

Diana Rocha Magalhães  
José Alves Dias  
Organizadores

MEMÓRIA COM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO:  
DESAFIOS EMINENTES  
1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais  
Navegando Publicações  
2020



NAVEGANDO

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	1
Livia Diana Rocha Magalhães - José Alves Dias DOI – 10.29388/978-65-81417-21-5-0-f.1-2	
<b>CAPÍTULO 1</b>	3
<b>EL PASADO TRAUMÁTICO EN LA HISTORIA ESCOLAR ESPAÑOLA: LA PRESENCIA DE UNA AUSENCIA</b>	
Juan Mainier Baqué DOI – 10.29388/978-65-81417-21-5-0-f.3-18	
<b>CAPÍTULO 2</b>	19
<b>ENSINO MÉDIO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: COERÇÃO REVESTIDA DE CONSENSO NO “ESTADO DE EXCEÇÃO”</b>	
Marise Nogueira Ramos DOI – 10.29388/978-65-81417-21-5-0-f.19-36	
<b>CAPÍTULO 3</b>	37
<b>AS OSCILAÇÕES EM TORNO DO CONCEITO DE TÉCNICA E DE TECNOLOGIA NA PRECARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE</b>	
José Deribaldo Gomes dos Santos - Ellen Cristine dos Santos Ribeiro - Thiago Chaves Sabino DOI – 10.29388/978-65-81417-21-5-0-f.37-52	
<b>CAPÍTULO 4</b>	53
<b>A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM AGROPECUÁRIA NA BAHIA: AS REFORMAS SUBORDINADAS AO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC) NO GOVERNO CIVIL-MILITAR</b>	
Estácio Moreira da Silva - Livia Diana Rocha Magalhães DOI – 10.29388/978-65-81417-21-5-0-f.53-68	
<b>CAPÍTULO 5</b>	69
<b>MEMÓRIA E PRÁXIS DOCENTE: UM OLHAR SOBRE O CAMPUS SÃO JOÃO DOS PATOS – MA</b>	
Sandra Maria de Sousa Caminha - Livia Diana Rocha Magalhães DOI – 10.29388/978-65-81417-21-5-0-f.69-82	
<b>CAPÍTULO 6</b>	83
<b>CINQUENTA ANOS DE PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL CONFLITOS E DESAFIOS</b>	
Paolo Nosella DOI – 10.29388/978-65-81417-21-5-0-f.83-96	
<b>CAPÍTULO 7</b>	97
<b>EMERGÊNCIA DE EMOÇÃO E COGNIÇÃO EM DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	
Mary de Andrade Arapiraca - Gilmária Ribeiro da Cunha DOI – 10.29388/978-65-81417-21-5-0-f.97-116	
<b>CAPÍTULO 8</b>	117
<b>DESAFIANDO A BAIONETA CALADA: AS REFORMAS EDUCACIONAIS E A REBELDIA ESTUDANTIL NAS RUAS DE SALVADOR - BAHIA (1965 - 1968)</b>	
José Alves Dias DOI – 10.29388/978-65-81417-21-5-0-f.117-128	

## CAPÍTULO 4

### A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM AGROPECUÁRIA NA BAHIA: AS REFORMAS SUBORDINADAS AO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC) NO GOVERNO CIVIL-MILITAR

Estácio Moreira da Silva  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)  
Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia Baiano (IF Baiano)  
estaciogbi@yahoo.com.br

Lívia Diana Rocha Magalhães  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)  
lrochamagalhaes@gmail.com

A educação profissional em agropecuária, projetada pelo governo civil-militar para atender às demandas do desenvolvimento rural, respondia ao modelo de desenvolvimento capitalista no campo, objetivando qualificar técnicos para atuar na assistência técnica, mecanização agrícola, cooperativismo, industrialização e beneficiamento de produtos e uso da inseminação artificial. Na verdade, o curso Técnico em Agropecuária foi criado dentro do espírito das reformas educacionais projetadas por meio de parcerias e convênios entre o Ministério da Agricultura, o Ministério da Educação e Cultura, a *United States Agency for International Development* (MEC/USAID) e o Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso, mais conhecido como Convênio MEC/USAID. Uma das decorrências dessa parceria foi à implantação do sistema escola-fazenda em várias instituições de ensino agrícola e a expansão das escolas agrotécnicas federais (EAFs), que foram dotadas de condições estruturais e humanas, tornando-se escolas-modelo para atender às demandas mercadológicas dos técnicos em agropecuária. Na Bahia, o Colégio Agrícola de Catu, criado em 1964, foi reestruturado e, posteriormente, transformado em Escola Agrotécnica Federal.

## INTRODUÇÃO

A educação profissional em agropecuária, durante o governo civil-militar, foi transferida do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação e Cultura e passou por profundas reformas, associando-se aos interesses do Estado capitalista de maior desenvolvimento técnico da produção agrícola. Naquele contexto, foi construída a ideia de fortalecimento do desenvolvimento rural por meio do direcionamento das políticas educacionais para o setor produtivo. Além disso, algumas características da administração federal do período civil-militar eram: “I Planejamento. II Coordenação. III Descentralização. IV Delegação de Competência. V Controle” (BRASIL, 1967a, Art. 6º).

A reestruturação da administração federal durante o regime ditatorial civil-militar foi orientada pelo Decreto-Lei nº. 200, de 25 de fevereiro de 1967.

A partir dessa lei, o governo federal emitiu vários decretos e regulamentos para dispor “[...] sobre a subordinação e vinculação de órgãos e entidades aos diversos Ministérios, em harmonia com a área de competência destes, disciplinando a transferência de repartições e órgãos” (BRASIL, 1967a, art. 154). Do mesmo modo, delegou ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) a competência para as áreas de educação, ensino e magistério. A única exceção concebida foi para o ensino militar, que permaneceu inalterado.

Em atendimento a essa deliberação, as instituições de ensino agrícola, que estavam subordinadas ao Ministério da Agricultura, foram transferidas para o Ministério da Educação e Cultura, por meio do Decreto nº. 60.731, de 19 de maio de 1967. Nos termos desse Decreto,

Os órgãos de ensino vinculados ou subordinados ao Ministério da Agricultura ficam transferidos para o Ministério da Educação e Cultura, nos termos do Art. 6º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, combinado com o artigo 154 do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967 (BRASIL, 1967b, art. 1º).

O Decreto nº. 60.731 de 19 de maio de 1967 também transformou a Coordenação da Superintendência do Ministério da Agricultura e Veterinária em Diretoria de Ensino Agrícola, subordinada ao MEC, e coordenou as instituições de ensino agrícola durante o Governo civil-militar.

Do mesmo modo, o Colégio Agrícola Federal de Catu, criado em 1964, que ainda não estava em funcionamento, foi transferido do Ministério da Agricultura para o MEC. Foi também nesse período que o Decreto 62.178, de 25 de janeiro de 1968, transformou os ginásios agrícolas de Rio Verde (Goiás), Passo Fundo (Rio Grande do Sul), Rio Pomba (Minas Gerais) em colégios agrícolas e, como centro de formação de mão de obra qualificada em pecuária, o Ginásio Agrícola de Urutaí, em Goiás (BRASIL, 1968, Art. 5º). O decreto transferiu várias instituições de ensino agrícola para as universidades federais e, ao mesmo tempo, autorizou o funcionamento como colégios:

Art. 1. Ficam transferidos, com seus bens, instalações, equipamentos, verbas e pessoal, os seguintes estabelecimentos de ensino agrícola, de nível médio:

O Colégio Agrícola de Santa Maria, o Colégio Agrícola de Alegrete e, como colégios, os Ginásios Agrícolas de General Vargas e de Frederico Westphalen, para a Universidade Federal de Santa Maria;

O Colégio Agrícola “Nilo Peçanha”, de Pinheiral, para a Universidade Federal Fluminense;

O Colégio Agrícola “Vidal de Negreiros”, de Bananeiras e, como colégio, o Ginásio Agrícola de Catolé do Rocha, para a Universidade Federal da Paraíba;

O Colégio Agrícola de Camboriú e, como colégio o Ginásio Agrícola “Senador Gomes de Oliveira”, de Araquari, para a Universidade Federal de Santa Catarina;

O Colégio Agrícola “Visconde da Graça”, e o Colégio de Economia

Doméstica Rural de Pelotas, para a Universidade Federal Rural de Rio Grande do Sul;  
O Ginásio Agrícola de Tarumirim, como colégio para a Universidade Federal de Minas Gerais (BRASIL, 1968).

A subordinação das instituições de ensino agrícola ao MEC facilitou o planejamento e a inclusão dessa modalidade educacional nas deliberações desse ministério. Logo em seguida o Decreto nº. 62.178, de 25 de janeiro de 1968, padronizou um conjunto de instituições como colégios agrícolas para oferta do curso técnico. Contudo, não interrompeu os convênios estabelecidos anteriormente pelo Ministério da Agricultura e as parcerias econômicas e educacionais entre o Brasil e os Estados Unidos, a exemplo do convênio firmado, em 5 de maio de 1966, entre o Ministério da Agricultura, a *United States Agency for International Development* (USAID) e o Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso (Contap).

O Convênio MEC/USAID/CONTAP tinha os seguintes objetivos: reorganizar o ensino agrícola de nível médio, promover o treinamento e o aperfeiçoamento de professores e administradores dessa modalidade educativa e elaborar livros e outros materiais didáticos de laboratórios e de campo de trabalho (ALVES, 1968). Uma das ações prioritárias para a educação profissional em agropecuária foi a implantação do sistema escola-fazenda em várias instituições de ensino agrícola, o financiamento e a reestruturação das instituições de ensino agrícola segundo os princípios de escola-fazenda, a criação das Unidades Educativas de Produção (UEPs), laboratórios, bibliotecas, salas de aulas e a compra de equipamentos, além das reformas dos refeitórios e alojamentos. O sistema escola-fazenda era

[...] constituído de Unidades Educativas de Produção (UEP) que compreendem a criação de animais de pequeno, médio e grande porte, e culturas temporárias e perenes, com sazonalidade diversificada. Nas UEP os alunos [desenvolviam], no decorrer do ano, Projetos Agrícolas Orientados (PAO) que concorrem de forma efetiva para a sua formação prática (BRASIL, 1994, p. 8).

A educação profissional em agropecuária passou por grandes intervenções e reformas estruturais, ante a necessidade de preparar as instituições de ensino agrícola para atender às demandas de profissionais criados pelo processo de desenvolvimento rural brasileiro. O final da década de 1960 e toda a década de 1970 foram marcados por uma fase de crescimento econômico, denominado “milagre econômico”, que justificava os investimentos na formação de mão de obra para atender às demandas do mercado de trabalho, o que aumentou o protagonismo do governo na educação profissional e no seu produto final – o técnico de nível médio.

No que se refere às atividades desenvolvidas por esse profissional, a Lei nº. 5.524, de 5 de novembro de 1968, regulamentou as profissões de técnico industrial e técnico agrícola de nível médio, cujas principais atividades inerentes eram:

- I - conduzir a execução técnica dos trabalhos de sua especialidade;
- II - prestar assistência técnica no estudo e desenvolvimento de projetos e pesquisas tecnológicas;
- III - orientar e coordenar a execução dos serviços de manutenção de equipamentos e instalações;
- IV - dar assistência técnica na compra, venda e utilização de produtos e equipamentos especializados;
- V - responsabilizar-se pela elaboração e execução de projetos, compatíveis com a respectiva formação profissional (BRASIL, 1968, art. 2º).

Ao deliberar sobre as atividades inerentes à profissão do técnico de nível médio, essa legislação associou as atividades de produção do setor industrial às do setor agrícola, de forma ampla, como se não existissem tensões e contradições entre esses dois tipos de produção. Além disso, dizia no artigo 3º que a prerrogativa do exercício da profissão de técnico era destinada aos concluintes dos cursos do segundo ciclo do ensino técnico de nível médio. Vale lembrar que, nesse período, o ensino técnico de nível médio era regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº. 4.024/1961), por isso caberia aos colégios agrícolas oferecer os cursos técnicos agrícolas de nível médio.

A regulamentação das atividades inerentes aos técnicos agrícolas foi muito significativa não só para os profissionais, como, também, para os colégios agrícolas, que passaram a ser mais valorizados e procurados. A relevância para os técnicos agrícolas estava, também, em ter retirado, de certo modo, a dependência ao trabalho dos agrônomos, definindo a obrigatoriedade da habilitação em instituições específicas para preenchimento dos cargos de técnicos de nível médio no serviço público ou na economia privada. Contudo, o Estado e a produção capitalista tiveram benefícios pela possibilidade de substituir os serviços prestados pelos agrônomos, em algumas atividades produtivas, pela mão de obra mais barata dos técnicos agrícolas.

No que se refere às questões agrárias, a Lei nº. 5.524, de 5 de novembro de 1968, veio ao encontro das demandas de assistência técnica criadas pelo Estatuto da Terra (Lei nº. 4.504, de 30 de novembro de 1964), pela *Associação Brasileira de Crédito, pela Assistência Rural (ABCAR)*, pela Empresa de *Assistência Técnica e Extensão (Emater)* e pelas instituições financeiras, em meio a uma política de desenvolvimento agropecuário. Nesse sentido, as principais atividades dos técnicos agrícolas de nível médio eram elaborar projetos agrícolas, prestar assistência técnica, difundir tecnologias, vender e orientar a aplicação de fertilizantes e defensivos agrícolas para os produtores rurais.

Devemos considerar, também, que boa parte das máquinas, equipamentos e defensivos tinham como origem empresas multinacionais que atuavam no mercado brasileiro. Segundo Sorj (1986, p. 33), em “[...] um levantamento realizado a partir de uma amostra bastante representativa, 40 das 60 empresas agroindustriais consideradas de propriedade estrangeiras surgiram após 1960”. O autor acrescenta que a expansão das indústrias brasileiras de tratores e máquinas agrícolas foi rápida, enquanto a indústria de fertilizantes não teve o mesmo

resultado, pois “Aparentemente, os grandes produtores mundiais de fertilizantes mantinham o Brasil como mercado importador e não estavam interessados na produção nacional de fertilizantes” (SORJ, 1986, p. 36).

O trabalho dos técnicos, portanto, era extremamente necessário para os propósitos do desenvolvimento da produção agrícola brasileira e para a difusão das tecnologias entre os produtores rurais, impulsionadas pelo capitalismo.

Cabe ainda acrescentar que, no período do regime ditatorial, o sistema educacional assumiu a função de preparar os recursos humanos sob uma forte influência da Teoria do Capital Humano de Schultz, que considerava a educação “[...] como investimento e, como tal, justificava a aplicação de recursos financeiros na área, trazendo mais benefícios econômicos para a sociedade” (CARVALHO, 2003, p. 82). Aliás, na percepção de Frigotto (1995), a teoria do capital humano teria influenciado a concepção, as políticas e as práticas educativas no Brasil, em especial no período mais duro da ditadura civil-militar. Essa percepção também é identificada por Magalhães (1992), como neste argumento:

[...] durante os anos finais da década de 60, a política de internacionalização da economia controlada pelo tripé Estado-Multinacionais-Grandes grupos domésticos, começa a dar resultados, através do crescimento industrial e do equilíbrio da balança de pagamento do país, favorecendo, assim uma euforia desenvolvimentista – sem desenvolvimento social – que inclui a necessidade de formação de recursos humanos para atender os diversos setores da economia. Sob essa ótica, a educação passa a ser vista como um fator importante para o desenvolvimento econômico. Tendo como suporte as teorias do capital humano e outras teorias da educação, geradas nos E.U.A., o planejamento educacional brasileiro se baseia em duas premissas básicas: uma, que os investimentos em educação contribuiriam para o aumento da produtividade e da renda, a nível nacional e individual (é uma aplicação da teoria Capital Humano). Outra apoiada na sociologia da Modernização, fundamentada no suposto papel determinante da educação na superação do atraso dos países subdesenvolvidos (MAGALHÃES, 1992, p. 67-68).

Foi nesse contexto o Colégio Agrícola de Catu, no ano de 1969, deu início às atividades pedagógicas, oferecendo pela primeira vez na Bahia, o curso técnico agrícola.

## **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM AGROPECUÁRIA: AS EXPERIÊNCIAS DO COLÉGIO AGRÍCOLA/ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE CATU NO GOVERNO CIVIL-MILITAR**

A educação profissional em agropecuária começou as atividades pedagógicas na Bahia, em 1969, no Colégio Agrícola de Catu com a oferta do curso técnico agrícola. Essa instituição teve um curto período de funciona-

mento na vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº. 4.024/1961). Ou seja, dois anos após as primeiras atividades pedagógicas, o colégio e as demais instituições de educação profissional em agropecuária foram submetidos a mais uma reforma educacional estabelecida pelo governo civil-militar, dessa vez por deliberação da Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971:

Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos (BRASIL, 1971).

Em decorrência, o ensino de 2º grau foi orientado a ser implantado como profissionalizante, de qualificação para o trabalho e para a formação profissional, com uma prescrição curricular mínima dentro de um sistema único. Convém considerar as ponderações de Alves (1968) a respeito do projeto de criação dessa lei, que, na sua análise, contou com a assistência técnica de profissionais dos Estados Unidos, em consequência dos acordos de cooperação MEC/USAID.

Em síntese, a Lei 5.692/1971 implantou a educação profissional compulsória no ensino de 2º grau (atual ensino médio) para todas as escolas. Contudo, a oferta de educação profissional não era uma novidade para os colégios agrícolas e para as escolas técnicas federais, uma vez que essas instituições já ofereciam educação profissional. Desse modo, concordamos com Magalhães (1992, p. 73) ao afirmar que existia “[...] uma procura real pelos cursos oferecidos pelas escolas técnicas federais, normalmente consideradas qualificadas para formar técnicos do setor produtivo e que satisfazem a maior parte da demanda de profissionais do mercado de trabalho”.

Nesse sentido, os colégios agrícolas tinham uma situação diferenciada em relação às demais instituições públicas, que não tinham experiências com a educação profissional, e, que, por imposição da Lei 5.692/1971, foram obrigadas a criar cursos profissionalizantes sem infraestrutura adequada nem um quadro de professores preparados.

Na análise de Cunha (2005, p. 13-14), “[...] os anos 70 foram de aventura profissionalizante. [...] na segurança que o autoritarismo propicia àqueles que usufruem o poder, chegou-se a dizer: ‘acabou o tempo dos doutores, agora é a voz dos técnicos’”. Acrescenta ainda o autor:

A profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau, que continuou com os mesmos três anos do 2º ciclo (quatro, se houvesse estágio) pretendia, assim, desviar para o mercado de trabalho que estava em expansão (que se suponha por logo tempo) parte dos jovens que se candidatavam ao ensino superior, diminuindo a pressão sobre as universidades públicas que ofereciam curso de melhor qualidade e gratuitos, vantagens comparativas de grande valia. (CUNHA, 2005, p. 15).



Houve reforma dos currículos escolares e ainda mais aprofundamento na concepção tecnicista, principalmente nos colégios agrícolas. Ainda na vigência da Lei nº 5.692/1971, o governo federal baixou o Decreto nº. 72.434, de 9 de julho de 1973, pelo qual ficou “[...] instituída a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola – COAGRI – no Ministério da Educação e Cultura, [com a] finalidade de proporcionar, [...], assistência técnica e financeira a estabelecimentos especializados em ensino agrícola” (BRASIL, 1973, art. 1º).

Com a Coagri, surgiu o lema para os cursos da educação profissional em agropecuária: *aprender fazer e fazer para aprender*. Não podemos desconsiderar a importância que teve a Coagri para o fortalecimento do ensino agrícola no processo de transformação dos colégios agrícolas em escolas agrotécnicas federais e do curso técnico agrícola em curso técnico em agropecuária. Ela foi criada para fortalecer as políticas educacionais voltadas para preparação de técnicos de nível médio nos moldes exigidos pelo processo de desenvolvimento da produção em agropecuária.

Dois anos depois de ser criada, a Coagri foi reestruturada pelo Decreto nº 76.436, de 14 de setembro de 1975, que alterou as suas competências e criou a primeira coordenação destinada especificamente ao ensino de agropecuário. Assim a Coagri passou a ser Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário, dentro do Ministério da Educação e Cultura, cuja primeira competência era “a promoção do desenvolvimento e da divulgação do ensino agropecuário, e o aperfeiçoamento de técnicos e auxiliares necessários ao respectivo setor” (BRASIL, 1975, art. 4º).

Em 1979, as instituições de ensino agrícola que estavam subordinadas à Coagri foram uniformizadas e padronizadas em uma rede federal de escolas agrotécnicas, com estabelecimentos distribuídos em diversos estados do território brasileiro. De acordo com o Decreto nº 83.935, de 04 de setembro de 1979,

Os estabelecimentos de ensino subordinados à Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário-COAGRI, órgão vinculado à Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus do Ministério da Educação e Cultura, terão a denominação uniforme de ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL, seguida do nome da cidade em que se localiza o estabelecimento (BRASIL, 1979, art. 1º).

Com esse Decreto nº 83.935, as instituições de ensino agrícolas subordinadas à Coagri foram transformadas em escolas agrotécnicas federais, formando uma rede composta por 32 instituições, conforme Tabela 3A no Apêndice C, com iguais condições para oferecer os cursos da educação profissional em agropecuária: 11 (onze) no estado de Minas Gerais; 4 (quatro) em Pernambuco; 3 (três) no Espírito Santo; 2 (duas) nos estados de Ceará, Goiás, Rio Grande do Sul; e 1 (uma) escola em cada um dos seguintes estados: Alagoas, Amazonas, Bahia, Maranhão, Pará, Paraíba, Santa Catarina e Sergipe. Os cursos agrícolas foram reestruturados para a grande área de profissionalização que demandava o mercado produtivo de agropecuária.

Se, por um lado, esse foi o diferencial para criar uma representação coletiva das EAFs, em defesa da categoria frente ao Ministério da Educação e Cultura e órgãos subordinados, nos debates e na laboração das políticas de educação profissional em agropecuária sob a condução da Coagri, por outro lado, durante a ditadura civil-militar, ocorreu, de fato, uma expansão das escolas agrotécnicas federais no Brasil. Essas escolas federais foram dotadas de condições estruturais e humanas e, de certo modo, se tornaram um modelo para atender às demandas mercadológicas de técnicos em agropecuária.

Contudo, no início da década de 1980, o regime ditatorial civil-militar entrou em decadência, e aumentaram-se os debates em torno da elaboração de uma nova proposta de educação. Esse movimento contou com o apoio de intelectuais, sindicatos e associações de professores pesquisadores em prol de uma educação democrática, gratuita, laica e igualitária.

Também foram criadas mais três escolas agrotécnicas federais na Bahia, conforme veremos a seguir.

## **A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM AGROPECUÁRIA: A CRIAÇÃO DAS ESCOLAS AGROTÉCNICAS FEDERAIS DE GUANAMBI, SANTA INÊS E SENHOR DO BONFIM, NA BAHIA**

Após o fim do regime ditatorial civil-militar, a educação profissional em agropecuária oferecida nas escolas agrotécnicas federais, foi alvo das reformas da educação, como instituição de ensino, instituições de ensino, que, de certa forma, dispunha de condições estruturais para oferecer cursos profissionalizantes e atender à demanda do mercado de trabalho, foi alvo de reformas.

Nesse período, foram intensos os debates em torno de uma proposta de educação para o país, da Constituição Federal do regime democrático, além do delineamento do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Eram debates promovidos por movimentos sociais contra hegemônicos<sup>1</sup>, sob a liderança de entidades de representações sociais, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), o Centro de Estudos de Educação e Sociedade (Cedes) e a Associação Nacional de Educação (Anede), que iniciaram as atividades nos anos de 1977, 1978 e 1979, respectivamente.

Segundo Frigotto e Ciavatta (2006), a década de 1980 foi marcada pelas dificuldades de transição da ditadura à redemocratização, principalmente pelos

[...] embates entre as frações de classe da burguesia brasileira (industrial, agrária e financeira) e seus vínculos com a burguesia mundial, e destas em confronto com a heterogênea classe trabalhadora e os movimentos sociais que se desenvolveram em seu interior. A questão

---

<sup>1</sup> São estratégias educacionais gramscianas criadas fora da escola e do Estado “[...] para o desenvolvimento de intelectuais orgânicos, para mobilizar intelectuais burgueses desiludidos e aqueles intelectuais tradicionais da classe trabalhadora que se separam de suas origens de classe. Essa contra hegemonia deveria ainda contribuir para a resistência da juventude trabalhadora ao uso das escolas como centros de manutenção e extensão da dominação burguesa” (CARNOY, 1986, p. 33).

democrática assume centralidade nos debates e nas lutas de todos os âmbitos da sociedade ao longo dessa década (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006, p. 74).

Apesar de conseguir alguns avanços, não foi possível delinear, de forma mais consistente, as propostas educacionais no texto da Constituição Federal (CF), que foi promulgada no ano de 1988. A CF de 1988 prevê a educação e o trabalho como direitos sociais, que, entre outras coisas, objetivam a melhoria da condição social (BRASIL, 1988).

Nos primeiros anos de vigência da Carta Magna de 1988, as escolas agrotécnicas federais passaram a ser subordinadas à Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (Senete), por força do Decreto nº. 99.244/1990. A Senete reuniu as experiências consolidadas pelas escolas agrotécnicas federais e criou as diretrizes de funcionamento das instituições, cujo objetivo era:

[...] subsidiar as instituições de educação tecnológica vinculadas aos sistemas estadual, municipal e particular a buscar metodologias de ensino que dimensionem o trabalho como parte integrante do processo educativo e tenham na produção o resultado do processo ensino-aprendizagem (BRASIL, 1990a, p. 5).

Apesar de mencionar que não pretendia apresentar um modelo de escola, as diretrizes de funcionamento das escolas agrotécnicas, definidas pela Senete, compunham um documento que reunia as experiências vividas pela maioria das escolas agrotécnicas federais. O documento foi elaborado por representantes das Escolas Agrotécnicas Federais de Uberaba/MG, Alegre/ES, Uberaba/MG, Inconfidentes/MG, Catu/BA, Manaus/AM, Urutaí/GO, Sousa/PB, Cuiabá/MT, Sertão/RS e funcionários da Senete, com a colaboração dos diretores da área pedagógica, responsáveis pelos setores de projetos orientados e de alunos representantes das cooperativas-escola das EAFs e, também, de técnicos da Senete.

Cabe salientar que essas orientações foram criadas em um contexto de grandes debates sobre a reestruturação do sistema educacional para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, possivelmente para protagonizar ainda mais o trabalho das escolas agrotécnicas na oferta de cursos da educação profissional em agropecuária.

No corpo dessa regulamentação, estavam incluídos relatos de experiências consolidadas na trajetória das escolas agrotécnicas federais, que foram organizadas pela Senete em formato de diretrizes de funcionamento. Segundo essa regulamentação,

[...] as escolas agrotécnicas, vinculadas à SENETE, possuem especificidades que as distinguem das demais [instituições de educação profissional], pois procuram conjugar educação-trabalho-produção, possibilitando o avanço progressivo para a melhoria da qualidade do ensino tecnológico na área agrícola. Educação e trabalho são indis-

sociáveis e a sua incorporação à pedagogia que ora se desenvolve nas escolas é de fundamental importância, principalmente na superação da dicotomia teoria e prática, trabalho manual e trabalho intelectual e entre os que planejam e os que executam (BRASIL, 1990a, p. 9).

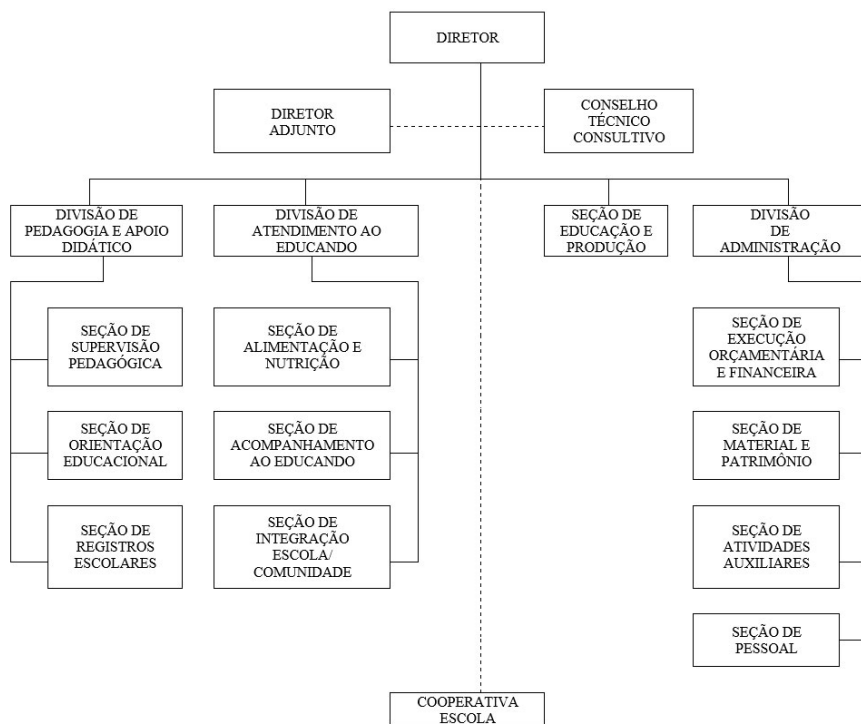
O documento reforçou o trabalho pedagógico realizado pelas escolas agrotécnicas federais e antecipou as regulamentações da educação profissional, ao definir o trabalho como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, que deveria ser associado diretamente com a produção. Essas foram as principais orientações para as escolas estaduais, municipais e particulares dessa modalidade de educação e estabeleceram os objetivos das escolas agrotécnicas federais:

- Preparar o jovem para atuar conscientemente na sociedade como cidadão;
- Ministrar o ensino médio profissionalizante na sua forma regular, nas habilitações de agropecuária, enologia, economia doméstica e outras habilitações afins;
- Formar o educando para que possa atuar como agente de produção e de difusão de tecnologias nas áreas de produção, crédito rural, cooperativismo, agroindústria, extensão, dentre outras;
- Atuar como centro de desenvolvimento rural, apoiando as atividades de educação comunitária e básica, colaborando para o crescimento da agropecuária local e regional;
- Prestar cooperação técnica ao ensino agrícola dos sistemas estadual, municipal e particular (BRASIL, 1990a, p. 9).

Esses objetivos reforçam a nossa fala anterior de que a principal função do técnico em agropecuária, no contexto das escolas agrotécnicas, é o de atuar como “agente de produção e de difusão de tecnologias nas áreas de produção, crédito rural, cooperativismo, agroindústria, extensão” (BRASIL, 1990a, p. 9). Nesse sentido, as atividades de extensão eram as principais atribuições que deveriam ser contempladas não só no processo de formação, mas, também, nas relações com o trabalho de assistência técnica aos produtores rurais, uma mão de obra qualificada a serviço do capital para o desenvolvimento rural e da produção agrícola.

Segundo a Senete, as estruturas funcionais das escolas agrotécnicas seriam “compostas de diretorias, divisões técnicas e administrativas, serviços e seções de apoio pedagógico e administrativo [...]” e, também, de “[...] comissões e os Conselhos: Técnico-Consultivo, de Professores, de Classe, dentre outros” (BRASIL, 1990a, p. 10). As diretrizes das escolas agrotécnicas criadas pela Senete definiram o organograma apresentado na Figura 1.

**Figura 1** – Organograma das Escolas Agrotécnicas Federais



Fonte: Brasil (1990a, p. 10).

O documento da Senete regulamentou não apenas as atividades curriculares das agrotécnicas, como, também, as atividades complementares de monitoria, plantão de final de semana e rodízios de férias (BRASIL, 1990a). As atividades de monitoria eram obrigatórias para os estudantes da terceira série e tinham uma carga horária de 160 horas, que poderia ser considerada como parte integrante do estágio. No caso da EAF Catu, foi um critério muito utilizado. Essas atividades eram desenvolvidas com a participação dos educandos no auxílio aos colegas de curso no processo de ensino-aprendizagem em determinadas disciplinas que o estudante tivesse um maior domínio e no trabalho prático e de orientação nas unidades de produção, ou seja, cada escola definia seus critérios. Não é demais lembrar que as diretrizes referendaram os trabalhos dos estudantes nas Unidades Educativas de Produção, como, também, nas escalas de finais de semana e nos rodízios de férias.

No último ano do curso, ou a depender de cada escola, os estudantes realizavam o estágio supervisionado obrigatório como uma etapa formativa, que tinha como objetivo propiciar uma aproximação dos estudantes com o mercado de trabalho, “possibilitando-lhe o desenvolvimento da visão crítica sobre o sentido social que permeia o exercício de uma profissão” (BRASIL, 1990a, p. 13).

Os estágios geralmente eram realizados em fazendas, empresas ou ór-

gãos de prestação de serviços no setor agropecuário, no período das férias estudantis, ou após a conclusão dos cursos. Via de regra, a maioria dos estudantes das escolas agrotécnicas federais da Bahia que optavam pela inserção imediata no trabalho, após a conclusão dos estágios, já era contratada pelas empresas.

As diretrizes de funcionamento das escolas agrotécnicas foi um dos documentos mais completos da educação profissional em agropecuária, por se tratar de uma reconstrução coletiva de experiências vividas por vários profissionais no chão das escolas agrotécnicas federais. Em conformidade com essas diretrizes, caberia às escolas agrotécnicas federais “encontrar meios para conciliar a moderna tecnologia com os métodos tradicionais, incentivando o **retorno dos alunos às comunidades de origem**” (BRASIL, 1990a, p. 9, grifo nosso).

Contudo, nas últimas décadas, a economia brasileira apostou no desenvolvimento rural com base no capitalismo, que expropriou as terras dos pequenos proprietários, ao favorecer a produção em larga escala e inviabilizar o pequeno produtor. Desse modo, dificilmente, os técnicos agrícolas retornavam para as suas comunidades, tendo em vista que o agronegócio era financeiramente mais atraente.

Em 1993, com base na Lei no 8.731, as escolas agrotécnicas federais ganharam o status de autarquia: “[...] além da autonomia que lhes é própria como entes autárquicos, as Escolas Agrotécnicas Federais terão, ainda, autonomia didática e disciplinar [e] como autarquias educacionais, terão orçamento e quadro de pessoal próprios” (BRASIL, 1993, art. 1º, Parágrafo Único e art. 4º).

A condição de autarquia para as escolas agrotécnicas federais, além de ser prova do reconhecimento, por parte do governo federal, do seu trabalho para o desenvolvimento econômico do país, propiciou abertura melhor para a gestão administrativa e pedagógica. Quanto ao âmbito administrativo, as escolas adquiriram autonomia financeira para comercializar produtos com emissão de notas fiscais e, no que se refere à autonomia pedagógica, tiveram mais liberdade na definição dos cursos e facilidade para adequação às realidades locais.

Também não podemos desconsiderar o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (Protec), estabelecido pelo governo federal no ano de 1986, que teve como propósito a construção de novas escolas técnicas e o reaparelhamento das já existentes à época. Aliás, na concepção de Cunha (2005, p. 148), o Protec era “[...] mais que um programa, ele consistia na ambiciosa meta de instalar, especialmente em cidades do interior do país, duzentas escolas profissionalizantes de 1º e 2º graus”.

Contudo, suprimidos os exageros por parte das metas de expansão e melhoria do ensino técnico do governo federal, que não foram cumpridas, de fato, para a educação profissional em agropecuária da Bahia, o Protec representou o reaparelhamento da Escola Agrotécnica Federal de Catu e deu início às obras das outras três escolas agrotécnicas contempladas pelo programa, escolas agrotécnicas federais, autarquias com estruturas semelhantes à EAF de Catu/BA (EAF Antônio José Teixeira), Guanambi/BA, (EAFAJT – Guanambi/BA), EAF de Santa Inês/BA, (EAFSI) e EAF de Senhor do Bonfim/BA, (EAFSB), conforme Lei de criação nº. 8.670, de 30/06/1993.

Essas escolas foram distribuídas no território baiano, ampliando a oferta de cursos técnicos em agropecuária a partir do ano de 1995, em Guanambi; 1997, em Santa Inês; 1999, em Senhor do Bonfim. Eram estruturas com o sistema escola-fazenda e contavam com a contribuição de gestores, professores e técnicos administrativos da EAF Catu no processo de implantação e gestão. De igual modo, os primeiros diretores pro tempore, professores e técnicos administrativos dessas escolas eram servidores oriundos da EAF Catu.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação profissional em agropecuária foi construída, em um conturbado e ainda pouco esclarecido contexto de regime ditatorial civil-militar, em meio às reivindicações de reforma agrária e de contenção dos ânimos de vários movimentos sociais no campo – “[...] durante o regime militar, os governos usavam de ‘estratégias de sustentação política’ como mecanismos de manutenção do regime” (SAVIANI, 2008, p. 7). Poderíamos dizer que o governo civil-militar engendrou vários mecanismos de construção de uma memória social a favor do regime, entre elas a fundação e manutenção de escolas profissionalizantes, sobretudo agrotécnicas federais, que gerariam o desenvolvimento rural e criariam expectativas de melhoramento social.

Antes mesmo de ser criada a primeira escola agrotécnica federal na Bahia, existia uma demanda gerada pelo processo de desenvolvimento rural, que mobilizava a política educacional para criar curso técnico em agropecuária e reestruturar as instituições de ensino agrícola, principalmente as políticas e as diretrizes do Estatuto da Terra (Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964).

A educação profissional em agropecuária e o processo de instalação das trinta e duas escolas agrotécnicas federais são reconstruídas com riqueza de informações. Embora não seja mencionado nesse relato, na verdade eles remontam ao convênio firmado em 5 de maio de 1966 entre o Ministério da Agricultura, o Ministério da Educação e Cultura, a *United States Agency for International Development* (Usaid) e o Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso (Contap) para implantação do sistema escola-fazenda e reformulação das propostas pedagógicas das escolas.

A transição das instituições de ensino agrícola para o sistema escola-fazenda estava prescrito nas diretrizes de funcionamento das escolas agrotécnicas como um conjunto de orientações e estruturas específicas voltadas para desenvolver “[...] habilidades e experiências indispensáveis à fixação dos conhecimentos adquiridos nas aulas teórico-práticas” (BRASIL, 1990a, p. 10). Nesse sentido, as instituições passaram pelo processo de adequação estrutural e de criação das Unidades Educativas de Produção (UEPs) de Agricultura, Zootecnia, Mecanização Agrícola e Agroindústria. “[...] cada UEP constitui unidade didática completa, incluindo uma sala-ambiente onde são ministrados os conteúdos das disciplinas de Agricultura e de Zootecnia. A contiguidade de espaço entre a sala de aula e o meio natural favorece a integração teoria e prática” (BRASIL, 1990a, p. 11).

## REFERÊNCIAS

ALVES, M. M. **O Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Gernasa, 1968.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/ConstituicaoCom-pilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCom-pilado.htm)>. Acesso em: 10 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº. 62.178, de 25 de janeiro de 1968. Provê sobre a transferência de estabelecimentos de ensino agrícola para Universidades e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jan. 1968. p. 873. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62178-25-janeiro-1968-403729-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 11 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº. 72.432, de 09 de julho de 1973. Cria a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI), Ministério da Educação e Cultura, atribuindo-lhe autonomia administrativa e financeira e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jul. 1973. p. 6652. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72434-9-julho-1973-420902-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 11 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº. 76.436, de 14 de setembro de 1975. Altera o Decreto nº 72.3, de 9 de julho de 1973, que criou a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola do Ministério da Educação e Cultura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 out. 1975. p. 13665. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/3320429/pg-1-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-15-10-1975>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº. 83.935, de 04 de setembro de 1979. Altera a denominação dos estabelecimentos de ensino que indica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 set 1979. p. 12890. Disponível em: <[www.camara.gov.br/sileg/integras/443018.pdf](http://www.camara.gov.br/sileg/integras/443018.pdf)>. Acesso: 25 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto nº. 60.731, de 19 de maio de 1967b. Transfere para o Ministério da Educação e Cultura os órgãos de ensino do Ministério da Agricultura e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 maio 1967. Seção 1, p. 5543. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d60731.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº. 200, de 25 de fevereiro de 1967a. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 fev. 1967. Seção 1, p. 4. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/Del0200.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0200.htm)>. Acesso em: 13 mar. 2016.



\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6377. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>>. Acesso em: 11 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990a**. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13563. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm)>. Acesso em: 04 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei no 8.731, de 16 de novembro de 1993. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 nov. 1993. Seção 1, p. 17253. Transforma as Escolas Agrotécnicas Federais em autarquias e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8731.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8731.htm)>. Acesso em: 10 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 5.524, de 5 de novembro de 1968. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 nov. 1968. Seção 1, p. 9689. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5524.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5524.htm)>. Acesso em: 15 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **O internato nas escolas agrotécnicas federais**. Brasília: MEC; SEMTEC, 1994.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes de funcionamento de escolas agrotécnicas**. Brasília: MEC; SENETE, 1990.

CARNOY, M. **Educação, economia e estado**: base superestrutura: relações e mediações São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

CARVALHO, O. F. **Educação e formação Profissional**. Brasília: Plano, 2003.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. O estado da arte das políticas de expansão do ensino médio técnico nos anos 1980 e de fragmentação da educação profissional nos anos 1990. In: \_\_\_\_\_. **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006.

MAGALHÃES, L. D. R. **O ensino profissionalizante de 2º Grau**: estudo de caso no município de Vitória da Conquista (BA). 1992. 207 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, 1992.

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil**: o papel do congresso nacional na legislação do ensino. 6. ed. I reimpressão. Campinas: Autores Associados, 2008.

SORJ, B. **Estado e classes sociais na agricultura brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.