

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE AGRONOMIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM**  
**EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**DISSERTAÇÃO**

**A FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA**  
**PELA ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE**  
**BARBACENA NO CONTEXTO DA MODERNIZAÇÃO DA**  
**AGRICULTURA NO BRASIL (1965-1985)**

**ROSELI AUXILIADORA BARROSO**

**2010**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**A FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA PELA ESCOLA  
AGROTÉCNICA FEDERAL DE BARBACENA NO CONTEXTO DA  
MODERNIZAÇÃO DA AGRICULTURA NO BRASIL (1965-1985)**

**ROSELI AUXILIADORA BARROSO**

*Sob a Orientação do Professor*  
**Luciano Pasqualoto Canellas**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

Seropédica, RJ  
Maio de 2010

630.710981

53

B277f

T

Barroso, Roseli Auxiliadora, 1964-.

A Formação do Técnico em Agropecuária pela Escola Agrotécnica Federal de Barbacena no Contexto da Modernização da Agricultura no Brasil (1965-1985) / Roseli Auxiliadora Barroso - 2010.

90 f.: il.

Orientador: Luciano Pasqualoto Canellas.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 63-68.

1. Ensino agrícola - Brasil - Minas Gerais (MG) - Teses. 2. Ensino profissional - Brasil - Minas Gerais (MG) - Teses. I. Canellas, Luciano Pasqualoto, 1968-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

ROSELI AUXILIADORA BARROSO

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 06 de maio de 2010.



---

Luciano Pasqualoto Canellas, Dr. UENF



---

Angela Maria de Souza Martins, Dra. UNIRIO



---

Gabriel de Araújo Santos, Dr. UFRRJ

## DEDICATÓRIA

Ao meu pai – in memoriam – com quem aprendi que, para se conseguir algo na vida, não basta apenas querer imensamente, é preciso lutar incessantemente.

À minha mãe, com quem aprendo a cada dia o valor da fé, da crença de que nunca se está sozinho: há um Deus a olhar por nós.

À minha filha, Maria Clara, que da sabedoria nata de seus onze anos, em um momento de desânimo meu, disse-me: “Você não vai conseguir, mãe, você já está conseguindo. Veja! Você já veio até aqui...”

## AGRADECIMENTOS

Considero delicadíssima a tarefa de nomear aqueles a quem gostaria de agradecer por ter receio de deixar de mencionar alguém que, durante este período de estudos, seja merecedor de minha gratidão.

Não nomear, entretanto, é optar por um agradecimento coletivo, seria generalizar um sentimento que por ora requer especificação.

Disponho-me, pois, a correr o risco.

A Deus-Espírito Santo a quem, vezes sem conta, no silêncio dos templos ou na solidão das madrugadas de trabalhos e insônia, recorri, pedindo fortaleza de ânimo, sabedoria e ciência.

À minha família – minhas irmãs e Agnaldo – que, com paciência entenderam os momentos de reclusão; com amor, assumiram minhas tarefas familiares.

Ao meu sobrinho Álvaro, ajudante imprescindível no uso das ferramentas tecnológicas.

Aos amigos do trabalho – José Roberto, José Alexandrino, Izildinha, Márcio e Elisabeth Magri – companheiros que foram uma equipe a dar-me apoio incondicional.

Aos companheiros de turma, em especial, Silvânia, Ana Beatriz, Sebastião Zanon, Ângela e Amélia: colegas de estudo; contatos presentes de e-mails e telefonemas; amigos na divisão das incertezas, das angústias e dos sucessos.

Ao amigo Ricardo Madureira que, embora seja um amigo recente de tempo, já se tornou um irmão de alma.

Aos colegas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – Campus Barbacena, docentes e técnicos-administrativos, não apenas pela colaboração e incentivo, mas, sobretudo, pela confiança de que eu poderia realizar um trabalho que dignificasse a nossa sempre “Escola Agrícola”.

À Professora Andréa Ferreira Delgado, da Universidade Federal de Goiás, presente na qualificação e nos momentos iniciais desta pesquisa, quando, com orientações claras e seguras, deu-me as linhas mestras que norteariam todo o desenvolvimento do trabalho.

Ao meu orientador, Professor Luciano, que me acompanhou nesta empreitada.

Aos Professores Gabriel Araújo e Sandra Sanchez que, com o PPGEA, têm descortinado para muitos professores, como eu, um horizonte educacional que pode e deve ser diferente.

Enfim, para aqueles que não nomeei, recordo aqui os versos de Carlos Drummond de Andrade

Gastei uma hora pensando um verso  
que a pena não quer escrever.  
No entanto ele está cá dentro  
Inquieto, vivo.  
Ele está cá dentro (DRUMMOND DE ANDRADE, 1992, p. 20)

Tomo emprestados os versos do mestre e digo a vocês:

Gastei uma hora pensando um nome que a pena não quer escrever.  
No entanto ele está cá dentro  
Inquieto, vivo.  
Ele está cá dentro ...

Para vocês, cujos nomes não figuraram neste ato de agradecimento, digo que o importante não é o fato de o nome não sair; o importante é a certeza de que ele está “cá dentro”... do coração.

Obrigada!

“Eu acho que a gente tem que fazer sempre uma reforma, sabe?... [Mas] Se alguma coisa de antigamente “tava” dando certo, por exemplo, formação de técnicos agrícolas ... Se “tava” dando certo, tem emprego pra isso? Eu acho, então, que não deve parar. Deixa uma parte de treinamento, de ensino pra esse pessoal... Nossa agricultura evoluiu também, então a “Escola Agrícola” evolui também de acordo com a agricultura. Não deixa isso [ a formação de técnicos em agropecuária] de lado não; ninguém vai deixar de comer...”

(Trecho da entrevista concedida por D.M. ,aluno do então Colégio Agrícola Diaulas Abreu)



## RESUMO

BARROSO, Roseli Auxiliadora. **A Formação do Técnico em Agropecuária pela Escola Agrotécnica Federal de Barbacena no Contexto da Modernização da Agricultura no Brasil (1965-1985)**. 2010. 90 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2010.

Esta dissertação tem como objetivo investigar a formação do Técnico em Agropecuária pela Escola Agrotécnica Federal de Barbacena – MG no contexto da modernização da agricultura no Brasil (1965-1985). A questão principal estabelecida é se a formação do técnico no período em questão se fazia na e para a modernização. Os esforços investigativos iniciaram-se, então, pela reconstrução histórica da educação profissional agrícola no Brasil, com o objetivo de se identificar o significado e a função reservada a esse ramo do ensino dentro do conjunto da educação profissional. Verificou-se que a educação profissional agrícola, como os demais ramos da educação profissional significaram, nos primeiros anos da República, uma estratégia de controle social e tinha por função preparar um público pobre e desvalido da sorte para o trabalho. É, dentro da primeira República, que é criada, com os mesmos propósitos o então Aprendizado Agrícola de Barbacena. Em sua trajetória histórica, a EAFB experimentou uma série de transformações que, na superficialidade dos textos legais eram promovidas por razões administrativas, mas que, sob o ponto de vista de um aprofundamento hermenêutico eram transformações deliberadas para atender a questões econômicas. O reconhecimento de que a economia e os interesses políticos determinavam os rumos da educação no Brasil, torna-se ainda mais evidente quando, no contexto da modernização, foi implantado o Sistema Escola-Fazenda, no qual prática pedagógica e produção “em condições econômicas” se confundem e direcionam a formação do técnico para atuar como agente da modernização.

**Palavras-chave:** Ensino Profissional Agrícola, Modernização da Agricultura, Escola Agrotécnica Federal de Barbacena

## ABSTRACT

BARROSO, Roseli Auxiliadora. **The agricultural technician's education at "Escola Agrotécnica Federal de Barbacena, MG", in the context of the modernization of agriculture in Brazil (1965-1985)**. 2010. 90 p. (Dissertation, Master Science in Agricultural Education). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2010.

This study aims at looking into the education of the technician in agropecuary at "Escola Agrotécnica Federal de Barbacena, MG," in the context of the modernization of agriculture in Brazil (1965-1985.) The main established question is whether the education of the technician in the aforementioned period was intended at modernization. The investigative efforts began, then, by the historic reconstruction of the professional agricultural education in Brazil, with a view to identifying the meaning and the function reserved to this field of teaching in the concert of professional education. It was then verified that the professional agricultural education, as well as the other fields of professional education meant, in the first years of the Republic, a social control strategy which had as its function to prepare a public which was poor and "unlucky" (in terms of its professional success) for the employment market. It is in the first republican period which is created the then "Agricultural Apprenticeship of Barbacena", with the same purposes. In its historic trajectory, the EAFB went through a series of transformations which, in the superficiality of legal documents, were promoted for administrative reasons but which, under a hermeneutic point of view, were deliberate transformations which aimed at complying with economic issues. The recognition that economy and political interests determined the directions of education in Brazil becomes even more evident when, in the context of modernization, a system called "Escola-Fazenda" (school farm) was implemented, in which the pedagogical practice and production "in economic conditions" are mingled and direct the technician's education to act as an agent of modernization.

**Key-Words:** Agricultural Professional Teaching, Agricultural Modernization, Escola Agrotecnica Federal de Barbacena

## SUMÁRIO

1. <b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
2. <b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	6
3. <b>METODOLOGIA</b> .....	9
4. <b>RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	12
4.1. Ensino Profissional Agrícola de Nível Médio no Brasil: da Colônia ao Início da Década de 1960 .....	12
4.2. Trajetória Histórica da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena .....	23
4.2.1. O município de Barbacena .....	23
4.2.2. A Escola Agrotécnica Federal de Barbacena: do Aprendizado Agrícola ao Campus do Instituto Federal de Educação do Sudeste de Minas Gerais.....	25
4.3. O Processo da Modernização da Agricultura no Brasil.....	39
4.3.1. O Estado e a modernização da agricultura .....	42
4.4. A Formação do Técnico em Agropecuária no Contexto da Modernização da Agricultura no Brasil (1965-1985) .....	45
4.4.1. Os anos sessenta: educação para a prática.....	45
4.4.2. Do modelo de propriedade rural ao modelo de escola-fazenda.....	51
5. <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	61
6. <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	63
7. <b>ANEXOS</b> .....	69

## 1. INTRODUÇÃO

O lugar e o papel formativo da educação profissional no macrocontexto da educação nacional não raro têm servido ao meio acadêmico como questões que permitem problematizar a história da educação no Brasil.

Estreitamente ligada ao setor produtivo, institucionalizada formalmente ainda no Brasil-Colônia pelos jesuítas, assumida como dever pelo Estado por meio da Constituição de 1934, a educação profissional, legitimada como destinada às "classes menos favorecidas" pela Constituição de 1937; como todo o quadro da educação brasileira, vem desenvolvendo uma trajetória que se mostra permeável a interferências de ordem econômica, política e social.

A reforma da educação profissional promovida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – nº 9.394, de 20 dezembro de 1996 e legislação complementar, em especial o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, provocou forte impacto no setor educacional por dois motivos:

- 1º - desvinculou o ensino médio de formação geral e o ensino técnico-profissional; e
- 2º - propôs um itinerário profissionalizante flexibilizado.

O primeiro motivo ancorou-se no discurso legal de que a desvinculação entre ensino médio e ensino técnico seria vantajosa tanto para a instituição quanto para o aluno. A este possibilitaria flexibilidade no seu itinerário de formação, com conclusão de curso não vinculada obrigatoriamente ao período de três anos previsto para o ensino médio e àquelas, "melhores condições para atualização e permanente revisão de seus currículos" (BRASIL, Parecer nº 17, 1997). Na verdade, reacendia-se a polêmica acerca da histórica dualidade estrutural entre dois ramos de um mesmo nível de ensino: o ensino médio de formação geral, com caráter propedêutico para o nível superior e o ensino técnico-profissional que, conforme normatizado pela LDB nº 9.394/96, em seu Capítulo III, Art. 39, "conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva".

A ideia da dualidade estrutural torna-se ainda mais reforçada quando se coloca que a educação profissional deve ser articulada com o ensino médio e que a diplomação ao aluno conluente de um curso profissional de nível médio somente lhe será concedida quando comprovada a conclusão do ensino médio.

Dessa forma, “embora o MEC tenha atribuído a esta desarticulação a possibilidade de uma profissionalização mais rápida e flexível para os setores das camadas populares, não garante a equivalência com o ensino médio. Conseqüentemente fica reservado aos estudantes portadores do certificado de nível médio o acesso ao ensino superior. (ARAÚJO in FRIGOTTO (org.) , 2006, p. 83)

Com isso, confere-se autonomia de existência ao ensino médio, mas ao ensino profissional, mais uma vez, se confere o caráter de um ensino dependente, cuja estrutura isolada não concede prerrogativa legal de acesso ao nível superior ao seu egresso.

A desvinculação entre ensino médio e ensino técnico nada mais faz do que substantivar a ideia de que deve haver um ensino que propicie o acesso ao nível superior para alguns, caso do ensino médio; e um outro ensino que capacite seus egressos para a inserção no quadro da População Economicamente Ativa (PEA).

Essa desvinculação foi motivada por razões econômicas, pois a situação vivenciada por algumas escolas técnicas industriais da Rede<sup>1</sup> caracterizava aporte pouco aproveitado dos investimentos públicos, por não estarem inserindo na vida produtiva populações de formandos da educação profissional.

Essas escolas teriam-se transformado em alternativa de ensino médio gratuito de boa qualidade para jovens da classe média, que não estariam interessados em trabalhar como técnicos, mas sim, na realização de cursos superiores, em especialidades que freqüentemente nada tinham a ver com o curso realizado anteriormente. Em nome, portanto, da otimização econômica dos recursos financeiros públicos, os cursos técnicos deveriam ser oferecidos apenas aos estudantes efetivamente interessados em trabalhar na sua especialidade." (CUNHA, 2000, p.55)

Como se vê, a separação entre formação acadêmica e formação profissional representava uma proposta que baixaria os custos, “racionalizando” o uso dos recursos conforme a opção do aluno fosse o mercado ou a universidade. Ademais, a destinação das escolas técnicas para um público de baixa condição socioeconômica e não para um público de “classe média” continua funcionando como princípio da educação profissional.

O segundo motivo, a flexibilização, pretendia facilitar a adaptação dos currículos de formação profissional ao mercado de trabalho, atendendo, de forma rápida, ao fluxo contínuo de modificações que movem esse mercado. A formação por competências e habilidades deveria ser capaz de proporcionar ao futuro técnico condições ensejadoras dessa flexibilização.

Esses desdobramentos polêmicos da Reforma promovida pela LDB nº 9.394/96 e Decreto nº 2.208/97 acabaram por fazer retornar à pauta de discussões sobre educação profissional questões concernentes ao lugar, à estrutura e à função desse ramo de educação no País. Mas, mais que isso, tornaram evidentes que há fatores externos que influem e, por vezes, até determinam o sistema educacional.

Professora de Língua Portuguesa da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena (EAFB)- Minas Gerais<sup>2</sup> desde o ano de 1993, vi-me imersa na conjuntura de tantas mudanças que deveriam operar-se a um só tempo. A vivência de lecionar uma disciplina de formação geral e a observação de ações que suscitavam tantas dúvidas – desde a elaboração de um plano de curso centrado em habilidades e competências, conceitos cujos significados ninguém sabia definir ao certo até a proposta de ter cada membro do corpo docente de listar quais outras disciplinas estaria "em condições" de lecionar, ainda que elas não guardassem qualquer relação com a formação acadêmica em termos de graduação, nem com a habilitação obtida

---

<sup>1</sup> A denominação de “Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica” vinha sendo usada para designar um conjunto de instituições federais que integram o Sistema Nacional de Educação Tecnológica: Escolas Técnicas Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica e Escolas Agrotécnicas Federais, todas subordinadas ao MEC e vinculadas à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. A Lei nº 11.782, de 29 de dezembro de 2008, é que institui oficialmente a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, agora constituída pelas seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Universidade Tecnológica Federal do Paraná; Centros Federais de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro e de Minas Gerais; Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais.

<sup>2</sup> Por força da mesma Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, publicada no DOU nº 253, de 30 de dezembro de 2008 – Seção 1, a referida Escola passou a constituir, junto com duas outras instituições, também de ensino profissional, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – Campus Barbacena, denominação que a identifica desde a promulgação da referida Lei.(Art. 5º, inciso XV).

nesse nível de ensino pelo professor<sup>3</sup> – trouxeram consigo incertezas, angústia e um questionamento típico de quem vivenciava sua primeira reforma de educação profissional: havia sido sempre assim?

A educação profissional é determinante para o alcance do desenvolvimento social, político e econômico do País? Essa concepção parte de que lugar: do lugar da classe dominante ou do lugar da classe trabalhadora? Se ela não determina, pode ser por esse desenvolvimento determinada? Que significado tem a educação profissional num país como o Brasil, de desenvolvimento dependente? Afinal, para que formamos nossos técnicos?

Vale lembrar que a EAFB é uma instituição de educação profissional prestes a completar cem anos de existência neste ano de 2010: tempo relativamente pequeno se considerarmos que existem, no Brasil, instituições escolares quase bicentenárias; tempo relativamente considerável, porém, se levarmos em conta que se trata de uma escola que oferece educação profissional de nível técnico; educação esta que, conforme atesta Romanelli (2007) até há pouco tempo não despertava o interesse da população escolarizável, pelos seguintes fatores:

- a) primeiramente, a herança cultural que resultou do transplante da cultura letrada da civilização européia para o Novo Mundo;
- b) depois, o passado colonial que criou a ordem social escravocrata e estigmatizou o trabalho manual e as profissões técnicas;
- c) finalmente, a forma como se introduziu a industrialização nos países subdesenvolvidos, sobretudo o nosso, forma que acabou instituindo uma nova modalidade de transplante cultural - o da tecnologia criada nos centros de irradiação da cultura ocidental. Esta nova forma de transplante vem contribuindo substancialmente para que as chamadas regiões periféricas continuem em estado de dependência cultural, por causa de obstáculos que aquele representa para a tecnologia local. Isto constitui um desestímulo à expansão de cursos de formação técnica especializada. [...] (ROMANELLI, 2007, p.24)

Não imune à baixa demanda por cursos técnico-profissionais, nem a diversas reformas por que passou o ensino brasileiro e, nem ainda, às diversificadas determinações de organização e estruturação emanadas dos atos legais bem como dos órgãos federais a que esteve vinculada, a EAFB conseguiu, em algumas épocas, tornar-se referência do ensino técnico agrícola no Brasil, sendo, pois, merecedora de créditos por chegar ao patamar de cem anos de existência.

Os questionamentos anteriormente referidos resultaram na busca por uma literatura que trouxesse consigo alguma resposta. À leitura, inicialmente tímida, de artigos que tratassem da educação profissional no Brasil no contexto dos anos 90, seguiram-se outras que se desdobraram para vários caminhos possíveis quando se busca uma compreensão crítica da relação entre educação-educação profissional-mercado de trabalho.

Oriunda da área de Letras, habituada a leituras sobretudo no plano estético, custou-me familiarizar com textos que tratavam do capitalismo e do alcance de sua ideologia sobre o campo socioeducacional de uma nação; dos usos políticos que o Estado faz da educação por meio da escola; das teorias sociais da educação; das políticas econômicas dos órgãos

---

<sup>3</sup> No ano de 1999, por meio da Circular nº 010/DDE/set.99, cada um dos professores do quadro permanente da Instituição foi solicitado a assinalar quais eram as disciplinas que estaria em condições de lecionar. Usando o próprio texto do documento: “Assinale com um X, nos quadrados abaixo, todas as disciplinas que V.Sa. se dispõe a lecionar na EAFBarbacena INDEPENDENTEMENTE de sua Formação Acadêmica ou Habilitação.” A essa ordem seguia-se uma lista com 082 (oitenta e duas) disciplinas que correspondiam a todas aquelas que eram ministradas nos cursos ofertados pela Escola.

financiadores internacionais se projetando nas políticas educacionais do País; da história e historicidade da educação profissional no Brasil.

Associados à percepção da historicidade da trajetória de cem anos da EAFB, os questionamentos iniciais acabaram por gerar o problema que move esta pesquisa: a formação do técnico em agropecuária pela Escola Agrotécnica Federal de Barbacena no contexto da modernização da agricultura no Brasil (1965-1985).

Cumprir esclarecer que a definição do problema se direcionou para o passado pelos motivos que passo a expor. Inicialmente, porque se trata de um período marcado por profundas alterações na realidade política e econômica e por calorosas discussões no plano educacional.

A segunda metade da década de 1960, os anos 70 e a primeira metade dos anos 80, no Brasil, experimentaram o modelo econômico do “desenvolvimento associado, que propunha, exatamente, [...] reforçar os elos estruturais de dependência, internos e externos.” (GONÇALVES NETO, 1997, p. 28). Essa dependência implicava um consentimento e um acatamento, por parte do Estado e das forças hegemônicas da sociedade, das intervenções externas propostas para realidade brasileira, sob o invólucro de condições contratuais para investimentos externos ou concessão de empréstimos de capital internacional, a fim de fomentar o desenvolvimento econômico da nação.

Nesse sentido, vários acordos foram firmados entre o Brasil e, principalmente, os Estados Unidos, e programas, projetos e reformas que, a princípio, contemplavam apenas o setor econômico, começam a se estender ao setor educacional.

Em segundo lugar, a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, não promovera alterações significativas na estrutura do ensino brasileiro. Uma crise educacional se desenhava para o Governo em função da existência de uma demanda social por educação que se acentuava e a inexistência de oferta capaz de atender a essa demanda; os índices de retenção no nível elementar do ensino continuavam elevados, confirmando a alta seletividade do sistema; e, sobretudo, “a estrutura escolar não respondia, nem de longe, à demanda de recursos humanos criada pela expansão econômica.” (ROMANELLI, 2007, p. 206)

Diante desse quadro, o Estado, sob a orientação dos técnicos da Agência Internacional para o Desenvolvimento – AID, “se impôs a tarefa de organizar a educação com base em sua política de desenvolvimento econômico”, ou seja, o processo educativo foi utilizado como estratégia para garantir e promover a expansão econômica.

Por fim, justifica-se, ainda, a escolha do período 1965-1985 para estudo, pela constatação de que os estudos realizados sobre a educação profissional no Brasil, têm-se voltado, sobretudo, para a história do ensino profissional industrial. Numa proporção bem menor estão aqueles que se propõem a desenhar o mapa da evolução do ensino profissional agrícola. A título de hipótese, e só de hipótese, surge a dúvida: será que de forma inconsciente o ensino profissional de práticas e técnicas agrícolas não estaria ainda sendo visto como um ensino “menos intelectualizado” (KUENZER, 2007, p.13) e, por isso, não despertaria o mesmo interesse que o ramo industrial?

À vista dessas considerações foi que o recorte temporal foi feito.

Romanelli (2007, p. 23) afirma que “[...] pensar a educação num contexto é pensar esse contexto mesmo: a ação educativa processa-se de acordo com a compreensão que se tem da realidade em que se está imerso.”

O propósito deste trabalho é investigar uma prática educativa num dado contexto. O objetivo é investigar se a formação do técnico em agropecuária pela Escola Agrotécnica Federal de Barbacena, no contexto da modernização da agricultura no Brasil, se fazia dentro **da e para a** perspectiva dessa modernização. E o caminho definido para se chegar a uma resposta é o de conhecer e compreender o contexto em que essa formação foi engendrada.

Por via indireta, vai-se descortinar a possibilidade de se reconstruir algumas dimensões da história da instituição nesse período.

Assim, torna-se mister conhecer a matriz curricular estruturante do Curso e as mudanças que, porventura, ela possa ter sofrido no decurso de tempo; responder às seguintes questões: o currículo de formação do técnico era permeado por e permeável ao discurso da modernização que apregoava que somente a sobreposição de uma agricultura moderna, tecnologicada às formas tradicionais de agricultura seria capaz de modernizar o setor agrícola? O que foi a modernização da agricultura no Brasil? Qual o grau de interferência do contexto econômico sobre as políticas educacionais? Quem era o técnico nesse processo de modernização?

Os questionamentos feitos, embora se dirijam ao passado, continuam motivando discussões em torno do ensino profissional agrícola de nível médio no Brasil. Exemplo disso é o fato de que, no ano de 2008, a Diretoria de Formulação de Políticas Públicas de Educação Profissional e Tecnológica da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) promoveu um ciclo de seminários sobre esse ramo de ensino intitulado “Ressignificação do Ensino Agrícola”.

De acordo com o documento-base, o significado atribuído ao ensino agrícola nas escolas federais é o de “transmissão ordenada e sistemática de conhecimentos tecnológicos destinada à difusão de tecnologias, especialmente para uma agricultura com alta entrada de insumos externos[...] (BRASIL, Documento-base, 2008)

Por isso, a necessidade de se colocar esse ramo de ensino na mesa de discussões, considerando que o sentido tradicionalmente atribuído a ele já não encontra respaldo na realidade multifacetada do rural brasileiro contemporâneo.

Ressalta-se no documento-base que as políticas para a condução do ensino agrícola precisam e devem considerar a existência de espaços sócio-territoriais (assentamentos, acampamentos, reservas indígenas, etc.), de unidades de produção de agricultura familiar e dos complexos agroindustriais. Além disso, as políticas contemplarão a ética e a sustentabilidade que devem ser os princípios orientadores de qualquer proposta de desenvolvimento para os espaços rurais.

Na intenção de dar a conhecer o contexto que envolve o objeto de pesquisa, reunimos os dados coletados na seção “Resultados e Discussão” e a dividimos em subseções.

Na primeira subseção, apresenta-se uma descrição da evolução do ensino profissional agrícola no Brasil até o início da década de 1960. Nessa evolução, dá-se especial relevo ao *status quo* desse ramo de ensino dentro da organização do ensino nacional; às funções que lhe foram atribuídas; aos atos legais que o normatizaram; ao papel do Estado em relação a ele.

Na segunda subseção, um relato histórico sobre a Escola Agrotécnica Federal de Barbacena, acompanhando desde a criação do então Aprendizado Agrícola até a atual condição de Campus do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais. Não se trata de um relato histórico aprofundado porque para fazê-lo necessitaríamos de tempo mais dilatado e de um acesso a um *corpus* de fontes documentais dentro e fora da Instituição. Contudo, é um relato que apresenta os momentos mais importantes dentro da evolução da Escola.

A terceira subseção dedica-se ao contexto compreendido no período de 1965-1985, enfocando os fatores que fizeram acontecer o processo de modernização da agricultura e de que forma a educação tornou-se instrumento desse processo.

A quarta subseção representa a essência mesma do estudo. Nela serão apresentados os dados coletados sobre a formação do técnico em agropecuária pela EAFB no contexto da modernização e um esforço para responder à questão formulada como objetivo da pesquisa.

Por fim, na última seção apresentamos as considerações finais acerca da investigação realizada.



## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

Todos os estudos realizados acerca da educação profissional no Brasil, apontam-lhe alguns traços que se tornaram profundamente marcantes em sua constituição:

Paralelamente à construção do sistema escolar público, o Estado procurava desenvolver um tipo de *ensino apartado do secundário e do superior*, com o objetivo específico de promover a formação da força de trabalho diretamente ligada à produção: (grifo nosso) os artífices para as oficinas, fábricas e arsenais. (MANFREDI, 2002, p. 75)

[...] *objetivos e prioridades* da formação profissional e da educação técnica, voltados a uma *'certa parte da população pobre, desprovida de sorte*, e direcionados à formação de trabalhadores para o desempenho de tarefas específicas em postos de trabalho para um setor produtivo', (grifo nosso) organizado e baseado no modelo fordista de produção. (KUENZER, 2007, p. 55)

Retratando a sociedade, o sistema educacional brasileiro fora, até então, um sistema acentuadamente *dualista*: de um lado, o ensino primário, vinculado às escolas profissionais, para os pobres, e, de outro, para os ricos, o ensino secundário articulado ao ensino superior, (grifo nosso) para o qual preparava o ingresso. (ROMANELLI, 2007, p. 67)

As passagens pontuadas em Manfredi (2002), Kuenzer (2007) e Romanelli (2007) direcionam para a interpretação de que, do ponto de vista da sua institucionalização, a educação profissional tem sido reduzida à perspectiva de um ensino que se articula em torno de determinados eixos que o singularizam como uma modalidade de educação que é destinada à classe popular e não à elite; que objetiva a formação de mão-de-obra para atender à demanda do mercado de trabalho; que está à margem da estrutura geral do ensino uma vez que apresenta condições restritivas para o acesso do indivíduo a níveis mais elevados de formação acadêmica. Nessas condições, a educação profissional representa o espaço onde, contraditoriamente ao que deveria ocorrer, dá-se uma nítida separação entre educação e trabalho.

Contraditoriamente, porque essa separação é resultado do movimento histórico dos modos de produção<sup>4</sup> humana. Saviani (2006) afirma que, nas sociedades primitivas, marcadas por um modo de produção comunal<sup>5</sup>, a dimensão humana da educação e do trabalho era unitária. A educação se dava espontaneamente, como qualquer outra prática social, no trabalho e nas relações que dele decorrem.

---

<sup>4</sup> "O modo de produção é a forma que determinada sociedade assume no que concerne ao processo global da produção em decorrência de suas forças produtivas com as formas de relações sociais de produção. As forças produtivas abrangem os meios de produção (ferramentas, equipamentos, tecnologia, terra, matéria-prima, insumos etc.) e a força de trabalho (a energia físico-biológica que move a atividade dos homens). As relações de produção são constituídas pela propriedade econômica das forças produtivas, as formas de propriedade dos meios de produção e da força de trabalho." (SEVERINO, 1994, p.156)

<sup>5</sup> Nas sociedades primitivas não havia divisão de classes; os meios de produção eram propriedade de todos e todos empenhavam sua força de trabalho.

À evolução dos modos de produção, operou-se a divisão técnica do trabalho<sup>6</sup> e, posterior a ela, a divisão social<sup>7</sup>. A essa divisão do trabalho passou a corresponder uma desvinculação entre este e a educação e uma divisão dentro da própria educação.

O trabalho é característica ontológica do homem e, como tal, inscreve-se na essência do ser humano.

Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a *produzir* seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material. (MARX e ENGELS, 1974, p.19 – itálico no original)

Produzindo seus meios de vida, o homem estabelece com a natureza não uma relação de conformação, mas uma relação de transformação. Transforma a natureza para que ela se ajuste a ele (embora seja parte integrante dela) e também se transforma.

Frigotto (2006) afirma que:

Diferente do animal, que vem regulado e programado por sua natureza e, por isso não projeta sua existência, não a modifica, mas se adapta e responde instintivamente ao meio, os seres humanos criam e recriam, pela ação consciente do trabalho, a sua própria existência.

Embora também seja um ser da natureza, ao constituir-se humano se diferencia dela assumindo uma autonomia relativa como espécie de gênero humano que pode projetar-se, criar alternativas e tomar decisões. (FRIGOTTO in Dicionário da Educação Profissional em Saúde, p.258)

Assim, se o homem “para constituir-se humano” precisa se formar humano, ele passa por um processo pedagógico, que supõe aprendizagem e transformação. A educação, então, se instala junto com o trabalho, torna-se tão ontológica quanto aquele no processo que torna o homem humano.

Portanto, se a educação profissional é uma educação para o trabalho, é uma formação para o trabalho, ela deveria preparar o homem para uma ação interventiva na natureza dentro de uma intenção consciente do indivíduo, levando em conta que essa intervenção implica uma relação social com outros homens e uma relação do homem consigo mesmo. A educação para o trabalho deve, então, trabalhar três dimensões do homem: a dimensão subjetiva, a dimensão técnica e a dimensão social, a fim de que ele possa criar a sua própria existência, de que ele possa “projetar-se”, de que ele possa “criar alternativas”.

Cabe, agora, entender o que é o mercado de trabalho. O mercado de trabalho é o resultado da organização de postos de trabalho ou funções em decorrência de transformações que ocorrem nas sociedades humanas e nas formas de organização do trabalho que, numa conjuntura capitalista, levam algumas profissões a desaparecerem, outras a surgirem e outras tantas ao processo de qualificação/requalificação. (MANFREDI, 2007)

Lamentavelmente, o sistema de educação profissional no Brasil, primeiro dentro de um modo de produção escravista e, depois, dentro de um modo de produção capitalista, vem tratando a educação profissional de forma reducionista.

---

<sup>6</sup> As atribuições dos indivíduos na produção de bens que lhes permitam garantir a sobrevivência se especializam: “uns vão plantar, outros vão caçar, outros guerrear, outros ainda comerciar etc. (SEVERINO 1994, p. 151)

<sup>7</sup> A divisão social do trabalho decorre da hierarquização estabelecida entre os grupos sociais em função da divisão técnica.

As constatações feitas pelos estudiosos da educação já citados evidenciam que a finalidade da educação profissional era preparar para o trabalho; mas não o trabalho visto como dimensão ontológica do homem, que o faz intervir e modificar o seu mundo físico, e, nesse contexto, ir tecendo relações sociais, técnicas e subjetivas que o estimulem não só à prática, mas também à reflexão, à crítica, que o façam querer transformar, para melhor, o conjunto das relações humanas em que está inserido.

Trata-se do trabalho entendido como um “posto de trabalho para um setor produtivo”, como domínio de técnicas; enfim, educação que prepara mão-de-obra para o mercado de trabalho. O próprio texto legal recente e ainda em vigor (BRASIL, Parecer nº 16, 1999) dá mostras da concepção equivocada de trabalho quando afirma que:

não se concebe, atualmente, a educação profissional como simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho, mas sim, como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. (Ibidem),

para depois, contraditoriamente, afirmar que

o desenvolvimento de competências profissionais deve proporcionar condições de laborabilidade, de forma que o trabalhador possa manter-se em atividade produtiva e geradora de renda em contextos sócio-econômicos cambiantes e instáveis.(Ibidem)

Vista por esse ângulo, a educação profissional desconsidera a ideia de que, pelo trabalho, o homem pode “criar alternativas”. À sociedade capitalista interessa dar ao aluno a educação profissional de que ele precisa para executar com “competência e habilidade” o seu “trabalho” e, dessa forma, mantê-lo na condição social em que é desejável que ele esteja.

Romanelli (2007) observa que isso ocorre não apenas com a educação profissional, mas com a educação como um todo.

Foi, assim, que a falta de tradição de classe média, aliada ao fator escravidão fez com que a intenção do sistema escolar brasileiro de prover as necessidades educativas de cada classe, *sem lhe alterar a estrutura social*, (fosse) confirmando *a distribuição da educação às estreitas necessidades de cada classe*.(grifo nosso) (ROMANELLI, 2007, p. 44)

Importa uma educação que o preserve como força produtiva, que gere renda, na maioria das vezes não para si, mas para o proprietário dos meios de produção. A escola, nesse contexto,

ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob a aparência de equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, (...) contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima. (NOGUEIRA, 2004, p. 58)

### 3. METODOLOGIA

O interesse em se investigar a história da educação profissional no Brasil tem crescido na última década. Baseados na nova proposta de historiografia dos *Annales*, os estudos vêm deixando de se constituir em narrativas lineares de fatos e nomes, para promover uma abordagem interpretativa, na qual não há como se desconsiderar aquilo que se passa dentro dos muros das escolas, nem como deixar de conjugar essa realidade intramuros com os fatores sociais, políticos e econômicos que nela interferem. O que se constata é que, anterior à lei, à sistematização, à proposta pedagógica adotada, há o social, o político e o econômico que lhes deram forma; e, depois delas, há o contexto escolar que as materializaram na íntegra ou com distorções, ou que, simplesmente, as rejeitaram.

Assim, os pontos de interesse dos estudiosos da história da educação foram se diversificando e se ampliando. Estudos há que privilegiam o sistema escolar brasileiro e as políticas públicas; outros que se dedicam à compreensão das funções da escola e outros, ainda, cujo interesse se direciona para as relações existentes entre educação e trabalho.

Nesta pesquisa, nosso ponto de interesse é a formação do técnico em agropecuária pela EAFB no contexto da modernização da agricultura no Brasil. Interessa-nos, portanto, reconstruir esse momento da história da instituição da perspectiva do currículo de formação desse técnico, materializado sob a forma de regimentos, grades curriculares, de concretização de um modelo pedagógico polêmico como o foi o modelo do sistema escola-fazenda.

Justino de Magalhães (2004), teórico português da história da educação na perspectiva das instituições, define a educação como um conceito polissêmico, envolvendo quatro significações:

[...] educação/instituição traduz toda a panóplia de meios, estruturas, agentes, recursos, mas também as marcas socioculturais e civilizacionais que os estados e outras organizações mantêm em funcionamento para fins de permanência e mudança social. Educação/ação corresponde à intervenção de alguém ou de algo sobre alguém outro, ainda que apenas indiretamente assumida como tal. Educação/conteúdo refere-se simultaneamente ao processo e ao objeto cultural, à matéria (o processo de maturação, como o processo de conhecimento, são educacionais, pois geram alteração de comportamento e do saber com sentido duradouro e referem-se a um objeto cultural em trânsito). Finalmente, educação/produto circunscreve-se à resultante – é na aceção de resultado que vulgarmente se utiliza a palavra educação, sem que todavia se observe uma diferenciação entre os diversos tipos de produto educacional, como seja o registro de um percurso (in) formativo, um constructo heterosubjetivo, o resultado de uma heteroação, entre outros. (MAGALHÃES, 2004, p.16)

A consciência dessa polissemia se faz necessária, porque ao traçar o itinerário da pesquisa que investiga a formação do técnico, entendemos formação como sinônimo de educação e, nesse sentido, estaremos lidando com os quatro conceitos simultaneamente, com a ressalva de que, quanto ao conceito educação/produto, circunscrevemo-nos à resultante do registro de um percurso (in) formativo.

Deste modo, nosso primeiro movimento de pesquisa se deu no sentido de buscar leituras que traçassem um panorama geral da história da educação no Brasil. A leitura de Romanelli (2007) se tornou um hipertexto que foi conduzindo a janelas específicas acerca da educação, cujos conhecimentos foram se entrelaçando numa rede de nexos.

Entender a educação como uma prática social conduziu à busca dos conceitos dados à educação e das funções atribuídas à instituição-escola nas sociedades capitalistas, o que nos levou à leitura de textos do escritor italiano Antônio Gramsci, bem como de textos de sociólogos da educação, como Durkheim.

A atuação do jogo político de interesse na gestação das políticas públicas conduziu-nos à leitura de Saviani (2006), Kuenzer (2007), Alves (1968), Severino e Fazenda (2003), Silva (2002). A análise desenvolvida pelos autores ia aos poucos dando conta do elevado grau de influência do Estado e das classes hegemônicas no Brasil e, após o advento do capitalismo, especialmente sobre o ensino profissional.

Somaram-se às leituras temáticas acerca da educação, as leituras que compunham o cenário da modernização da agricultura no Brasil. Para isso Graziano da Silva (1981,1982 e 2007) e Gonçalves Neto (1997) permitiram um conhecimento de todo o discurso que justificou e propagou a modernização.

Sendo a pesquisa de caráter qualitativo, ela não se baseia no critério numérico para garantir sua representatividade. Não construímos gráficos que apontem para constatações unívocas, mas procuramos estabelecer nexos entre as informações encontradas.

O trabalho de campo envolvia como espaço a própria EAFB, a instituição. Ali deveriam se encontrar as fontes que poderiam responder às nossas investigações. Contudo, o cenário arquivístico com que nos deparamos não é diferente do cenário que muitos estudiosos da educação têm encontrado: “Caixas com documentos importantes misturam-se a restos de cortinas, carteiras quebradas e muitos ácaros.” (BUFFA, s.d. in ARAÚJO; GATTI JR. org., 2002, p. 28)

Acrescentaríamos à população de ácaros, ratos e animais peçonhentos. Ainda assim, conseguimos encontrar textos de legislação normativa e orgânica, planos gerais de ensino, históricos escolares, discursos, listas nominais de matrículas por série e curso, uma única pasta com detalhamento de material utilizado como recurso na disciplina. Embora exíguas, as fontes já permitiam um trabalho de leitura, análise e coleta de dados.

A fim de compreender melhor a dinâmica interativa existente dentro da EAFB recorreremos a um instrumento a mais de coleta de dados: a entrevista semi-estruturada, ou seja,

aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem respostas do informante. (TRIVIÑOS, 2009, p. 146)

Na escolha dos entrevistados, buscamos alunos formados no período em questão e que deram continuidade às suas carreiras profissionais dentro da área de Ciências Agrárias.

Apenas uma entrevista teve como entrevistada uma profissional da educação na época, que era a supervisora pedagógica da EAFB. O serviço de supervisão pedagógica na Escola era exercido pelos servidores lotados na Secretaria Escolar sob a supervisão de um professor. O exercício da supervisão pedagógica por um profissional especializado aconteceu entre os anos de 1979 e 1981, só voltando novamente a ser exercido por profissional especializado na década de 90.

Todos os cuidados legais necessários quanto à entrevista foram tomados, tendo sido solicitado a cada entrevistado que firmasse uma autorização de divulgação da entrevista na íntegra ou de fragmentos dela. Também não descuidamos de agradecer formalmente a colaboração de cada um dos entrevistados.

A escolha da técnica de entrevista semi-estruturada reside no enriquecimento que esta pode agregar à investigação de caráter qualitativo, como é o caso desta pesquisa, considerando-se que

[...] o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 2009, p.146)

Assim, o discurso que aflorou das entrevistas teve a riqueza de revelar um ângulo da formação dos técnicos que, algumas vezes, se conjugava ao exposto nas fontes documentais; em outras, abria novas perspectivas para a compreensão da formação porque apresentava o olhar de quem era o objeto de um processo de formação num contexto específico. E mais, de que como esse processo foi assimilado, por eles, os alunos.

Esclarecidos os procedimentos metodológicos adotados, procedemos à análise dos dados sempre nos valendo de toda a teoria que cerca a história da educação profissional no Brasil.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 4.1. Ensino Profissional Agrícola de Nível Médio no Brasil: da Colônia ao Início da Década de 1960

A gênese do ensino agrícola escolarizado no Brasil se deu logo após a transferência da Família Real Portuguesa para a Colônia, com a determinação de criação<sup>8</sup>, em 1812, de um Curso Superior de Agricultura, na Bahia<sup>9</sup>.

Até essa época, não existiam escolas de nível superior no Brasil, a não ser a educação superior religiosa, com vistas a formar sacerdotes, ministrada pelos padres jesuítas a um público seletivo, formado por homens da classe dominante. O restante

[...] da população escolar que não seguia a carreira eclesiástica encaminhava-se para a Europa, a fim de completar os estudos principalmente na Universidade de Coimbra de onde deveriam voltar letrados. (ROMANELLI, 2007, p.35)

Ainda assim, mesmo não existindo cursos de nível superior, o contexto sociocultural não favoreceu a consolidação do Curso de Agricultura da Bahia e, somente em 1881, formou-se a primeira turma de engenheiros agrônomos no Brasil. Contemporaneamente ao esforço de criação do Curso de Agricultura, outros cursos superiores foram criados por iniciativa do Príncipe Regente D. João VI, destacando-se, dentre eles, os cursos oferecidos pela Academia Real da Marinha, Academia Real Militar e pelas escolas médico-cirúrgicas. Os dois primeiros, formando profissionais para atuarem na engenharia civil e na carreira militar, respectivamente. Os cursos de Medicina, por sua vez, formavam profissionais para o exercício de uma medicina mais científica que se sobrepusesse a uma medicina prática e ao curandeirismo, práticas terapêuticas comuns na Colônia. Assim sendo, esses cursos tinham uma finalidade pragmática, foram criados com o objetivo de se buscar algum tipo de melhoramento para a Colônia que, a partir de então, seria a sede onde estava instalada a Corte Portuguesa.

Quanto ao Curso de Agricultura, numa sociedade escravocrata, latifundiária, cujo regime se baseava na exploração de uma agricultura extensiva e rudimentar; na força de trabalho escrava; numa sociedade que não via necessidade de mão-de-obra especializada para atuar nas lavouras de café; numa sociedade em que a predominância da cultura humanística se fazia sentir sobre um currículo de conhecimentos técnicos, era natural que um Curso de

---

<sup>8</sup> Na Carta Régia escrita ao Conde de Arcos, D. João VI justifica a determinação para a instalação na constatação de que a agricultura no Brasil (referência à produção de cana-de-açúcar) carecia de cuidados técnicos, ou seja, de técnicas de produção racionais a fim de melhorar a produtividade e a produção das culturas já estabelecidas e efetuar tentativas de introdução de outras variedades. Nota-se que a preocupação do Príncipe Regente, no sentido de melhorar produção e produtividade, é um indício de se usar o ensino a favor da ordem econômica.

<sup>9</sup> Segundo Feitosa (2006), a determinação de D. João VI não foi cumprida e, somente em 1859, é que foi criada a primeira escola de ensino agrícola no Brasil. Para o autor, o motivo para o adiamento reside no fato de que a cultura do café já se sobrepunha à cultura da cana-de-açúcar. Sendo aquela uma cultura perene, extensiva, exigia técnicas mais simples de produção. Com o declínio da cultura da cana-de-açúcar, não interessava aos agricultores técnicas mais racionais de produção. Romanelli (2007), contudo, afirma que o curso foi criado, entretanto, não vingou: "O Gabinete de Química organizado na Corte e o Curso de Agricultura criado na Bahia, em 1812, foram duas tentativas de implantação do ensino técnico superior, que, se não vingaram, (grifo nosso) pelo menos tiveram o mérito de trazer para a Colônia opções diferentes em matéria de educação superior." (ROMANELLI, 2007, p.38)

Agricultura não atraísse a população escolar que podia prosseguir os estudos até o nível superior.<sup>10</sup>

Conquanto não tenha logrado êxito com uma instituição de ensino agrícola na primeira metade do século XIX, na segunda metade, porém, mudanças substanciais no contexto político, econômico e social do Brasil colaboraram para que o interesse pela institucionalização do ensino agrícola em espaços escolares fosse retomado.

A principal mudança, a abolição da escravidão negra, trouxe implicações de ordem política, econômica e social para a Monarquia e para a aristocracia rural dominante. A classe minoritária passa a ser engrossada por uma população de mestiços e negros libertos. Negros que, além da força física, não tinham nenhum outro valor agregado para lidarem nas lavouras de café e que, considerados como possíveis fardos a serem carregados, foram preteridos aos imigrantes europeus, que demonstravam algum conhecimento técnico das ciências agrárias, sendo, portanto, mais úteis aos latifundiários.

A mão-de-obra negra já não era mais necessária e nem desejada no campo. No dizer do historiador Joel Rufino dos Santos (1979)

[...] os negros descobriram que não tinham nada, só a liberdade. Não tinham terra, não tinham profissão, não tinham ajuda do governo. A lei Áurea nem sequer os mencionava. Os da roça vieram para a cidade (embora muitos preferissem lá ficar). Os da cidade foram morar em favelas e cortiços.[...] (SANTOS, 1979, p.120)

Tratava-se de uma população de pobres negros e mestiços que, somada a uma população de pobres brancos, desejavam uma incorporação à vida produtiva da nação, quer nas cidades, quer no meio rural. Entretanto, aos olhos da classe hegemônica, figuravam como “vadios” que, se não controlados, poderiam se converter em uma ameaça ao sistema.

Para o Brasil, que constituiria uma nação republicana um ano depois da abolição da escravidão negra e que, dentro da filosofia positivista se guiaria pelos princípios de “ordem e progresso”, urgia que se encontrasse uma solução racional para resolver o problema da grande massa populacional que se formava nas cidades. A solução veio sob a forma, então, do ensino profissionalizante. Não o institucionalizado em escolas de nível superior, mas um ensino profissional promovido e custeado pelo Estado, separado do ensino superior e do ensino secundário propedêutico e científico; um ensino “com o objetivo específico de promover a formação da força de trabalho diretamente ligada à produção [...]” (MANFREDI, 2002, p.75)

Assim, em 1909, sob os auspícios de um Estado positivista e de uma aristocracia latifundiária, foram criadas as Escolas de Aprendizes e Artífices destinadas a abrigar o ensino industrial, e os Patronatos Agrícolas, destinados ao ensino agrícola. Num e noutro caso, escolas para um público “pobre e desvalido da sorte”, na verdade expressão de

[...] uma política de controle social, pela submissão resignada pela força da necessidade, formando homens incapazes de rebelar-se contra o sistema e a ordem capitalista, disfarçada de benefício social. Tratava-se de uma política de ensino profissionalizante que *salvava* os pobres da marginalidade, mas, sobretudo,

---

<sup>10</sup> A população escolar que podia prosseguir os estudos até o nível superior era composta pelos filhos dos senhores da elite agrária da Colônia. Ao filho homem mais velho era entregue a administração dos negócios da família e, por essa razão, ele não prosseguia os estudos. Havia, também, uma crença de que para esses filhos da elite agrária “era possível progredir sem o estudo formal de uma escola de agricultura, por meio da compra de maquinismos e de leituras e, talvez, de algumas práticas em academias ou cátedras de agricultura, ou apenas por meio de melhorias da parte administrativa e econômica dos negócios, como alguns progressistas faziam desde o início do século XIX. A seus filhos caberiam escolas de medicina, engenharia e direito e, com essa bagagem científica, seria possível racionalizar a agricultura.” (OLIVER e FIGUEIRÔA, 2006, p. 108-9)



aumentava com o trabalho destes homens *salvos* pelo ensino profissionalizante, os lucros dos donos dos meios de produção. (FERREIRA, 2002, p. 50 – itálico no original)

Outro traço digno de nota da educação destinada às camadas populares é o de que ela deveria ser conduzida de forma tal que não despertasse no indivíduo qualquer intenção ou desejo de mobilidade social nem lhe proporcionasse condições para isso. Nesse sentido fica patente a ideia de que

[...] a instrução popular deveria ser de tal conteúdo que aperfeiçoasse o povo sem deixar de ser trabalhador, sem criar nele a veleidade de querer sair de sua classe, de aceitar disciplinadamente sua função no sistema de produção[...] (KOLLER, 2003, p.27)

No caso específico dos Patronatos Agrícolas, o texto de Montenegro (1923) confirma o tríplice objetivo do ensino profissional agrícola: o assistencialista e compensatório – controlador da ordem social; o correccional – controlador da ordem política e o instrucional – controlador da ordem econômica:

[...] as crianças admitidas nos Patronatos tem de ser industriadas no trabalho da lavoura e então aqui se inicia o preparo de homens que amanhã serão fatores incomparáveis de nossa grandeza econômica. Aquele que sai de um Patronato já não é o trabalhador bronco, desconhecedor de todos os processos que a boa agricultura exige para a sua eficiência. [...] Não é, portanto, apenas um homem dotado de bons sentimentos, forrado de virtudes plausíveis que os Patronatos entregam a sociedade. *É um verdadeiro mestre dessas principais questões agrícolas que eles devolvem ao meio de onde os foram retirar.*[grifo nosso] (MONTENEGRO, 1923, pág. 366 apud FERREIRA, 2002, p. 52)

Subjazem à passagem destacada duas constatações importantes: a primeira evidencia o cuidado que os Patronatos Agrícolas deveriam ter em promover uma educação que fixasse o homem ao meio rural. Sendo o ensino ministrado correspondente ao nível básico, de conhecimentos técnicos elementares, deveria encontrar imediata aplicabilidade no setor da economia ao qual se destinava e esgotar-se em si mesmo, não permitindo acesso a qualquer outro nível de ensino.

A segunda que, em se tornando o egresso do Patronato Agrícola um “mestre das principais questões agrícolas”, ele passaria a ser conhecedor dos processos da “boa agricultura”, ou seja, evidencia-se a preocupação em se racionalizar as práticas agrícolas, tornando-as mais “modernas” em oposição às práticas rudimentares convencionais. Mais uma vez, ainda que de forma algo tímida, constata-se a extensão da ordem da produção capitalista para o campo pelas vias da formação daquela que seria a futura geração camponesa.

O lugar e o papel formativo destinado aos estabelecimentos de ensino agrícola, como é o caso dos Patronatos Agrícolas e dos Aprendizados Agrícolas, dentro dessa perspectiva de controle, fica visivelmente substantivado na redação de alguns artigos do Decreto nº 3.736, de 25 de maio de 1911, que aprovava o regulamento do então Aprendizado Agrícola de Barbacena.

## CAPÍTULO I<sup>11</sup> DO APRENDIZADO E SEUS FINS

Art.1º. O Aprendizado Agrícola de Barbacena tem por fim formar trabalhadores aptos nos diferentes serviços da pequena propriedade rural, principalmente nos que se referem á fructicultura, á horticultura e ás indústrias que dellas derivam, tendo

---

<sup>11</sup> Preservou-se a ortografia do texto original.

como accessorios a apicultura e a criação de animaes domésticos mais úteis ao pequeno cultivador.

Art. 2º. O ensino é essencialmente practico e deve aproveitar, de preferência, aos filhos de pequenos cultivadores e trabalhadores ruraes que queiram instruir-se nas referidas especialidades, na cultura, tratamento, multiplicação, aclimatação e melhoramento das planctas fructíferas e hortenses [...]

[...]

#### CAPÍTULO V

##### DO REGIMEN ESCOLAR, DO APRENDIZADO E DO METHODO DE ENSINO

Art.31. Os trabalhos practicos constarão, indistinctamente, de todos os serviços do Aprendizado, que serão feitos, tanto quanto possível, exclusivamente pelos alumnos, sendo o pessoal de trabalhadores ruraes reduzido ao mínimo.

[...]

Art.37. O director reunirá no começo da semana todos os alumnos, na presença do auxiliar agrônomo e dos chefes de serviço, com o fim de distribuir pessoalmente os serviços, analysando, ao mesmo tempo, os trabalhos executados durante a semana e fazendo as recommendações que julgar convenientes, inclusive os elogios ou reprimendas que os mesmos alumnos houverem merecido.

[...]

#### CAPÍTULO VIII

##### DA ADMISSÃO DOS ALUMNOS

[...]

Art.54. Terão preferência para a matricula nos cursos regular e primário os filhos de agricultores, profissionaes de industria rural e trabalhadores agrícolas, na razão de 60% sobre o numero fixado para a mesma, devendo ser preenchidas as vagas restantes com filhos de pessoas que exerçam outras profissões.

[...]

#### CAPÍTULO IX

##### DOS EXAMES, CERTIFICADOS DE CAPACIDADE [...]

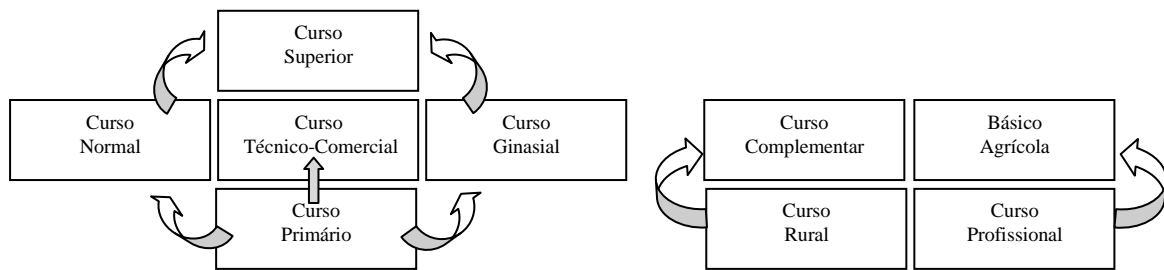
Art.58. Os alumnos que concluírem o curso terão direito a um certificado de capacidade em trabalhos practicos de agricultura, cabendo-lhes preferencia nos cargos do ministério condizentes com os mesmos conhecimentos.

Art.59. Serão também preferidos na aquisição de lotes nos centros agrícolas, e ao que mais se houver distinguido por sua conducta e aproveitamento, poderá o Governo conceder um lote gratuitamente. (BRASIL, Decreto nº 3.736, 1911)

Com todas essas orientações, o ensino profissional agrícola não caracterizava uma ameaça aos grandes proprietários rurais porque formaria indivíduos que permaneceriam, nas relações de produção capitalista que se instituíaem naqueles primeiros anos de República, na condição de força de trabalho, e que não ascenderiam à condição de donos dos meios de produção.

Mesmo com um incipiente modelo de produção capitalista se consolidando gradativamente na economia brasileira, começando a alcançar, inclusive, o setor primário, o ensino agrícola elementar, a que Kuenzer (2007) chama de “ensino rural”, já era objeto da dualidade estrutural histórica que marca o ensino brasileiro, distinguindo um percurso educacional humanístico e científico para acesso ao nível superior, percurso trilhado pelos indivíduos das classes dominantes e um percurso educacional limitado, pragmático e que não dava acesso ao nível superior, sendo trilhado por aqueles oriundos das classes menos favorecidas. Assim é que, até 1932, havia no nível elementar da estrutura de organização do ensino brasileiro três alternativas: curso primário, curso rural e curso profissional.

**Quadro 1**



A leitura do quadro anterior mostra que a única alternativa que se constituía em um dos níveis de acesso ao curso superior era o curso primário, desde que a ele sucedesse o curso ginásial ou o curso normal. O curso rural, embora tendo o mesmo período de duração do curso primário e do curso profissional, ou seja, quatro anos, permitia o acesso apenas ao curso básico agrícola. Também é preciso observar que esses cursos – primário, rural e profissional – eram desarticulados entre si, ainda que correspondessem a um mesmo nível de ensino.

O curso rural, embora representasse e represente até hoje, um ramo do ensino profissional, foi tratado isoladamente, como se não fosse vinculado àquele. Esse tratamento duplamente segregador dado ao ensino agrícola se justifica pela herança cultural<sup>12</sup> que ainda associava trabalho agrícola a trabalho escravo, e, assim, tinha um “status” ainda menor que o do ensino industrial, a ponto de não ser considerado um ramo deste, embora ambos fossem considerados como correspondentes a “funções menos intelectualizadas” (KUENZER, 2007, p.13).

Em 1932, a Reforma Francisco Campos confere uma maior organicidade ao ensino brasileiro, privilegiando, sobretudo, o ensino secundário. Dos cursos profissionais, a reforma cuidou apenas do ensino comercial e do ensino normal, mas ainda continuou mantendo todos os cursos profissionais, inclusive os dois que foram por ela contemplados, sem articulação com o ensino secundário e não dando acesso ao nível de ensino superior.

A Reforma teve o mérito de criar um sistema de ensino nacional que se estruturava em ensino primário, ensino secundário e ensino superior, concedendo, porém, apenas aos dois últimos organicidade orientada por diretrizes nacionais. Não incorporando a esse sistema os cursos profissionais, continuou mantendo-os na condição de “apêndices” ao sistema de ensino brasileiro.

Alguns anos mais tarde, ainda na década de 1930, o ensino profissional começa a encontrar um lugar na legislação brasileira e na organização da educação nacional.

A Constituição de 1937, assim prescreve em seu artigo 129:

Art. 129. O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os

<sup>12</sup> Romanelli (2007) explica que a educação escolar, nos primeiros anos da República, estava voltada para a formação das elites dirigentes, para a formação de uma população escolar que perpetuaria os valores da oligarquia rural dominante. Essa educação de elite foi tomada como modelo pela classe emergente, que enxergava nesse modelo de educação possibilidade de ascensão social e rejeitava a educação técnica, que era símbolo da classe dominada. Para o ensino agrícola, o quadro se apresentava ainda pior: embora boa parte da população se concentrasse no campo, o sistema de produção agrícola sustentado, sobretudo, por práticas rudimentares, não permitia atribuir à educação agrícola escolarizada um papel de relevância. Dessa forma, fatores como demanda por parte de uma população escolarizável e exigência de produtividade do sistema de produção eram nulos e levavam a classe rural, composta de trabalhadores, a não vislumbrar qualquer funcionalidade na educação.

de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.[...] (BRASIL, Constituição Federal, 1937)

Louve-se a assunção, por parte do Estado, desse ramo da educação bem como a preocupação de inseri-lo dentro do sistema regular do ensino e não mais tratá-lo como um “apêndice”; lamenta-se, contudo, a persistência e continuidade em legitimá-lo como um ensino destinado às classes populares.

Conforme analisa Romanelli (2007):

[...] Não observou (referência a Fernando Azevedo), por exemplo, que, oficializando o ensino profissional, como ensino destinado aos pobres, estava o Estado cometendo um ato lesivo aos princípios democráticos; estava o Estado instituindo oficialmente a discriminação social, através das escolas. (ROMANELLI, 2007, p.153)

É também no Estado Novo que se dá a Reforma do Ensino promovida pelo Ministro da Educação<sup>13</sup> de Getúlio Vargas, Gustavo Capanema. Conhecida sob o nome de Reforma Capanema, essa Reforma tinha por objetivo reordenar a configuração do ensino brasileiro, promovendo uma organização e uma maior articulação entre os níveis e ramos de ensino.

O conjunto de Decretos-leis<sup>14</sup> que orientaram especificamente o ensino médio – nível intermediário entre o ensino primário e o ensino superior – ficou conhecido como Leis Orgânicas do Ensino. Promulgadas entre 1942 e 1946, interessa-nos a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, o Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946.

Antes de mais nada, é preciso lembrar que embora a Lei Orgânica do Ensino Agrícola tenha sido gestada pelo Ministério da Educação do Governo de Getúlio Vargas, a vinculação dos estabelecimentos de ensino, objetos da referida Lei, continuou com o Ministério da Agricultura – Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário – SEAV.

A Lei Orgânica do Ensino Agrícola tem o mérito de incorporar o ensino agrícola ao sistema de ensino regular brasileiro, conferindo-lhe o lugar de um dos ramos do ensino médio. Além disso, as diretrizes da Lei conferiam um caráter de unidade a ser observada em todo o território nacional, embora admitisse e reconhecesse como legítima a descentralização do ensino que permitia que os Estados e municípios mantivessem estabelecimentos de ensino agrícola sob sua jurisdição.

Mesmo facultando a oferta do ensino profissional agrícola aos Estados, municípios e particulares, a Lei exigia que os estabelecimentos de ensino agrícola dessas instâncias se pautassem pelo respeito e obediência às diretrizes por ela fixadas, asseverando, inclusive, inspeção do Ministério da Agricultura sobre estes estabelecimentos.

Pela Lei, estariam autorizados a fazer a oferta do ensino agrícola, os seguintes tipos de estabelecimentos:

- a) Escolas de Iniciação Agrícola;
- b) Escolas Agrícolas;
- c) Escolas Agrotécnicas.

<sup>13</sup> O Ministério da Educação era, então, Ministério da Educação e Saúde.

<sup>14</sup> Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942: Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto-lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943: Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto-lei nº 8.529, de 02 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto-lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Normal; Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946: Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

## Quadro 2

<i>CICLO</i>	<i>CURSO</i>	<i>DURAÇÃO</i>	<i>DIPLOMAÇÃO</i>
1º	Iniciação Agrícola	02 anos	Operário Agrícola
1º	Mestria Agrícola	02 anos	Mestre Agrícola
2º	Curso Agrícola Técnico	03 anos	Técnico
2º	Curso Agrícola Pedagógico de Magistério de Economia Rural Doméstica*	02 anos	Licenciado em Economia Rural Doméstica
2º	Curso Agrícola Pedagógico de Didática de Ensino Agrícola ou de Administração de Ensino Agrícola**	01 ano	Licenciado em Didática do Ensino Agrícola /Técnico em Administração do Ensino Agrícola

\*O Curso Agrícola Pedagógico de Magistério de Economia Rural Doméstica exigia para admissão que o aluno tivesse concluído o Curso de Mestria Agrícola e, por essa razão, tinha a duração de 04 anos.

\*\*Os Cursos Agrícolas Pedagógicos de Didática de Ensino Agrícola ou de Administração de Ensino Agrícola exigiam para admissão que o aluno tivesse concluído qualquer dos cursos agrícolas técnicos, o que os coloca na condição de cursos com 04 (quatro) anos de duração.

Nessa nova configuração dada aos estabelecimentos de ensino agrícola, a então Escola Agrícola de Barbacena, juntamente com dois Aprendizados Agrícolas, dos doze existentes no Brasil, foi transformada em Escola Agrotécnica de Barbacena<sup>15</sup>.

Institui, ainda, a referida Lei, como princípio norteador do ensino agrícola que este não se limitaria mais apenas ao domínio de práticas técnicas, mas que também abarcaria estudos de cultura geral, além do que deveria promover uma associação entre conhecimentos teóricos e práticos. O inciso 4, do Art.5º, Capítulo II, assim prescreve:

4. A informação científica exigir-se-á em todos os casos, mesmo no ensino dos cursos destinados a dar rápida e sumária preparação para os comuns trabalhos da vida rural, por forma que o ensino agrícola, com tornar conhecidos os processos racionais de trabalho, concorra para eliminar da agricultura as soluções empíricas inadequadas. (BRASIL, Decreto-lei nº 9.613, 1946)

Infere-se do texto legal que havia uma preocupação de que o ensino profissional não se tornasse mero treinamento, mas que se fizesse de forma um pouco mais aprofundada, a fim de ser um instrumento de mudança de mentalidade do campo a favor da modernização a ser levada ao setor primário.

Também é matéria da citada Lei Orgânica a indicação que as instituições de ensino agrícola sejam centros de divulgação das novas técnicas junto às comunidades em que estão inseridas, conforme atesta o Art. 71 da Lei:

Art. 71. Os estabelecimentos de ensino agrícola buscarão estender a sua influência educativa sobre as propriedades agrícolas circunvizinhas, quer levando-lhes

<sup>15</sup> Decreto nº 22.506, de 22 de janeiro de 1947.

ensinamentos relativos aos seus trabalhos agrícolas habituais ou de matéria de economia rural doméstica<sup>16</sup>, quer despertando entre a população rural interesse pelo ensino agrícola e compreensão de seus objetivos e feitos. (Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946)

Outro ponto de destaque e de inovação será encontrado no inciso III, do Capítulo V:

III. É assegurado ao portador do diploma conferido em virtude da conclusão de um curso agrícola técnico a possibilidade de ingressar em estabelecimentos de ensino superior, para matrícula em curso diretamente relacionado com o curso agrícola técnico concluído, uma vez verificada a satisfação das condições de admissão determinadas pela legislação competente. (Ibidem)

Apesar da limitação, rompia-se parcialmente com a antiga estrutura dualista que impedia ao concluinte de cursos profissionais o acesso ao nível superior de ensino. A partir das Leis Orgânicas da Reforma Capanema, a estrutura da dualidade do ensino médio vai sendo paulatinamente abalada e, nesse sentido, as Leis Orgânicas representam um avanço educacional.

Mas não só isso. A referida Lei estabelece diretrizes que pretendem transformar o conjunto de estabelecimentos de ensino agrícola de nível médio em um sistema articulado do ensino profissional agrícola no País. Perpassa o seu texto proposta de estudos para se diagnosticar problemas enfrentados por esse ramo de ensino; de regulamentação dos currículos profissionais; de definição de metodologias, de preparação dos docentes para atuarem nos estabelecimentos de ensino agrícola.

A soma dessas ações, agora prescritas em Lei, revela que o ensino agrícola deixava de ser visto, enfim, como um ensino “menor”, tanto que a Lei recomenda que sejam tomadas medidas para “promover a elevação do nível dos ensinamentos e da competência pedagógica dos professores e orientadores”. (Ibidem)

Numa avaliação final da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, valemo-nos das palavras de Rodrigues (1999):

Para o ensino agrícola, pelo menos em termos legais, houve mudanças no sentido de ter perdido um pouco do caráter corretivo da legislação anterior, ao mesmo tempo que continuou com o papel e funções de contenção do êxodo rural, de qualificação de mão-de-obra no meio rural para o aumento da produção de gêneros, tanto para o abastecimento interno quanto para a exportação. Como já foi dito anteriormente, a partir da década de 40 o paradigma central dado ao ensino profissionalizante como

um todo foi o mesmo do ensino industrial, que por sua vez, trouxe ao ensino agrícola uma nova perspectiva, a da tecnificação da produção. (RODRIGUES, 1999, p. 66)

O período transcorrido entre 1946 e 1961, ano em que foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, assiste ao fim do Estado Novo e do populismo de Getúlio Vargas e à intensa entrada de capital externo na economia no Governo de Juscelino Kubitschek.

Dá-se uma considerável expansão do setor industrial, que passa a demandar por mão-de-obra qualificada. O recompletamento dos quadros de recursos humanos deveria ser feito de

---

<sup>16</sup> O Decreto nº 21.667, de 20 de agosto de 1946, regulamenta os currículos do Ensino Agrícola. O Curso do Magistério de Economia Rural Doméstica é considerado um curso pedagógico, ou seja, com a intenção explícita do processo ensino-aprendizagem a ser estendido às famílias rurais e consistia num trabalho de ensino e orientação dessas famílias quanto a condutas de Higiene e Dietética, de Enfermagem e Puericultura, de Indústrias Rurais Caseiras.

forma acelerada e as escolas de educação profissional que compunham o sistema mantido pelo Estado não tinham

condições para comandar o treinamento rápido de mão-de-obra de que precisava a expansão econômica da época. Isso porque, ainda que não faltassem recursos humanos e materiais (e esse não era o caso do Brasil), a formação técnica proporcionada pelo sistema estava longe de acompanhar o ritmo de desenvolvimento tecnológico dos últimos anos. (ROMANELLI, 2007, p.168)

Some-se a isso o fato de que, equiparados ao ensino secundário, os cursos profissionais tinham a mesma duração daquele, ou seja, sete anos. Tempo demasiado longo para um sistema de produção que não podia esperar.

Nesse contexto e com a interferência dos dois fatores anteriormente descritos, a aprendizagem industrial de nível elementar ou de qualificação mais elevada foi delegada às empresas, que ofertavam esse tipo de ensino por meio do SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Isso configurava um sistema de ensino profissional paralelo ao sistema administrado e mantido pelo Estado.

Mas não só isso. A expansão do setor industrial trazia outras implicações além da demanda por mão-de-obra qualificada e da falta de condições do Estado de atender satisfatoriamente a essa demanda.

O crescimento da indústria, dos serviços, da população urbana exige um aumento mais rápido da produção de alimentos e matérias-primas, reclamando imperiosamente a exploração de terras e dos latifúndios e a *elevação da produtividade do trabalho agrícola* [grifo nosso]. Enquanto no período de 1949 a 1958, o produto industrial cresceu 135% em termos reais, o produto agrícola aumentou de apenas 42%. (ALVES in MARIGHELA et al., 1980, p.65)

Pelo que se viu trazia implicações também para um outro setor da economia: o setor agrícola, que tomado como atrasado representava um “entrave” para o desenvolvimento econômico da nação, considerando

que o atraso das zonas rurais decorria da escassa preparação do homem do campo. Assim sendo, o importante seria preparar melhor esse homem, [...] e isso só seria alcançado mediante o aperfeiçoamento de métodos e técnicas de uma prática pedagógica não-escolar, ou seja, a educação comunitária. (FONSECA, 1985, p.58)

O entendimento de que só uma prática não-escolar lograria educar e preparar o homem do campo implicava entender que o ensino profissional agrícola, à semelhança do ensino industrial, também não tinha condições de satisfazer às exigências da economia de que se colocasse o meio rural acompanhando *pari passu* a expansão urbano-industrial.

Embora para o ensino profissional agrícola não existisse, ainda, um sistema paralelo de ensino profissional nos moldes do SENAI, que promovesse instrução e treinamento rápidos; em Minas Gerais, em 1947, teve lugar uma experiência de um sistema de ensino rural ambulante, desvinculado do ensino agrícola formal.

Em 1948, o Estado de Minas Gerais firma um acordo de cooperação com a Agência Internacional Americana – AIA – e aperfeiçoa o sistema de ensino rural ambulante iniciado no ano anterior. Nascia o Serviço de Extensão Rural, a princípio com intenção creditícia, ou seja, a oferta de créditos aos produtores agrícolas para aquisição e uso dos produtos preconizados pelo projeto de modernização da agricultura; depois, com a intenção pedagógica de educar o agricultor, de “produzir mudanças nos conhecimentos, nas atitudes e no comportamento das populações rurais para o atendimento dos interesses desenvolvimentistas urbano-industriais.” (KOLLER, 2003, p. 32)

A partir de então, a Extensão Rural idealizada, amplamente financiada e supervisionada por representantes dos interesses do capital industrial, assume papel central na educação rural brasileira, com a missão de produzir mudanças nos conhecimentos, nas atitudes e no comportamento das populações rurais para o atendimento dos interesses desenvolvimentistas urbano-industriais. (Idem, ibidem, p. 31)

Dessa forma, o ensino agrícola do sistema profissional federal, apesar da estruturação que lhe fora dada pela Lei Orgânica do Ensino Agrícola, passava a dividir as suas ações educativas com a Extensão Rural, “financiada e supervisionada por representantes dos interesses do capital industrial.” (Idem, ibidem)

Em 20 de dezembro de 1961, é sancionada a Lei nº 4.024, representando a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cuidando de todos os níveis de ensino.

Pelo texto da Lei, considerando o Título VII – Da Educação de Grau Médio, o ensino profissional, no texto legal denominado técnico, continuava como ramo do nível médio e abrangia os seguintes cursos: industrial, agrícola e comercial, devendo ser ministrado, em todos os ramos, em dois ciclos, o ginásial e o colegial. O primeiro ciclo com duração de quatro anos e o segundo com duração de três.

No caso específico do ensino agrícola, as duas etapas que compunham o primeiro ciclo – iniciação agrícola e mestria agrícola – foram reunidas no ciclo ginásial e as modalidades técnicas que compunham o segundo ciclo se transformaram em colegial agrícola e colegial em economia doméstica rural. Assim sendo, os estabelecimentos de ensino classificados como escolas de iniciação agrícola e escolas agrícolas, aos quais era facultada a oferta, respectivamente, da iniciação e da mestria, foram transformados em Ginásios Agrícolas; as escolas agrotécnicas passaram a ser denominadas Colégios Agrícolas. Nesse contexto, a então Escola Agrotécnica Federal de Barbacena passa a ser denominada Colégio Agrícola de Barbacena.

Entretanto, embora o Art. 6º da LDB estabelecesse que a administração do ensino no Brasil ficaria a cargo do Ministério da Educação e Cultura, excetuando-se dessa jurisdição apenas o ensino militar, os estabelecimentos de ensino agrícola existentes no Brasil continuaram, até 1967, vinculados ao Ministério da Agricultura – Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário.

A Lei nº 4.024/61, embora não tenha promovido grandes alterações no sistema de ensino brasileiro, oficializou, pelo menos em termos legais, o fim da dualidade estrutural que marcava o ensino médio.

O Art. 37 prescrevia que “Para matrícula na 1ª série do ciclo colegial, será exigida conclusão do ciclo ginásial ou equivalente.” Verifica-se que, pela estruturação dada ao ensino de grau médio, todos os ramos de ensino que o compunham organizavam-se nos dois ciclos: ginásial e colegial. Não há no texto legal nenhum qualificativo que impusesse restrição ao ciclo ginásial que seria garantia de acesso ao ciclo colegial. Sendo assim, ao aluno que tivesse concluído o ciclo ginásial de qualquer um dos ramos do ensino médio, estaria garantido o acesso ao ciclo colegial do ramo que estivesse cursando ou no de qualquer um dos demais ramos.

Mais à frente, no Art. 41 da Lei nº 4.024/61 se autorizava a transferência de um curso de ensino médio para outro e, com isso, se garantia a articulação entre os ramos de um mesmo nível de ensino, até então inexistente.



Entre a Lei nº 4.024/61 e a Lei nº 5692/71, serão celebrados no transcorrer da década de 1960 os famosos acordos MEC-USAID<sup>17</sup>. Tratava-se de acordos de cooperação técnica firmados entre o Ministério da Educação e Cultura e seus órgãos e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional.

O “aconselhamento” e a intervenção estrangeiros nos assuntos educacionais brasileiros são, porém, anteriores à década de 1960. Para o ensino profissional industrial, por exemplo, foi constituída na década de 1940, a Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial, a qual promoveu alterações administrativo-pedagógicas para tentar diminuir o problema da evasão escolar naquele ramo de ensino, buscando “incentivar os alunos oferecendo bolsas de estudo, além de estágio remunerado concedido aos que se destacassem durante o ano.” (GOMES in FRIGOTTO org., 2006, p. 50).

Também se tem notícia, na década de 1930, de viagens de técnicos do Ministério da Educação à Europa, em especial, à Alemanha. “Essas viagens tinham como objetivo principal buscar modelos para o ensino brasileiro [...]” (idem, ibidem)

Para o ensino agrícola, logramos obter um exemplar do “Relatório de viagem de observação e estudos à Europa e Estados Unidos da América”, de 1967. De acordo com esse Relatório, a viagem foi empreendida dentro de um

esfôrço conjunto do Ministério da Educação, do Ministério da Agricultura, das Universidades e Escolas brasileiras filiadas à Associação de Escolas de Agronomia e Veterinária do Brasil e outras, da UNESCO e do Escritório Técnico de Agricultura (ETA), envolvendo a USAID/Brasil” (BRASIL, Relatório de viagem de observação e estudos à Europa e Estados Unidos da América, 1967)<sup>18</sup>

De acordo com o Relatório, àquela época, o ensino agrícola de nível médio foi considerado prioritário para o desenvolvimento do País e, nas conclusões dos técnicos enviados, uma chama a atenção:

*Não há como desvincular o ensino agrícola do ensino geral, uma vez que a arte e a ciência da agricultura enraízam-se naquelas ciências básicas que dão razão de ser e mesmo abrem caminhos novos às técnicas agrícolas modernas. (IBIDEM)*

A passagem destacada torna-se significativa porque, quatro anos depois, é sancionada a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que instituíu um 2º Grau de ensino compulsoriamente profissionalizante.

Voltando à questão dos acordos, os mesmos foram tomados pelo regime militar da época como instrumentos de planejamento da educação que possibilitariam a indicação de medidas “para adequar o sistema educacional ao modelo do desenvolvimento econômico que então se intensificava no Brasil.” (ROMANELLI, 2007, p.196)

No Acordo firmado em 1967, entre o MEC, através da Diretoria do Ensino Agrícola (DEA), o Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso (CONTAP) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID/Brasil), ao se traçar um diagnóstico da atuação das escolas agrícolas mantidas pelo Governo Federal, relata que

---

<sup>17</sup> Romanelli (2007) lista 12 Acordos efetuados entre o Ministério da Educação e Cultura – MEC - e seus órgãos e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional – AID -, entre 1964 e 1968. Desses, dois diziam respeito diretamente ao ensino agrícola: 1) Acordo do Ministério da Agricultura – CONTAP-USAID, para treinamento de técnicos rurais, celebrado em 05 de maio de 1966; 2) Acordo MEC-CONTAP-USAID de Cooperação para a continuidade do primeiro acordo relativo à orientação vocacional e treinamento de técnicos rurais, celebrado em 27 de novembro de 1967.

<sup>18</sup> Respeitou-se a ortografia oficial vigente à época.

Não foram feitas avaliações periódicas quanto ao rendimento dessas escolas, de forma a propiciar aos administradores meios para um julgamento seguro sobre seu rendimento, *mas formou-se o consenso* que parece apoiado em bons fundamentos – *sobre a necessidade ajustar tal sistema às realidades da vida agrícola brasileira* [grifos nossos], às da educação e, de maneira muito particular, ao estatuído na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (ALVES, 1968, p.89-90)<sup>19</sup>

O consenso de que trata o relatório é, na verdade, a resposta cristalizada dada a uma pergunta polêmica e complexa que, segundo Graziano da Silva (1982) tem sido o enigma que os economistas do mundo inteiro tentam decifrar: por que existem países extremamente ricos e países extremamente pobres.

A resposta dada a essa pergunta tem sido a de que já se observou que os países desenvolvidos têm um projeto de industrialização plena, que alcança todos os setores da economia, inclusive, o setor agrícola. Já os países subdesenvolvidos não têm uma industrialização avançada no setor urbano e têm um setor agrícola “atrasado”, preso a práticas tradicionais de produção e exploração da terra. Esse foi o princípio que serviu de fundamentação ao consenso a que se refere a Comissão elaboradora do Relatório.

“As realidades da vida agrícola brasileira”... Bem colocado o plural, porque o que se via no campo, cada vez mais sob a ordem do desenvolvimento capitalista, eram mesmo realidades distintas, como bem assinala Graziano da Silva (1982):

As relações de produção na agricultura brasileira refletem o desenvolvimento desigual do capitalismo no campo, conforme as diferentes regiões do país. Tem-se desde o proletariado rural claramente constituído no Estado de São Paulo e algumas regiões vizinhas (como Sul de Minas Gerais e Norte do Paraná) na figura do volante, às situações de semi-escavidão, porque não há outra palavra para qualificar as privações que sofrem os peões na região Amazônica. É marcante, entretanto, a presença de pequenos produtores (ou seja, pequenos proprietários, parceiros, arrendatários e posseiros) que se assalariam apenas temporariamente desde a região Nordeste até o extremo Sul. (GRAZIANO DA SILVA, 1982, p. 41)

O egresso das escolas agrícolas era o profissional ideal para atuar na divulgação das técnicas modernizadoras junto ao homem rural e no convencimento deste a usá-las. O técnico agrícola, como assinalado em um outro documento, é o agente intermediário entre a modernização e o tradicional. A ele caberia lidar, como agente de divulgação ou como agente de educação, com essa gama de realidades distintas.

## **4.2. Trajetória Histórica da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena**

### **4.2.1. O município de Barbacena**

Originário de um pequeno aldeamento de índios puris, formado pelos padres jesuítas na cabeceira do Rio das Mortes, no século XVII, o pequeno povoado da Fazenda da Borda do Campo ficou situado no Caminho Novo, estrada aberta pelo bandeirante Capitão Garcia Rodrigues Paes para ligar o Sertão de Minas Gerais ao porto do Rio de Janeiro, à época da Colônia, a fim de que se fizesse por ali o escoamento do ouro.

Com localização geográfica privilegiada entre polos de desenvolvimento, o pequeno povoado foi se desenvolvendo, tendo sido elevado à condição de cidade em 1840.

---

<sup>19</sup> Respeitou-se a ortografia oficial vigente à época.

Atualmente, o município de Barbacena integra a mesorregião do Campo das Vertentes, no Estado de Minas Gerais, constituída de 36 municípios, distribuídos em três microrregiões: Barbacena, Lavras e São João Del Rei.

Integram o município 13 distritos: Barbacena, Colônia Rodrigo Silva, Correia de Almeida, Costas da Mantiqueira, Faria, Padre Brito, Galego, Mantiqueira do Palmital, Senhora das Dores, Pinheiro Grosso, Ponte do Cosme, Ponto Chique do Martelo e São Sebastião dos Torres.

Com uma população de 128.572 habitantes, a cidade de Barbacena tem como base econômica o setor agrícola e pecuário. O município possui cerca de 1.442 estabelecimentos agropecuários<sup>20</sup>, distribuídos quanto à condição legal<sup>21</sup> de exploração das terras da seguinte maneira: 1.209 declarados como próprios, 103 como arrendatários, 18 como parceiros e 112 como ocupantes. Não existe nos dados do município registro de assentados.

A produção agrícola do município compreende lavouras permanentes e lavouras temporárias, com destaque para a produção registrada no quadro<sup>22</sup> a seguir.

**Quadro 3**

<i>Classificação da lavoura</i>	<i>Tipo</i>	<i>Quantidade toneladas ano</i>
Permanente	Abacate	080
Permanente	Banana	120
Permanente	Caqui	540
Permanente	Goiaba	192
Permanente	Maçã	420
Permanente	Pêssego	10.450
Temporária	Batata-doce	100
Temporária	Batata-inglesa	1940
Temporária	Cana-de-açúcar	800
Temporária	Feijão	660
Temporária	Mandioca	100
Temporária	Milho	6000
Temporária	Tomate	7000

O rebanho pecuário do município é constituído de bovinos, equinos, bubalinos, asininos, muares, suínos, caprinos, ovinos e aves, com destaque para os rebanhos de bovinos, suínos e de aves.<sup>23</sup>

Junto com o setor agropecuário, há que se considerar em Barbacena a vasta rede de comércio da cidade que compreende aproximadamente cerca de 3.000 empresas com CNPJ, das quais 88% são classificadas como microempresas.

<sup>20</sup> De acordo com Graziano da Silva (1981), estabelecimentos agrícolas pesquisados pelo Censo do IBGE são unidades de exploração agropecuária.

<sup>21</sup> De acordo com o IBGE: **Proprietário:** o produtor tem a posse legal das terras exploradas, é o dono.

**Arrendatário:** o produtor explora terras de terceiros, mediante pagamento, previamente ajustado, de uma quantia fixa em dinheiro ou sua equivalência em produtos.

**Parceiro:** o produtor explora terras de propriedade de terceiros, mediante pagamento de parte de produção, previamente ajustado entre as partes.

**Ocupante:** o produtor explora terras de terceiros, pelo uso das quais não paga nada.

<sup>22</sup> Fonte: IBGE, Produção Agrícola Municipal 2008. Rio de Janeiro: IBGE, 2009

<sup>23</sup> Fonte: IBIDEM: Produção da Pecuária Municipal 2008. Rio de Janeiro: IBGE, 2009

No aspecto ensino, Barbacena é sede da 3ª Superintendência Regional de Ensino do Estado de Minas Gerais e conta com 56 escolas de ensino pré-escolar; 63 de fundamental; 18 de ensino médio, 5 de ensino superior.

O Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais – Campus Barbacena classifica-se como estabelecimento de ensino médio e de ensino superior. Observa-se pelo número de instituições de ensino fundamental e de ensino médio que há um gargalo na promoção dos alunos de ensino fundamental para o médio, considerando que o número de escolas desse nível de ensino não apresenta oferta de vagas que acolham toda a população escolarizável oriunda do fundamental. Essa observação, somada ao fato de a cidade ter uma economia baseada na agropecuária e no setor terciário, evidencia o grau de responsabilidade que uma instituição de ensino público federal passa a ter com relação à demanda por educação da cidade.

#### **4.2.2. A Escola Agrotécnica Federal de Barbacena: do Aprendizado Agrícola ao Campus do Instituto Federal de Educação do Sudeste de Minas Gerais**

A Escola Agrotécnica Federal de Barbacena foi criada na condição de Aprendizado Agrícola de Barbacena, pelo Decreto nº 8.358, de 09 de novembro de 1910, sendo presidente da República Nilo Peçanha. O Aprendizado tinha subordinação administrativa vinculada ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.<sup>24</sup>

O momento histórico da criação, reporta-nos, pois, à Primeira República e a um ano depois que o presidente Nilo Peçanha emitira o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, criando 19 escolas de ensino profissional, iniciando, dessa forma, uma política de educação profissional no País.

É notoriamente conhecida a importância da Província de Minas Gerais dentro do regime político da Primeira República, mas pouco conhecida a importância da cidade de Barbacena dentro da Província, a ponto de justificar a instalação pelo Governo Federal de um aprendizado em terras barbacenenses.

Poucas informações aduzem a este respeito, mas algumas serão a seguir alinhavadas. Do ponto de vista físico-geográfico, Barbacena estava estrategicamente localizada em relação ao Rio de Janeiro, então capital da República, representando um “ponto natural de passagem entre alguns dos maiores centros industriais e mercados consumidores do país” (<http://www.barbacenaonline.com.br/história/introdução.htm>). Some-se a essa localização geográfica estratégica, uma localização topográfico-latitudinal – 1.160 m acima do nível do mar – proporcionadora de condições favoráveis ao cultivo de hortifrutícolas (tropicais e temperados) e à criação de gado de leite. Dessa forma, Barbacena, embora não tenha tido suas terras agraciadas com a presença de ouro e outros metais preciosos, tão característicos de muitas regiões da Província, assentou nas atividades agropecuárias e na função de entreposto comercial a base de sua próspera economia na época.

Cumprе ressaltar que a localização estratégica de Barbacena, concedeu-lhe igualmente posição privilegiada dentro das relações comerciais intra-Província. É o que a leitura do documento<sup>25</sup> a seguir, apesar da longa extensão, pode atestar.

A comissão lembra se que quando a Camara exigiu do Exmo Governo a quota de 300\$000 era então somente para um simples reparo [ da ponte sobre o Rio Barroso]; hoje porem hé para fazê-la inteiramente de novo, por quanto as grandes enchentes de a pouco arrasarão-na de todo em tudo, a questão mudou pois de face. Mostra-se

<sup>24</sup> Criado em 1906, O Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio tornou-se o órgão responsável pela administração de todo o ensino profissional do País.

<sup>25</sup> Respeitou-se a ortografia original do documento.

grande a importância desta Ponte por isto: ella serve de communicar esta Cidade com a de S. João de El Rey entretendo com estas duas povoações um commercio não pequeno, praticado tanto por tropas, como por carros, e alem disto he um dos principais ramos da Linha do Paraibuna. Ponte Nova= cerca de seis meses passei por esta ponte, e notei no seu estado de ruína, que tem se augmentado grandemente. Sua importância e necessidade he palpável; por isso que esta ponte communica esta cidade com o Rio Preto abrangendo grande numero de Fazendeiros, que a esta cidade vem fazer seus negócios. He estrada muito freqüentada, como todos nós sabemos. A comissão he de parecer que a Camara peça ao Exmo Governo a quota de 500\$000 para seu reparo. Ponte do Cosme. Communica esta cidade com o arraial de Santa Rita da Ibitipoca ate o Piçarrão, e um considerável numero de fazendeiros que tem relações comerciais e forenses nesta cidade. Bem claro está a sua importância e utilidade, e por isso a Comissão é de parecer que a Camara peça ao Exmo Governo 250\$000 para seo melhoramento. Pombal= Communica esta cidade com toda a matta que nos fica ao Nascente, donde nos vem o abastecimento de toda a espécie de viveres, e passando pela Pomba Mercês, Rio Novo, e Contagallo, vai ate Campos: da na vista sua importância, necessidade e utilidade. A Comissão nota que esta ponte está mui arruinada, e he de parecer que para seo concerto he mister a quantia de 250\$000. Ponte do Corocotó= Communica esta cidade com o Sertão do interior que nos fica ao Noroeste, donde vem considerável numero de boiadas, queijos, toucinhos, courama e solla: he evidente sua importância, e necessidade, e por isso a Comissão He de parecer que para seu reparo necessita de 150\$000. Ponte da Caveira, ou Boa Vista. desnecessario he falar de sua importância, basta dizer se que he a continuação da Estrada do Paraibuna para a capital da Província: a Comissão orça em 150\$000 o seu concerto. Ponte da Joanna. Corta um bairro da povoação desta Cidade, cujos habitantes transitão por ella diariamente, e alem disto he um ramal da estrada que segue para a capital da Província. A Comissão orça em 150\$000 o seu reparo. Ponte da Caieira. Será construída sobre o rio Salgado, He seguimento da estrada daqui para de São João de El Rey. Fala-se em construir, por que aqui havia foi radicalmente levada pelas enchentes de a pouco. (Câmara Municipal de Barbacena, 11 jan. 1855 – Arquivo Público Mineiro, Seção Provincial, códice SP 570 apud Godóy e Barbosa. *Uma outra modernização. Transportes em uma província não exportadora – Minas Gerais, 1850-1870*)

A enumeração das pontes para as quais a Câmara Municipal granjeava recursos confirma uma localização geográfica de ponto de entroncamento com regiões mantenedoras de economias diversificadas, e, portanto, Barbacena revelava-se um município com grande força de captação de recursos e de investimentos.

Barbacena, no final do século XIX, foi uma cidade de ponta em relação à agroindústria. Em 1888, por iniciativa do Dr. Carlos Pereira de Sá Fortes foi montada a primeira fábrica de laticínios do Brasil.

Fazendo o histórico da fundação da Indústria de Laticínios no Brasil e de seu desenvolvimento, o “Boletim do Leite”, do Rio, em seu número 119, diz que “em começo do ano de 1888, o dr. Carlos Pereira de Sá Fortes montou nas serranias da Mantiqueira, em Barbacena, Minas Gerais, uma fábrica de laticínios, especialmente destinada à fabricação de queijos, ‘tipo holandês’, ‘(Reno)’, fazendo vir para esse fim, as plantas, maquinismos e o pessoal técnico necessário, diretamente da Holanda. *Foi essa a primeira fábrica de laticínios montada no Brasil, quiçá na América do Sul* [grifo nosso]. Constitui, pois, a fábrica de Mantiqueira o marco decisivo do histórico dessa indústria em nosso país. (SAVASSI, 1991, p. 43)

Por fim, há que se levar em conta um último traço da cidade onde se instalaria o Aprendizado Agrícola: a sua tradicional força política. O histórico da Escola levado a público afirma que o Aprendizado teria sido criado na cidade graças ao empenho de seus filhos ilustres que, aproveitando a participação efetiva do município no cenário político nacional, solicitaram ao Governo Federal a instalação do Aprendizado Agrícola na cidade (EAFB,

Breve Histórico, 2005).<sup>26</sup> É, pois, fato que a interferência política justifica a criação do Aprendizado Agrícola de Barbacena. Um reconhecido historiador local aponta para essa interferência na criação da Escola.

Nos primeiros anos do século XX, Barbacena, que fora sempre teatro de ardentes cenas cívicas, e que no período republicano até então merecera o nome de **Meca dos políticos**, foi, durante a chamada **Campanha Civilista**, ponto de convergência para os olhares dos homens públicos. É que residia nesta cidadã o dr. Crispim Jacques Bias Fortes, homem público encanecido nos serviços à República, com um passado impoluto, notável senso patriótico, por suas excelsas virtudes cívicas, por seu desprendimento e por sua desambição.

Inclinando-se este chefe pela candidatura Hermes da Fonseca, em 1909, e recusando, depois, o seu próprio nome como candidato de conciliação à presidência da República, para sustentar a palavra empenhada, deu ao seu candidato, em Minas, expressiva vitória.

Depois de eleito, o Marechal Hermes, quando no exercício do Poder, por gratidão ao seu velho amigo Bias Fortes, dotou Barbacena de grandes melhoramentos federais, quais foram a Estação Sericícola, hoje Inspeção Regional de Sericicultura, de âmbito nacional, o Aprendizado Agrícola, hoje Escola Agrotécnica, que tantos serviços tem prestado à coletividade [...]

(Idem, ibidem, p. 45)

A esse propósito, sabe-se que a criação do Aprendizado Agrícola de Barbacena se deu por ato do Presidente Nilo Peçanha, mas a execução do projeto de construção e o início das atividades acadêmicas se deram no governo do Marechal Hermes da Fonseca. A área adquirida para a construção do estabelecimento continha uma área total de 4.950.138,64 m<sup>2</sup> e fora comprada pela Fazenda Nacional do Coronel Rodolfo Abreu. As atividades de ensino tiveram início em 14 de julho de 1913, sob a direção de Diaulas Abreu<sup>27</sup>, nomeado para provimento do cargo pelo Ministro da Agricultura, Rodolfo Miranda. A nomeação de Diaulas Abreu se fez em razão da proficiência e capacidade demonstradas por ele no auxílio ao seu pai na organização da propriedade agrícola da família, logrando “magníficas demonstrações do quanto se pode obter com a cultura inteligente de nosso solo” (MASSENA, 1985, p.350).

---

<sup>26</sup> Manfredi (2007) afirma que “As escolas constituíam eficiente mecanismo de *presença* e de *barganha política* [grifo nosso] do governo federal, nos Estados, junto às oligarquias locais.” (MANFREDI, 2007, p. 83)

<sup>27</sup> Embora formado em Direito, revelou desde cedo a vocação para a agricultura. Por Portaria do Ministro da Agricultura, datada de 14 de novembro de 1910, foi nomeado Diretor do Aprendizado Agrícola de Barbacena, cargo em que permaneceu até 1955. Além da Direção, coube-lhe também a função de regente da cadeira de Agricultura. Construiu e implantou na Escola todos os campos de culturas, compreendendo pomares, vinhedos, viveiros de plantas e horta modelo com sistema de irrigação por ele idealizado em projeto que mereceu o primeiro prêmio em Exposição de Horticultura, realizada na então capital da República.



**Figura 1** – Prédio-sede do Aprendizado Agrícola de Barbacena-MG em 1923 – Acervo documental da Coordenadoria de Integração Escola-Comunidade (CIEC)

Dois anos antes do início do funcionamento das atividades de ensino, o Decreto nº 3.736, de 25 de maio de 1911, aprovava o Regulamento do Aprendizado Agrícola de Barbacena. Em seu Capítulo I – Do Aprendizado e seus Fins – corrobora, no artigo 2º, a tese de que a educação profissional destinava-se a um público que estivesse nas linhas de produção.

Art. 2º O ensino é essencialmente pratico e deve aproveitar, de preferência, aos filhos dos pequenos cultivadores e trabalhadores ruraes que queiram instruir-se nas

referidas especialidades, na cultura, tratamento, multiplicação, aclimatação e melhoramento das plantas fructíferas e hortenses e nas praticas de conservação, embalagem, transporte e comercio dos respectivos productos, assim como no fabrico de conservas, geléas, vinhos, licores, vinagres, etc. (BRASIL, Decreto nº 3.736, 1911)

É de notar que dentro da restrição de clientela, há uma outra restrição: não se trata apenas de um ensino destinado aos filhos de agricultores, mas aos filhos de “pequenos” agricultores. Ora, a organização social da época remetia à oligarquia rural, que tinha na parcela dos grandes proprietários rurais a classe dominante. Aos filhos dessa classe destinava-se a educação própria da elite, aquela que intentava formar as elites condutoras do país e não a educação profissional. O artigo, portanto, só reforça e deixa patente o dualismo do ensino brasileiro: um ensino para os ricos; um ensino para os pobres.

Outro aspecto interessante no citado decreto registra-se no início do artigo 2º e no artigo 4º:

Art 2º O ensino é *essencialmente pratico* [grifo nosso]

Art 4º O Aprendizado deverá ter organização similar a uma propriedade agrícola, orientada pelos modernos *metodos cultivares* e dispendo de meios necessários para obter o maior rendimento útil de suas culturas e das industrias correlativas. (Ibidem)<sup>28</sup>

O período que torna público e no qual se cumpre o citado Regulamento constitui-se num período posterior, porém recente à abolição da escravidão negra e a todas as alterações socioeconômicas que dela decorreram. Dentre as alterações há que se destacar a mudança para um sistema de produção mais próximo do sistema de produção capitalista. Note-se que, de início, há a afirmação de que o ensino será prático. O reforço adverbial traduz o modo como esse ensino seria ministrado, não deixando a menor sombra de dúvida de que se tratava de um ensino que se propunha a treinar mão-de-obra.

“O aprendizado deverá ter organização similar a uma propriedade agrícola, orientada pelos modernos *metodos cultivares*”. A passagem destacada leva a crer sobre a preocupação de se iniciar uma produção agrícola racional, efetuada sob controle e técnicas científicas e à instituição escolar caberia instrumentalizar o aluno para a aplicação de tais técnicas em suas respectivas propriedades. O Aprendizado Agrícola, como os demais estabelecimentos de ensino agrícola, tinha pois, a função de ser também uma via de acesso para a ordem capitalista chegar ao campo, introduzindo a oposição entre uma prática produtiva tradicional e uma prática produtiva moderna.

Em 1933, por meio do Decreto nº 22.934, de 13 de julho, o Aprendizado Agrícola de Barbacena foi transformado em uma Escola Agrícola com a denominação de “Escola Agrícola de Barbacena”, diretamente subordinada à Diretoria de Ensino Agrônômico do Ministério da Agricultura.

Essa transformação efetivada por Decreto Presidencial de Getúlio Vargas, estando à frente do Ministério da Agricultura o Major Juarez do Nascimento Fernandes Tavora, deu-se com a justificativa de que o então Aprendizado Agrícola, pela excelência do ensino ministrado lograra uma posição de destaque em relação aos demais estabelecimentos de mesmo nível<sup>29</sup>, conforme se vê na exposição de motivos constante do referido Decreto, a qual antecede a determinação legal da transformação.

Considerando que o Aprendizado Agrícola de Barbacena – creado pelo Decreto n. 8359 (sic), de 09 de novembro de 1910 e regulamentado pelo Decreto n. 8736, de 25 de maio de 1911 – *por seu desenvolvimento e organização foi considerado de primeira classe* [grifo nosso] pela lei n. 3.454, de 06 de janeiro de 1918, destacando-se assim de seus congêneres;

Considerando ainda que, pela razão acima, foram, por portaria de 02 de abril de 1927, aprovadas instruções, estabelecendo um Curso de Chefe de Culturas que, naquele Aprendizado Agrícola, vem funcionando regularmente desde aquela data;

Considerando também que o regulamento do Aprendizado é o mesmo da sua criação em 1911, e, portanto, em desacordo com a atual finalidade do estabelecimento, *cujo curso Técnico-profissional sobrepujou em desenvolvimento, ao dos seus congêneres* [grifo nosso] fundados na mesma época;

Considerando, finalmente, que o Ensino Agrônômico, a cargo do Ministério da Agricultura, não póde deixar de compreender um estabelecimento que tenha por fim preparar “Instrutores Agrícolas”, que representarão na vida prática os elementos

<sup>28</sup> Respeitou-se a ortografia oficial vigente à época.

<sup>29</sup> Os Aprendizados Agrícolas inicialmente criados totalizavam oito. Por motivo de contenções financeiras impostas ao Ministério da Agricultura, ficaram reduzidos a 05 (cinco), assim distribuídos: um em Minas Gerais (Aprendizado Agrícola de Barbacena), um no Pará, um no Rio Grande do Norte e dois na Bahia.



intermediário e indispensável entre o tecnico – agronomo, engenheiro agronomo ou medico veterinario – e o trabalhador rural (...) (BRASIL, Decreto nº 22.934, 1933)<sup>30</sup>

As passagens destacadas no texto oficial revelam a eminência alcançada pelo estabelecimento de ensino durante as duas primeiras décadas de funcionamento. Cumpre ressaltar que o mérito alcançado pela Instituição devia-se à igualmente destacada administração do seu Diretor-Geral, Dr. Diaulas Abreu. Massena, historiador barbacenense, ratifica a eficiência da administração do Dr. Diaulas Abreu:

A situação de eficiência e de prosperidade resultante da sábia orientação dada por Diaulas Abreu ao Aprendizado Agrícola de Barbacena permitiu ao Governo Da República, quando titular da pasta da Agricultura o Major Juarez Tavora, transformá-lo, pelo Decreto nº 22.934, de 13 de julho de 1933, na atual Escola Agrícola, destinada a funcionar como estabelecimento padrão para o ensino médio da agricultura no Brasil.(MASSENA, 1985, p. 350)

A nova condição do estabelecimento conferia-lhe, agora, a competência de ministrar um ensino de grau médio e não mais elementar, como o fora até então. Dessa forma, a transformação efetuada na estrutura organizacional da Escola significava uma elevação no grau de ensino agrícola que ela poderia ministrar.

O Aprendizado Agrícola era um estabelecimento autorizado a ofertar Curso Regular de Aprendizado e curso preparatório ou primário, ambos correspondentes ao grau elementar. Transformado em Escola Agrícola, o estabelecimento poderia ministrar um ensino teórico-prático que compreendia “Curso de Adaptação” e “Curso Profissional” com habilitação em Instrutor Agrícola, constituindo-se em um ensino de grau médio, mas ainda assim, não assegurava ao diplomado, egresso do Curso Profissional, o direito à admissão em curso superior.

O Regulamento da Escola Agrícola de Barbacena, assegurava apenas que:

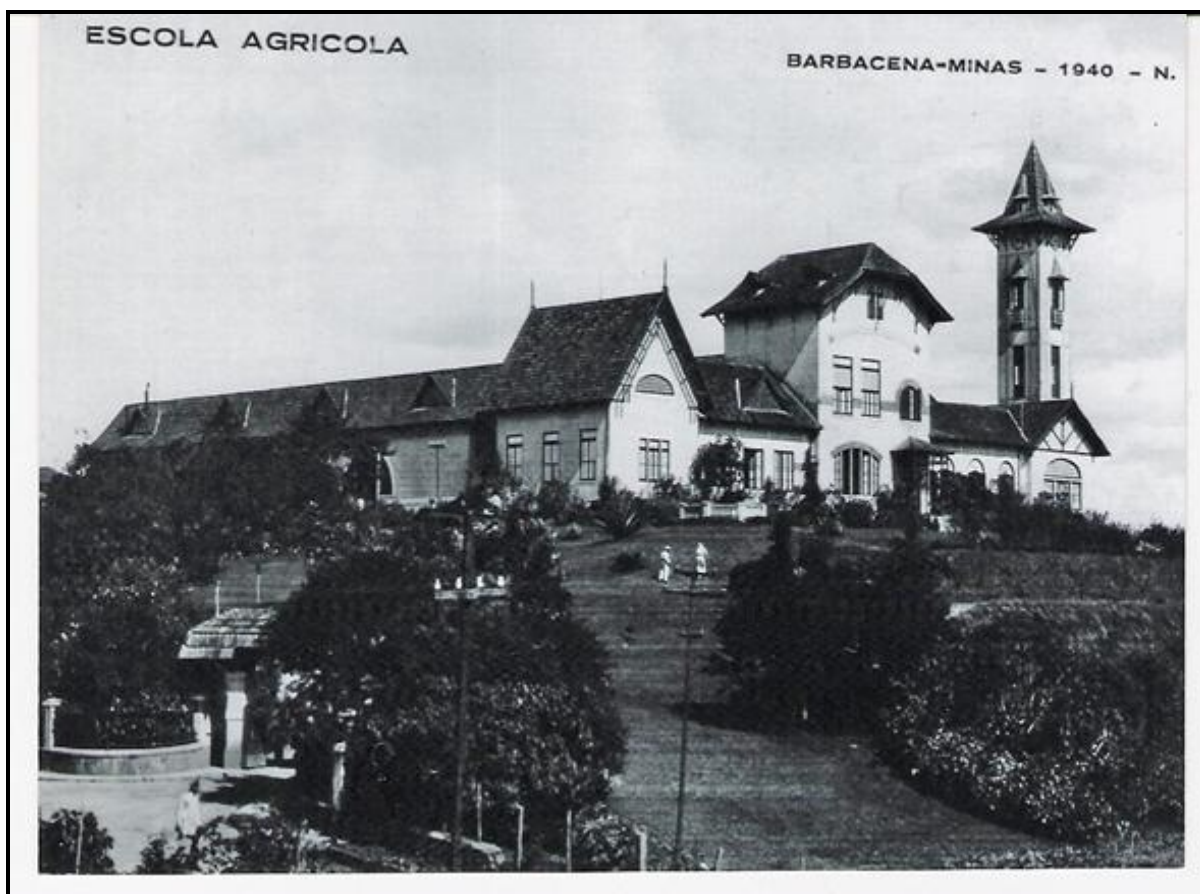
Art. 47. [...]

§ 3º Os portadores de diplomas e certificados expedidos pela escola em igualdade de condições, terão preferência nas nomeações ou admissões para os cargos federais condizentes com sua profissão. Se a igualdade de condições se verificar entre eles, a preferência será dada ao que houver obtido maior número de pontos no “Curso Profissional”. (BRASIL, Decreto nº 22.934, 1933)

Essa é mais uma prova do tratamento discriminatório dado ao ensino profissional em relação ao ensino secundário. De qualquer forma, a transformação operada representava uma verticalização do nível de ensino ofertado.

---

<sup>30</sup> Foi respeitada a ortografia oficial vigente à época da publicação do Decreto



**Figura 2** – Prédio-sede da Escola Agrícola de Barbacena-MG em 1940 - Acervo Waldir Damasceno

No Governo Provisório que sucedeu o Estado Novo, mas ainda como resultado da Reforma Capanema, realizada no Governo de Getúlio Vargas, promulgou-se o Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola – que representou a primeira iniciativa oficial de se sistematizar o ensino agrícola em âmbito de abrangência nacional.

A citada Lei Orgânica, no artigo 12, dispunha sobre os tipos de estabelecimentos de ensino agrícola: Escolas de Iniciação Agrícola, Escolas Agrícolas e Escolas Agrotécnicas. A Lei determinava que o ensino agrícola se faria em dois ciclos e, em cada ciclo, haveria uma distribuição de cursos em categorias, a saber: cursos de formação, cursos de continuação e cursos de aperfeiçoamento. Os cursos de formação profissional tornaram-se, dentro do ensino secundário, uma modalidade do ensino médio, admitindo para a formação técnica a mesma duração temporal do ensino secundário.

O estabelecimento classificado como escola agrotécnica poderia oferecer o ensino agrícola articulado em seus dois ciclos, ou seja, a trajetória de um aluno nesse tipo de estabelecimento de ensino admitia a progressão vertical de um ciclo para o outro.

Além dos cursos do 1º e do 2º ciclos, que eram os cursos de formação, uma escola agrotécnica poderia, ainda, oferecer cursos de continuação e aperfeiçoamento. Por essa ocasião, a Escola Agrícola de Barbacena já oferecia os seguintes cursos: Curso de Ensino Rural, Curso de Ensino Agrícola Básico e Curso Profissional.

Assim, um ano depois, pelo Decreto nº 22.506, de 22 de janeiro de 1947, em observância ao Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, a Escola Agrícola de Barbacena foi transformada em Escola Agrotécnica de Barbacena. Tal transformação, da mesma maneira que a ocorrida em 1933, representava para a instituição uma mudança vertical no nível de

ensino ministrado. Sua finalidade educacional agora era definida como “cooperar na educação das populações rurais, ministrando cursos agrícolas técnicos, de mestria agrícola pedagógica, competindo-lhe, ainda, realizar cursos de continuação e de aperfeiçoamento” (SAVASSI, 1991, p. 62).

Dentro da trajetória curricular proposta pela Lei Orgânica, a Escola Agrotécnica de Barbacena, ofertava os cursos: Curso Profissional, Iniciação Agrícola, Mestria Agrícola e os Cursos Técnicos de Horticultura, Zootecnia e Indústrias Agrícolas.

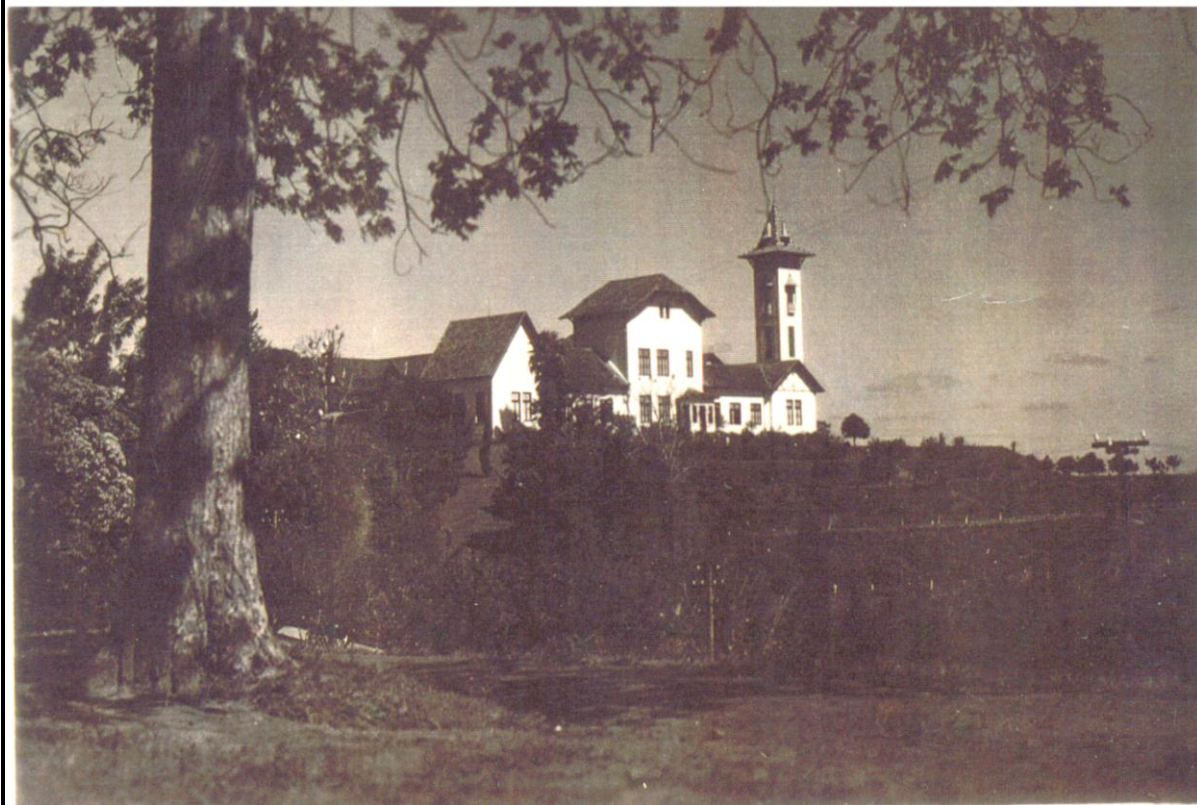
A Lei Orgânica do Ensino Agrícola, bem como as demais leis orgânicas do ensino profissional, diferiam da legislação que as antecederam no sentido de que, cumprida a trajetória prevista para o ensino técnico profissional, ao aluno era permitido o ingresso em estudos mais avançados, desde que dentro da mesma área profissional em que tivesse concluído o ensino profissional. Assim, mesmo tendo sido concebidas durante a vigência de um Estado autoritário e centralizador, não há como não reconhecer que as Leis Orgânicas representaram um avanço no sentido de se começar a eliminar a dualidade tácita que marcava o ensino médio no Brasil.

Outro aspecto da Lei Orgânica do Ensino Agrícola a ser considerado foi o fato de em seu artigo 51 permitir o ingresso de mulheres no ensino agrícola, embora trace restrições à forma de conduzir esse ensino no artigo subsequente. Contudo, foi a partir dessa permissão que, em 1955, na administração do então Diretor-Geral, Dr. João Lopes, instalou-se na Escola Agrotécnica de Barbacena o Curso Preparatório de Economia Doméstica Rural.

No ano de 1955, dá-se a aposentadoria compulsória do Diretor Diaulas Abreu. Reconhecendo-lhe o espírito de um educador arrojado, que conseguira, à frente da Instituição imprimir-lhe respeitabilidade e excelência de ensino, das quais o Decreto que transformara o Aprendizado Agrícola em Escola Agrícola dá provas, no governo do Presidente João Café Filho, a Instituição passa a ser oficialmente denominada Escola Agrícola “Diaulas Abreu”.

Em 1961, dá-se, após 13 (treze) anos de intensas discussões, a sanção da Lei nº 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. De acordo com o texto legal, o ensino técnico de grau médio abrangia os cursos profissionais industrial, agrícola e comercial. Os cursos técnicos de grau médio estruturavam-se em dois ciclos: o ginásial com duração de 04 (quatro) anos e o colegial, com duração de, no mínimo, 03 (três) anos. Considerando os ciclos dos cursos de formação do ensino agrícola determinados pela Lei Orgânica do Ensino Agrícola de 1946, os estabelecimentos que ministravam esse ramo de ensino profissional tiveram a sua denominação alterada pelo Decreto nº 53.558, de 13 de fevereiro de 1964, a fim de compatibilizar o ciclo máximo que poderiam ofertar com os dois ciclos determinados pela nova Lei. A Escola Agrotécnica de Barbacena comportava como nível máximo de ensino o 2º ciclo, ou seja, o colegial destinado à formação de técnicos, e passou, nessas condições, à denominação de Colégio Agrícola.

## ESCOLA AGRÍCOLA - 1946



**Figura 3** – Prédio-sede da Escola Agrícola de Barbacena-MG em 1946 - Acervo documental da Coordenadoria de Integração Escola-Comunidade (CIEC)

Até 1967, o Colégio Agrícola “Diaulas Abreu” manteve-se subordinado ao Ministério da Agricultura, primeiro vinculado à Diretoria do Ensino Agrônômico e, depois, a partir de 1938, à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário – SEAV.

Em 1967 foi transferido para a esfera administrativa do Ministério da Educação e Cultura juntamente com todos os outros estabelecimentos de ensino agrícola. A transferência se deu por força do Decreto nº 60.731, de 19 de maio, em cumprimento ao determinado na LDB nº 4.024/61, no sentido de que os todos os estabelecimentos de ensino do País, à exceção dos estabelecimentos militares, seriam de competência do MEC.

Na verdade, o MEC já havia pleiteado essa transferência em épocas anteriores a 1967. Ocorre que o Ministério da Agricultura era uma pasta de produção e não de assuntos pedagógicos. Em 1930, fora criado o Ministério da Educação e Cultura e Saúde Pública, encarregado da gestão de todos os níveis e ramos de ensino. Desde 1940, o Ministério da Educação reclamava para a sua alçada a transferência de todos os estabelecimentos de ensino existentes no país, inclusive os de ensino profissional, sob a alegação do próprio Ministro de que

Em abono da transferência de **todos os estabelecimentos de ensino profissional** para o M.E.S., **primeiro**, trata-se de uma providência administrativa racionalizadora, reclamada pelo princípio da unidade de direção; **segundo, que não é pedagogicamente certo que a Educação da mocidade continue a ser feita sem unidade de métodos**, de programas e de técnicas, pois o resultado disto é a confusão e a esterilidade. (ARQUIVO GUSTAVO CAPANEMA, 1944, Rolo 28, fotograma 566 apud MENDONÇA, s.d., p.10)

Já àquela época, o Ministro da Educação, ainda listaria nominalmente a necessidade de a Escola Agrícola de Barbacena ser transferida para a alçada de seu Ministério

Em evento reunindo Secretários de Educação Estaduais, o ministro Capanema, discorrendo sobre os problemas de sua Pasta apontaria como primeiro deles a necessidade de “transferir para o M.E.S. os nove Aprendizados Agrícolas e a Escola Agrícola de Barbacena, ora subordinada ao Ministério da Agricultura”. (Ibidem, fotograma 565, idem)

A disputa entre os dois Ministérios se estendeu, então, até 1967, quando por força do citado Decreto nº 60.731, o então Colégio Agrícola passou a se subordinar administrativamente ao Ministério da Educação e Cultura.

Em 1971 é sancionada a Lei nº 5692/71. Das medidas implementadas por essa Lei, merece destaque a determinação de que a profissionalização no ensino de 2º Grau seria compulsória, ou seja, o ensino de 2º Grau deveria ser oferecido com vistas a uma habilitação profissional.

Esse ensino de 2º Grau reunia, então, sob uma única denominação os distintos ramos do ensino de grau médio – o secundário e os ramos de ensino profissional - previstos na LDB nº 4.024/61, passando a constituir-se “indiscriminadamente de um nível de ensino cujo objetivo primordial é a habilitação profissional.”(ROMANELLI, 2007, p. 238)

O Colégio Agrícola Diaulas Abreu passou a oferecer o Ensino de 2º Grau com duas habilitações possíveis: Técnico Agrícola e Técnico em Economia Doméstica Rural.

A Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, promovida pela Lei nº 5.692/71, operou-se não só na dimensão estrutural, mas sobretudo na dimensão dos princípios que nortearam e justificaram as alterações estruturais.

O surto desenvolvimentista do Brasil no final dos anos 60 e início dos anos 70 orientava-se, por influência direta dos Estados Unidos, pela Teoria do Capital Humano. Essa teoria,

“formulada originalmente por Theodore Schultz, Gary Becker e Frederick Harbison, pautava-se pela preocupação com a relação entre a *educação e o crescimento econômico* [grifo nosso]. [...] O pressuposto fundamental da TCH é que o investimento na educação é fator decisivo para o progresso de desenvolvimento econômico, sendo o índice de capital humano considerado um dos indicadores do desenvolvimento econômico. (BATISTA, 2003, p. 163-5)

Foi esse princípio que interligava economia e educação, condicionando o desenvolvimento daquela a esta que estava nos fundamentos da Reforma de 1971. Dele resulta a ideia de que a escola, em todos os níveis que antecedem o nível superior, deve preparar o aluno para o trabalho, proporcionando-lhe, inclusive, preparação suficiente para ingresso nas forças produtivas, mesmo tendo concluído apenas o ensino de 1º Grau.

Assim, o que passa a importar mais no ensino de 1º e 2º Graus é a parte de formação especial do currículo, ou seja, as disciplinas dedicadas à formação profissional. A junção “educação básica geral e preparação para o trabalho” não passa de uma justaposição que, na prática, mantinha-se completamente desarticulada.

Dentro dos projetos e programas de desenvolvimento econômico, o Governo promoveu uma ampla Reforma Administrativa, e o Ministério da Educação também foi envolvido nessa Reforma.

Em 1973, por Decreto nº 72.434, de 09 de julho, foi criada a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola – COAGRI, órgão do Ministério da Educação, ao qual passaram a ser vinculados todos os estabelecimentos de ensino agrícola.

A Escola Agrotécnica de Barbacena, então, fica vinculada à COAGRI.

Para todos aqueles que atuam nas instituições de ensino agrícola, a COAGRI – que um ano depois teve sua denominação alterada para Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário – é considerada um “divisor de águas” na história do ensino agrícola nacional.

A partir da criação da COAGRI, introduziu-se nas escolas agrotécnicas o modelo pedagógico do Sistema Escola-Fazenda que segundo a definição apresentada por Rodrigues (1999) era

um sistema que fundamenta principalmente no desenvolvimento das habilidades, destrezas e experiências indispensáveis à fixação dos conhecimentos adquiridos nas aulas teóricas. É uma escola dinâmica que educa integralmente, porque familiariza o educando com atividades semelhantes às que terá de enfrentar na vida real, em sua vivência com os problemas da agropecuária, conscientizando-o ainda de suas responsabilidades e possibilidades. Portanto, a esse sistema, aplica-se adequadamente, o princípio: aprender a fazer e fazer para aprender. (MEC/DEM/CENAFOR. Escola-Fazenda, s.d., apud RODRIGUES, 2009, p. 4)

É oportuno lembrar que nosso objeto de estudo é a formação do técnico em agropecuária no contexto da modernização da agricultura no Brasil e que, a ação da COAGRI está dentro desse contexto, razão pela qual voltaremos a nos referir a ela em outro momento da pesquisa.

A COAGRI foi extinta em 1986 e, a partir desse ano, a Escola Agrotécnica Federal de Barbacena ficou vinculada à Secretaria Nacional de 2º Grau – SESG.

A instituição ainda teria sua vinculação e autonomia alteradas mais algumas vezes. Em 1990, a SESG é extinta e criada a Secretaria de Educação Nacional e Tecnológica – SENETE, à qual as escolas agrotécnicas passam a ser vinculadas. Posteriormente, a SENETE é transformada em Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC.

Em 1993, a Escola foi transformada em autarquia, subordinando à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC.

Com a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996 e a posterior edição do Decreto nº 2.208, em 1997, a educação profissional no Brasil vive mais uma reforma. Desta vez, a legislação propunha a separação entre ensino técnico e ensino médio e, também, a constituição de currículos flexíveis, organizados por competências e habilidades.

A desvinculação se fazia para atender a uma exigência de organismos internacionais – Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento e Organização Internacional do Trabalho – sob a alegação das seguintes razões:

- a) a educação secundária profissionalizante de qualidade atraía os filhos de classes mais favorecidas, em detrimento dos filhos das classes trabalhadoras;
- b) alunos com esse perfil, em vez de se deterem no mercado de trabalho, acabam se dirigindo às universidades;
- c) a educação profissional não deveria ocupar-se com a formação geral do educando, responsabilidade exclusiva da educação básica. [RAMOS, 2002, p.403]

Além de outros pontos obscuros já mencionados em outras oportunidades neste trabalho, um outro aspecto da Reforma do Decreto nº 2.208/97 precisa ser pontuado. A afirmação de que a formação geral é responsabilidade exclusiva da educação básica revela uma face anacrônica da Reforma que queria se fazer tão atualizada. Separar formação geral da formação profissional é propor uma prática epistemológica cartesiana num momento em que a realidade está a reclamar a interdisciplinaridade. E, por fim, afirmar que a educação profissional não deveria se ocupar com a formação geral do educando, é ir de encontro à preocupação central de Gramsci

de integrar a corrente humanista e a profissional que se chocam no campo do ensino popular, lembrando que antes do operário existe o homem, que não deve ser impedido de percorrer os mais amplos horizontes do espírito, subjugado à máquina. (GRAMSCI apud SOUZA, 2002, p.61)

Mais uma vez, a educação profissional era tolhida no seu currículo de formação e, a partir da edição do Parecer CNE/CEB nº 16/99, discriminando as áreas profissionais nas quais a formação técnica poderia ser feita, sucedeu-se uma multiplicação de cursos nas escolas.

O princípio da flexibilidade abria às escolas um leque de oportunidades de expansão e amadurecimento institucional. Regendo-se com autonomia, a escola poderia construir uma organização curricular para os cursos que tencionasse oferecer, independente de currículos mínimos impostos pelo MEC; teria maior agilidade na “proposição, atualização e incorporação de inovações, correção de rumos, adaptação às mudanças, buscando contemporaneidade e a contextualização da educação profissional” (BRASIL, Parecer CNE/CEB Nº 16, 1999); poderia organizar o currículo em módulos.

Considerando a perspectiva da expansão institucional, a Escola saltou, inicialmente, de três cursos técnicos para oito; e, depois, gradualmente, doze, dos quais um curso superior de tecnologia. Na expansão do primeiro momento, é importante observar que o Curso Técnico em Agropecuária, fragmentou-se em três especialidades diferentes: agroindústria, agricultura e zootecnia. Considerando que a área profissional é que determinava as competências gerais a serem adquiridas, um aluno do curso técnico em agricultura, por exemplo, poderia pleitear a sua matrícula em zootecnia, aproveitando conteúdos cursados em agricultura, sendo então concedido ao aluno “transitar para outros campos ou ocupações da mesma área profissional ou de áreas afins.” (Ibidem)

É claro que a expansão acadêmica se fez acompanhar de uma expansão de infraestrutura: novas salas de aulas foram construídas, laboratórios foram equipados dentro da mais recente tecnologia, equipamentos didático-pedagógicos foram adquiridos, o acervo bibliográfico da instituição recebeu títulos atualizados, a ponto de ser considerado o melhor acervo da região, professores foram capacitados.

Não obstante, a expansão acadêmica exigia alguns sacrifícios da sua força trabalhadora docente. Não havia, no corpo docente, profissionais em número bastante, com qualificação adequada para ministrar todos os conteúdos curriculares propostos. Com autorização limitada para contratação de professores substitutos, a Escola teve por bem recorrer aos currículos de formação dos docentes e, “avaliando-lhes as afinidades” com este ou aquele conteúdo, propor-lhes a regência de conteúdos para os quais não havia profissional especificamente qualificado.

O que se assistiu, portanto, foi a utilização de uma estratégia típica do mundo do trabalho capitalista alcançando a força trabalhadora da educação. Os docentes, sob o discurso da expansão institucional e da necessidade de acompanharem as novas propostas da educação profissional (entendam-se novas formas de produção de serviços educacionais), foram levados à flexibilização de seu trabalho, que o discurso legal prefere chamar de “polivalência”.

No novo paradigma da educação profissional, a flexibilidade traduzia-se também na possibilidade de os currículos serem organizados em módulos.

Muitas são as formas de flexibilizar os currículos. Sem a intenção de propor uma metodologia única, aponta-se aqui uma possibilidade, que é a modularização, já destacada pelo Decreto Federal nº 2.208/97.

Para os efeitos deste Parecer, módulo é um conjunto didático-pedagógico sistematicamente organizado para o desenvolvimento de competências profissionais significativas. Sua duração dependerá da natureza das competências que pretende

desenvolver. Módulos com terminalidade qualificam e permitem ao indivíduo algum tipo de exercício profissional.”(BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 16, 1999)

Em consonância com essa prescrição legal, a Escola adotou a construção de currículo por módulos. Os módulos com terminalidade resultaram numa estrutura curricular denominada “Circuito de Qualificação Técnica”.

Interessante, porém, é pontuarmos dois aspectos dessa construção de currículos. O primeiro deles leva-nos a interpretar o emprego da palavra “significativas” como um predicativo de competências. Essa adjetivação da palavra “competências” torna evidente que, ao final do módulo, o indivíduo deveria demonstrar competências que lhe dessem condições de exercício profissional.

O segundo diz respeito à possibilidade de certificação de qualificação profissional. Tratada dessa forma, a idéia de qualificação profissional fica circunscrita a uma idéia de formação parcial ou incompleta, uma vez que a habilitação só seria possível se o indivíduo cursasse todo o itinerário proposto para determinada área profissional. E mais:

Os certificados e diplomas, entretanto, deverão explicitar títulos ocupacionais identificáveis pelo mercado de trabalho tanto na habilitação e na qualificação profissional, quanto na especialização.(Ibidem)

O discurso legal deixa patente que há uma hierarquia socioprofissional entre quem possui o certificado de qualificação técnica e o diploma de habilitação técnica (confira a gradação do discurso), bem como que a qualificação só será possível se houver uma ocupação reconhecidamente correspondente a ela no mercado de trabalho.

Por possuírem compreensão, muitas vezes empírica, do processo de trabalho em seu conjunto, mesmo com a prerrogativa de poder traçar seu próprio itinerário de formação profissional, a grande maioria dos alunos matriculados nos cursos técnicos, optavam por integralizar todo o itinerário profissional previsto no currículo de cada curso.

A lei acreditou que os módulos com terminalidade agilizariam a inserção do indivíduo no mercado de trabalho porque trata a qualificação profissional apenas nas suas dimensões conceitual e experimental (RAMOS); mas no mundo contemporâneo, não há como tratar de educação profissional sem pensar na dimensão social da qualificação.

A dimensão social da qualificação evidencia que tantos outros elementos, além dos saberes e diplomas, atuam na divisão social e técnica do trabalho. Ao se considerá-los, reconhece-se que a hierarquia social sofre influências, por exemplo, do costume e da tradição socialmente construídos, do prestígio social das profissões, do nível de organização coletiva de uma categoria, das regras e disputas corporativas, das disputas internas a categorias e entre trabalhadores de uma mesma categoria, entre outras. Por essa perspectiva, a qualificação é compreendida como uma construção social dinâmica, síntese das dimensões conceitual, social e experimental.[RAMOS, 2002, p. 405]

O Decreto-lei nº 2.208/97 distanciou-se de forma tal dos fundamentos da educação profissional que em 2004, foi revogado pelo Decreto nº 5.154. Este propõe a reintegração do ensino técnico-profissionalizante ao ensino médio de formação geral e prioriza a oferta de cursos técnicos integrados.

Por fim, a partir de 29 de dezembro de 2008, pela Lei nº 11.892, a Escola Agrotécnica de Barbacena vive a sua mais recente transformação e passa a fazer parte do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais junto com outras duas instituições de ensino profissional: o então Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba e o Colégio Técnico Universitário que era vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora. Na nova configuração recebe o nome de Campus Barbacena.



A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET – faz parte das ações complementares do PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação – para a educação profissional, proposto pelo Governo Lula. Essa criação, entretanto, não se caracteriza por instituir-se a partir de novas escolas, e sim, pela fusão (ou integração) de escolas de educação profissional já existentes – Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas, Escolas Agrotécnicas e Escolas Vinculadas em um modelo de instituição escolar único, que oferece um ensino de excelência.

Ainda na fase de discussões acerca da implantação, foi apresentado à comunidade um quadro-resumo que traçava as possibilidades de se optar por constituir um Instituto Federal de Educação ou de se optar por manter-se na condição de Escola Agrotécnica.

**Quadro 4**

<b>-IFET -</b>	<b>- CEFET -</b>	<b>- EAF-</b>
Está no PDE → PAC	Não está no PDE → PAC	Não está no PDE → PAC
Fusão de autarquias com autonomia plena	Autarquia com autonomia limitada	Autarquia com autonomia limitada
Instituição de ensino superior equiparada a uma universidade multicampus	Instituição de ensino superior não equiparada a uma universidade Não é multicampus	Não é instituição de ensino superior Não é multicampus
Oferta de educação básica, profissional técnica, tecnológica, licenciatura, bacharel e pós-graduação lato e stricto sensu	Oferta de educação profissional técnica e tecnológica	Oferta de educação profissional técnica de nível médio, formação inicial e continuada de trabalhadores - limitada
Matriz orçamentária própria especificada na LOA - CNPJ	Matriz orçamentária própria especificada na LOA - CNPJ	Matriz orçamentária própria especificada na LOA - CNPJ
Eleição direta para reitor e vice-reitor (cargo dos atuais diretores)	Eleição direta para diretor-geral	Eleição direta para diretor-geral
Votam os servidores e alunos	Votam os servidores e alunos	Votam os servidores e alunos
Podem candidatar ao cargo de reitor os docentes com mais de cinco anos na Instituição com doutorado ou na última classe (especial)	Podem candidatar ao cargo de diretor os docentes com cinco anos na Instituição	Podem candidatar ao cargo de diretor os docentes com cinco anos na Instituição
Podem candidatar ao cargo de vice-reitor os docentes e técnicos-administrativos NS, com cinco anos na Instituição (cargo dos atuais diretores) - Avanço	O técnico-administrativo não pode ser candidato ao cargo de diretor-geral	O técnico-administrativo não pode ser candidato ao cargo de diretor-geral
Quatro IFETs para Minas – região Triângulo, Norte, Centro-Sul, Zona da Mata e das Vertentes	-	-
Haverá investimento extra matriz orçamentária	Não haverá recurso financeiro para investimento extra matriz orçamentária	Não haverá recurso financeiro para investimento extra matriz orçamentária
Haverá recurso humano para reposição e expansão (docentes e técnicos-administrativos)	Não há proposta para recurso humano (reposição)	Não há proposta para recurso humano (reposição)
Oportunidade de crescimento, evolução e expansão institucional Melhor para cidade e região	Estagnada (sem possibilidade de crescimento)	Estagnada (sem possibilidade de crescimento)

Fonte: EAFB, Gabinete do Diretor-Geral, 2007

O Instituto Federal de Educação é uma realidade e algumas de suas propostas também. O Campus Barbacena oferece hoje os Cursos Técnicos Integrados em Agropecuária, Agroindústria, Hospedagem e Química; o Curso Técnico de Cuidador de Idosos Integrado no âmbito do PROEJA; o Curso Técnico em Agropecuária na modalidade de educação a

distância; os Cursos Superiores de Tecnologia em Gestão Ambiental, Gestão do Turismo e Sistemas para Internet e o Curso Superior de Licenciatura em Química.

Apesar disso, o Instituto é um desenho institucional recente e tecer uma avaliação das suas realizações e possibilidades vai demandar um pouco mais de tempo.

### **4.3. O Processo da Modernização da Agricultura no Brasil**

Os anos 60 foram os anos iniciais da efervescência de discussões em torno do agro nacional. Esgotado o modelo industrializante de substituição de importações, iniciado na década de 30 e um dos responsáveis por forte impulso dado ao crescimento da economia, esta entra a reclamar do setor agrícola uma participação diferenciada, sob a alegação de que somente uma agricultura modernizada, com práticas de produção tecnicizadas e racionais, poderia assegurar a continuidade do progresso industrial instalado no País.

Ponto pacífico da economia brasileira até então, o setor agrícola começa a dividir opiniões de estudiosos e pesquisadores: entrave ao desenvolvimento econômico como postulavam alguns; ou apenas um setor que, depois da abolição da escravatura, havia sido relegado a um segundo plano e que, mesmo cumprindo a sua função no desenvolvimento econômico, apresentava problemas que demandavam soluções técnicas e não alterações na sua base estrutural?

Os debates investigam se o setor agrário ainda não havia sido afetado pelo capitalismo em seu processo de produção; ou se o capitalismo também já o havia alcançado, havendo, porém, a necessidade de melhorar o seu desempenho.

Para os defensores da primeira teoria, enxergar a agricultura como “setor retrógrado e atrasado”, assentado em uma base latifundiária, encontrava respaldo nos seguintes aspectos:

- a) Primeiro e principal: não oferecendo produção compatível com a demanda, os preços dos produtos agrícolas tendiam a subir mais que os preços industriais, forçando uma transferência de rendimentos da indústria para o setor rural. Isto, além de não tornar viável a acumulação no pólo industrial, permitindo novos investimentos e aprofundamento da industrialização, centrava recursos em mãos de latifundiários que, aferrados a formas de produção arcaicas, esterilizavam esse capital em aquisição de imóveis ou na suntuosidade de seu estilo de vida, não investindo na modernização da produção agrícola. Por outro lado, a pressão destes preços agrícolas sobre as condições de vida do trabalhador urbano, forçava a elevação dos salários, cerceando ainda mais as possibilidades de acumulação na indústria.
- b) a manutenção das formas arcaicas de produção, centradas na parceria, na meação, etc., quando não com práticas propriamente servis – como o cambão – afastava a grande população rural do mercado. A ainda incipiente presença do assalariamento no meio rural apequenava as possibilidades de expansão do mercado interno de produtos industriais. Além disso, prendia grande contingente de mão-de-obra no campo, retardando o processo de urbanização.
- c) a manutenção destas mesmas formas de produção atrasadas não tornava viável, ainda, o desenvolvimento de um setor industrial voltado para a produção de máquinas e equipamentos agrícolas, defensivos, adubos, etc., insumos, enfim de uma agricultura moderna. (GONÇALVES NETO, 1997, p. 53-4)

O quadro de justificativas anteriores faz crer que a solução para a agricultura estava mesmo em uma reforma estrutural, ou seja, em se promover a extinção do latifúndio em terras brasileiras por meio de uma distribuição mais justa da propriedade da terra.

Para o segundo grupo, porém, a agricultura não se constituía em entrave para o desenvolvimento econômico industrial. Postulavam eles que o setor agrícola vinha cumprindo satisfatoriamente a sua função econômica, contudo não havia como passar a largo dos

problemas que nele se evidenciavam. A agricultura atuava com desempenho, mas esse desempenho era passível de maximização.

Os autores que têm analisado o comportamento recente (digamos depois de 1967) do setor agrícola brasileiro têm concordado em que ele vem desempenhando a contento o seu papel, embora alguns se reservem o direito de achar que esse desempenho poderia ter sido mais eficaz. (GRAZIANO DA SILVA, 1981, p. 27)

Atenhamo-nos à última passagem de Graziano da Silva de que “esse desempenho poderia ter sido mais eficaz.” Os estudos realizados fortalecem a tese da funcionalidade da agricultura, sustentando que ela logrou alcançar duas expectativas comumente lhe reservadas dentro da macroeconomia: conseguiu atender à demanda do mercado interno e gerara divisas por meio das exportações.

Havia fatores sim que precisavam ser melhorados e, de acordo com Delfim Neto apud Gonçalves Neto (1997), tratava-se de fatores mais ligados às técnicas de produção do que a alterações de estrutura fundiária do País. Para Delfim Neto, a evolução da agricultura dependeria:

Em primeiro lugar, do nível técnico da mão-de-obra. (...) Em segundo lugar, do *nível de mecanização*. (...) Em terceiro lugar, do *nível de utilização de adubos* e da existência de variedades *adequadamente selecionadas*. (DELFIN NETO apud GONÇALVES NETO, 1997, p.70 – itálico no original de GONÇALVES NETO)

Os itens listados por Delfim não deixam dúvida de que, para o grupo que defendia a funcionalidade da agricultura, MODERNIZAR significava ajustar as técnicas rudimentares de produção do setor agrícola a técnicas racionais de produção, à incorporação de insumos e equipamentos agrícolas que, como meios de produção auxiliares ao meio de produção “terra”, derivariam em aumento da produção e da produtividade, isto é, no “desempenho mais eficaz” de que fala Graziano da Silva.

Vence o embate o grupo que defende a modernização do setor agrícola.

É importante que se diga que a discussão em torno do setor agrário nacional não movimentava apenas os intelectuais da época. Paralelamente, havia uma luta de classes já instalada no cenário nacional:

de um lado, os defensores da manutenção da grande propriedade, como base do processo de desenvolvimento; e, de outro lado, o movimento camponês, que então surgia, que reivindicava uma reforma agrária radical, capaz de assegurar ‘o livre e fácil acesso à terra para os que a queiram trabalhar.’ [Declaração de Belo Horizonte] (GRAZIANO DA SILVA in MARIGHELLA et al., 1980, p.7)

O movimento camponês foi, porém, reprimido pela Ditadura Militar instalada em 1964 e, com ele, a ideia original de uma reforma agrária que desse ao trabalhador a propriedade dos meios de produção ao invés de deixá-la concentrada nas mãos das elites agrárias.

Assim, a ideia de uma reforma agrária estrutural é substituída por uma concepção de reforma agrária como questão técnica.

Não se trata mais de destruir o latifúndio de forma radical, mas de superar, lentamente, a partir de uma série de estímulos especiais, certas contradições que o crescimento extensivo gera para a acumulação capitalista; trata-se de uma modernização conservadora do próprio latifúndio. (Ibidem, p.9)

Realizada assim, para responder aos interesses da elite agrária do País, a reforma agrária nunca foi reconhecida nem legitimada pelos camponeses, razão pela qual ela ainda é objeto de polêmica e discussões.

Recordemos, aqui, que o processo de modernização da agricultura brasileira foi desencadeado pelo processo de industrialização nacional. Para que este não fosse interrompido, era necessária a existência de um mercado interno e é, para a constituição desse mercado interno, que o setor agrícola precisava deixar de ser autossuficiente em seus meios de produção e bens de consumo, passando a se subordinar à indústria.

A autossuficiência do setor agrícola consistia no fato de que ele mesmo produzia, nas unidades de produção, os insumos de que precisava; e, quanto aos equipamentos mecânicos, quando necessários, estes eram produzidos de forma artesanal.

A alimentação dos trabalhadores também era produzida na própria unidade. Isso fazia com que as unidades de produção agrícolas não criassem um mercado consumidor para o setor industrial e, na ótica do capital, essa realidade precisava ser modificada.

A proposta da modernização veio, então, para levar o setor agrícola a se subordinar ao capital industrial. Como já dissemos, a reforma modernizadora que iria se operar no campo não incluía uma alteração estrutural, mas uma transformação interna das relações de produção. Tal transformação se explica da seguinte forma:

- a) um aumento da oferta de matérias-primas e alimentos para o mercado interno sem comprometer o setor exportador que gerava divisas para o processo de industrialização, via substituição das importações;
- b) uma integração maior da agricultura ao circuito global da economia, não apenas como compradora de bens de consumo industriais: houve também o que podemos chamar de uma verdadeira 'industrialização da agricultura', na medida em que esta passou a demandar quantidades crescentes de insumos e máquinas geradas pelo próprio setor industrial. (GRAZIANO DA SILVA, 1981, p.47)

É essa transformação interna das relações de produção, baseada na tecnificação da agricultura, que se define como modernização da agricultura. De um lado, o setor agrícola por causa da base técnica e tecnológica potencializa os meios de produção, alcança maior produtividade, torna-se **fornecedor** de matéria-prima, **abastece** o mercado interno de alimentos e o setor agroexportador; de outro, torna-se **consumidor** da técnica e da tecnologia consubstanciadas em equipamentos e insumos, torna-se **consumidor** de bens de consumo e de bens de produção fabricados pelo próprio setor industrial.

A industrialização dos meios de produção implica

libertar o processo de produção gradativamente das condições naturais dadas, passando-se a fabricá-las sempre que se fizerem necessárias. Assim, se falta chuva, irriga-se; se não houver solos suficientemente férteis, aduba-se; se ocorrerem pragas e doenças, responde-se com defensivos químicos ou biológicos, e, se houver ameaças de inundação, estarão previstas formas de drenagem. A produção agropecuária deixa, assim, de ser uma esperança ao sabor da natureza para se converter numa certeza sob o comando do capital. (GRAZIANO DA SILVA, 1981, p. 44)

Essa industrialização tem custos elevados e o pequeno proprietário não tem condições de promovê-la. É, então, absorvido pelas grandes propriedades ou pelos grandes estabelecimentos agrícolas<sup>31</sup> e experimenta uma nova situação como força de trabalho.

---

<sup>31</sup> “[...] os estabelecimentos agrícolas, pesquisados pelos Censos do IBGE, são *unidades de administração* da exploração agropecuária, ou seja, indicam quem detém a posse daquelas terras; de outro lado, os imóveis

Mas a modernização não afeta apenas a condição dos pequenos proprietários rurais; ela cria também, mesmo para quem não tinha a propriedade da terra, situações diferenciadas como força de trabalho rural. Por vezes, a industrialização em determinadas etapas do processo de produção prescinde da força de trabalho humana. Esta, então, passa a ter colocação sazonal nos postos de trabalho e, nos períodos em que não é necessária, ocupa-se em outras atividades no próprio meio rural ou na cidade. Cria-se a figura do volante.

Outras vezes, nos períodos de baixo ciclo de produção, produz a agricultura de subsistência que lhe garante o sustento, sob a condição de entregar parte dessa produção ao dono da terra.

E, outras, ainda, em que o trabalhador rural passa a dispender um esforço maior na produção por causa da intensidade que a mecanização impõe e aí gera um adicional de renda para o capital, adicional que se traduz no sobretrabalho do trabalhador rural.

Esses são alguns efeitos da modernização da agricultura sobre as relações de produção nas décadas de 1960 e 1970. Por isso, os estudiosos dessa modernização a classificam como desigual ou dolorosa. Uma modernização conservadora porque manteve os privilégios já existentes para a elite agrária ou porque, às vezes, lança mão das relações de produção pré-capitalistas porque lhe garantem a subordinação do setor agrícola ao capital. Uma modernização desigual porque não foi feita para todas as regiões nem para todas as culturas. Uma modernização dolorosa porque está transformando trabalhadores rurais em proletários ou desempregados.

#### **4.3.1. O Estado e a modernização da agricultura**

Desde o início das discussões em torno da modernização do setor agrícola, o Estado tem participado ativamente da implantação do processo de modernização no campo. Já foi dito que a modernização tinha um custo elevado e ao Estado coube o papel de agente viabilizador dessa modernização. A partir de 1964, a agricultura passa a figurar como setor de interesse nos Planos de Desenvolvimento Nacional.

A Agricultura, mais que qualquer outro setor da atividade econômica, exige uma atenção permanente do Governo. A introdução, no meio rural, dos instrumentos que a ciência e a técnica oferecem hoje ao agricultor, bem como a adoção de formas superiores de organização e exploração da propriedade, dependem, em larga medida, da intensidade e da continuidade dos trabalhos de pesquisas, experimentação, demonstração e fomento, os quais por sua natureza e custo, só podem ser realizados através de agências governamentais. (Plano trienal de desenvolvimento econômico e social 1963-1965 apud GONÇALVES NETO, 1997, p.125)

Para fomentar esse processo, o Governo vai elaborar políticas para o setor da agricultura, destacando-se dentre elas o crédito agrícola, a garantia de preços mínimos, seguro agropecuário, pesquisa agropecuária, assistência técnica e extensão rural, uso de insumos modernos, tributação do setor agropecuário.

É importante destacar que todas essas políticas apresentam um privilégio: ou de grandes proprietários; ou de culturas de produtos exportáveis ou de alguns poucos de abastecimento interno; ou de determinadas regiões do País.

O crédito rural subsidiado torna-se dessas políticas o mais poderoso instrumento da modernização e todas as outras políticas guardam estreita relação com ele, razão pela qual passamos a vê-lo de maneira mais detalhada.

---

rurais levantados pelos Cadastros do INCRA, são *unidades de propriedade*, indicando quem é efetivamente o dono daquela área. (GRAZIANO DA SILVA, 1981, p.52)

Na lei 4.829, de 05 de novembro de 1965, o crédito rural<sup>32</sup> é definido como

o suprimento de recursos financeiros por entidades públicas e estabelecimentos de crédito particulares a produtores rurais ou a suas cooperativas para aplicação exclusiva em atividades que se enquadrem nos objetivos indicados na legislação em vigor. (BRASIL, Lei nº 4.829, 1965 apud GONÇALVES NETO, 1997, p. 160)

São estabelecidos como objetivos do crédito rural

I – estimular o incremento ordenado dos investimentos rurais, inclusive para armazenamento e industrialização dos produtos agropecuários, quando efetuado por cooperativas ou pelo produtor na sua propriedade rural;

II – favorecer o custeio oportuno e adequado da produção e a comercialização de produtos agropecuários;

III – possibilitar o fortalecimento econômico dos produtores rurais, notadamente pequenos e médios;

IV – incentivar a introdução de métodos racionais de produção, visando ao aumento da produtividade e à melhoria do padrão de vidas das populações rurais, e à adequada defesa do solo. (Ibidem, idem)

Dos objetivos estabelecidos, o quarto traduz a principal intenção dos financiamentos subsidiados pelo crédito rural. Os empréstimos eram “casados” com algumas condições, o que equivale a dizer que

a oferta de empréstimos aos agricultores, com juros subsidiados e Assistência Técnica Rural, era *condicionada* [grifo nosso] à aquisição e uso de produtos preconizados para a modernização da agricultura e sua aprovação estava condicionada a comprovação de seu uso junto aos órgãos financiados. (KOLLER, 2003, p. 32)

Justifica-se, então, o crescimento do crédito rural bem como o da produtividade e o da produção agrícola, verificados no período compreendido entre 1967 e 1975, visto que são os financiamentos concedidos pelo crédito rural que pagam os investimentos em insumos mecânicos, químicos, biológicos, em infraestrutura e em assistência técnica, todos a título da modernização.

Um dado curioso, porém, se faz notar. Na evolução da política de crédito rural, o número de contratos firmados com pequenos produtores vai decrescendo, ao passo que aqueles firmados com grandes produtores têm elevação quantitativa contínua.

Operações de até cinquenta salários mínimos são consideradas de pequeno produtor; de cinquenta a quinhentos salários mínimos, de médio produtor; e acima de quinhentos salários mínimos, de grande produtor. [...] os números são bastante ilustrativos do encaminhamento dos recursos do crédito rural, tanto para a agricultura quanto para a pecuária: uma dramática queda de participação dos pequenos produtores e uma fulminante ascensão dos grandes produtores. (GONÇALVES NETO, 1997, p. 173)

Tal afirmação abaliza-nos a afirmar que o crédito rural, principal instrumento de incentivo e garantia da realização da modernização na agricultura brasileira tinha nos grandes produtores seus maiores beneficiários; nas culturas de exportação ou de transformação as

---

<sup>32</sup> O crédito rural era dividido em três classificações distintas, de acordo com a finalidade a que se destinava o financiamento: custeio – aplicação do capital em mão-de-obra, aquisição de insumos; investimento – aplicação do capital em infraestrutura e maquinaria; comercialização – aplicação do capital em processos de comercialização.

culturas de maior lucratividade. Sendo assim, justifica-se a consideração de Gonçalves Neto (1997) como “modernização desigual”.

No Governo do Marechal Castelo Branco, são mantidas as intenções de assegurar que a modernização da agricultura continuaria acontecendo e, além da política de crédito agrícola, um novo instrumento de difusão é proposto: a educação.

O trecho a seguir, extraído do Programa de ação econômica do Governo dá mostras do interesse estatal em fazer da educação um instrumento a favor da modernização.

Dentro dessa ordem de idéias [referência à percepção de que os fatores que ainda dificultavam a propagação das idéias de inovação tecnológica no campo eram a distância entre as unidades produtivas e a baixa escolaridade do homem do campo], a estratégia para modernização da agricultura há de repousar *fortemente na educação* [grifo nosso]. Educação no seu sentido mais genérico, que significa prover o habitante do quadro rural com um mínimo de escolaridade, elevar-lhe os padrões culturais pela via do extensionismo e transmitir-lhe uma tecnologia nova pela demonstração. (BRASIL, Programa de ação econômica do governo 1964-1966 apud GONÇALVES NETO, 1997, p.128)

No Plano Trienal do Governo Costa e Silva, elaborado para o período 1968-1970, a agricultura continua figurando como um setor da economia que precisava ser modernizado e, para isso, o Governo lista, dentre os pontos nos quais as suas ações intervencionistas deveriam se concentrar, o seguinte:

I – Elevação da produção e da produtividade agrícola, pela melhor organização do meio rural, pelo zoneamento agrícola, pela modernização e aprimoramento das técnicas de trabalho agrícola, notadamente com a utilização intensa de insumos novos, tais como adubos e corretivos e também das facilidades de crédito e do seguro rural. (BRASIL, Diretrizes do Governo. Programa Estratégico de Desenvolvimento apud GONÇALVES NETO, 1997, p.130-1)

A inclusão da agricultura como setor econômico para o qual o Governo buscava estratégias, inicialmente de desenvolvimento e, depois, de incrementação e aperfeiçoamento, implica a utilização do ensino agrícola como uma de suas estratégias.

Transformar o camponês em agricultor dependia, também, de uma mudança de mentalidade. Nesse aspecto, o outro vetor da modernização é a educação quer fosse feita pelas vias da Assistência Técnica e Extensão Rural, quer fosse feita pelas vias das escolas de ensino agrícola da rede federal. Por qualquer uma das duas vias, era o técnico de nível médio que representaria o papel de mediador entre as inovações científicas e tecnológicas e o homem do campo.

O Plano Nacional de Desenvolvimento Agrícola de 2º Grau (PDEA-2º Grau), elaborado em 1973, traça diretrizes para o ensino agrícola que o colocam “harmoniosamente” articulado com o I PND (1972-1974). De acordo com o PDEA-2º Grau/MEC/DEM é a seguinte a missão do ensino agrícola:

No que se refere ao setor primário da economia, a prioridade de formação de mão-de-obra para atender, a conjuntura atual do País recai na formação de um técnico que possa colaborar na solução dos problemas de abastecimento, produzindo gêneros de primeira necessidade e matéria-prima da melhor qualidade e de maneira mais econômica para indústria, procedendo assim como um agente de produção. Simultaneamente o mesmo profissional poderá atuar como agente de serviços para atender o mercado de trabalho junto às empresas que prestam serviços aos agricultores. (BRASIL/MEC/DEM, 1973 apud KOLLER, 2003, p. 37)

Se o PDEA-2º Grau MEC/DEM estava harmoniosamente articulado com o Plano Geral de Desenvolvimento do Governo, não se pode deixar de dizer que este estava em coerência com os preceitos do Banco Mundial, principal agente internacional financiador das políticas desenvolvimentistas do Brasil.

Dessa forma, também o ensino agrícola e a funcionalidade a ele atribuída dentro do processo da modernização da agricultura refletiam as orientações emanadas do Banco Mundial.

A instrumentalização do ensino agrícola para a efetivação da modernização também se fez reger de processos pedagógicos específicos, que preparavam o técnico para atuar no contexto da modernização. O modelo pedagógico escolhido é o sistema escola-fazenda, proposto inicialmente na década de 60 e consolidado nos anos 70, a partir da criação da COAGRI.

A relação estabelecida entre o ensino agrícola e o processo de modernização bem como a compreensão do modelo pedagógico do sistema escola-fazenda na Escola Agrotécnica Federal de Barbacena é o que passaremos a focalizar na próxima parte.

#### **4.4. A Formação do Técnico em Agropecuária no Contexto da Modernização da Agricultura no Brasil (1965-1985)**

##### **4.4.1. Os anos sessenta: educação para a prática**

A primeira metade da década de 60 vai encontrar a então Escola Agrotécnica de Barbacena ainda subordinada ao Ministério da Agricultura e vinculada à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário – SEAV.

Apesar de sancionada a Lei nº 4.024/61, a Escola mantinha os mesmos tipos de ensino agrícola previstos na Lei Orgânica do Ensino Agrícola, de 1946: Iniciação Agrícola, Mestría Agrícola e os Cursos Técnicos de Zootecnia e de Horticultura. Além desses cursos, considerados de formação, ministrava-se ainda um Curso de Extensão de Economia Rural Doméstica, cujas turmas eram constituídas apenas de mulheres, e um Curso Básico de Aprendizagem Rural. Ambos os cursos eram de continuação<sup>33</sup>, com duração de 01 (um) ano.

A organização curricular de todos os cursos de formação tripartia-se em “disciplinas de Cultura Geral”, “disciplinas de Cultura Técnica” e “Práticas Educativas”.

Os quadros a seguir identificam a distribuição dessas disciplinas dentro de cada série.

---

<sup>33</sup> A respeito desses cursos de continuação não foram encontrados arquivos escolares que discriminassem a organização curricular de cada um.



## Quadro 5

Curso: Iniciação Agrícola

SÉRIES / DISCIPLINAS	Primeira	Segunda
<b>Cultura Geral</b>	-Português -Matemática -Ciências Naturais -Geografia -História do Brasil -Francês	-Português -Matemática -Ciências Naturais -Geografia Geral e do Brasil -História Geral e do Brasil -Francês
<b>Cultura Técnica</b>	-Agricultura -Desenho	-Agricultura -Criação de Animais Domésticos -Desenho
<b>Práticas Educativas</b>	-Educação Física -Canto Orfeônico -Trabalhos Práticos	-Educação Física -Trabalhos Práticos

Fonte: EAFB-SRE: Histórico Escolar 1958-1959

## Quadro 6

Curso : Mestria Agrícola

SÉRIES / DISCIPLINAS	Primeira	Segunda
<b>Cultura Geral</b>	-Português -Francês -Matemática	-Português -Francês -Matemática
<b>Cultura Técnica</b>	-Criação de Animais Domésticos -Noções de Veterinária -Agricultura, Preparo e Conservação de Produtos Agrícolas - Desenho Técnico	-Criação de Animais Domésticos -Noções de Economia e Administração Rural -Higiene Rural e Socorro de Urgência -Noções de Veterinária -Agricultura -Preservação e Conservação de Produtos Agrícolas -Desenho Técnico
<b>Práticas Educativas</b>	-Educação Física -Trabalhos Práticos	-Educação Física -Trabalhos Práticos

Fonte: EAFB-SRE: Histórico Escolar 1961-1962

A organização curricular permite algumas observações. De acordo com a Lei Orgânica do Ensino Agrícola de 1946:

Art. 8º [...]

§ 3º O Curso de Iniciação Agrícola e o Curso de Mestria Agrícola revestir-se-ão, em cada região do País, da feição e do sentido que as condições locais do trabalho agrícola determinarem. (BRASIL, Decreto-lei nº 9.613, 1946).

Nota-se a predominância de aspectos ligados à pequena propriedade agrícola familiar<sup>34</sup>, característica fundiária da região de Barbacena.

Em relação aos Cursos Técnicos de Horticultura e Zootecnia, as disciplinas eram distribuídas conforme os quadros a seguir. Esses cursos foram mantidos até 1962.

<sup>34</sup> Agricultura familiar: tipo de modo de produção agrícola, no qual o trabalho, a administração, as decisões sobre o que e como produzir e os investimentos são realizados pelos membros de uma família, sendo ou não eles os proprietários da terra. A produção é obtida em pequenas e médias propriedades.

## Quadro 7

Curso: Técnico em Horticultura

SÉRIES DISCIPLINAS	Primeira -1960	Segunda -1961	Terceira-1962
<b>Cultura Geral</b>	-Português -Inglês -Matemática -Física -Química -História Natural	-Português -Inglês -Matemática -Física -Química -História Natural	-Português -Matemática -Física -Química -História Natural
<b>Cultura Técnica</b>	-Agricultura -Olericultura e Horticultura -Desenho Técnico	-Noções de Topografia, Irrigação e Drenagem -Olericultura e Floricultura -Fruticultura -Desenho Técnico	-Higiene Rural -Noções de Economia e Administração Rural
<b>Práticas Educativas</b>	-Educação Física -Trabalhos Práticos	-Educação Física -Trabalhos Práticos	-Educação Física -Trabalhos Práticos

Fonte: EAFB-SRE: Histórico Escolar 1960-1962

Em 1962, tem início o Curso Colegial Agrícola e os dois cursos que compunham o 1º ciclo da formação profissional – Iniciação Agrícola e Mestria Agrícola – passaram a compor o 1º Ciclo do Ensino de Grau Médio sob a denominação única de Ginásial Agrícola. O Curso Colegial de Economia Doméstica Rural<sup>35</sup> tem início em 1966.

## Quadro 8

Curso: Técnico de Zootecnia – 1960-1962

SÉRIES DISCIPLINAS	Primeira -1963	Segunda -1964	Terceira-1965
<b>Cultura Geral</b>	-Português -Matemática -Física -Química -Biologia	-Português -Matemática -Física -Química	-Português -Física
<b>Cultura Técnica</b>	-Agricultura -Máquinas e Motores Agrícolas -Zootecnia -Anatomia e Fisiologia dos Animais Domésticos -Culturas Regionais -Desenhos Técnicos	-Indústrias Rurais -Máquinas e Motores Agrícolas -Culturas Regionais -Noções de Alimentação, Pastagem e Culturas Forrageiras -Desenho Técnico	-Zoologia -Indústrias Rurais -Higiene Rural e Socorro de Urgência -Economia e Administração Rural -Máquinas e Motores Agrícolas -Culturas Regionais -Desenhos Técnicos
<b>Práticas Educativas</b>	-Educação Física -Trabalhos Práticos	-Educação Física -Trabalhos Práticos	-Educação Física -Trabalhos Práticos -Moral e Cívica

Fonte: EAFB-SRE: Histórico Escolar 1963-1965

<sup>35</sup> Há uma divergência de informações a respeito da data inicial de oferta do Curso Colegial de Economia Doméstica Rural. De acordo com os arquivos da Seção de Registros Escolares, as relações nominais de matrículas por curso fazem referência à existência de matrículas para o Curso de Extensão de Economia Rural Doméstica a partir de 1961. Sendo esse curso de apenas 01 (um) ano, não se enquadrava como curso técnico de nível médio. As retrospectivas históricas da Instituição, no entanto, datam o ano de 1955 como ano de início da oferta do referido curso.

Por essa época, as discussões em torno da modernização da agricultura se intensificavam e o ensino agrícola, porquanto diretamente ligado ao setor primário, começava a despertar mais interesse por parte do Governo. O texto do ETA-Programa I<sup>36</sup> assim se pronuncia acerca do ensino agrícola:

1. As atividades de ensino agrícola de nível médio são altamente prioritárias para o desenvolvimento do país. (BRASIL, Relatório de viagem de observação e estudo à Europa e Estados Unidos da América, 1967)

Ainda em 1967, a Escola passa à subordinação do Ministério da Educação e Cultura e a antiga SEAV também é transferida para este Ministério com o nome de Diretoria de Ensino Agrícola e Veterinário, permanecendo sob o seu gerenciamento o ensino agrícola de nível médio do Brasil.

No Convênio firmado, em 1967, entre o MEC-DEA, o CONTAP e a USAID/Brasil, já mencionado anteriormente, encontramos os eixos que nortearam o ensino profissional agrícola nos anos subsequentes.

Não se pode desprezar o fato de que, no Convênio firmado em 1966, do qual o de 1967 representa um segundo momento, o Ensino Agrícola recebeu mais de dois milhões e quinhentos mil dólares para promover o ajuste do ensino das escolas agrícolas “às realidades da vida agrícola brasileira, às da educação e, de maneira muito particular, ao estatuído na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (BRASIL, Convênio MEC/CONTAP/USAID/BRASIL, 1967 in ALVES, 1968, p. 90)

Ajustar o ensino agrícola às realidades da vida agrícola brasileira significava preparar o técnico para atuar

junto ao homem do campo [...], ensinando-lhe novas técnicas, motivando-o para a mecanização, induzindo-o à diversificação de culturas e à implantação do equilíbrio agropecuário, e levando-lhe informações sobre novos critérios de comercialização. As novas técnicas conduziram ao aumento da produtividade por área, a mecanização proporcionaria o aumento da área cultivada per capita, a diversificação da cultura levaria a racionalização do trabalho, o equilíbrio agropecuário redundaria na valorização do homem/hora e, por fim, a boa comercialização garantiria a renda per capita anual. (KOLLER, 2003, p.46)

Transcrevemos alguns itens propostos como objetivos a serem alcançados pelo Convênio para, em seguida, associá-los à realidade de formação do técnico agrícola de Barbacena.

A finalidade do presente Convênio é assegurar maior grau de cooperação entre a Diretoria de Ensino Agrícola e Veterinário (DEA) do Ministério da Educação e Cultura (MEC), a USAID e o CONTAP, na continuação do Projeto já em

---

<sup>36</sup> O Escritório Técnico de Agricultura – ETA – era “uma instituição brasileira oficial, administrativamente da responsabilidade do Ministério da Agricultura, administrada por co-diretor brasileiro e outro americano, composta por técnicos brasileiros e um corpo de funcionários americanos, com uma ‘conta-conjunta’ em cruzeiros e dólares, com o propósito de operar o sistema, conduzindo um programa cooperativo de desenvolvimento da agricultura e dos recursos naturais através de uma série de projetos com outras organizações [...] Especificamente os objetivos do ETA eram os seguintes: “1. Facilitar o desenvolvimento da agricultura e dos recursos naturais no Brasil, através da ação cooperativa da parte dos dois governos; 2. estimular e aumentar a troca entre os dois de conhecimento, habilidades e técnica no ramo de agricultura e recursos naturais; 3. promover e fortalecer entendimentos entre o povo dos Estados Unidos do Brasil e o povo dos Estados Unidos da América e fortalecer o crescimento de um meio democrático de vida.” (FONSECA, 1985, p.87-8)

andamento, conforme descrito acima e, mais especificamente, realizar os seguintes objetivos:

[...]

b) Proporcionar aos estudantes, além dos conhecimentos técnicos, um ambiente onde possam exercer atividades práticas agrícolas.

c) Criar cooperativas escolares, a fim de educar os alunos dentro dos princípios cooperativistas, inculcando-lhes hábitos de economia e de previsão.

d) Planejar e efetivar a adaptação das escolas agrícolas de nível médio em escolas-fazenda e, tanto quanto possível, orientar a produção de alimentos em condições econômicas.

[...]

f) Integrar a escola agrícola média, de modo a interessá-la na solução dos problemas de meio rural.

[...] (BRASIL, Convênio MEC/CONTAP/USAID/BRASIL, 1967 in ALVES, 1968, p. 91)

Começamos pelos objetivos *b* e *d*. A recomendação de que o ambiente de ensino deveria propiciar aos estudantes não apenas os conhecimentos técnicos, mas também oportunizar a prática, a aplicação dos conhecimentos adquiridos, já havia encontrado acolhida na Escola de Barbacena em período anterior ao do Acordo.

Na verdade, o Decreto nº 3.736 de 25 de maio de 1911, trazia a recomendação de que a instituição deveria ser organizada como uma “propriedade rural”<sup>37</sup>. A criação de ambiente que fosse favorecedor das atividades práticas já existia e correspondia à existência de três núcleos de prática: o núcleo de agricultura, o de zootecnia e o de indústrias rurais.

Em artigo publicado no Jornal “Cidade de Barbacena”, do dia 18 de setembro de 1960, sob o título “Escola Agrotécnica”, Orozimbo Rodrigues Pereira Filho, aluno do Curso Técnico de Horticultura, assim descreve os núcleos de aprendizagem prática:

Para os ensinamentos práticos conta a Escola Agrotécnica com três diferentes núcleos: um de Agricultura, um de Indústrias Rurais e um de Zootecnia.

Atualmente o Núcleo de Indústrias Rurais não funciona na formação de Técnico na especialização referida. Está subordinado aos Núcleos de Agricultura e de Zootecnia, dos quais recebe as matérias-primas para serem industrializadas.

Para o ensino da Pecuária dispõe o Núcleo de Zootecnia de um rebanho de gado Holandês e Schuyz, dispõe também de porcos da raça Piau, Pirapetinga, Berkshire, Duroc Jersey etc e galinhas das raças New Hampshire e Legorn. Este Núcleo tem como chefe o prof. Dr. Orlando Neves Tymburibá.

O Núcleo de Agricultura conta com ótimo terreno dividido em várias quadras onde são cultivados, de acordo com a *técnica moderna* (grifo nosso), todas as hortaliças e frutas que produzem satisfatoriamente nesta região.

Está sob a chefia eficiente do prof. Dr. Erasmo Dias Maciel, que também é Vice-Diretor da Escola. (“Cidade de Barbacena”, 1960)<sup>38</sup>

De acordo com os relatos colhidos, essa prática se sustentava não só pelo “fazer para aprender”, mas também pela observação do desenvolvimento das atividades dentro de padrões considerados adequados. Segundo esses relatos, a intervenção dos professores, chefes dos núcleos, se fazia sentir com constância, o que dava aos alunos confiança para desempenharem suas atividades como técnicos.

---

<sup>37</sup> Não se está referindo aqui ao sistema escola-fazenda, implantado inicialmente em 1970 e que teve a sua consolidação no período em que as escolas ficaram sob a gestão da COAGRI: 1973-1986. Referimo-nos à organização do espaço da escola como uma fazenda.

<sup>38</sup> Respeitou-se a ortografia oficial vigente à época.

Então, a gente saía dali prático, como técnico ou então preparado para[ *o entrevistado se refere a cursar o nível superior de ensino*] ... Enfrentava tudo tranqüilo. (D.M., aluno no período de 1958 a 1965)

Normalmente as aulas eram dadas mais ao “vivo”, mais na prática mesmo. A gente vivia mais o espírito rural do que o estudo aqui em cima [*o entrevistado está se referindo à localização espacial do prédio-sede da escola, o qual fica em altitude mais elevada do que onde se localizam os núcleos*] (J.O., aluno no período de 1966 a 1971)

O curso técnico, do qual os entrevistados são egressos, é o Curso Colegial Agrícola que conferia a habilitação de Técnico Agrícola, cuja Organização Curricular encontra-se no Anexo F, à página 91.

Preservando a tripartição originária da década de 40, é importante a análise dos conjuntos de componentes disciplinares que constituíam o currículo do Técnico.

As disciplinas de Cultura Geral representavam, nos Cursos Técnicos, mais que a formação humanista do indivíduo. Elas eram as responsáveis pelo acesso aos cursos superiores, uma vez que as condições de admissão a esse nível de ensino se concentravam sobretudo no vestibular, elaborado para franquear o acesso apenas a quem tivesse tido uma densa formação clássica e humanista.

Dessa forma, não havia o estabelecimento de relações entre o conjunto disciplinar da cultura geral e o conjunto disciplinar da cultura técnica. Promovida por uma dicotomia cartesiana, a separação entre conhecimentos técnicos e conhecimentos científicos operava a criação de dois cursos em um.

Contudo, apesar da dicotomia, tanto um conjunto quanto o outro cumpriam satisfatoriamente a finalidade real a que se destinavam. Evidência disso é detectada de forma recorrente no discurso dos entrevistados:

[...] Então você recebia preparação para ser técnico agrícola, trabalhar já no campo, ou então, para fazer o vestibular para ingressar nas universidades. Geralmente, naquela época, eles diziam que para Viçosa ou para o Km 47, o pessoal da Escola Agrícola, se iam dez alunos daqui, “tinham” dez vagas para eles reservadas.<sup>39</sup> Então, o estudo era, de fato, muito bom. Professores profissionais! Ah! Isso aí [*o entrevistado está fazendo referência à aprovação dos alunos no vestibular*] todo mundo já contava. (D.M., aluno no período de 1958 a 1965)

Inclusive, em Viçosa... Quando falava que o pessoal da Escola Agrícola de Barbacena ia fazer vestibular, as vagas já estavam garantidas para nós. Os outros candidatos iam concorrer com o total de vagas menos as do pessoal da Escola Agrotécnica de Barbacena. Era certeza “da” gente passar. (J.O., aluno no período de 1966 a 1971)

Quanto ao conjunto de disciplinas técnicas, estas também cumpriam a sua função de preparar os alunos para o exercício da profissão de técnico agrícola, dentro do que estabelecia a Lei nº 5.524, de 05 de novembro de 1968. Embora tratasse diretamente do exercício da profissão de Técnico Industrial de nível médio, aplicava-se, no que coubesse, aos técnicos agrícolas de nível médio.

De acordo com Rodrigues (1999), a análise das atividades descritas na citada Lei, tomadas em comparação com a legislação de meados da década de 80, dispendo sobre a atividade profissional do técnico permite perceber

---

<sup>39</sup> A “reserva” de que se fala corresponde ao fato de que a aprovação no vestibular dos alunos oriundos da EAFB era tida como tão certa, que as vagas já eram consideradas como ocupadas.

que entre meados da década de 60 e de 80 diferentes foram os enfoques dados na legislação, ao setor agrícola e, conseqüentemente, isto veio a refletir em seu correspondente no sistema educacional, o ensino agrícola profissionalizante. (RODRIGUES, 1999, p. 75)

O que o autor pontua é que a legislação refletia os interesses da economia. Boa parte dos anos 60 acirraram os debates acerca do setor primário, mas ainda não se havia produzido um programa efetivo de estratégias que promovessem a modernização do campo. Somente nos últimos anos da década em questão é que isso se deu de forma mais efetiva. Nessas circunstâncias, o ensino agrícola ainda era tratado na esteira do ensino industrial, a ponto de o profissional de nível técnico médio, destinado a atuar no setor primário, não merecer sequer uma regulamentação profissional específica.

Voltando ao conjunto de disciplinas técnicas, é fato que as aulas práticas têm um peso decisivo num currículo de formação técnica que busca adequar-se às necessidades de modernização do setor e que havia – apesar das limitações administrativas e financeiras das instituições profissionais de ensino agrícola – uma preocupação em emparelhar o ensino ministrado à cultura agrícola extramuros, conforme se pode atestar.

Então, as aulas de mecânica, por exemplo, [a gente] desmontava um trator. E tudo que era novo na época, *assim que se podia mostrar lá no campo*, [grifo nosso] a gente via. Via o professor falar na sala e via no campo. Era bastante diferente. (J.O., aluno no período de 1966 a 1971)

Então, Núcleo de Agricultura: então a turma ia para lá e aí aprendia *tudo* [grifo nosso]: plantio de olericultura, fruticultura, *tudo* [grifo nosso] você aprendia lá. Núcleo de Zootecnia: trabalhar com os animais. Inclusive, no Núcleo de Agricultura, você aprendia a trabalhar com hortaliças, plantio... Núcleo de Indústrias Rurais [...] produção de queijo, seleção de ovos, produção de doces. E no Núcleo de Zootecnia, trabalhar com os animais. Inclusive, produção de feno, silagem, *tudo* [grifo nosso] os alunos trabalhavam naquilo. Então a gente saía dali prático como técnico... (D.M., aluno no período de 1958 a 1965)

Os relatos dos entrevistados, associados às considerações de RODRIGUES (1999) e ao previsto na Lei nº 5.524/68, conduzem à interpretação de que, das competências nela listadas, aquelas ligadas à execução de atividades são as que “cabem” ao técnico agrícola de nível médio, resquício ainda da histórica associação trabalho agrícola (ainda que técnico e dotado de toda a racionalidade aplicável a um sistema de produção) = trabalho manual.

O que se pode inferir da análise da formação do técnico agrícola dentro dos anos 60 é que ela se fazia em coerência com os objetivos estabelecidos para o setor agrário pelo PAEG (1964-1966), utilizando a educação como meio para transmitir ao produtor rural “uma tecnologia nova pela demonstração. (GONÇALVES NETO, 1997, p.128)

#### **4.4.2. Do modelo de propriedade rural ao modelo de escola-fazenda**

Retomemos o objetivo *d* do Convênio CONTAP de 1967, firmado para o Treinamento Vocacional Rural. O referido objetivo relaciona-se à adaptação das escolas de nível médio em escolas-fazenda, “buscando orientar, tanto quanto possível, a produção em condições econômicas”.

Na relação semântica criada entre os substantivos escola e fazenda, o segundo termo é um qualificativo do primeiro, restringindo a significação deste. Considerando o viés linguístico, o que temos para a formação lexical composta em questão é um esvaziamento parcial do sentido dos termos primitivos em benefício da criação de uma nova unidade

semântica: a escola que assume atributos inerentes a uma fazenda, tornando-se também uma unidade de produção.

Reforça essa interpretação a ideia sequencial de que a produção deve orientar-se em condições econômicas, ou seja, a produção feita sob “condições pedagógicas”, deveria se pautar pela racionalidade que caracteriza um processo de produção comercial, inclusive com a possibilidade de gerar excedentes e, conseqüentemente, lucros.

O objetivo *d* substantivou-se quando, em 1972, implantou-se nas escolas da rede federal de ensino agrícola o modelo pedagógico do Sistema Escola-Fazenda.

Importa dizer que a análise estrutural linguística aqui levada a efeito tem muito a dizer, já a partir do nome, a respeito desse modelo pedagógico que seria, na história do ensino agrícola, não só um “divisor de águas”, mas também objeto de polêmica. Isso se verifica porque no modelo escola-fazenda a associação teoria e prática acabou por extrapolar a dimensão educacional para incorporar uma relação tríplice: teoria-prática-produção, alcançando, conseqüentemente, a dimensão do trabalho.

Em Rodrigues (1999) encontramos alusão a esse estreitamento entre teoria e “prática-produção”<sup>40</sup>:

[...] Esse sistema tem como principal característica a conjugação do ensino com a produção. Todas as tarefas, desde a plantação até a comercialização, são feitas pelos próprios alunos que assim são preparados para, futuramente, administrar uma propriedade agropecuária. (RODRIGUES, 1999, p.6)

Advém dessa característica a fragilidade das fronteiras entre o que era prática pedagógica e o que era trabalho dentro das instituições de ensino agrícola. Se, por um lado, a prática garantia a fixação e aplicação da teoria; por outro, muitos trabalhos, realizados sob a denominação de prática, convertiam o aluno em mão-de-obra das escolas.

A esse respeito, veja-se o relato colhido da supervisora pedagógica da EAFB, que ali atuou de 1979 a 1981:

[...] inclusive os ‘meninos’ desenvolviam práticas que não estavam diretamente ligadas àquele conteúdo que ele estava estudando. Um exemplo: limpar valetas, pertence a uma área... mas o ‘menino’ trabalhar em determinado tempo de horas em serviços pesados, tapando buraco de estrada?! Quer dizer, dentro de uma propriedade agrícola, ele vai ter que saber olhar isso, mas ele não estava ali para aquilo, *ele era usado como peão* [grifo nosso]. Inclusive, isso era uma deturpação que havia porque, por exemplo, uma aula de Silvicultura, que olhava a parte de árvores, o ‘menino’ tinha que capinar a mata, limpar a mata ‘um tempão’, muito além do horário previsto. Então, eu acho que havia [deturpação], *elas eram usadas para fazer a manutenção da Escola, fora dos objetivos das disciplinas* [grifo nosso]. (L.B., supervisora pedagógica no período de 1979 a 1981)

A *prática-produção*, desenvolvida no período de vigência do sistema escola-fazenda, assume feições tão características de trabalho, que é reconhecida, inclusive, para contagem de tempo de serviço ativo para aposentadoria. Em “Certidão de Tempo de Serviço de Aluno Aprendiz, lê-se:

o(a) interessado(a) *foi remunerado(a)* [grifo nosso] à conta da Dotação Global da União, *de forma indireta*, [grifo nosso] vez que, alimentação, calçados, vestuário, atendimento médico-odontológico e pousada, foram adquiridos com verbas provenientes do orçamento da União, *como compensação das atividades*

<sup>40</sup> O neologismo *prática-produção* forma-se dentro do mesmo processo de palavras que compõem *escola-fazenda*. O esvaziamento parcial de sentido das duas palavras primitivas cria uma terceira unidade semântica: a prática que assume características inerentes à produção, ou seja, que absorve força de trabalho.

*extracurriculares exercidas pelo mesmo nos campos de culturas e criações, desta Escola [grifo nosso].*<sup>41</sup>

A despeito da polêmica sobre a relação escola e trabalho que o Sistema Escola-Fazenda venha gerando, interessa-nos conhecer a organização pedagógica que ele estruturou para o ensino agrícola de nível médio.

No momento de sua implantação, em 1972, o SEF estruturava-se em torno de quatro elementos componentes: a sala de aula, o Laboratório de Prática e Produção (LPP), o Programa Agrícola Orientado (PAO) e a Cooperativa. Esses componentes tinham funções específicas cada um e, ao mesmo tempo, interdependência entre si.

A sala de aula correspondia ao espaço onde se efetuava o ensino-aprendizagem dos saberes da cultura geral e dos saberes da cultura técnica. Ali se ministravam as teorias científicas e técnicas que serviriam de base para a prática a ser desenvolvida nos LPP e no PAO.

A prática se efetivava tanto nos LPP quanto no PAO. A diferença residia no fato de que os projetos agropecuários de produção desenvolvidos nos primeiros pertencerem à Escola e estarem sob a supervisão direta dos professores e gerarem produtos cuja destinação era abastecer o ‘economato’.

Já os projetos desenvolvidos no PAO convertiam-se em empreendimentos agropecuários desenvolvidos pelos alunos, gerando uma produção que podia ser comercializada, com os lucros, descontados os insumos gastos na produção, revertidos para serem divididos entre os próprios alunos. Desse modo, o PAO se configurava como uma pequena unidade de produção inserida dentro de uma unidade maior, configuração essa equivalente a uma das muitas realidades rurais que o capitalismo gerou para o meio agropecuário.

A Cooperativa representava o espaço educacional onde se oportunizava aos alunos o exercício da administração racional do processo de produção, sua comercialização, seus custos e receitas, além de estimular o trabalho coletivo e cooperado. À cooperativa cabia repassar a produção para abastecimento da escola e comercializar os excedentes. Os lucros auferidos eram revestidos para a instituição sob a forma de insumos ou de compra de equipamentos.

Quando passou a ser gerenciado pela COAGRI, em 1973, o SEF sofreu algumas alterações em seus elementos componentes, reunindo numa única unidade o LPP e o PAO, a qual se denominava Unidade Educativa de Produção – UEP. Por definição

As Unidades Educativas de Produção funcionam como laboratórios de ensino das Disciplinas de Formação Especial, incumbidas do processo produtivo da Escola. Cada UEP constitui unidade didática completa, incluindo uma Sala Ambiente onde são ministrados os conteúdos teóricos das Disciplinas de Agricultura, Zootecnia, Mecânica Agrícola e Indústrias Rurais. A contigüidade de espaço entre a sala de aula e o meio natural favorece a integração teoria e prática. (EAFB, Retrospectiva Histórica, 1992)

Embora a estrutura do SEF não comportasse mais o PAO, na EAFB alguns projetos ainda eram desenvolvidos pelos alunos, normalmente matriculados no 3º ano, com a geração de lucros a serem divididos entre os próprios alunos.

Merece menção, na EAFB, a existência das Casas de Prática. Nessas casas, localizadas nos Núcleos de Produção, residiam alunos maiores de 18 anos que, em função da maioria, não podiam residir no internato. Esses alunos, em compensação pela residência e alimentação

---

<sup>41</sup> Fonte: Certidão de Tempo de Serviço expedida em 2003



recebida, ajudavam na condução dos projetos de produção, principalmente nos períodos de recessos escolares.

A observação que se pode fazer a respeito do SEF, no período em que foi gerenciado pela COAGRI, dá-se no sentido de que a COAGRI esforçou-se por resgatar a dimensão pedagógica de um ensino pautado no trabalho atividade de formação técnica, em especial na sua segunda gestão (1980-1986), mas ainda assim, na realidade das escolas persistiu a predominância da produção agropecuária sobre a produção educacional.

Nesse esforço de resgate da dimensão pedagógica do SEF, assim o percebe a COAGRI

O sistema escola-fazenda, tal como vem sendo desenvolvido, é concebido como metodologia de ensino que busca a formação integral do jovem, à medida que se desenvolve o conhecimento técnico e humanístico, familiarizando-o, ao mesmo tempo, com as atividades que encontrará no exercício profissional. Desta forma, a escola-fazenda deverá funcionar como um laboratório de prática e produção, com a finalidade didática de auto-manutenção do estabelecimento, cujo processo de ensino-aprendizagem baseia-se no princípio do 'aprender a fazer e fazer para aprender'. (MEC-COAGRI, 1980 apud FEITOSA, 2006, p.104)

A COAGRI promoveu significativas alterações regimentais, curriculares e de infraestrutura nas escolas agrotécnicas. Trataremos, a partir de agora, das alterações operadas na Escola Agrotécnica Federal de Barbacena.

Inicialmente, em relação às alterações regimentais, verifica-se a elaboração de um novo regimento interno que previa uma organização didática assim constituída: Divisão de Atividades Técnicas, Seção de Supervisão Pedagógica, Seção de Orientação Educacional, Seção de Projetos Agropecuários. Os Serviços de Supervisão Pedagógica e de Orientação Educacional estavam sendo implantados na Escola.

A introdução dos dois tipos de serviços educacionais subordinados ao Departamento de Assistência Técnica revela a preocupação com o processo ensino-aprendizagem e com a criação de uma metodologia que permitisse pontuar nesse processo elementos que mapeassem a eficiência da ação educacional da Instituição. Não se pode desprezar o fato de que os tempos eram tempos de ditadura militar e de controle. Tratava-se de imprimir à ação pedagógica uma racionalidade que não admite improvisos, mas que prevê, aufere e controla resultados.

O Plano Geral de Ensino (PGE), elaborado para o ano de 1978, é um exemplo dessa racionalidade e veja-se o que, no item 3 do mesmo, é apontado como atribuições do Departamento de Administração Técnica (DAT):

Efetuar pesquisas e estudos que, visando melhor compreensão dos problemas pedagógicos, proporcionar subsídios relativos a:

- interpretação ou formulação da doutrina de ensino;
- adoção de medidas capazes de melhorar o rendimento do ensino, relativas a métodos, processos, meios e condições de execução. (EAFB, Plano Geral de Ensino 1978, p.18)

Não se pode perder de vista que “a melhoria do rendimento do ensino” e não só da Agrotécnica de Barbacena, como das demais escolas de ensino agrícola de nível médio, traduzia-se como um ensino ajustado aos interesses econômicos da modernização.

A própria COAGRI foi criada com essa missão. Assim, a COAGRI

introduziu mecanismos de cobrança sistemática sobre as escolas agrícolas com a *intenção de cumprir as metas de qualidade dos cursos* [grifo nosso] e a introdução das modernas técnicas de produção agrícola (Revolução Verde) (KOLLER, 2003, p.48)

A esse respeito, nota-se que na Gestão COAGRI foi implantado na EAFB o Sistema de Integração Escola-Empresa-Governo (SIE-E) que representava um mecanismo da relação escola-comunidade, cujas metas assim são referidas no PGE/EAFB 1978:

- 1- Estruturar e dinamizar o intercâmbio de informações com o meio ambiente, empresa, a própria escola, captando, tratando e divulgando elementos que impulsionam outros processos.
- 2- Incrementar a utilização e o intercâmbio de recursos tecnológicos materiais e físicos, disponíveis na Escola e nas empresas.
- 3- Oferecer subsídios para operacionalização e/ou realimentação de comportamentos finais desejados, conteúdos curriculares, processo ensino-aprendizagem, processos de Orientação Educacional e processos de Supervisão Pedagógica.
- 4- Manter um constante intercâmbio com o DEM/COAGRI, visando o acompanhamento e a avaliação final. (EAFB, Plano Geral de Ensino, 1978, p. 24-7)

A tarefa proposta para a consecução da última meta correspondia ao envio de um relatório mensal à COAGRI, com o registro de todas as atividades desenvolvidas pela Instituição. Todavia, a implantação do SIE-E visava igualmente a atender o objetivo da COAGRI de transformar as escolas agrotécnicas em centros de difusão da modernização, o que fica patente nas metas 1 e 2 e, coerentes com o objetivo também previsto na letra *f* do Convênio MEC/CONTAP/USAID/BRASIL, de 1967.

O relato de alguns dos entrevistados também deixa evidente a centralização das atividades acadêmicas e pedagógicas sob o controle da COAGRI:

Mas era uma época de mais imposição do que hoje. Parece que a nossa Escola não tinha uma autonomia para decisões. E... Todas as ações, que eu me lembro, na época ‘vinham de cima’. ‘Cumpra-se’ e pronto. Era mais ou menos assim. Hoje, por exemplo, pelo que eu noto, temos uma certa autonomia de decisões, de resolver. (J.O., aluno no período de 1966 a 1971)

Nós recebíamos um roteiro básico e nós que desenvolvíamos esses currículos. (L.B., supervisora pedagógica 1979-1981)

Em se tratando do desenvolvimento de currículos, a principal alteração introduzida pela COAGRI foi a consolidação do modelo pedagógico do Sistema Escola-Fazenda.

No auge dos anos 70, tem-se um currículo de formação profissional concebido em consonância com a Lei nº 5.692/71, em cujo artigo 1º definem-se como objetivos do ensino de 1º e 2º graus que:

Art 1º - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral 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. (BRASIL, LEI 5692/71)

Subjaz como base à Lei nº 5.692/71 a tendência liberal tecnicista que

subordina a educação à sociedade, tendo como função a preparação de “recursos humanos” (mão-de-obra para indústria). A sociedade industrial e tecnológica estabelece (cientificamente) as metas econômicas, sociais e políticas, a educação treina (também cientificamente) nos alunos os comportamentos de ajustamento a essas metas. (LIBÂNEO, 1998. P.23)

As escolas agrotécnicas, porquanto fossem instituições de ensino profissional, norteavam a construção de seu currículos dentro dessa perspectiva pedagógica. Enumeremos as razões para tal:

- o indivíduo que pretendem formar (portadores dos comportamentos desejáveis), dentro do período 1960-1980, corresponde à mão-de-obra qualificada a ser absorvida pelo mercado que se formava, a fim de que as metas – cientificamente traçadas – fossem atingidas;
- o período em questão corresponde ao período de ditadura militar, a cuja orientação político-econômica o sistema educacional deveria se adequar, buscando “inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista.” (Idem, *ibidem*, p. 31)

Claro se torna que ao Estado Militar não interessava qualquer processo educacional que permitisse reflexões. Havia uma ordem social estabelecida e caberia à escola forjar no indivíduo a adaptação, a conformação a essa ordem. A educação deveria treinar nos alunos comportamentos de ajustamento às metas desejáveis. A economia requisitava a colaboração do setor agrícola para que o desenvolvimento industrial não sofresse solução de continuidade. Para tanto, o setor agrícola deveria se modernizar e a modernização pressupunha pesquisa, novas técnicas de produção e equipamentos.

Formar um contingente que pudesse divulgar e aplicar essas *novidades* junto ao homem do campo era o desempenho esperado do ensino agrícola. Considerando que havia metas estabelecidas – cientificamente – pela sociedade, incluindo as metas econômicas, a educação torna-se, conforme afirma Libâneo (1998) um meio tecnológico de se maximizar a produção. Importa conhecer as técnicas e aplicá-las. Eis o propósito da educação profissional desse período: treinar os alunos na execução de técnicas para poder aplicá-las.

O currículo proposto pela Lei nº 5.692 de 1971 é chamado de pleno, dividido em duas partes: uma de formação geral e outra de formação especial, a qual deveria predominar sobre a primeira.

O currículo do Técnico em Agropecuária passou a organizar-se dentro do preceito legal. Considerando a predominância recomendada pela LDB, a carga horária atribuída à formação especial superava em quantidade de horas a carga horária da formação geral. Para um currículo que se pretendia *pleno*, a ênfase dada à formação especial era, no mínimo, contraditória.

Elaborada de forma bipolar, a organização curricular do Técnico em Agropecuária promovia um somatório de conteúdos que não possuíam ponto de intersecção. Formação acadêmica e formação profissional continuavam tão separadas quanto sempre haviam estado na história da educação de nível médio brasileira.

A supervisora pedagógica confirma, em seu relato, essa separação:

De forma totalmente estanque [a entrevistada se refere à forma como eram dadas as disciplinas do núcleo comum e as de formação especial]. Não havia nenhum interesse por parte dos professores de educação geral ou dos professores de educação técnica em fazer essa ligação. (L.B., supervisora pedagógica no período 1979 a 1981)

Para entender mais um pouco o currículo de formação do Técnico em Agropecuária, voltemos ao modelo pedagógico do Sistema Escola-Fazenda que vigorava na EAFB.

A filosofia do Sistema Escola-Fazenda era “aprender a fazer e fazer para aprender”. Assim, disciplinas que compunham a formação especial davam ênfase à aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos na prática.

No PGE/EAFB de 1980, no Capítulo V: Planejamento de Ensino, item D: Método e Processos de Ensino é realçado que

as unidades de produção,[sic] estão dinamizando os projetos programados, fornecendo desta forma oportunidade de desenvolvimento de uma metodologia dirigida para ação e participação recíproca entre alunos, professor e corpo administrativo. (EAFB, Plano Geral de Ensino, 1980, p.18)

Diferentemente do modelo pedagógico atual que prevê a associação teoria e prática, mas não determina quantitativos, nos anos 80, na intenção de se asseverar necessidade/obrigatoriedade da prática, havia a determinação de quantitativos.

[...] o programa de cada disciplina ... Havia uma norma que pedia “tantos por cento” de aulas práticas de determinados assuntos. Então, quando nós jogávamos a grade daquela disciplina, o tempo era determinado em função do número de aulas, que ficavam [assim distribuídas]: uma parte com a parte teórica e outra parte prática. Não me recordo atualmente (do) percentual em que isso era feito, mas havia uma paridade entre uma coisa e outra, a técnica e a teoria. (L.B., supervisora pedagógica 1979-1981)

Para bem esclarecer as colocações feitas, a análise do quadro de horários de uma turma de 2ª série do Curso Técnico em Agropecuária, do ano letivo de 1980, forneceu os seguintes resultados: para cada 012 (doze) aulas semanais, práticas, de Zootecnia havia a alocação de 02 (duas) aulas teóricas. Em termos percentuais, 85,7% das aulas semanais eram aulas práticas. Na disciplina Agricultura havia a alocação de 012 (doze) aulas semanais, práticas, e 01 (uma) aula teórica. Em termos percentuais, 92,3% das aulas semanais eram práticas.

O percentual elevado de aulas práticas se mantém em todas as demais séries do Curso e a consequência natural não poderia ser outra senão uma sólida formação técnica a ponto de as empresas irem até a Escola para selecionar alunos para contratação.

Então, as empresas vinham atrás da gente procurar os técnicos agrícolas. E olha, além da EMATER, a COBAL, na época. Então não faltava emprego. (M.Z., aluno no período de 1974 a 1976).

Com os conhecimentos teórico-práticos adquiridos, podíamos trabalhar como Técnico em Agropecuária em empresas públicas ou particulares, e em nossas próprias fazendas. (M.M., aluno no período de 1984 a 1986)

Ainda digna de nota no Sistema Escola Fazenda é a Cooperativa, cuja implantação também era objetivo do Convênio CONTAP de 1967. Na EAFB, ainda não havia sido constituída a Cooperativa Escolar conforme se depreende do PGE/EAFB de 1978:

Será criada no início do corrente ano e terá um Professor Orientador. A constituição da Cooperativa Escolar Agrícola será realizada em colaboração do Departamento de Assistência ao Cooperativismo do INCRA-Belo Horizonte-MG. (BRASIL/EAFB/PGE, 1978, p.34)

O *locus* principal da prática dos alunos quanto aos princípios de economia e previsão da produção realizada eram os projetos agropecuários desenvolvidos na Escola, sob a supervisão da Seção de Projetos Agropecuários, cujas finalidades e competências são descritas a seguir:

#### FINALIDADES

A SPA é a seção responsável pelo planejamento e execução das atividades agropecuárias, para fins didáticos e de produção.

Ensino demonstrativo como método experimental de pedagogia funcional.

Fonte de alimentos como complemento à autonomia econômico-financeira do estabelecimento.

Expansão de técnicas agropecuárias com o fim de divulgar conhecimento dentro da comunidade rural.

#### COMPETÊNCIAS

- a) Programar, executar e avaliar projetos agropecuários adequados ao Currículo, às necessidades e ao estágio de desenvolvimento da agropecuária regional.
- b) Exercer o controle da comercialização da produção de bens de serviço.
- c) Manter intercâmbio com órgão de difusão de tecnologia agrícola objetivando permanente enriquecimento e atualização do ensino. (EAFB/PGE, 1978, p.29)

Em 1980, a Cooperativa Escolar já havia sido implantada, assumindo a função de comercializar a produção e promover o aprendizado dos alunos na administração e economia rural, além da prática do trabalho cooperativo, tão valorizada no ensino profissional agrícola de 2º grau conforme as palavras do então Diretor do Departamento de Ensino Médio do MEC (DEM-MEC), proferido em discurso em 1978, sobre o tema “A formação integral do adolescente no ensino agropecuário”

A oportunidade oferecida aos alunos de se associarem em cooperativas é outro aspecto que, também, contribui para o alcance desse almejado objetivo [*referência à formação integral do adolescente*]. A cooperação, tão defendida por educadores, sociólogos, filósofos, políticos e estadistas, sentida como um dos aspectos mais desejáveis no homem para a preservação de sua própria vida, de seus interesses e, por outro lado, para a extinção do egocentrismo prejudicial à espécie humana, está inscrita como um dos aspectos a ser desenvolvido nos educandos, a fim de proporcionar-lhes a decantada auto-realização. (BRASIL/MEC/DEM, 1978, p.11)

Considerando que o cooperativismo é uma estratégia das pequenas unidades de produção para não sucumbirem ao capital, mas para se manterem ligadas a ele, o preparo dos alunos para o cooperativismo também se dá em coerência à modernização que se impunha ao campo.

Um dos instrumentos mais poderosos da modernização da agricultura foi o crédito agrícola. Os créditos bancários alcançaram, sobretudo, os grandes proprietários, mas a parcela dos pequenos produtores não ficou alheia a eles. Os créditos eram concedidos sob rigorosas condições que garantiam aos bancos a certeza de que, havendo ou não produção, os empréstimos seriam quitados.

De acordo com a Resolução CONFEA nº 278, de 27 de maio de 1983

Art. 5º - [...]

[...]

§ 1º - Os Técnicos Agrícolas de 2º Grau poderão elaborar planos de custeio de atividades agrícolas rotineiras, para efeito de financiamento pelo Sistema de Crédito Rural, desde que não envolvam a utilização de pesticidas e herbicidas e no âmbito restrito de suas respectivas habilitações. (CONFEA, Resolução nº 278, 1983)

Consoante com essa competência atribuída ao Técnico Agrícola, na disciplina Administração e Economia Rural, encontramos planilhas de atividades para serem preenchidas pelos alunos com a finalidade de dotá-los de condições de efetuar tais procedimentos em condições reais. O Quadro a seguir nos dá uma dimensão da racionalidade com que tal procedimento era feito, bem como do que era tomado pelo banco como garantia do financiamento.

## Quadro 9

<b>DISCIPLINA:</b> Administração e Economia Rural		
<b>UNIDADE:</b> Crédito Rural		
<b>ATIVIDADE:</b> Preenchimento de um Laudo de Avaliação de Imóvel		
<b>OBJETIVO:</b> Preencher um Laudo de Avaliação de Imóvel com vistas à elaboração de Projetos-Agropecuários		
Crédito Rural		
EQUIPAMENTOS		
Item	Denominação-Tipo-Capacidade	Quantidade
01	Lápis	01
02	Borracha	01
03	Caneta	01
04	Formulário	01
05	Bloco de rascunho	01
06	Calculadora	01
PROCEDIMENTOS		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Terra – O banco, na proposta de financiamento, menciona a propriedade que constituirá a garantia colocando a área e nº da escritura.</li> <li>2. Denominação: Tirar este dado da escritura</li> <li>3. Área – Tirar da escritura</li> <li>4. Números do registro do livro e da folha, tirar da escritura.</li> <li>5. O valor é dado pelos técnicos juntamente com o produtor. Tomar como base o valor médio de terras da região de localização da propriedade.</li> <li>6. Benfeitorias – Na especificação, deve-se caracterizar bem as benfeitorias localizadas na área que constituirá a garantia.</li> <li>7. Em estado de conservação, colocar bom, regular ou ruim.</li> <li>8. Estabelecer o valor juntamente com o produtor.</li> </ol>		
COMENTÁRIOS		
<p>Ao estabelecer os valores de terras e benfeitorias deve-se ter cuidado, pois o produtor normalmente fornece o valor total da propriedade.</p> <p>Portanto, neste caso, deve-se atribuir valores às benfeitorias e subtrair do valor total fornecido pelo produtor. O restante do valor será atribuído à terra.</p> <p>OBS.: Ter muita cautela com os valores intrínsecos.</p> <p>O produtor, muitas vezes, atribui um valor irreal (exorbitante) a sua propriedade, por ela ter sido do seu avô, seu pai, etc.</p> <p>Cabe ao profissional que está elaborando o projeto, verificar se esse valor coaduna ou não com a realidade.</p>		

Chegamos, por fim, ao último objetivo do Convênio CONTAP de 1967, listado como um dos norteadores do ensino profissional agrícola nos anos 70 e 80. Nesse aspecto, notamos que a formação do técnico pela Escola Agrotécnica Federal de Barbacena direcionava-se para o contexto nacional, mas pouco para o local, conforme se pode avaliar das colocações feitas por um dos entrevistados:

[...] uma das coisas que me deixava bastante preocupada é que nessa mudança de currículo para torná-lo mais eficiente na região, nunca se pensou em Barbacena como centro de floricultura. A parte de rosas, que era um trabalho muito desenvolvido pelos agricultores da região não era vista na Escola. Só no final dos anos de 1980 ou chegando a 1990 que se implantou alguma coisa com relação a floricultura. E o MEC e a COAGRI davam a liberdade de, por exemplo, as escolas se engajarem na economia local, igual nós temos no Rio Grande do Sul as escolas cuja parte de vinho era forte [...] A parte de frango em Santa Catarina, onde a Sadia é que comandava tudo lá, então as escolas foram se preparando para esse tipo de coisa. Barbacena não se preparou para a parte de floricultura durante esse período que eu estava lá não. [...] (L.B., supervisora pedagógica 1979-1981)

Não se pode desconsiderar, porém, que existia a preocupação em integrar o Técnico à realidade rural, qualquer que fosse a sua característica. Tanto no PGE de 1978 quanto no de 1980 este objetivo está explicitamente colocado.

O intercâmbio Escola-Empresa deve propiciar à média e grande Empresa, condições de entender que ela é continuação da Escola, exigindo cuidados no aperfeiçoamento ou treinamento dos seus dirigidos para uma melhor produtividade. (EAFB, Plano Geral de Ensino, 1978, p. 22)

#### OBJETIVOS DO ENSINO

- a) Propiciar intercâmbio Escola-Comunidade para troca de experiências, vivências de atividades comunitárias, estudo dos problemas ligados à agropecuária da região e possíveis soluções. (Idem, Plano Geral de Ensino, 1980, p.18)

Todas as considerações feitas até aqui nos abalizam a inferir que, apesar das limitações que a EAFB possa ter experimentado quanto a recursos humanos, a materiais e equipamentos, ela desempenhou a contento o seu papel de formadora de profissionais que, em função de um tempo de formação menor que os profissionais da agronomia, iriam compor a grande massa de técnicos a serviço da divulgação e consolidação da modernização da agricultura.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento da história do ensino profissional agrícola no Brasil permitiu compor o quadro educacional em que se modelaram as instituições de ensino agrícola, destacando-se: a) a associação da prática pedagógica com o trabalho; b) a representação de que a educação profissional é a mais adequada para as classes populares.

A preocupação permanente com o trabalho está presente nos textos legais quando estes recomendam que a educação deve promover a “preparação para o trabalho”. Ocorre que a legislação educacional brasileira, tem, historicamente, dado uma interpretação estreita a essa educação “que prepara para o trabalho” quando propõe ações educativas que se reduzem

a uma questão técnica, a uma tecnologia educacional cuja função precípua tem sido ajustar requisitos educacionais a pré-requisitos de uma ocupação no mercado de trabalho de uma dada sociedade. Trata-se da perspectiva instrumentalista e funcional da educação. (FRIGOTTO, 1989 apud BATISTA ; ARAÚJO (org.), 2003, p.165)

Quanto à representação de que a educação profissional destina-se às classes populares, há a constatação de que essa representação não se restringe à elite dominante, mas alcança até mesmo o imaginário da própria classe popular que ainda tem como horizonte educacional a educação clássica e científica que prepara para as profissões liberais.

Concebida nesses moldes, a EAFB não fugiu à regra geral. Também representou uma instituição que se destinava a uma clientela de poder socioeconômico mais baixo e também preparou gerações de alunos para uma ocupação no mercado de trabalho.

No que diz respeito à modernização, destacou-se a percepção de que a modernização da agricultura no Brasil não pode ser entendida apenas como o período de intensa introdução de insumos químicos e biológicos, e de tecnificação no setor agrícola. Ela foi muito mais do que a expressão que se costuma lhe dar por sinônima: “Revolução Verde”.

Por Revolução Verde entende-se o conjunto de tecnologias usadas na produção agrícola, com o objetivo de aumentar a produção de grãos comestíveis sem aumentar as áreas cultivadas. Para tal, desenvolveram-se por manipulação e seleção genética, variedades de alta produtividade, denominadas de VAP's. (KOLLER, 2002, p.39)

A modernização foi, então, um processo de muitas faces: a da “Revolução Verde”, a da tecnificação, que introduziu equipamentos mecânicos que agilizaram e racionalizaram algumas etapas da produção, como, por exemplo, a colheita; a da industrialização do setor agrícola que o inseriu no ciclo da industrialização como fornecedor de matéria-prima para a indústria e, ao mesmo tempo, como consumidor dos produtos produzidos por ela; e por fim, a da alteração substancial das relações de produção no campo, tudo sob a ordem capitalista para promover maior produtividade e gerar acúmulo de capital.

O que chama a atenção é que a idéia de “Vamos modernizar a agricultura!” colocava em oposição um setor agrícola de técnicas consideradas arcaicas e um setor agrícola de técnicas avançadas de alto custo, que nem todos os produtores rurais poderiam adotar. Esse fato deu origem a um processo de modernização desigual, gerador de desequilíbrios sociais no campo.

Conforme expusemos na introdução deste trabalho, nosso objetivo era investigar a formação do técnico em agropecuária pela EAFB no contexto da modernização da agricultura para verificar se essa formação se fazia na e para a modernização.



Patrocinada pelo Estado, a modernização utilizou o ensino profissional agrícola como canal para a sua divulgação e convencimento do homem do campo. Para isso, o Estado se valeu do modelo pedagógico do Sistema Escola-Fazenda que converteu o que deveria ser prática pedagógica em trabalho de produção dentro das escolas. A filosofia “aprender a fazer e fazer para aprender” direciona para um perfil do técnico como “aquele que faz, que executa” e, para bem exercer o seu ofício, natural que aprendesse a fazer primeiro. Nesse sentido, a formação do técnico se fazia **na modernização** porque eram os princípios que a regiam - racionalidade de produção, maior produção e maior produtividade – que foram levados para dentro da Escola. Na ordem do capital, o técnico era o “manual junto ao intelectual e o intelectual junto ao manual”; era, como colocado na legislação do início do século XX, o elemento intermediário.

Ainda que a EAFB não dispusesse de toda a tecnologia existente no mercado, fato, aliás, impossível a qualquer instituição por causa do alto custo e da constante atualização de máquinas e implementos agrícolas, havia a preocupação em manter os alunos informados dessas novidades.

Foi interessante notar, porém, que, apesar da polêmica existente em torno do Sistema Escola-Fazenda, os alunos entrevistados foram unânimes em reconhecer-lhe o mérito como prática de ensino a capacitá-los **para o mercado de trabalho da época**. Reconhecem e imprimem-lhe o caráter de traço diferencial entre a formação do técnico de outrora e a formação atual. Isso é indicador de que o Sistema Escola-Fazenda, em se tratando do ensino profissional agrícola, ainda vai ser merecedor de muitos estudos.

Essas são as considerações que temos a fazer. Esperamos que esta pesquisa possa abrir outros questionamentos acerca do ensino profissional agrícola no Brasil e que, somados, busquem um conhecimento desse ramo de ensino, trazendo à tona uma face da educação no Brasil que não pode se perder.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

ALVES, Márcio Moreira. **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968.

ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JÚNIOR, Décio (org.) **Novos temas em história da educação brasileira**: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas: Autores Associados, 2002.

BATISTA, Roberto Leme; ARAÚJO, Renan (org). **Desafios do trabalho**: capital e luta de classes no século XXI. Londrina: Praxis, 2003.

BRASIL. Decreto nº 8.358, de 09 de novembro de 1910. Cria o Aprendizado Agrícola de Barbacena, subordinado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. (Documento xerocopiado)

\_\_\_\_\_. Decreto nº 3.736, de 25 de maio de 1911. Aprova o regulamento do Aprendizado Agrícola de Barbacena, no Estado de Minas Geraes.<sup>42</sup> (Documento xerocopiado)

\_\_\_\_\_. Decreto nº 22.934, de 13 de julho de 1933. Altera a denominação do Aprendizado Agrícola de Barbacena para Escola Agrícola de Barbacena. (Documento xerocopiado)

\_\_\_\_\_. Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946: Lei Orgânica do Ensino Agrícola. **Lei Orgânica do Ensino Agrícola**. 3ª ed. Rio de Janeiro. Ministério da Agricultura/Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário. 1954.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 22.506, de 22 de janeiro de 1947. Altera a denominação de estabelecimentos de ensino agrícola subordinados ao Ministério da Agricultura. Disponível em:

<http://www.2.camara.gov.br/internet/legislacao/legin.html/textos/visualizarTexto.html?id...>

Acesso em: 13 ago.2009.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 60.731, de 19 de maio de 1967. Transfere para o Ministério da Educação e Cultura os órgãos de ensino do Ministério da Agricultura e dá outras providências. Diário Oficial da União de 22 de maio de 1967.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 72.434, de 09 de julho de 1973. Cria a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola-COAGRI- no Ministério da Educação e Cultura, atribuindo-lhe autonomia administrativa e financeira e dá outras providências. Diário Oficial da União de 10 de julho de 1973.

\_\_\_\_\_. Decreto Federal nº 2.208/97. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: **Educação profissional**: legislação básica. Brasília: SEMTEC, 2001. p.51-54.

---

<sup>42</sup> Respeitou-se a ortografia oficial da época.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. In \_\_\_\_\_. p. 5-7.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-402...> Acesso em: 29 de jun. 2009

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.524, de 05 de novembro de 1968. Dispõe sobre o exercício da profissão de Técnico Industrial de Nível Médio. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/111199>. Acesso em: 2 mar. 2010.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm)

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In **Educação profissional e tecnológica: legislação básica. Leis federais 6ª ed.** Brasília: Setec, 2005. p.11-36.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº17/97. Estabelece as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional. In \_\_\_\_\_. p.5-13.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 16/99. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. In: \_\_\_\_\_. p. 19-50.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 39/2004. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e no Ensino Médio. In: \_\_\_\_\_. p. 139-151.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 04/99. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. In: \_\_\_\_\_. p. 5-32.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales 1929 – 1989: a Revolução Francesa da historiografia.** Tradução Nilo Odalia. São Paulo. UNESP, 1997.

CADERNOS DE PESQUISA, nº 114- novembro de 2001. Autores Associados.

CAMPOS, José de Oliveira. **Análise comparativa dos modelos curriculares da educação profissional agrícola: sistema escola-fazenda e formação por competência no CEFET Urutaí/GO.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica. fl.90. 2005.

CICLO DOS SEMINÁRIOS REGIONAIS E NACIONAL DO ENSINO AGRÍCOLA DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: A RESSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO AGRÍCOLA. Documento-base. Brasília, 2008.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, nº 111, p.55, dez.2000.

DEFFUNE, Deise; DEPRESBITERIS, Léa. **Competências, habilidades e currículos de educação profissional: crônicas e reflexões**. 3ª ed. São Paulo: Senac, 2002.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. 17ª ed. São Paulo: Papirus, 2004.

DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. Poesia. Alguma poesia. **Poesia e prosa**. 8ª ed. vol. único. Rio de Janeiro: Nova Aguillar, 1992.

ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE BARBACENA. **Retrospectiva histórica da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena, MG-Diaulas Abreu**. Barbacena, 1992.

\_\_\_\_\_. **Plano Geral de Ensino**. Barbacena, 1978. (Documento mimeografado)

\_\_\_\_\_. **Plano Geral de Ensino**. Barbacena, 1980. (Documento mimeografado)

ETA/SEAV/MEC/URB. **Ensino agrícola de nível médio: relatório de viagem de observação e estudos à Europa e Estados Unidos da América**. Rio de Janeiro. Ministério da Agricultura/Serviço de Informação Agrícola. 1967 (Coleção Estudos e Ensaios, nº 31)

FAZENDA, Ivani Catarina A. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. Coleção Educar 13. São Paulo. Loyola, 1991.

\_\_\_\_\_. (org). **Práticas Interdisciplinares na Escola**. 10ª ed. São Paulo. Cortez, 2005.

FEITOSA, André Elias Feitosa. **A trajetória do ensino agrícola no Brasil no contexto do capitalismo dependente**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense. Niterói. fl.178. 2006.

FERREIRA, Kênia Bueno de Castro. **A semiformação do ensino agrícola na Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde – GO**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás. Goiânia. fl.245. 2002.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (org). **Usos e abusos da história oral**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

FERRETI, Celso J.; MADEIRA, Felícia R. Educação/trabalho: reinventando o passado?. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 80, p.75-86. Fev. 1992.

FONSECA, Maria Teresa. **A extensão rural no Brasil, um projeto educativo para o capital**. São Paulo: Loyola, 1985. (Coleção Educação Popular, nº 3)

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. Quadro teórico. 6 ed. São Paulo: Moraes, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org). **Ensino médio: Ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

\_\_\_\_\_. (org). **Educação profissional tecnológica: memórias, contradições e desafios**. Campos dos Goytacazes: Essentia Editora, 2006.

GARRIDO, Joan del Alcàzar i. As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate. Tradução Alberto Aggio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, vol. 13, nº 25/26, p.33-54, set.92/ago.93.

GONÇALVES NETO, Wenceslau. **Estado e agricultura no Brasil: política agrícola e modernização econômica brasileira (1960-1980)**. São Paulo: Hucitec, 1997.

GRAZIANO DA SILVA, José Francisco da. **Progresso técnico e relações de trabalho na agricultura**. São Paulo: Hucitec, 1981. (Coleção Economia e Planejamento: Série Teses e Pesquisas)

\_\_\_\_\_. **A modernização dolorosa: estrutura agrária, fronteira agrícola e trabalhadores rurais no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. (Coleção Agricultura e Sociedade)

\_\_\_\_\_. **O que é questão agrária**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos)

INTRODUÇÃO AOS ASPECTOS URBANOS DE BARBACENA. Disponível em <http://www.barbacenaonline.com.br/historia/introducao.htm>. Acesso em: maio 2009.

JORNAL CIDADE DE BARBACENA. Barbacena. set.1960. não paginado.

JOUTARD, Philippe. Desafios à história oral do século XXI. Tradução Paulo Martins Garchet. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (org). **História oral: desafios para o século XXI**. 20ª ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000. p.31-45.

KOLLER, Cláudio Adalberto. **A perspectiva histórica da criação da Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul e sua relação com o modelo agrícola convencional**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. fl. 106. 2003.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 63).

KRUPPA, Sonia M. Portella. **Sociologia da educação**. Coleção Magistério 2º grau, Série Formação do Professor. São Paulo. Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 15ª ed. São Paulo: Loyola, 1998.

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

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos: história das instituições educacionais**. Bragança Paulista: EDUSF, 2004.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCANTONIO, Antonia Terezinha; SANTOS, Martha Maria dos; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Elaboração e divulgação do trabalho científico**. São Paulo: Atlas S.A, 1996.

MARIGHELA, Carlos et. al. **A questão agrária no Brasil**: textos dos anos sessenta. São Paulo: Brasil Delates, 1980.

MASSENA, Nestor . **Barbacena**: a terra e o homem. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1985.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **La ideologia alemana**. Montevideo/Barcelona: Pueblos Unidos/Grijalbo, 1974.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica**: a prática de fichamento, resumos, resenhas. 10ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MENDONÇA, Sônia Regina. **Estado e ensino agrícola no Brasil**: da dimensão escolar ao extensionismo-assistencialismo (1930-1950), p. 10. Disponível em: <http://www.alasru.org/cdalasru2006/17%20GT%20Sonia%20Mendonça.pdf>. Acesso em: 27 maio 2009.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de educação**: Pierre Bourdieu. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

OLIVER, Graciela de Souza; FIGUEIRÔA, Sílvia Fernanda de Mendonça. Características da institucionalização das ciências agrícolas no Brasil. **Revista da SBHC**, Rio de Janeiro, vol.4, nº 2, p.104-115, jul./dez.2006.

PATACO, Vera; VENTURA, Magda; RESENDE, Érica. **Metodologia para trabalhos acadêmicos**: normas de apresentação gráfica. 3ª ed. , s.d. (documento xerocopiado).

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. In: **Educação e sociedade**, Campinas, vol. 23, nº 80, p. 401- 422. set./2002.

RESOLUÇÃO CONFEA nº 278, de 27 de maio de 1983. Dispõe sobre Técnicos Agrícolas e Industriais de Nível Médio. Disponível em: [http://www.crea\\_mt.org.br/atribuições-profissionaisX.asp?codigo=2](http://www.crea_mt.org.br/atribuições-profissionaisX.asp?codigo=2). Acesso em: 02 de mar. 2010.

RODRIGUES, Ângelo Constâncio. **A educação profissional agrícola de nível médio**: o sistema escola-fazenda na gestão a Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário-COAGRI (1973-1986). Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. fl.206. 1999.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 31ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SALVADOR, Ângelo Domingos. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. 11ª ed. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SANTOS, Joel Rufino dos. **História do Brasil**: 2º grau. São Paulo: Marco, 1979.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **29ª Reunião da ANPED**. Caxambu, 2006.

SAVASSI, Altair José. **Barbacena 200 anos**. Belo Horizonte, vol. 1 e 2. Lemi S.A, 1991.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério 2º grau. Série Formação Geral)

\_\_\_\_\_; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org). **Políticas educacionais: o ensino nacional em questão**. Campinas: Papyrus, 2003.

SILVA, Caetana Juracy Rezende (org). **Institutos federais: Lei 11.892, de 29/12/2008: comentários e reflexões**. Brasília: IFRN, 2009.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento: A política educacional do Banco Mundial**. São Paulo: Autores Associados, 2002 .

SOUZA, José dos Santos. Trabalho, educação e política na sociedade de classes. In: \_\_\_\_\_. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil: anos 90**. Campinas: Autores Associados, 2002 . p. 15-72. .(Coleção Educação Contemporânea)

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: História Oral**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. 3.ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. 1ª ed., 18ª reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel et al. **Reflexões sobre a agricultura brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ZENTGRAF, Maria Christina. **Metodologia da pesquisa**. Rio de Janeiro, Centro de Estudos de Pessoal, 2003.

## **7. ANEXOS**



## Anexo A - Entrevista nº 1

Entrevista com o professor José Osvaldo Ribeiro, aluno da EAFB no período de 1966 a 1971, realizada em Barbacena-MG, no dia 18 de dezembro de 2009.  
Designamos R para a entrevistadora e JO para o entrevistado.

R: Em qual período o senhor estudou na EAFB?

JO: Eh... comecei em 66 e terminei em 71. Fiz o Mestrado Agrícola que, na época, era o correspondente ao ginásial e o Técnico em Agropecuária.

R: Qual era a forma de ingresso dos alunos?

JO: Ele podia ingressar no Técnico sem fazer o Mestrado, sem fazer esse ginásial já direcionado para o Técnico. Normalmente quem fazia o Ginásial Agrícola, saía muito bem no Técnico em Agropecuária porque já estava vivenciado com o sistema da Escola. Muitas matérias técnicas. Então tinha muito mais facilidade. A forma de admissão do aluno: ele passava por um processo. Fazia umas provas de Matemática, Física, Química, Biologia correspondente ao período que ele estava na escola que ele tinha saído. Por exemplo, eu entrei aqui no 2º ano, ginásial. Eu fiz umas provas correspondentes ao 1º ano para entrar no 2º. E a gente podia ingressar na Escola em qualquer ano do curso ginásial. No técnico, não. No curso ginásial a gente podia entrar em qualquer ano. Podia entrar no 1º, 2º, 3º, com aproveitamento de disciplinas da escola de que a gente estava vindo.

R: E no técnico? A admissão era só na 1ª série?

JO: Só. Só na 1ª série.

R: Como era o sistema de ensino da época?

JO: Na minha época eram 3 anos o Técnico em Agropecuária e num sistema totalmente diferente do atual. A gente vivia mais no campo. Então todos os dias da semana a gente ficava no campo o dia todo. Um dia no núcleo de agricultura e no outro dia da semana no núcleo de zootecnia. E almoçava no campo, tinha um refeitório, o almoço ia nas marmitas. E a gente participava de todas as atividades do setor durante o dia e, inclusive, a intervenção de professores com aulas naqueles setores que a gente estava.

R: Naquela época, então, já havia salas-ambiente nos próprios núcleos?

JO: Já. Na minha época tinha as salas-ambiente e a gente ficava muito pouco tempo dentro da sala. Normalmente as aulas eram mais “ao vivo”, mais na prática mesmo. E as aulas técnicas eram dadas aqui na sede<sup>43</sup>.

R: As aulas se concentravam mais no campo, então?

JO: Com certeza. A gente vivia mais aquele espírito rural do que o estudo aqui em cima. Embora as disciplinas, principalmente Química, Física e Matemática “é” o que segurava o pessoal. O medo nosso na época era dessas três disciplinas.

R: Quais eram as disciplinas de formação geral que vocês tinham?

JO: Nós tínhamos Geografia, História, Organização Social e Política Brasileira-OSPB, Biologia, Desenho, Topografia, que eram duas disciplinas distintas. Que eu me lembro eram

---

<sup>43</sup> O termo “sede” é utilizado para designar o prédio principal da Escola em oposição aos prédios existentes nos núcleos de agricultura, zootecnia e, atualmente, além desses, em oposição, também, ao prédio da administração, prédio da biblioteca, prédio da saúde, prédio dos cursos de Química e Informática. A distância existente entre o prédio “sede” e o prédio do núcleo de zootecnia, que é o mais distante, é de 4 quilômetros.

essas. Era em torno aí, mais ou menos, de 8 a 10 disciplinas no máximo, a cada ano.

R: Isso no conjunto todo ou só na formação geral?

JO: No conjunto todo. Na época nós tínhamos uma Agricultura e uma Zootecnia. Apenas então na Zootecnia do 1º ano, a gente via todas as disciplinas que hoje são fragmentadas. A gente via tudo no conjunto. Não tinha essa subdivisão. Então, por exemplo, no 1º ano, a gente via Avicultura. No 2º ano, Suinocultura; no 3º ano, Bovinocultura. Isso era o campo.

R: O senhor saberia dizer se os seus colegas de turma continuaram na área de agropecuária?

JO: Uns fizeram Agronomia, Engenharia Florestal. Alguns, que eu me lembro, fizeram Direito, uns dois ou três fizeram Odontologia e os demais a gente perdeu o contato. Mas eu acredito que a maioria ficava na área de agricultura, exercia a profissão de técnico em agropecuária.

R: Havia facilidade de emprego na época?

JO: Não, a gente corria atrás, às vezes, tinha, por exemplo, contratação da EMATER, contratação da EPAMIG. Eram dois órgãos que, normalmente, absorviam o pessoal que formava aqui. Eu não me lembro perfeitamente se a gente tinha alguma proposta de entidade privada na época. Um percentual relativo ficava na propriedade dos pais e eu acredito que uns 50%, mais ou menos, fazia o curso superior, que foi o meu caso. E, inclusive em Viçosa quando falava que o pessoal da EAF Barbacena ia fazer vestibular, as vagas já eram garantidas para nós. Os outros candidatos iam concorrer com o total de vagas menos o pessoal da Escola Agrotécnica. Era certeza “da” gente passar.

R: Era um ensino, então, de qualidade?

JO: Uma qualidade - que eu acho - comparada com hoje muito superior. E a gente tinha uma regalia muito grande, porque quando falava que a gente era de Barbacena, os outros candidatos (pensavam): “menos um vaga...” Nós éramos concorrentes fortes. E... Na minha turma, por exemplo, todos fizeram Agronomia, só eu que fiz Engenharia Florestal. E... Eh... Terminamos o curso em Viçosa, todos foram contratados... pela EMBRAPA. Inclusive o vice-reitor da década de... do início dos anos 90, o vice-reitor de Viçosa foi colega nosso aqui, formou comigo. Então, é um pessoal que se deu muito bem. Em comparação com hoje, que a gente vê aí, o pessoal “tá” muito diversificado; o aluno, o estudante hoje não sabe direito o que ele quer... A verdade é essa. Às vezes ele está aqui na Escola para fazer o curso, não para ser um profissional na área. A gente já tinha uma ideologia diferente, a gente queria aquilo mesmo.

R: Qual era a faixa etária dos alunos?

JO: Uma faixa etária bastante diferente de hoje. Em torno aí de 18 “pra” cima. Eu era um dos mais novos. Quando eu vim aqui para a Escola, eu estava com 16 anos. Mas, no Técnico em Agropecuária, a faixa era em torno de 22, 23, 25 anos mais ou menos. Pessoal mais adulto. Hoje, nossa faixa etária está girando em torno de 15, 16 anos mais ou menos. Pessoal que está entrando aqui no Técnico em Agropecuária.

R: O senhor já era professor da Escola no período de vigência da COAGRI. Foi uma época de muito investimento na Escola?

JO: Não, não era época de investimento não. Mas era uma época de mais imposição do que é hoje. Porque a gente era totalmente subordinado. Parece que não tinha uma autonomia para decisões. Eh... Todas as ações que eu me lembro na época vinham de cima. “Cumpra-se” e

pronto. Era mais ou menos assim. Hoje, por exemplo, nós temos uma certa autonomia de decisões, de resolver. Na época em eu estudei aqui, parece-me que já vinha tudo pronto, era só executar. Gostando ou não, era "cumpra-se". Pelo que eu noto hoje.

R: Voltando à questão como aluno, professor, a questão hierárquica era extremamente respeitada?

JO: Com certeza. Muito respeitada. Então, a gente fazendo uma comparação. É claro, hoje, os tempos hoje são diferentes, a educação do pessoal é diferente, mas como eu disse "pra" senhora, eu tinha medo às vezes de chegar até perto de um professor e conversar. Eu, por exemplo, vim do meio rural e sou bobo até hoje, mas era mais bobo ainda. E... A gente tinha medo de chegar perto de um professor e questionar, às vezes até requerer um direito que a gente tinha, reclamar de alguma coisa com medo de punição. Então, a coisa era bastante diferente dos dias de hoje.

R: Havia muitos desligamentos?

JO: Desligamento muito pouco. Mas as punições eram severas. E tanto é que qualquer indisciplina, a gente era conhecido com um número. De matrícula. E qualquer indisciplina nós éramos obrigados a ficar aqui um final de semana na sede, fechado aqui, assinando ponto de hora em hora, sábado e domingo. Dependendo da punição a gente ficava... Eu, cheguei a ficar um final de semana - que eu nunca fui santo -, mas qualquer indisciplina a gente ficava de castigo aqui no final de semana, sábado e domingo, durante o dia e a noite. E assinando ponto de hora em hora até 10 horas da noite. Ali onde é o CGAE hoje... Não, onde é a Cafua da entrada. Ali ficava o livro de ponto, ficava o vigilante de hora em hora a gente assinava o ponto. Ficava restrito aqui dentro da sede, não podia sair.

R: Vocês recebiam alguma informação ligada ao processo de modernização da agricultura? E como era o estudo durante a semana?

JO: Recebia. Recebia. Professores muito competentes. Muito mais vivenciados. E... Outra coisa também que eu acho é que a vivência do campo era muito importante, porque a gente aprendia. Aquele lema: "aprendia fazendo". Então, as aulas de mecânica, por exemplo, desmontando um trator (hoje não tem isso). E tudo que era novo na época, assim que se podia mostrar lá no campo, a gente via. Via o professor falar na sala e via no campo. Era bastante diferente. Quanto a isso que a senhora me perguntou, nosso tempo de estudo era totalmente diferente. Ah... Nos dias da semana, segundas, terças, quartas e sextas nós tínhamos um horário de estudo aqui. Então, nós éramos obrigados a jantar às 5 horas, 7 horas a gente tinha que assinar o ponto aqui dentro da sede, estudava até às 9, 9h30min, tomava café e ia dormir. Na quinta-feira, a gente tinha saída até as 22h, no sábado até as 23h e no domingo até as 22h. Isso era rigorosamente controlado pelos vigilantes. No sábado que a gente quisesse sair e ficar até mais tarde a gente teria que dar o nome e ter autorização do diretor. "Pra" gente chegar, por exemplo, meia-noite, uma hora, às vezes tinha algum baile na cidade, uma festa e quem chegasse fora da hora e não tivesse autorização, tinha punição no próximo final de semana. Era um sistema mais ou menos militar. Em troca disso a gente ficava com medo de ser punido, e o que a gente tinha que fazer? Respeitar. E os horários de estudo eles eram muito produtivos, porque ficava cada turma na sua sala. E, é claro muita conversa, mas obrigava a gente a estudar, obrigava a estudar muito mesmo.

R: Os exames eram feitos em quantas etapas?

JO: Me parece que eram semestrais. Era uma prova no 1º semestre e uma prova no 2º semestre. Se não conseguisse a nota suficiente para passar, a gente fazia uma prova final. Se não conseguisse, ficava de 2ª época. Era o termo que se usava na época. Essa 2ª época era feita em janeiro. Então, em janeiro a gente tinha que conseguir aquela nota que nós não

conseguimos na prova final. Então , por exemplo, se eu precisava de 4,5 para atingir a nota total , fazia a prova final. Não conseguia , 2ª época. Tinha que tirar os 4,5 e... normalmente era a matéria do ano todo que caía nessa 2ª época. Eu sempre fui muito preocupado com isso, e cheguei a ficar de 2ª época um ano. E... precisando aí de 4,7. Na prova final eu tirei 4,0. Aí eu fiquei na 2ª época. Na 2ª época eu tirei 4,5. Repeti o ano. Por 2 décimos. Repeti o ano por 0,2 décimos.E..Na época eu fiquei revoltado - como todo mundo deveria ficar.Não sou diferente dos outros.É...pensei em largar o curso e trabalhar com meu pai na roça. Ai minha mãe conversou comigo e falou assim "Não, você vai voltar e fazer 2ª época." Tirei 4,5 e repeti o ano. Depois de muito tempo, eu cheguei à conclusão que esse ano que eu repeti foi bom, porque no ano que eu repeti, eu tinha meus cadernos todos arrumadinhos , era estudioso mesmo, gostava de estudar. E as matérias dadas, e os professores davam a mesma coisa, os mesmos pontos, as mesmas vírgulas e os mesmos parágrafos e eu tinha tudo anotadinho.Não precisei estudar porque eu já sabia tudo.Eu acho que sabia. E aproveitei essa "folga" para estudar alguma coisa que não era dada aqui na Escola para o vestibular. E tanto é que no vestibular eu passei de primeira, não precisei fazer cursinho.Saí daqui, fui direto para Viçosa. Então, eu acho que o benefício dessa reprovação foi esse.Mas, o sistema totalmente diferente do que é hoje.A gente era obrigado a estudar.Ficar dentro de uma sala com 20,25 alunos, você vai ficar "conversando fiado", alguém ia reclamar mesmo. Então, a gente tinha que estudar mesmo. A Física e a Matemática eram o "bicho-papão" da Escola.Não sei se a senhora já ouviu falar no professor C. e no professor B., eram as duas "feras"que amendrontavam todo mundo. Inclusive o professor C. que eu precisava de 4,7, tirei 4,5, ele não me deu dois décimos. Porque eu não merecia.Mas até a gente chegar à conclusão , a gente já xingou, já fez tudo que não deveria fazer. "Tô" certo? Mas a gente saía com uma capacidade relativamente boa. Professores muito bons .E...Como é hoje , eu acredito que os professores não conseguem dar o conteúdo completo no 2º grau.Na época nossa também não. As vezes um professor...Tínhamos os livros , livro de Português, por exemplo, Domingos Paschoal Cegalla...A gente não conseguia ver todo aquele livro, mas o que via, via bem.

R: Qual era a formação dos professores da área técnica?

JO: Engenheiros agrônomos, todos eles.No núcleo de agricultura, tinha um técnico que já trabalhava na Escola há muito tempo e era altamente capacitado. A parte, por exemplo, de máquinas, de operação com tratores, com implementos agrícolas, era ele que dava "pra" gente , que ensinava a gente. Mas as aulas mesmo, eram todos agrônomos. Agrônomos formados em Viçosa, em Lavras e ...eram professores mais velhos, com uma experiência muito grande, então a qualidade das aulas era boa também.Um dos professores que eu tive aqui , que foi diretor, Dr.Orlando Tymburibá, era nosso professor de Zootecnia.Então, eu aprendi coisas com ele , que eu não esqueci até hoje na área de Zootecnia. Hoje eu sou engenheiro florestal, não tem nada a ver com zootecnia. Mas eu aprendi coisas com ele que hoje eu não esqueço.Por exemplo, escórnia de bezerras, castração de suínos. Eu sei isso até hoje fácil, não com as tecnologias novas de hoje.Mas eu não me lembro de ter matado um leitão porque fui eu que castrei.Então aquilo que a gente aprendeu, aprendeu mesmo.Hoje, a gente nota um certo desinteresse dos alunos por essa parte.Falta de interesse, eu não sei.Tem alguma coisa aí que a gente tem de descobrir. E às vezes , não é só eu que noto isso, outros professores notam também.Vai dar uma aula prática , o aluno ao invés de ficar preocupado em aprender aquilo que o professor "tá" ensinando, "tá" preocupado com o sol quente, fica jogando pedrinha um no outro e desviando a atenção de quem "tá" prestando atenção. Isso aí é uma mudança muito brusca que a gente nota: do que era e do que é hoje no campo.

R: No período em que você estudou, a Escola era Colégio Agrícola Diaulas Abreu, Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio?

JO. Exatamente. No período que eu estudei aqui, parece que o governo mandava uma verba e

a gente era considerado como funcionário da Escola e tanto é que alguém usa esse tempo de ex-aluno até uma determinada época para aposentadoria. Era o aluno-aprendiz. Exatamente o aluno-aprendiz. E muitas atividades do campo ficavam, às vezes, na responsabilidade da gente. Plantio de milho, adubação do milho, capina do milho, corte de forrageiras para os animais... Tudo isso por conta da gente. Encher silo. Então, na época de encher silo, a responsabilidade ficava quase toda nossa, embora tivesse muito funcionário no campo na época. Mas era uma época muito... Do sistema de hoje muito diferente, mas a gente trabalhava muito na Escola e deixa saudade. A gente participava de tudo que tinha no campo, com as limitações da época, é claro.

R: Vocês acompanhavam todo o processo de produção?

JO: Todo o processo.

R: E havia produção de excedentes?

JO: Não, muito pouco, muito pouco excedente. E a escola, na época, parece que ela criou uma imagem de paternalismo, e alguém acha que hoje pode usufruir disso aí. Então todo mundo achava que tinha direito de levar um pé de alface, de levar um quilo de batata. Achava que tinha esse direito e tanto que levava. Hoje isso não é possível mais, hoje o excedente é comercializado. E muito mais variedade, muito mais volume de produção em relação à época em que a gente estudava aqui.

R: Em termos de Barbacena, vocês têm idéia de qual era a imagem que a Escola tinha dentro do município, qual o impacto dela como instituição profissional?

JO: Quem conseguia entrar no Colégio Agrícola, era um vitorioso. A nossa Escola era considerada uma das melhores escolas de Barbacena, em todos os aspectos, tanto no aspecto de ensino, quanto no aspecto esporte.

## **Anexo B - Entrevista nº 2**

Entrevista com o professor Marcelo Zózimo da Silva, aluno da EAFB no período de 1974 a 1976, realizada em Barbacena-MG, no dia 30 de dezembro de 2009.

Designamos R para a entrevistadora e MZ para o entrevistado.

R - Você é da turma de que ano?

MZ – Sou da turma de 76.

R - Quais as matérias técnicas estudadas no período?

MZ- Era Zootecnia...Zootecnia I, Zootecnia II, Zootecnia Geral e uma Zootecnia mais específica. Suinocultura, Bovinocultura e a Zootecnia Geral, que envolvia toda a parte específica; Suinocultura, Bovinocultura e depois, a parte de pequenos animais e a parte de Agricultura.Mas diferente do que é hoje. Era mais concentrado.E depois a agricultura, uma agricultura geral, depois Olericultura. Tínhamos Economia Rural, Administração Rural(cooperativismo).Especificamente eram essas.

R - Na parte de Agricultura eram trabalhados com vocês alguns temas voltados para a inserção de insumos, de adubos químicos, para aumento da produção e melhoria da produtividade?

MZ- Era falado, mas muito superficial.Vou te dar um exemplo aqui, hoje para calcular a quantidade de corretivo aplicado no solo. Nunca foi falado “pra” gente como que fazia, nunca foi mostrado “pra” gente um corretivo, o calcário.Não.Hoje eu mostro para os alunos lá,eu trago pra eles o tipo de corretivo (Tudo bem, hoje tem outras pesquisas na ponta.) Isso é hoje,é uma coisa simples de tão importante que é, que é hoje corriqueira – enfim, “pra” gente foi só falado.Eu lembro que o Professor C falava: “Para corrigir o solo você multiplica duas vezes o teor do alumínio.”Mas nunca falava sobre uma análise do solo, nunca falava sobre um corretivo, sobre um adubo específico,de adubo químico.Falava sim do adubo, mas muito superficial. Adubo orgânico, esterco, esse era o mais comum.A chorumeira que tinha lá na escola era muito utilizada para fazer a irrigação com chorume quanto para usar o sólido para fazer “adubo orgânico. Era bem falado lá. A chorumeira que tinha na escola era muito destacada. Mas o adubo químico era muito pouco falado pra gente.Aqui fora , a gente procurava...Por exemplo, o curso que eu fiz na EMATER, no estágio na EMATER, me deu mais suporte, é lógico. Então lá (referência à Escola) eu tive uma base, um alicerce...digamos assim, muito fraco.Mas eu tive esse alicerce agora, aqui fora ,a gente corria muito...a gente via muito essas tecnologias. A EMATER, por exemplo, tinha oito profissionais, entre eles técnicos agrícolas , agrônomos e veterinários. Então, curso sobre fertilizantes em rosas, controle de doenças em rosas...Eu participei de cursos da EMATER na parte de irrigação. Na época, aqui, eu participei de cursos na EMATER que focavam muito a parte de produção de rosas, principalmente a parte de doenças e adubação. Na Escola, as rosas que tinham lá , apesar de poucas, mas davam pra gente ter uma idéia.E os defensivos agrícolas eram muito pouco falados. Lógico, aqui fora, a gente tinha tecnologia mais de ponta. É o que a EMATER faz: a tecnologia,a pesquisa com o produtor rural. Então a gente participava de “dias de campo”,como eu participei, sobre produtos novos de rosas , variedades de rosas , defensivos e adubos, cultivo de rosas.

R - Vocês, como técnicos em agropecuária, tinham chances de contratação na EMATER?

MZ - Isso é importante. As chances eram fortes. Hoje, onde é a sala do professor Vagner, era o Grêmio Estudantil nosso. Então, as empresas vinham atrás da gente procurar os técnicos agrícolas. E olha, além da EMATER, a COBAL, na época, as empresas de reflorestamento.

Então, não faltava emprego. A EMATER ... Primeiro era uma entrevista, quem passasse na entrevista ia fazer a prova escrita, a psicológica e, outra entrevista na EMATER de Belo

Horizonte, na EMATER regional. De lá era distribuído, sendo aprovado, distribuído para os municípios de Minas. Inclusive, a EMATER daqui de Minas fazia concursos técnicos para a EMATER da Bahia. Na época, teve colegas que foram para a Bahia, que passaram no concurso. Além da COBAL, que fazia entrevistas aqui, a turma era imediatamente contratada com um salário muito bom. Na época, salário bom. Além da CAF, Companhia Agrícola Floresta (tem até hoje). Então, os técnicos agrícolas daqui, para reflorestamento, eram muito solicitados. Era uma coisa muito...Trabalhar na EMATER, na EPAMIG...Na EMATER, então, era uma coisa assim vislumbrada, assim como tranquila. Era opção nossa assim, opção muito boa por sinal. A gente vislumbrava a oportunidade de trabalhar na EMATER como técnico. Pelo menos, na minha turma, a gente teve, a gente foi. Então, não existia problema de emprego. Quem quisesse trabalhar, fazia concurso para EMATER. Quem não quisesse, fazia vestibular e o curso superior.

R - Qual era o trabalho do técnico na EMATER?

MZ - Praticamente todos na parte de técnico em agropecuária. A gente mexia com a parte de pecuária e da agricultura. Então, a gente era um polivalente. Atuava nas duas áreas. E tem colegas que trabalham na EMATER até hoje como técnico, formados na minha turma.

R - Em termos de multinacionais, vocês recebiam convite para trabalhar ou só nesses órgãos estatais?

MZ- Eu não lembro “da” gente ter recebido convite. Na época, estava muito em moda a COBAL, a EMATER e as empresas de reflorestamento. Naquela época, já se estava dando ênfase muito grande ao reflorestamento. Então, as empresas de reflorestamento, em expansão, na época, com um salário muito bom. Quem vinha do meio rural, queria trabalhar na área, trabalhar no campo, na área de agricultura, NOSSA! Os salários eram ótimos salários.

R - Os professores das áreas técnicas eram bacharéis nessas áreas?

MZ- Nós tínhamos um veterinário, professor do 3º ano, o WCM era agrônomo, o CA era agrônomo. Tinha o professor de Agricultura Geral, que era técnico agrícola. Era técnico agrícola, mas ficou na Escola e começou a dar aula “pra” gente. E tinha práticos. Por exemplo, trabalhava com irrigação. Então, eram pessoas mais de prática mesmo. Trabalhavam nessas áreas e davam aula “pra” gente, aula teórica e prática. E tinha um professor que dava topografia para o 3º ano da época, “pra” nossa turma, 1º ano na época, não. Só eles tiveram topografia. Pelo menos nesse intervalo, de quando eu entrei até quando eu formei, nós não tivemos topografia. Era um prático que dava topografia. Não sei se ele tinha curso técnico ou curso superior. A minha turma, que entrou em fevereiro de 74, e a turma que entrou em 73 não tiveram topografia. Não sei a turma seguinte, posterior.

R - No caso do financiamento do crédito agrícola havia uma burocracia muito intensa. Vocês eram preparados para processar toda a “papelada” exigida pelos bancos aos proprietários rurais?

MZ- Havia na EMATER. Na escola, detalhado assim, não. Quem dava aula pra gente era o vice-diretor. E ele era formado em Direito.

R - Qual a faixa etária dos alunos?

MZ- Era uma faixa etária maior. Então, põe aí uma média de uns vinte anos.

R - Em termos das disciplinas de formação geral, disciplinas propedêuticas, o que pesava mais?

MZ- Pesava a Física, principalmente a Física. Então, a Física, Química, a Biologia e a Matemática. [...]

R - Como era o sistema de avaliação? Qual era a média?

MZ- Sessenta...Quando você ia “pra final” ou para a 2ª época , a média era cinco. “Pra” passar direto, tinha que fazer sessenta. Eu não me lembro bem, mas acho que era isso.

R - Uma reprovação em uma matéria reprovava tudo?

MZ- Tudo. Reprovava tudo. E a desistência era grande por isso.

R - Da sua turma, você sabe quantos continuaram na área de agropecuária?

MZ- Tem bastantes que continuaram... Na minha turma, a grande maioria continuou na área da agricultura. Pode ter gente que saiu depois, mas pra começar...EMATER, essas empresas agrícolas tinham muita oportunidade, então incentivavam(a permanecer na área). Então, o salário na época (pelo menos eu acho) que era um bom salário- incentivava-, então a turma ia “pra” área técnica. Depois, mais tarde, às vezes fazia outro curso e ia pra outra área.Mas, pelo que eu vejo, na minha turma, são poucos que fugiram da área:estudaram Medicina , Engenharia- vários tipos de Engenharia-, Odontologia...

R -Qual a forma de ingresso?

MZ- Era uma prova...uma prova. Prova geral. E tinha um teste vocacional...Fazia lá com ele (o psicólogo) , no consultório dele. Media...Dava uma ideia do valor do QI. Então, a gente fazia esse teste...

R - Ele dava o resultado direto para a Escola?

MZ- Direto pra Escola. Depois a Escola passava isso “pra” gente. Só o resultado final, só o valor do QI.

R - Mais alguma coisa que você queira colocar?

MZ- É uma coisa que hoje não tem na Escola, cada turma tinha o seu time de futebol de salão e de campo. Íamos pra cidade, marcávamos jogos, torneios. O Grêmio Recreativo da Escola na época era muito atuante – inclusive eu fiz parte da Diretoria do Grêmio – ele era muito atuante, com a ajuda dos alunos. Bastante atuante. Tinha um salão de troféus que a gente ganhava, porque a Escola era muito famosa em futebol de campo e de salão. Principalmente de salão. Então a rivalidade com o Estadual... (Referência à Escola Estadual Professor Soares Ferreira, que ministrava apenas o ensino médio propedêutico.) Precisava ver o que era um jogo, disputa da Escola com o Estadual, quando a Escola ganhava. Na maioria das vezes a Escola ganhava porque tinha um “senhor “ time. E...era assim a...aquela vibração, aquela empolgação, entusiasmo que a gente via. O time que ganhava o Troféu Independência, no Sete de Setembro, desfilava com o troféu. Era uma coisa assim...de arrepiar a gente, empolgação de ver a Escola desfilar. Em dia de disputa, dos Jogos da Escola eram dois caminhões que levavam a gente para o Ginásio Sílvio Raso. O nosso Grêmio é...com jogo de sinuca, pingue-pong, campeonato de xadrez, de dama...Uma coisa assim...Se bem que os alunos, os internos eram internos diferentes de hoje. A gente fala que era “rigoroso” a disciplina, porque a hora de almoço era a hora que a gente tinha “pra” ficar no Grêmio, “pra” namorar (“teve” muito casamento da Economia Doméstica formado aqui) Serenata que as

meninas faziam “pra” gente, a gente fazia “pra” elas. Era uma coisa mais suave. Era uma coisa muito mais...não sei, mais...mais sadia, não é o termo. Mais...em relação a hoje. Mais respeitosa...Afetividade com mais respeito...



### Anexo C - Entrevista nº 3

Entrevista com o engenheiro agrônomo, aposentado da EMATER-MG, Delci Mendes da Rocha, aluno da EAFB no período de 1958 a 1965, realizada em Barbacena-MG, no dia 12 de janeiro de 2010.

Designamos R para a entrevistadora e DM para o entrevistado.

R: Qual o seu período como aluno da EAFB?

DM: De 58 a 65.

R: Então o senhor fez iniciação agrícola?

DM: Iniciação, mestría e o técnico. Iniciação eram os dois primeiros anos do...do...antigamente era ginásio.Hoje... Então 1º e 2º ano era iniciação, 3º e 4º era mestría, então você saía como mestre agrícola.E o curso técnico era o curso, hoje, o científico, era o colegial agrícola.

R: Como era a forma de ingresso de vocês?

DM: Naquela época existia... “Cê” tinha que fazer uma espécie de uma seleção para entrar na Escola Agrícola. E para ir para o técnico também tinha outra seleção.

R:Mesmo dentro da Escola?

DM- Mesmo estando dentro da Escola.Tinha que fazer uma prova para o técnico , praticamente, “tava” lá dentro já passava. A vantagem da escola Agrícola é que você poderia, na época, continuar como técnico agrícola ou continuar os estudos.Entendeu? Quer dizer...

R:Vocês recebiam preparação suficiente para isso?

DM: É. Então você recebia preparação para ser técnico agrícola, trabalhar já no campo ou então para fazer o vestibular para ingressar nas universidades. Geralmente, naquela época, eles diziam que para Viçosa, até para o km 47, o pessoal da Escola Agrícola, se iam 10 alunos daqui, tinham 10 vagas “pra” eles reservadas. Então o estudo, era de fato muito bom. Professores profissionais. Ah! Isso aí (referência à aprovação dos alunos da Escola Agrotécnica nos vestibulares) todo mundo já contava.Então tem muitos alunos da Escola Agrícola que foram para lá que são professores hoje, também lá na escola de Viçosa tem e passaram por aqui. Reitores. A.F. foi instrutor aqui, ex-aluno daqui, foi reitor de universidade... Secretarias aí...ministros, deputados federais...

R: Como era o sistema de ensino naquela época?

DM: Naquela época tinha a parte de teoria, a gente estudava tudo: Matemática, Química, Física, Biologia, tinha tudo. Ensino normal. Tinha a parte prática.Todos os anos tinha um treinamento.Então, por exemplo, você estava fazendo iniciação ou mestría, você tinha um dia “pro” campo. Era um dia por semana, você tinha que trabalhar no campo. Naquela época existia núcleo de Agricultura, de Zootecnia, núcleo de Indústrias Rurais. -Não sei se existe hoje.- Então, núcleo de Agricultura: então a turma ia para lá e aí aprendia tudo sobre plantio, olericultura,fruticultura, tudo você aprendia lá. Núcleo de Zootecnia: trabalhar com os animais. Inclusive no núcleo de Agricultura , você aprendia a trabalhar com hortaliças, plantio...Núcleo de Indústrias Rurais: produção de queijo, seleção de ovos, produção de doces. E no núcleo de Zootecnia trabalhar com os animais. Inclusive, produção de feno, silagem, tudo os alunos trabalhavam naquilo.Então, a gente saía dali como prático, como técnico ou então preparado para seguir os estudos ...Enfrentava tudo tranquilo. E tinha também os instrutores. Então, cada núcleo desse tinha um professor que acompanhava, dirigia tudo.

R: Em termos do discurso da modernização da agricultura, o ensino caminhava lado a lado com essa modernização?

DM: Eh ... Sempre houve esse tipo de coisa. Porque hoje você tem... Modernizou tudo mesmo, modificou tudo. Na época, era...era...como é que era o nome lá? Escola Agrícola...Colégio Agrícola Diáulas Abreu. Hoje é IFET, “né”? Instituto Federal de Educação...É uma modernização. Daqui a pouco passa a ser universidade, não sei. Mas eu acho que isso aí foi muito rápido,sabe? Porque hoje, o campo “tá” precisando de práticos. Eu acho que se continuasse com o trabalho paralelo de formação de técnicos agrícolas, acho que teria uma viabilidade muito boa,também porque dava emprego.Acho que hoje é mais a teoria preparando os estudantes para continuar estudando.Eu não sei , eu não tinha visto assim...eu não tenho observado realmente uma formação de pessoas práticas para o campo.Mas lá era uma vida muito intensa.O ensino muito bom. Então a gente tinha que estudar mesmo.Tinha muitos professores de renome trabalhando lá.

R: Qual era a formação dos professores da área técnica?

DM: Agrônomos, veterinários. Mas também na área do ensino mesmo, pedagogia. “Tinha” agrônomos ,veterinários, todos eles davam aulas “pra” gente.Tinha uma grade de estudo em cima disso.

R: Nas pesquisas que fiz na Secretaria, em relação a essa grade de estudo, eu percebi que,durante um tempo, no colegial agrícola, havia um ramo A e um ramo B. O que significam esses ramos?

DM: Possivelmente um era mais ligado à área de agricultura e outro ligado à área de veterinária. Então “tinha” aqueles alunos que gostavam mais de trabalhar com animais. Possivelmente, poderia ser isso, não sei.Entendeu? Então já eram mais...Eh!Trabalhavam mais em cima de quem gostava mais:de olericultura,suínocultura e tal.Possivelmente poderia ser isso, não sei.E lá não tinha distinção.

R: O senhor depois foi para a EMATER?

DM: Fiz Agronomia no 47, na ENA, depois fui para a EMATER, e trabalhei na pesquisa um ano:EMBRAPA. Primeiro fui para a EMBRAPA, trabalhar em Sete Lagoas.Trabalhei um ano, convênio,EMBRAPA na época era SUVALE:Superintendência do Vale de São Francisco.Depois fui chamado para a EMATER.Já tinha feito inscrição para EMATER. Naquela época a gente conseguia...70,71,72.A gente conseguia emprego à vontade.Inclusive as próprias empresas iam às universidades ou vinham até na Escola Agrícola procurar técnicos para trabalhar pra eles. Era muito mais fácil.

R: Dentro da EMATER, qual era o papel do técnico?

DM: Técnico Agrícola. Ele era responsável, por exemplo, ele era designado para trabalhar no município -ainda é até hoje- lá no município ele resolvia problema da agricultura de modo geral.Entendeu? Existe um convênio da EMATER com a Prefeitura.A prefeitura entra com uma parte do Fundo de Participação do Município no convênio feito com a EMATER, feito lá com a diretoria e coloca um técnico. E a prefeitura, ela é que estabelece “não, eu quero um técnico agrícola.” Porque... O pagamento do técnico agrícola- não sei se é assim- é num nível, por exemplo, técnico até “ x” , engenheiro agrônomo outro valor. E tem um bem estar social também. Pode, então, se o prefeito disser “ O município precisa de um técnico agrícola”. “Aí” abre o escritório, o prefeito arca com a manutenção do escritório, monta o escritório. A empresa entra com o técnico agrícola e a estrutura, veículos... trabalho da EMATER. Então , o que que é o técnico agrícola? O técnico agrícola praticamente resolve os problemas agrícolas do município: convênio com banco, elaboração de projetos... Isso é o trabalho do técnico.

Então, o técnico agrícola realiza isso, dentro do que estabelece o curso de técnico agrícola. Tem certas coisas que ele não pode fazer. Mas dentro do que é estabelecido, ele resolve. Eu trabalhei no escritório local trabalhei dois ou três anos. Trabalhei primeiro em Raul Soares, como técnico agrícola da EMATER. A EMATER, ACAR na época, era ACAR- Associação de Crédito e Assistência Rural- então meu trabalho eu comecei na ACAR. Então, na ACAR, na época, você ia para o município, trabalhei em Raul Soares, na ACAR. Depois eu fui para Viçosa, “aí” fiquei na EMATER. Me aposentei lá. Eu era coordenador de horticultura, trabalhei de 76 a 2003. “Aí” eu coordenava a Zona da Mata na área de horticultura, fruticultura, olericultura.

R: Qual a imagem da EAFB em Barbacena?

DM: Eu acho que ela...o nome aqui, Barbacena é muito famosa por causa da Escola Agrícola. E, realmente, a maioria dos alunos vinham de meio rural. Então, o pai tinha uma propriedade e o próprio aluno também fazia questão de estudar na Escola Agrícola. Então, existem muitos filhos de fazendeiros formados aqui. Técnicos Agrícolas que, depois, continuavam os estudos. E eles saíam dali já praticamente trabalhavam nas propriedades também. Então, a própria Escola orientava a agricultura do município, tanto é que ... Então, eu acho que é isso aí, a Escola ajudou muito. Porque, naquela época, o que a gente tinha aqui era a Escola Agrícola. Quem quisesse fazer curso superior era Viçosa, Rio de Janeiro, na ENA ou em Goiás...eu acho que por isso houve muita influência da Escola, eu creio que sim. Agora mudou, “né”? Porque os alunos não querem muito ir para a roça, os filhos de fazendeiros não querem ficar mais na roça. “Sujeito” quer ir para uma cidade grande, para um lugar melhor. Então parece que a fazenda, a roça hoje ficou muito complicada nessa parte técnica, tanto é que a gente vê- bom pelo menos é o que dizem aí – aqui eu sei disso- já existiu no município EMATER. Aqui tinha sete, oito técnicos; veterinários; dois ou três agrônomos. Eh...Então, sete, oito técnicos no escritório local, trabalhando aqui. A gente vê como a agricultura aqui era evoluída. Hoje...

R: Hoje ainda existe um escritório da EMATER aqui?

DM- Existe o escritório, mas praticamente deve ter só um técnico. Também por causa de recursos, porque à medida que foi chegando essa defasagem aí... Quanto mais técnico, mais caro. Hoje, pelo que eu sei hoje, só tem um engenheiro agrônomo, uma assistente social e uma secretária. Mas lá em 1977,78, existiam um veterinário, dois agrônomos, dois técnicos agrícolas, duas técnicas em cada escritório, que algum município exigia. Ainda exige, porque a agricultura aqui é muito evoluída. Todas as comunidades que você vai aqui, você encontra fruticultura, olericultura. Pequenos produtores ou agricultura familiar. A agricultura familiar hoje impera também. O agricultor trabalha com a esposa, com os filhos. Eu acho, a meu ver: eu acho que a Escola Agrícola deveria trabalhar a formação de técnicos agrícolas para trabalhar no meio rural, estabelecer um parâmetro também para a formação de pessoas, de continuar a estudar... E hoje já existe, “né”? Não é só agricultura, não. Parece só agricultura, mas forma tudo, “né”? Informática. Os técnicos em informática. Preparar informática mesmo, mas não deixar de lado o atendimento à agricultura, principalmente na nossa cidade que é uma cidade essencialmente agrícola. Barbacena hoje tem o quê? Agricultura muito forte. Fruticultura aqui é muito forte.

R: Há mais alguma coisa que o senhor gostaria de colocar?

DM: Eu acho que a gente tem que fazer sempre uma reforma, sabe?... [Mas] Se alguma coisa de antigamente “tava” dando certo, por exemplo, formação de técnicos agrícolas ... Se “tava” dando certo, tem emprego pra isso? Eu acho, então, que não deve parar. Deixa uma parte de treinamento, de ensino pra esse pessoal... Nossa agricultura evoluiu também, então a “Escola

Agrícola” evolui também de acordo com a agricultura. Não deixa isso [ a formação de técnicos em agropecuária] de lado não; ninguém vai deixar de comer...”

#### **Anexo D - Entrevista nº 4**

Entrevista com o professor Marcelo José Milagres de Almeida, aluno da EAFB no período de 1984 a 1986, realizada em Barbacena-MG, no dia 16 de janeiro de 2010.

Designamos R para a entrevistadora e MM para o entrevistado.

R: Qual é o período em que o senhor estudou na então Escola Agrotécnica Federal de Barbacena – MG?

MM: De fevereiro de 1984 a dezembro de 1986.

R: Qual era a forma de ingresso nesse período?

MM: Processo seletivo através de prova contendo questões de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, Geografia e História.

R: O ensino ministrado, em especial nas disciplinas técnicas, acompanhava *pari passu* as inovações que se davam no setor agrário, ou pelo menos, possibilitava aos alunos uma preparação próxima daquilo que era designado como “Modernização da Agricultura”?

MM: As disciplinas do ensino técnico não acompanhavam as inovações do setor agrário, mas a escola possuía uma estrutura funcional, com plantações de diversas culturas e criações de animais. Quem quisesse aprender, aprendia fazendo. Com os conhecimentos teórico-práticos adquiridos, podíamos trabalhar como Técnico em Agropecuária em empresas públicas ou particulares, e em nossas próprias fazendas.

R: O ensino lhes dava condições de aprovação em concursos vestibulares ou em concursos de outra natureza?

MM: O ensino naquele período não era suficiente para que os alunos fossem aprovados em concursos vestibulares ou de qualquer outra natureza. Para quem pretendesse ser aprovado no vestibular ou em outro concurso, era necessário recorrer a um Curso Pré-vestibular ou arranjar tempo para se aprofundar mais nos estudos, pois não existiam cursinhos preparatórios para concursos.

R: Qual era a formação dos professores das disciplinas técnicas?

MM: Graduação e/ou especialização nas áreas afins (agronomia, engenharia florestal, administração, zootecnia, medicina veterinária, entre outras).

R: Em termos de Barbacena (e região), o senhor tem idéia de qual era a imagem da Escola como instituição de educação profissional no município e na região?

MM: A Escola Agrotécnica Federal de Barbacena (EAFB), hoje Campus Barbacena do Instituto Federal do Sudeste MG, mas sempre Escola Agrícola, há muito tempo é considerada uma das melhores instituições de ensino técnico agrícola do país. Alunos de várias localidades deste Brasil afora vinham estudar aqui. Atualmente, prevalecem alunos da região de Barbacena, pois outras escolas surgiram. É interessante observar que pessoas que já estudaram na EAFB, trazem seus filhos, sobrinhos e, até netos, para estudarem aqui. Isto é uma realidade que reflete a imagem desta instituição centenária.

R: Fique à vontade para falar a respeito de mais alguma coisa que o senhor considere relevante nesse período de sua estada na Escola.

MM: Os três anos que estudei nesta Escola foram fundamentais para que eu descobrisse a minha vocação profissional. Hoje, sou zootecnista, doutor em Nutrição de Monogástricos pela Universidade Federal de Lavras e Professor nesta escola há mais de 15 anos. Quero deixar aqui o meu depoimento sobre a importância da EAFB na minha vida, pois, foi nesta escola, através de aulas práticas, estágios e plantões no NZ (Núcleo de Zootecnia) que me despertou o interesse pela área de Zootecnia, principalmente, nas áreas de avicultura e suinocultura.

## **Anexo E - Entrevista nº 5**

Entrevista com a pedagoga Luiza Adélia Bertolla, Supervisora Pedagógica da EAFB no período de 1979 a 1981, realizada em Barbacena-MG, no dia 03 de fevereiro de 2010. Designamos R para a entrevistadora e LB para a entrevistada.

R: Dona Luíza, qual foi o seu período de trabalho dentro da Escola Agrotécnica e qual era a sua função lá dentro?

LB: Eu trabalhava como supervisora na Prefeitura de Barbacena e no programa de Alfabetização do Mobral, coordenadora de área do Mobral. Fui convidada pelo diretor da escola para exercer a função de supervisora pedagógica na Escola Agrotécnica. Entrei em 1979, não havia nada com relação a esse tipo de trabalho dentro da escola. Havia uma diretoria de ensino só com o Diretor que exercia todas as funções e os professores não estavam habituados a receberem orientação de ninguém. E foi de 1979 a 1981 que eu exerci essa função e dentro deste trabalho eu cheguei a ser Diretora de Ensino, e algumas vezes renunciei por motivos técnicos, eu não aceitava determinadas normas que eram necessárias para a escola e não para o serviço, então deixei.

R: Essas normas, elas eram provenientes de orientação do MEC ou a Escola tinha uma certa autonomia para conduzir o processo pedagógico dela?

LB: O MEC fornecia as metas, mas a escola tinha o direito ou não, diria o direito ela tinha o interesse em deturpar determinadas normas que prejudicava muito a parte pedagógica, tanto a parte de Educação Geral como a parte técnica, inclusive com a colocação às vezes de professores não habilitados para determinadas áreas, mas como era interesse da diretoria, interesse político, isso era feito assim abertamente e os professores às vezes não conseguiam cumprir seus objetivos porque eles não eram preparados para aquilo.

R: A forma de seleção dos professores era via concurso ou havia contratos temporários?

LB: Havia contratos temporários, esses contratos de dois anos que depois o professor é obrigado a largar e havia também contratos feitos dentro da própria escola pela direção por indicação política.

R: Na época a escola já estava sob a subordinação da COAGRI. Havia alguma orientação para a adequação do conteúdo da parte técnica dos alunos ao discurso da modernização da agricultura?

LB: Olha, o MEC, através da COAGRI, preparavam os professores de tempos em tempos para algumas inovações. Agora, a resistência dentro da Escola era grande, não quer dizer com isso que os “meninos” não saíssem preparados, eu acho até que em tempos atrás eles saíam mais bem preparados tecnicamente porque eles participavam mais da parte prática; e com o desenvolvimento do trabalho a parte prática foi se resumindo e eles viam mais teoria do que prática, na verdade. Então havia uma intenção de modernização, mas que não foi concretizada durante esse período que eu estive lá.

R: O currículo de formação deles era determinado pela COAGRI de forma unificada para todas as Escolas Agrotécnicas ou havia diferença nesse currículo?

LB: Nós recebíamos um roteiro básico e nós que desenvolvíamos esses currículos. Tanto é que uma das coisas que me deixava bastante preocupada, que nessa mudança de currículo para torná-lo mais eficiente na região, nunca se pensou em Barbacena como centro de floricultura. A parte de rosas, que era um trabalho muito desenvolvido pelos agricultores da região, não era vista na Escola. Só no final dos anos de 1980 ou chegando a 1990 que se implantou alguma coisa com relação a floricultura. E o MEC e a COAGRI davam a liberdade

de, por exemplo, as escolas se engajarem na economia local. Igual nós temos no Rio Grande do Sul, as escolas cuja parte de vinho era forte, era a agricultura e outras coisas mais; a parte de frango mesmo em Santa Catarina, que era a Sadia que comandava tudo lá, então as escolas foram se preparando para esse tipo de coisa. Barbacena não se preparou para a parte de floricultura durante esse período que eu estava lá não. Então, a fruticultura também a parte de frutas européias como pera, maçã, uva, que é da nossa região, nunca... Se em tempos atrás, muitos e muitos anos atrás, a Escola era uma grande produtora de uvas e que passou a não ter mais esse objetivo, nesse período em que eu estive lá.

R: Havia uma integração entre as disciplinas de educação geral e as de educação técnica?

LB: De forma totalmente estanque. Não havia nenhum interesse por parte dos professores de educação geral ou dos professores de educação técnica em fazer essa ligação, então não havia.

R: Os cursos de atualização aos quais os professores eram submetidos ou convidados a participar trabalhavam era uma pedagogia tecnicista.

R: Dentro da parte técnica: como se operava a relação Teoria e Prática?

LB: Olha, havia não. Ao montar a grade curricular, no programa de cada disciplina, havia uma norma que pedia tantos por cento de aulas práticas de determinados assuntos. Então, quando nós jogávamos a grade daquela disciplina, o tempo era determinado em função do número de aulas que ficavam uma parte com a parte teórica e a outra parte prática. Não me recordo atualmente o percentual em que isso era feito, mas havia uma paridade entre uma coisa e outra: a técnica e a teoria.

R: Na parte prática, quanto aos serviços, aos trabalhos que os alunos desenvolviam: eles eram acompanhados de perto pelos professores ou nem todas as práticas o professor estaria presente?

LB: Nem todas as práticas... inclusive os ‘meninos’ desenvolviam práticas que não estavam diretamente ligadas àquele conteúdo que ele estava estudando. Um exemplo: limpar valetas, pertence a uma área... mas o ‘menino’ trabalhar em determinado tempo de horas em serviços pesados, tapando buraco de estrada?! Quer dizer, dentro de uma propriedade agrícola, ele vai ter que saber olhar isso, mas ele não estava ali para aquilo, ele era usado como peão. Inclusive, isso era uma deturpação que havia porque, por exemplo, uma aula de silvicultura, que olhava a parte de árvores, o ‘menino’ tinha que capinar a mata, limpar a mata ‘um tempão’, muito além do horário previsto. Então, eu acho que havia [deturpação], eles eram usados para fazer a manutenção da Escola, fora dos objetivos das disciplinas.

R: Os alunos eram da região ou eram alunos que às vezes vinham de muito longe?

LB: Olha, a Escola teve muitos e muitos alunos de longe e, à medida que o tempo foi avançando, esses ‘meninos’ foram também vindo de regiões mais próximas porque houve abertura de escolas agrícolas em vários pontos, principalmente em Minas Gerais. Minas Gerais é o estado que tem mais números de Escolas Agrícolas e, nessa época que eu estava lá, já havia isso. Depois aumentou mais ainda, então antes esses ‘meninos’ vinham do Norte do Brasil, do Pará, de várias regiões do Nordeste, região do Norte de Minas Gerais, Januária, aquela parte ali do Vale do Jequitinhonha... Então, vinham ‘meninos’ de longe. À medida em que os anos foram passando esses meninos foram se aproximando mais, então a gente abrangia aqui a região, mas por ter ainda o internato facilitava também isso, porque depois com o término do internato ficou mais difícil para os ‘meninos’ virem de longe.

R: Em relação a sua formação específica como supervisora: quando a senhora foi fazer esse curso de atualização ou de especialização no exterior, foi por alguma agência de



financiamento internacional?

LB: Não. A minha ida aos Estados Unidos foi anterior à minha estada na Escola. Eu trabalhava na Prefeitura de Barbacena como supervisora e foi através da Prefeitura de Barbacena, porque quem conseguiu para mim esse estágio lá nos Estados Unidos foi uma organização, que eram um Corpo de Voluntários da Paz. Eles vinham aos municípios, trabalhavam. Eram casais de americanos e, em função do trabalho que a gente estava fazendo - e que eles gostaram muito -, eles me deram essa bolsa nos EUA. Inclusive a Escola Agrotécnica mantinha uma americana desse programa dentro do curso de Economia Doméstica e foi, através desses Americanos que trabalharam aqui em Barbacena, que eu consegui esse estágio lá nos Estados Unidos. Eu tinha uma bolsa de estudos lá, eu já saí daqui com toda a programação feita, inclusive até de supervisão em Áreas Rurais dos Estados Unidos, um trabalho completamente diferente do nosso, mas que me deu uma chance de observar esse trabalho lá.

R: Como era a seleção dos alunos?

LB: Exame de seleção. Eles escolhiam alguns professores de determinadas áreas, cada um montava as questões e dessas questões se montava um teste. E era aberta ao público, tinha as exigências todas necessárias: dava-se preferência a ‘meninos’ da Zona Rural, havia um percentual que tinha que ser preenchido com ‘meninos’ de zona rural e o restante poderia ser com ‘meninos’ de Barbacena e outras cidades. Era um trabalho honesto, eu considerava o exame de seleção nosso, assim o trabalho no período que eu acompanhei um trabalho honesto e dentro de padrões técnicos até feito pela época tudo ainda muito rústico porque ainda não havia a parte de computação nem nada.

R: A demanda por uma vaga na escola era satisfatória?

LB: Era uma luta. O ‘menino’ que conseguia era considerado vitorioso. Entrar na Escola Agrotécnica, apesar de ter algumas falhas e a gente observar muita coisa que precisaria ter sido diferente, ela era tida como uma boa escola e muito requisitada e os ‘meninos’ que passavam, eles se sentiam vangloriados com isso.

R: A que a senhora atribui o fato de a Escola ter sido referência de Ensino Agrícola no Brasil?

LB: Olha, pelo tipo de trabalho que ela iniciou. Quando a Escola iniciou o trabalho, por ela ser pioneira também na parte de Ensino Agrícola, era um ensino bastante puxado que eles consideravam tecnicamente e até na parte de educação geral muito forte. Eles consideravam isso. Eu acho que à medida que foram acontecendo as mudanças no próprio sistema de ensino do MEC, a coisa veio fraquejando e houve essa mudança total, mas a Escola era tida como uma das boas escolas do Brasil, tanto é que nós temos figuras importantes que saíram daqui com êxito.

R: Nas pesquisas que eu fiz na secretaria escolar eu constatei que a entrada era de mais ou menos 140, 150 alunos. A senhora relatou que formavam em torno de 50, 60. Que tipos de problemas provocavam essa diferença entre entrada e saída?

LB: Por incrível que pareça, dentro das disciplinas que davam mais reprovação, era História e Geografia. Foi uma ‘guerra’ muito grande com relação a isso [...] Passava-se em Português, Matemática, Química e Física e era reprovado em História e Geografia, então era um fenômeno localizado, a gente sabia qual era o problema, mas que não conseguia ter solução. Tanto é que foi daí que surgiu a ideia de passar todo mundo, de não deixar reprovação - que também era uma coisa absurda - Não se podia levar isso à frente. Então da parte técnica havia algumas disciplinas que eram mais difíceis como Mecanização Agrícola e também eles tinham pouca prática nessa área. Depois é que foi reaberto, porque havia antes uma espécie de laboratório

da parte de Mecânica Agrícola, uma oficina montada. Depois isso acabou e entrou um professor que teve interesse em voltar com essa área que facilitou mais, que os alunos tinham acesso à visualização do problema da disciplina e, então, a parte mais rigorosa era a parte de Mecânica Agrícola e a parte de Zootecnia, que eram as duas disciplinas [mais rigorosas]. Mas, nas demais disciplinas técnicas, eles se saíam bem e na parte de educação geral, era a parte de História e Geografia.

R: Havia fragmentação de disciplinas como, por exemplo, Agricultura Geral dividida em Solo, Botânica Aplicada, Climatologia?

LB: Havia essa fragmentação pelas séries. Vamos imaginar a 1ª série: eles estudavam a parte de Olericultura que era a parte de hortaliças, essas coisas assim. Na 2ª série eles já viam a parte de Silvicultura, que entrava Fruticultura e a parte de plantio de árvores não frutíferas e na 3ª série eles já viam a parte de pastagens justamente ligada a parte de zootecnia. A parte de pastagens e de bovinocultura, porque na 1ª série eles viam Avicultura, na 2ª série Suinocultura e na 3ª série Bovinocultura, então tentava se fazer uma ligação nesse sentido que não era muito aceita pelos professores em termos de prática, ali para os ‘meninos verem’ não. Mas a gente tentava fazer isso dentro da grade que eles nos mandavam e essa divisão de disciplinas por série era orientação do MEC de fazer isso e tentava-se. Entrava na 2ª série com a parte de Mecânica Agrícola e funcionava bem essa parte sabe, porque a parte de Olericultura é uma parte mais suave que o ‘menino’ está ali próximo em toda a parte de hortas, então entrava a parte de hortas comerciais e hortas caseiras.

R: O que é a Escola Agrotécnica Federal de Barbacena para a senhora como Instituição de Educação Profissional?

LB: Olha, foi para mim uma grande oportunidade de ter podido colaborar com alguma coisa para o desenvolvimento da escola e dos alunos.

ANEXO F – Organizações Curriculares do Curso Colegial Agrícola

**CURSO COLEGIAL AGRÍCOLA  
HABILITAÇÃO: TÉCNICO AGRÍCOLA  
Organização Curricular 1960-1962**

SÉRIES DISCIPLINAS	Primeira -1960	Segunda -1961	Terceira-1962
<b>Cultura Geral</b>	-Português -Inglês -Matemática -Física -Química -História Natural	-Português -Inglês -Matemática -Física -Química -História Natural	-Português -Matemática -Física -Química -História Natural
<b>Cultura Técnica</b>	-Ext. e Manejo de Animais Domésticos -Noções de Anatomia e Fisiologia dos Animais Domésticos -Noções de Alimentação, Pastagem e Cultura de Forrageiras -Higiene, Enfermagem e Pequena Cirurgia Veterinária -Criação e Reprodução dos Animais Domésticos -Desenho Técnico	-Ext. e Manejo de Animais Domésticos -Noções de Alimentação, Pastagem e Cultura de Forrageiras -Higiene, Enfermagem -Desenho Técnico	Ext. e Manejo de Animais Domésticos -Economia e Administração Rural -Higiene, Enfermagem e Pequena Cirurgia Veterinária -Desenho Técnico -PCPOA – Preparação e Conservação de Produtos
<b>Práticas Educativas</b>	-Educação Física -Trabalhos Práticos	-Educação Física -Trabalhos Práticos	-Educação Física -Trabalhos Práticos

Fonte: EAFB-SRE: Histórico Escolar 1960-1962

**CURSO COLEGIAL AGRÍCOLA  
HABILITAÇÃO: TÉCNICO AGRÍCOLA  
Organização Curricular 1963-1965**

SÉRIES DISCIPLINAS	Primeira -1963	Segunda -1964	Terceira-1965
<b>Cultura Geral</b>	-Português -Matemática -Física -Química -Biologia	-Português -Matemática -Física -Química	-Português -Física
<b>Cultura Técnica</b>	-Agricultura -Máquinas e Motores Agrícolas -Zootecnia -Anatomia e Fisiologia dos Animais Domésticos -Culturas Regionais -Desenhos Técnicos	-Indústrias Rurais -Máquinas e Motores Agrícolas -Culturas Regionais -Noções de Alimentação, Pastagem e Culturas Forrageiras -Desenho Técnico	-Zoologia -Indústrias Rurais -Higiene Rural e Socorro de Urgência -Economia e Administração Rural -Máquinas e Motores Agrícolas -Culturas Regionais -Desenhos Técnicos
<b>Práticas Educativas</b>	-Educação Física -Trabalhos Práticos	-Educação Física -Trabalhos Práticos	-Educação Física -Trabalhos Práticos -Moral e Cívica

Fonte: EAFB-SRE: Histórico Escolar 1963-1965

Anexo G – Organizações Curriculares do Curso Técnico em Agropecuária

**CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA**  
**Organização Curricular 1975-1977**

SÉRIES DISCIPLINAS	Primeira -1975	Segunda -1976	Terceira-1977
<b>Educação Geral</b>	-Português e Literatura Nacional -Francês -Geografia -Matemática -Física -Química -Biologia	-Português e Literatura Nacional -Francês -História -Matemática -Física -Química -Biologia	-Português e Literatura Nacional -Educação Moral e Cívica -Organização Social e Política Brasileira -Química
<b>Formação Especial</b>	-Redação e Expressão -Agricultura Geral -Zootecnia -Irrigações e Drenagem	-Redação e Expressão -Agricultura Geral -Zootecnia -Floricultura -Criações	-Redação e Expressão -Estudos Regionais -Administração e Economia Rural -Desenho e Topografia -Construções e Instalações -Culturas Silvicultura -Fruticultura -Criações -Escola Fazenda e Cooperativismo -Programa de Saúde

Fonte: EAFB-SRE: Histórico Escolar 1975-1977

**CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA**  
**Organização Curricular 1982-1984**

SÉRIES DISCIPLINAS	Primeira -1982	Segunda -1983	Terceira-1984
<b>Educação Geral</b>	-Português e Literatura Nacional -Francês -História -Geografia -Matemática -Química -Biologia	-Português e Literatura Nacional -Educação Artística -Educação Moral e Cívica -Matemática -Física -Química -Biologia	-Português e Literatura Nacional -Organização Social e Política Brasileira -Matemática -Física
<b>Formação Especial</b>	-Agricultura Geral -Zootecnia -Culturas -Criações -Programa de Saúde	-Desenho e Topografia -Agricultura Geral -Zootecnia -Culturas -Criações	-Redação e Expressão -Estudos Regionais -Administração e Economia Rural -Construções e Instalações -Agricultura Geral -Zootecnia -Irrigação e Drenagem

Fonte: SRE: Histórico Escolar 1982-1984

**Anexo H** – Campus Barbacena (antiga Escola Agrotécnica Federal de Barbacena-MG)



Figura 4 – Prédio-sede da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena-MG em 2007 – Acervo documental da Coordenadoria de Integração Escola-Comunidade (CIEC)