

---

# ENSINO AGRÍCOLA A NÍVEL DE 2º GRAU: DO DISCURSO OFICIAL À NECESSIDADE DE CONHECER A REALIDADE

*Maria Laura P.B. Franco*  
Da Fundação Carlos Chagas,  
da PUC-SP e da UNICAMP-SP

---

## RESUMO

Este artigo objetiva realizar uma breve retrospectiva histórica a respeito do ensino voltado à formação de profissionais para atuar na agricultura. Além disso, procura explicitar algumas das linhas norteadoras que definem a atual política do ensino agrícola a nível de 2º grau. Pretende-se, dessa forma, levantar as principais distorções existentes entre o discurso oficial e a realidade do modelo agrícola brasileiro. Sob essa ótica considerou-se necessário repensar o ensino técnico agrícola não apenas nos limites restritos à qualificação profissional, mas também como mais uma oportunidade a contribuir para o desenvolvimento político do adolescente, tornando-o conhecedor dos problemas sociais ligados à terra.

## SUMMARY

This article aims to show a brief historical review about the kind of teaching related to professional agriculture training courses. Besides, it intends to explain some of the objectives that support the actual public policies for technical agriculture teaching at "high school" level. It is our intention to show up the principal distortions that exist between the governmental approach and the Brazilian rural reality. In this context it is seen as very important to think about the technical agriculture training not only in the specific boundaries to a professional qualification, but as one more opportunity to contribute to teenagers awareness of the social and political problems linked to the land.

## INTRODUÇÃO

Já tem sido suficientemente divulgada a enorme distância existente entre os textos legais elaborados em gabinete e as condições concretas nas quais se efetivam as práticas pedagógicas no contexto da realidade educacional brasileira. No entanto, tendo em vista a importância das leis que legitimam a ordem econômica e social de um país e que discriminam os direitos políticos e educacionais de seus cidadãos gostaríamos de iniciar nossa reflexão acerca do ensino técnico agrícola a nível de 2º grau, a partir da análise do discurso oficial que tem, historicamente, definido suas linhas norteadoras.

Essa análise nos parece oportuna porque o ensino técnico agrícola sendo uma (dentre muitas) modalidade de ensino de 2º grau concentra uma grande possibilidade de expressar não apenas distorções *formais* entre os textos legais e a realidade, mas também contradições *reais* que se instalam na sociedade mais abrangente.

Particularmente, no que diz respeito ao ensino de 2º grau, essas contradições presentes na realidade social concreta dificultam sobremaneira a definição de uma política educacional para esse nível de ensino. Isso porque, por um lado, continuam a existir demandas sociais por uma formação profissionalizante a nível médio, principalmente por parte de jovens de menor poder aquisitivo que antevêm seus projetos de continuidade dos estudos a nível superior frustrados (ou pelo menos adiados) seja pela precariedade da escolarização recebida (o que inviabiliza ultrapassar a barreira do vestibular) seja pelos entraves decorrentes de dificuldades financeiras (o que inviabiliza acompanhar as propostas elitistas da maioria das universidades públicas, que oferecendo cursos apenas no período diurno ou em tempo integral, não abrem espaço para estudantes-trabalhadores). Estudantes que também não encontram espaço no ensino privado, pois não conseguem arcar com as onerosas mensalidades dos cursos noturnos oferecidos pelas faculdades particulares. Por outro lado, continuam existindo demandas por cursos de 2º grau propedêuticos cujas propostas educacionais estejam voltadas à oferta de um ensino de boa qualidade que garanta a seus egressos adquirir a aprendizagem dos "truques" e competências necessárias para enfrentar os exames vestibulares e portanto prosseguir seus estudos a nível superior.

Diante de tais fatos acreditamos estar comprometidas com um duplo desafio. Num primeiro nível consideramos extremamente importante lutar pela democratização do ensino superior sem desistir da oportunidade de desvelar a pequena garantia que um diploma universitário oferece em termos de estabilidade financeira, devido à inchação desse nível de ensino que sob a batuta de conglomerados empresariais oferece, anualmente, ao mercado um contingente de profissionais muito maior do que a demanda. Concomitantemente, achamos extremamente oportuno repensar a profissionalização a nível médio como uma alternativa possível e desejável desde que seja uma opção mais realista para um razoável contingente de jovens e exerça uma função mediadora para o desenvolvimento social do adolescente.

Assim, estudar a problemática do ensino técnico e em especial do ensino técnico agrícola significa buscar a

explicitação pela qual essa mediação se exerce, no conjunto das mudanças que vêm transfigurando as forças sociais do país e as expectativas dos trabalhadores rurais. Essas forças reclamam um desenvolvimento baseado não nas exportações e no consumismo de elites restritas, mas na produção para o mercado interno, e na utilização dos recursos nacionais com vistas à melhoria das condições de subsistência de imensas multidões. Neste contexto, cabe indagar que contribuição a escola técnica agrícola pode oferecer na confluência das práticas voltadas à qualificação profissional de seus alunos com aquelas ligadas à formação política dos mesmos.

A questão básica que se coloca é, pois, investigar a função social do ensino técnico agrícola a nível de 2º grau. Para isso, sabemos que não basta identificar as possíveis distorções entre as propostas educacionais, expressas nos discursos oficiais, e a estrutura social mais abrangente.

Esse é apenas nosso ponto de partida.

Pretendemos avançar no estudo empírico dessas escolas sem deixar de levar em conta a especificidade de seus currículos que, assentados numa perspectiva profissionalizante, têm gerado polêmicas teóricas, acerca da relação entre escola e trabalho. Além disso achamos indispensável conhecer as características das comunidades regionais onde estão inseridas; ouvir seus alunos, professores e diretores e estudar seus egressos. Para o estudo desses últimos, estamos conscientes de que devemos nos afastar das orientações prevalentes nas pesquisas com egressos de cursos profissionalizantes as quais vêm refletindo um estilo funcionalista, limitando-se ao acompanhamento dos mesmos apenas no que se refere à sua situação ocupacional no mercado de trabalho. Na medida em que não é nas escolas que se resolve a contradição capital-trabalho, faz pouco sentido a discussão do vínculo ou desvínculo, direto, imediato entre escola e trabalho. O que importa é a apreensão do tipo de mediação que seus egressos realizam historicamente no conjunto das práticas sociais e, especificamente, no conjunto das práticas produtivas.

## BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA

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

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

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

O ensino agrícola regular teve seu surgimento no fim do período imperial quando foram implantadas as primeiras instituições profissionalizantes de educação

agrícola e destinadas à formação de agrônomos.

Por iniciativa do Instituto de Agricultura da Bahia e apoiando-se na Carta Régia de 1813 que determinava a criação de um curso de agricultura na Bahia, surgiu o primeiro estabelecimento de ensino agrícola (em 23/06/1875), denominado Imperial Escola Agrícola da Bahia, e situado no Engenho de São Bento das Lages, comarca de Santo Amaro. Ainda no período imperial foram criadas mais 3 escolas agrícolas uma no Rio Grande do Sul, na cidade de Pelotas; outra em Piracicaba no Estado de São Paulo e a terceira no Município de Lavras em Minas Gerais. Gradativamente essas escolas, foram se voltando também para a formação de veterinários e por volta de 1890 transformaram-se em Liceus de Agronomia e Veterinária. "Durante todo o período imperial diplomaram-se no Brasil, apenas 74 engenheiros agrônomos e nenhum veterinário" (Calazans et alii, 1979, p. 83).

Embora ainda incipiente, é no final do período imperial e na primeira fase da República que começaram a existir iniciativas mais concretas e voltadas à formação de profissionais para a agricultura. Intensificaram-se, também, a oferta de serviços técnicos oficiais; o início de pesquisas e experimentação agrícola; e a criação de diversas escolas estaduais e de iniciativa privada.

Essa ampliação de investimentos coincide com a necessidade da introdução de inovações tecnológicas para salvaguardar a base da economia brasileira sedimentada na produção do café. O café (posterior sustentáculo do desenvolvimento industrial) já havia migrado para o que se costuma chamar "complexo do Oeste Paulista" e a partir da década de 1870 ganha um poderoso impulso. Essa expansão ocorreu concomitantemente à decadência da economia cafeeira fluminense e vale paraibana que "tipicamente baseada em relações de produção escravista ressentiu-se penosamente das limitações cada vez mais fortes ao tráfico negreiro e, mais ainda, da sua completa proibição a partir da Lei Eusébio de Queirós" (Prado Jr, 1959, p. 166).

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

Além do encarecimento da mão-de-obra, de acordo com Emilia V. da Costa, a utilização de uma tecnologia rudimentar, tanto no amanho da terra, quanto no beneficiamento do café, completou o quadro da decadência da economia cafeeira fluminense: o uso do arado era feito em escala desprezível e o beneficiamento, nos anti-quadros "engenhos de pilão" (Costa, 1966, p. 185).

Fazia-se pois necessário não apenas uma adaptação mais próxima daquilo que chamaríamos de relações de produção capitalista em substituição às relações patriarcais e escravistas, como também seria importante a utilização de técnicas mais sofisticadas de plantio e beneficiamento do produto, com o uso mais generalizado do

arado, bem como despoldadores, ventiladores, brunidores, separadores, classificadores de café, etc. Para os historiadores Mendes Jr. e Ricardo Maranhão foram os cafeicultores paulistas que mais facilmente se adaptaram a essa nova situação.

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

Os grandes fazendeiros paulistas, ao contrário, mais acostumados com as finanças e com os mecanismos internacionais de crédito, possuíam seus próprios esquemas de comercialização do café; não viviam nas fazendas, mas em vistosas mansões na cidade de São Paulo e se identificavam com uma gama de valores e idéias muito mais urbanos do que rurais. Além disso, aceitavam com grande entusiasmo "a moderna tecnologia, aplicando-a em seus latifúndios e, assim, obtinham uma produtividade de quase cinco vezes maior do que a das fazendas fluminenses" (Mendes Jr. e Maranhão, 1981, p. 67).

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

Paralelamente, intensificavam-se os investimentos internos e voltados à criação de instrumentos estatais com poder de controlar e propiciar a formação de profissionais capacitados a enfrentar os problemas que se instalavam na agricultura brasileira.

Neste contexto, ainda na primeira fase da República, criou-se no Brasil, em 1906, o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e o ensino agrícola passa à sua subordinação pelo Decreto 7.727 em 1910.

No período que vai de 1910 a 1930, foram criadas 17 escolas agrícolas que somadas às do período imperial ofereciam o seguinte quadro: funcionavam 20 escolas, sendo 6 com cursos de Agronomia e Veterinária; 10 somente com cursos de Agronomia e 4 apenas com curso de Veterinária; formaram-se 1.577 agrônomos e 394 veterinários numa média anual de 79 agrônomos e 20 veterinários (Calazans et alii, 1979, p. 83).

Durante o Estado Novo (1937) começaram a surgir mecanismos controladores para garantir a intervenção de um Estado forte e autoritário em todos os setores da sociedade. As oligarquias, inclusive representantes de burguesias agro-exportadoras, beneficiavam-se com o novo regime pela intervenção reguladora do governo protegendo a economia através da criação de novos organismos centralizadores do crédito agrícola; pela manutenção da estrutura agrária (dominada por grandes propriedades); pela exploração das condições de trabalho no campo; e pela contenção das forças populares (Alencar, et alii, 1979).

Diversas superintendências, conselhos técnicos, comissões, coordenadorias, etc. foram sendo criados. Ao lado dos técnicos do governo, a cúpula das Forças

Armadas participava ativamente desses órgãos, sendo um dos grandes sustentáculos do Estado Novo.

Sob essa ótica, pelo Decreto-Lei 2.832 de 4/11/1940 criou-se a Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário — SEAV — diretamente subordinada ao Ministério da Agricultura.

Esse órgão configurou-se como muito importante pois todas as escolas agrícolas passaram à sua subordinação devendo ajustarem-se ao Padrão de Ensino Agrônômico e Veterinário, instituído pela referida superintendência. Cabia, pois a SEAV, a responsabilidade de fiscalizar todas as escolas agrícolas; registrar seus diplomados; aprovar os currículos propostos pelas escolas novas ou as modificações sugeridas pelas já existentes, para que assim fosse mantida uma uniformidade padrão em todos os estabelecimentos de ensino agrícola. Além disso, “competia a SEAV orientar e fiscalizar o ensino agrícola em seus diferentes graus; fiscalizar o exercício das profissões de agronomia e veterinária; ministrar o ensino médio elementar de agricultura, promover a educação direta das populações rurais; e realizar estudos e pesquisas educacionais aplicados à agricultura” (Calazans et alii, 1979, p. 86).

Somente após a queda da ditadura Vargas, foi que o ensino agrícola de nível médio (correspondente ao atual 2º grau) teve sua primeira regulamentação estabelecida pelo Decreto-Lei nº 9.613, de 20/08/46 chamada de “Lei Orgânica do Ensino Agrícola”.

Embora o surgimento dessa lei tenha ocorrido num período em que aparentemente o país retornava à sua legalidade constitucional (com a realização das eleições e a elaboração de uma nova Constituição onde se pretendia restabelecer a independência dos poderes e a autonomia dos Estados), sua análise revela a mesma marca autoritária e centralizadora própria dos regimes ditatoriais.

No Artigo 54 da referida lei admite-se que “além dos estabelecimentos do ensino agrícola federais, que serão mantidos e administrados sob a responsabilidade direta da União, poderá haver no País duas outras modalidades desses estabelecimentos de ensino: os equiparados e os reconhecidos”.

Equiparados seriam os estabelecimentos mantidos pelos Estados e reconhecidos os mantidos pelos Municípios ou por pessoas naturais ou jurídicas (Art. 54 parágrafos 1º e 2º).

Todavia, os estabelecimentos de ensino agrícola equiparados ou reconhecidos não poderiam validamente funcionar sem prévia autorização do Ministério da Agricultura.

O funcionamento desses estabelecimentos estava condicionado à inspeção de que trata o Art. 86 da lei em estudo e que delibera o seguinte: “O Ministério da Agricultura pelo seu órgão competente, articulado com o Ministério da Educação, para fins de cooperação pedagógica, exercerá inspeção sobre os estabelecimentos de ensino agrícola equiparados e reconhecidos. Essa inspeção far-se-á não somente sob o ponto de vista administrativo, mas ainda com o caráter de orientação pedagógica”.

Essa centralização e inspeção se amplia para o ensino elementar e de nível médio, uma vez que na “Lei Orgânica” de 1946 os estabelecimentos de ensino

agrícola foram classificados em:

- escolas de iniciação agrícola que ministravam as 1ªs e 2ªs séries do 1º ciclo (ginásial) concedendo ao concluinte o certificado de Operário Agrícola;
- escolas agrícolas, que ministravam as 4 séries do 1º ciclo (ginásial), fornecendo ao concluinte o certificado de Mestre Agrícola;
- escolas agrotécnicas, onde eram ministradas as 4 séries do 1º ciclo (ginásial) e as 3 séries do 2º ciclo (colegial), atribuindo aos concluintes os diplomas de Técnico em Agricultura, Horticultura, Zootecnia, Práticas Veterinárias, Indústrias Agrícolas, Laticínios e Mecânica Agrícola.

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

Embora o Art. 51 expresse que “o direito de ingressar nos cursos de ensino agrícola é igual para homens e mulheres”, no Art. 52 define-se que “no ensino agrícola feminino serão observados as seguintes prescrições especiais:

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

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

Assim é que para essas últimas parecia ser suficiente um ensino superficial e incipiente quando se admite que: “além dos cursos de continuação para mulheres que trabalham na agricultura e destinados a dar-lhes *sumário ensino de um ofício agrícola*<sup>1</sup>, ministrarão os estabelecimentos de ensino agrícola a mulheres que trabalham nas lidas do lar, cursos de continuação da economia rural doméstica para ensino *rápido*<sup>2</sup> e prático dos comuns misteres da vida doméstica rural” (Art. 52, recomendação de nº 5).

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

<sup>1</sup> O grifo é nosso

<sup>2</sup> O grifo é nosso

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

Ao ensino primário correspondiam as quatro primeiras séries do ensino fundamental.

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

Em decorrência, as antigas escolas de iniciação agrícolas (formadores de operários agrícolas) e as escolas agrícolas (formadores de mestres agrícolas) foram agrupadas sob a denominação de ginásios agrícolas.

Tais ginásios recebiam alunos que haviam frequentado o curso primário, ministravam as 4 (quatro) séries do 1º ciclo (ginásial) orientadas para o ensino agrícola e mantinham a expedição do certificado de Mestre Agrícola.

As escolas agrotécnicas passaram a se denominar Colégios Agrícolas, ministrando as 3 (três) séries do 2º ciclo (colegial) e conferindo aos concluintes o diploma de Técnico em Agricultura.

Condizentes com o modelo desenvolvimentista adotado pelo governo, na década de 60, essas escolas procuraram se ajustar às demandas decorrentes do surgimento de grandes empresas e de conglomerados industriais voltados ao desenvolvimento de tecnologias agrícolas, onde multiplicavam-se espaços ocupacionais tanto no setor público quanto no privado.

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (em 1961) começaram a surgir pressões por parte dos titulares do Ministério da Educação e Cultura para que as escolas agrícolas, ainda sob a coordenação da SEAV do Ministério da Agricultura, passassem à jurisdição do MEC. Apesar das primeiras solicitações a esse respeito terem ocorrido já em 1962, somente em 1967 pelo Decreto nº 60.731 é que a SEAV, do Ministério da Agricultura, foi transferida para a jurisdição do Ministério da Educação e Cultura, com a denominação de Diretoria do Ensino Agrícola — DEA até a criação, em 1970, do Departamento de Ensino Médio — DEM, que absorveu as Diretorias do Ensino Agrícola, Industrial, Comercial e Secundário<sup>3</sup>.

Durante esse período a atuação do MEC orientou-se no sentido de reformular a filosofia do ensino agrícola, sendo implantada, então, a metodologia do sistema escola-fazenda, baseada no princípio "aprender a fazer, fazendo".

A partir da Lei 5.692/71 que pretendeu transformar o ensino de 2º grau em profissionalizante, define-se nova política para o ensino técnico agrícola e em

1975 (Decreto 76.436) foi criada a COAGRI — Coordenadoria Nacional do Ensino Agropecuário como órgão autônomo do MEC, tendo por finalidade prestar assistência técnica e financeira a estabelecimentos especializados em ensino agrícola, ficando-lhe diretamente subordinados todos os colégios agrícolas e de economia doméstica vinculados ao então Departamento de Ensino Médio (DEM).

Atualmente, a COAGRI além de coordenar a rede de 33 escolas agrotécnicas federais, propõe-se a contribuir para a melhoria de outras 22 escolas técnicas agrícolas federais; das 108 mantidas pelos governos estaduais, junto às 13 municipais, e às 42 da rede particular de ensino. Esses números indicam a existência de 218 escolas técnicas agrícolas que oferecendo habilitação plena com vistas à formação de técnicos para o setor primário da economia, estão espalhadas por todo o País, mas com significativa concentração nas regiões sul e sudeste.

Os principais órgãos responsáveis pela definição da política de funcionamento dessas escolas, e de todo o ensino agrícola do país que a nível de 2º Grau, e incluindo as escolas que oferecem habilitações básicas e parciais é ministrado em 424 estabelecimentos de ensino, são hoje em dia, a SEPS/COAGRI (Secretaria do Ensino de 1º e 2º Grau e Coordenadoria do Ensino Agropecuário).

## POLÍTICA ATUAL DO ENSINO AGRÍCOLA

A contribuição da SEPS/COAGRI na execução da política para a educação agrícola está sintonizada com as prioridades econômicas e sociais estabelecidas no III PND<sup>4</sup> e com as diretrizes estabelecidas, no III PSECD<sup>5</sup> para o quinquênio 1980-1985.

No quadro da política social do III PND "a educação se compromete a colaborar na redução das desigualdades sociais, voltando-se preferentemente, para a população de baixa renda. Procura ser parceira do esforço de redistribuição dos benefícios do crescimento econômico, bem como fomentadora da participação política, para que se obtenha uma sociedade democrática, na qual o acesso às oportunidades não sejam apenas funções da posse econômica e do poder" (III PND, p. 20).

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

No conjunto dessas prioridades e diretrizes, a agricultura emerge como fator básico e estratégico e a SEPS/COAGRI procuram definir a atuação das escolas agrícolas de 2º grau para a efetivação das metas estabe-

<sup>3</sup> FONTE: MEC/SEPS/COAGRI. *Educação Agrícola — 2º Grau* — Linhas Norteadoras Brasília, 1984.

<sup>4</sup> PND (Plano Nacional de Desenvolvimento).

<sup>5</sup> PSECD (Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos).

<sup>6</sup> MEC/SEPS/COAGRI. *Educação Agrícola — 2º grau* — Linhas Norteadoras. Brasília, 1984.

lecionadas nos planos governamentais. Assim é que a análise de suas "linhas norteadoras"<sup>6</sup> demonstra (entre outras) as seguintes preocupações:

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

Essas preocupações aliadas a outras de caráter mais técnico que definem os objetivos do Ensino Agrícola expressam, sem dúvida, um compromisso da escola não apenas com a formação do técnico especializado, mas também com a formação política do adolescente que atuante e participativo colocará seu saber e sua ação a serviço de mudanças da organização social.

Além disso, estão assentadas numa concepção de escola que vai muito além da simples reprodução de conhecimentos e valores e que se supõe autônoma e não condicionada à aceitação passiva de políticas, planos, programas, decretos, pareceres, resoluções, etc.

Evidentemente, reconhecemos a função da escola enquanto reprodutora de normas e princípios sociais dominantes. Conhecemos, também, os mecanismos centralizadores e hierarquizados que praticamente impedem a efetivação de propostas educacionais mais autônomas e democráticas. Por outro lado, admitimos ser possível e necessário encontrar, na escola, novos espaços onde seja possível o desenvolvimento de ações educativas com vistas à transformação social. Isso não significa, ingenuamente, conceber a educação como capaz de, sozinha, criar uma nova sociedade. Significa, apenas acreditar que a escola contribui para a realização de mudanças quando está comprometida com a difusão de conteúdos que desvelem o caráter real e histórico das contradições sociais (ao invés de dissimulá-las em explicações ideológicas) e com a elaboração de uma proposta educacional democrática onde o aluno realmente participe e possa, assim, perceber a dimensão mobilizadora da organização participativa.

Em se tratando de escolas agrícolas de 2º grau e levando em conta a política atual do ensino agrotécnico esses elementos passam a ser fundamentais na medida em que as expectativas em relação a seus alunos e egressos estão centralizadas na perspectiva de que os mesmos sejam capazes de atuar na solução dos problemas e conflitos das comunidades rurais e, em especial, junto às demandas e necessidades das populações de baixa renda.

Em nosso entender para isso é preciso, em primei-

ro lugar, conhecer a realidade do modelo agrícola brasileiro para que se possa aquilatar os limites objetivos que se antepõem à concretização das metas educacionais propostas pela SEPS/COAGRI, para o Ensino Agrícola a nível de 2º grau.

E, a análise dessa realidade deve ser feita numa perspectiva bastante ampla a começar pelo estudo da concentração da posse da terra que de acordo com Carlos Lorena e Paulo H. de Oliveira Jr. no Brasil atinge índices mais elevados do que em países igualmente pobres como a Índia e o Paquistão (Lorena e Oliveira Jr, 1984).

Os dados do último Censo Agropecuário atestam que desde 1920 a posse da terra se mantém inalteradamente concentrada nas mãos de poucos e em 1980 as grandes propriedades (com área igual ou maior do que 1.000ha) ocupavam quase a metade (46%) da área total do País e representam apenas 0,9% do número total de estabelecimentos agrícolas existentes. O conjunto dos estabelecimentos médios (com área entre 100 e 1.000 ha) não chegam também a representar 10% das propriedades agrícolas, todavia contribuem para a concentração da posse da terra na medida em que ocupam 36% da área total. Por outro lado, e no extremo oposto, os pequenos produtores (com área inferior ou igual a 100ha) apesar de ocuparem apenas 18% da área total representam a absoluta maioria (89,1%) dos estabelecimentos agrícolas existentes no Brasil.

A concentração da posse da terra é mais forte nas regiões mais pobres (Norte e Nordeste) e apesar do apoio creditício dado às grandes propriedades, não são elas que contribuem, decisivamente, para o desenvolvimento econômico do País.

Os dados indicam que os grandes proprietários contribuem com apenas 6% da produção para o mercado interno (arroz, milho, mandioca, algodão, batata); com 7,5% da produção para o mercado externo (café e soja); e com 3% sobre o total da porcentagem de oferta de empregos no campo<sup>7</sup>. Neste sentido e como ressaltam Carlos Lorena e Paulo H. Oliveira Jr. é importante levar em conta a força dos pequenos produtores (proprietários de terra até 100ha ou 40 alqueires) que ocupando apenas um quinto da área agrícola do País, e recebendo um terço do financiamento são responsáveis por mais de 70% da produção destinada ao mercado interno, por 56% da produção destinada à exportação, e por aproximadamente 80% da oferta de empregos<sup>8</sup>.

Outro aspecto, a ser considerado diz respeito à política agrícola que define as diretrizes para a produção nacional onde alimentar a população jamais foi tarefa prioritária da agricultura brasileira. O mais importante tem sido gerar divisas. Assim é que no começo dos anos 80, "ao mesmo tempo em que se anunciavam recordes e o País se alçava à posição de quarto exportador de alimentos, o Brasil passava ao sexto lugar no 'campeonato da desnutrição' perdendo apenas

<sup>7</sup> FONTE: IBGE — Censo Agropecuário de 1980 em Carlos Lorena e Paulo H. Oliveira Jr *Retrato do Brasil*, nº 4, Editora Três/Política Editora, S.P. 1984.

<sup>8</sup> FONTE: Cf. citação anterior.

para a Índia, Bangladesh, Paquistão, Filipinas e Indonésia" (Lorena e Oliveira, 1984, p. 123).

Além disso, a realidade dos trabalhadores sem terra não pode ser esquecida. São trabalhadores que estão se transformando em assalariados, mas não de maneira integral, e sim na forma de trabalhadores temporários, empregados sazonais, ou "bóias-frias". Não são contratados por tempo de trabalho, mas por serviço; não usufruem dos mais simples direitos trabalhistas, como o registro em carteira; e os dados atestam que poucos são aqueles cujos rendimentos mensais atingem o nível do salário mínimo estipulado por lei.

Evidentemente, os pontos acima levantados estão muito longe de esgotar os problemas da realidade agrícola que implicam na discussão de questões complexas tais como aquelas ligadas à comercialização, exportação e distribuição dos produtos; ao uso abusivo de agrotóxicos; aos mecanismos seletivos do crédito rural; à política dos preços mínimos; ao sistema tributário, etc. Todavia, achamos importante mencioná-los (ainda que superficialmente) uma vez que expressam algumas das contradições presentes no setor primário da economia e que (dentre outras) se constituem em sérios entraves à implantação da atual política do ensino agrícola.

Por outro lado, consideramos indispensável concentrar todos os esforços para que essa política (operacionalizada nas Linhas Norteadoras do documento MEC/SEPS/COAGRI) não tenha o mesmo destino de outras tantas que surgem e permanecem, apenas, a nível do discurso oficial. É, realmente, necessário colocá-la em prática apesar dos entraves reais que dificultam sua implantação e das compreensíveis resistências que possam surgir.

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

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

saltar que se por um lado, é indispensável que a escola enfatize, no currículo, assuntos voltados à compreensão do meio rural, por outro lado essa discussão não pode permanecer restrita ao diálogo que se estabelece no interior dos estabelecimentos de ensino.

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

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

E, na articulação com a comunidade é importante que o técnico agrícola, não apenas coloque seu saber em prol das transformações sociais mas, principalmente, que abra espaços para que todos possam expressar, coletivamente, seus conhecimentos e suas formas de interpretar a realidade. Conhecimentos e interpretações que não são aprendidos nas escolas, mas que emergem na prática cotidiana e na luta que se trava para a garantia das condições de subsistência. Somente em um contexto aberto de discussão e participação, onde diferentes culturas sejam equacionadas, é que podem surgir formas de organização voltadas para a recusa das regras da dominação e mais capazes de concretizar novas regras de vida social.

Finalizando, gostaríamos de acrescentar que para a efetivação dos compromissos que se colocam, hoje, para o ensino agrícola é preciso, antes de mais nada, que a escola realize uma profunda revisão de sua própria prática social. Neste sentido devem ser questionados os mecanismos de dominação que, também, instalados nas escolas, negligenciam os diferentes interesses que se defrontam no espaço pedagógico e impedem a indispensável participação de todos (alunos, pais, professores, funcionários, etc.) para a conquista de uma educação realmente redistributiva e democrática.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALENCAR F. et alii. *História da sociedade brasileira*. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1979.
- BRANDÃO, C.R. *O que é educação*. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Primeiro e Segundo Graus. *Educação Agrícola - 2º Grau - Linhas Norteadoras*. Brasília, 1984.
- CALAZANS, J. et alii. *Estudo retrospectivo da educação rural no Brasil*. Rio de Janeiro, Instituto de Estudos Avançados em Educação - IESAE, 1979, mimeo.
- CANO, W. Raízes da concentração industrial em São Paulo. In: MENDES JR., A. & MARANHÃO, R. *Brasil História*. São Paulo, Brasiliense, 1981. v. 3.
- CENAFOR. Divisão de Pesquisa e Desenvolvimento. Serviço de Pesquisa. *A escola agrícola como Centro de Desenvolvimento Rural: problemas e perspectivas*. São Paulo, 1982.
- COSTA, E.V. da. *Da senzala à colônia*. São Paulo, DIFEL, 1966.
- LORENA, C. & OLIVEIRA JR., P.H. *A força dos pequenos. Retrato do Brasil*. São Paulo, (4) 1984.
- MENDES JR., A. & MARANHÃO, R. *Brasil História*. São Paulo, Brasiliense, 1981. v. 3.
- PRADO JR., C. *História econômica do Brasil*. São Paulo, Brasiliense, 1959.

