Escola de Iniciação Agrícola de Itu; em 1961, do município de José Bonifácio; e, em 1962, dos municípios de Guapiassu, Bálsamo, General Salgado, Indaiaporã, Jales, Macauba, Neves Paulista e Uchoa. Em 1963, são criadas outras escolas nos municípios de : Franca, Guaimbê, Igarapava, Jaú, Miguelópolis, Mirassol, Pederneiras, Santa Rita do Passa Quatro, São Simão e Vera Cruz.

No período que vai dos anos 50 até meados de 60, segundo Müller (1988), desenha-se, em São Paulo, um novo padrão agrário caracterizado pela extensão geográfica da modernização com a fronteira agrícola avançando rumo ao leste do estado. Instalam-se as agroindústrias de caráter manufatureiro. O processo modernizador é praticamente nulo no oeste e extremo sul.

Esse contexto geral do desenvolvimento da agricultura do Estado fundou-se num complexo conjunto de fatores com limites pouco definidos que incluía preocupações com o ensino nos seus diferentes graus e modalidades e implementações dos métodos próprios da extensão rural, via assistência técnica. Desse modo, firma-se a extensão rural explícita, como via de interferência no desenvolvimento da agricultura mediante as ações voltadas pa-



ra a comunidade (26).

Todos os setores eram permeados pelo discurso da modernização, marca dos anos 50. Durante esse conturbado período, tramita no Congresso Nacional a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, do ponto de vista legal, articula os diversos ramos do ensino médio abrindo novas perspectivas para o ensino agrícola. É a modernização chegando também à educação.

Na época em questão, Coutinho Nogueira, Secretário da Agricultura, imprime nova direção ao ensino agrícola, inaugurando uma nova fase na sua evolução ao propor a transferência da Diretoria do Ensino Agrícola da Secretaria da Agricultura para a Secretaria da Educação, pelo Decreto 42 151/62.

Com base nesses dados, poder-se-ia pensar na existência de uma tendência inequívoca rumo à construção da rede de ensino agrícola do Estado de São Paulo, o que não corresponde exatamente à realidade, em função, ora da justaposição de tipos de escola, ora pelo funcionamento intermitente de algumas unidades escolares. Apesar disso, sob os aspectos administrativos e de constituição da rede de escolas, a estrutura básica do ensino agrícola paulista se completar, nesse período, sob a jurisdição da Secretaria da Agricultura.

A partir dos anos 60, o ensino agrícola brasileiro e paulista articula-se legalmente com os demais ramos de ensino, conforme disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Porém, a articulação legal não foi suficiente para garantir a integração real.



### 1.3.1 AS ESCOLAS PRÁTICAS DE AGRICULTURA

As Escolas Práticas de Agricultura aparecem no cenário educacional agrícola sob a égide da Secretaria da Agricultura, como uma das primeiras tentativas de organização desse ramo de ensino, tornando-se a de caráter mais duradouro do período. Sistema Escola-Fazenda, isto é, a cooperativa de produção,

O Decreto-Lei nº 12 742/42, marco inicial desta fase, cria a Diretoria de Ensino Agrícola, subordinada ao Gabinete do Secretário da Agricultura e dá alguns passos na direção da constituição de uma estrutura administrativa e pedagógica para o ensino agrícola, mantendo a denominação de Escolas Práticas de Agricultura. aprovação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola (1946).

O mencionado dispositivo legal define as 10 escolas, então criadas, como "institutos educacionais destinados à formação do produtor rural", cuja organização e orientação será de "caráter essencialmente prático e utilitário". Define, igualmente, a duração do curso em três anos; o regime de internato; o ensino de conhecimentos de cultura geral e aprendizado prático de agricultura e indústrias correlatas.

O aspecto metodológico ressaltado é o "aprender fazendo". A ação docente deve conduzir "à descoberta do porquê das coisas no trato contínuo dos fatos e problemas rurais". Por sua vez, as aulas teóricas buscam apenas "consolidar os conhecimentos adquiridos nos trabalhos práticos". Não havia exigência de preparo prévio para ingresso nas escolas práticas





de agricultura, podendo ser admitidos alunos com qualquer grau de instrução, entre 15 e 25 anos. O Decreto-Lei nº 12742/42, estabelece, ainda, que as escolas práticas de agricultura devem buscar a auto-suficiência através da produção dos gêneros necessários à sua manutenção.

De certa forma, já se colocava, a essa época, alguns dos elementos que posteriormente seriam articulados na proposta do Sistema Escola-Fazenda, isto é, a cooperativa de produção, a busca da auto-suficiência e a relação ensino-produção.

### 1.3.2 AS ESCOLAS DE INICIAÇÃO AGRÍCOLA, AGRÍCOLAS E AGROTÉCNICAS.

Com a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola (1946), surge, em nível nacional, o segundo dispositivo geral para organização desse ramo de ensino, definindo os tipos de estabelecimento de ensino agrícola e a articulação entre eles. As disposições transitórias baixadas, estabelecem o prazo de 90 dias para que os Estados remetam ao Ministro da Agricultura "relatório da situação do ensino agrícola estadual e municipal". Tal relatório deveria conter a descrição das condições de organização e funcionamento das escolas existentes, bem como a indicação de seu enquadramento como Escolas de Iniciação Agrícola, Escolas Agrícolas ou Escolas Agrotécnicas, conforme os tipos de estabelecimento definidos na Lei Orgânica.

Tanto a Secretaria da Educação como a da Agricultura passam a empregar esforços para adequação das escolas agríco-



las existentes ao disposto pela legislação federal. As Escolas Profissionais Agrícolas-Industriais de Pinhal, Jacareí e São Manuel, vinculadas à Secretaria da Educação, somente em 1954, pela Lei nº 2521/54, são transformadas em Escolas Agrotécnicas.

A Lei Orgânica do Ensino Agrícola "estabelece as bases de organização e de regime do ensino agrícola, que é o ramo de ensino até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura" (Art. 1º).

Propõe como objetivos que o ensino agrícola deve promover a preparação técnica e formação humana dos trabalhadores; prover de suficiente e adequada mão-de-obra as propriedades e estabelecimentos agrícolas e mobilizar eficientes construtores da economia e cultura nacionais, em atendimento aos interesses dos trabalhadores, dos proprietários e da Nação. Deve ainda formar professores de disciplinas próprias desse ramo de ensino e administradores de serviços (Art. 2º, inc 1 a 3).

Em sua organização e funcionamento deverá: "evitar a especialização prematura ou excessiva, de modo que fique salvaguardada a adaptabilidade profissional futura dos operários"; incluir estudos de "cultura geral e práticas educativas que concorrem para acentuar e elevar o valor humano do trabalhador agrícola" (Art. 5º, inc 1 e 2).

Quanto à metodologia, a Lei prevê que "as técnicas e os ofícios devem ser ensinados com os processos de sua exata





execução prática e também com os conhecimentos teóricos que lhes sejam relativos" (Art. 5º, inc 3). A teoria e a prática estarão sempre apoiadas uma na outra; a informação científica como meio de combate às soluções empíricas inadequadas, deverá estar presente mesmo nos cursos destinados à preparação rápida e sumária de trabalhos comuns à vida rural.

A organização geral do ensino agrícola, pela Lei Orgânica, se faz em dois ciclos, constituindo os cursos de formação. Haveria ainda cursos de continuação e aperfeiçoamento. O regime de funcionamento previa o internato, semi-internato e externato.

O 1º Ciclo do ensino agrícola de grau médio é organizado em dois cursos de formação: a) Iniciação Agrícola, com dois anos de duração, tendo o objetivo de formar o operário agrícola. b) Mestria Agrícola, igualmente com dois anos de duração, destinado à formação do mestre agrícola, em sequência ao curso de iniciação.

No 2º Ciclo há duas modalidades de Cursos de Formação:

a) Agrícola Técnico, com três anos de duração, podendo apresentar-se nas modalidades de: Agricultura, Horticultura, Zootecnia, Práticas Veterinárias, Indústrias Agrícolas, Laticínios e Mecânica Agrícola.

b) Agrícola Pedagógico, destinado à formação de pessoal docente para o ensino de disciplinas próprias do ensino agrícola e de pessoal administrativo. O primeiro com dois anos

de duração e o segundo com um ano. Compreendia as seguintes modalidades: Magistério de Economia Rural Doméstica; Didática do Ensino Agrícola e Administração de Ensino Agrícola.

Os Cursos de Continuação são cursos práticos de agricultura, em nível de 1º ciclo, visando dar formação sumária a jovens e adultos não diplomados, com o objetivo de melhorar o nível de qualificação dos trabalhadores rurais. Pelos cursos de continuação, pretendia-se estender às propriedades circunvizinhas a influência educativa da escola (Art. 10).

Os cursos de Aperfeiçoamento destinam-se a ampliar ou elevar os conhecimentos e habilidades técnicas de trabalhadores já diplomados, professores de disciplinas técnicas e administradores de serviços relacionados ao ensino agrícola. Podem ser ministrados em nível de 1º ou 2º ciclo (Art. 11).

As escolas existentes, ou que viessem a ser criadas, deveriam enquadrar-se em uma das seguintes categorias:

- a) Escolas de Iniciação Agrícola destinadas a ministrar o curso de Iniciação;
- b) Escolas Agrícolas, destinadas a ministrar os cursos de Iniciação e Mestria e o ulterior do país.
- c) Escolas Agrotécnicas destinadas a ministrar os cursos de 2º Ciclo, podendo também ministrar os de 1º Ciclo.

Todos os cursos tinham o seu currículo organizado em dois blocos:

- a) Disciplinas de cultura geral e
- b) Disciplinas de cultura técnica.



Constituíam exceção os cursos de didática e de administração compostos somente de disciplinas de cultura especializada. As práticas educativas - Educação Física e Canto Orfeônico, eram obrigatórias até 21 anos a primeira e até 18 anos a segunda.

#### 1.4 CONSOLIDAÇÃO E EXPANSÃO (1963 - 1976)

A década de 60 assiste a novos rumos na vida social e política do país. Discute-se a reforma agrária, a democratização do ensino, as reformas de base e a política externa. O embate ideológico que vinha se travando é o argumento de que precisam setores conservadores para justificativa do golpe militar de 1964, desarticulando a república populista. Castelo Branco assume a presidência, instalando-se um governo centralizador com poderes excepcionais. Externamente, o Brasil se realinha aos Estados Unidos e isto vai definir, em grande parte o desenvolvimento ulterior do país.

Segundo Delgado, ao se tentar caracterizar o desenvolvimento da agricultura brasileira a partir dos meados da década de 60,

"ficam destacados como elementos de mudança significativa na estrutura econômica, as transformações que se operam no conjunto da sociedade, com crescimento rápido da urbanização e do comércio exterior agrícola, mudança na base técnica de produção rural e consolidação simultânea de um sistema nacional de crédito rural, que apoia e potencia a realização desse projeto" (Delgado, 1985:11).

O projeto de desenvolvimento nacional, sob influência e patrocínio da Aliança para o Progresso, é um projeto que se caracteriza como "modernização conservadora" que atinge seu auge no final dos anos 70. No setor agrícola, essa modernização conservadora destrói estruturas produtivas primitivas, concentra processos técnicos, mantendo a estrutura de posse da terra. O processo de mudança na base técnica da agricultura e consolidação do complexo agroindustrial brasileiro (CAI) é a principal marca do desenvolvimento agrário no final dos anos 60 (28).

No Estado de São Paulo, essas mudanças são profundamente sentidas. Segundo Müller(1988), há uma generalização da modernização nos campos paulistas pela imposição do caráter moderno como condição da produção nas atividades agrárias, com diminuição da população rural e aceleração dos processos de mudanças e alteração do perfil da mão-de-obra. Há um aumento do número de micros e pequenos produtores, redução da população economicamente ativa residente na zona rural e aumento da não residente.

O desenvolvimento da agricultura nesse contexto, se dá no interior do conflito entre o setor urbano-industrial e o rural o qual permanece no modelo agroexportador. Esse conflito, porém, longe de provocar uma cisão evolui para um compromisso dos grupos detentores do capital na defesa de seus interesses mútuos (29).

O suporte ideológico do projeto de modernização conservadora é fornecido pelo ideal desenvolvimentista cujo discurso se desloca das questões estruturais (reformas de base)



para as questões da racionalidade dos procedimentos. O desenvolvimento planejado é a solução. No campo educacional o fundamento é a teoria do capital humano que, embora formulada em período anterior, ganha espaço no ideário nacional, na década de 60, sob as novas condições político-sociais e econômicas instauradas com o golpe militar de 64. Segundo Frigotto,

"O conceito de capital humano, que constitui o construto básico da economia da educação, vai encontrar campo próprio para seu desenvolvimento no bojo das discussões explicativas do crescimento econômico. A preocupação básica ao nível macroeconômico é, então, a análise dos nexos entre os avanços educacionais e o desenvolvimento econômico de um país" (Frigotto, 1984:39).

Nesse contexto, a educação é considerada o fator determinante do capital humano necessário ao desenvolvimento enquanto produtora de capacidade de trabalho. Em outras palavras, educação é um investimento. Segundo Schultz, "o componente da produção, decorrente da instrução, é um investimento em habilidades e conhecimento que aumenta futuras rendas" (Schultz, 1967:23-24).

Esse universo de idéias, valores e doutrinas torna-se o ambiente apropriado para a consolidação e expansão do ensino agrícola sob a ótica do capital humano e da consequente construção de um sistema racional de ensino "harmonioso" e "articulado".

No Estado de São Paulo, em 1963, pelo Decreto nº 42.155, de 5/7, as escolas agrícolas, bem como a estrutura da Diretoria de Ensino Agrícola, são transferidas da Secretaria da Agricultura para a Secretaria da Educação.



Estava dado o passo decisivo para a consolidação do ensino agrícola no Estado de São Paulo (28). Pela Lei 8407 de 13/11/1964, que dispõe sobre a transferência, são criados 41 ginásios agrícolas. Cumpre ressaltar que em nível federal o mesmo caminho foi seguido, poucos anos mais tarde, quando, em 1967, a Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário foi transferida do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação e Cultura com a denominação de Diretoria de Ensino Agrícola.

Porém, a rede de escolas de grau médio permanece numericamente inexpressiva, até a criação de 18 Colégios Agrícolas pela Lei nº 51 095/68, nos municípios de : Cabrália, Cândido Mota, Cerqueira César, Franca, Garça, Igarapava, Itu, Itapetininga, Jundiaí, Miguelópolis, Mirassol, Monte Aprazível, Parapanema, Quatá, Rancharia, Santa Rita do Passa Quatro, São Simão e Vera Cruz (FIGURA 2).

A instalação das unidades criadas fica na dependência de plano a ser elaborado pela Secretaria da Educação. O mesmo Decreto estabelece que os ginásios agrícolas e escolas de iniciação permaneçam em funcionamento até a cessação de suas atividades como escolas de ensino técnico.

A partir de 1964, a educação brasileira como um todo está sob a influência da AID (Agency for International Development) no Brasil. Os doze acordos MEC-USAID, assinados no período de 1964-1968, atingem o sistema de ensino brasileiro de alto a baixo, abrangendo todos os graus e ramos.

Especialmente relacionados ao ensino agrícola estão os seguintes:





FIGURA 2  
DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DOS COLÉGIOS TÉCNICOS AGRÍCOLAS  
1968



a) Acordo do Ministério da Agricultura CONTAP-USAID, para treinamento de técnicos rurais, em 5/5/1966; b) Acordo MEC-CONTAP-USAID, de Assessoria para a Expansão e Aperfeicoamento do Quadro de Professores de Ensino Médio no Brasil, envolvendo assessoria americana e treinamento de técnicos brasileiros em Universidades Americanas, em 24/6/1966 e c) Acordo MEC-CONTAP-USAID de Cooperação para a continuidade do primeiro acordo relativo à orientação vocacional e treinamento de técnicos rurais, em 27/11/1967 (30). Também nesse período, é criado o Centro Nacional de Aperfeicoamento de Pessoal para a Formação Profissional- CENAFOR.

Cumprе ressaltar que o CENAFOR, criado como "Casa de reflexão e Ação" passa a desenvolver grande número de estudos e pesquisas sobre o ensino agrícola, acumulando conhecimentos altamente significativos sobre esse ramo de ensino. Lamentavelmente, esse órgão foi extinto em meados da década de 80.

Portanto, a expansão e consolidação da rede estadual de ensino agrícola se dá, paulatinamente, no âmbito da Secretaria de Educação, com um movimento de aproximação da rede comum de escolas médias. Tal movimento - iniciado no período anterior com as "leis de equivalência" (1950-1953), tem continuidade com a LDB-1961-, vai sendo feito com dificuldade.

Durante o governo Paulo Egydio, sob a direção de Coutinho Nogueira na Secretaria da Educação, ocorre a Reforma Administrativa com o fim de ajustar a Secretaria da Educação à estrutura de ensino prevista pela Lei 5692/71. O decreto 7510/76





reorganiza a Secretaria, extingue, entre outros órgãos, a Coordenadoria do Ensino Técnico, que incluía a Diretoria do Ensino Agrícola, e vincula as escolas agrícolas à Coordenadoria de Ensino do Interior, dando início a uma nova fase da evolução do ensino agrícola paulista.

Do ponto de vista metodológico, nos anos finais do período em pauta, dá-se a implantação do Sistema Escola-Fazenda. Os documentos de orientação técnica e de implantação desse sistema apresentam nitidamente as marcas de abordagem tecnicista, traduzida em conjuntos de prescrições que tendem a estabelecer um modelo pedagógico único. O sistema Escola-Fazenda será analisado no capítulo segundo.

#### 1.4.1 OS GINÁSIOS AGRÍCOLAS E COLÉGIOS TÉCNICOS AGRÍCOLAS

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, segundo seus defensores, entre os quais o Pe. José de Vasconcelos, tinha como aspectos inovadores e polêmicos exatamente os que se referiam ao ensino médio.

Foram tidos como princípios norteadores do novo ensino médio a concepção de Escola Média como escola para todos (ao menos no 1º ciclo); flexibilidade; descentralização e integração ao meio. Porém, a articulação legal não foi suficiente para garantir a integração real.

A LDB/61 define o ensino médio como responsável pela formação do adolescente, ministrado em prosseguimento à escola

primária e organizado em dois ciclos : ginásial de 4 anos de duração e colegial de 3 anos. Estabelece que em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas. O Colegial Técnico deve incluir "além das disciplinas específicas do ensino técnico, cinco do curso colegial secundário, sendo uma optativa" (Portaria SEAV nº 100/65).

Somente em 1965, o MEC estabelece o currículo do Ensino Técnico Agrícola, definindo como obrigatórias do Colégio Agrícola as disciplinas : Português, Matemática, História e Ciências Físicas e Biológicas. A Educação Física, como prática educativa, obrigatória até os 18 anos. Eram ainda obrigatórias, em cada série, duas "práticas vocacionais" ou "técnicas agrícolas", escolhidas pela escola entre as indicadas pela SEAV (31).

De modo semelhante aos dispositivos da LDB, a Lei 10038/68, que dispõe sobre a organização do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, estabelece que a educação de grau médio tem, entre outros, o fim de "dar formação profissional no segundo ciclo e pré-profissional no primeiro ciclo". Dispõe, ainda, que o segundo ciclo se diversifica em : Colégio Secundário, Colégio Normal e Colégio Técnico, o qual compreende os ramos Comercial, Agrícola e Industrial. Ao tratar do Colégio Técnico, estabelece que "além dos fins gerais da educação de grau médio, o Colégio Técnico tem por objetivo preparar o jovem para o exercício de atividade especializada" e que "o currículo dos cursos colegiais técnicos deve dar ênfase às áreas de formação geral dos educandos sem prejuízo da formação espe-





cífica".

Das 33 escolas existentes, 26 passam a oferecer o curso Técnico Agrícola.

### 1.5 CRISE E REORGANIZAÇÃO (1976 - 1991)

O marco inicial desta fase de evolução do ensino agrícola paulista é a Reforma Administrativa da Secretaria da Educação, com o fim de adequá-la à estrutura de ensino prevista pela Lei 5692/71. O otimismo gerado pela Lei 5692/71 diante da profissionalização do 2º grau, transforma-se em profundo desalento. A rede de Colégios Agrícolas, com 33 unidades, é vinculada à Coordenadoria de Ensino do Interior, havendo interrupção no processo de implantação do modelo Escola-Fazenda. A organização curricular é definida pelos dispositivos gerais que norteiam o 2º grau, notadamente o Parecer CFE 45/72 e seguintes.

O discurso oficial, que justifica a reforma de 1º e 2º graus, baseia-se nas questões da democratização do ensino através da expansão de oportunidades educacionais e da eliminação da dualidade do modelo educacional brasileiro. O discurso da eficiência e da racionalidade excede o domínio do econômico e infiltra-se em todos os setores de atividade, constituindo condição propícia para o desenvolvimento da abordagem sistêmica e da implantação do tecnicismo.

O mito da racionalidade contamina todas as ações educacionais, dos Planos Estaduais de Educação aos Planos de Ensino

dos professores. » dos « títulos e credenciais » e os aspectos estruturais. Cumpre ressaltar que as contradições e conflitos manifestos na gestão do sistema inserem-se nas contradições mais amplas da evolução da sociedade brasileira, notadamente, nos seus aspectos econômicos e políticos. As bases do milagre brasileiro, desde há muito, estavam postas. Segundo Mendonça e Fontes (1988), o grande capital era o grande favorecido pela aplicação do "liberalismo econômico, às custas da liberdade política" (32).

A estrutura da Secretaria da Educação burocratiza-se cada vez mais, sua complexidade, hierarquização e departamentalização provocam a multiplicação de dispositivos legais, transformando-os num cipoal de resoluções, portarias, comunicados, pareceres, deliberações e indicações. Na prática, é a legislação "miúda" que comanda a educação.

Contudo, a propalada profissionalização do 2º grau - geral, irrestrita e compulsória -, começa a dar mostras de fragilidade e inadequação. As escolas industriais e agrícolas, até mesmo as escolas comerciais e as escolas normais, que antes da Reforma ministravam o ensino profissionalizante de grau médio, sobrevivem a duras penas sob o impacto dos ajustes legais e administrativos. As ações da Secretaria da Educação voltam-se prioritariamente para o 1º grau, regular e supletivo, entre Paula Souza, e ensino agrícola tem o seu destino.

Por sua vez, as antigas escolas técnicas agrícolas pouco alteram seus currículos, sua organização e funcionamento para dar cumprimento às exigências legais. A modernização





promove a mudança dos "rótulos e embalagens" e os aspectos estruturais são mantidos quase intactos. Assim, a Lei 5692/71 foi insuficiente para promover o caráter profissional e terminal na rede, de modo universal. A implantação tortuosa da Reforma de 1º e 2º graus afeta gravemente todas as modalidades de ensino; quanto às escolas técnicas, mal incorporadas ao sistema global de educação, enfrentam dificuldades de várias ordens, sobretudo materiais e de assistência técnico-pedagógica (33).

Portanto, a crise que se abateu sobre o ensino agrícola federal no início da década de 70 vai se dar, no Estado de São Paulo na segunda metade dessa década e constituir-se no móvel de sua reorganização.

Em 1979, surge a primeira iniciativa de reorganização das antigas escolas técnicas com a criação de um Grupo de Trabalho para assuntos relativos ao Ensino Profissionalizante (GETEP). Esse Grupo teria a finalidade de prestar assistência técnica a órgãos da Secretaria da Educação na área de ensino profissionalizante, especialmente em relação a: diretrizes gerais; levantamento de necessidades; proposição de programas de formação e aperfeiçoamento de pessoal e definição de módulos para estrutura física e equipamentos das escolas. O ensino técnico em geral, se agita com a transferência de escolas industriais para o "Centro Paula Souza", o ensino agrícola teme pelo seu destino.

Desse modo, chega-se ao limiar dos anos 80, sem profundas alterações na política de ensino agrícola. Porém, o contexto socio-econômico e político do país passava por novas

transformações. *Alcides da Abertur...*

O regime militar, em meio a inúmeras pressões, começa a assumir o discurso da distensão lenta e gradual que, ainda mal definida no final dos anos 70, vai ganhando contornos mais nítidos no início dos anos 80. A distensão permite a divulgação de escritos de linha crítica, produzidos por intelectuais brasileiros ou textos traduzidos de autores estrangeiros. Uma nova era surgia na literatura educacional. O período é marcado, também, pelo retorno ao país de muitos intelectuais exilados nos anos de maior repressão do regime militar. *com apoio de amplos setores do funcional* A acumulação capitalista que vinha se processando desde a década de 30, atinge seu auge no período pós-64, de forma a acentuar, paralelamente, a concentração de capitais e a internacionalização da economia. *assumiu a Secretaria da Educação. A ênfase se dá no* No setor agrícola, em especial no Estado de São Paulo, segundo Muller, a partir dos anos 80, o perfil agrário é caracterizado pela universalização da modernização. Essa modernização implica em maior aplicação de insumos químicos, aumento do uso da força mecânica além da introdução de novas variedades de plantas e animais. *do Estado de São Paulo, Gadotti declara que* O cenário político-partidário também sofre alterações. As eleições parlamentares de 1974 evidenciam a adesão das massas populares à oposição, então representada pelo MDB. As eleições municipais de 1976 e as parlamentares de 1978 demonstravam o crescimento da tendência oposicionista do eleitorado, suscitando alterações na legislação eleitoral mediante uma série de medidas casuísticas, de caráter continuista, o que ilustra o caráter





parcial e manipulador da abertura. Se dos Professores do Ensino Oficial do Contudo, nas "frestas" da abertura, setores da sociedade civil se organizam, amplia-se o debate sobre grandes questões nacionais e, num sentido geral, o povo reivindica o direito à participação. As para o Centro Paula Souza, da UNESP, no espaço

das luzes. As discussões fervilham também entre os educadores. A profissionalização, universal e compulsória sofre o golpe fatal com a Lei 7044/82 que recoloca as questões da relação escola-trabalho (34). É a de criação de uma Coordenadoria do Ensino

Profissional. No Estado de São Paulo, com apoio de amplos setores do funcionalismo público, em geral, e dos educadores, em particular, a oposição é vitoriosa nas eleições de 1982. Em março de 1983, inicia-se a gestão de Franco Montoro no Governo do Estado e Paulo de Tarso Santos assume a Secretaria da Educação. A ênfase da nova administração recai no binômio descentralização e participação. Por alcance, as principais propostas do GEADRI fo-

ram: a. Um dos canais de participação instituído foi o Fórum de Educação do Estado de São Paulo, um espaço de debate e encaminhamento de lutas e propostas. Na abertura da I Sessão Pública do Fórum de Educação do Estado de São Paulo, Gadotti declara que o significado da palavra "Fórum", enquanto lugar onde se debate assuntos públicos, "corresponde bem aos propósitos que animam os educadores hoje envolvidos nele: articular a participação, instituirá-la enquanto processo e não institucionalizá-la burocraticamente" (Gadotti, 1983: 1). AETB pelo Decreto 23544, de

14/96/19 O Ensino Técnico em São Paulo foi o tema específico da II Sessão Pública do Forum realizada de 8 a 10 de novembro de



1983. O documento base da Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo - APEOESP -, apontava para o Histórico do Movimento dos Professores das Escolas Técnicas (Figura 3). Documento - denúncia que discutia a transferência de seis escolas técnicas para o Centro Paula Souza, da UNESP, no apagar das luzes da gestão Ferreira Martins, e a seguir as propostas aprovadas em dois Encontros de Escolas Técnicas da rede pública do Estado de São Paulo. Em relação à administração das escolas, a reivindicação era a de criação de uma Coordenadoria do Ensino Profissionalizante.

Os efeitos do Forum não tardam muito. No ano seguinte, mediante a Resolução SE n 17, de 20/1/1984, é criado o Grupo Executivo de Trabalho - Ensino Agrícola - GEAGRI.

Pode ser atribuído ao GEAGRI um papel de órgão de transição: aprofunda a ação do GETEP e prepara a criação de um órgão de maior alcance. As principais propostas do GEAGRI foram: a Agro-Olimpíada e a proposta de constituição do Departamento do Ensino Agrícola - GEAGRI. (Ver Anexo 1).

A 1a. Agro-Olimpíada realizou-se no ano de 1984 em Presidente Prudente. O projeto reflete a diretriz governamental de fortalecimento dos esquemas de participação e integração do Governo Montoro. Já a constituição do Departamento de Ensino Agrícola não se efetivou conforme o proposto, sendo em seu lugar criada a Divisão de Supervisão e Apoio às Escolas Técnicas Estaduais (DISAETE) pelo Decreto 23544, de 10/06/1985.





FIGURA 3  
DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DAS ESCOLAS TÉCNICAS AGRÍCOLAS DO 2º GRAU  
1983



A DISAETE tem por finalidade "promover a reorganização do ensino técnico a partir da discussão dos seus objetivos e das diretrizes gerais estabelecidas para o 2º grau e prestar apoio técnico e administrativo às Escolas Técnicas Estaduais".

Nos aspectos de administração material e financeira, o órgão tem produzido alguns avanços. Na área técnico-pedagógica, elaborou uma proposta de reorganização curricular e vários projetos especiais.

A DISAETE, administrou a rede de escolas técnicas industriais e agrícolas, até o final de 1991, quando nova fase se inicia na evolução do ensino agrícola paulista com a transferência das Escolas Técnicas para a Secretaria de Ciência e Tecnologia (FIGURA 4) e transformação da DISAETE em Divisão Estadual de Ensino Tecnológico- DEET (35)..

Num certo sentido, a DISAETE reeditou as antigas Diretorias de Ensino Agrícola e de Ensino Industrial.

### 1.5.1. AS ESCOLAS TÉCNICAS DE 2º GRAU ✕

Conforme foi dito anteriormente, com a reforma preconizada pela Lei 5692/71, todo o ensino médio de 2º ciclo passou à denominação de Ensino de 2º grau, compulsoriamente profissionalizante e os cursos colegiais técnicos, entre eles os agrícolas, enquadrados como habilitações plenas de 2º grau, em nível de técnico.





FIGURA 4

DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DAS ESCOLAS TÉCNICAS AGRÍCOLAS ESTADUAIS  
TRANSFERIDAS PARA A SECRETARIA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
1991



Os objetivos propostos são os de : "proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania" (Lei 5692/71, Art. 1º, caput). Nesse sentido, a qualificação para o trabalho é, a um só tempo, entendida como um instrumento de auto-realização e atendimento às necessidades sociais: condição indispensável para o desenvolvimento individual e social. Da "profissionalização" competente depende a formação do "cidadão completo" para uma sociedade que se moderniza e desenvolve.

A organização curricular é estabelecida pelos dispositivos gerais que norteiam o 2º grau, definindo "um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, as peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos".

O Parecer CFE 853/71 fixa o Núcleo Comum para os currículos de 1º e 2º graus e a doutrina do currículo na Lei, enfatiza a construção dos quadros curriculares em "camadas". Os mínimos a serem exigidos em cada habilitação profissional do ensino de 2º grau são estabelecidos pelo Parecer CFE 45/72.

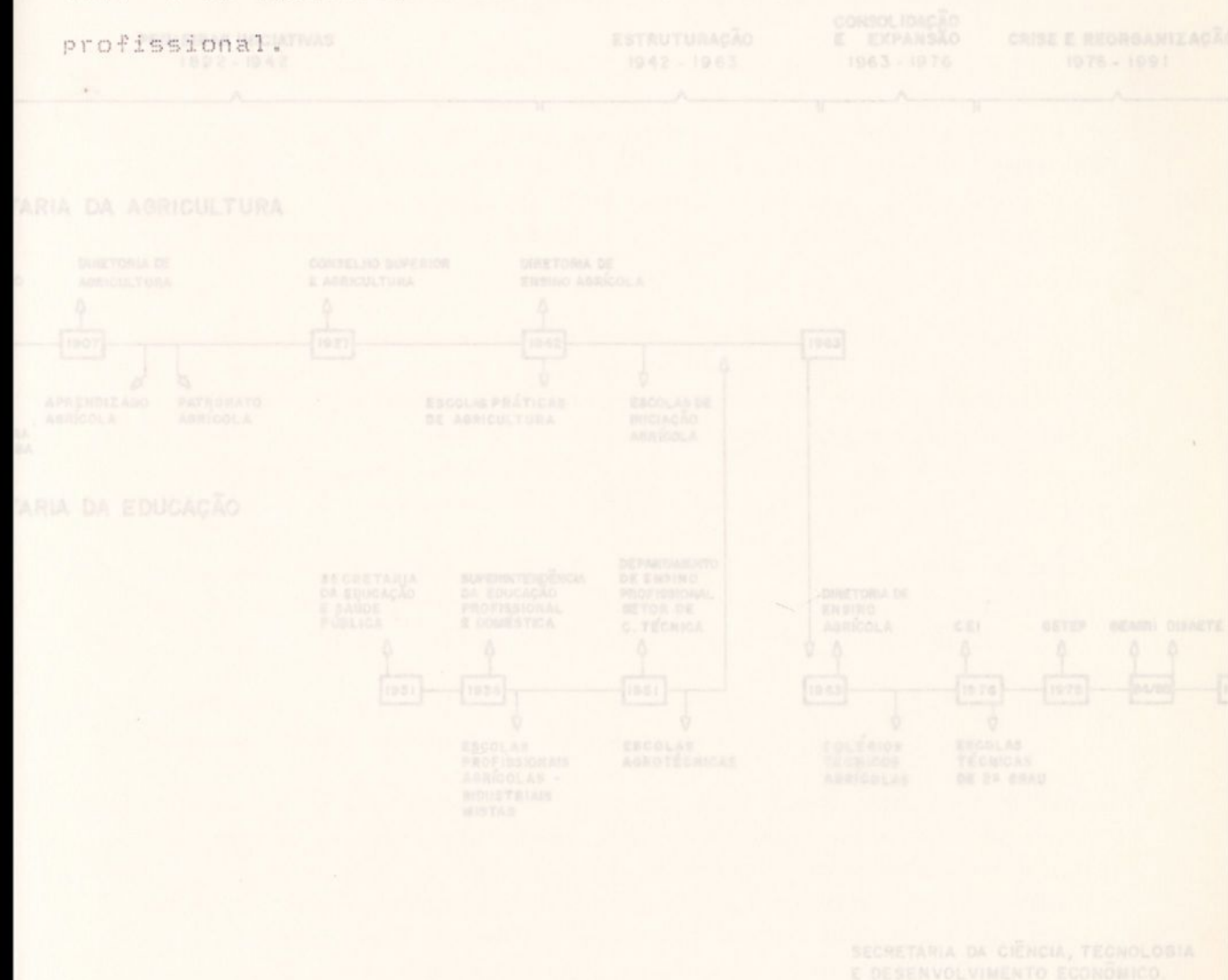
O que privilegia aqui é a relação formação geral X formação especial. A esse respeito, cabe ressaltar que, antecedendo à aprovação da Reforma de 71, Brejon (1968) afirma que a "vinculação da cultura geral à cultura técnica /.../ deve constituir um objetivo constante dos planos de desenvolvi-





mento do ensino técnico "(Brejon, 1968:109).

Não é demais frisar que, na organização e funcionamento do ensino agrícola, o currículo sempre se apresentou dicotomizado entre as disciplinas ditas "comuns" e as de formação especial. Ocorre que com a reforma de 71, essa discussão ganha destaque tentando, falsamente, aprisionar nas grades curriculares a oposição tradicional do ensino brasileiro, fruto do princípio humanista tradicional que operou no sistema de modo a se constituírem duas redes paralelas: a secundária e a profissional.



**Refazendo os Caminhos :**  
**Evolução do Ensino Agrícola Paulista**  
**Visão Esquemática**  
**Órgãos Gestores e Principais Tipos de Escolas**

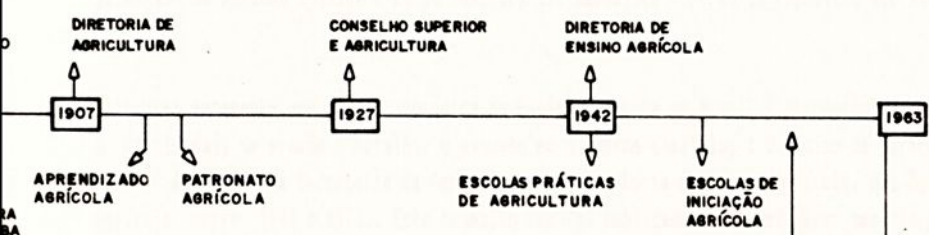
**PRIMEIRAS INICIATIVAS**  
1892 - 1942

**ESTRUTURAÇÃO**  
1942 - 1963

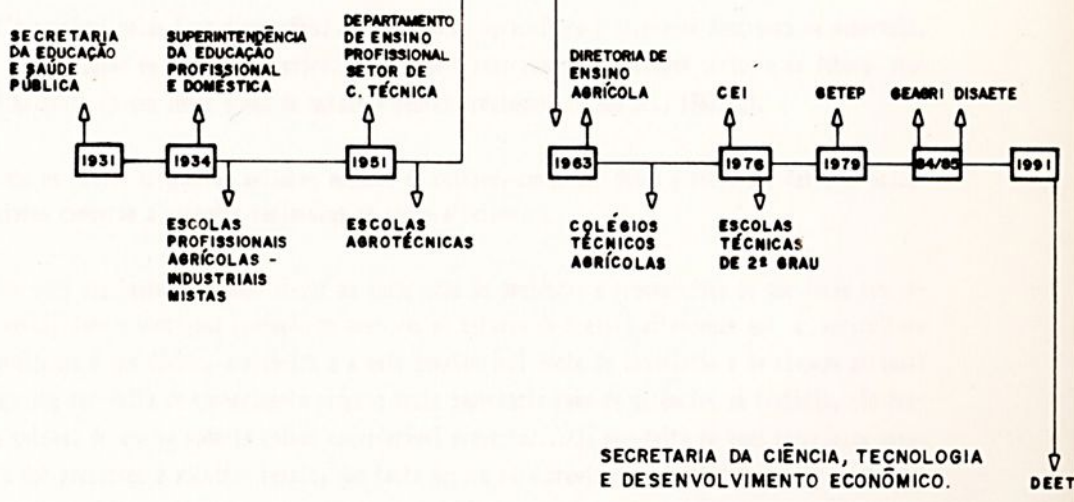
**CONSOLIDAÇÃO E EXPANSÃO**  
1963 - 1976

**CRISE E REORGANIZAÇÃO**  
1976 - 1991

**SECRETARIA DA AGRICULTURA**



**SECRETARIA DA EDUCAÇÃO**





## NOTAS

01. Sobre a totalidade concreta ver: KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Segundo o autor, "a ascensão do abstrato ao concreto é um movimento para o qual todo início é abstrato e cuja dialética consiste na superação desta abstratividade. O progresso da abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto. O processo do abstrato ao concreto como método materialista do conhecimento da realidade, é a dialética da totalidade concreta, na qual se reproduz idealmente a realidade em todos os seus planos e dimensões".
02. A esse respeito ver: ALMEIDA, Maria Ângela Vinagre. História da Educação Brasileira: o problema de sua periodização. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 69(161):112-41, 1988. Szmracsányi defende posição semelhante ao afirmar: "Em todo trabalho de história, uma das primeiras tarefas consiste na escolha e justificação do período a ser analisado. A periodização de qualquer estudo histórico vincula-se fundamentalmente ao seu objeto específico" (Szmracsányi, 1990:17).
03. Entre as periodizações do Ensino Agrícola Brasileiro encontram-se as de Newton Beza, Maria da Glória De Rosa e Zoraide Freitas. A última refere-se ao Ensino Profissional no Brasil. Beza apresenta 3 fases: 1. Tentativas (D. João VI até o advento do Ministério da Agricultura em 1906).; 2. Profissionalização (da instalação do Ministério da Agricultura (1909) à criação da Diretoria do Ensino Agrícola (1933) e aprovação da Lei Orgânica em 1946); 3. Integração ao Sistema de Educação Brasileiro, da Lei Orgânica (1946) ao momento atual. DE ROSA estabelece a seguinte divisão: I. Antes da República - 1. dos jesuítas ao período joanino e 2. do império; II. República - 1. da 1ª república até Vargas e 2. De Vargas até a atualidade.
04. Mizoguchi apresenta uma visão panorâmica do Ensino Agrícola no Brasil (Introdução) e no Estado de São Paulo (Capítulo II). A partir daí, se propõe a detalhar o assunto em 3 outros capítulos: O Ensino de Agricultura na Secretaria da Educação; O Ensino Agrícola na Secretaria da Agricultura e a Diretoria do Ensino Agrícola. Uma 2ª Parte trata da Expansão do Ensino Agrícola entre 1961 e 1973. Este trabalho não foi publicado. Cabe esclarecer que Mizoguchi atuou no ensino agrícola de 1954 a 1985. Foi professor, diretor de escola e exerceu várias funções diretivas e técnicas, entre as quais a de Diretor Geral do Ensino Agrícola da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, de 1970 a 1975.
05. Conforme aponta Prado Jr: "é sensível nelas [nas discussões] o prestígio da agricultura e crescente descrença na mineração. O balanço entre ambas é quase unânime em favor da primeira. Somente dela esperavam-se resultados sérios e um futuro promissor. O país acordara finalmente do seu longo sonho de metais e pedras preciosas" (Prado Jr., 1967:85).
06. De Rosa (1979) registra que os índios aprenderam melhores métodos de cultivo, construir casas e estradas, fabricar açúcar e beneficiar couro. Os caiapós chegaram a aprender rudimentos de cooperativismo.
07. "Sendo principal objeto dos meus vigilantes cuidados elevar ao maior grau de opulência e prosperidade de que forem susceptíveis pela extensão, fertilidade e vantajosa produção os meus vastos estados do Brasil; attendendo que a agricultura quando bem entendida e praticada é sem dúvida, a primeira e a mais inexaurível fonte de abundância e de riqueza nacional constando na real presença que por falta de conhecimento próprio deste importante ramo de sciências já tentadas, são desconhecidas ou desprezadas outras, de que se poderia colher considerável proveito/.../já por falta de bons princípios agromômicos, já por ignorância dos processos e machinas rurais, que tanto servem para brevidade e facilidade de mão de obra/.../ tendo resolvido franquear e facilitar a todos os meus vassallos os meios de aquirirem os bons princípios de agricultura,



que sendo uma das artes que exige maior número de conhecimentos diversos, não tem sido até agora ensinada pública e geralmente; mas antes aprendida por simples rotina, do que provem o seu vagaroso processo e melhoramento.../ se estabeleça imediatamente um Curso de Agricultura na cidade da Bahia para instrução dos habitantes dessa Capitania e que servirá de norma ao que me proponho estabelecer em todas as outras capitanias dos meus Estados" (Carta de D. João VI ao Conde dos Arcos, em 25/6/1812. Cf. Veleda, 1970:3-4).

08.O Instituto Agrônomo de Campinas é um dos grandes marcos do desenvolvimento da agricultura e do ensino agrícola no Estado. Criado como Estação Agrônoma, em 1887, no Período Imperial, passa depois a denominar-se Escola Agrônoma de Campinas. Entre suas finalidades tinha a de orientar e ensinar práticas racionais aos agricultores. A respeito ver: Schmidt e Reis, 1942, pp.227-263. Ao tratar da literatura sobre agricultura no século XIX, Szmrecsányi afirma: "Emissários foram mandados aos Estados Unidos e às Antilhas, para verificar in locu as condições e métodos de produção da agricultura". Fruto desse conhecimento foram as publicações: "Manual do Agricultor Brasileiro" do Major Carlos Augusto Taunay. Ainda segundo Szmrecsányi, "seria necessário esperar mais cinquenta anos para que tais iniciativas frutificassem de modo mais definitivo na criação, em 1887, da Escola Agrônoma de Campinas, que depois seria denominada Imperial Estação Agrônoma, para finalmente vir a se transformar no Instituto Agrônomo de Campinas dos nossos dias. A este Instituto iria caber, conforme seus fundadores, o estudo de todos os assuntos referentes à agricultura nacional" (Szmrecsányi, 1990:26).

09.Sobre a Fazenda Moram de Agricultura ver: Moacyr, P. A Instrução e as Províncias (Subsídios para a História da Educação no Brasil. 1835-1889) 2º vol., São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1939; Freitas, Z. R de. História do Ensino Profissional no Brasil. São Paulo: S.C.P. 1954 e De Rosa, M.G. História do Ensino Agrícola no Brasil República. Marília: Mimeo, 1979.

10.A concentração da posse da terra nas mãos de uma elite agrária era garantida, inicialmente, pelo regime de sesmarias e pelo morgadio. Posteriormente, a Lei de Terras de 1850 mantém dificuldades para o acesso à terra, conservando os privilégios dos senhores de fazenda. Sobre a Lei de Terras, escreve Szmrecsányi: "A promulgação dessa lei, cujos princípios continuam em vigor até hoje, destinava-se a impedir o livre acesso à terra - o principal meio de produção nas sociedades pré-industriais-, tanto aos ex-escravos como aos trabalhadores imigrantes, para não falar dos trabalhadores livres nacionais, então já existentes em grande número (Op.cit: 31).

11.Segundo Szmrecsányi, "Junto com a Abolição e, em menor grau com o deslocamento de trabalhadores livres nacionais da economia de subsistência no campo para a economia de mercado nas fazendas e nos núcleos urbanos, essa grande imigração foi um fator fundamental na instauração de um mercado de trabalho capitalista, baseado na disponibilidade de homens livres destituídos de meios de produção" (Szmrecsányi, 1990:38).

12.Sobre as origens da Escola de Piracicaba ver : NADAI, Elza. Ideologia e progresso do ensino superior (São Paulo 1891-1934). São Paulo: Edições Loyola, 198

13.Szmrecsányi identifica, no período imperial, a criação da Secretaria de Estado dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas em 1860, como uma das mudanças do século XIX, em relação ao desenvolvimento da agricultura no país. Essa Secretaria foi transformada no Ministério do mesmo nome, no início do século XX. Segundo o autor, a atuação da Secretaria "sempre foi bastante modesta, limitando-se à distribuição de sementes e mudas, à importação de máquinas e equipamentos, à introdução de novas variedades de plantas e animais, bem como à divulgação de conhecimentos técnicos" (Szmrecsányi, 1990:25).

14.O Decreto nº 8319, de 20/11/1910, reorganiza o ministério da Agricultura. Inclui o setor de ensino agrícola estruturando-o em 4 categorias: Ensino Agrícola Superior, Ensino Médio Agrícola, Aprendizados Agrícolas e Ensino Primário Agrícola. Essas 4 categorias eram organizadas em onze divisões da educação agrícola. Magle aponta que a legislação aparatosa do decre-



to 8319, com 591 artigos, não acarreta consequências práticas e que "com isso se observa a distância existente entre as necessidades das empresas agrícolas, quanto ao seu pessoal técnico e o aparato legislativo-escolar" (Nagle, J. A educação na primeira República. In: Fausto, B. (org) O Brasil Republicano: Sociedade e Instituições, Coleção História Geral da Civilização Brasileira, Tomo III, vol 2:275)

15. Conforme Schmidt e Reis, "A 25 de maio (1911) instalou-se o Primeiro Congresso do Ensino Agrícola, sob o patrocínio do Governo do Estado, no qual estiveram representadas as instituições oficiais e as associações particulares de agricultores. Suas conclusões basearam-se na vantagem de desenvolver o ensino agrícola, - elementar, médio e superior; na substituição dos aprendizados agrícolas por campos experimentais, na base de um para dez municípios e na inclusão do ensino agrícola elementar nos programas das escolas rurais" (Schmidt e Reis, 1942:24).

16. A esse respeito ver: MÜLLER, Geraldo. Padrão Agrário Paulista: transformações e tendências. In: **Modernização e desenvolvimento no interior de São Paulo**. Editora Unesp, São Paulo, 1988. Ver na mesma publicação: TARTAGLIA e OLIVEIRA, Agricultura e interiorização do desenvolvimento em São Paulo.

17. Mello Moraes afirma: "...não titubeio em afirmar, sem rodeios, que se ataque, em São Paulo, a educação popular por meio de escolas especiais e fazendas-escolas e se instituíam escolas regionais e técnicas, pois só assim raiará uma primavera em flor para a nossa indústria agrícola" (In: Azevedo, 1937: 221,).

18. Fernando Costa foi Secretário da Agricultura de São Paulo e realizou uma gestão profícua a partir de 1927, reorganizando a Secretaria da Agricultura em todos os seus setores e serviços, inclusive quanto ao ensino. De 1937 a 1941, foi Ministro da Agricultura e a ele se deve a transformação da Diretoria de Ensino Agrícola do Ministério em Superintendência do Ensino Agrícola. Sobre as gestões de Fernando Costa, ver Schmidt e Reis, op.cit. e De Rosa, op.cit. Segundo palavras de Coutinho Nogueira, "Jânio Quadros no Governo de São Paulo, pretendeu reeditar o sucesso de Fernando Costa no tocante ao ensino agrícola pela expansão da rede de escolas".

19. Segundo Mizoguchi, a Superintendência da Educação Profissional e Doméstica foi responsável pela instalação das Escolas Profissionais Agrícolas Industriais criadas pelo Governo do Estado, em Pinhal, Jacareí e São Manuel, "após aprovação do plano elaborado pela mencionada Superintendência, o qual objetivava a formação média profissional de jovens de ambos os sexos. Dessas escolas, a de Pinhal foi realmente a única mista", visto que a de Jacareí e a de São Manuel foram destinadas exclusivamente a jovens do sexo masculino. (in: Mizoguchi, inédito).

20. Visão esquemática dos órgãos gestores do ensino agrícola, Nível estadual.

| Secretaria                           | órgão                                                                                                                                                                                                                                     |
|--------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Agricultura, Viação e Obras Públicas | Diretoria de Agricultura (Seção Agrônômica (1907))<br>  Conselho Superior do Ensino de Agricultura no Estado (1927)<br>  Diretoria de Ensino Agrícola (1942-1963)                                                                         |
| Educação                             | Superintendência da Educação Profissional e Doméstica (1934)<br>  Departamento de Ensino Profissional, Setor de Cultura Técnica (1951)<br>  Diretoria de Ensino Agrícola (1963-1976)<br>  Coordenadoria de Ensino do Interior (1976-1991) |
|                                      | Getep - 1979 e Geagri - 1984<br>  Disaete - 1985                                                                                                                                                                                          |



21.A Escola Prática Agrícola de Piracicaba (Atual Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz") foi objeto de inúmeras reformas a partir de seu primeiro regulamento. A esse respeito ver: Lei 587, de 3/8/1898; Decreto 863/A de 29/12/1900; Decreto 1266 de 18/2/1905; Decreto 1684 de 21/12/1908; Decreto 1982 de 13/1/1911; Lei 1356 de 19/12/1912. Ver também: NADAI, Elza. *A Ideologia do Progresso e Ensino Superior*. São Paulo: Loyola, 1987. Cap. III: A ciência contra a rotina: A Escola Agrícola Luiz de Queiroz, 101-167.

22.A parte propedêutica incluía o ensino das disciplinas de : a) Português; Geografia Econômica e História do Brasil; b) Aritmética, Álgebra e Geometria; c) Noções de Ciências Físicas e Naturais ( para os alunos); d) Desenho Técnico; e) Higiene e Educação Física; f) Puericultura ( para as alunas); g) Economia Rural, Noções de Contabilidade; Administração e Legislação ( para os alunos).

23.SEÇÃO AGRÍCOLA: Masculina Feminina  
Agricultura Geral Criações  
Agricultura Especializada Laticínios  
Noções de Zootecnia e Veterinária Horticultura  
Máquinas Agrárias Jardinagem  
Noções de Agrimensura, Nivelamento,  
Irrigação e Drenagem.

SEÇÃO INDUSTRIAL: Masculina Feminina  
a) Atividades Rurais em trabalhos Costura  
de metal, madeira, tijolos, pe- Artes domésticas  
dra, cimento e couro. com aproveitamento  
b) Mecânica agrícola: montagem, de todos os produ-  
desmontagem e reparos. tos agrícolas.  
c) Tecnologia e indústrias rurais.

24.Cumpramos ressaltar que essa iniciativa do Estado de São Paulo foi precedida, no nível federal, por medidas que visavam reorganizar o ensino agrícola no Brasil e que culminaram com a criação, em 1940, da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário-SEAV, vinculada ao Ministério da Agricultura.

Em relação ao nível Federal, ver: o documento MEC/SEPS: Política Nacional para educação Agrícola, datado de 1982, traça um rápido esboço do ensino agrícola em nível federal, situando o surgimento no Ministério da Agricultura onde permanece de 1910 a 1967. Em 1967, pelo Decreto-Lei 200/67 transfere a administração das escolas do Ministério da Agricultura para o MEC, sendo que a Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV) vai para o MEC sob a rubrica de Diretoria do Ensino Agrícola (DEA). Posteriormente a DEA foi extinta pelo Decreto 66967/70. O mesmo documento registra: No período de 1970-1973, o ensino agrícola atravessou a mais séria crise de sua história, ficando reduzido a um Grupo de Trabalho (GT-DEA) com cerca de 13 membros.../ Posteriormente, o próprio Departamento de Ensino Médio reconheceu a impossibilidade de administrar a extensa rede de escolas agrícolas, sugerindo a criação de um órgão específico para gerir as referidas escolas "(MEC/SEPS/COAGRI, 1982:11-12). Em 1973, pelo Decreto 72 434, é criada no âmbito do MEC, a COAGRI- Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola, que vai se empenhar na implantação do modelo Sistema Escola-Fazenda.

25.A denominação de Diretoria de Ensino Agrícola foi dada a diferentes órgãos em momentos diferentes. No nível federal, existiu vinculada ao Ministério da Educação, sucedendo a Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário; no nível estadual,



foi criada junto à Secretaria da Agricultura (1942) e, posteriormente, transferida para a Secretaria da Educação (1963)

26. Das escolas criadas em 1942, outras 6 deixaram de funcionar no período de 50 a 57, permanecendo apenas a de Presidente Prudente, que, segundo Mizoguchi, em 57 vai receber atenção especial do governador Jânio Quadros (Entrevista realizada em 9/1/91).

27. A respeito da criação de cursos profissionais junto ao Educandário D. Duarte ver: Decreto 10123, de 14/04/1939.

28. Estudo feito pelo Instituto de Economia Agrícola da Secretaria da Agricultura (1971) aponta, na década que vai de 50 a 60, um desenvolvimento confuso caracterizado de altos e baixos, "refletindo quase sempre a instável situação político econômica do país, a visível tendência de demasiado apoio à industrialização e as interferências governamentais no setor agrícola, mormente nos preços de seus produtos. O café, sob o estímulo de altos preços nos primeiros anos do período, continuou a atrair o interesse de muitos lavradores. Não só se expandiu a cultura em zonas novas, como também voltou a se instalar em algumas regiões de onde havia saído. Essa volta às zonas antigas foi acompanhada de muita ênfase na aplicação de modernas técnicas agrícolas" (Secretaria da Agricultura, Instituto de Economia Agrícola, 1971:15).

29. Segundo Mendonça e Fontes, "a exportação de produtos agrícolas garantiria a entrada de divisas estrangeiras, com as quais se poderia adquirir máquinas e equipamentos no exterior para a implantação e manutenção do parque industrial. Conservar a produção agroexportadora era uma das condições para a industrialização, porém sem estimulá-la como núcleo central da economia, desviando os recursos nela gerados para o setor urbano-industrial (via confisco cambial). Em contrapartida, o fortalecimento do parque industrial traria ao setor agroexportador a construção e modernização de vias de acesso, do sistema de transportes e comunicações, em suma, facilidades para o escoamento de sua produção. Além disso, as oligarquias rurais contavam com o apoio industrial no sentido de manter intocada a estrutura da terra e do trabalho no meio rural" (Mendonça e Fontes, 1988:8).

30. Sobre esses acordos, Mizoguchi ressalta que: "Devem ser destacados aqui os cursos de educação de agricultores e de donas-de-casa do meio rural, instalados através do convênio entre o Ministério da Agricultura (MA), o Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso (CONTAP), a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) e o Escritório Técnico da Agricultura (ETA) [do Ministério da Agricultura], para a Educação Agrícola. Posteriormente, o CONTAP e a Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV), firmaram um convênio visando o suporte financeiro ao programa de ensino agrícola de grau médio e assistência educativa à população rural, o qual ficou denominado de CONTAP II, cujo plano de trabalho previa ação conjunta de 5 (cinco) setores de atividades programadas através de cinco subprojetos dirigidos cada um por um especialista no assunto, sendo as atividades globalmente consideradas, supervisionadas pelo Coordenador Geral dos Convênios MA-CONTAP-USAID; a área de ação deste programa estendeu-se por todo o território nacional, utilizando como bases físicas os estabelecimentos de ensino agrícola da SEAV. A Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário foi em 1967 transferida do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação e Cultura, com a denominação de Diretoria do Ensino Agrícola; neste mesmo ano foi firmado novo convênio entre a CONTAP, a USAID e, desta vez, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), para Educação e Treinamento Vocacional Rural, convênio este que ao mesmo tempo determinava a continuidade dos trabalhos iniciados em 1966 pelo CONTAP II e recomendava o ajustamento das atividades educativas ao estatuído na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esse convênio, consubstanciado no Projeto n. 512-15-620-094.5, teve sua vigência prorrogada até 31 de dezembro de 1970, com a finalidade de continuar os projetos em andamento e de implantar o Sistema Escola-Fazenda nos colégios agrícolas previamente selecionados" (Mizoguchi e outros, mimeo:7).

31. A Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário mediante a Portaria nº 100, de 5/10/65, fixa o currículo dos cursos de 1º e 2º ciclos do Ensino Técnico Agrícola, definindo cargas-horárias, distribuição por série e curso, e rol de disciplinas, práticas educativas e vocacionais. Essa Portaria foi alterada pela de nº 153, de 31/12/65.

32. Sobre liberalismo e liberdade política, ver: Bobbio, Norberto. Liberalismo e democracia. 3a. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

33. No ano de 1977, os Colégios Agrícolas funcionaram apenas com as segundas e terceiras séries em função da suspensão de matrículas para a primeira série. A medida visava a adequação dos referidos Colégios aos termos da reforma de 1º e 2º graus, proposta pela Lei nº 5692/71.

34. Segundo Miriam Warde, "contribuiu muito para alimentar a fase de descrédito o surgimento daquela literatura crítica que se aprofundou na análise das razões pelas quais a Lei 5692 havia sido decretada, especificamente a profissionalização universal e compulsória, as razões pelas quais ela não se efetivou e, ainda, a literatura que avançou na discussão das relações educação e trabalho" (Warde, 1983:15).

35. A respeito ver: Decreto nº 34 032, de 22/10/1991, que dispõe sobre a transferência da Divisão de Supervisão e Apoio às Escolas Técnicas Estaduais da Secretaria da Educação Para a Secretaria da Ciência Tecnologia e Desenvolvimento Econômico.

## Capítulo 2

### A RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO

"Agradou-me a tua ideia de ver o mundo povoado por elefantes caminhando eretos sobre as patas traseiras e com o cérebro muito desenvolvido para existirem em grande quantidade sobre a superfície do globo, dá para imaginar que enormes arranha-céus eles teriam de construir. Mas de que lhes serviria o cérebro sem mãos? Eu não sei se o elefante pode (ou podia) evoluir até se tornar, sobre a terra, em um ser capaz, como o homem, de dominar as forças da natureza e servir-se delas para seus próprios fins - isso eu terei ... O que penso sobre a possibilidade de o elefante adaptar suas pernas para o trabalho prático não corresponde à realidade; com efeito, o elefante possui como elemento "técnico" a tromba e do ponto de vista "elefanteuco" serve-se dela às mil maravilhas para arrancar árvores, para defender-se em certas circunstâncias".

Graciel



## 2.1. CONSIDERAÇÕES GERAIS

Este capítulo discute a questão da relação educação-trabalho no interior das escolas agrícolas, enfatizando a forma como o trabalho vem sendo incorporado às propostas das escolas, à vista das normas estabelecidas pelo sistema.

Quero frisar a legitimidade e necessidade de se abordar a questão da educação-trabalho em relação ao ensino agrícola, apesar de este ser o âmbito das atividades agrícolas. Embora o tema da relação trabalho-educação venha sendo objeto de muita discussão, ele é frequentemente analisado sob o ponto de vista da fábrica, como

## Capítulo 2

### A RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO

totalmente sob o ponto de vista da indústria, fazendo com que outros setores do mundo do trabalho fiquem obscurecidos e intocados.

Se é frequente a discussão dessa questão quanto ao ensino agrícola, não é menos frequente a discussão da relação trabalho-educação no âmbito da educação agrícola.

"Agradou-me a tua idéia de ver o mundo povoado por elefantes caminhando eretos sobre as patas traseiras e com o cérebro muito desenvolvido: para existirem em grande quantidade sobre a superfície do globo, dá para imaginar que enormes arranha-céus eles teriam de construir. Mas de que lhes serviria o cérebro sem mãos? Eu não sei se o elefante pode (ou podia) evoluir até se tornar, sobre a terra, em um ser capaz, como o homem, de dominar as forças da natureza e servir-se delas para seus próprios fins - isso em tese... O que pensas sobre a possibilidade de o elefante adaptar suas pernas para o trabalho prático não corresponde à realidade; com efeito, o elefante possui como elemento "técnico" a tromba e do ponto de vista "elefantesco" serve-se dela às mil maravilhas para arrancar árvores, para defender-se em certas circunstâncias".

Gramsci

## 2.1. CONSIDERAÇÕES GERAIS

Este capítulo discute a questão da relação educação-trabalho no interior das escolas agrícolas, enfatizando a forma como o trabalho vem sendo incorporado às propostas das escolas, à vista das normas estabelecidas pelo sistema.

Quero frisar a legitimidade e necessidade de se abordar a questão educação-trabalho em relação ao ensino agrícola pela escassez de estudos dessa natureza. Embora o tema da relação trabalho-educação venha sendo objeto de muita discussão, ele é frequentemente analisado do ponto de vista da fábrica, como se a sociedade industrial exercesse um estranho e poderoso fascínio sobre os pensadores sociais, fazendo com que outros setores do mundo do trabalho fiquem obscurecidos e intocados.

Se é frequente a discussão dessa questão quanto ao ensino de 2º grau em geral, o mesmo não acontece em relação ao ensino agrícola. As referências específicas a esse tema encontram-se rarefeitas nos estudos publicados (1).

Ao reconstruir a trajetória histórica da vinculação educação/trabalho na tentativa de definir a pedagogia do trabalho, Rossi (1981) considera como a contribuição mais significativa entre as demais, a de Pistrak, que via no trabalho "um novo instrumento epistemológico que se adicionava ao arsenal de que dispunha a pedagogia tradicional" (Rossi, 1981:34, v.2). Pondo em ação um instrumento pedagógico que "não é apenas um meio, mas, ao mesmo tempo, conteúdo em si mesmo", Pistrak estava ampliando



as possibilidades da escola revolucionária (2).

Recentemente, em especial na última década, muitos pesquisadores brasileiros tem se dedicado ao estudo das relações educação-trabalho. As abordagens feitas a partir da ótica da Teoria do Capital Humano produziram respostas do ponto de vista do capital. Entretanto, faltava um questionamento do ponto de vista do trabalho e do trabalhador. Essa questão passou a nortear os debates e pesquisas de um expressivo número de educadores brasileiros (3).

SALM (1.980), aponta, com Marx, a natureza contraditória da educação: ao mesmo tempo que é elemento de reprodução das classes sociais, sua expansão é uma conquista dos trabalhadores, portanto, a crítica à ideologia da educação capitalista não pode omitir o seu contrário, a possibilidade de a educação funcionar como instrumento de conscientização e liberação das classes trabalhadoras. Para o autor a raiz dos problemas da educação está no desvínculo entre educação e trabalho e não na subordinação da escola ao capital (4).

FRIGOTTO analisa o ensino de oficina realizado no SENAI, demonstrando que o "aprender fazendo" não é uma idéia tão nova quanto parece. Pelo resgate histórico das origens do SENAI procura demonstrar que tal instituição, como o SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural) surgido em 1976, são organizações "produzidas para dar respostas às novas formas que o capitalismo assume na indústria e no campo" (5).

FRIGOTTO (1984) procura identificar em que aspectos a discussão da problemática trabalho-educação pode contribuir para



a articulação dos interesses da classe trabalhadora, no momento de definição das diretrizes da educação nacional. Assinala a precariedade dos estudos teóricos no enfrentamento dos desafios históricos decorrentes das mutações que ocorrem na sociedade, em especial como consequências das mudanças científicas e tecnológicas. Finalmente, discute as questões de formação polivalente e politécnica, colocando a primeira na perspectiva do "homem unilateral" e a segunda na perspectiva da "omnilateralidade" (6).

Segundo Arroyo, a vinculação trabalho-educação era assumida, até recentemente, apenas pelas escolas "profissionalizantes técnicas e agrícolas e os educandários para o disciplinamento e a correção dos filhos dos trabalhadores" (Arroyo, 1990:4).

Ao proporcionar elementos para o debate Trabalho, Educação, Escola, LDB, Arroyo analisa o "pessimismo culturalista" frente às transformações culturais decorrentes da modernização no mundo do trabalho e aponta o uso distorcido da temática do trabalho na escola, como se fosse possível "vacinar" os jovens contra a ação corrosiva do trabalho fabril na vida moderna, alertando para o fato de que o "saudosismo e o conservadorismo culturalistas, mesmo misturados com anticapitalismo, não parecem ser os melhores conselheiros para vincular escola e trabalho" (Arroyo, 1990:5).

Para Arroyo, passa a funcionar a lógica da escola colocando-se a si mesma no centro do processo de formação do trabalhador como único espaço imunizado capaz de prevenir e combater os males dos modernos processos de trabalho. No fundo, é a



escola e seus profissionais defendendo-se das transformações educativas e culturais da realidade (7).

O capitalismo e a moderna organização do trabalho sob o capitalismo tem sido o veio mais rico de análise das propostas e possibilidades de vinculação educação-trabalho. Tal enfoque tornou-se a tendência dominante no pensamento educacional brasileiro na última década.

Segundo Arroyo, apressadamente, concluiu-se pelo poder deformador do trabalho humano no atual estágio de divisão técnica do trabalho e pela degradação do trabalho sob o capital monopolista, cindindo o trabalho intelectual e manual. Nessa lógica, o trabalho, sob o capital, é deseducativo e deformador. Como poderia, então, ser elevado à categoria de princípio educativo?

Segundo o autor, a identificação da "história dos processos de trabalho como uma história de controle político pedagógico do capital sobre o trabalho, conduz a conclusões precipitadas (8).

Arroyo enfatiza que para os educadores essa é a história

"da expropriação do saber sobre o trabalho e da qualificação do trabalhador. A história do trabalho passou a ser uma história em torno do eixo domínio ou não do trabalhador do saber sobre o trabalho. Dependendo do grau desse domínio, concluímos pela capacidade formadora ou deformadora de cada fase da história do trabalho. O momento mais formador estaria na artesanaria /.../ o momento mais deformador estaria na divisão capitalista do trabalho que separa trabalho intelectual e trabalho manual ..." (Arroyo, 1989:5)

Essas são algumas das principais questões colocadas, na atualidade, para a discussão dos rumos da educação brasileira em geral e especialmente do segundo grau e guardam, evidentemente-

te, relações íntimas com o ensino agrícola.

Nesse sentido, merecem destaque as pesquisas coordenadas por Maria Laura Barbosa Franco (9). Tais pesquisas incorporaram a dimensão empírica das questões referentes ao ensino de segundo grau e aos estudos específicos do ramo agrícola, trazendo contribuição inestimável aos objetivos do presente estudo.

Algumas das questões levantadas por Barbosa Franco dizem respeito às concepções de trabalho e mundo expressos através do currículo dessas escolas, à compreensão social, política, econômica e cultural que é nelas gestada e tem sido "muito pouco investigada a nível empírico e a partir da ótica das instituições escolares que se encarregam da qualificação profissional de seus alunos" (Franco, 1984:253).

Segundo Franco (1984) o 2º grau, profissionalizante ou não, padece de profunda indefinição política decorrente de duas ordens de fatores: 1) **empírica**, onde se situam as contradições presentes na realidade nacional e 2) da **pobreza teórica** decorrente de análise falha da contradição capital-trabalho o que conduz a considerar a relação educação-trabalho sob uma ótica funcionalista.

Fica patente, a partir daí, a estreita relação entre a formação dos profissionais de nível médio para o setor agropecuário e a questão agrária brasileira, bem como a influência que tem o ensino agrícola formal nos diferentes programas educativos, de desenvolvimento e formação de mão-de-obra oferecidos à população rural pelas agências para-escolares (10).



7-151 X O estabelecimento de políticas educacionais para o setor rural, seja em nível de ensino agrícola formal ou demais programas de educação rural, mantidos ou não pelo poder público, deve, necessariamente, levar em conta as modificações no perfil da mão-de-obra agrícola, e as consequências do avanço tecnológico no campo, bem como o desenvolvimento do modo de produção capitalista na agricultura (11). Esses aspectos apresentam-se, na realidade brasileira, marcados por profundas contradições, onde convivem, lado a lado, uma agricultura modernizada e formas arcaicas de produção. Isto requer atenção especial do ensino agrícola.

Nesse sentido, a COAGRI (Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário) expressa em suas diretrizes e documentos de orientação para o ensino agrícola sua preocupação com o papel do setor agropecuário no "processo de retomada do crescimento e de melhoria do padrão de desenvolvimento do País" (COAGRI, MEC/SEPS, 1984: 7) à vista da possibilidade de transformação das estruturas rurais. Reconhece, igualmente, que o desenvolvimento do setor é insuficiente e extremamente desigual pelas limitações da própria estrutura agrária, resistências à modernização e fatores exógenos decorrentes do mercado externo e da posição que ocupa o setor agrícola na economia brasileira, como caudatário do processo de industrialização (12).

Nesses aspectos, ainda fala bem alto a herança colonial com as suas inúmeras deficiências decorrentes da monocultura, da economia primária agro-exportadora, do debruçar-se da colônia para as terras da côrte sem se voltar para o mercado in-



terno, sem valorizar a policultura e a agricultura de subsistência.

A história econômica da agricultura no Brasil, tal como a relação entre educação e trabalho agrícola, não tem ainda uma boa bibliografia de apoio e não dispõe de pesquisas em profundidade. Isso, foi apontado por Szmrecsányi (1990), para quem, a agricultura como "atividade econômica especializada é prática recente no Brasil", tendo sua existência, enquanto setor econômico diferenciado, surgido somente a partir do Império, apesar de suas origens nos tempos coloniais, quando as práticas se aproximavam mais de atividades extrativistas que propriamente de práticas agrícolas, o que, de modo semelhante, já foi assinalado por Holanda (1969).

O trabalho agrícola no Brasil, por sua vez, nasce com o estigma da escravidão e lentamente escreve uma história cujos caminhos levam do escravismo dos primeiros tempos ao estágio atual da mão-de-obra volante, representada pelo trabalhador diarista "sem eira, nem beira", depois de ter passado pelo colono. Segundo Holanda (1969), os lavradores que se dedicavam a cultivar os produtos destinados ao consumo interno eram, pejorativamente, chamados de "quitandeiros" (13). É esse trabalho sem qualquer valorização efetiva que vai ser incorporado à educação, desde as primeiras iniciativas de organização das escolas de agricultura no país.

Fruto temporão na educação brasileira, o ensino agrícola carrega, desde o berço, as determinações dos preconceitos sobre o trabalho manual em geral e o agrícola em particular e as





limitações da questão agrária brasileira, que apesar das pressões dos movimentos sociais do campo e do processo de modernização que avança inexoravelmente, consegue manter intacta a sua estrutura básica, concentradora da posse da terra, e ao mesmo tempo conviver com formas arcaicas de produção.

Não se pretende negar a ocorrência de mudanças, pois é evidente que houve transformações significativas. Até mesmo nas regiões menos desenvolvidas, as formas tradicionais de organização do processo produtivo sofreram alterações integrando o setor agrícola na crescente divisão do trabalho com a introdução do modo capitalista de produção na agricultura, desenvolvimento de médias propriedades, integração ao sistema de comercialização e aos setores urbano-industriais. Principalmente nos Estados do Centro-Sul, entre os quais o Estado de São Paulo, há uma redução no volume da força de trabalho e aumento dos índices de mecanização, de utilização de insumos modernos e de organização empresarial (14).

Tudo isso constitui um considerável volume de transformações, porém, tais transformações ocorrem, basicamente, nos aspectos conjunturais com manutenção de elementos estruturais, o que caracteriza assim um processo de "modernização conservadora", conforme já enfatizado anteriormente.

Temos aí, sucintamente descrito, o cenário no qual se desenha a relação educação-trabalho no ensino agrícola brasileiro. Desde as suas primeiras tentativas de regulamentação, o trabalho manual sempre esteve presente na organização e funcionamento das unidades escolares, porém a tônica com que foi utili-

zado foi a de redução dos custos pela utilização dos produtos na manutenção da escola, além da ênfase no aspecto "moralizador e disciplinador" do trabalho, o que de certa forma, ainda hoje, está presente nas representações de grande parte dos profissionais do ensino agrícola (15).

No alvorecer do período republicano, quando o governo paulista organiza o serviço agrônômico do Estado e prevê a criação da Escola de Piracicaba, definia que "os trabalhos práticos serão diários e deverão durar pelo menos o dobro do tempo que for destinado às aulas" (Lei 678/1899. Artigo 5º, Parágrafo 1º). O mesmo dispositivo legal dispunha que "os produtos da fazenda-modelo serão aplicados ao custeio da mesma e da respectiva escola" (Artigo 12).

Os sucessivos regulamentos da Escola de Piracicaba reafirmam a necessidade de "exercitar os alunos nos diversos serviços ou trabalhos" e que ao professor cabe envidar esforços para que os alunos sejam "convencidos da exatidão e vantagem dos preceitos, processos ou instrumentos preconizados". Define ainda que a fazenda deverá também "produzir colheitas de cereais, fculentos e produtos forrageiros para auxiliar o custeio do estabelecimento" (16). A tônica dada pela Secretaria da Educação, quando da criação das Escolas Profissionais Industriais Mistas, não difere substancialmente dessas orientações. O decreto 7073/35 que cria a Escola de Pinhal estabelece que "durante o ano letivo os alunos farão, rotativamente, estágio de" uma semana na fazenda, em regime de internato, ocupados nas faíνας agrícolas, como operá-





rios (Artigo 13). Define também que a seção agrícola da escola dará maior desenvolvimento ao estudo das culturas peculiares à região e se organizará, na parte rural, em regime de comunidade de trabalho, mantendo cooperativa de produção ou consumo, com o fito de desenvolver o espírito de iniciativa e cooperação entre os futuros trabalhadores rurais" (Artigo 16).

Ainda o mesmo dispositivo estabelece que "os trabalhos agrícolas não sofrerão interrupção, sendo os alunos para tal fim escalonados obrigados a permanecer na fazenda, em turmas que se revezarão durante o período de férias" (Artigo 42). Estabelece ainda que a renda escolar cobrirá as despesas de custeio mediante reaplicação na própria Escola e o restante será destinado: parte aos alunos e parte para o Patrimônio da Escola (17).

Quando em 1942, a Secretaria da Agricultura estabelece normas gerais para as escolas práticas de Agricultura, a questão do trabalho é colocada. Ao estabelecer os programas para as Escolas Práticas de Agricultura, Lima Corrêa, Secretário de Agricultura, manifesta a intenção de "interpretar fielmente" o desejo do Governo do Estado expresso no Decreto 12.742/42 (18). Em seu relatório, o Secretário enfatiza a identidade de opiniões dos membros da Comissão encarregada de elaborar os referidos programas, afirmando: "somente por duas ou três vezes se tornou necessário recorrer à votação, para assentar os pontos duvidosos. Na quase totalidade dos casos, houve completa harmonia de opiniões e de pontos de vista" (Exposição de Motivos, Decreto 12800/42).

Essa quase unanimidade e a concordância com as diretrizes governamentais, se traduz num programa de ensino em que "o ensino da teoria pura ou abstrata foi cuidadosamente proscrito" apontando como critério de seleção de conteúdos "o aspecto primordial da imediata utilidade dos conhecimentos ministrados" (Exposição de Motivos, Decreto 12800/42).

Sobre a estrutura das escolas, a citada Exposição de motivos afirma que:

"na parte principal da organização das Escolas, que é a de agricultura e criação, os trabalhos práticos orientam-se de maneira a integrar progressivamente o aluno nos serviços agrícolas racionalizados /.../ Em síntese, o 1º ano do curso destina-se a ministrar conhecimentos fundamentais. No 2º ano, desenvolvem-se esses conhecimentos e atende-se com especial cuidado ao ensino das culturas ou criações características da região. E, no 3º ano, os alunos terão concentrados suas atividades em determinada cultura ou criação, de maneira que, habilitados em todos os trabalhos agrícolas, estarão ainda especialmente capacitados em uma ou duas atividades, sem prejuízo da soma de conhecimentos que se pode desejar para o homem dos campos" (18).

De certa forma, a trajetória da incorporação do trabalho na organização das escolas agrícolas desde as suas primeiras iniciativas vai assumindo as características apontadas por Fonseca, para a extensão rural. Conforme já foi dito anteriormente, firma-se na instância escolar pela "perspectiva ruralista" e na noção de "comunidade rural" a ser influenciada pela escola. Essa influência se dá por duas vias: pelas atividades desenvolvidas pela própria escola e pela absorção de seus egressos nas estruturas governamentais nos programas de assistência técnica rural.

Três momentos do ensino agrícola paulista, são fecundos para o objeto específico das reflexões ora propostas:

o 1º - a proposta do Sistema Escola-Fazenda (19);

o 2º - a proposta do Sistema Escola-Fazenda (19);

o 3º - a proposta do Sistema Escola-Fazenda (19);



objetivo 2- o modelo de Projetos Agropecuários para a Habilitação Profissional de Técnico em Agropecuária da SE/CENP/GETEP (20), e a Portaria CEF 8/72, institui oficialmente o Sistema

das Escolas 3 - a Proposta para Reorganização Curricular das Escolas Agrícolas da SE/DISAETE (21).

Como horizonte em construção, cabe fazer referências às propostas de organização da nova LDB, no tocante ao ensino médio e à Reforma Paulista que institui a "Escola-Padrão" e re-direciona o ensino médio.

## 2.2 O SISTEMA ESCOLA-FAZENDA

O Sistema Escola-Fazenda nasceu umbilicalmente ligado à questão educação-trabalho. Gestado no cotidiano das Escolas Agrícolas, foi sendo progressivamente estruturado a partir das experiências desenvolvidas em escolas paulistas.

O Sistema Escola-Fazenda foi implantado, em caráter experimental, na Escola Agrícola de Presidente Prudente e, posteriormente expandido, a partir de 1966, até atingir, em 1972, todas as escolas da rede estadual de São Paulo. Através da ação da COAGRI, foi adotado como modelo para as escolas agrícolas da rede federal(22).

No Sistema, cada Escola-Fazenda é considerada um organismo educacional, onde quatro áreas distintas de atividades, devem funcionar "integradas e didaticamente interligadas pelo

FIGURA 5

## SETORES DE FUNCIONAMENTO DA ESCOLA-FAZENDA

objetivo comum de formar o Agricultor Independente Polivalente" (Figura 5).

A portaria CET 8/72, institui oficialmente o Sistema nas Escolas Agrícolas de 2º Grau, no Estado de São Paulo e descreve as áreas em questão.

## ARTIGO 3º

"A área de Cultura Geral e Técnica (C.G.T.), compreende o desenvolvimento das atividades relativas às matérias e disciplinas do Núcleo Comum e da Parte Diversificada dos Currículos de 2º Grau para o Setor Primário".

## ARTIGO 4º

"O Laboratório de Prática e Produção (L.P.P.) é constituído pelo conjunto de projetos elaborados por professores das disciplinas técnicas, a fim de demonstrar e sedimentar os conhecimentos teóricos".

## ARTIGO 5º

"O Programa Agrícola Orientado (P.A.O.) é o conjunto dos projetos agropecuários elaborados e desenvolvidos pelos alunos, sob a orientação dos professores das disciplinas técnicas".

## ARTIGO 6º

"A Cooperativa Escolar Agrícola (COOP) de trabalho e Produção em Comum é o instrumento básico final de atuação do Sistema Escola-Fazenda".

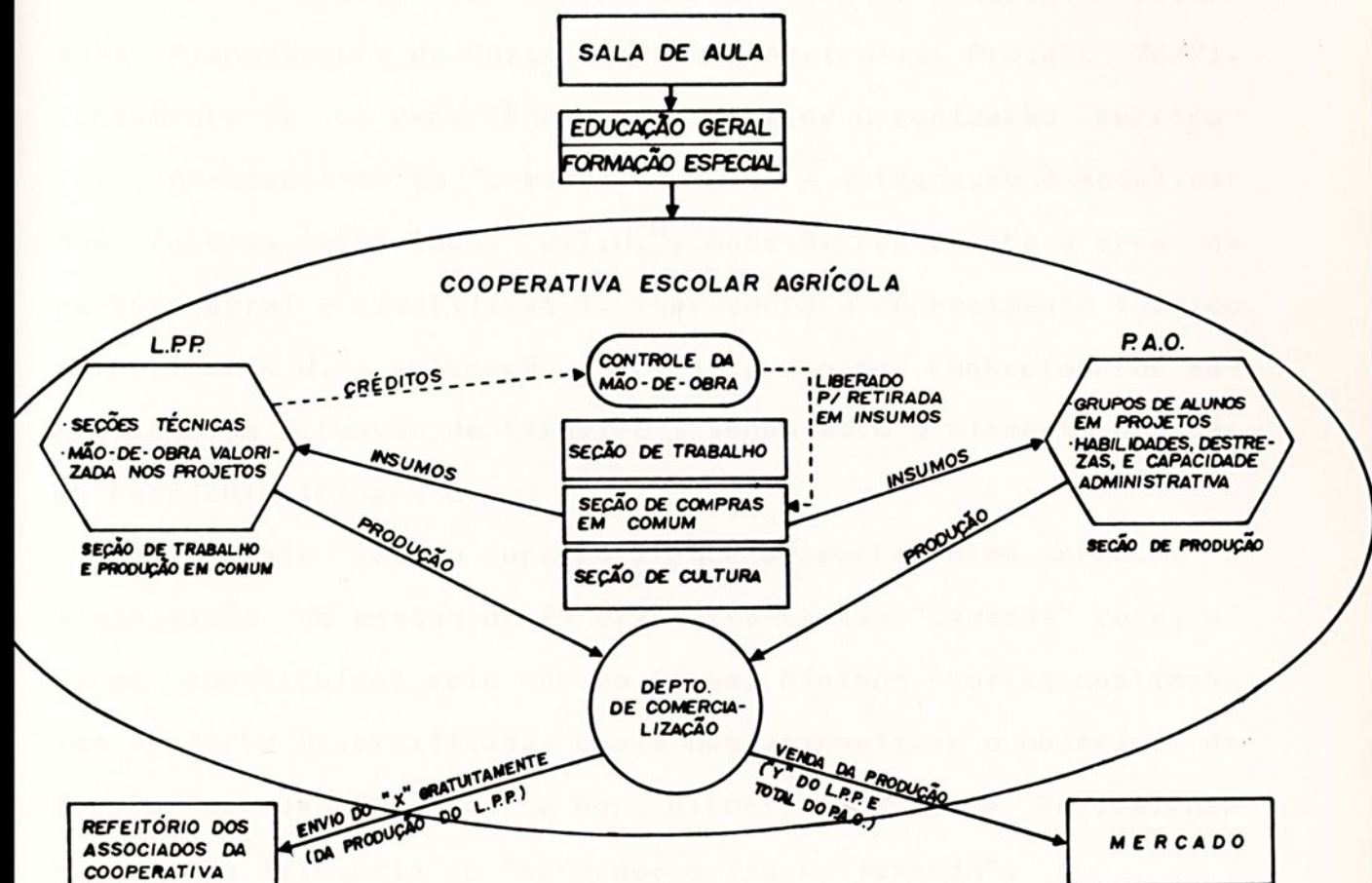
A Cooperativa Escolar (Coop) constitui o elemento nuclear na concepção de Escola-Fazenda, devendo garantir a consecução plena dos objetivos visados. O "Manual da Escola Fazenda", documento elaborado por um grupo de técnicos sob coordenação do CENAFOR, ao tratar da Cooperativa Escolar Agrícola, salienta a importância do cooperativismo para a solução dos problemas da agropecuária. Enfatiza a necessidade da intervenção sistemática para implantação do cooperativismo, apontando a falta de "pessoal suficientemente treinado para difundir a idéia".

A divulgação do cooperativismo se coloca como um dos objetivos do sistema, conforme se lê no Manual:

UNESP, CENAFOR. Divisão de Operações. Programa de Ensino. A Sociedade Cooperativista na Legislação Vigente. Série Manuais Técnicos, 1979, vol. 3 : 14.



FIGURA 5  
SETORES DE FUNCIONAMENTO DA ESCOLA-FAZENDA



ONTE: CENAFOR. Divisão de Operações. Programas de Ensino. A Sociedade Cooperativista na Legislação Vigente. Série Manuais Técnicos, 1979, vol. 3 : 14.

## FIGURA 6

"Aí está a contribuição ao cooperativismo brasileiro: o Sistema Escola-Fazenda formará técnicos agrícolas capacitados a atuar no meio rural, com conhecimentos práticos suficientes para serem os líderes do movimento cooperativista rural. Para isso é preciso que se tenha, em cada um dos Colégios que adotam o sistema, uma Cooperativa Escolar Agrícola. Para melhor uniformização dessa Cooperativa, o INCRA atualizou os estatutos existentes e os reuniu num modelo único, que deverá ser utilizado por todas as cooperativas escolares agrícolas. Estas deverão funcionar como centro catalizador de todas as atividades escolares de ordem prática" (Cenafor, S.D.: 151).

O modelo curricular apresentado no Documento Básico para Planejamento de Cursos Técnicos Agrícolas, Projeto 76/71, fundamenta-se na experiência americana de organização curricular. Apresenta-se em "camadas" e busca a integração disciplinar dos fatores intitulados "G.T.U.", onde G. representa a área de cultura geral e científica; T. representa o conhecimento teórico específico e U. a aplicação prática, o uso dos conhecimentos adquiridos na situação de trabalho, sendo este o elemento nuclear do currículo (Figura 6).

Esse modelo curricular que de certa forma antecipa a organização do ensino de 2º Grau através das "camadas" curriculares constituídas pelo Núcleo Comum, Mínimos Profissionalizantes e Parte Diversificada, busca operacionalizar o objetivo da Escola-Fazenda de formar o Agricultor Independente Polivalente calcada na filosofia do "aprender a fazer, fazendo".

É a filosofia de ensino adotada que definirá a organização e funcionamento da escola agrícola. Em função dos objetivos definidos pela política educacional é que se coloca a questão do trabalho no interior da escola.

Círculo externo: Cultura geral e científica (Fator G.)

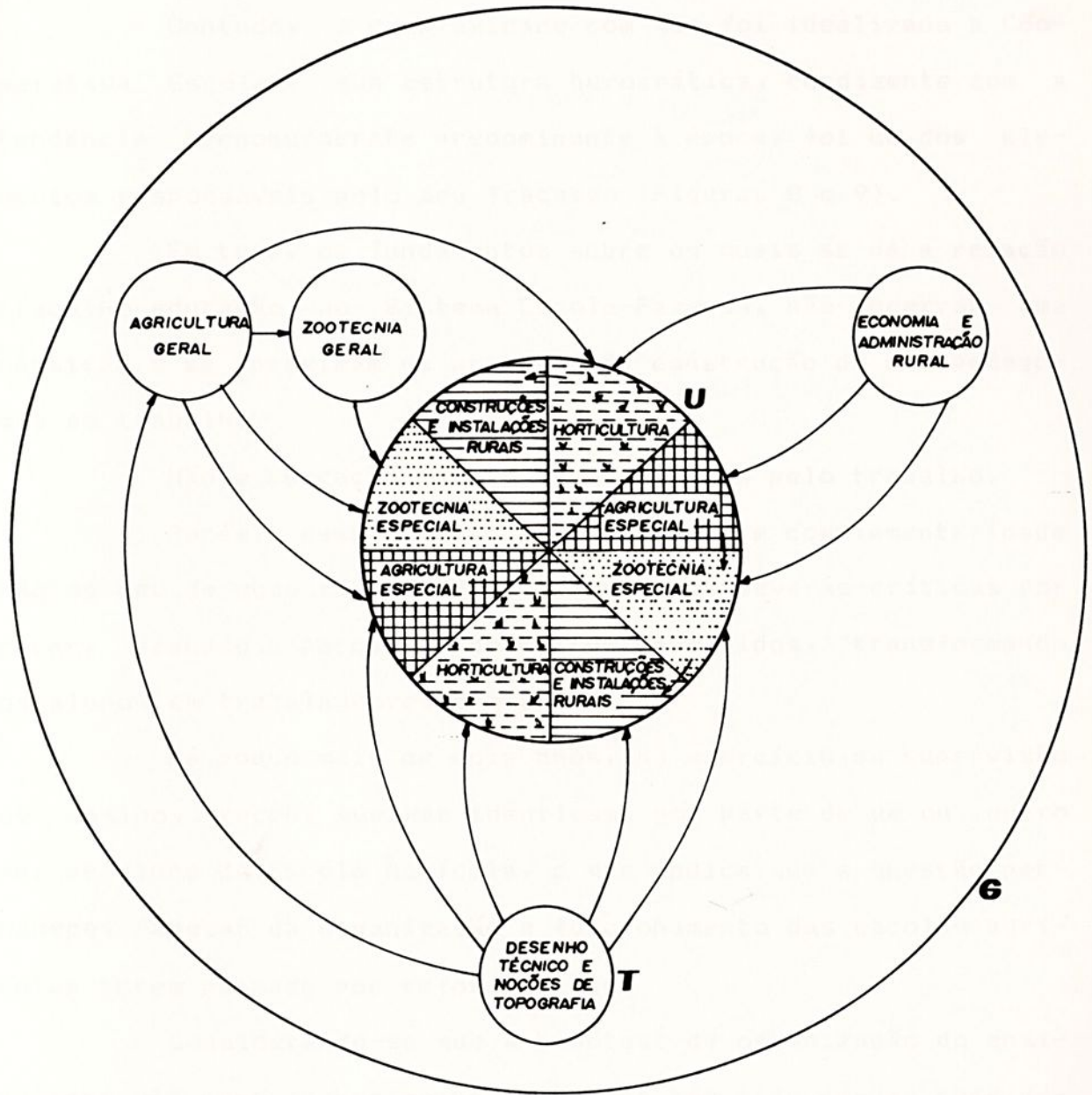
Círculos internos: Cultura técnica (Fator T.)

Núcleo: Aplicação prática (Fator U.)

ONTE: MEC/SEPS/COAGRI. Documento Básico para Planejamento de Cursos Técnicos Agrícolas Projeto 76/71.



FIGURA 6  
CONCEPÇÃO CURRICULAR: INTEGRAÇÃO DOS FATORES G.T.U



genda:

Círculo externo: Cultura geral e científica (Fator G.)

Círculos internos: Cultura técnica (Fator T.)

Núcleo: Aplicação prática (Fator U.)

NTE: MEC/SEPS/COAGRI. Documento Básico para Planejamento de Cursos Técnicos Agrícolas.  
Projeto 76/71.

No Sistema Escola Fazenda, o objetivo era o de formação do agricultor independente polivalente e essa foi a espinha dorsal da organização e funcionamento do modelo (Figura 7).

Contudo, a complexidade com que foi idealizada a Cooperativa Escolar, sua estrutura burocrática, condizente com a tendência tecnoburocrata predominante à época, foi um dos elementos responsáveis pelo seu fracasso (Figuras 8 e 9).

Em tese, os fundamentos sobre os quais se dá a relação trabalho-educação no Sistema Escola-Fazenda, não encerram uma oposição e se aproximam da proposta de construção de uma pedagogia do trabalho.

Não é educação para o trabalho, mas pelo trabalho.

Porém, essa relação de integração e complementaridade não se deu de modo tão pacífico, provocando severas críticas por estar, segundo a percepção de muitos envolvidos, "transformando os alunos em trabalhadores braçais".

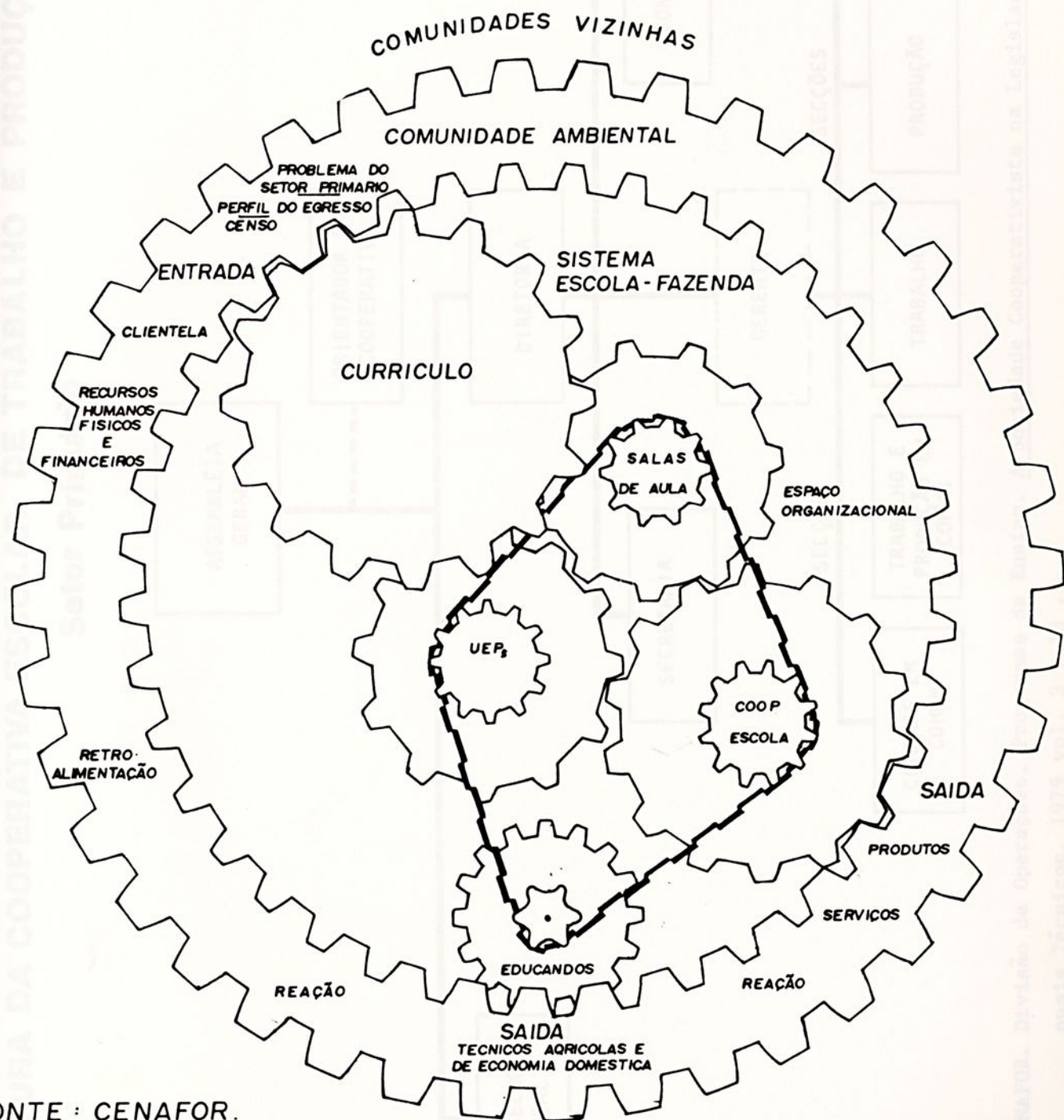
Há pouco mais de dois anos, no exercício da supervisão de ensino, recebi queixas idênticas, por parte de um ou outro pai de aluno da Escola Agrícola, o que indica que a questão permanece, apesar da organização e funcionamento das escolas agrícolas terem passado por reformulações.

Considerando-se que a hipótese de organização do ensino agrícola como conhecimento geral não tem sido sequer considerada e o objetivo de formação do agricultor independente polivalente requer, para sua realização, a correspondente revisão da questão agrária brasileira, na prática e a despeito dos objetivos proclamados, o que se verifica é a formação do técnico como





FIGURA 7  
SISTEMA ESCOLA-FAZENDA  
CONCEPÇÃO SISTÊMICA  
1984

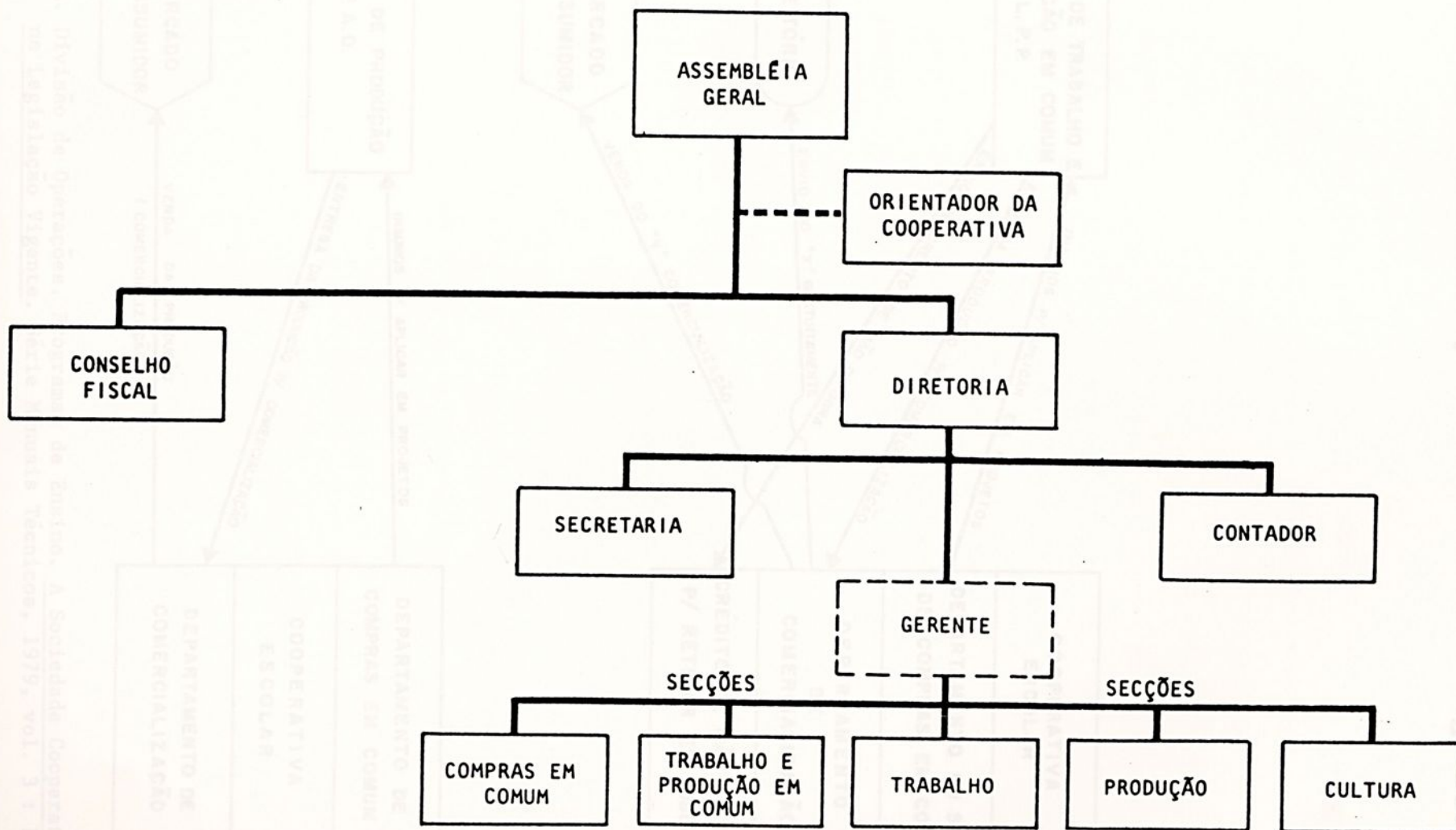


FONTE : CENAFOR.

Revista Cenafor. Educação e Formação Profissional, 1984. Edição comemorativa ao Ano da Formação Profissional.

# ESTRUTURA DA COOPERATIVA ESCOLAR DE TRABALHO E PRODUÇÃO EM COMUM

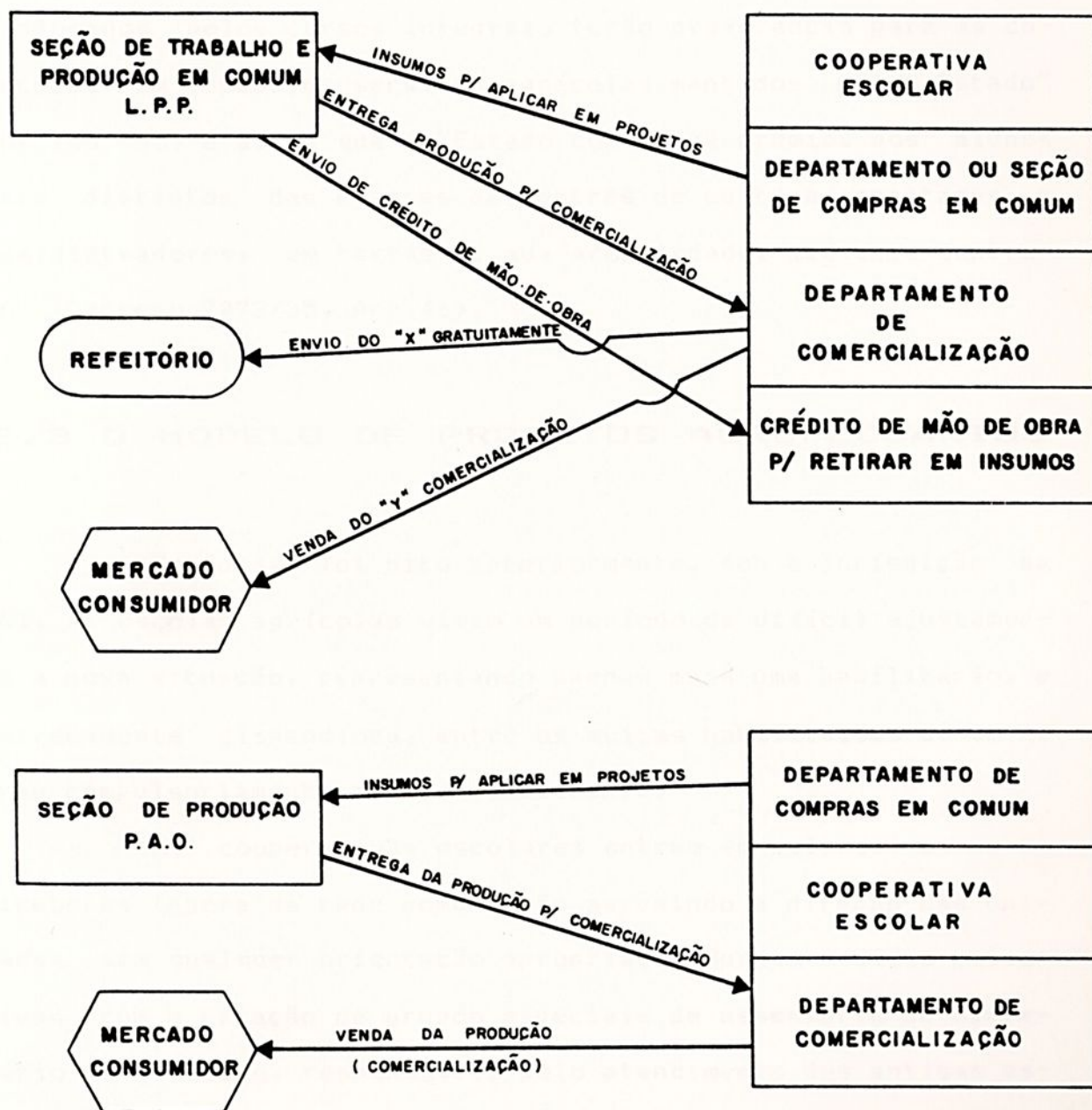
## Setor Primário



FONTE: CENAFOR. Divisão de Operações. Programas de Ensino. A Sociedade Cooperativista na Legislação Vigente. Série Manuais Técnicos, 1979 vol. 3 : 13 .



# Relacionamento entre as várias Seções e os Departamentos da Cooperativa Escolar Agrícola



FONTE: CENAFOR. Divisão de Operações. Programas de Ensino. A Sociedade Cooperativista na Legislação Vigente. Série Manuais Técnicos, 1979, vol. 3 : 15.

elemento prestador de serviços, mais propriamente como extensio-  
nista.

Cabe ressaltar que, desde os dispositivos norteadores da organização das escolas profissionais-agrícolas industriais, podem ser identificadas referências aos objetivos de formação do "agente de serviços" e do "agente de produção". O decreto 7.073/35 que cria a Escola de Pinhal, estabelece que "os alunos diplomados pelos cursos integrais terão preferência para as colocações em todos os serviços agrícolas mantidos pelo Estado" (Artigo 45) e ainda que o "Estado conferirá prêmios aos alunos mais distintos das classes de mestres de cultura, capatazes e administradores, em terras de sua propriedade, mediante contrato" (Decreto 7073/35, Art 46).

## 2.3 O MODELO DE PROJETOS AGROPECUÁRIOS

Conforme foi dito anteriormente, sob a jurisdição da CEI, as escolas agrícolas vivem um período de difícil ajustamento à nova situação, representando apenas mais uma habilitação, e extremamente dispendiosa, entre as muitas habilitações de um 2º grau compulsoriamente profissionalizante.

As cooperativas escolares entram em colapso, os novos diretores (agora da rede comum) vão assumindo a direção das unidades sem qualquer orientação apropriada. Surgem medidas paliativas com a criação de grupos especiais de assessoria do Secretário da Educação, responsáveis pelo atendimento das antigas es-





colas técnicas, industriais e agrícolas. O GETEP (Grupo Especial de Trabalho sobre o Ensino Profissionalizante) preocupado sobretudo com a administração das escolas e o alto custo de sua manutenção, realiza treinamento de diretores e professores tendo por objetivo específico o planejamento das atividades práticas (produtivas) da escola. Tais orientações são consubstanciadas no Manual de Projetos Agropecuários para Habilitação Profissional de Técnico em Agropecuária.

O Modelo de Projetos Agropecuários apresenta-se como uma proposta metodológica calcada no Método de Projetos. Há forte influência de Dewey, em especial através de Kilpatrick, o que é expresso no próprio manual. Porém, à primeira vista, parece-nos que essa influência se dá de modo estreito, como um receituário. É o que se deduz a partir do texto de apresentação do material, segundo o qual o "Manual resume um roteiro básico das atividades agropecuárias, que deve se constituir em instrumento indispensável ao ensino" (SE/CENP, 1981:7)

Exceção feita à fundamentação do Método de Projetos, o Manual não oferece diretrizes metodológicas, nem contém os fundamentos da política adotada. Limita-se a apresentar, no estilo tecnicista que prevaleceu nos anos 70, as "etapas de um projeto", os formulários nos quais as escolas deveriam apresentar seus projetos, o modo de preenchê-los, parâmetros quantitativos a serem obedecidos e instruções para a tramitação do expediente.

O manual não dá atenção aos aspectos fundamentais da relação educação-trabalho, reduzindo-a aos aspectos técnicos e formais de como elaborar os projetos. No tópico - Critérios uti-



lizados para a formulação dos projetos -, aponta o modo pelo qual a grade curricular deve funcionar em relação às atividades de Prática de Projetos, afirmando:

"no tocante à grade curricular, temos que levar em conta apenas as disciplinas zootecnia/criações e agricultura/culturas. Isto porque, através destas disciplinas é que efetivamente as escolas fazem os projetos produtivos. As demais disciplinas complementam os conhecimentos indispensáveis à formação do técnico em Agropecuária" (SE/CENP/GETEP, 1981:2).

Os demais critérios indicados são: a realidade sócio-econômica do município onde a escola está inserida e a necessidade dietética dos alunos. Existe uma forte preocupação de baratear o custo/aluno mantido em regime de internato.

Depreende-se daí que a questão educação-trabalho fica diluída: a participação do aluno é compulsória e no quadro curricular apresenta-se como a carga-horária destinada a P.P. (Prática de Projetos), o que em última análise corresponde ao Estágio Supervisionado previsto no Parecer CFE 45/72.

O Modelo de Projetos Agropecuários foi objeto de treinamento de diretores e professores do ensino agrícola em 1979 e 1980 e implantado oficialmente em 1981, experiência da qual participei (Anexo 2).

Contudo, não posso deixar de ressaltar que a simples leitura comparativa das instruções contidas no "Manual Escola-Fazenda", especificamente dos itens de "Laboratório de Prática e Produção" (LPP) e "Programa Agrícola Orientado" (PAO) e das contidas no "Manual de Projetos Agropecuários", evidencia uma enorme semelhança entre ambas as orientações. Semelhança essa que se





traduz nas fórmulas matemáticas, instruções e modelos a serem utilizados no planejamento das atividades práticas (Anexo 3).

Dessa forma, entre o Sistema Escola-Fazenda e o Modelo de Projetos Agropecuários parece existir muito mais continuidade do que ruptura.

A meu ver, a ruptura deu-se em função do órgão gestor da rede e do colapso das cooperativas escolares. A continuidade fica traduzida nos demais elementos de permanência: fazenda, internato e composição curricular, onde o L.P.F. e o P.A.O. do Sistema anterior, agrupam-se no P.P. (Prática de Projetos) do modelo novo.

Na inexistência da cooperativa que pudesse administrar parte dos aspectos materiais e financeiros da escola, a gestão financeira dos projetos passou a gravitar na órbita dos órgãos regionais do sistema após a Reforma Administrativa da SE, em 1976. Muda-se, também, a "fonte de burocratização" que deixa de ser os mecanismos internos da cooperativa, passando a ser os da estrutura da SE, em seus diversos níveis hierárquicos.

## 2.4 A PROPOSTA DE REORGANIZAÇÃO CURRICULAR (DISAETE)

Sob a gestão da DISAETE, Divisão de Supervisão e Apoio às Escolas Técnicas Estaduais, em 1989, encaminha-se às unidades escolares, uma proposta de reorganização curricular, com o objetivo de "melhoria da qualidade do ensino" da Habilitação Profissional Plena de Agropecuária (Ofício Circular nº69/89 - GD/DI-



SAETE.

Essa proposta deveria ser analisada e discutida pelas unidades. Em sua justificativa, faz breves referências à evolução do ensino agrícola no Estado de São Paulo, tendo como base de estruturação o Sistema Escola-Fazenda. Refere-se também às questões da gestão do sistema diante da reorganização da Secretaria da Educação até a criação da DISAETE. No relatório sobre as ações desenvolvidas pelo novo órgão, coloca-se em primeiro plano o diagnóstico das escolas técnicas industriais e agrícolas.

O documento admite que:

"a DISAETE, órgão recém-criado, foi se estruturando internamente quanto as suas Equipes. Em 1987 foram montadas equipes pedagógicas e técnicas específicas, estas últimas formadas por agrônomos e zootecnistas, no caso da agrícola, que passaram a acompanhar todo o processo de produção e suas implicações. As ações desenvolvidas resolveram os problemas emergenciais, e em parte aqueles relacionados com a produção. Por outro lado a aprendizagem propriamente dita, continuou em segundo plano, apesar dos esforços e acompanhamento da equipe responsável, como historicamente sempre havia estado, pois com a cobrança sistemática de produção, as autoridades responsáveis a nível de escola, naturalmente priorizaram os aspectos produtivos e suas implicações em detrimento do ensino" (SE/DISAETE, 1989:5).

Quando da realização da Primeira Reunião de Diretores para discussão da proposta, os objetivos específicos da reorganização curricular enfatizavam a reorganização das escolas, mediante a interferência no processo ensino-aprendizagem, "separando a Aprendizagem da Produção, para que cada parte cumpra seus objetivos com maior eficácia; -redimensionando as cargas-horárias destinadas à aprendizagem - Teoria/Prática/Prática em Projetos e à Aplicação (produção) - trabalho na fazenda" (Pauta da reunião de Diretores de ETAESGs, S.P., 31/10/89).



FIGURA 10

## ENSINO-PRODUÇÃO NA PROPOSTA DE REORGANIZAÇÃO CURRICULAR-DISAETE

A análise do documento básico que subsidiou as discussões permite supor uma concepção fragmentada do processo educativo nas escolas agrícolas, a partir das seguintes colocações:

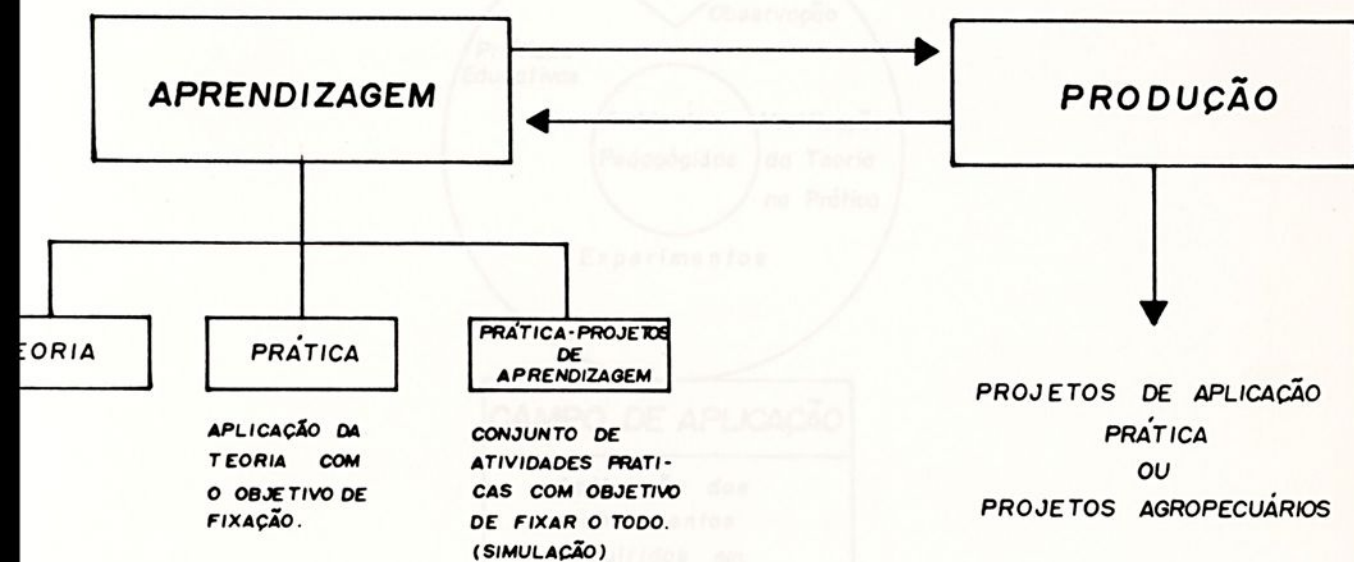
"A proposta pretende reorganizar a Escola/.../ de forma que as atividades voltadas para a produção não interfiram nas de aprendizagem, oferecendo uma separação didática entre esses dois campos: aprendizagem - teoria, prática e práticas em projeto e aplicação - trabalho em projetos profissionais. Para que isso aconteça, a Escola Agrícola que hoje funciona em tempo integral, organizar-se-á em 2(dois) turnos distintos - um voltado exclusivamente para a aprendizagem e outro voltado para o desenvolvimento de atividades de produção. /.../ Desta forma, com a separação concreta entre a aprendizagem e o trabalho poder-se-á efetivamente cobrar alunos e professores em relação aos aspectos envolvidos, em cada um dos contextos, sem que nenhum dos dois fique priorizado ou prejudicado. A conceituação e objetivos de ambos devem ficar claros para alunos, professores e demais pessoas envolvidas no processo educativo" (SE/DISAETE, 1989:5-8).

Esta proposta é bastante recente para que se tenha dados significativos de sua aplicação. Porém, à primeira vista, parece ter acertado no diagnóstico e errado no tratamento.

A organização da escola em quatro setores de atividade - Teoria/Prática/Prática de Projetos e Aplicação - sugere uma reaproximação das quatro áreas do Sistema Escola-Fazenda. A meu ver, o paralelismo entre as áreas propostas pelo Sistema Escola-Fazenda e os setores de atividades da proposta atual, salta logo à primeira vista. Contudo, enquanto no primeiro se enfatiza o vínculo trabalho-educação (ou de modo mais restrito produção-ensino), na segunda proposta se acentua o desvínculo (Figuras 10, 11 e 12).

De tudo depreende-se a grande dificuldade de concepção acerca da forma pela qual o trabalho deva ser incorporado à organização das escolas agrícolas. Os argumentos não são suficientes, talvez por faltar a devida clareza sobre os fundamentos da relação trabalho-educação no cotidiano da escola.

FIGURA 10  
ENSINO-PRODUÇÃO NA PROPOSTA DE REORGANIZAÇÃO CURRICULAR-DISAETE  
1989



DISAETE

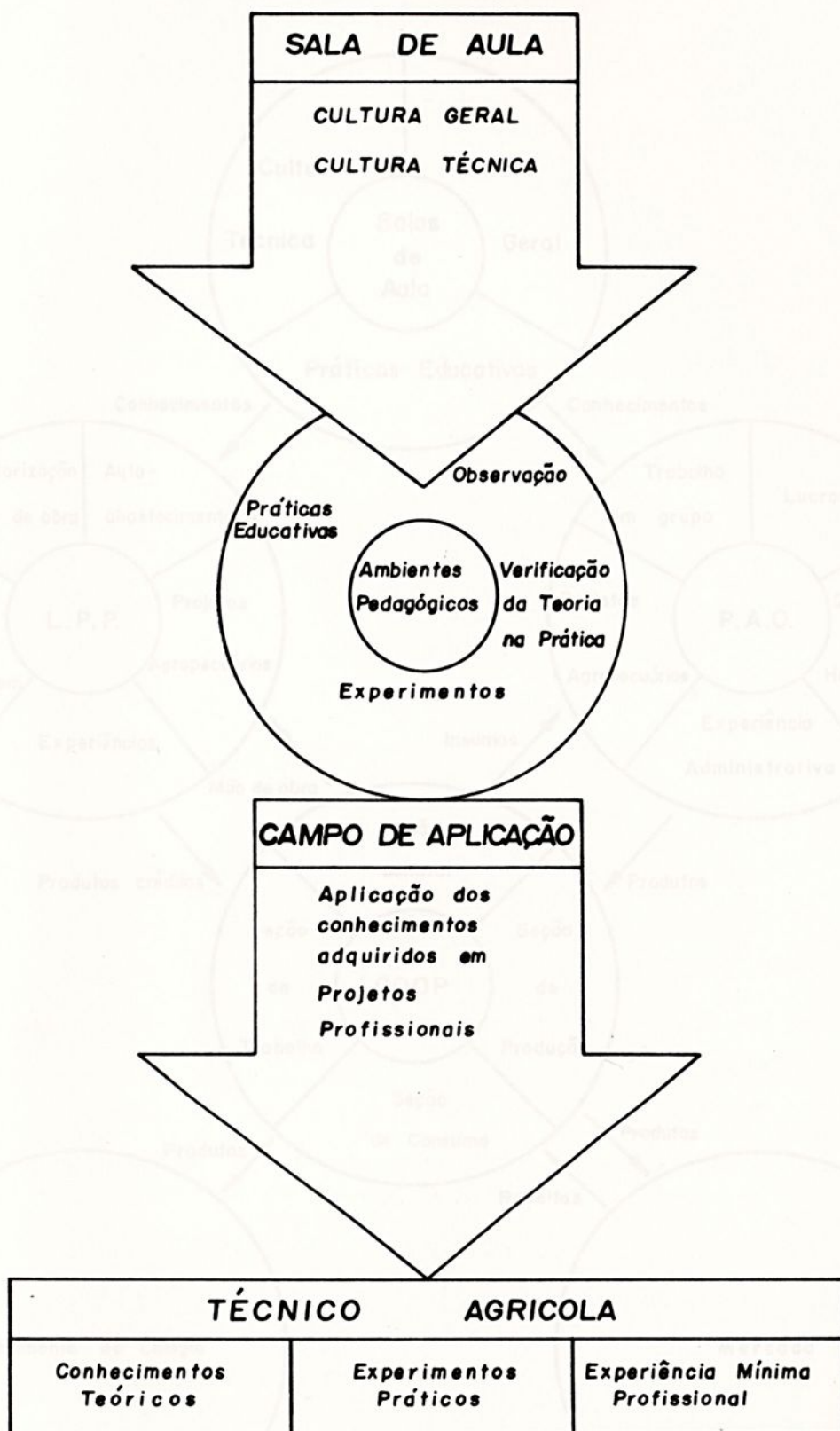
Equipe Técnica de Ensino

Encontro de Diretores de ETAESGs

São Paulo, 31 de outubro de 1989



REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DA REORGANIZAÇÃO CURRICULAR-DISAETE  
1989



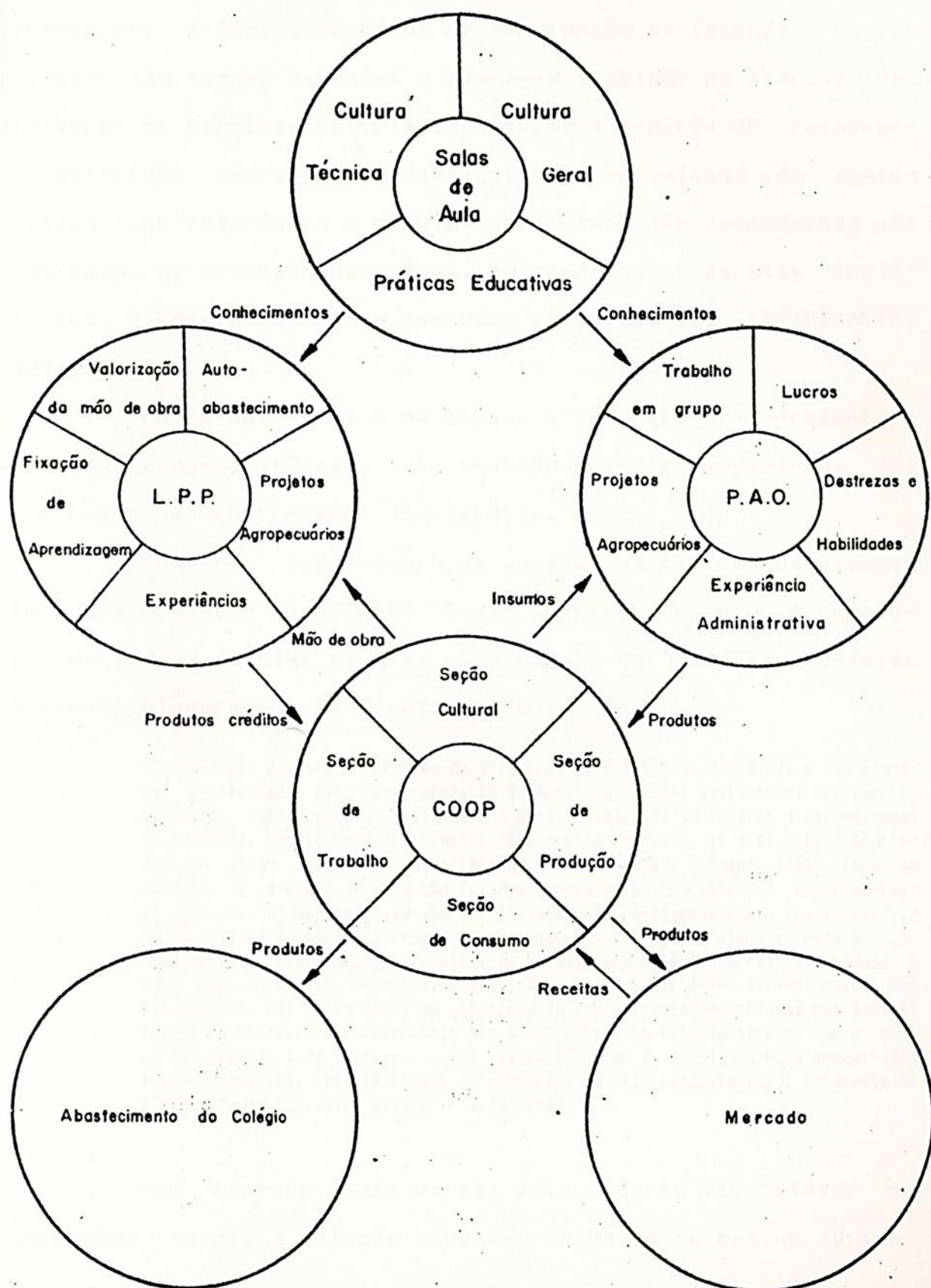
DISAETE

Equipe Técnica de Ensino

Encontro de Diretores de ETAESGs

São Paulo, 31 outubro de 1989

# GRÁFICO DA INTERDEPENDÊNCIA DAS ÁREAS DE ATIVIDADE DO SISTEMA ESCOLA - FAZENDA



FONTE: CENAFOR. Manual do Sistema Escola-Fazenda. São Paulo, 1972 : 5.



Nossa experiência comprova o fato de que os problemas financeiros e administrativos da manutenção da fazenda e do internato são sempre urgentes e absorvem o melhor da atenção dos diretores de escolas-agrícolas. Conforme a própria SE reconhece "a estrutura não atendia totalmente a complexidade do ensino técnico com referência às escolas agrícolas, não respondendo aos problemas da produção desejável, tornando estas escolas ineficientes e conseqüentemente onerosas ao Estado"... (SE/DISAETE, 1989:2).

Entretanto, daí a se chegar à proposta ora apresentada vai uma longa distância, que, segundo nosso entendimento, foi percorrida na "contra-mão" da história.

Enquanto supervisora de ensino, participei da discussão dessa proposta na ETAESG "Paulo Guerreiro Franco. A conclusão da equipe escolar diverge da proposta da DISAETE, conforme documento elaborado pela Escola, onde se lê:

"Com relação à pauta da reunião de diretores de ETAESGs de 31/10/89, e dos Esquemas apresentados para reestruturação do Ensino Agrícola, gostaríamos de fazer as seguintes considerações: /.../ não há possibilidade de se separar a aprendizagem da produção. Não se aprende primeiro para depois produzir, as duas coisas acontecem ao mesmo tempo e há uma interligação entre ambas. O lugar ideal para se aprender é no campo de produção /.../ em laboratórios ou canteiros experimentais as situações de aprendizagem são artificiais, não condizendo com a realidade/.../ A finalidade da escola é proporcionar condições para que o aluno aprenda os conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais acumulados pela humanidade e que, após dela sair, continue os adquirindo (sic) e até mesmo gerando novos conhecimentos. Por outro lado, as situações de aprendizagem encontradas nos laboratórios ou canteiros experimentais são muito pobres em relação àquelas que o campo de produção pode oferecer, e nem sempre estas ou os problemas nele encontrados foram previstas, experimentados ou simulados em tais laboratórios". (Proposta da ETAESG "Paulo Guerreiro Franco" - Vera Cruz).

Num sentido mais geral, pela própria diversidade de concepções quanto à relação educação-trabalho no ensino agríco-



la, a questão fica reduzida à visão mais restrita de ensino-produção.

Devo, contudo, fazer um reparo. Em que pese a falta de clareza da proposta, a pequena articulação teórica que possa propiciar uma prática inovadora, um fato apresentou-se como altamente positivo para os operadores: a possibilidade de a escola definir e viabilizar as adequações. A reorganização curricular foi proposta e não imposta, o que representa uma diferença qualitativa.

## 2.5 NA LINHA DO HORIZONTE: LDB E REFORMA FLEURY

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação em tramitação no Congresso Nacional, entre as muitas discussões que suscita, dá destaque à problemática do ensino médio (23).

Intercalado entre o 1º grau e o ensino superior, o 2º grau - agora denominado ensino médio -, passa a ser parte integrante da educação básica, em sequência ao nível fundamental. O conceito de educação básica de caráter unitário permeia e articula todo o texto, incorporando as discussões teóricas sobre educação e a busca do atendimento das demandas sociais que clamam pela perspectiva de uma escola de qualidade para a maioria (24).

Não se pode negar que a concepção de educação contida no Projeto traz avanços, ultrapassa os limites do sistema e in-



incorpora o mundo do trabalho como dimensão pedagógica. Contudo, algumas das questões crônicas do 2º grau permanecem sem solução. A primeira delas, talvez a mais crucial, diz respeito à dualidade entre os ramos de ensino, dualidade calcada e calçada no princípio humanista-clássico que operava no sistema de modo a produzir duas redes de ensino diferenciadas e paralelas: de um lado o ensino acadêmico voltado à preparação para o ensino superior, de outro o ensino profissional de caráter terminal voltado para o mercado de trabalho. (Diário do Congresso Nacional, nº 175, 1991:204).

No "velório" da velha escola assiste-se ao renascer da estrutura dual, diga-se de passagem nunca eliminada, mediante a criação daquilo que se pode intitular de um "sistema de educação tecnológica" (25), paralelo ao sistema nacional de educação, apesar do Projeto de Lei contemplar a concepção de educação básica unitária. Concepção surgida da necessidade de um novo princípio educativo e da constatação de que a escola que aí está não serve mais nem para os trabalhadores, nem para o empresariado.

Sobre a concepção presente nas intenções da lei e muito distante da prática, o Relator do Projeto destaca que se trata de uma opção conceitual de máxima importância, pois encontra-se

... na raiz de questões básicas que atormentam os que se dedicam à problemática da educação, como por exemplo a distância entre teoria e prática, entre o trabalho intelectual e o manual, entre o mundo da escola e o mundo do trabalho e da prática social concreta" (Diário do Congresso Nacional, nº 175, 1991:204).

Portanto, diante das dificuldades de superação da estrutura dual, Ao tratar das "linhas gerais do substitutivo", o Relator admite as dificuldades de superação do "movimento pendular"

e "históricamente hesitante" do ensino médio e a impossibilidade de a escola cumprir com competência o papel de oferecer uma "profissionalização específica e imediata", principalmente em função da "vertiginosa evolução tecnológica dos nossos tempos".

O projeto em pauta, busca a solução do dilema mediante o reconhecimento da necessidade de "existência de um outro sistema de instituições, privadas e públicas, voltadas exclusivamente para a formação técnico-profissional, em tarefas específicas" (Diário do Congresso Nacional, nº 175,1991:204). Tal sistema deve guardar "relações de complementaridade e coexistência" com o ensino médio, este concebido como a etapa final da educação básica.

Essa educação básica de caráter unitário assumiria como características principais:

"a) forte componente de educação tecnológica ou politécnica, ao lado da educação geral, para dar conta das características da própria sociedade contemporânea, eminentemente tecnológica, inclusive e particularmente, no que tange ao trabalho, embora não somente a ele;

.....  
c) possibilidade de, uma vez garantida a formação básica comum a todos, acrescentar-se uma formação específica (mesmo dentro do Sistema de ensino regular, portanto)/.../ é o caso por exemplo, do Curso Técnico e do Curso Normal, que o projeto mantém, com as necessárias adaptações;

d) articulação com as oportunidades de formação técnico-profissional específica, fora do Sistema de Ensino;

e) utilização, sempre que possível, da prática real de trabalho do aluno, posto que a grande maioria do alunado é composta por trabalhadores /.../; ao tomar o trabalho do aluno como elemento educativo, entretanto, está suposta a sua compreensão crítica, capaz de superar os condicionamentos deformadores que frequentemente decorrem das formas que ele assume em nossa sociedade atual" (Diário do Congresso Nacional, nº 175,1991:204).

Portanto, diante das dificuldades de superação da tradicional dualidade entre a escola humanista e a profissional, o legislador sucumbe e propõe uma dualidade renovada, mediante a



articulação das possibilidades de formação técnico-profissional em um sistema paralelo e, explicitamente, prevê a criação de um Conselho Nacional de Formação Profissional com funções normativas e de coordenação (26) que se articule com o Conselho Nacional de Educação.

Em tal contexto, torna-se difícil levar a sério a proposta de organização do ensino médio numa concepção unitária que tenha o trabalho como princípio educativo.

Tomar o trabalho como princípio educativo implica em considerá-lo sob todas as formas de ação do homem no processo de construção da sociedade e da própria história do homem construindo sua humanidade. Implica reconhecer a necessidade de uma base cultural sólida sem a qual não se consegue, hoje, uma profissionalização competente numa sociedade tecnizada. Isto significa que a dualidade só pode ser superada pela unidade dinâmica de teoria e prática; pela incorporação das dimensões do "saber geral" e do "saber específico", de forma a estabelecer adequadamente o nexo entre ciência e trabalho.

Isto é mais que colocar "ao lado da educação geral" o componente de educação tecnológica visto que ciência e trabalho, hoje, encontram-se fortemente imbricadas.

Para Gramsci, "é a nossa incapacidade de coordenar trabalho e regime de vida, o que nos faz sucumbir diante das exigências objetivas do maquinismo" (27).

O estabelecimento deste novo princípio educativo é difícil até mesmo na letra da lei, que dirá na prática?

Segundo Manacorda, o discurso de Gramsci se torna mais preciso, quando ao analisar o entrelaçamento de ciência e vida, afirma que por causa desse entrelaçamento, surge ao lado da "velha escola 'humanística', um novo sistema de escolas especializadas de vários graus, através de um processo casual e caótico, que exprime a crise do princípio cultural e educativo" (Manacorda, 1990:153)

Um sistema de educação tecnológica casa-se muito bem com o discurso de modernidade, mas resta saber quais serão os "frutos desse casamento". Entretanto, é preciso reconhecer que tais propostas possuem um grande charme e atraem muitos adeptos.

No Estado de São Paulo, o Programa de Reforma do Ensino Público antecipa-se, ao proposto no Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e promove oficialmente a dualidade do sistema.

Quando trata da "Função da Escola", incorpora no discurso a perspectiva da escola unitária ao proclamar que como "instrumento insubstituível para a preparação de uma nova cidadania, a escola terá que ser dinâmica e moderna", e para isso deve proporcionar aos seus alunos a apropriação de "todos os conhecimentos disponíveis, nos tempos atuais".

O documento afirma que essa função

"exige o pleno domínio e a apropriação sistematizada dos conhecimentos, bem como dos seus processos de produção, abrindo aos educandos a capacidade de compreensão da realidade social e das formas de intervenção nessa realidade" (SE-SP, 1991:2).

Quanto ao Ensino médio, o documento admite que o grande desafio da Secretaria da Educação é:



"oferecer uma formação geral que assegure ao estudante o conhecimento em sua totalidade. E que, assim, viabilize a aquisição dos conhecimentos científicos subjacentes ao processo tecnológico e o domínio dos códigos e das formas correntes de comunicação sem perder de vista o caráter histórico do conhecimento enquanto produto da interação do homem com a realidade" (SE-SP, 1991:11).

De conformidade com o "espírito" do Projeto de LDB (28), a Reforma paulista estabelece que, "quanto ao ensino profissionalizante, a solução proposta é transformá-lo em curso de especialização a ser ministrado após a conclusão da formação geral" (SE-SP, 1991:12).

Especificamente sobre as escolas que no Estado ministram o ensino técnico (44 Escolas Industriais de 2º Grau e 35 Escolas Agrícolas de 2º Grau), o documento da SE declara:

"O diagnóstico da realidade e do desempenho das escolas técnicas do estado remete a uma conclusão: sua estrutura organizativa e sua vinculação à Secretaria da Educação como órgão da Administração Direta não são adequadas. A Secretaria da Educação não tem demonstrado capacidade de desenvolver e aprimorar o conjunto de escolas técnicas que compõem sua rede de ensino, principalmente por não manter vínculos estreitos com os centros de pesquisas e desenvolvimento tecnológico. Tal situação deve-se não apenas ao seu caráter especializado, tributário do desenvolvimento científico, como também ocorre da constatação de que o esforço na recuperação dessa modalidade de ensino desviaria a Secretaria de seu foco principal de atuação: a educação fundamental e geral. Assim a medida identificada para possibilitar o desenvolvimento dessa modalidade de ensino é a transferência das Escolas Técnicas para a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico, aproximando-as das universidades e centros de pesquisa tecnológica" (SE-SP, 1991:13)

Finalizando o documento, a SE apresenta as primeiras medidas tomadas para implementação da Reforma do Ensino Público, entre as quais inclui-se a efetivação da aludida transferência, a partir do término do ano de 1991. (Ver Anexo 4)

Recorrendo a Gramsci, cabe lembrar que, a busca do novo princípio educativo exigido pela sociedade moderna conduz a uma nova concepção de humanismo, o qual consiste no desenvolvi-



mento da consciência histórica da humanidade enquanto história do progressivo domínio científico-técnico do homem sobre a natureza.

Segundo Manacorda, é aí que o "itinerarium mentis" gramsciano se torna mais preciso, vai do trabalho à técnica, desta à ciência e por fim à história. É uma concepção em que o motivo científico e o motivo historicista se unem na história da ciência e da técnica enquanto produto da atividade humana.

O que Gramsci condena é tanto a manutenção da "escola do puro verbalismo e dogmatismo" como a "escola do profissionalismo tacanho" e a desconsideração da "preparação político-social e politécnica", pois segundo ele, a educação democrática "não pode consistir apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada cidadão possa tornar-se governante" (Gramsci, 1968: 137).

Conforme dito anteriormente, o novo princípio educativo surge do conhecimento e do fato do trabalho, a atividade "prática" do homem "enxerta" a ordem social (direitos e deveres) na ordem natural (ciência). Daí a importância da articulação da escola única com o trabalho das Academias (29).

Contudo, Gramsci denuncia o "caráter esnobe" de escolas que ao lado dos cursos teóricos institui atividades manuais, que, como se fosse "passatempo físico de alguns grandes intelectuais", não constitui exemplo de unidade entre o trabalho manual e o intelectual (30). Em sua análise, Manacorda indica que Gramsci mais manifesta uma intencionalidade do que oferece uma resposta, afirmando:



"Ainda que o aluno possa aprender a aplicar seus conhecimentos e a desenvolver suas capacidades práticas, realizando assim uma certa união entre a teoria e a prática no plano didático, no sentido de que a teoria ilumine a prática e a prática convalide a teoria, o problema não está apenas nisso...o problema está sobretudo na relação escola-sociedade, escola-produção, cultura-profissão que Gramsci não definiu exatamente - mas apenas indicando-o - quando acrescentou os dois advérbios : tecnicamente, industrialmente, ou quando, repetidamente, falou em união de trabalho intelectual com trabalho industrial". (Manacorda, 1990:194).

Trata-se, pois, de algo mais profundo.

Portanto, a questão do ensino médio não se resume à questão de qual órgão é adequado para exercer a gestão das escolas que ministram o ensino técnico.

Não se trata de uma "mudança de endereço", e esta expressão não é minha, mas do governo do Estado ao divulgar em toda a grande imprensa, as medidas reformistas.

Como dizia, não se trata de "mudança de endereço" dessa modalidade de ensino, da colocação de móveis, utensílios e pessoal num só pacote a fim de "despachá-los" para um novo órgão. Trata-se isto sim, de rediscutir as bases possíveis de organização desse ensino à luz de uma concepção clara de ensino médio e profissional, para então construir a sua identidade.

Não se pretende aqui, a priori, condenar a medida, mas reconhecer que por si só ela não constitui solução suficiente, pois não garante que um tratamento amplo e global seja dispensado às escolas técnicas.

A esse tratamento global, chamo de transdisciplinaridade, no sentido de que a ênfase em um, ou outro dos aspectos considerados, - generalidade ou especificidade -, não supera as questões. Quero, igualmente, significar que é necessário uma abordagem mais profunda que a desgastada e não realizada "inter-



disciplinaridade". Um tratamento que ultrapasse os limites dos diversos aspectos considerados, "para além" das disciplinas parcelarizadas. *As vésperas de uma nova Lei de Diretrizes e Bases?*

Tal tratamento só pode ser atingido pelo coletivo dos educadores, em consonância com os interesses mais amplos da comunidade escolar e da sociedade em geral. *em nível estadual,*

Não é porque as escolas técnicas industriais e agrícolas passaram a gravitar na órbita da Secretaria de Ciência Tecnologia e Desenvolvimento Econômico que os problemas ficam solucionados, ainda que um vínculo maior com os "centros de pesquisa e desenvolvimento tecnológico", como expressa o texto, ou uma aproximação com a Academia, como diz Gramsci, seja um dado interessante." (Saviani, 1987:17).

A questão do ensino médio como um todo permanece. E permanece como um desafio conceitual, metodológico e político. A expansão do ensino médio, enquanto educação básica e, portanto comum a todos, é um grande desafio político. Enquanto que a "identidade", os conteúdos, a relação teoria x prática, o trabalho como princípio educativo, a transdisciplinaridade a que aludi, entre outros, são imensos desafios conceituais e metodológicos, que por sua vez só podem ser enfrentados mediante uma filosofia de educação consistente que fundamente a política educacional. *idade que envolve tais conceitos pode ser melhor discutida no* Segundo Saviani, repensar a reorganização do sistema no interior das determinações vigentes, é como "articular o presente com o futuro/.../ encontrar caminhos para a superação dos limites do existente. Isto vale, também, para a questão le-



gal" (Saviani, 1987:7). Entretanto, indaga-se se faz "sentido efetuar alguma reformulação às vésperas de uma nova Lei de Diretrizes e Bases", pois talvez se possa "fazer apenas adaptações secundárias" enquanto as novas normas não efetuarem modificações substantivas.

Diante de possíveis antecipações, em nível estadual, Saviani admite que tal atitude poderia fazer com que a "nova legislação não avançasse o quanto poderia". Contudo, também destaca que é importante fazer propostas, e implementar medidas que apontem para uma nova situação, "porque é à luz destas propostas e da experiência daí decorrente que se pode incorporar à Legislação Geral do Ensino no país medidas mais consistentes e mais avançadas" (Saviani, 1987:7).

## 2.6 POLIVALÊNCIA E POLITECNIA

As propostas que assomam no horizonte do ensino médio em geral, trazem a oposição polivalência e politecnia. A meu ver, as fronteiras entre uma e outra não são suficientemente definidas para que se considere uma oposição real entre ambas. A nebulosidade que envolve tais conceitos pode ser melhor dissipada se ambos forem tomados como aspectos qualitativamente diferentes, perpassados de elementos de continuidade entre um e outro.

Especificamente em relação ao ensino agrícola, a questão da polivalência, significando o preparo para atividades variadas, faz parte da proposta de formação do técnico em agropecuária. Tal objetivo já se colocava no Sistema Escola-Fazenda. Porém, quanto a um ensino politécnico, especialmente na área primária, não se tem exemplos de experiências concretas no Brasil. Com a elevação do nível geral" (Skatkin, 1964 :19-20).

Por essa razão, abordo a questão a partir de estudos sobre o ensino politécnico na ex-União Soviética (31).

Segundo Chapovalenko, a reforma de ensino da URSS, em 1958, apresenta a organização do ensino politécnico nas escolas com o

"objetivo de levar as jovens gerações ao conhecimento dos princípios gerais das técnicas, da tecnologia e da organização da produção, e à aquisição dos hábitos e experiências de um trabalho socialmente produtivo. Representa um dos meios utilizados para assegurar o desenvolvimento integral e a educação moral da juventude, à preparação do trabalho de construção da sociedade comunista tendo em vista a adaptação às mudanças dos métodos de trabalho resultantes do progresso técnico" (Chapovalenko, 1964 :13).

A proposta soviética de 1958, corresponde ao que Gramsci preconizava como "escola unitária". Ressalte-se ainda o fato de que a "nova" escola a que o autor italiano se referia, significava a escola socialista.

Ao descrever o ensino secundário soviético na reforma de 1958, Skatkin distingue o ensino geral, o ensino politécnico e o ensino profissional. O ensino geral leva ao "aluno os conhecimentos básicos concernentes à natureza, sociedade e à evolução das idéias que são indispensáveis a cada um". O ensino politécnico os leva "ao conhecimento dos princípios e fundamentos cien-



tíficos da produção e uso dos instrumentos, contribuindo para desenvolver as faculdades de inovação técnica e o amor e respeito ao trabalho manual". Enquanto que o ensino profissional "fornece aos alunos os conhecimentos especializados, teóricos e práticos, necessários para o exercício de uma profissão ou ocupação particular, com um grau de competência suficiente para contribuir com a elevação do nível geral" (Skatkin, 1964 :19-20).

Skatkin afirma:

"o ensino profissional não é equivalente ao ensino politécnico e nem pode substituí-lo. Ele é fundado sobre o ensino geral e o ensino politécnico e são estes os responsáveis pela formação mais ampla e conhecimentos científicos e técnicos gerais que facultam ao aluno assimilar rápida e perfeitamente a teoria e a prática de uma profissão. O princípio mais importante de todo ensino, nele compreendido o ensino politécnico, é a combinação da instrução e do trabalho produtivo (Skatkin, 1964 :20-21).

Skatkin destaca, ainda, que

"os fundamentos científicos da produção não são apenas expostos em sala de aula, mas também assimilados na prática dos ambientes especiais da escola, nas fazendas-escola ou nas fábricas e usinas ... [portanto,] esse ensino secundário geral não é somente politécnico mas constitui uma preparação para o trabalho produtivo e assegura o desenvolvimento completo, físico, intelectual, estético e moral do indivíduo" (Skatkin, 1964 :23).

A questão da politecnia no âmbito das discussões do projeto de LDB guarda certa semelhança com essas concepções, colocando-se como um horizonte possível para o ensino médio.

Em que pese aquela nebulosidade a que me referi anteriormente, não se pode perder de vista as questões ligadas à terceirização da economia como um dos reflexos do avanço tecnológico, conforme vem sendo apontado.

Contudo, quero ressaltar uma questão de fundo que diz respeito ao desenvolvimento dos conhecimentos específicos de um dado campo profissional.

A questão de fundo a que me refiro diz respeito, ao momento em que deve se dar essa especialização, pois é certo que ela deva ocorrer. O "nó" fica por conta do momento mais adequado e é consensual que tal especialização não se deva dar prematuramente.

Sobre isto manifestou-se Gramsci, chamando a atenção para a necessidade de evitar-se uma profissionalização precoce e, por outro lado, estender-se a todas as escolas técnicas e profissionais as matérias de cultura geral em que se baseia a escola única (32).

Ora, entre nós, já a Lei Orgânica do Ensino Agrícola determinava:

"Artigo 5º

Presidirão ao ensino agrícola os seguintes princípios gerais:

1º evitar-se-á, nos cursos de formação de trabalhadores agrícolas, a especialização prematura ou excessiva, de modo que fique salvaguardada a adaptabilidade profissional futura dos operários, mestres e técnicos.

2º nos cursos de que trata o número anterior, incluir-se-ão, juntamente com o ensino técnico, estudos de cultura geral e práticas educativas que concorrem para acentuar e elevar o valor humano do trabalhador agrícola.

.....  
4º A informação científica exigir-se-á, em todos os casos, mesmo no ensino dos cursos destinados a dar rápida e sumária preparação ..."

Na letra da lei, portanto, a questão foi contemplada.

Contudo, cabe aqui mais uma vez, ressaltar o fosso entre o legal e o real. O receio fica por conta de que, repetindo-se a história, os avanços da nova LDB permaneçam tão somente como prefigura-



ração ideal de uma prática que não se concretize.

Isso, em parte, corresponde, ao que Vazquez (1990) indica como não sendo suficiente a configuração ideal da teoria ou das finalidades se não houver real intenção para sua efetivação.

Além disso, cabe lembrar que muitas vezes, ao longo da história da educação no Brasil, os objetivos proclamados não correspondem aos reais como no caso da reforma de 1º e 2º graus, em que por trás da proposta de profissionalização ocultavam-se objetivos de contenção da demanda ao nível de ensino superior. Nesta direção cabe a suspeição de que objetivos contencionistas estejam ocultos, só que neste momento em que a sociedade se tecniza, automatizando-se e reduzindo o nível de emprego, "segurar" o jovem na escola o afasta temporariamente da porta da fábrica. Entretanto, a questão da entrada prematura da criança e do adolescente no mercado de trabalho é uma questão mais social que educacional e requer outras formas de enfrentamento.

Segundo Gramsci, a definição da idade obrigatória para tal especialização "depende das condições econômicas gerais, já que estas podem obrigar os jovens a uma certa colaboração produtiva imediata"... (Gramsci, 1968: 121).

Como últimas observações, convém registrar que um ensino politécnico de caráter amplo e irrestrito, provavelmente, fracassará como fracassou a "profissionalização geral e compulsória.

Essa afirmativa pode até soar como "exercício de futurologia", porém faz sentido se se levar em conta os dados de realidade do sistema. Contudo, se se pensar em "áreas de conhe-

cimento" essas chances aumentam consideravelmente. Saviani, deixa esta possibilidade bem clara quando discute o "politécnico" de saúde, o que poderia ser transposto para outras áreas e pensar-se em um "politécnico de agricultura" (33).

O elemento obstaculizador de qualquer proposta de reforma nesse sentido é o fato de que insistentemente não se leva em devida conta a realidade do ensino médio em geral e do agrícola em particular. A esse respeito, Ana Bernardes (34) relata que ao procurar uma escola agrícola nas proximidades de Tóquio, foi informada da inexistência de escolas agrícolas de ensino médio em função da complexidade tecnológica da agricultura japonesa. Ao completar seu relato, acrescenta que para a realidade brasileira, em matéria de agricultura, haverá ainda um longo tempo em se que deva profissinalizar em nível médio.

A realidade da rede aponta para situações diferenciadas entre as unidades escolares (Ver Anexo 5) encontrando-se escolas agrícolas urbanas e rurais e uma clientela que mudou seu perfil ao longo dos últimos 20 anos (35). Além disso, mesmo no Estado de São Paulo, há "ilhas" de agricultura de alta tecnologia rodeadas por setores onde predomina o trabalho quase artesanal.



## NOTAS

01.A obra de Rossi "Pedagogia do Trabalho, em dois volumes: 1 - Raízes da Educação Socialista e 2 - Caminhos da Educação Socialista, busca reconstruir a trajetória histórica dessa vinculação através da análise da obra de grandes educadores. Neste texto procuramos "pinçar" as referências específicas ao uso do trabalho agrícola na educação. A releitura feita por Rossi da obra de educadores utópicos e grandes teóricos da educação, permite "pinçar" algumas considerações valiosas sobre a presença do trabalho agrícola na educação. Referindo-se à obra do socialista utópico Thomas Morus (1480-1535), Rossi registra que na "Ilha da Utopia", as crianças, meninos e meninas, desenvolviam habilidades de cultivo da terra, simultaneamente aos estudos acadêmicos. Aponta que a finalidade proposta por Morus era a de "prover exercício físico e desenvolvimento muscular, mais do que um sentido epistemológico que era então desconhecido". Ao comentar a obra de Campanella (1568-1639), o autor destaca a formação ampla para o trabalho, sem limitar a educação dos jovens ou adultos a um trabalho específico, ressaltando que "a alternância dos trabalhos, /.../ é elevada, na Cidade do Sol, à categoria de um princípio". Segundo Rossi, encontra-se na obra de Campanella o germe do trabalhador politécnico. Outro fragmento referente à inclusão do trabalho agrícola na educação encontra-se na obra de Cabet (1788-1856), onde o conceito de trabalho é aliado a sofrimento, atividade penosa. Rossi não reconhece na proposta de Cabet características inovadoras, apesar de destacar a importância atribuída ao trabalho agrícola. Segundo ele, nesse aspecto, Cabet "aproxima-se mais de Thomas Morus cujo ideal era a extensão a todas as crianças dos conhecimentos essenciais sobre o cultivo da terra". É no século XIX, com Proudhon (1809-1865) que, mais claramente, o trabalho vai sendo identificado como princípio educativo capaz de gerar conhecimento, algo vital para o homem sem o que a vida humana seria incompleta, pois "as idéias derivam da ação". Segundo Rossi, "Proudhon liga ciência e trabalho, a origem deste último tendo precedência sobre a origem da primeira/.../ o conhecimento vem da ação, da ação humana que é basicamente, o trabalho". Na segunda metade do século XIX, no Terceiro Mundo, destaca-se a contribuição de José de Martí (1853-1895) para a construção de uma pedagogia do trabalho. Sobre o educador cubano, Rossi afirma que: "É no campo do trabalho manual na escola, que/.../ Martí dá sua mais importante contribuição/.../ e que o fez o verdadeiro avô da extraordinária experiência das "escolas no campo./.../ a pedagogia do trabalho não poderia ignorar os avisos de Martí sobre a importância do trabalho agrícola, principalmente em países do terceiro mundo".

02.O trabalho agrícola foi discutido por Pistrak, que propôs que cada escola elementar das cidades pequenas tivesse uma área de terra onde as crianças pudessem desenvolver atividades cujo objetivo principal seria não o aprendizado de noções agromônias, mas a aquisição de elementos de organização racional de qualquer trabalho./.../O trabalho agrícola desenvolvido pelas crianças na escola, tem que ser variado; não pode ser simplesmente um tipo específico de atividade durante todo o ano. O trabalho rural precisa ser encarado como um problema pedagógico, na escola, sem que se descuide de seus aspectos administrativos e econômicos. Na escola urbana, o Trabalho agrícola associa a esses aspectos um outro objetivo importante: o de prover condições práticas para a criança da cidade experimentar e, através disso, entender a vida e o trabalho camponeses..."(Rossi, 1981:33-41,v.2.).

03.A vinculação educação-trabalho tem sido discutida por autores de renome no cenário educacional brasileiro, como: Bárbara Freitag, Claudio Salm, Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer e Dermeval Saviani. Cabe destacar, nessa linha de pesquisa, o papel da ANPED, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, que em 1981 criou o grupo de estudos Trabalho-Educação sob a liderança de Miguel Arroyo. No presente momento, o grupo é coordenado por Gaudêncio Frigotto.

04.Para análise da tese de Salm ver: Frigotto, G. A produtividade da escola improdutiva. São Paulo: Cortez, 1984.

05.A esse respeito ver: Frigotto, G. Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador: o trabalho como elemento pedagógico. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (47) : 38-45, 1983.



06. A esse respeito ver: Frigotto, G. A produtividade da escola improdutiva. São Paulo: Cortez, 1984.

07. "Qualquer educação defensiva frente ao real é conservadora, pretenda ela defender o educando da cultura urbana ou da cultura do trabalho e da cultura tecnológica moderna. Como é conservadora a concepção de escola que a eleva à nobre função de imunizar e fortalecer os trabalhadores contra a nova cultura inerente às novas formas de produzir a existência material" (Arroyo, 1990:5).

08. Ainda segundo Arroyo, "Nessa história pedagógica, o trabalhador sempre perde, o capital sempre ganha, o trabalho se desqualifica e perde sua energia ou potencial educativo" (Arroyo, 1990:5).

09. Maria Laura P. Barbosa Franco, pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, tem desenvolvido intensa atividade de pesquisa em relação ao 2º grau, dando destaque, em seus trabalhos, às questões do ensino agrícola. Publicou inúmeros artigos sobre ensino agrícola em vários periódicos, principalmente nos Cadernos de Pesquisa (Cortez Editora). Para a relação das publicações de M. Laura P.B. Franco ver Bibliografia.

10. "A partir dessas linhas de interpretação teórica, instalam-se inúmeros equívocos, dentre os quais cumpre destacar: a simplificação do conceito de qualificação profissional, a redução da relação entre educação e trabalho para a relação entre educação e mercado de trabalho, a concepção abstrata do conceito de trabalho, o tratamento segmentado, onde escola e trabalho são vistos como realidades estanques e, finalmente, a desvalorização da competência técnica. Neste contexto, cabe indagar que contribuições o ensino técnico pode oferecer, na confluência das práticas voltadas à qualificação profissional de seus alunos com àquelas ligadas ao desenvolvimento consciente da cidadania/.../ Forças que reclamam um desenvolvimento baseado não nas exportações e no consumismo das elites restritas, mas na produção para o mercado interno e na utilização dos recursos nacionais, com vistas à melhoria das condições de subsistência da grande maioria da população./.../ neste quadro, a agricultura emerge como um fator estratégico e a formação de técnicos agrícolas apresenta-se como de alta relevância para o direcionamento dos processos de desenvolvimento e de diferenciação do setor agropecuário" (Franco, M.L.B., 1987:44-45).

11. Os programas de educação rural, a partir de 1930, foram exaustivamente estudados por Calazans. Um capítulo de seu relatório de pesquisa refere-se especificamente ao ensino agrícola. Segundo a autora, "o ensino agrícola afeta, direta ou indiretamente, todos os programas que, no Brasil vinculam-se à educação rural, de modo geral. Um outro aspecto, que também deve ser realçado, é a função normativa que o ensino regular rural exerce na educação agrícola (lato-sensu) de modo geral. Ou seja, os objetivos explícitos ou implícitos presentes na legislação específica do ensino agrícola regular estão de uma forma ou de outra presentes naqueles programas do ensino irregular, e, os objetivos gerais, melhoria das condições da agricultura do país, e dos seus recursos humanos, etc., também se acham, aí, presentes" (Calazans, 1979:51-52).

12. Os numerosos documentos produzidos pelo MEC/SEPS/COAGRI encerram desde as diretrizes de política educacional até orientações detalhadas para o ensino agrícola de nível federal e constituem os subsídios básicos para análise da política educacional do setor. A esse respeito ver: MEC. Aviso Ministerial nº 288/81. Novas diretrizes para a implantação efetiva do Ensino Profissionalizante de 2º grau prevista na Lei 5692/71. Relatora Anna Bernardes da Silveira Rocha, Brasília, 1981; MEC/SEPS. Política nacional para a educação agrícola. Brasília, 1982, mimeo; MEC/SEPS. Proposta preliminar de reflexão para o ensino de 2º grau, (versão preliminar) Brasília, 1982; MEC/SEPS/COES. Pré-proposta de política para o ensino de 2º grau. Texto elaborado pelo Grupo de Trabalho constituído para elaboração de proposta política para o ensino de 2º grau (Coord. José Cerchi Fusari); Brasília, 1986, mimeo.



13. As questões referentes a mão-de-obra agrícola no Brasil merecem consideração à parte. A esse respeito é importante o trabalho "A Posse e o Uso da Terra no Brasil", elaborada pelo CIDA (Comitê Interamericano de Desenvolvimento Agrícola) da OEA e o trabalho "Migração Rural e o Trabalho Volante na Agricultura Brasileira" de Gonçalves e Bastos, UnB, 1974. Através desses documentos classifica-se a mão-de-obra agrícola no Brasil em:

1. Agricultores Proprietários da Terra

1.1 Pequenos proprietários

a) minifundistas

b) propriedades do tipo familiar

1.2 Médios proprietários

1.3 Grandes proprietários

a) tradicionais

b) modernos

2. Agricultores não-proprietários de terra

2.1 Assalariados

a) trabalhador permanente

b) trabalhador volante

b.1 grupos migrantes

b.2 itinerante

b.3 rurbano

b.4 pequenos parceiros e posseiros

c) administradores

2.2 Parceiros

2.3 Arrendatários

14. A respeito do avanço tecnológico na agricultura paulista ver: As fazendas high-tech. Computadores e novas tecnologias revolucionam a produção no campo. Veja Interior SP, ano 24, nº 52, 8-11.

15. A esse respeito, Jorge Nagle na obra "A Educação na Primeira República", afirma: "Como antes, a escola técnica profissional continua a ser organizada com o objetivo expresso de atender as "classes populares", às "classes pobres", aos "meninos desvalidos", "órfãos", "abandonados", "desfavorecidos da fortuna". Apresenta-se menos como um programa educacional e mais como um plano assistencial para atender aos "necessitados da misericórdia pública". O seu objetivo inequívoco é o da regeneração pelo trabalho. Essa fase pode muito bem ser denominada de a fase do "profissionalismo técnico feito aleijão" (Nagle, op.cit. p.273).

16. Sobre os regulamentos da Escola de Piracicaba ver: Decreto nº 863, de 26/12/1900; Decreto nº 1266, de 18/2/1905; Decreto 1684, de 21/12/1908.

17. Também na transformação do Patronato "José Bonifácio" em Aprendizado Agrícola, o trabalho do aluno tinha caráter obrigatório. "Os alunos deverão tomar parte direta em todos os serviços do campo" (Art.6); define que o Aprendizado deverá dedicar-se à produção de sementes e mudas de plantas úteis, para fornecê-las aos agricultores da região" (Art.7º)

18. Correa declara: "Estou certo, entretanto, de que os programas ora traçados apresentam um grande e indiscutível mérito - o de poder garantir ao ensino orientação de modo prático, racional e sensato, proporcionando a oportunidade de se formar, nas Escolas Práticas de Agricultura, homens que saibam realmente trabalhar a terra, com conhecimento direto e objetivo, com segurança e confiança no próprio trabalho, com segura experiência própria adquirida nos campos de cultura e de criação das escolas. E assim estarão os novos estabelecimentos em condições de corresponder, com frutos esplêndidos, ao esforço,



ao trabalho perseverante, ao iluminado civismo de Vossa Excelência, que a esse grande plano de educação profissional do homem dos campos dedica as suas melhores e mais lúcidas energias". a) P.de Lima Corrêa, Secretário de Agricultura, Indústria e Comércio.

19.O aspecto mais conhecido do ensino agrícola no Brasil, é o Sistema Escola-Fazenda, tendo sido objeto de estudos em inúmeros Encontros Nacionais e Latino Americanos sobre educação agrotécnica. É importante ressaltar, nesse modelo, a influência norte-americana. Em função de tais influências recomenda-se a leitura de "Educacion agrotécnica" de Glenn Z. Stevens, onde o autor descreve o sistema dos EUA no tocante ao ensino agrícola. Ver também: UNESCO/OREALC. Ensenanza agrícola: conservación del material agrícola formación permanente del personal docente. Santiago, Chile, 1987.

20.A Resolução SE 41, de 21/5/79, institui o GETEP - Grupo Especial de Trabalho para o Ensino Profissionalizante, com atribuições de prestar assistência técnica a órgãos da Secretaria da Educação na área de ensino profissionalizante. Este grupo foi criado junto à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, na tentativa de reduzir o vazio deixado pela extinção da Coordenadoria de Ensino Técnico, em 1976.

21.A Resolução SE 17, de 20/01/84 cria o GEAGRI - Grupo Executivo de Trabalho do Ensino Agrícola. Este grupo foi criado junto ao Gabinete do Secretário da Educação, significando a conquista de um espaço político maior que o do GETEP. Suas funções foram ampliadas, na prática foi um passo a mais no sentido da constituição da DISAETE - Divisão de Supervisão e Apoio às Escolas Técnicas Estaduais. A DISAETE foi criada pelo Decreto 23544 de 10/06/1985 e, de certa forma, reedita o papel da extinta DEA. Diretoria do Ensino Agrícola.

22.O Manual de implantação do Sistema Escola-Fazenda elaborado sob coordenação de Wolga Peçanha (CENAFOR) tem por autores : Alberto Campos Silva; Antonio Salvador Espósito; Carlos Felício Vanni; Henrique da Silva Cabrera; Jairo Tavares de Oliveira; José Leocyr Dornelles Minussi; Júlio Marcos Araujo; Léo Ardenghi; Luiz Fernando Costa Campis; Luiz de Oliveira e Silva Sobrinho; Paulo Roberto Campelo; Pedro Genú e Shigeo Mizoguchi.

23.A discussão aqui é feita com base no Substitutivo aprovado pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, em 28/6/90. A esse respeito ver: Diário do Congresso Nacional, Ano XLV, nº 175 (Suplemento), Seção I, 25/1/1991.

24.Na Exposição de Motivos, o Relator declara : "um tema específico e particularmente polêmico - as relações entre Educação e Trabalho e, muito próximo dele, a questão do Ensino Médio em si - mobilizou de nossa parte, as contribuições que fomos buscar, pessoalmente, em debates ou pela consulta à sua produção escrita, dos seguintes pesquisadores que se têm dedicado de modo direto ao tema". São citados os pesquisadores: Dermeval Saviani; Acácia Kuenzer; Lucília Regina Machado; Miguel Arroyo; Gaudêncio Frigotto; Vanilda Paiva; Iracy Picanço; Robert Verhine; Paolo Nosella; Fúlvia Rosenberg; Maria Laura B. Franco; Maria Umbelina Salgado; Silvia Velho; Silke Weber e Sérgio Haddad. O Relatório indica ainda autores cujos trabalhos escritos foram consultados.

25.A formação técnico-profissional é objeto do capítulo XI, artigos 56 a 61, do citado projeto de lei.

26.Sobre o Conselho Nacional de Formação Profissional, atribuições e composição ver artigos 59 e 60, do citado projeto. A respeito da crítica às proposituras ver : Kuenzer, Acácia. A questão do ensino médio no Brasil: a difícil superação da dualidade estrutural. Curitiba, 1991, mimeo. Apresentado à 6a CBE, FEUSP, 1991.

27.A esse respeito Gramsci escreve: "Ford dá um mínimo de 6 dólares, mas quer gente que saiba coordenar o trabalho com regime de vida. Nós, europeus, somos ainda boêmios, pensamos poder fazer um certo trabalho e viver como quisermos, boêmicamente: como é natural o mecanicismo nos esmaga, e entendo maquinismo no sentido geral, como organização científica mesmo do tra-



balho mental". (Gramsci, 1966 : 171-172).

28. A respeito das possibilidades de ensino profissionalizante de nível médio ver artigos 53, §§ 3º, 4º e 5º.

29. Segundo Gramsci: "o trabalho das Academias e das universidades deveria convergir e solidificar-se com a necessidade de cultura científica apresentada pelas massas nacional-populares, reunindo a teoria e a prática, o trabalho intelectual e o industrial, que poderia encontrar sua raiz na escola única...é na escola única que se encontra a raiz daquele processo de união entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial que é depois realizado em um nível mais alto pelas academias, as quais realizam assim, também, a unificação entre intelectuais e as massas populares" (Manacorda, 1990:192).

30. A esse respeito ver: Gramsci. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968 :141-157.

31. A esse respeito ver: Chapovalenko, S. G. *L'enseignement polytechnique em URSS*. Unesco, 1964.

32. A esse respeito ver. Gramsci. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968:117-125.

33. A esse respeito ver : Nuevos Politécnicos Agropecuários. Entrevista com Aker Aragón Castro. in: *Educacion*, Revista del Ministério de Educacion, Habana, 1991, nº 79.

34. Ver: Brasil. Ministério da Educação. Secretária Nacional de Educação Básica. *Politecnia no ensino médio*. (Walter Garcia, Célio da Cunha coord) São Paulo: Cortez; Brasília: SENEB, 1991. (Cadernos SENEB; 5)

35. A esse respeito ver Vanni, Carlos Felício. *Estudo da clientela das escolas Agrícolas de Grau Médio do Estado de São Paulo*. Araraquara, 1973. Tese de doutoramento. Entre as pesquisas do CENAFOR, ver especialmente: *Escolas Agrícolas de 2º Grau-Brasil 1972*. São Paulo, CENAFOR, 1973. *Estudo de Recursos Humanos das Escolas de 2º Grau do Estado de São Paulo, 1974-1975*, 2 vol.; *Escolas de 2º Grau da área primária do Brasil. Um estudo quantitativo e qualitativo*. Convênio CENAFOR/INEP, 1975, 4 vol. e *Levantamento diagnóstico das 32 Escolas Estaduais de Segundo Grau Agrícolas do Estado de São Paulo*. SE/CENAFOR, 1984.

...ninguém consegue identificar-se com sua atividade quando percebe a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais "insubstantial" que seja, que viva tão somente na cotidianidade, embora essa o absorva progressivamente".

Augusto Heller

### 3.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: OS ENTREVISTADOS

Dentre os gestores, ouvi cinco profissionais. Todos com atuação destacada no ensino agrícola, nos últimos trinta anos.

José Bonifácio Coutinho Nogueira, ex-Secretário da Agricultura (gestão Carvalho Pinto) e ex-Secretário da Educação (gestão Paulo Egydio), tem seu nome ligado às questões do ensino agrícola paulista em dois momentos cruciais do sistema: transferência da rede da Secretaria da Agricultura para a Secretaria da Educação (1979).

### CAPÍTULO 3

#### GESTORES E OPERADORES:

#### duas faces da Política Educacional.

Shigeo Mizoguchi, aluno e professor da Escola Agrícola de Jacareí, Diretor da Escola de Presidente Prudente e Diretor Geral do Ensino Agrícola na Secretaria da Educação (1979-1983), tem seu nome ligado ao Ensino Agrícola, sobretudo pela implanta-

"A vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianeidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais "intelectual" que seja, que viva tão somente na cotidianeidade, embora essa o absorva predominantemente".

Agnes Heller

Luiz Ferreira Martins, ex-Secretário da Educação (gestão Paulo Maluf), em relação ao Ensino Agrícola ao transferir escolas para a Secretaria da Educação (1979).

João de Deus da Costa Gomes, aluno, professor e diretor de escola agrícola, Assessor Técnico de Direção, atuou no GETEP e GEAGRI (1979-1983), tendo sido um dos elementos responsáveis pela implantação do Modelo de Projetos Agropecuários.



### 3.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: OS ENTREVISTADOS

Dentre os gestores, ouvi cinco profissionais. Todos com atuação destacada no ensino agrícola, nos últimos trinta anos.

José Bonifácio Coutinho Nogueira, ex-Secretário da Agricultura (gestão Carvalho Pinto) e ex-Secretário da Educação (gestão Paulo Egydio), tem seu nome ligado às questões do ensino agrícola paulista em dois momentos cruciais do sistema: transferência da rede da Secretaria da Agricultura para a Secretaria da Educação (1963) e extinção da Coordenadoria de Ensino Técnico (1976).

Shigeo Mizoguchi, aluno e professor da Escola Agrícola de Jacareí, Diretor da Escola de Presidente Prudente e Diretor Geral do Ensino Agrícola na Secretaria da Educação (1970-1975), tem seu nome ligado ao Ensino Agrícola, sobretudo pela implantação do Sistema Escola-Fazenda.

Luiz Ferreira Martins, ex-Secretário da Educação (gestão Paulo Maluf), em relação ao ensino técnico teve uma atuação polêmica ao transferir escolas técnicas para o Centro de Educação Tecnológica "Paula Souza". Com referência ao ensino agrícola, suas principais ações dizem respeito à reestruturação dos órgãos gestores, em nível central, pela criação do GETEP e GEAGRI.

João de Deus da Costa Gomes, aluno, professor e diretor de escola agrícola, Assessor Técnico de Direção, atuou no GETEP e GEAGRI (1979-1985), tendo sido um dos elementos responsáveis pela implantação do Modelo de Projetos Agropecuários.





Tomoko Mitsui, membro da equipe da DISAETE, embora ligada à área terciária (Setor Saúde), ao longo de sua atuação na DISAETE (1985-1991), participou da elaboração e implementação da Proposta de Reorganização Curricular.

Nessas entrevistas, as informações procuradas referem-se a: experiências no ensino agrícola; política educacional e gestão do sistema; relação trabalho-educação e ação docente; modelo de organização e funcionamento; relação ensino agrícola e avanço da agricultura e, finalmente, visão pessoal sobre os problemas e possíveis soluções (Anexo 4).

Cabe ressaltar que Mizoguchi e Costa Gomes, em suas trajetórias profissionais, inscrevem um caminho que os leva de operadores a gestores. Parte de seus depoimentos caberia no item referente à "prática dos operadores". Contudo, optei por incluí-los somente como gestores, evitando a excessiva fragmentação dos depoimentos.

Em relação aos operadores, procurei ouvir os funcionários mais antigos, sem preocupação com categoria funcional. Assim, foram entrevistados dois funcionários: Sr. Antonio Bruno, auxiliar de enfermagem na escola desde sua criação, e Virgulina Gomes, trabalhadora braçal, há quase trinta anos na escola.

Ouvi quatro professores, três de formação especial e um de educação geral: Antúlio José de Azevedo, licenciado em Ciências Agrárias, está na escola desde 1971; Antonio Carlos Otoboni de Oliveira, Zootecnista, há dez anos na escola; José Fernando Peloso, Engenheiro Agrônomo, há sete anos na escola e Lella Maria Nicolino, professora de matemática, há quatro anos na es-





cola. Enquanto ex-diretora e ex-supervisora, incluo meu depoimento entre as entrevistas dos operadores.

Nas entrevistas com os professores, as informações procuradas dizem respeito a : ensino e produção; relação entre o ensino e o avanço técnico da agricultura; relação entre os componentes de educação geral e formação especial; evolução da escola em função das políticas adotadas pelo governo e, finalmente, problemas e perspectivas de mudança. (Anexo 4)

Quanto aos funcionários, em entrevistas menos estruturadas, procurei verificar qual a percepção que estes têm das alterações pelas quais passou a escola.

### 3.2 A VOZ DOS GESTORES

#### 3.2.1 Política Educacional e Gestão do Sistema

Coutinho Nogueira faz uma retrospectiva da situação por ele encontrada ao assumir a Secretaria da Agricultura, logo após a gestão Jânio Quadros (1955-1959). Segundo o ex-secretário,

"o governador Jânio Quadros, que é um gênio político e um administrador inteiramente controvertido, resolveu, à testa do governo de São Paulo, dar uma solução para os problemas da agricultura paulista, mediante a formação de uma rede de ensino agrícola, buscando repetir o sucesso político que Fernando Costa já havia tido na década de 30 /.../ Porém, a implantação da rede de Ensino foi feita segundo critérios puramente político-eleitorais, pela ação dos deputados e seus interesses regionais. Os doadores das áreas destinadas à instalação das escolas estavam mais interessados em valorizar as terras limítrofes do que propriamente fazer ensino agrícola. Então, foi montada uma Rede sem nenhuma condição técnica do ponto de vista da agricultura /.../ quando encontrei na Secretaria da Agricultura essa situação, entendi logo que a Secretaria da Agricultura não tinha, realmente, nenhum quadro de pessoal capaz de promover ensino. Quando muito, tinha um grupo de idealistas que sabiam fazer agricultura e sabiam dirigir, talvez, a mão de obra dos alunos para fazer algum tipo de agricultura, mas não tinham nenhuma ex-



perícia pedagógica /.../ Então deparei-me com o problema: manter um tipo de ensino do ponto de vista pedagógico inexistente/.../ ou resgatar aquela rede /.../, diga-se de passagem, muito mal localizada, e transferi-la para a educação, aonde, pensava eu naquela ocasião, teríamos um ensino organizado capaz de fazer o ensino agrícola dentro de uma filosofia de ensino técnico. E assim foi feito. A transferência não foi bem sucedida. Porque não foi bem sucedida? Porque entrou na Secretaria da Educação que é altamente politizada, é uma corporação/.../ A corporação reagiu à entrada por inteiro de uma estrutura vinda da agricultura, então o Ensino Agrícola ficou um apêndice mal alojado esperando uma operação cirúrgica de extração".

Segundo ele, o critério que prevaleceu foi o critério pedagógico e não puramente administrativo,

"porém, mal sabia que essa rede transferida iria encontrar-se de novo comigo quando eu iria assumir a Secretaria da Educação e, muitas vezes, visitando a rede brincava: Eu estou pagando os pecados de me ver livre de um problema numa área /.../ e ter que resolvê-lo na outra área... Eu era agricultor, visitei todas as escolas agrícolas e sabia que elas eram um presente de grego"

Contudo, defende a decisão tomada.

"O melhor serviço que fiz naquela ocasião, por incrível que isso possa parecer, foi ter conscientizado o pessoal do ensino agrícola de que aquilo era um "presente de grego" /.../ que a Secretaria da Agricultura tinha recebido uma rede de escolas incapaz para atingir os seus objetivos. Porque isso é importante? Por que se preparou o espírito da transferência para a Educação. A própria Secretaria, o corpo técnico da Secretaria da Agricultura, amadureceu, tomou consciência de que aquilo não era uma rede de ensino, eram escolas isoladas, criadas em determinados locais com grande interferência política, mas sem nenhuma idéia do que fosse pedagogia, nenhuma. Com a aceitação dessa realidade, foi possível a transferência para a Educação. O professor Queiroz Filho, de saudosíssima memória, era o Secretário da Educação, depois que eu lhe fiz uma pregação intensiva, aceitou o "presente de grego". A proposta era de se fazer um ensino verdadeiramente técnico, porque não era ensino técnico agrícola o que havia, era o recolhimento de menores para um treinamento de mão de obra. No fundo era uma Funabem de Luxo".

No momento em que Coutinho Nogueira deparou-se com a rede de ensino agrícola na Secretaria de Educação, cabia-lhe implantar a Reforma de 1º e 2º Graus, prevista pela Lei 5692/71, na gestão Paulo Egydio. Com relação a esse período, ele declara

:



"se é uma rotina que todo o 2º grau vai ser profissionalizante- essa era a proposta da lei-, para quê, dentro do 2º grau, ter um ensino profissional e outro não-profissional? Concordo que o Brasil escreveu uma lei e fez outra /.../ Depois a gente vai amadurecendo ao longo da vida e aprende que no Brasil nós temos duas leis: a do papel e a outra /.../ mas, naquele momento, dizia a lei, toda a escola de 2º grau vai ser profissionalizante. Então não havia razão para deixar uma rede profissional e outra não. Juntei tudo na crença de que fosse uma verdade, e não foi uma verdade /.../ Eu errei na medida em que acreditei que o 2º grau inteiro ia ser profissionalizante /.../ O ensino agrícola era uma estrutura marginal, um apêndice, não tinha nada a ver com a Secretaria, mal se falavam, era outra Secretaria, então desmanchei-a, integrando-a na rede. Então, há realmente um erro histórico a partir da idéia de que um secretário teria cumprido a lei, a lei mandava profissionalizar, vamos profissionalizar. Mal sabia que aquilo era apenas um papel bonito para dizer que nós íamos virar Japão e nós não viramos Japão".

Mizoguchi resume sua luta de trinta anos de trabalho no ensino agrícola como a luta pela definição de uma filosofia da educação para o ensino agrícola no Brasil.

Segundo ele, no mundo inteiro há três possibilidades de organização do ensino agrícola, conforme os objetivos definidos e que ele resume em :

"1. ensino agrícola como conhecimento geral; 2. como meio de formação do elemento intermediário entre o agrônomo e o agricultor- o agente prestador de serviços, e 3. como agente independente de produção - pequeno ou médio agricultor".

Mizoguchi entende que, principalmente nos países onde houve uma fase escravagista, há muitos preconceitos em relação ao trabalho manual, especialmente quanto ao trabalho agrícola.

Relata:

"quando por decisão do governador Jânio Quadros, dirigi-me para Presidente Prudente para instalação da Escola Agrícola, enfrentei inúmeras resistências. A política local não desejava a instalação da escola, pois as terras pertenciam ao Instituto Agrônomo, embora a Estação Agrônoma estivesse abandonada /.../ Sempre defendi um ensino agrícola voltado para o objetivo de formar o futuro agricultor, contra a postura geral de formar o agente intermediário entre o agrônomo e o agricultor, ou seja, o prestador de serviços. Defendi, também, a posição de um colégio agrícola por região, por outro lado, o governo desejava a expansão da rede. Mantive, ao longo do tempo, a defesa de um modelo de ensino agrícola com



vistas à formação do futuro agricultor".

Ferreira Martins sucedeu a Coutinho Nogueira na Secretaria da Educação. Destaca entre os problemas que encontrou frente à Secretaria da Educação, as questões ligadas à implantação Lei 5.692.

Ressaltando os problemas decorrentes da reforma, declara que

"na tentativa de restaurar, pelo menos em parte, aquilo que praticamente havia sido destruído, que eram as antigas Escolas Técnicas Industriais, um pouco menos as Técnicas Agrícolas, nós buscamos uma solução que, se não era a ideal, pelo menos era paliativa. Foi então desenvolvido um programa específico de apoio às Escolas Técnicas Industriais e às Escolas Técnicas Agrícolas. Tanto no que diz respeito ao estímulo aos professores, que estavam totalmente desestimulados por tudo aquilo que vinha acontecendo, como também, apoio no que diz respeito à reforma dos prédios, recursos maiores, maior liberdade de ação das escolas, enfim, criamos até um grupo de trabalho específico, escolhemos um dos técnicos da rede, o prof. Amílcar Poitens, para que desenvolvesse especificamente esse trabalho, e junto à Coordenadoria de Normas Pedagógicas, este grupo funcionou e eu tenho a impressão de que o resultado foi pelo menos razoável".

A favor das medidas adotadas, Ferreira Martins afirma :

"na impossibilidade de baixar uma nova lei que reestruturasse a Secretaria, até porque a Lei 5.692/71 ainda era vigente, tínhamos que encontrar uma fórmula para tentar corrigir as deficiências que vinham ocorrendo pela subordinação das Escolas Técnicas Industriais e das Agrícolas à Coordenadoria de Ensino do Interior, que tratava do ensino de um modo geral. Foi aí que surgiu a idéia de se constituir um Grupo de Trabalho com autonomia em relação às duas Coordenadorias que existiam na época: a Coordenadoria de Ensino do Interior e a Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo, e que poderia não só fazer um exame, um diagnóstico do que estava ocorrendo, como propor soluções que considerasse oportunas. E foi então que o grupo de trabalho, constituído por profissionais considerados dos mais competentes dentro da Secretaria, ligado à Coordenadoria de Ensino de Normas Pedagógicas que atuou, no meu entender, dentro das possibilidades, com a maior eficiência possível, sob liderança do prof. Amílcar. Tenho a impressão de que a criação do GETEP, se não foi a solução ideal, deu resultados e atenuou os problemas que existiam em relação ao ensino técnico-industrial e ao ensino agrícola".



Costa Gomes vivenciou, enquanto operador, o momento da Reforma Administrativa da Secretaria da Educação, durante a gestão Coutinho Nogueira. Posteriormente, na condição de membro dos órgãos gestores, foi responsável pela implantação do modelo de Projetos Agropecuários.

Relembra que, com a reorganização da Secretaria que extinguiu a Diretoria do Ensino Técnico, foram criadas as Divisões Regionais e colocadas na direção das escolas pessoas que tinham habilitação em Pedagogia. Como ele não era pedagogo, voltou a lecionar. Posteriormente, foi convidado pelo então Secretário da Educação, Dr. Luiz Ferreira Martins, para fazer parte do GETEP (Grupo Especial de Trabalho do Ensino Profissionalizante). Depois foi criado o GEAGRI (Grupo Executivo de Trabalho - Ensino Agrícola), em nível de gabinete de secretaria, que fazia o mesmo trabalho, ou seja assessoria às escolas e ao gabinete do Secretário.

Ressalta que :

"quando acabou a Diretoria do Ensino Agrícola, as escolas passaram a pertencer às Divisões Regionais e as Divisões Regionais não tinham o pessoal para trabalhar com essa parte técnica das escolas agrícolas. Então, era necessário haver uma pessoa para assessorar o Secretário na definição dos recursos, no encaminhamento dos projetos, na compra de equipamentos, maquinaria, utensílios que uma escola agrícola precisa, inclusive gêneros alimentícios e insumos. Quando foi instalado o Fórum do Ensino Técnico, discutiu-se muito a questão da gestão necessária para o ensino técnico - se apenas um grupo para assessorar o Secretário ou uma Coordenação -, a opção do governo foi a de criar a DISAETE (Divisão de Supervisão e Apoio às Escolas Técnicas Estaduais)".

Enfatizando o momento de extinção do Departamento de Ensino Técnico, e subordinação das escolas industriais e agrícolas às diversas Divisões Regionais que surgiram no Estado, declara:



"para o planejador dessas Divisões, no papel, saiu tudo muito bem. As consequências viriam depois, porque as Divisões Regionais onde se vincularam essas escolas, vamos falar mais especificamente das agrícolas, não tinham experiência para trabalhar com esse tipo de escola. Quando se estava naquele momento de introdução do sistema Escola-Fazenda no Estado de São Paulo, pronto! Acabou. Então, todo mundo ficou perdido. Quando o professor se organizava, ele organizava todos os projetos para solicitar os recursos necessários para execução durante o ano, para abastecer o refeitório da escola e, de uma hora para outra, caiu tudo isso por terra e ninguém das Divisões Regionais poderia evitar isso. Antes, os diretores eram todos técnicos e falavam a mesma linguagem do pessoal que fazia os projetos. Com a mudança, assumiram diretores concursados, formados em pedagogia que não tinham passado por nenhuma reciclagem, nenhum curso dessa natureza. Foi muito difícil orientar o próprio professor para fazer os projetos. Em nível de escola, ficou pesado, com uma incidência muito grande de diretores inexperientes. Com o tempo, eles passaram a assimilar essas coisas, mas de cara foi um pouco doloroso. Foi quando a gente começou a trabalhar a nível de GETEP, analisando as propostas das escolas, somando essas propostas, verificando os excessos ou não e apresentando ao Secretário quais os recursos necessários para a execução dos projetos daquele ano, não somente isso, mas também os recursos para gêneros alimentícios. Foi muito desgastante, muito doloroso, porque eu acho que mesmo com a criação da DISAETE, com o pessoal de todo o GETEP, do GEAGRI, o ensino técnico não se organizou como deveria ser organizado naquela época, aí ele se tornou, sem dúvida, saudosista. Penso que, se não houver uma vontade política para executar as coisas, se não houver uma vontade política para que se organize o ensino técnico, ele vai ficar sempre passando de governo para governo, sem resolver nada. Essas consequências estão sendo duras porque não tenho visto respostas muito favoráveis acontecendo nessas escolas. Elas estão um pouco perdidas".

Coutinho Novqueira afirma que, hoje, como empresário, ele

Tomoko Matsui, participante dos fatos mais recentes, as-

sinala ter

"a impressão de que a intenção, na constituição da equipe da DISAETE, era garantir a participação de elementos que tivessem alguma ligação com o ensino técnico. Inicialmente, foi criado um grupo de implantação, em 1985, houve interesse em constituir uma equipe com elementos que tivessem alguma ligação com o ensino técnico. A criação da DISAETE foi uma resposta às solicitações que as escolas, as antigas industriais e as agrícolas, fizeram. No 1º Fórum do Ensino Técnico, foi colocada a necessidade de um órgão que pudesse gerenciar a rede, considerando a especificidade desse tipo de ensino e principalmente aquele anseio de ter as condições, a infra-estrutura necessária para a escola, oferecer recursos materiais, financeiros, recursos em relação ao pessoal. Em função dessas expectativas, surgiu a DISAETE. Não sei, com certeza, o porquê da opção em relação a um órgão como a Divisão de Supervisão e Apoio, mas parece que havia algum tipo de problema em função do Decreto 7510. A DISAETE foi criada como um órgão ligado ao gabinete do secretário sendo uma unidade de despesa, não uma unidade orçamentária, mas, de uma certa forma, aglutinou as escolas técnicas, e isso foi muito positivo, pois houve possibilidade de centralizar as escolas com os mesmos problemas, com as mesmas necessidades, o que facilitou um estudo um pouco maior em relação a essas escolas. Acho que isso ajudou bastante, apesar do órgão ter uma série de deficiências, não ter o porte que seria necessário para poder gerenciar esse tipo de es-





cola. A DISAETE não é propriamente deficiente, mas limitada em função de não ser uma estrutura com maior autonomia".

### 3.2.2 SOBRE ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO

Para Coutinho Nogueira,

"é extremamente difícil falar em termos de ensino técnico pensando numa agricultura do século passado dentro de uma rede moderna /.../ A Secretaria da Educação recebeu uma organização pedagógica de ensino primário, um ensino técnico agrícola para um sitiante do século XIX /.../ tinha a leitura cultural do velho sítio, da velha fazenda e isso deu margem a que o ensino agrícola não tivesse nada a ver com seus objetivos de interesse nacional, estadual. Foi uma administração mal instalada, não quero culpar os professores sobretudo, as escolas foram instaladas em locais que um "meio agricultor" não teria escolhido, foram doações onde predominou o fator político /.../ Uma rede feita nessas circunstâncias dificilmente teria um resultado bom, um resultado saudável".

Coutinho Nogueira afirma que, hoje, como empresário, dá

"... preferência a técnicos agrícolas e tenho alguns que trabalham comigo, e noto que a formação da escola-fazenda é verdadeira, o que não é mau. Apenas, eles não têm formação para uma agricultura moderna, uma agricultura intensiva moderna".

Enfatiza que há uma carência de noções teóricas, o que ele atribui à origem da escola. Contudo, entende que deve

"respeitar a escola-fazenda como sendo um modelo viável porque está aí /.../ Há um processo de seleção natural que deve ser respeitado sempre, porque o aspecto social, político, econômico, naturalmente caminha por um processo da lei da preservação das espécies. Se no ensino agrícola a escola-fazenda foi o que ficou, na verdade é o que ficou, a gente tem que respeitar como alguma coisa que a cultura brasileira assimilou. O que eu não vejo é como dar grande escala a esse modelo, sem gente para isso. Acho que esse modelo é o modelo que funcionou e sobreviveu. Se está aí há 30 ou 40 anos, os outros não estão, é porque a cultura brasileira assimilou e aproveitou".



Sobre a organização e funcionamento do ensino agrícola, Mizoguchi relata parte de sua trajetória pessoal como docente, diretor de escola e, posteriormente, como membro dos órgãos centrais e participante dos acordos MEC/USAID e CONTAP.

Formado em agronomia pela Escola Superior de Agricultura

"Luiz de Queiroz", procurou a Escola Agrícola de Jacareí:

"eu tinha o objetivo de ser professor, porém havia muitos candidatos com apoio político. Conversei com Dona Carolina Ribeiro, Secretária de Educação de São Paulo, cuja influência foi decisiva. Querer ser professor era fruto da influência do meu pai que achava que eu devia fazer alguma coisa para o Brasil. Meu sonho: que o povo tivesse uma alimentação adequada. Para isso o caminho mais fácil era preparar futuros agricultores".

Mizoguchi relata que, ao chegar a Jacareí para lecionar, a situação era desoladora.

"Havia um aviário de grandes dimensões, tão rico que não se pagaria nem com o financiamento do Banco do Brasil. O galinheiro, que comportava 500 galinhas, só tinha dez. A horta estava abandonada. Procurei o diretor e perguntei: - Como é possível ensinar assim? Ao que o ele respondeu: - Não há verba".

Surgiram, então, as primeiras experiências de uso do cooperativismo mediante o trabalho dos alunos. Segundo Mizoguchi,

"houve integração com os fazendeiros da região para prestação de serviços. A cooperativa passou também a atuar na administração material e financeira. Foi um sucesso que levou à iniciativa de implantar cooperativas escolares nas cinco escolas do Estado de SP (1956). Em 1957, por determinação do governador Jânio Quadros, dirigi-me à Presidente Prudente com a finalidade de apresentar planos para aproveitamento das terras pertencentes ao Instituto Agrônomo".

Segundo seu relato, tão logo os planos foram apresentados, Jânio determinou sua rápida execução. No ano seguinte deveria estar funcionando a escola.



Conforme informa Mizoguchi, as palavras de Jânio foram:

"O senhor é o diretor, felicidades".

Declara Mizoguchi que, por injunções políticas, o Diretor Geral do Ensino Agrícola à época,

"nomeou outro elemento que nunca assumiu a direção. Em Prudente, a experiência tomou corpo apesar da resistência da política local, que não via com bons olhos a instalação de uma escola agrícola, porém a comunidade e clubes de serviço, como o Rotary, apoiaram a medida. A questão do trabalho foi colocada desde o início e o resultado foi bom. As aulas teóricas eram dadas à noite, durante o dia os alunos desenvolviam os projetos. Sofri, por isso, inúmeras críticas. Alguns diziam que eu estava transformando os alunos em trabalhadores agrícolas. Fui chamado ao Departamento para explicações. Meu argumento era que não podia ensinar na sala de aula. O aluno tem que aprender fazendo. Mesmo a teoria vou ensinar no campo".

Ainda sobre a construção do modelo Escola-Fazenda, Mizoguchi entende que três influências conjugaram-se no modelo: a problemática brasileira do cooperativismo, o modelo japonês e o modelo americano.

Enfatizando a influência americana, com a qual teve contato pelas ações decorrentes dos Acordos MEC/USAID, discute a questão da faixa etária e origem da clientela. Segundo ele,

"nos Estados Unidos, só se matriculavam nas escolas agrícolas os maiores de 14 anos, filhos de agricultores que manifestassem desejo [vocaçào] de serem agricultores; no Brasil, o juiz determinava a matrícula de qualquer aluno abandonado".

Sobre a questão da "idade ideal" para que o aluno faça sua opção profissional, Mizoguchi declara que essa definição tem sido feita

5692/71  
"na base do 'achismo'. A opção profissional deveria ser feita aos 16 anos e, para entrar na escola agrícola, o jovem deveria desejar ser agricultor, só eventualmente seguiria o ensino de agronomia em nível superior. Entendo que só assim se



"pode formar um agricultor mais feliz"

Outro aspecto relativo à organização e funcionamento da rede de ensino agrícola, tratado por Mizoguchi, diz respeito à expansão da rede de escolas.

Em estudos efetuados sobre a "Estrutura e Funcionamento do Ensino Agrícola partir de 1973" - mediante cálculos que envolviam os critérios de população agrícola, nível de qualificação da mão-de-obra, produtividade agrícola e tamanho das propriedades - foi dimensionada a rede. Segundo Mizoguchi,

Para o ex-secretário,

"O Estado de São Paulo necessitaria de 50 colégios agrícolas. Na época, apresentei um plano de expansão para 120 colégios, dos quais foram autorizados 60 e implantados 30. O Governo concordou em implantar as escolas num módulo para 150 egressos ano/unidade. Definida a amplitude da rede, vinha o problema do currículo. A opção foi feita considerando os chamados fatores G.T.U. (G: Cultura Geral e tecnologia; T: Cultura Técnica; U: Aplicação Prática). Era necessário, frente ao avanço tecnológico, desenvolver um G. elevado, pois agricultura é um pouco mais complexa do que só o uso de enxada e trator. Após essas definições preliminares, faltava a execução. No Brasil, mesmo que o menino seja filho de agricultores, não dá para praticar o exemplo de casa. Então, o Colégio deveria manter a possibilidade de que o aluno aprenda fazer agricultura numa visão de módulos econômicos. A premissa era que, desde que a escola se instale com equipamentos mínimos e 20% do custo de material, poderia tornar-se auto-suficiente mediante atividades produtivas desenvolvidas pelos alunos. Na sequência, havia previsão de que em cinco ou seis anos haveria recursos suficientes para manter os projetos em módulos econômicos e os projetos dos alunos sem muitas dificuldades. Teoricamente estava resolvido o problema econômico de desenvolvimento da Escola-Fazenda. Entretanto, havia problemas legais que deveriam ser contornados. O estabelecimento do Acordo Escola-Cooperativa permitia que a cooperativa administrasse o patrimônio. Do ponto de vista educativo, na Fazenda-Modelo eles aprendiam, ganhavam e aplicavam em seus projetos. O currículo, organizado mediante os fatores G.T.U., exigia um grande esforço da parte dos professores. Inicialmente, havia muitas reuniões, semanais. O G. deveria ter íntima ligação com o T. e ambos com o U. Em poucas palavras com a integração professor-aluno, professor-diretor, aluno-diretor, professor-comunidade. A relação professor-aluno era muito importante, nada poderia ficar para depois, se o professor não sabe, vai pesquisar".

Sobre a integração curricular proposta a partir da Lei

5692/71, Mizoguchi afirma: falta de um estudo mais profundo.



"antes da Lei ou depois é a mesma coisa. O problema é a filosofia, quais os objetivos de ensino, que tipo de técnico se pretende formar. Enquanto isto não ficar claro não adianta discutir a relação educação geral X formação especial. Quanto ao modelo, o sistema Escola-Fazenda é necessário quando há internato, sem internato o modelo pode ser outro".

Para Ferreira Martins,

"o melhor modelo de ensino profissionalizante, ainda hoje, é o do SENAI. De uma forma ou de outra, o Estado tem que atuar nesse sentido, não apenas para dar oportunidade aos jovens, como também para preencher um vazio na própria área industrial, agrícola, etc".

Para o ex-secretário,

"o modelo de organização das escolas agrícolas, é um problema extremamente técnico, necessitaria de uma análise mais profunda. Se nós fugirmos do modelo atual, o que poderia realmente ser pensado como alternativa? Durante a época em que nós estávamos na Secretaria, a nossa preocupação era revigorar o que estava sendo deteriorado e não chegamos nem a pensar em alternativas. Agora recordo, por exemplo, alguma coisa do tipo, como a experiência que a Universidade de São Paulo teve com o Campus de Pirassununga quando ele foi criado há muitos anos atrás. Ao lado de ser, digamos uma fazenda de apoio ao curso de medicina veterinária, que era oferecido em São Paulo, existiam cursos técnicos que pertenciam à Universidade de uma certa forma, mas obedeciam às regras básicas das escolas agrícolas atuais".

Para Ferreira Martins, essa matéria é de grande importância e merece uma reflexão mais profunda. Segundo ele é preciso uma análise crítica sobre o que está acontecendo.

"A verdade é que nós não conseguimos, ainda, por dificuldades de recursos, às vezes por priorização de outros campos, utilizar efetivamente as próprias escolas que temos no modelo em que elas estão funcionando. Então é difícil a gente achar que tem que buscar modelos alternativos, porque este não está correspondendo às nossas expectativas. Talvez, se nós retirássemos o máximo efetivamente dessas escolas, não precisássemos, quem sabe, pensar em modelos alternativos".

Para Costa Gomes, o Ensino Agrícola de hoje não alcançou a integração curricular por falta de um estudo mais profundo.





"Essa é uma das lacunas que existem no Ensino Agrícola, entre outras que a gente pode citar. Um grande número de escolas não se preocupa em caracterizar bem, deixar bem claro o planejamento das duas áreas de ensino, tanto da parte específica, de formação, como a parte de conteúdo geral. Essas coisas não tem se casado muito bem ao longo do processo de planejamento da escola. Isso além de prejudicar o planejamento, prejudica o próprio aluno e acarreta uma imagem negativa para a escola. A escola, em si, está 'desplanejada', os professores não se dão bem, então a comunidade pode ter uma visão errada dessa escola".

Para ele, o exemplo disso é que numa análise da clientela das escolas verifica-se que o número de alunos do próprio município é bem menor.

"A própria comunidade não aceita muito bem o tipo de ensino que vem sendo dado ali".

Costa Gomes considera importante o trabalho feito pelo GETEP, principalmente a publicação do Manual de Projetos Agropecuários. Segundo ele,

"em pesquisa feita com todos os professores do Ensino Agrícola de São Paulo, em função da extinção do Departamento de Ensino Agrícola, constatou-se que não havia nenhuma orientação para escola. Concluímos que o pessoal exigia uma mudança na estrutura, com menos burocratização do que havia no Sistema Escola-Fazenda. Então, trabalhamos em cima do projeto em si. Considerando a área disponível nas 32 escolas agrícolas existentes na época, o número de funcionários de campo (trabalhadores braçais) e o número de alunos que devem desenvolver trabalhos nas aulas práticas, é preciso obter produção. Isso é um pensamento, outro pensamento é que se a escola funciona em regime de internato, comparando os gastos da escola comum com este tipo de escola, o desta é muito grande. Só que, aqui, o aluno permanece mais tempo no campo trabalhando. Ora, se ele permanece longo tempo no campo, se está preocupado em se formar nessa área de atividade, aprendendo uma teoria sobre agricultura, sobre pecuária, se tem professores competentes, é de se supor que possa produzir mais que o trabalhador braçal, que mesmo sem qualificação, produz para seu sustento e de sua família, para se calçar, vestir e ter algum restinho para plantar no ano seguinte. Com as condições que a escola oferece, é de se supor que haja uma produtividade maior, principalmente porque ele está sendo ensinado por agrônomos, veterinários, zootecnistas".

Para Matsui, a questão da autonomia é muito importante, pois as especificidades de cada escola, não só das agrícolas,





mas também das industriais, as quais oferecem até cinco ou seis habilitações diferentes, fazem com que os problemas se avolumem, dificultando o gerenciamento. Para ela, a questão central é fazer o estudo da questão da autonomia em nível de escola.

Para Matsui, no que se refere ao ensino,

"a preocupação maior foi em relação ao 2º grau como um todo, no sentido da formação integral do adolescente, enfatizando uma formação geral que ofereça as condições necessárias para que ele possa como cidadão participar da sociedade de uma forma útil, de uma forma que lhe satisfaça a realização dentro de um campo de trabalho. Houve uma preocupação muito grande com esse tipo de formação. À medida que o trabalho, dentro da DISAETE, foi sendo estruturado é que a questão da política voltada para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das escolas foi sendo considerada".

Sobre a questão da tecnologia, Matsui afirma haver

"um problema sério, em relação à indústria como em relação a outras áreas. Praticamente toda nossa tecnologia é importada, então a nossa preocupação era que pudéssemos formar um profissional com conhecimento científico-tecnológico que o tornasse capaz até de desenvolver novas tecnologias, que ele fosse um elemento criativo, capaz de criar, pensar, e assim futuramente nós termos nossa própria tecnologia, sem ficar tanto na dependência de países do primeiro mundo. Hoje, a gente tem isso muito claro e a gente procura incentivar esse aspecto no currículo das nossas escolas".

Para ela, existe um princípio de ensino politécnico, dentro das próprias habilitações. Porém, considera necessário o aprofundamento tanto dos aspectos científicos como dos humanísticos, pois é isso que vai possibilitar a formação adequada para que o aluno possa realmente se desenvolver como profissional e como ser humano.

Em relação à proposta de reorganização curricular, Matsui declara:

"o currículo do ensino agrícola, como estava organizado, causava alguns problemas em relação às horas definidas como projetos de aulas práticas, em que os alunos atendem às rotinas de trabalho para manutenção dos diversos setores dentro das escolas agrícolas. O professor Pedro realizou um estudo no sentido de poder diferenciar, ou até separar, o momento que seria o de manutenção dos diversos setores



da fazenda e o momento que realmente é de ensino-aprendizagem, considerando as aulas práticas como as práticas de projetos. No quadro curricular, foi definida uma carga horária própria, específica para a manutenção dos setores, ficando definidas, também, as aulas práticas e as aulas para prática de projetos. Em suma, essa seria a razão da proposta de reorganização curricular".

Em relação ao sistema escola-fazenda, Matsui entende que a maioria das escolas ainda funciona nesse modelo, apesar das alterações. Quanto à adesão à proposta de reorganização, informa que 15 escolas agrícolas a adotaram. Ela admite que

"a proposta está baseada na escola-fazenda mesmo, na estrutura de uma escola-fazenda, somente com uma revisão das cargas horárias. As características foram alteradas, há uma nova forma de entender a escola-fazenda".

Matsui argumenta que o objetivo da reorganização

"não foi desvincular a produção. A produção existe dentro da escola, só que tem um momento para a produção e um momento para ensino-aprendizagem, mas o aluno vai continuar vivenciando o momento da produção, em momentos próprios. No ensino-aprendizagem ele estará com o professor aprendendo, é o momento do ensino-aprendizagem e vai ter os momentos, em outros horários, em que ele vai estar realmente desenvolvendo o trabalho e ele será responsável por determinados setores, dando assistência à fazenda. Então a produção continua. As aulas práticas de aplicação é que seriam o momento do trabalho especificamente".

Avaliando a implantação, Matsui afirma que a proposta não está fechada, mas que é necessário haver uma retroinformação dessas 15 escolas para depois se discutir melhor com as demais.

### 3.2.3 A RELAÇÃO TRABALHO - EDUCAÇÃO

Shigeo Mizoguchi vê a relação trabalho-educação como algo natural ao ensino agrícola. Para ele,

"trabalho-educação é o aprender fazendo. No ensino agrícola, a produção é consequência de um bom ensino".





Costa Gomes declara-se "fruto desse meio". Entende que para solucionar o dilema da organização do ensino agrícola, só há uma alternativa: acabar com o internato.

"Enquanto houver internato, pelo tempo que se vive na escola, se não se colocar esses alunos para trabalharem, eles podem se desviar na melhor fase da juventude, porque se não se ocupar essa juventude com intenso trabalho, se só assistirem as aulas teóricas e não tiverem mais o que fazer, se ficarem na ociosidade não aprenderão a se dedicar ao trabalho. Eles têm que sentir o peso desse trabalho para poderem atuar, amanhã ou depois, como profissionais da área agrícola e valorizar o campo. É preciso ver como é duro plantar o arroz, feijão e tal, de sol a sol, na colheita, que peso tem".

Nessa linha de raciocínio, Costa Gomes acredita que para

"esse processo é preciso o trabalho manual. É um mal necessário/.../ o trabalho braçal do aluno foi consequência de como foi organizado o internato. No dia a dia, minha proposta pode até colocar medo, mas isso corresponde ao trabalho real na agricultura, o trabalhador agrícola planta, colhe, pulveriza e o trabalho não é uma escravidão para ele".

Segundo Costa Gomes, um dos motivos de ter deixado a DITSAETE, foram as divergências quanto à filosofia de ensino, pois para ele

"a escola agrícola tem que ser esse local de trabalho, enquanto que para a DITSAETE a escola era local de ensino e não de trabalho".

Para Matsui, no ensino agrícola a questão do trabalho é muito mais forte, em decorrência da existência da fazenda na própria escola.

"No dia-a-dia, o aluno terá oportunidade de vivenciar cada aspecto dos conhecimentos que recebe. Então, ele vai estar aplicando na prática as instruções teóricas. O trabalho é uma necessidade do tipo de ensino, que é o ensino agrícola. À medida que ele aprende, precisa perceber que aquilo que ele está recebendo em termos de informação, já está sendo desenvolvido, praticado. O aluno precisa sentir a responsabilidade de estar colocando em prática o conhecimento teórico. Eu não sei se eu estou conseguindo ser clara, seria uma etapa de aplicação, porque todo o conhecimento teórico, toda fundamentação científica, só consegue ser incorporado e importante na medida que é experimentado numa situação concreta. Lidar com essas questões é que faz com que o aluno possa incorporar os conhecimen-



tos recebidos. Eu vejo o trabalho nesse sentido, como uma vivência como uma experiência de aprendizagem".

Admite que é uma questão de difícil compreensão para o próprio aluno, pois

"havia muitas críticas dos próprios alunos de que eles eram utilizados como mão-de-obra, como braçais, nos momentos das aulas práticas. Tentamos, então, separar esses momentos, mas os alunos continuam trabalhando, procura-se fazer com que eles entendam que essa mão-de-obra que eles colocam a serviço da escola é importante para sua formação. Por que é no fazer que a gente ganha experiência necessária para a vida profissional".

### 3.2.4 PROBLEMAS E PERSPECTIVAS

Para Coutinho Nogueira, o ensino agrícola não assimilou as mudanças da agricultura,

"com a síndrome do café, quando a grande fazenda de café decaiu, a agricultura decaiu junto. Veio a pecuária que ocupa pequeno volume de mão-de-obra, que hoje é um pouco mais sofisticada. O ensino agrícola não entendeu /.../ o fato de que o mundo já estava inventando e até reiventando a agricultura tecnificada. Um momento importante para a agricultura de São Paulo foi quando se começou a tomar consciência de que a agricultura não era mais o que teria sido se continuássemos presos à síndrome do café/.../ A agricultura começou a entender suas relações com o processo de industrialização, considerando a tese de que a agricultura de São Paulo teria de se industrializar/.../ Com o processo de urbanização a tendência para o próximo milênio é que o trabalhador agrícola resida na cidade. Nós não escaparemos disso, então porque não fazer na cidade um ensino agrícola? Se o aluno vai morar na cidade é impossível levá-lo da cidade para o campo/.../ tem que aprender na cidade. Aí vem a pergunta seguinte: porque, então, não se faz um ensino de agricultura também na cidade? Porque não um de mecânica? Enfim, vai se criar uma série de profissões com a mesma exigência. Se tivesse que pensar no assunto, hoje, teria que pensar no assunto do ensino profissional como um todo, porque na economia moderna eu não vejo tanta diferença entre o ensino agrícola e o ensino de outras profissões. Eu acho que todas elas tem que ser urbanizadas, é muito difícil da gente entender isso agora, mas a urbanização é inexorável, é uma marcha inexorável. Nós vamos chegar ao ponto em que já estão os Estados Unidos: o empregado agrícola, de um modo geral, vai morar na cidade. Hoje, ele mora mal na cidade, mora na periferia, mas mora melhor do que há cinco anos atrás e muito melhor do que há 10 anos. O bóia-fria era um marginal social há 10 anos, hoje não é mais, a legislação do trabalho já envolveu o bóia-fria que começa a crescer dentro da escala social por esse movimento da legislação do trabalho, então, a cidade



de irá abrigar o empregado agrícola que iria por condução coletiva, melhor organizada, para o seu local de trabalho, ele passa a não depender mais tanto do patrão e do dono da fazenda, ele passa a ser um contratado, um autônomo. Essas mudanças sociais, essa mudança na maneira de se organizar um trabalho agrícola vai influir muito no futuro e, talvez, a gente tenha que repensar o problema do ensino".

Sobre a perspectiva de implantação de um ensino politécnico, Coutinho Nogueira diz que depende da

"maneira de cada um sentir a vida. Hoje, pelo amadurecimento que a vida me trouxe e pela maior vivência na política, tenho a impressão que devemos aceitar muito mais a nossa cultura do que reescrevê-la e reinventá-la. O Brasil tem uma raiz de ensino muito ligada ao ensino do antigo primário. Queramos ou não. Não sei se é bom ou se é mau, e até aceito que há inconvenientes muito sérios nessa origem, mas essa é a verdade. Nós temos dois setores que eu diria hoje muito importantes na composição cultural do Brasil. Primeiro o antigo ensino primário que dava uma unidade nacional cultural válida e, depois, a televisão que deu outra imagem cultural que é também verdadeira, há um espírito nacional que gravita em torno do programa de televisão. No aspecto de ensino, todo o Brasil aprendeu muito com o que era o antigo primário, mais ou menos uniforme no Brasil/.../ Na medida em que queramos criar modelos sofisticados acima de nossa cultura, só vamos criar um arquipélago cultural/.../ Em primeiro lugar, precisamos avaliar o que custa fazer um ensino politécnico entre aspas, porque quem está inventando não sabe quanto custa e, se souber quanto custa, não vai inventar. Nós precisamos passar por alguma coisa mais lenta, mais suave até conseguirmos chegar lá. Eu visitei inúmeras escolas técnicas, naquela ocasião, faz tempo, e já se percebia isso, poucas realmente tinham nível técnico. O professor não é treinado para isso, não aprendeu para isso, o pai do aluno não sabe nada daquilo, o aluno não sabe/.../ A nossa mão-de-obra não tem a mais vaga idéia do que está acontecendo no resto do mundo. Nós temos uma dificuldade de linguagem sobre a modernidade. E, querer fazer a coisa de cima para baixo não vai dar certo, eu faria de baixo para cima. Eu melhoraria, iria introduzindo componentes de cultura tecnicificada desde o primeiro ano, desde o começo, para um dia chegar lá em cima. Vir de cima para baixo vai repetir o erro. Nós vamos por no papel que temos um ensino compulsoriamente politécnico e não vamos ter nem dinheiro, nem estrutura pedagógica para dar esse ensino politécnico. Vamos repetir o erro".

Sobre as perspectivas em relação à gestão do ensino técnico, Coutinho Nogueira entende que tal responsabilidade deve caber à Secretaria da Educação.

"O que se deveria é escolher o órgão da Secretaria capacitado para isso. A ressurreição do ensino técnico talvez seja um caminho viável desde que a gente tenha o realismo de dizer que o ensino técnico não vai acontecer, na prática, de modo geral. Então, a Secretaria teria condições, eu digo isso pela experiência que tive, de ter 50 escolas técnicas boas. Com muito esforço, mas muito esforço, um grande secretário conseguiria manter 50 escolas de nível técnico. É quase nada, é zero. E as demais continuariam no ensino formal existente/.../ Se recuarmos para





um pequeno ensino profissional bem qualificado, aí eu acho que a gestão cabe à Secretaria da Educação. É preciso dar mais tecnicidade à formação do técnico agrícola. Hoje se trabalha em agricultura com o computador para elaboração de projetos. A idéia não é apenas ver o elemento que a terra precisa, mas é a relação do elemento que a terra precisa comparado com o custo/benefício da produção, o que é uma operação que o computador resolve. Um técnico agrícola não tem a mais vaga idéia do que se trata/.../ Para essa operação, que é corrente em qualquer empresa agrícola moderna, ele não está preparado. Então é melhor deixar a rede como está, dar mais tecnicidade a atual estrutura antes de aumentá-la, antes de generalizar o modelo, tem que lhe dar profundidade".

Quanto à situação atual do país, o avanço da agricultura e a formação do técnico, Coutinho Nogueira é incisivo.

"O Brasil está empobrecendo. Queiramos ou não todo mundo quer ganhar mais, todo mundo quer participar de uma maneira melhor do "bolo" da produção nacional. Estamos diariamente esquecidos que o "bolo" está diminuindo. A produção brasileira é, sobretudo comparativamente, uma produção que perde substância. Um país em que todos perdem não pode investir mais. A partir dessa consciência é que a situação se torna grave, porque a agricultura moderna aonde ela está sendo praticada exige altos investimentos e a agricultura moderna não poderá ser feita, praticada, levada a sério num país que está empobrecendo. Nós temos que saber disso. Eu tenho receio /.../ que acabemos um pouco como a Índia, um pouco como o Paquistão no sentido cultural. Quando se lê o que é escrito sobre a agricultura da Índia, e tem coisas boas ali, percebe-se que eles escrevem partindo da premissa de que o país é miserável e vai continuar miserável. Ele é miserável e vai sair da miséria? Não, ele é, e vai continuar miserável. Como é que se administra a miséria? Então toda a sistemática é administrar a miséria. Se não tomarmos cuidado, vamos acabar assim. Se deixarmos o país perder 2,3% de seu produto, ao ano, vai acabar num ponto em que nós não teremos outra saída senão administrar a miséria. O técnico agrícola não vai trabalhar com computador não. Ele vai continuar sem saber o que é computador e vai continuar administrando a mão-de-obra dele quase como um senhor de escravos, um feitor de escravos, porque será mão-de-obra humana que vai fazer toda a agricultura e não tem outro remédio. Esse é o grande perigo, nós precisamos ligar a atividade agrícola ao resto do país. É um país que não é decadente, mas começa a decair. E se nós como brasileiros não retomarmos o processo e vermos como os países competitivos estão fazendo, daqui a 10 anos quem estiver por aí, vai admitir que a escola agrícola é feita para formar o feitor de escravos".

Para Coutinho Nogueira o grande problema do ensino agrícola é a falta de uma filosofia que lhe confira identidade.

"Nós não temos uma mão-de-obra qualificada para ensinar esses alunos. O professor de ensino agrícola ficou todos esses anos meio sem saber aonde é que ele estava, porque estava, a que vinha, porque ora vai para uma secretaria, ora vai para outra, ficou um pouco "jogo de peteca". Passa para o lado de lá, o do lado de cá quer passar para o lado de cá, mas na verdade não se constituiu uma filosofia em função da qual todos trabalhassem. Sem esse professor qualificado ensinando, e ensino agrícola realmente não vai ser nada de importante. Eu acho que o problema



é criar uma estrutura em que haja professor de ensino agrícola que tenha condições de se identificar. Hoje ele não está identificado, ninguém sabe muito bem o que é isso. Assim como se identifica espécies animais, tem-se que identificar espécies culturais. O ensino agrícola é uma espécie cultural 'inidentificada', sabe-se que existe, mais ainda não foi profissionalmente identificada, e temos que fazê-lo".

Quanto aos problemas e perspectivas, Mizoguchi é contundente. Além das questões já levantadas quanto à falta de definição filosófica para o ensino agrícola, afirma peremptoriamente:

"Falta vergonha. Falta aparecer um governador que tenha real vontade política de fazer ensino agrícola. Falta um secretário que entenda disso, que seja competente. Se isto ocorrer, haverá recursos. Também é fundamental preparar recursos humanos para as diferentes áreas".

Para Ferreira Martins, é preciso

"começar por melhorar as condições de apoio, professores mais bem pagos, oportunidades de serem melhor preparados. Algum relacionamento mais íntimo com a própria Secretaria da Agricultura e, enfim, uma integração maior de todos aqueles que poderiam contribuir, de uma certa forma, para que se possa formar melhores profissionais. Há necessidade de uma maior preocupação específica com esse tipo de ensino. É verdade que se nós sofremos impactos em relação ao contexto global em que se vive, por exemplo, quando se anda por esse Estado afora, diz-se que São Paulo parece quase uma "mar de cana". O desaparecimento, a redução enorme da cultura do café, a implantação dos citros, hoje extremamente ampla no Estado de São Paulo. Porém, não preparamos os técnicos agrícolas apenas para São Paulo. Eu vivi uma experiência profundamente interessante quando da implantação da UNESP, que foi o Campus de Ilha Solteira, quando tínhamos um campo experimental de 400 alqueires de cerrado em que todas as experiências possíveis foram feitas, em larga escala, com resultado espantoso. Ao formarmos um profissional efetivamente, não temos que nos preocupar muito, com uma especialização maior. Nós temos que dar a ele condições para que possa alternar sua atividade depois, em função dessas mudanças que ocorrem. É a rigor, eu acho que devemos dar uma formação suficientemente sólida, para que de acordo com as circunstâncias, ele modifique seu caminho. O ponto básico, é uma formação básica, sólida, que permita ao próprio profissional se adaptar às mudanças que circunstancialmente ocorram. Não sei se seria um ensino politécnico. A experiência em relação ao 2º grau com a Lei 5.692 nos deu algumas lições. A preocupação de profissionalizar generalizadamente, tentando quebrar a tese de que o ensino de 2º grau fosse formar para que o indivíduo fosse para o nível superior, demonstrou que nenhuma das duas está correta. Na realidade o que nós precisamos são conhecimentos básicos, alguma profissionalização se for o caso, mas em termos de rumo de profissionalização, estou falando a nível de 2º grau, para depois o indivíduo, quando chegar ao mercado de trabalho, ser capaz de, por tudo aquilo que ele já assimilou de conhecimento e de informação, se adaptar às circunstâncias. Eu não acredito que valha a pena ensinarmos tudo politeticamente e não dar uma profissionalização específica a nível de 2º grau. Eu acho que os problemas do ensino agrícola basicamente são os mesmos problemas do ensino de um modo geral no Estado de São Paulo. É o abandono, é a falta de



vontade política de fazer, efetivamente, prioridade da educação. Esse é o ponto inicial: fazer da educação prioridade e aqui se coloca também o ensino agrícola. À medida que chegarmos a esta situação que seria, digamos, utópica dentro das nossas condições porque educação nunca foi prioridade aqui no Brasil, aí nós podemos pensar em inovar, em melhorar, mas nós temos que primeiro fazer isso. Encontramos hoje em termos de educação um grande desencanto dentro da rede, dentro da Secretaria. As escolas estão abandonadas, as reformas não são feitas, temos um número enorme de períodos em relação às turmas de alunos que tem que ser atendidas, portanto há redução do tempo, o material escolar não é oferecido, a própria merenda escolar sofre um deterioramento muito grande. A pretexto de uma descentralização, que poderia ser positiva, se faz o repasse de recursos às prefeituras mas não se tem conseguido dar o apoio necessário em função dessa descentralização e isso afeta evidentemente todas as áreas de ensino.

Agora que o novo governo assume, precisamos de uma resposta definitiva sobre o discurso que é feito durante as campanhas. Eu acho que dentro desse contexto global o Ensino Agrícola merece e precisa de uma atenção especial porque nós não podemos colocar em abandono escolas, principalmente que funcionam em regime de internato, e não tem as condições mínimas de responder aos compromissos que se assume com esses mesmos alunos. E nós não podemos brincar de ensinar. O grande problema brasileiro é a educação de um modo geral e o ensino agrícola, sempre foi o 'menor abandonado' dentro desse processo todo, então ele precisa de uma atenção especial. Para isso uma série de medidas devem ser tomadas, dentro da própria burocracia da máquina administrativa, como uma vontade política de dar uma nova dimensão a esse tipo de problema".

Para Costa Gomes, há problemas em toda área educacional.

Quanto ao ensino agrícola, destaca a falta de estrutura e clareza de objetivos.

"Quando eu digo que a Escola Agrícola deve formar um técnico para ser um agente de mudança no setor da agropecuária, em nível de Secretaria não tem muito sentido só ter pessoas do ramo educacional, eles acham que a escola é escola só para ensinar, ensinar, ensinar. Quer dizer, quando eu digo que a escola tem que fazer isso, isso e isso, eu fico muito defendendo minha própria idéia, porque a gente é capaz de defender muito mais a sua própria experiência. Se essas experiências são diferentes é bom haver várias pessoas. Então eu acho que um dos problemas do Ensino Agrícola em São Paulo é a falta de um bloco único que comande com uma metodologia de ensino clara e objetivos definidos, só então, quer em nível central ou em nível de escola, é possível trabalhar em cima desses objetivos. Mas se não houver vontade política em qualquer governante, não adianta ficar sonhando, porque o sonho vai embora. O que está me fazendo perder o ânimo é que as pessoas não discutem as finalidades e os objetivos do ensino agrícola. Só discutem o espaço dentro da estrutura da Secretaria, enquanto que é preciso lembrar o objetivo final, o aluno é o objetivo da escola. Eu tenho visto que as pessoas ao invés de estarem trabalhando por uma causa única, estão trabalhando em benefício próprio. O grande é ainda aquele que deixou alguma coisa, não o que foi fazer um discurso para os outros baterem palmas. Eu tenho o maior respeito pelo Ensino Agrícola eu acredito na idéia. É difícil hoje acreditar porque as pessoas estão trabalhando mais no sentido financeiro. É preciso reestruturar a rede".



Para Matsui, são muitos os problemas que afligem o ensino agrícola, entre os quais destaca os relacionados à questão financeira.

"As escolas técnicas de um modo geral e sobretudo as escolas agrícolas, precisam ter um financiamento. Enquanto escola, não pode ser considerada um elemento de produção. Ela pode até produzir como algumas escolas, pode até chegar a ser auto-suficiente, mas acho que é algo que não se pode exigir em se tratando de uma escola. Quando se trata de uma escola, ela tem gastos e esses gastos precisam ser providenciados em termos de financiamento. Eu acho que esse é um problema crucial na educação: a questão dos recursos. Precisa-se trabalhar isto, tem que haver uma fonte segura, não só do Estado, mas talvez outras formas de financiamento para que a gente possa sustentar uma escola dando um ensino que garanta uma formação adequada. Além disso, há questão do docente, que precisa receber atenção maior, para que prepare o docente não só na questão dos conhecimentos técnicos e pedagógicos, mas é preciso chegar à questão do compromisso. Embora a gente perceba que existem grandes educadores, eu acho que o problema do compromisso precisa ser levado mais a fundo, em todos os níveis, não só docente, mas de outros elementos que lidam com a educação. Eu acho que é um problema a ser pensado e refletido. Eu acho que são esses os dois grandes problemas. Em relação às perspectivas, neste momento, há uma preocupação para que se caminhe para a solução dessas questões. Os problemas mais sérios da educação e o ensino técnico estão entre as preocupações da atual gestão da Secretaria da Educação. Especificamente em relação ao ensino agrícola, acho que há três aspectos importantes: em primeiro lugar entendo que as habilitações mais problemáticas, mais problemáticas não digo, mais necessárias estão ligadas às áreas sociais: o ensino agrícola, o ensino para o magistério mesmo, a formação do professor e a parte de saúde. São as áreas mais carentes onde se vive realmente maior número de dificuldades. Eu acho que a Secretaria da Educação tem que se preocupar mais, eu acho, com o ensino profissionalizante sim, mas sobretudo com essas três áreas que tem uma função social muito maior. O próprio governo tem que se preocupar de uma forma mais efetiva, porque é aí onde existe a maior carência, a maior necessidade. Não sei, eu acho que é por aí, em relação principalmente ao ensino agrícola que tem uma função social imensa, é o futuro da sobrevivência do nosso povo, do ser humano, então tem que se preocupar mesmo, o governo tem que, talvez, até priorizar essas áreas.

### 3.3 A PRÁTICA DOS OPERADORES

Antonio Bruno, Auxiliar de enfermagem, trabalha na Escola. Lembra que residia na própria escola quando ela era de Iniciação Agrícola.



"Aqui não havia telefone, nem condução para a cidade. Em meu trabalho de enfermeiro, sentia-me mais útil, era mais procurado pelos alunos que eram pequenos. Eram alunos de grupo escolar, faziam aquela preparaçõzinha para ir para o ginásio. Depois a escola foi evoluindo, passou a Colégio. Com os alunos mais velhos mudou/.../ Já tive melhores condições na farmácia, havia medicamentos, depois foi estacionando/.../ hoje, quando há necessidade de remédios, o diretor faz um ofício, manda para o Centro de Saúde. Quando tem os medicamentos pedidos, eles mandam, se não fica por isso mesmo".

1971. Sobre as questões gerais da escola, seu Tônico prefere não se manifestar, pois acha que

"é difícil dizer, a gente sempre foi fora desse setor. Minha vidinha sempre foi aquela de fazer um curativinho, dar uma medicaçãozinha para desintéria, dor de cabeça ... houve uma cooperativa aqui na escola, mas para mim era a mesma coisa, não tinha integração nenhuma".

Virgulina Gomes, a Gula, trabalhadora braçal, considera que, no início,

"era mais fácil, não sei se produzia mais, se era o governo que colaborava mais, mas havia mais fartura, mais facilidade/.../ quando passou a Colégio, parece que deu um aperto, depois parece que melhorou. Sabe como é, quando muda a direção, sempre muda tudo. Os diretores cada um tem uma cabeça, mas no fundo escola agrícola não muda muito, é sempre aquela rotina, rotina de casa, uma hora cai, outra hora torna a levantar. Acho que escola agrícola é assim".

Sobre sua situação funcional na escola, declara que

"fui pulando de galho em galho, fui ajudante de cozinha, depois entrei na lavanderia, era pesado. No começo a gente tinha muita fartura de roupa, agora ajudo na faxina. Mas há muita falta de funcionário, está defasado".

A insegurança permeia sua história desde a entrada na escola. Lembra que

"em 64, quando entrei aqui, todo ano terminava meu contrato com o Estado, depois começava tudo de novo. Ficava, às vezes, meses sem receber. Depois passei a CLT, os outros funcionários do meu tempo mudaram de nível, de braçais foram para auxi-





liar de serviço, não sei porque eu continuo como braçal até hoje/.../ Agora estou com muito medo, porque a Secretaria da Educação sempre existiu, e essa agora (Ciência e Tecnologia) é nova. Na Secretaria da Educação nós temos certeza de não cair".

Entre os professores, o mais antigo da unidade é Antúlio José de Azevedo, professor de Culturas, que está na Escola desde 1971. Afirmo que evoluiu dentro da escola, quando veio para cá impuseram-lhe um sistema que devia ser seguido.

"Foi logo que implantaram a Lei 5692, havia todo um esquema de preparação de mão-de-obra, de adestramento; a gente sentia muito nitidamente a ideologia do treinamento. Era treinamento mesmo, como ensinar um elefante a dançar. O aluno era tratado mais ou menos como isso, era obrigatório seguir aquela seqüência, como se o aluno não fosse capaz de raciocinar".

Segundo o professor, o conceito predominante àquela época é que

"só poderia ser dada uma aula prática depois que o aluno recebesse uma teórica. Hoje a gente sabe que através da prática pode estar instruindo o aluno. Essa prática pode até vir após a teoria porque o aluno tem capacidade de associar, de transpor, de pensar".

Azevedo procura transmitir aos demais professores parte de sua vivência ...

"até para o funcionamento da escola. Como a gente tem uma certa ascendência, por causa do tempo que está aqui, todo mundo respeita, pede opinião, então procura direcionar todo o esquema de funcionamento.

Sobre o estágio supervisionado e a relação teoria-prática, Azevedo diz:

"O estágio é utilizado para fixação dos conhecimentos, adquirir segurança profissional e ter contato real e concreto com aquilo que é ensinado em sala de aula na forma de teoria. Hoje o estágio é feito de maneira moderna, utilizando insumos e tecnologia moderna, levando o aluno que está desenvolvendo a atividade a um mini-





mo de trabalho manual. Na parte teórica a gente procura dar informação ao aluno em sala de aula, enquanto que, nas aulas práticas, ele tem as informações sobre a técnica em si. Agora, através do trabalho do aluno, durante o estágio nos setores produtivos da escola, procura-se também promover a redução nos custos de manutenção da escola, uma vez que aquilo que vai ser produzido é destinado ao abastecimento da escola. Hoje, se procura desenvolver o trabalho agrícola de maneira moderna, conforme os recursos da escola, porém o que não pode ser esquecido é que os alunos, em grande número, são provenientes do meio rural, filhos de agricultores e já tem hábitos de trabalho. Quando numa época anterior, foi proposto um sistema em que o aluno não precisava trabalhar, pois a escola seria gerenciada por técnicos agrícolas e as atividades produtivas seriam desenvolvidas por trabalhadores braçais, a gente tinha receio de que a escola levasse o aluno a perder esse hábito de trabalho. Eu não vejo como penoso esse trabalho do aluno, porque o aluno faz esse trabalho por volta de umas 4 horas diárias, além disso ele não permanece em um único setor e nem com uma única cultura. O aluno passa pelos diferentes setores da escola, inclusive nos de manutenção das áreas coletivas".

Com relação aos conteúdos das disciplinas, insiste nos critérios decorrentes do perfil profissional dizendo que a equipe procura sempre

"analisar o perfil, traçar os conteúdos em cima do perfil do profissional que se quer formar. Por exemplo, na parte do Núcleo Comum, para definir os conteúdos, a gente (a equipe de professores) trabalhou junto, fizemos reuniões com os professores de cada disciplina, sempre tendo em mente a manutenção das características de 2º grau, de aprofundamento das ciências naturais, das ciências sociais para conduzir o aluno ao desenvolvimento da cidadania, buscando uma formação humanística e científica".

Com relação ao avanço tecnológico, Antúlio afirma que é preciso considerar que uma grande parcela dos pequenos produtores rurais são aqueles que trabalham com a agricultura de subsistência, de baixa produtividade, havendo, portanto, a coexistência de propriedades que sobrevivem precariamente ao lado de grandes empresas capitalistas rurais.

Nesse sentido considera que

"é importante a tecnologia, mas existem técnicas que civilizações antigas, como os egípcios, usavam que estão atualizadas até hoje, mas nosso agricultor desconhece. É preciso atualização pela educação, porque o que a gente vê a assistência





técnica fazer é a instrução, a extensão rural/.../ O ensino agrícola sempre foi mal assistido, sempre foi relegado a um plano inferior. Sempre rejeitado, deram-lhe oxigênio para que não morresse, mas não deram vitaminas para que crescesse. Os governos que passaram por aí, olharam meio de lado, optaram por mantê-lo nas sem investimentos".

Ao longo de seus vinte anos de docência na Escola Agrícola de Vera Cruz, Antúlio diz que

"nunca viu diretrizes muito claras para o ensino e por essa falta de diretrizes, o que se vê é uma escola fazendo uma coisa, outra fazendo outra. Além das diretrizes, falta uma supervisão mais eficiente dentro da escola, um supervisor, não vou dizer exclusivo, mas que pudesse ir à escola pelo menos uma vez por semana".

Em suas visitas a outras unidades, identifica o cumprimento formal das normas existentes:

"O pessoal está lá cumprindo o horário, o quadro curricular, são até bem intencionados, mas falta orientação. Portanto, considero dois problemas fundamentais: a questão das diretrizes e a supervisão".

Sobre o momento de implantação do Sistema Escola-Fazenda, afirma que houve coisas boas e coisas ruins.

"Entre as boas, havia, naquela época, um entusiasmo muito grande, recursos, muita disposição. Agora, por que não deu certo? No meu entender, as coisas devem ser feitas gradativamente, o crescer tem o nascer antes de tornar-se grande. Não dá para se tornar grande da noite para o dia. Um dos pecados da escola-fazenda foi ela querer ser grande muito rapidamente. Além dos objetivos grandiosos, um dos problemas de inviabilização do Sistema, foram os relativos ao preparo do pessoal, eram todos muito novos, pessoal de faculdade, muita teoria e pouca experiência".

Como muitos outros profissionais, identifica na reforma administrativa da SE, em 1976, um ponto de estrangulamento.

"Depois que as escolas vieram para a rede, ficou muito difícil pela subordinação às Divisões Regionais, onde não existia pessoal com conhecimento dessa escola diferente. A Secretaria da Educação não iria produzir uma legislação de exceção para um pequeno número de escolas dentro do seu universo que é muito complexo. Anos



mais tarde, a DISAETE não o fez também, porque a estrutura permaneceu, ela não conseguiu a liberdade pretendida. O grande problema é que sempre faltou à escola agrícola a autonomia para agilizar as coisas".

Na ação da DISAETE, diz ser possível detectar, através de reuniões realizadas, alguns aspectos que o preocupam, como por exemplo,

"quando ela (a DISAETE) entregou uma grade curricular e solicitou para que fosse dada uma 'enxugadinha', porque a grade deveria ficar com 36 aulas semanais. Quer dizer, reduziu a questão a uma solução aritmética".

Antonio Carlos Otoboni de Oliveira, na escola há 10 anos, enfatiza que os professores

"procuram cumprir o conteúdo programático que é comum a todas as escolas. Essa unificação ocorreu em 1988, por ação da DISAETE que convocou todos os professores das disciplinas da parte profissionalizante. Houve um consenso chegando-se a um conteúdo comum. Quanto às aulas teóricas e práticas, procuro fazer uma demonstração prática dos assuntos desenvolvidos na disciplina. O aluno participa e depois disso utiliza esse conhecimento nas atividades práticas durante o ano todo, em cumprimento da carga-horária de estágio, com a supervisão do professor. O aluno passa praticamente um período no campo".

Exemplificando sua ação docente, Antonio Carlos, que leciona Criações na 2ª série, diz:

"passo as informações teóricas na sala de aula; depois, ao sair a campo, procuro dar a prática e usar aquilo que o aluno aprendeu. Assim, na alimentação dos animais, no caso dos suínos, as informações sobre as exigências nutricionais, a formulação da ração o aluno recebe em sala de aula e, no momento de preparar a ração, ele sabe que ingredientes está usando, para que servem. Não é alguma coisa mecânica, procuro fazer com que não aconteça assim, que o aluno vá à fábrica de ração e, simplesmente, aperte um botão, triture o milho, a soja, o trigo. A gente dá as informações em sala de aula, depois o aluno vai para a prática e, finalmente, volta para a sala de aula para comentários e discussões. Não é fácil, mas a gente procura da melhor maneira, ligar teoria e prática".



Em relação aos equipamentos necessários para o trabalho agrícola, Antonio Carlos entende que

"está praticamente resolvido, há uns quatro anos atrás era mais difícil, porque tudo que a gente passava para o aluno, em termos de conhecimento teórico, na prática não havia condições de realizar. Faltavam equipamentos, ou eram muito antigos. Eram necessárias muitas adaptações, até certo ponto havia algo de bom pois o aluno precisava ser criativo para solucionar os problemas. Ele tinha que inventar. Em relação ao acompanhamento dos avanços tecnológicos, considera que hoje há uma defasagem menor, mas a gente tem que mostrar para o aluno a realidade, e às vezes as questões práticas são resolvidas com técnicas simples de manejo".

Em relação aos projetos curriculares, o professor entende que houve uma melhoria do 1º ano de implantação para cá, em especial em relação ao Projeto Curricular de grupo de estudos há uma troca constante de informações. Especificamente, sobre a escola de Vera Cruz, percebe que

"existe uma vontade muito grande da maioria dos professores em mudar o próprio funcionamento da escola em relação às atividades de ensino-aprendizagem. Esse foi um fator de transformação, de alguma mudança, devagar e pequena, mas houve, em relação a articulação da teoria, prática e estágio supervisionado".

Já em relação às mudanças propostas pela administração central, diz que

"todo ano há propostas de mudança, muita insegurança, instabilidade principalmente por ocasião das mudanças de governo. Foram tantas vezes que aconteceu isso, que a gente até se acostuma, mesmo porque no fundo não muda muita coisa. O esquema é mais ou menos o mesmo. Com a DISAETE houve melhoria, mais controle, mais organização, uma cobrança maior. Isso tudo me deixa mais tranquilo para trabalhar, prefiro o preto no branco. Já a falta de insumos, de verbas são problemas sobre os quais sempre ouvi falar desde que entrei aqui. Todo ano há problemas de verba, quando não falta, atrasa e a gente vai dando um geitinho. Do governo Montoro para cá é que as coisas começaram a melhorar".

José Fernando Peloso, que está na escola há sete anos, declara:

"Procuro dar a teoria antes de qualquer prática. Minha área é culturas. Por exemplo, se a gente vai ver enxertia, na sala de aula eu procuro passar para os alunos toda a teoria e depois vamos para prática. Outro exemplo, a capina, que é uma atividade que os alunos fazem muito aqui na escola. Eles tem que criar uma rotina, mas é preciso compreender que isso deve ser feito. Se o café for mantido longo, vai produzir mais. Quando vou falar de matéria orgânica, para que serve, como atua, então, a partir daí se procura o melhoramento da cultura, visando o aumento da produção".

Em relação à integração com os professores de educação geral, afirma que

"há grande entrosamento, em especial de Agricultura e Criações com Biologia, Matemática e Desenho com Topografia, entre outras. No caso da Topografia, que é uma matéria que usa muito Matemática, então a gente tem que realizar muitos exercícios e muitos cálculos para o manuseio do equipamento. Então a gente sempre vai da teoria para a prática, e a prática é o nosso forte".

Quanto à evolução da escola em função das políticas adotadas, declara que acha essa

"questão de política uma coisa meio polêmica. Comparando os governos Montoro e Quéricia, Montoro fez mais pela escola agrícola, foi a época em que não faltava quase nada para a escola; em termos de salário dos professores, o governo Montoro também foi melhor que o do Quéricia. Montoro não deu grandes coisas, mas também nunca penamos com ele".

Sobre a evolução da escola de 84 para cá, Peloso afirma:

"na época a gente era novato aqui, não enxergava as coisas, mas acho que a ligação mais direta daqui a São Paulo, sem passar pela Divisão Regional, é melhor, é mais rápido o atendimento às necessidades da escola".



Quanto às orientações técnicas, entende que o governo Quérzia, com a ação da DISAETE, foi melhor em função da abertura para que cada escola fizesse a revisão de sua grade curricular.

Em relação às decisões quanto a equipamentos, considera que nem sempre a aquisição, feita pelos órgãos centrais, atende às necessidades da escola.

"Não há uma ordem de prioridade. Agora, quanto às novas mudanças na gestão e organização das escolas agrícolas, a gente sempre fica com um pé na frente e outro atrás, porque nunca se sabe o que vai ser [...]/ precisaríamos mais segurança. Dizem que haverá recursos e melhores condições de trabalho, mas não sabemos nada, por exemplo, sobre a atribuição de aulas".

Retornando à questão de organização da escola, o professor afirma que

"depois das últimas mudanças na grade curricular, a gente montou a escola. Agora há um período de aulas, um de estágio, há mais tempo para trabalhar. A escola engrenou de um jeito que a gente sente melhoria, nossa produtividade aumentou. Agora, diante de uma nova mudança, se a gente começar a pensar muito até desanima".

Leila Maria Nicolino, é professora de Matemática e responsável pelo Projeto Curricular de Orientação de Estudos. Está na escola há quatro anos e sua experiência docente é exclusivamente na escola agrícola. Afirma que

"a escola agrícola é diferente das outras, com alunos de várias procedências, com vivências diferentes, então o professor tem que fazer uma volta, queira ou não, não dá para correr com o programa. Para as disciplinas de educação geral o material disponível é giz e caderno, pois livro não dá para adotar. O conteúdo não é o mesmo do colegial comum, tem que ser adaptado".

Sobre a integração com as demais disciplinas, Leila diz que

"todo começo de ano, se faz o planejamento buscando essa integração. Por exemplo, para zootecnia eles usam muito regra de três, porcentagem, por que eles usam isso o dia todinho, no cálculo da ração, da irrigação, etc. Agora, eu não fico preocupada com a extensão do programa, de dar tudo aquilo só para terminar. Acho importante insistir na base. Tenho feito isso e dá certo. Volto, explico a matéria, depois eles mesmos falam: - é só isso !? E aí eles conseguem avançar".

Sobre a integração com os conteúdos da parte de formação especial, Leila acha que há

"uma ajuda mútua, eu aprendi muito depois que estou aqui".

Sobre o Projeto Curricular que desenvolve, Leila afirma:

"no primeiro ano de desenvolvimento do projeto não houve um bom rendimento como neste ano, pois os alunos não haviam entendido muito bem o que era o projeto. Este ano houve uma conscientização maior da parte dos alunos e mesmo dos demais professores".

A respeito das questões de política educacional, diz que sómente agora está começando a entender as mudanças.

"Eu nunca tinha parado para pensar na política, agora ouvindo o que os outros falam acho que as mudanças tem ocorrido para pior. O regime de trabalho do aluno na escola, entende que precisa ser repensado, há alunos que dizem que na escola estão descansando, principalmente os que vem do sítio, filhos de agricultores, dizem que na escola trabalham muito menos".

Na qualidade de ex-operadora do sistema, talvez por saudosismo, não me furtei a colocar aqui algumas das minhas representações.

Minha entrada no ensino agrícola deu-se em 1979, no 1º dia letivo do ano. Antes da posse e exercício, havia procurado





professores da equipe escolar com quem colhi os primeiros subsídios para o trabalho que teria pela frente.

Em 1979, a situação da escola era crítica: equipamentos deteriorados e escassos; plantações inexistentes; instalações necessitando reparos urgentes; internato precaríssimo; falta de funcionários de um lado, desvio de funções de outro; um pavimento parcialmente destruído em um incêndio, sem previsão de reparos.

A escola havia sido objeto de uma sindicância que então tramitava em uma das Comissões Processantes da SE. A tudo isso somava-se a questão das terras ocupadas pela escola, pois das três glebas que compunham a área, apenas uma havia sido devidamente legalizada e incorporada ao patrimônio público estadual.

Minha primeira impressão, já o disse, era de que pouca coisa ali lembrava uma escola. Iniciei minha aprendizagem sobre escola agrícola. Depois de muito perguntar e conversar, principalmente com os professores de disciplinas de cultura técnica, achei que tinha condições de incrementar algumas ações, para o que obtive o apoio do pessoal da escola e da Divisão Regional de Ensino. Com a Delegacia de Ensino o relacionamento era mais difícil.

Os problemas eram bem maiores do que eu imaginava. As questões ligadas às atividades de ensino-aprendizagem, em função de minha formação pedagógica, falavam-me mais alto.

As salas de aula estavam uma lástima; o laboratório, esse merece consideração à parte. Em todo meu tempo de trabalho na rede, nas escolas por que passei, jamais me deparei com um



laboratório tão rico. Havia prédio próprio com instalações adequadas e material farto: microscópios, estufa, esterilizador, e "kits" acondicionados em grandes caixas metálicas, em número de dez por tipo. Havia "kits" de química, física e biologia, cinco ou seis tipos, o que totalizava 50 ou 60 "kits".

Esse material, adquirido em gestões anteriores, achava-se fechado nas caixas. O prédio do laboratório era usado para guarda de documentos da cooperativa e vários outros registros, já danificados pelo tempo e sem classificação.

Eu nem sabia por onde começar. A parte técnica ficou a cargo dos professores que tinham tempo integral na escola. O prof. Antúlio dinamizou a horta; o Prof. Irailu as culturas anuais; o prof. Dulcinei as criações.

Passados uns três meses dava para sentir as desconfianças sendo vencidas e o renascer do espírito de equipe. Sobreveio a malfadada greve do magistério de 79, na gestão Maluf. O clima tenso e o desgaste da mobilização quase puseram a perder os avanços obtidos.

Superamos. À medida que eu ia conhecendo a escola, aumentava minha inquietação. Era preciso mudar. Talvez numa reação inconsciente, joguei preconceito contra preconceito. No ambiente "preconceitosamente masculino", entendi que faltava um "toque feminino". Isto pode parecer sexismo, e é. Porém, naquele momento entendi que só tinha a possibilidade combater o preconceito "caminhando por dentro dele".





Isso não estava claro para mim naquele momento, penso que não, mas uma certeza eu tinha: a de que precisava tornar as salas de aula mais agradáveis e próprias para o estudo e tornar o internato um pouco mais "familiar". Era preciso promover uma mudança rápida e facilmente perceptível.

Trabalhava de segunda a sábado, e aos domingos ia à escola e almoçava com os alunos que ficavam de plantão. Os bandeirões, que se encontravam guardados no almoxarifado, foram postos em uso; também talheres e copos. Eliminamos assim, o quadro deprimente em que cada aluno descia do alojamento para o refeitório, com prato, colher e caneca nas mãos; para depois da refeição ter de lavá-los numa torneira que ficava em um barranco e retornar aos alojamentos.

Para obter recursos, iniciei uma peregrinação constante à Divisão Regional de Ensino e Prefeitura Municipal. O apoio veio através do Diretor Financeiro da DRE, prof. José Francisco Feijão, e do Prefeito Municipal, Vicente de Paula Oliveira. Com algum recurso levantado pela própria escola, decidimos pintar as salas de aula. A Prefeitura nos cedeu a mão-de-obra. O professor de Biologia e Química iniciou estudos para colocar o laboratório em funcionamento, enquanto o Secretário e o pessoal da Secretaria se incumbia de rever a "papelada", separando os materiais servíveis e de arquivo, fazendo a limpeza e relação dos materiais existentes e incineração dos inservíveis e danificados. Os professores da área técnica, juntamente com os alunos, iniciaram um trabalho de limpeza e recuperação do paiol e barracões.

Éramos poucos na escola, mas, salvo uma ou outra excessão, todos participavam da reorganização da escola. Diante do empenho da equipe escolar, a Divisão Regional prometeu (e cumpriu) substituir o mobiliário das quatro salas de aula e fornecer a ajuda financeira possível para o momento.

Entendi que faltava algo mais e propus que cortinásemos as salas de aula e o laboratório, para o laboratório isso era indispensável. Os mais céticos consideravam uma loucura, pois "os alunos destruiriam tudo em pouco tempo".

Investimos na idéia. Compramos a prestação. Deu certo. Nem sempre os caminhos eram rigidamente formais, legais e burocráticos, mas, sem dúvida, morais e honestos sempre foram e, o mais importante, transparentes. Isto fazia com que todos se sentissem responsáveis.

No mês de setembro, a escola estava em festa. Com a presença dos órgãos da administração e prefeitura, inauguramos "nossa reforma".

As salas de aula pintadas, cortinadas, piso encerado, mobiliário novo. Laboratório pronto para entrar em uso. Um galpão rústico transformado em área de lazer para os alunos, e outro reaproveitado para oficina. Ainda nesse tempo nos chegou o primeiro reforço em termos de pessoal. Com a providencial mediação do Diretor Regional, Prof. João Nunes Miranda, de saudosa memória, uma servente, Ana, foi transferida da DEI para a escola, passando a residir na fazenda. Não havendo residência para caseiro, nem zeladoria, os alunos ficavam à noite, na escola, entregues a si mesmos, permanecendo apenas um vigia. A chegada



dessa servente, que ainda hoje está na escola, foi um alívio. Precariamente instalou-se na escola com sua família, ocupando um dos apartamentos do alojamento.

No final de 1979, já com a assessoria do GETEP, sob a gestão de Ferreira Martins na SE, atenção especial foi dispensada às escolas agrícolas. A CONESP procedeu a uma ampla reforma em quase todos os ambientes: refeitório, alojamentos, cozinha, administração, almoxarifado e recuperou o prédio vitimado pelo incêndio.

O reforço de pessoal veio em seguida. No final da gestão Coutinho Nogueira, na SE, foi aprovado o Decreto nº 11855/78, que dispõe sobre o pessoal para as escolas agrícolas, porém a admissão do pessoal previsto não ocorreu. O processo seletivo para preenchimento das funções se deu no final de 1979, já na gestão Ferreira Martins. Os novos funcionários chegaram à escola no início do ano de 1980.

Com as taxonomias de objetivos educacionais ainda na cabeça, as abordagens técnicas para o planejamento, tudo bem de acordo com o "modelito" da época - tecnicista e funcionalista -, iniciei mais uma etapa de trabalho.

À economista doméstica, Lourdes Sicca Rodrigues da Silva, coube as questões do "hotel", incluindo o almoxarifado, que mais funcionava como despensa; a assistente de direção, Lucia Colleone de Oliveira, e eu nos dividíamos entre a parte burocrática e geral da escola, na articulação das atividades curriculares, relacionamento com a comunidade e os órgãos do sistema; os professores da área técnica, tendo o prof. Antúlio à



frente, incrementavam as atividades da fazenda. Na prática, sacramentávamos a organização tripartite "hotel-fazenda-escola".

Mesmo sem uma orientação clara e segura, caminhando por ensaios e erros e apoiados no conhecimento empírico, "driblando" as normas ou caminhando em suas "brechas" quando possível e necessário, mantínhamos o funcionamento da escola. A orientação técnica recebida à época, veio por ação do GETEP, mediante um treinamento de diretores para implantação do Modelo de Projetos Agropecuários.

Extremamente burocratizado, mecânico e tecnicista, com detalhes que após colocados no papel jamais foram consultados nas horas de execução das atividades. Era um modelo matemático a ser seguido para garantia do financiamento dos projetos.

Apesar de todas as limitações ofereceu alguma diretriz para organização das atividades agropecuárias. Os recursos repassados, então, com alguma previsibilidade, permitiram o incremento da produção. Já no primeiro ano, tivemos uma boa colheita de milho e moranga.

Na parte pedagógica, iniciamos um trabalho de integração das disciplinas de educação geral e formação especial. Nas "brechas" da lei encontramos um espaço de possibilidade para formar turmas especiais para as práticas de laboratório, da mesma forma que havia turmas especiais (desdobradas) para a prática de projetos. O professor de Biologia, Zenóbio Borges da Costa, entusiasmado com os recursos de que dispunha para essas aulas práticas, deixou suas aulas nas escolas comuns da rede e concentrou sua carga-horária na escola agrícola.





Inglês e Português também se integravam, especialmente Inglês em que a professora Ana Maria Menin, em contato com os outros da área técnica, fazia um trabalho de pesquisa buscando textos relacionados à agropecuária.

Em termos de articulação curricular, entendíamos que estávamos avançando. Formalmente, tínhamos planos de ensino articulados, reuniões pedagógicas de avaliação e planejamento. Contudo, hoje percebo que essa integração que eu estimulava era mais uma instrumentalização das disciplinas de educação geral, bem de acordo com a literatura oficial disponível no final dos anos 70.

Aos poucos, parte da visão teórica que eu possuía foi se esvaindo no embate com a realidade da escola-hotel-fazenda. Entre a porca parindo; a terra para ser preparada e o diesel acabando; o excesso ora de chuva, ora de sol ou frio; a briga no alojamento e a aula do professor, a batalha quase sempre era vencida pelas coisas da fazenda. Apesar disso tudo, sem exagero ou pieguice, posso afirmar que quem passa pelo ensino agrícola vive uma experiência inesquecível, ainda que para muitos seja quase "lembrança de horror"...

Sofre-se muito, mas fica-se totalmente envolvido e o ensino agrícola acaba por entrar na vida da gente como um vício.



#### 4.1 ALGUNS RETOQUES

Este trabalho não comporta propriamente conclusões. Não tanto em função do que foi dito, mas daquilo que ficou por dizer. Por essa razão, neste capítulo, faço alguns retoques no retrato até aqui desenhado, na procura de uma visão sintética.

Fiel aos pontos de partida já esboçados, busquei, na perspectiva histórica os elementos que pudessem iluminar o presente: identificar a relação do desenvolvimento do ensino agrícola com a educação em geral e apontar o distanciamento entre os avanços teóricos e a realidade educacional sobre o ensino agrícola. Assim pode-se afirmar que:

#### 4 À GUISA DE CONCLUSÃO

1. O ensino agrícola no Estado de São Paulo, como no Brasil, evoluiu irregularmente ao sabor de interesses que não propriamente os de ensino. Embora existam alguns antecedentes no período colonial e imperial, o ensino agrícola não tinha interesse nem sentido. Se o homem vivesse em plena harmonia com a realidade, ou absolutamente conciliado com seu presente, não sentiria a necessidade de negá-lo idealmente nem de configurar em sua consciência uma realidade ainda inexistente. Pelo fato de propor-se objetivos, o homem nega uma realidade efetiva, e afirma outra que não existe.

2. As Primeiras iniciativas de institucionalização do ensino de agricultura, surgidas no período republicano, são iniciativas isoladas e com diversidade de orientação (Secretaria da Agricultura e Secretaria da Educação).

Sanchez Vazquez

Tais iniciativas, dispersas e fragmentadas, não constituem um movimento ou tendência rumo à estruturação de uma instituição de ensino agrícola. A inexistência de diretrizes gerais para organização e funcionamento do ensino conduz a uma variedade de cursos e escolas desati-



#### 4.1. ALGUNS RETOQUES

Este trabalho não comporta propriamente conclusões. Não tanto em função do que foi dito, mas daquilo que ficou por dizer. Por essa razão, neste capítulo, faço alguns retoques no retrato até aqui desenhado, na procura de uma visão sintética.

Fiel aos pontos de partida já esboçados, busquei na perspectiva histórica os elementos que pudessem iluminar o presente; identificar a relação do desenvolvimento do ensino agrícola com a educação em geral e apontar o distanciamento entre os avanços teóricos no campo da educação e os estudos sobre o ensino agrícola. Assim pode-se afirmar que:

1. O ensino agrícola no Estado de São Paulo, como no Brasil, evoluiu irregularmente ao sabor de interesses que não propriamente os de ensino. Embora existam alguns antecedentes no período colonial e imperial, a sociedade fundada no trabalho escravo não tinha interesse no ensino profissional, nem tampouco sentia tal necessidade.

2. As Primeiras iniciativas paulistas de institucionalização do ensino de agricultura, surgidas no período republicano, são iniciativas isoladas e com diversidade de orientação (Secretaria da Agricultura e Secretaria da Educação). Tais iniciativas, dispersas e fragmentadas, não constituem um movimento ou tendência rumo à estruturação da rede. A inexistência de diretrizes gerais para organização e funcionamento do ensino conduz a uma variedade de cursos e escolas desarti-

culadas entre si, apresentando-se de modo difuso no panorama educacional, desvinculadas do sistema escolar geral.

3. Dentro do projeto do Estado autoritário dos anos 30, delineia-se um novo bloco dominante, a sociedade se complexifica com a expansão das classes médias, há um aumento do operariado urbano, tornando-se necessário obter a adesão da massa popular emergente ao projeto modernizador da sociedade. Nesse contexto, o surgimento do ensino agrícola, como dado singular, ganha sentido integrado ao contexto global do desenvolvimento social.

O "otimismo pedagógico" e a "perspectiva ruralista" podem ser tomados, então, como formas incipientes de busca da hegemonia pela burguesia nascente. Reforça-se a divisão social do trabalho mediante o ensino técnico-profissional. O ensino agrícola, como meio de "fixar o homem ao campo", é valorizado por representar fator de manutenção da ordem e harmonia sociais, "encaixando-se" nas medidas adotadas para as questões sociais, notadamente das migrações internas.

4. A criação da Diretoria do Ensino Agrícola, em 1942, ainda dentro das diretrizes do Estado Novo, é um passo importante na estruturação do ensino agrícola. Sob a gestão da Secretaria da Agricultura, são implantados os dispositivos da Lei Orgânica do Ensino Agrícola com estabelecimento de diretrizes gerais para todas as escolas do ramo. A implantação oficial da extensão rural cria a necessidade de formação do elemento mediador para a modernização do trabalho no campo. Metodologicamente, forma-se o extensionista num processo de





extensão rural.

5. A expansão e consolidação da rede de escolas agrícolas de grau médio dá-se no âmbito da Secretaria de Educação, na vigência da Lei 4024/61, notadamente a partir da Lei nº 10038/68 que dispõe sobre a organização do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. Destaca-se, quanto à gestão da rede, a transferência da Diretoria de Ensino Agrícola da Secretaria da Agricultura para a Secretaria da Educação e posteriormente, em 1976, a extinção dos órgãos gestores do ensino técnico. Nos aspectos técnico-pedagógicos, a implantação do Sistema Escola-Fazenda.

O sistema Escola-Fazenda reflete o ideário do capital humano, ao propor o preparo de recursos humanos para a agricultura como elemento indispensável à melhoria das condições de vida da população em geral e, especialmente, das populações rurais. No aspecto formal a solução é dada pela ênfase nas questões técnicas, no espírito "tecnicista da abordagem sistêmica".

6. A Lei 5692/71 é insuficiente para promover o caráter profissional e terminal na rede, de modo universal. As antigas escolas técnicas agrícolas pouco alteram seus currículos, sua organização e funcionamento para dar cumprimento às exigências legais. A modernização promove a mudança dos "rótulos e embalagens" e os aspectos estruturais são mantidos quase intactos. A implantação tortuosa da Reforma de 1º e 2º graus afeta gravemente o ensino secundário e normal. Quanto às escolas técnicas, mal incorporadas ao sistema global de educação, enfrentam dificuldades de várias ordens, sobretudo materiais



e de assistência técnico-pedagógica. Com a reforma administrativa, a Secretaria da Educação burocratiza-se cada vez mais, sua complexidade, hierarquização e departamentalização provocam a multiplicação de dispositivos legais, transformando-os num cipoal de resoluções, portarias, comunicados, pareceres, deliberações e indicações. Na prática, é a legislação "miúda" que comanda a educação.

7. A inserção das escolas agrícolas na rede comum de escolas de 1º e 2º graus provocou sua maior crise e foi o móvel para sua reorganização. Destaca-se nessa reorganização os movimentos de participação de docentes e da comunidade, notadamente no Fórum de Educação do Estado de São Paulo. A primeira iniciativa de reorganização das antigas escolas técnicas surge no final dos anos 70, com a criação de um Grupo de Trabalho para assuntos relativos ao Ensino Profissionalizante - GETEP, que tem por finalidade prestar assistência técnica a órgãos da Secretaria da Educação na área de ensino profissionalizante. O grupo concentra esforços no redimensionamento da relação ensino-produção, mediante a implantação do Modelo de Projetos Agropecuários.

8. A profissionalização, universal e compulsória, sofre o golpe fatal com a Lei 7044/82, que retoma as questões das finalidades e objetivos do ensino de 2º grau. No mesmo ano, a Resolução SE nº 17/84 cria, junto ao Gabinete do Secretário da Educação, o Grupo Executivo de Trabalho - Ensino Agrícola - GEAGRI. No ano subsequente, o Decreto nº 23.544/85 cria e organiza a Divisão de Supervisão e Apoio às Escolas





Técnicas Estaduais - DISAETE, órgão que, no período de 1985-91, gerencia a rede de escolas técnicas industriais e agrícolas. As escolas agrícolas oferecem uma única habilitação: a de Técnico em Agropecuária.

A DISAETE teve por finalidade "promover a reorganização do ensino técnico a partir da discussão dos seus objetivos e das diretrizes gerais estabelecidas para o 2º grau e prestar apoio técnico e administrativo às Escolas Técnicas Estaduais". Nesse sentido, elaborou propostas que se encontravam em vias de implementação, quando se dá nova solução de continuidade na gestão do sistema com a transferência das escolas de ensino técnico para a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico.

9. As diversas reformas e transformações resultaram em alguma modernização da rede sem a ocorrência de mudanças estruturais de vulto. Acompanhando a tendência modernizante conservadora da sociedade em geral, o ensino agrícola escreve uma trajetória que se pode intitular de "como fazer mudanças sem mudar", visto que os problemas fundamentais permanecem sem solução. Ao longo de cem anos de evolução, as questões referentes à relação entre disciplinas de educação geral e conhecimentos específicos, formação de professores, gestão do sistema e da unidade escolar, relação teoria-prática, modelo de organização e funcionamento, custeio e manutenção da escola, ainda constituem um desafio conceitual, metodológico e político.

10. A face legal do ensino agrícola paulista mostra as cicatrizes da indefinição política, da fragilidade dos órgãos



responsáveis pela sua gestão e do surgimento e consolidação de uma encastelada burocracia educacional.

A "peregrinação" constante a que tem sido submetida a rede de escolas agrícolas, pelos diferentes órgãos gestores do sistema, é um fator impeditivo da consolidação das propostas em direção à definição de uma filosofia e política educacionais mais consistentes para o setor.

ii. Sobre o trabalho agrícola recaem com maior peso os preconceitos decorrentes da clássica divisão - trabalho intelectual x trabalho manual. O que parece ter sido retomado com grande ênfase pela DISAETE ao propor a organização da escola em dois turnos distintos: um para aprendizagem e um para produção, como se fosse possível que num período o aluno use a cabeça, no outro as mãos.

No Brasil, a vinculação educação-trabalho, no ensino agrícola, desde a sua origem, foi feita em função da organização adotada para as escolas, tendo em vista a redução dos custos de sua manutenção, apesar de no Sistema Escola-Fazenda ter havido uma aproximação da concepção do trabalho como instrumento pedagógico.

É importante reconhecer que o ensino agrícola tem ao alcance das mãos os "ingredientes" necessários para que o trabalho como princípio educativo para o ensino médio deixe de ser um horizonte longínquo para ser uma realidade da ação docente. Contudo, a "mistura ideal" que possa conduzir à obtenção da "massa desejável" capaz de crescer e atender às necessidades educacionais contemporâneas ainda não foi encontrada. É uma tarefa ur-



gente que exige a contribuição da pesquisa educacional e dos educadores em geral.

12. A reunião das representações de gestores e operadores torna evidente a distância entre as duas instâncias do pensamento e ação educacionais: a dos órgãos centrais e a da unidade escolar. Ratifica a existência do profundo fosso entre o proposto e o executado.

Aí, ganha sentido a afirmação de Ezpeleta e Rockwell (1985), de que o "Estado se mostra e se oculta na escola". A meu ver, mais se oculta que se mostra. No entanto, na existência concreta do sistema, gestores e operadores são como os dois polos de um par dialéticamente unido, em que um não pode subsistir sem o outro.

As representações dos agentes, enquanto indivíduos singulares, contêm os reflexos do pensamento humano-genérico, pois como seres sociais e históricos, encontram-se imbricados no contexto social de seu tempo, cada um enraizado num determinado terreno histórico.

O terreno histórico de cada um se traduz na diversidade de concepções e visões de mundo. Assim, em cada fala brota espontaneamente ora a visão empresarial, ora a técnica, ora dados de culturas outras que não a brasileira.

Em geral, os operadores, talvez por atuarem em nível restrito do sistema, denotam em suas falas menor percepção dos problemas globais, a insatisfação quanto às necessidades individuais e a visão imediatista das questões. Assim, salientam a insegurança funcional, as questões salariais e a precariedade das



condições materiais de trabalho agrícola, tal como foi estruturada. Entretanto, os depoimentos singulares unem-se em torno de elementos comuns constitutivos da ideologia dominante que não são questionados. Os valores e o ideário hegemônico da sociedade capitalista brasileira fundamenta e estabelece o elo de ligação de todos os discursos, concretizando a unidade na diversidade. Cabe ainda ressaltar que, nas diferentes vozes, acha-se presente a consciência dos problemas de modo razoavelmente claro, o mesmo não ocorrendo com relação às possíveis soluções.

#### 4.2. RESPONDENDO ÀS QUESTÕES

Inicialmente, coloquei as seguintes questões norteadoras para esta pesquisa:

Existem pontos comuns entre o ensino agrícola e os demais ramos de ensino?

O que torna o ensino agrícola tão específico? Sua natureza ou sua historicidade?

Os problemas crônicos do ensino agrícola são decorrência de sua natureza? São agravados em função de sua especificidade ou da tentativa de fazê-lo semelhante às outras modalidades de ensino?

Se na representação de seus agentes, as especificidades são dominantes, como isso se reflete na ação docente?



co". É possível ao ensino agrícola, tal como foi estruturado, superar a dicotomia educação geral X formação especial? Teoria X prática? Ensino X produção? assunto. Parece que os responsáveis pela política educacional esquecem-se de que o problema maior.

Para responder à primeira questão levantada, é preciso indicar em que sentido uso o termo natureza. Tomo, aqui, o termo natureza, em seu significado amplo, como o "modo de ser" de cada "ente" em função de sua origem ou "plano construtivo nele entranhado", plano esse determinador de seu modo de ser (1).

O ensino agrícola sendo identificado como prática social específica, imbricado na prática social geral e, enquanto prática social, historicamente determinado, tal como a educação em geral, firma suas raízes no fato histórico, daí decorrendo a sua especificidade, aquilo que a torna fato singular. Sob esse prisma, os problemas do ensino agrícola assemelham-se aos problemas da educação em geral pela sua própria natureza de prática social e pelas suas raízes.

Sobre a questão das especificidades do ensino agrícola, cabe ressaltar que o superdimensionamento dessas especificidades funciona como um componente ideológico que acaba por ocultar as dimensões que o aproximam e o tornam semelhante aos demais ramos do ensino o que, ao final, não contribui para a solução de seus problemas. A especificidade colocada em destaque torna-se a capa sob a qual se ocultam interesses mais amplos de natureza econômica e mesmo interesses corporativistas.

Contudo, o impasse permanece. No bojo da reorganização do ensino público paulista, o agrícola volta a "mudar de endere-



ção", porém a decisão é tomada da mesma maneira que em épocas e movimentos anteriores: com realce em suas especificidades e da incapacidade da SE para tratar do assunto. Parece que os responsáveis pela política educacional esquecem-se de que o problema maior não consiste em responder qual o gestor ideal para tais escolas, mas sim, buscar a identidade do ensino médio em geral e do agrícola em particular. O Problema que se coloca não é de "lugar", mas de filosofia e política educacionais.

Não é em função de suas próprias especificidades, ou da tentativa de torná-lo semelhante à educação em geral, que os problemas do ensino agrícola apresentam-se de forma crônica, mas em função de sua natureza histórica.

Segundo Heller (1989), a "história é a substância da sociedade" (2), porém essa "substância" não é homogênea, mas estruturada em esferas heterogêneas. No interior de cada "esfera heterogênea da realidade social" se dá a conexão entre o específico e o geral, entre a particularidade de uma esfera e a universalidade da sociedade, assim a "colisão entre esferas heterogêneas é apenas uma das contínuas colisões de valores que ocorrem na história" (Heller, 1989:7).

Os agentes da prática social, também, sintetizam, em suas idéias e ideais, o individual e o genérico. Homens de seu tempo, os atores singulares refletem em suas opções, o leque das possibilidades historicamente construídas.

Desse modo, na ação docente desenvolvida na esfera do ensino agrícola, reflete-se o conjunto de representações e valores desse ramo de ensino tomado como uma das esferas heterogê-



neas do sistema de educação geral.

O discurso dos profissionais do ensino agrícola, gestores ou operadores, traz na dimensão individual de suas trajetórias, a questão dominante das especificidades tradicionalmente colocadas em destaque.

As marcas das contradições da sociedade geral se traduzem nas formas históricas de organização e funcionamento das escolas, pois estas são estruturadas na cotidianidade da prática social global. Uma sociedade dicotomizada na sua origem, cuja dicotomia se pereniza e se fortalece nos processos de modernização conservadora, reforça, ao invés de superar, as clássicas dicotomias educação geral x formação especial, teoria x prática e ensino x produção. Nesse sentido, a trajetória do ensino agrícola denota nas suas melhores formas apenas uma conciliação mecânica ou justaposição artificial dos opostos considerados, uma "dinâmica de caleidoscópio".

Dai, a meu ver, o ensino agrícola tal como está estruturado não realizar a superação de suas dicotomias aparentes. Isso fica subentendido, também, nos inúmeros diagnósticos levados a efeito pelos órgãos do sistema, como nas representações de seus atores ao revisitarem sua prática.

Contudo, cabe ressaltar que embora ausente do discurso sobre o ensino agrícola, a ligação quase íntima com as questões da educação em geral brota no momento da identificação de seus problemas principais e das possíveis soluções.

Assim identifica-se como cruciais os seguintes pontos:



1. A formação de professores, traduzida nas dificuldades de desenvolvimento curricular, em especial, no que se refere à relação teoria X prática;
2. Papel do Estado no custeio e manutenção dos serviços de ensino médio;
3. A autonomia da unidade escolar contraposta à burocratização do sistema, bem como, a questão da gestão da unidade escolar;
4. O impacto do avanço tecnológico nos processos produtivo e educacional, encaminhando as soluções para a perspectiva de um ensino politécnico.
5. As dificuldades conceituais e metodológicas;
6. A ausência de uma política e filosofia educacionais claramente definidas.

#### 4.3. DA TEORIA À PRÁTICA E DA PRÁTICA À TEORIA

Se o ensino agrícola é o que é pelas determinações históricas do "plano construtivo nele entranhado", e se os seus agentes, acham-se igualmente "enraizados num terreno histórico" parece, a primeira vista, haver um certo determinismo do qual não se pode escapar.

Como superar tal circularidade ?

Segundo Vazquez, o homem ao propor finalidades para a sua ação assume uma "atitude em face da realidade", os objetivos



que o homem se propõe atingir são, também, expressão de uma necessidade humana, "não se trata só de prefiguração ideal ou do que está por vir, mas sim de algo que queremos que venha" (Vazquez, 1990:191).

Quando o homem se coloca objetivos e, além disso, deseja realmente que estes se transformem em um dado efetivo, tais fins são causa de ação e, nesse sentido, determinam o futuro. Contudo, adverte Vazquez, "essa antecipação ideal do futuro não implica necessariamente em que /.../ pretendamos contribuir que venha" (Vazquez, 1990:191).

A oposição radical entre teoria e prática, consagrada pela consciência comum, é também colocada em nível da filosofia pelo pragmatismo, principalmente, em sua concepção de verdade (3), ao inferir que "o verdadeiro se reduz ao útil, com o que solapa a própria essência do conhecimento" (Vazquez, 1990:211).

No ensino agrícola, a relação estabelecida com a natureza, mediante o trabalho, tem como forma fundamental a atividade prática produtiva, e nesse sentido pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo o que facilita o enraizamento do "senso comum" no sentido de formação de uma atitude acrítica em relação à própria prática. Conforme Vazquez, "a consciência ordinária se vê a si mesma em oposição à teoria, já que a intromissão desta no processo prático lhe parece perturbadora (Vazquez, 1990:210-221).

Cabe, contudo, lembrar que "quando as forças da natureza não eram integradas na produção, o conhecimento pré-teórico, empírico, bastava para as necessidades práticas do homem" (Vazquez, 1990:216).



prática. De modo semelhante Gramsci aponta que na civilização moderna as atividades práticas se tornam complexas, as ciências se entrelaçam à vida cotidiana e criam a necessidade de um novo tipo de intelectual (4).

Vazquez vai além em sua análise e indica que a unidade teoria e prática implica ao mesmo tempo oposição e autonomia relativas (5). Nesse sentido, ao examinar a teoria, identifica a prática como finalidade que determina a teoria, porém essa é uma prática que não existe, antecipada idealmente só se efetiva com o recurso da teoria. Ao colocar a prática como objetivo da teoria exige-se a consciência da necessidade da prática.

A construção desse conhecimento não se baseia de modo direto e imediato só na prática como também não só na teoria, "a história da teoria" e a "história da atividade prática do homem" são parte de uma mesma história: a história da humanidade. "É uma prova de mecanicismo dividir abstratamente em duas partes e depois tentar encontrar uma relação direta e imediata entre um segmento teórico e um segmento prático" (Vazquez, 1990:233).

Portanto, ao falar da prática como fundamento da teoria deve-se entender que essa não é uma relação direta e imediata, uma teoria pode surgir de necessidade teóricas, tanto quanto pode corresponder a necessidade práticas.

Por outro lado, se a teoria pode construir um modelo ideal que não vá à "reboque" da prática e, nesse sentido, antecipe a própria prática, é essa a condição para que ela sirva ao desenvolvimento desta, pois a teoria em si "não transforma nada real", daí o "lugar" da unidade teoria-prática ser a própria



prática. Diante do objeto deste estudo cabe ainda destacar que a prática não existe sem um mínimo de elementos teóricos. O conhecimento da realidade que se quer transformar, o conhecimento dos meios disponíveis e sua utilização, o conhecimento da prática acumulada, síntese e generalização da atividade que se considera e a antecipação dos resultados que se pretende atingir, sob a forma de finalidades que o sujeito se coloca, pressupõem a mútua dependência entre teoria e prática.

Essa unidade é permanentemente iluminada pela consciência que se mantém ativa, não só no estabelecimento de objetivos originais, mas também modificando-os ao longo de sua realização, "a consciência não pode bater em retirada no processo prático". (Vazquez, 1990:258).

Portanto, a prática exige um constante ir-e-vir de um plano a outro do teórico ao prático e do prático ao teórico. No dizer de Gramsci, "todos os homens são intelectuais /.../ não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o "homo faber" do "homo sapiens" (Gramsci, 1979:7).

No mesmo sentido, conclui Vazquez que teoria e prática ajustam-se reciprocamente, embora avancem por caminhos diferentes. "De hipótese em hipótese - a atividade teórica -, e de experiência em experiência - a atividade prática -, ambas convergem no produto objetivo o resultado real" (Vazquez, 1990:243).

Considerando a forma como a relação teoria-prática se coloca na docência do ensino agrícola, de modo especial na rela-

ção trabalho-educação é importante categorizar os níveis da atividade prática do homem (6).

Segundo Vazquez, a atividade prática dá-se em níveis diferentes conforme o grau de penetração da consciência e o grau de criação presente. No primeiro caso identifica a prática espontânea e a reflexiva; no segundo, a prática criadora e a reiterativa (imitativa).

Na forma particular com que a prática se manifesta no ensino agrícola, aproxima-se da prática imitativa. Nesta, o campo de imprevisibilidade é reduzido, pois sabe-se antecipadamente, "antes da própria realização, o que se quer fazer e como fazer. A lei que rege o processo prático já existe, de forma acabada /.../ planejamento e realização se identificam. Fazer é repetir" (Vazquez, 1990:258).

Em oposição a prática reiterativa, o autor coloca a prática criadora a qual "é determinante, já que é exatamente ela que permite enfrentar novas necessidades". Contudo, "o homem não vive num constante estado criador". Isto justifica a prática imitativa, "entre uma e outra criação, como uma trégua em seu debate ativo com o mundo, o homem reitera uma práxis já estabelecida" (Vazquez, 1990:248).

Sob esse ponto de vista a prática reiterativa tem seu lugar na cotidianidade, pois a atividade humana caracteriza-se, também, "por esse ritmo alternado do criador e do imitativo, da inovação e da reiteração" (Vazquez, 1990:248).

Portanto, a prática imitativa não pode ser condenada em seu princípio desde que esteja iluminada pela consciência que





o homem tem de sua própria prática. O risco que ela oferece é o de se cristalizar enquanto prática burocratizada, onde a forma substitui o conteúdo e o homem sucumbe ao formalismo. A prática torna-se burocratizada "onde quer que o formalismo e o formalismo dominem, ou, mais exatamente quando o formal se converte em seu próprio conteúdo" (Vazquez, 1990:260).

Aí os grandes desafios do ensino agrícola: superar a rigidez de suas estruturas, enfrentar a modernidade sem tornar-se "modernoso" e construir a sua própria identidade.

Tornar-se um projeto de intervenção no presente sendo assim um projeto de futuro.

Há futuro ?

Sim, há futuro.



## NOTAS

1. A respeito de conceito de natureza ver: Brugger, W. Dicionário de Filosofia. 4a. ed. São Paulo: EPU, 1987:289-291.
2. A respeito ver: Heller, Agnes. O cotidiano e a história. 3a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. Cap. 1 Valor e História, p.1-15.
3. A esse respeito ver: Vazquez, A. S. Filosofia da Práxis. 4a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990:210-214. Ver também: Heller, Agnes, op. cit. Cap.3 Sobre os preconceitos, p.43-63.
4. A esse respeito ver: Vazquez, A. S. op. cit. Unidade entre teoria e prática, 209-243.
5. A esse respeito ver: Gramsci, A. Os intelectuais e a organização da cultura. 3a. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1979. Ver também: Manacorda, Mária A. O princípio educativo em Gramsci. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
6. O termo prática é usado aqui no sentido de práxis. Conforme Vazquez, práxis designa "a ação propriamente dita" sendo que o termo prática pode ter o mesmo uso. A opção do autor pela forma "práxis" deve-se à intenção de evitar o significado corrente do termo prático em sentido utilitário. Dada a natureza deste trabalho, optei por manter o termo prática.





## BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, M. A. V. História da Educação Brasileira: o problema de sua periodização. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 69, 161, p112-41, 1988.

ARAPIRACA, José Oliveira. A USAID e a Educação Brasileira: Um estudo a partir de uma abordagem crítica do capital humano. São Paulo: Cortex, 1982.

\_\_\_\_\_. Escola de produção comunitária: para vilas e povoados. Salvador: UFBA/EBBA/OEA, 1996.

ARROYO, Miguel G. Trabalho, educação e escola, LDB. Revista Educação. São Paulo: publicação da APEOESP, 1989.

AZEVEDO, Fernando. A Educação Pública em São Paulo: Problemas e discussões. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1937.

## BIBLIOGRAFIA

BARREIRO, I. M. de F. Educação Rural e Modernização no campo (os anos 50). Cadernos do CERU-USP, São Paulo, nº 42, p64-66, 1988.

\_\_\_\_\_. Cultura Camponesa, Educação Rural e Modernização. Didática, São Paulo, v.22-23, p77-81, 1986.

BEDRAN, H. Ionez Saad. Avaliação de estudos e pesquisas sobre a profissionalização no Brasil. Revista Brasileira Estudos Pedagógicos, Brasília, 65(149): 22-37, 1984.

BELEZA, Newton - Diretrizes para o Ensino Agrícola. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.23, nº58, p217-24, jul/set. 1.955

\_\_\_\_\_. - Esquema da Evolução do Ensino Agrícola no Brasil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.26, nº64-65, 212 - 4, Out./Dez., 1.956

BRAGA, Sonia M. Pessoa P. Agricultura e assistência técnica no Estado de São Paulo. Botucatu: UNESP, 1983. Tese de Mestrado.

\_\_\_\_\_. Diário do Congresso Nacional. Ano XLV, Seção I, Suplemento ao nº 175, 13/XI/1991.

\_\_\_\_\_. Ano XLV, Seção I, Suplemento ao nº 61, 1991.

\_\_\_\_\_. Anais do Congresso Nacional de Estudos Pedagógicos. Oporto, 1985. A preparação no Ensino Agrícola e Veterinário. Ano XLV, Seção I, 1991.

## BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, M. A. V. História da Educação Brasileira: o problema de sua periodização. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 69, 161, p112-41, 1988.
- ARAPIRACA, José Oliveira. A USAID e a Educação Brasileira: Um estudo a partir de uma abordagem crítica do capital humano. São Paulo: Cortez, 1982.
- \_\_\_\_\_. Escola de produção comunitária : para vilas e povoados. Salvador: UFBA/EGBA/DEA, 1990.
- ARROYO, Miguel G. Trabalho, educação, escola, LDB. *Revista Educação*. São Paulo: publicação da APEOESP, 1989.
- AZEVEDO, Fernando. A Educação Pública em São Paulo : Problemas e discussões. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1937.
- BARREIRO, I.M. de F. Educação Rural e Modernização no campo (os anos 50). *Cadernos do CERU-USP*, São Paulo, nº 02, p64-66, 1988.
- \_\_\_\_\_. Cultura Camponesa, Educação Rural e Modernização. *Didática*, São Paulo, v.22-23, p77-81, 1988.
- BEDRAN, M. Ignez Saad. Avaliação de estudos e pesquisas sobre a profissionalização no Brasil. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*, Brasília, 65(149): 22-37, 1984.
- BELEZA, Newton - Diretrizes para o Ensino Agrícola, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.23, nº50, p219-24, jul/set. 1.955
- \_\_\_\_\_. - Esquema da Evolução do Ensino Agrícola no Brasil, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.26, nº64:- 212 - 6, Out./Dez., 1.956
- BERGAMASCO, Sonia M. Pessoa P. Agricultura e assistência técnica no Estado de São Paulo. Botucatu:UNESP,1983. Tese de Livre Docência.
- BRASIL. Diário do Congresso Nacional. Ano XLV, Seção I, Suplemento ao nº 175, 25/1/1991.
- \_\_\_\_\_. Ano XLVI, Seção I, Suplemento ao nº 61, 24/5/1991.
- BRASIL, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Oportunidades de preparação no Ensino Agrícola e Veterinário. Rio, Publicação n 45, 1949.



BRASIL, MEC/DEM - Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola - 1a, 2º grau - 1.973

\_\_\_\_\_, Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica, Educação I - Diagnóstico Preliminar - EPEA

BRASIL/MEC/SEPS - Concepção da profissionalização no ensino regular de 2º Grau: conceito, modalidades e níveis da habilitação profissional. Brasília, 1981.

\_\_\_\_\_. Programa de Ensino Agrícola 1981-85. Brasília, 1981, mimeo.

BREJON, Moisés. Recursos Humanos, Ensino Técnico e Desenvolvimento. Livraria Pioneira Editora, 1968.

BRUGGER, Walter. Dicionário de Filosofia. 4a. ed. São Paulo: E.P.U., 1987.

CADERNOS CEDES 20. O ensino de 2º grau: trabalho e educação em debate. São Paulo: Cortez Editora, 1988.

CADERNOS CEDES 11. Educação : A encruzilhada do ensino rural. São Paulo, Cortez Editora, 19...

CADERNOS FUNDAP. Política Educacional. São Paulo, nº 5, 1982.

CALAZANS, J. et Alii - Estudos Retrospectivos da Educação Rural no Brasil, R.J. Instituto de Estudos Avançados em Educação, 1.979, mimeo.

CALAZANS, M. Julieta Costa e CASTRO e SILVA - Relevância da Educação do cooperativismo e da ação comunitária no meio rural brasileiro, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 64 (149):- 9-26 maio-agosto, 1.983

CASTRO, Aker Aragón (entrevista). Nuevos Politécnicos Agropecuários. in: EDUCACION. Revista Semestral del Ministerio de Educacion, República de Cuba, Habana, nº 79, Año XXI, enero-junio, 1991.

CASTRO, Claudio Moura. O Ethos da formação profissional. São Paulo, SENAI/CET/DPEA, 1978 (Estudos Preliminares,9).

\_\_\_\_\_. Secundário profissionalizante: prêmio de consolação? Cadernos de Pesquisa. São Paulo, (17): 41-52, 1977.

CAPANEMA, Clélia de Freitas. Educação para o trabalho: uma questão ainda em aberto. Universidade de Brasília, s.d., mimeo.

CENAFOR. Escola-Fazenda. São Paulo : Cenafor, s.d., 2 vol.



CENAFOR, Divisão de Pesquisa e Desenvolvimento - A Escola Agrícola como centro de desenvolvimento Rural:- problemas e perspectivas, SP, 1.982

CENAFOR, Coordenadoria de Pesquisa e Apoio Técnico - Levantamento - diagnóstico das 32 Escolas Estaduais de Segundo Grau (Agrícolas) do Estado de São Paulo, S.P., 1.984

.....Divisão de Pesquisa e Desenvolvimento -Serviço de Pesquisa. Acompanhamento de Egressos : perspectivas de sua realização pelas escolas de 2 grau. Convênio 028/78 INEP/CENAFOR. São Paulo, 1980.

.....Levantamento de Pesquisas na Área da Formação Profissional no Brasil. São Paulo, 1978, mimeo.

.....Educação e formação profissional. Revista Cenafor, Ano I, nº1, Edição Comemorativa ao Ano da Formação Profissional, SP., 1984.

.....Relatórios dos Cursos realizados em três Escolas Estaduais de 2º Grau Agrícola dos Estados do Rio Grande do Sul, 1986. Projeto de Capacitação de Recursos Humanos, referente ao IV Acordo MEC/BIRD.

.....Documento Básico para Planejamento de Cursos Técnicos Agrícolas. Projeto 076/71. São Paulo, Cenafor-DEM, 1971.

.....Ensino Profissionalizante : 1. Educação no meio rural; 2.Educação para o trabalho. São Paulo, 1981, mimeo.

.....Projeto de Capacitação de Recursos Humanos para o Ensino Industrial e Agrícola . Referente ao IV Acordo MEC/ BIRD, 1983.

.....Orientação para os especialistas em formação de instrutores para o setor primário. Projeto PRODUCERE CENAFOR/DSU, sd. mimeo.

.....Divisão de Pesquisa e Desenvolvimento. Estudo de Recursos humanos das escolas de 2º grau do Estado de São Paulo, 1974- 1975, 2vol.

.....Escolas de 2º grau da área primária no Brasil. Um estudo quantitativo e qualitativo. São Paulo, Convênio Cenafor /INEP, 1975. 4 vol.

.....Plano de Ação.O Cenafor e a formação profissional no setor primário para o desenvolvimento integrado das áreas rurais. São Paulo, s/d, mimeo.

.....Escolas Agrícolas de 2º grau Brasil-1972. São Paulo: Fundação Cenafor, 1973



- \_\_\_\_\_. Divisão de Operações. Programas de Ensino. A sociedade cooperativista na legislação vigente. São Paulo, 1979. Série Manuais Técnicos, 5 Vol.
- CHAPOVALENKO, S. G. L'enseignement polytechnique en URSS. Paris: UNESCO, 1964.
- CIDA, CLAPCS - Posse e uso da terra - Desenvolvimento do Setor Agrícola no Brasil. DEA - Washington, 1.966
- COAGRI - Bens móveis - Modelo para um Colégio Agropecuário. Brasília, 1.977
- COAGRI, MEC/SEPS - Educação Agrícola do 2º Grau:- Linhas Norteadoras, Brasília, 1.984.
- CONCAGH, Viviana Bosi - A Escola - Família Agrícola no Espírito Santo, Cadernos de Pesquisa, S.P. (68) 89-98, Fev., 1.989
- COELHO, Roseli Aparecida Martins. A cidadania do trabalhador rural. PUC/SP., 1989. Dissertação de Mestrado.
- CONFERENCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (III). Simpósios. São Paulo, Edições Loyola, 1984.
- COUTINHO, Adriana Amélia Pinto - Funções, Tarefas e Competência da Escola para a Formação do Técnico Agrícola de 2º grau:- um enfoque organizacional contingente. UFRJ/Faculdade de Educação. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, 1982. Dissertação de Mestrado.
- COUTINHO, Carlos Nelson. GRAMSCI : Um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro, Campus, 1989.
- \_\_\_\_\_. Cultura e Sociedade no Brasil: ensaios sobre idéias e formas. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990
- CRUZ, Marta Vieira. Adestramento da mão-de-obra rural : estudo do projeto de capacitação de mão de obra rural. SENAR/EMATER, UFMG, Dissertação de Mestrado, BH., 1982.
- CUNHA, Célio da. A modernização tecnológica e suas implicações na estrutura ocupacional. O papel das agências formadoras. Revista Cenafor. Edição comemorativa ao ano da formação profissional. São Paulo, 1984.
- DALL'ACQUA, Fernando Maída. Estrutura Agrária e Liberação de mão-de-obra agrícola no Estado de São Paulo. Revista de Administração de Empresa, Rio de Janeiro, 16(6):51-60, 1976.
- DELGADO, Guilherme Costa. Capital Financeiro e Agricultura no Brasil: 1965-1985; São Paulo: Ícone Editora, 1985.



DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. **Observações sociológicas sobre um tema controverso: população rural e educação em São Paulo.** FFCLCH/USP, Tese de doutoramento, 1979, mimeo.

\_\_\_\_\_. e LANG, Alice Beatriz da S.G. Educando para o trabalho: família e escola como agências educadoras. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília: 64(148): 217-233, 18, 1983.

DEMO, Pedro - Educação, Cultura e Poder - Hipóteses sobre a importância da Educação para o desenvolvimento, **Cadernos de Pesquisa**, S.P. (41) 12-21, 1.982

\_\_\_\_\_. Educação Rural - sua sintonia com o desenvolvimento, **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, 63(146): 289-298, 1980.

\_\_\_\_\_. Uma dúvida, quase uma perplexidade:- algumas dificuldades da Educação Rural, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (60) 54-60, Fev., 1.987

\_\_\_\_\_. Educação e Política Social, **Cadernos de Pesquisa**, SP, (60) 68-79, 1.989.

\_\_\_\_\_. **Dúvidas sobre profissionalização.** Brasília, MEC, 1981, mimeo.

DE ROSA, Maria da Glória, **História do Ensino Agrícola no Brasil República**, Marília, 1.979, mimeo.

\_\_\_\_\_. Algumas reflexões sobre o ensino agrícola brasileiro. **Didática**, 1980, UNESP-Marília.

DISAETE. **Projeto Ano Agrícola.** Relatório 1988, mimeo.

\_\_\_\_\_. **Regimento das Escolas Técnicas de 2º grau.** Proposta para discussão. São Paulo, 1987, mimeo.

\_\_\_\_\_. **Proposta para reorganização Curricular das Escolas Agrícolas** (Subsídios para reuniões). São Paulo, 1989, mimeo.

DICKISON, Sherman - A Educação Agrícola nos Estados Unidos, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 11(29) 48-54, Jul./Ago., 1.947.

DREIFUSS, René Armand. 1964: A conquista do Estado. Ação Política, Poder e Golpe de classe. 2a. ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

DUARTE, Eurides S. - Ensino Agrícola de 2º Grau, **Situação e Perspectivas**, 1976





DUCCI, Maria Angélica. **Formacion Profesional y Trabajo productivo** : reflexiones introductorias. CINTERFOR/OIT, 1984. Documento de referência : Seminário sobre formacion profesional y trabajo productivo, 14 y 15 de mayo de 1984, Cartagena.

DUFFAURE, André. Les maison familiales et leur évolution. **Éducation e developpement**, nº84: 3-13, mars 1973.

EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA. órgão Oficial da Secretaria de Estado da Educação. São Paulo, nº 12, 1984.

ETAESG "Paulo Guerreiro Franco". **Proposta da Escola para Reformulação Curricular**. Documento Interno, Vera Cruz/SP, 1989.

EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie - A reconstrução social da Escola, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 66(152) 106-19, Jan./Abr., 1.985

FAUSTO, Boris. A revolução de 1930. IN: MOTA; Carlos Guilhaume(org.), **Brasil em Perspectiva**. Difusão Européia do Livro, 1973.

\_\_\_\_\_. (org.) **História Geral da Civilização Brasileira**, Tomo III, O Brasil Republicano, 1º vol., SP: Difel, 1977 (Estrutura de Poder e Economia: 1889-1930).

FIALHO, José Renato Duarte, Análise dos egressos de Escolas Agrícolas de 2º grau - Subsídios à avaliação curricular **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 66(153) 353-356, Mai./Ago., 1.985.

FLEURY, Maria Teresa Leme e FERREIRA, Rosa Maria Fischer. Gestão e participação na organização do trabalho rural. **Revista de Administração de Empresa**, Rio de Janeiro, 24(4):19-22, 1984.

FONSECA, Hilton José Salles - **Ensino agrícola de nível médio**. Relatório de viagem de observação à Europa e USA -1967, Rio: Ministério da Agricultura.

FONSECA, Maria Teresa Lousada. **A extensão Rural no Brasil**, um projeto educativo para o capital. São paulo, Loyola, 1985.

FRANCO, Luiz Antonio Carvalho. **Escola /Trabalho/Mercado de Trabalho**. SP: Cenafor, 1985. OBS: Ver também: **A Escola do trabalho e o trabalho da escola**. SP: Cortez, 19

\_\_\_\_\_. **O Cenafor e a formação profissional**, MEC/CENAFOR, abril, 1984.

\_\_\_\_\_. **Educação e trabalho**. Revista ANDE. Nº13, 1988.



FRANCO, Maria Aparecida C. **Mediação e Particularidade.** Conceitos Fundamentais no estudo da relação trabalho e educação. Apresentado à XIV Reunião Anual da ANPED, São Paulo, 1991.

\_\_\_\_\_, e SIMON, Maria Célia de M.N. Trabalho e educação : a reordenação necessária no contexto da revolução de 1930. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, 66(160): 560-583, 1987.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa - Ensino Agrícola a nível de 2º grau - do discurso oficial à necessidade de conhecer a realidade, **Caderno de Pesquisa**, SP, (53) 3-9, Maio 1.985.

\_\_\_\_\_, Introduzindo a problemática do Ensino Agrícola e um pouco de sua história, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 68 (158) 41-64, Jan./Abr., 1.987.

\_\_\_\_\_, Instrumentações para acompanhamento de egressos de escolas técnicas agropecuárias e industriais, S.P., FCC, 1.987.

\_\_\_\_\_, Os alunos de cursos profissionalizantes a nível de 2º grau - um retrato sem retoques, **Caderno de Pesquisa**, SP (48) 47-56, 1.984.

\_\_\_\_\_, O ensino de 2º grau do ponto de vista de seus alunos e egressos - 4º Relatório Parcial, INEP-FCC, 1.984.

\_\_\_\_\_, O ensino técnico agrícola do ponto de vista de seus egressos, **Cadernos de Pesquisa**, SP, (60) 15-27, Fev. 1.987.

\_\_\_\_\_, O significado social do trabalho humano e a escola de 2º grau, CNPq/FCC, 1.983.

\_\_\_\_\_, Três estudos de casos:- Subsídios para revisão curricular de Escolas Técnicas Agrícolas de 2º grau, SP, FCC, 1.986

\_\_\_\_\_, O Ensino de 2º grau - Democratização? Profissionalização? ou nem uma coisa nem outra? **Cadernos de Pesquisa**, SP (47) 18-31, Nov. 1.983

\_\_\_\_\_, A função social do ensino técnico agrícola, **Educação e Sociedade**, S.P. (22) 28-55, Set./Dez., 1.985

\_\_\_\_\_, Procurando um novo espaço para o 2º grau. **Revista ANDE**, nº7, 1984: 21-26.

FREIRE, Paulo - **Extensão ou Comunicação?** 2a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1975.



FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improduti-**  
**va.** São Paulo: Cortez, 1984.

\_\_\_\_\_. **Trabalho, educação e tecnoclogia : treinamento poli-**  
**valente ou formação politécnica.** Revista ANDE, São Pau-  
lo, 1989.

\_\_\_\_\_. **Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador: o traba-**  
**lho como elemento pedagógico na formação profissional.**  
**Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (47):38-45, 1983.**

FREITAS, Zoraide Rocha de . **Historia do Ensino Profissional**  
**no Brasil,** SP, s.c.p., 1954.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Seminário "Pesquisa Educacional e**  
**Políticas Governamentais em Educação : Ensino de 2º Grau.**  
**Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (55): 31-49, 1985.**

GADOTTI, Moacir. **Palestra de abertura . I Sessão do Forum**  
**de Educação do Estado de São Paulo.** SE-São Paulo, 1983,  
mimeo.

GARCIA, Liliana Bueno dos Reis. **A questão do trabalho es-**  
**cravo e do trabalho livre no caso brasileiro.** Didática,  
1983, UNESP-Marília.

GEAGRI. **Proposta de Constituição do Departamento do Ensino**  
**Agrícola.** São Paulo, 1984, mimeo.

\_\_\_\_\_. **Projeto : Agro-olimpíada.** São Paulo, 1984, mimeo.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cul-**  
**tura.** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasilei-  
ra, 1968.

\_\_\_\_\_. **Cartas do Cárcere.** Rio de Janeiro: Editora Civiliza-  
ção Brasileira, 1966.

\_\_\_\_\_. **La alternativa pedagógica.** Barcelona: Editora Nova  
Terra, 1976.

\_\_\_\_\_. **Pasado y presente.** Buenos Aires: Granica editor,  
1974.

\_\_\_\_\_. **Obras escolhidas.** Lisboa: Editora Estampa, 1974.  
2vol.

GOMES, Cândido Alberto da C. **Modelos de mobilidade Social**  
**no Brasil: Educação acadêmica e profissionalizante em**  
**perspectiva histórica.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo,  
(40):22-33, 1982.



- \_\_\_\_\_. **O jovem e o desafio do Trabalho.** São Paulo: EPU, 1990.
- \_\_\_\_\_. **A educação em perspectiva sociológica.** 2a. ed. São Paulo: EPU, 1989.
- HALL, Robert King - **Educação Rural - Tópicos para estudos e análise,** *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 14 (39) 17-40, Mai./Ago. 1.950.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história.** Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1989.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de - **Raízes do Brasil,** 5a. ed., Rio: José Olympio, 1969.
- IANNI, Otávio . **O colapso do populismo no Brasil.** Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1968.
- INEP - **Avaliação de Estudos e Pesquisas sobre a profissionalização do ensino de 2º grau no Brasil, 1.971-82**
- JUNQUEIRA, Luciano A.P., MARIANI, Neusa e MARQUES, Waldemar **A posição do Ensino Agrícola de 2º Grau no Brasil.** São Paulo: Cenafor, 1976
- KAGEYAMA, A. e BERGAMASCO, S.M.P. **A estrutura da Produção no Campo em 1980.** *Perspectivas: Revista de Ciências Sociais*, São Paulo, UNESP, 1976/1977/1980.
- KEHRLE, José. **Evolução do Ensino Profissional no Brasil: uma visão crítica.** São Paulo: Cenafor, 1980. Prêmio Cenafor 1980.
- KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- KUENZER, Acácia Z. - **Ensino de 2º grau e Trabalho como princípio educativo,** SP, Cortez: 1.988.
- \_\_\_\_\_. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão.** Brasília: INEP; Santiago : REDUC, 1991.
- \_\_\_\_\_. **A questão do ensino médio no Brasil: a difícil superação da dualidade estrutural.** Apresentado à 6a CBE, São Paulo , 1991.
- \_\_\_\_\_. e outros. **Educação e trabalho .** Salvador, Fator, 1988.
- KULLER, José Antonio e FRANCO, Luiz Antonio Carvalho. **Impacto do avanço tecnológico sobre a administração das instituições de formação profissional.** São Paulo, Cenafor, 1982.





KUNZLI, Ruth. **Ensino Agrícola e vida rural no sudoeste paulista:** a escola prática de agricultura de Presidente Prudente (um estudo de caso). 1979. (Dissertação de Mestrado).

LARRUBIA, Luiz Martins. **Fatores determinantes do rendimento escolar :** análise econômica dos vestibulandos em Agronomia da UFSM em 1976. Santa Maria-RS: UFSM, 1976. (Dissertação de Mestrado)

LEAL, Laurindo(org.). **Reforma agrária na Nova República:** contradições e alternativas. São Paulo: Cortez: EDUC, 1986.

LEITE, Denise Meyer das Chagas. **Os ginásios orientados para o trabalho:** um conflito entre sua filosofia e sua clientela. Rio, PUC, Dissertação de Mestrado, 1972.

LEITE, Serafim. **Artes e ofícios dos jesuítas no Brasil:** 1549 a 1760. Lisboa : Edições Brotera, 1953.

LEITE, S.P. A pequena produção e o quadro recente da agricultura brasileira. **Perspectivas:** Revista de Ciências Sociais, São Paulo: UNESP, 1976/1977/1980.

LOPES, J.B. Do latifúndio à empresa unidade e diversidade do capitalismo no campo. IN: **Cadernos CEBRAP**, nº26, 1976.

LOUREIRO, Maria Rita Garcia. O controle do processo de trabalho na agricultura. **Revista de Administração de Empresa.** Rio de Janeiro, 21(3):29-34, 1981.

LOVISOLO, Hugo - Educação formal e adoção de tecnologias na agricultura : da escola-estudo e do trabalhar na técnica. **Tecnologia Educacional.** R.J. Ano XI, nº45, março/abril , 1982.

LUDKE, Menga e ANDRE, Marli E.D. - Pesquisa em educação - abordagens qualitativas, S.P.: EPU, 1.986

LYONS, Raymond F. - Los problemas y la estrategia del planeamiento de la educacion - La experiencia de América Latina, Unesco, 1.965

MACHADO, Lourdes Marcelino. **Ensino Agrícola de 2º Grau no Estado de São Paulo :** a dimensão legal. Apresentado à XIV Reunião Anual da ANPED, São Paulo, 1991.

MACHADO, Lucília R. de Souza - Educação e divisão social do trabalho: Contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro, 2a. ed., SP, Cortez, 1989.



- ..... Mudanças Tecnológicas e a Educação da Classe Trabalhadora. Apresentado à 6ª CBE, São Paulo, 1991.
- MALASSIS, Louis. Educação e desenvolvimento rural. IN: SZM-RECSANYI e QUEDA. Vida Rural e Mudança Social. São Paulo, Cia. Editora Melhoramentos, 1973.
- MANACORDA, Mário A. O princípio educativo em Gramsci. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. (série Educação Teoria e Crítica)
- MEC. Aviso Ministerial nº288/81: Novas diretrizes para a implantação efetiva do Ensino Profissionalizante de 2º Grau Prevista na Lei 5692/71. Relatora Anna Bernardes da Silveira Rocha, Brasília, 1981.
- MEC/SEPS. A concepção da profissionalização no ensino regular de 2º grau: Conceito modalidades e níveis das habilitações profissionais. Brasília, 1981. Série Regular, 30. Elaboração : Ambrosina da Costa Coradi e outros.
- ..... Proposta preliminar de reflexão para o ensino de 2º grau (versão preliminar). Brasília, 1982, mimeo.
- ..... Política nacional para educação agrícola. Brasília, 1982, mimeo.
- ...../COES. Pré-proposta de política para o ensino de 2º grau. Texto elaborado pelo Grupo de Trabalho constituído para elaboração de proposta de política para o ensino de 2º grau. José Cerchi Fusari (coord.) Brasília, junho, 1986, mimeo.
- ...../CENAFOR. Relatório do Curso de Atualização Pedagógica para professores, equipes técnico-pedagógicas e diretores das escolas agrícolas. MOMBAÇA-CEARÁ, 1986.
- ..... Habilitação básica em agropecuária: fundamentos, currículo, metodologia e avaliação. Brasília, 1977.
- MEDINA, C.A. et alii. Ensino Agrícola de Nível Médio no Brasil. Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais (CLAPCS), mimeo.
- MELLO, Cidúlia Diva Santos - Comunicação no meio rural:- Análise de uma situação completa, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 64 (148) 316, Set./Dez., 1983 - Discussões e Teses
- MELLO, Guiomar Namo de. Educação Escolar: Paixão, Pensamento e Prática. São Paulo : Cortez: Autores Associados, 1987.
- MELO, Maria Lúcia - Modelo experimental de cooperativismo nas Escolas de 1º e 2º graus, Revista Brasileira de Estu-



- dos Pedagógicos, 63 (143) 383-9, Jan./Abr., 1.983
- MENDONÇA, Sonia Regina de e FONTES, Virgínia Maria. **História do Brasil Recente: 1964-1980**. São Paulo, Ática, 1988.
- MIRANDA COSTA, V.M.H. A reforma agrária na nova Constituição: avanço(s) ou retrocesso(s)? **Perspectivas** :Revista de Ciências Sociais, São Paulo: UNESP, 1976/1977/1980.
- MIZOGUCHI, Shigeo - **Escola-fazenda: um sistema brasileiro onde o jovem aprende trabalhar e ganha**, Série Reflexões, nº 5, Cenafor.
- **Sistema Escola-Fazenda : Controle de Gerência da Produção em Centros Agrícolas**. São Paulo, Cenafor, 1976.
- , ADANT, Philippe e SILVA, Alberto C. **Aspectos da Situação Rural Brasileira**. São Paulo: Cenafor, 1970.
- e outros. **O Ensino Agrícola no Estado de São Paulo**. s.d., inédito (Arquivo particular do autor).
- e outros. **Estrutura e funcionamento do ensino agrícola a partir de 1973**. s.d., inédito (arquivo particular do autor).
- MOACYR, Primitivo. **A Instrução e as Províncias** (Subsídios para a História da Educação no Brasil -1835- 1889 ) 2º vol., SP: Cia Editora Nacional, 1939.
- **A instrução pública no Estado de São Paulo : primeira década republicana (1890-1900)**, SP: Cia Editora Nacional, 1942.
- MOREIRA, João Roberto - Educação Rural e Educação de base, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 28 (67) 87-129, Jul./Set., 1.957
- MÜLLER, Geraldo. Padrão agrário paulista : transformações e tendências . IN: TARTAGLIA, J.C.(org.) **Modernização e desenvolvimento no interior de São Paulo**. São Paulo, UNESP, 1988.
- MYINT, Hla. Educação e desenvolvimento - um balanço teórico. IN: PEREIRA, Luiz. **Desenvolvimento, Trabalho e Educação**. Rio de Janeiro: Zahar , 1987.
- NADAI, Elza. **Ideologia e progresso do ensino superior (São Paulo 1891-1934)**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.
- NAGLE, Jorge. A Educação na Primeira República. IN: BORIS, Fausto (org.) **O Brasil Republicano: sociedade e instituições**. Coleção História Geral da Civilização Brasileira, Tomo III, vol. 2.





NOSSELLA, Paolo. O ensino de 2º Grau : princípios e propostas. Apresentado à XIV Reunião Anual da ANPED, São Paulo, 1991.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Modo capitalista de produção e agricultura. São Paulo: Ática, 1986.

PAIVA, Vanilda. Educação Popular e educação de adultos. São Paulo, Loyola, 1987.

PASCHOAL, Adilson Dias - Educação para o trabalho e desenvolvimento no meio rural presente estado da Formação Profissional Agrônômica e proposição de um modelo dinâmico novo para as Universidades Brasileiras. MEC/CENAFOR, SP 1.983. Prêmio Cenafor 1982.

PECANHA, Wolga Cruz. A formação de professores de disciplinas específicas para o ensino técnico-agrícola. Palestra proferida na 1ª Reunião de Diretores de Centros de Formação de Professores do Ensino Técnico Comercial e a Diretoria do Ensino Agrícola. 9 a 11 de setembro de 1970, Cenafor, SP.

\_\_\_\_\_ e DUARTE, Aracy Bezerra - O ensino agrícola e o desenvolvimento integrado do país, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 54 (120) 338-49, Out./Dez., 1.970

PECAUT, Daniel. Os intelectuais e a política no Brasil. Entre o povo e a nação. São Paulo : Ática, 1990.

PERSPECTIVAS: Revista de Ciências Sociais ( Fundação para o Desenvolvimento da UNESP) São Paulo, 1976/77; 1980.

PISTRAK - Fundamentos da escola do trabalho, Brasiliense, 1981

SCHAPP, Adam. A sociedade informática São Paulo: Brasiliense, 1979

PRADO Jr., Caio - A questão agrária, SP, Brasiliense, 1967.

\_\_\_\_\_ - História Econômica do Brasil, SP, Brasiliense, 1967.

\_\_\_\_\_ - Formação do Brasil Contemporâneo, S.P., Brasiliense, 7a. ed, 1963

\_\_\_\_\_ - Evolução Política do Brasil e outros estudos, SP, Brasiliense, 1966

QUIRINO, Tarcizio - Educação e Profissionalização na área rural do Nordeste, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 54 (120) 313-37, Out./Dez., 1.970.

Revista Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro: Colégio do Brasil (ORDECC), nº 105, abr-jun., 1991.





RIBEIRO, Maria Luisa Santos - **História da Educação Brasileira: A organização escolar**, SP, Cortez, 1978.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**, Vozes, Petrópolis, 1987.

ROSSI, Wagner Gonçalves. **Pedagogia do Trabalho**. v.1. Raízes da Educação Socialista. v.2. Caminhos da Educação Socialista, SP, Moraes, 1981.

\_\_\_\_\_. **Capitalismo e Educação** : contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista. 2a.edição, São Paulo, Moraes, 1980.

SALM, Cláudio D. - **Escola e Trabalho**. SP: Brasiliense, 1.980

SÁ, Nicanor Palhares. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, (57):20-29, 1986.

SÃO PAULO, Governo do Estado. Secretaria da Agricultura. Diretoria de Publicidade Agrícola. **Anais da Jornada de Economia Rural**, promovida pelo IDORT, SP, 1947.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Manual de Projetos Agropecuários para habilitação profissional em técnico em agropecuária**. (Coord. Amílcar Romeu Poitens) São Paulo, 1981, mimeo.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politécnica**. Rio de Janeiro, FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1987.

SCHAFF, Adam. **A sociedade informática**. São Paulo: Brasiliense/Editora UNESP, 1990.

\_\_\_\_\_. **História e Verdade**. São Paulo : Brasiliense.

SCHMIDT, Carlos Borges e REIS, José. **Rasgando horizontes : A Secretaria da Agricultura no seu cinquentenário**. São Paulo, 1942.

SCHNEIDER, I.A. Integração do Agricultor no processo de produção e distribuição de novos conhecimentos : implicações teóricas, práticas e metodológicas. **Revista de Economia Rural**, Brasília, 19(2): 315-25, abr-jun, 1981.

SCHULTZ, Theodore. **O Valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.





..... A transformação da agricultura tradicional .Rio de Janeiro,Zahar, 1965.

SCHUTZ, Paulo e CHESTERFIELD, Ray - Educação e desenvolvimento rural integrado, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 63 (146) 305-12, Jan./Abr. 1.980.

SKATKIN, M.N.Les idées marxistes-leninistes sur l'enseignement polytechnique. in:CHAPOVALENKO, S.G. L'enseignement polytechnique en URSS. Paris : UNESCO, 1964, p.19-41..

SIMPÓSIO sobre Ensino Profissionalizante, Brasília, 1.981 - ANAIS, Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1.982.

SECRETARIA DA AGRICULTURA . Desenvolvimento da Agricultura Paulista.Instituto de Economia Agrícola, março, 1971,SP.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. São Paulo. Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo. São Paulo, 1991.

SECRETARIA Estadual de Educação e Cultura. Especificações educacionais para uma escola de 2º grau. R.J., 1.977.

SE/DISAETE - Projeto "Ano Agrícola", Relatório Parcial, S.P., Março/88, mimeo.

..... - Regimento Comum das Escolas Estaduais de 2º grau, Proposta para discussão, S.P., 1.987, mimeo.

..... - Proposta de Reorganização Curricular das Escolas Agrícolas, S.P., 1.989, mimeo.

SEVERO, Ricardo. O Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo. São Paulo: Oficinas do Liceu, 1934.

SILVA,Geraldo Bastos. A educação secundária : perspectiva histórica e teoria. São Paulo, Editora Nacional, 1969.

..... -Introdução à crítica do ensino secundário. Rio de Janeiro, MEC,1959.

SILVA, José Graziano - Tecnologia e Campesinato o caso brasileiro, *Revista de Economia Política*, S.P. 3 (4), 1.983.

SILVA, Sérgio. Desenvolvimento economico e agricultura no Brasil: as formas de acumulação e o desenvolvimento do capitalismo no campo. Campinas :UNICAMP, 1975,mimeo.

SILVA, S.R. Problemas na difusão de tecnologia aos pequenos produtores do nordeste semi-árido. *Revista de Economia Rural*, Brasília, 19(3): 465-81, jul-set., 1981.



SIQUEIRA, Angela Carvalho de . **Propostas, Conteúdos e Metodologias do Ensino Agrotécnico: que interesses articulam e reforçam?** Niterói: UFF, 1987. Dissertação de Mestrado.

SOLARI, Aldo E. **Formacion de Recursos Humanos, Educacion y Trabajo.** Uruguay- Montevideo: CINTERFOR/OIT, 1984

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de . **Gerência de formação profissional.** Cenafor, 1984 ( Seminário CINTERFOR de Caracas, 1983).

\_\_\_\_\_. **O futuro da formação profissional .** SP. Cenafor, 1984. Conferência proferida no Seminário de Formação Profissional Comparada na América Latina, SP: Cenafor, 11/10/1984.

SOUZA, Pompeu de - Uma coisa no Brasil que funciona:- A Escola Rural, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** - 14 (38) 186-9, Jan./Abr., 1.950

SPAGNOLO, Fernando - **Escola e Educação para o trabalho no meio rural:- o caso de Barra da Corda, S.P.,** CENAFOR, 1.982, 121 (Premio Cenafor 3)

STEVENS, Glenn Z. **Educacion Agrotécnica.** Buenos Aires: Troquel, 1968.

SZMRECSÁNYI, Tamás - **Pequena história da agricultura no Brasil,** SP, Contexto, 1990.

\_\_\_\_\_. e QUEDA, Oriovaldo. **Vida Rural e Mudança Social.** São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1973.

TARTAGLIA, José Carlos e OLIVEIRA, Osvaldo Luiz. **Agricultura e interiorização do desenvolvimento em São Paulo.** IN: TARTAGLIA, J. C. (org.) **Modernização e desenvolvimento no interior de São Paulo,** São Paulo: Editora UNESP, 1988.

TAVARES, Carlos Alberto - **Educação Agrícola em Escolas Rurais,** **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** 63 (146) 349-56, Jan./Abr., 1.980.

TEDESCO, Juan Carlos. **O problema do ensino de 2º grau na América Latina.** **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, 64(148): 191-207, 1983.

TEIXEIRA, Anísio. **Bases da teoria lógica de Dewey.** **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, 23(57): 3-27, 1955.

\_\_\_\_\_. - **Habilitação básica em agropecuária : fundamentos, currículo, metodologia e avaliação.** MEC, 1977.





- THIOLLENT, Michel J.M. - Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição avaliação e reconstrução, **Cadernos de Pesquisa**, S.P. (49) 45-50, Mai. 1.984.
- TORRES Fz, Artur - Educação Rural e sua importância para a Economia Nacional, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 16, (43) 173-6, Jul./Set., 1.951
- \_\_\_\_\_, Desenvolvimento do Ensino Agrícola no Brasil, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 17 (46) 117-21, Abr./Jun., 1.952
- \_\_\_\_\_, A Educação Rural e o Futuro do Brasil, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 14 (39) 174-8, Mai./Ago., 1.950.
- UNESCO, OREALC - Enseñanza agrícola:- conservación del material agrícola formación permanente del personal docente. Chile-Santiago, 1987.
- UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. Centro de Formação e Treinamento de Professores Agrícolas. **I Seminário de Educadores Agrícolas do Nordeste**. Departamento de Educação Agrícola/UFRPE, 1972.
- VANNI, Carlos Felício . **Estudo da clientela das Escolas Agrícolas de Grau Médio do Estado de São Paulo**. Araraquara, 1973. Tese de doutoramento.
- VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2a edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- VELEDA, Neiza Leite. **Problemas atuais do Ensino Agrícola no Brasil**. RS.Santa Maria,1970. Dissertação de Mestrado-UFSM.
- WARDE, Miriam J. Algumas reflexões em torno da Lei 7044. **Cadernos de Pesquisa** ,São Paulo:(47): 14-17, 1983.
- WARREN, Hugh. **L'enseignement Technique et Professionnel**. Etude comparative dans dix pays. UNESCO, 1968.
- WERTHEIM, Jorge e DIAZ-BORDENAVE, Juan. **Educação Rural no terceiro mundo**. experiências e novas alternativas.Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1981
- WISNICK, José Miguel et alii. **A virada do séculos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo : UNESP: Secretaria da Cultura, 1987.
- ZIBAS, Dagmar M.L. - Internato - Uma das faces ocultas do Ensino Agrícola de 2º grau, **Cadernos de Pesquisa**, S.P. (62) 45-51, 1.987.





\_\_\_\_\_, Educação - Produção revisitada! - as brechas do sistema, **Cadernos de Pesquisa**, S.P., (68) 82-88, Fev., 1.989

## LEGISLAÇÃO BÁSICA\*

### I. Federal

DECRETO- LEI nº 9613 de 20/8/1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

DECRETO- LEI nº 9614 de 20/8/1946. Disposições transitórias para execução da lei orgânica do ensino agrícola.

DECRETO-LEI nº 21 667 de 20/8/1946. Regulamento dos Currículos do Ensino Agrícola.

LEI 4024 de 20/12/1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

PORTARIA nº 100 (SEAV), de 5/10/1965. Fixa o currículo dos Cursos Técnicos Agrícolas.

LEI nº 5692 de 11/8/1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus.

PARECER CFE 45/72. Fixa os mínimos profissionalizantes para o ensino de 2º Grau.

PARECER CFE 853/71. Fixa o Núcleo Comum, para o Ensino de 1º e 2º Graus.

LEI nº 7044 de 1982. Dispõe sobre o ensino de 2º Grau.

### II. Estado de São Paulo

LEI Nº 367 DE 3/9/1895. Autoriza o Governo a criar uma escola prática de agricultura na fazenda São João da Montanha, município de Piracicaba.

LEI Nº 587 DE 3/8/1898. Cria na fazenda de São João da Montanha, município de Piracicaba, uma escola prática de agricultura, com um campo de experiências e um posto zootécnico, que lhe serão anexos.

LEI Nº 678 DE 13/9/1899. Organiza o Serviço Agrônômico do Estado.



DECRETO Nº 1266 DE 18/2/1905. Reorganiza e dá novo regulamento à Escola Agrícola Prática Luiz de Queiroz.

DECRETO 7073 DE 6/4/1935. Cria uma Escola Profissional Agrícola Industrial e Mista em Espírito Santo do Pinhal.

DECRETO-LEI Nº 12 742 DE 3/6/1942. Dispõe sobre a criação de escolas práticas de agricultura e sobre a criação da Diretoria de Ensino Agrícola na Secretaria de Agricultura

DECRETO 12 800 de 8/10/1942. Aprova as diretrizes gerais e programas de ensino para as Escolas Práticas de Agricultura

DECRETO 42 151 DE 5/7/1963. Transfere a administração da Diretoria do Ensino Agrícola da Secretaria da Agricultura para a Secretaria da Educação.

LEI Nº 10038 DE 5/2/1968. Dispõe sobre a organização do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo.

DECRETO 7510 De 29/1/1976. Reorganiza a SE:

RESOLUÇÃO SE Nº 41, DE 21/5/1979. Dispõe sobre instituição de Grupo de Trabalho para assuntos relativos ao Ensino Profissionalizante (GETEP).

PORTARIA CEI DE 13/11/1981. Dispõe sobre o planejamento das atividades práticas das Escolas Agrícolas de acordo com o Manual de Projetos Agropecuários.

RESOLUÇÃO SE Nº 17, DE 20/1/1984. Dispõe sobre a criação de Grupo Executivo de Trabalho-Ensino Agrícola - GEAGRI.

DECRETO Nº 23 544, DE 10/6/1985. Cria e organiza, na Secretaria da Educação, a Divisão de Supervisão e Apoio às Escolas Técnicas Estaduais.

DECRETO nº 34 032, de 22/10/1991. Dispõe sobre a transferência da Divisão de Supervisão e Apoio às Escolas Técnicas Estaduais para a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico e dá providências correlatas.

\* Ver Anexo 7. Relação de Dispositivos Legais (Estado de São Paulo)





