

Educação profissional rural: formação técnica

Silvana Maria Gritti*

Resumo

O presente artigo tem o objetivo de realizar uma reflexão acerca da formação do técnico em agropecuária a partir da Reforma da Educação Profissional desencadeada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394 de 1996 e do Decreto n. 2.208 de 1997. Portanto, apresenta uma retrospectiva histórica do processo de constituição da educação profissional rural e da emergência do técnico agrícola. Discute a educação profissional para os trabalhadores do campo vinculada aos interesses e necessidades hegemônicas do desenvolvimento econômico do capitalismo para a agricultura.

Palavras-chave: Reforma da Educação Profissional. Técnico em Agropecuária. Ensino Agrícola.

Countryside professional education: technical formation

Abstract

This article has the objective of accomplishing a reflection concerning the formation of technicians in farming, starting from the Professional Education Reform unchained by the Guidelines and Bases of the National Education Act - Brazilian Federal Law n.9394 / 1996, and Federal Decree n.2.208 / 1997. Therefore, it presents a historical retrospective of the process of constitution of the rural professional education and a similar retrospective about the agricultural technician's emergency. It discusses the professional education for the country workmen linked to the interests and hegemonic needs of the capitalism for the agriculture economical development.

Keywords: Professional Education Reform. Farming Thecnician. Countryside Agricultural Teaching.

Profa. Dra. Universidade Católica de Pelotas – UCPel.

1- Educação profissional rural: formação técnica

A sociedade capitalista, em seu processo de desenvolvimento, é marcada, em períodos específicos de sua "evolução", pela ocorrência de mudanças drásticas na forma de organização do trabalho (POCHMANN, 2001) implicando conseqüências para o conjunto dos trabalhadores. Olhando, especificamente para os agricultores, pode-se observar que, ao longo do tempo, em todos os momentos de transformações, esses sujeitos têm sido alvo de um processo de destruição/construção, que continua desde a Primeira Revolução Industrial até nossos dias.

Nesta perspectiva, ao olhar para a educação profissional do trabalhador rural, faz-se necessário considerar o projeto de desenvolvimento hegemônico da sociedade. Para isso, é preciso ter presente que o Brasil surge e se desenvolve como Colônia de Portugal, tendo como referência produtiva o latifúndio, a escravidão, a exportação e, assim, permanece por mais de três séculos. Essa alusão permanece até quase o final do século XIX, com a abolição da escravidão em 1888.

[...] No Brasil, a grande propriedade, dominante em toda sua história, se impôs como modelo socialmente reconhecido. Foi ela quem recebeu aqui o estímulo social expresso na política agrícola, que procurou modernizá-la e assegurar sua reprodução. Neste contexto, a agricultura familiar sempre ocupou um lugar secundário e subalterno na sociedade brasileira (WANDERLEY, 2005, p. 36).

Inicialmente, a atividade produtiva decorrente deste modelo produtivo, prescindia de qualificação para o conjunto dos trabalhadores. Portanto, uma educação pública para a população não era tida como necessária. Conforme Calazans (1993), é com o fim da escravidão, com a produção cafeeira e também com o desenvolvimento de outras culturas de importância¹ para a agricultura, que decorre a necessidade de qualificação para o trabalho agrícola. Assim, o "ensino da escola elementar, como a escola técnica de 2º grau, começou a impor-se como uma forma de suprir as necessidades que se esperava fossem atendidas a partir do ensino escolar" (op. cit., 1993, p. 15).

O técnico agrícola é produzido no bojo do processo de complexificação/fragmentação e decorrente necessidade de controlar e direcionar o modelo de produção para a agricultura. Pode-se aferir disso que a educação para o trabalho impõe-se como forma de dar direção à formação, assumindo uma especificidade que vai substituindo e retirando do trabalhador rural o protagonismo de sua formação. Historicamente, a formação do agricultor tem estado ligada aos fazeres cotidianos das lides agrícolas e muito pouco a uma tradição escolar.

Assim, o ensino agrícola inicia-se, explicitamente, com a formação

Educação profissional rural: formação técnica

agronômica de nível superior, que começa no Império e, com a República passa a ser incrementado Oliveira, M (2003). Na República, os cientistas ganham destaque². Para Mendonça (1997), a formação de agrônomos, engenheiros e bacharéis já era feita pelo sistema de ensino superior na Primeira República. Isso nos remete para as primeiras décadas do século XX com a expansão da escola primária rural, e a criação do Clube Agrícola.

Para Mendonça (1997, p. 60), o objetivo não estava centrado “numa educação que promovesse os trabalhadores rurais, qualificando-os, mas sim, referia-se a um processo de afirmação do profissional em agronomia”. Evidenciava a capacidade da sociedade capitalista (em cada uma das revoluções, inovações que implicam em mudanças no processo produtivo inerentes ao desenvolvimento capitalista)³, de destruir e construir trabalho e categorias de trabalho. Hoje, estamos imersos num destes momentos em que se destrói um perfil de trabalhador e se constrói e/ou se redimensiona outro.

Pode-se dizer que está sendo desconstituído o técnico assistente/operário, porque caracterizado por uma relação de trabalho assalariado e, em seu lugar, está sendo delineado/constituído, em decorrência da Reforma da Educação Profissional, marcada pela breve existência do Decreto 2.208/97, um novo perfil profissional do técnico, empreendedor e responsável pelo seu destino e trajetória profissional.

Conforme Calazans (1993), o ensino técnico agrícola surge durante o reinado de D. João VI e vai constituir-se na primeira escola de agronomia do país. Podemos inferir que a preocupação com a formação profissional dos trabalhadores rurais ocorre, primeiramente, voltada para os profissionais ligados e com a responsabilidade de difundir e implementar práticas e princípios da agricultura científica.

A formação profissional agrícola explicitada pelo Parecer nº 16/99, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, ao resgatar a “Trajetória da educação profissional no Brasil,” relata que, no ano de 1910, foi reorganizado o ensino agrícola no País, objetivando a formação de trabalhadores destinados ao controle, organização e administração do trabalho. No entanto, “a sua institucionalização definitiva, nos graus elementar e médio, por força do Decreto-Lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946, que dispôs sobre a Lei Orgânica do Ensino Agrícola” (COAGRI, 1982, p. 33) se realiza tardiamente, lembrando que “o ensino agrícola nasceu no Ministério da Agricultura, onde permaneceu de 1910 até 1967” (op. cit., 1982, p. 33).

A ênfase para com a formação de um quadro dirigente, além de agrônomos e técnicos, fica evidenciada no objetivo que projeta a reorganização do ensino agrícola, como também o vínculo da formação/institucionalização ao processo de desenvolvimento e complexificação da produção agrícola. Assim:

Com essa Lei vieram inovações importantes. Uma delas foi a classificação dos estabelecimentos de ensino agrícola: escolas de iniciação agrícola, que ministrava apenas as duas primeiras séries do primeiro ciclo e concediam certificado de operário agrícola; escolas agrícolas, que abrangiam as quatro séries daquele ciclo e forneciam certificado de mestre agrícola, e escolas agrotécnicas onde eram ministradas todas as séries do primeiro e segundo ciclo, recebendo o concluinte o diploma de técnico agrícola (COAGRI, 1982, p. 33).

A história registra que, oficialmente, as primeiras tentativas de implantar o ensino agrícola ocorrem no Império e desenvolvem-se a partir de 1850. Nesse período inicia-se a “busca da modernização capitalista” (FAUSTO, 1995, p. 231). De 1859-1861 criam-se vários institutos de Agricultura, inclusive o Instituto Sul Rio-Grandense, no Rio Grande do Sul. O objetivo deste Instituto era o de promover o desenvolvimento da agricultura e o seu ensino prático. Os institutos criados na época não chegaram a funcionar, exceto o Instituto Bahiano de Agricultura que, em 1875, transforma-se na Imperial Escola Agrícola da Bahia, com dois cursos, o elementar e o superior. O elementar para formar operários, regentes agrícolas e florestais, o superior para formar agrônomos, engenheiros agrícolas, silvicultores e veterinários (COELHO ; RECH, 1991).

Muito embora incipientes e tímidas, até a República, as tentativas de constituir uma educação agrícola, o importante é observar que se processam num contexto de transformações, em que o país se redimensiona, inclusive administrativamente, com a vinda D. João VI, com a extinção do tráfico de escravos, a Lei de Terras, o Código Comercial e outras medidas adotadas, para o que se “considerava modernidade” (FAUSTO, 1995, p. 231). Logo depois, é decretada a Lei do Ventre Livre e, posteriormente, a abolição da mão-de-obra escrava. Até a República, o ensino agrícola proposto preocupava-se, exclusivamente, com a formação das elites. Portanto, era especulativo e acadêmico⁴. É com a realização, em 1901, do Congresso Nacional de Agricultura, que se propõe um ensino agrícola de “conhecimento aplicado e com um perfil técnico” (OLIVEIRA, M., 2003, p. 51).

As ações referentes aos diversos graus de ensino passam a constar como objetivo e responsabilidade do Governo Central no início do século XX. É a partir deste período que, no Brasil, a educação primária e técnica começa a merecer maior atenção por parte do Governo Central. Porém a educação profissional que surge, é ofertada aos trabalhadores, é marcada pela discriminação e propõe, como objetivo, atender os *menos favorecidos socialmente, destinada aos órfãos e desvalidos da sorte* (BRASIL, 1999a, p. 10). Portanto:

O ensino técnico agrícola carrega a mesma marca discriminatória que caracterizou o ensino técnico no país. Sua origem remonta ao início do século XX, com a

Educação profissional rural: formação técnica

instalação dos Patronatos Agrícolas e dos Aprendizados Agrícolas, estabelecimentos que alcançaram uma maior dimensão em termos estruturais entre os anos 20 e 40 (do século XX). De feição marcadamente assistencialista e com um caráter eminentemente prático ofereciam um ensino aos menores “desfavorecidos economicamente”(SOARES;TAVARES,1999,p.22-23

Pode-se dizer que, até o início do século XX, a educação esteve voltada, prioritariamente, às elites e com objetivo de formar a classe dirigente do país. As transformações, porém, que vinham ocorrendo na sociedade brasileira, culminam com a implementação de um novo modelo econômico de desenvolvimento, que designa um papel à escola. Então,

As escolas passaram a ter dois objetivos: a formação geral e comum de todos os cidadãos e a formação dos quadros de trabalhadores especializados e de especialistas de toda espécie exigidos pela sociedade moderna. [...] A formação comum dos homens não é formação propriamente intelectual, embora exija certas técnicas intelectuais primárias, como a leitura, a escrita e a aritmética, e certo mínimo de informação e conhecimento [...] é uma formação prática, destinada a dar, ao cidadão, em uma sociedade complexa e com o trabalho extremamente dividido, aquele conjunto de hábitos e atitudes indispensáveis à vida em comum (TEIXEIRA, 1999, p. 45-46).

Assim, observa-se que os objetivos atuais da educação, expressos pela LDB n. 9394/96 e pelo Decreto-Lei 2208/97, revisitam os objetivos anteriormente colocados por Teixeira (1999). A educação básica objetiva uma formação para todos os “cidadãos”, para que o Brasil melhore seu índice de escolarização, disciplinando o conjunto da população, imprimindo-lhes atitudes e valores necessários à aceitação da sua condição de fracassado, caso não tenha as mínimas condições de satisfação de suas necessidades, inclusive de trabalho. Educar para ser tolerante e respeitar a liberdade do capital de mais acumular.

A formação dos quadros de trabalhadores também parece estar ressignificada na legislação, que hierarquiza e diferencia a formação para os diferentes tipos de trabalhadores. Temos, então, desde os cursos rápidos, sem exigir níveis maiores de escolaridade, aos cursos técnicos que exigem uma escolarização de nível médio, até os cursos técnicos de formação superior.

1.1- A emergência do técnico agrícola

O fim da escravidão estabelece o trabalho livre e institui o trabalhador como cidadão Ianni (1977) e, é a partir daí, com o início do processo de

Silvana M. Gritti

industrialização, que surgem ações governamentais mais contundentes, no sentido de oferecer escolarização e formação profissional à classe trabalhadora. Na afirmação de Teixeira (1999), esta necessidade de escolarização das camadas populares é derivada da complexificação e divisão do trabalho na sociedade, sobretudo pelas novas relações sociais que daí decorrem. Atualmente, da nova divisão e organização do trabalho emergem relações e complexificações que objetivam ser atendidas pela escola. Com isso, impõe-se “um novo modelo de educação profissional centrado em competências por área” (BRASIL, 16/99, 1999, p. 18).

No processo de escolarização, a nova realidade do início do século XX pode ser apreendida no Decreto de n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, “do presidente Nilo Peçanha, que criou as escolas de aprendizes artífices e determinava sua *manutenção pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, a quem cabiam os assuntos relativos ao ensino profissional não superior*”⁵ (CUNHA, 2000, p. 63). Manutenção essa que “permaneceu de 1910 até 1967” (COAGRI, 1982). O que, portanto, leva-me a afirmar que, desde o princípio, a educação profissional para os trabalhadores vincula-se aos interesses econômicos dos setores produtivos. Pois, uma educação que se voltasse para uma formação humana em detrimento de uma formação utilitária, não permaneceria, obviamente, sob a coordenação de ministérios voltados à produção.

A complexidade crescente de uma sociedade que se reordena, a partir de um novo eixo de desenvolvimento, e que se fundamenta numa crescente divisão do trabalho, com o objetivo de difundir e consumir as novas tecnologias, começa a demandar, não somente uma nova atitude frente à realidade, como também trabalhadores capazes de intermediar e de vincular àqueles situados no plano da execução, mas também, os conhecimentos, as tecnologias, os novos instrumentos produzidos e agora indispensáveis ao trabalho. A diferenciação dos trabalhadores, formados em diferentes níveis, está na gênese, na condução e coordenação do processo educativo. A formação superior não se vinculava ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

No ensino agrícola não superior e não voltado ao estudo agrônômico, criam-se às figuras intermediárias, que serão escolarizadas para atuar e levar à produção agrícola as novas tecnologias. Assim, a divisão do trabalho que se reordena com o fim da escravidão, cria e hierarquiza trabalho e trabalhadores. Desta forma, justificava-se, através do ensino, a nova organização do trabalho, onde muito poucos dirigem, outros poucos controlam e muitos trabalham.

Então, se por um lado a formação de “capatazes, chefes de culturas e administradores” fazia-se necessária, de outro, o controle sobre os trabalhadores agrícolas e os “desvalidos da sorte”, quer urbanos ou rurais, também tornava-se imperativo. Desse modo, aos pobres restava serem “atendidos”. Assim, a instalação de patronatos agrícolas se concretiza nas primeiras décadas do século XX. A estes, Oliveira, M. (2003, p. 24) refere-se:

Educação profissional rural: formação técnica

A modernização técnica e econômica envolvia modificações na agricultura, em parte objetivada com as reorganizações do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, em especial a constituição e articulação do ensino e pesquisa agrônoma. Os patronatos agrícolas foram investimentos voltados para a formação de trabalhadores a partir de concepções fundadas nos conhecimentos científicos, objetivando uma agricultura racionalizada; foram inscritos, também enquanto um dos meios de intervir sobre os setores pobres da sociedade, concorrendo para a modernização social e cultural.

O ensino agrícola constituiu-se em instrumento privilegiado de veiculação e propaganda, através dos profissionais que formava, de um conhecimento moderno, novo, científico e técnico. Para Mendonça (1997), o ensino agrícola representou uma estratégia de dominação e neutralização das possíveis tensões decorrentes da estrutura agrária, desenhando para isso a “imagem de um produtor rural moderno”.

Desta forma, objetivava-se dissipar conflitos. Os interesses e a atenção estariam voltados para a concretização do ideal de produtor e de produção, ao alcance de todos, desde que assimilassem, aplicassem e consumissem as novas e científicas técnicas e instrumentos produzidos, especialmente, para a redenção do trabalhador rural de seu atraso e incivilidade.

Hoje, diferentemente de ontem, o produtor rural ideal é aquele que continua consumindo e aplicando as novas e científicas tecnologias, muda, no entanto, no desenho do produtor ideal, tido e aclamado, para aquele que consegue desenvolver-se e produzir, utilizando-se apenas de seus recursos e possibilidades, não mais contando e dependendo de recursos, ações e políticas públicas. Então, o modelo ideal de técnico e produtor é aquele capaz de, por si só, empreender seu negócio.

A criação de patronatos agrícolas, conforme Mendonça (1997), representou um paliativo para a questão social. Em muitos casos, esta criação esteve vinculada à constituição de escolas de formação de técnicos agrícolas. A reivindicação se fundamentava na necessidade de amparar o crescente número de crianças desassistidas que perambulavam pela cidade, como também para formar mão-de-obra para as lavouras.

Desta forma, a instituição cumpriria dois objetivos: um era o de retirar das ruas as crianças e jovens, prevenindo e/ou recuperando-os da delinquência; outro era o de contribuir para o desenvolvimento e produtividade agrícola com a preparação de uma mão-de-obra mais disciplinada.

No entanto, é a partir das décadas de 1930, que começa a intensificação de processos de escolarização, objetivando a formação técnica,

Silvana M. Gritti

inclusive para a agricultura. Calazans (1993) demonstra que, também na década subsequente, e até os anos de 1950, intensifica-se e diversifica-se a formação dos trabalhadores agrícolas não restritos às poucas escolas de ensino técnico agrícola existentes.

Cria-se uma variedade enorme de projetos e programas, destinados aos trabalhadores agrícolas sob o patrocínio norte-americano. A influência e dependência externa têm sido presenças constantes na educação brasileira e, como não poderia deixar de ser, na educação agrícola também, transplantando para a escola e a agricultura pacotes tecnológicos fechados, que contêm os conhecimentos científicos, produzidos nos centros capitalistas desenvolvidos.

O ensino agrícola, ao longo do tempo, foi assumindo características e denominações diferentes. Porém observa-se que, a partir de 1930, são intensificadas e implementadas políticas voltadas especialmente para atendê-lo. Cria-se em 1938, junto ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, a Superintendência do Ensino Agrícola (SEA) a qual passa a administrá-lo e fiscalizá-lo. Em 1940, a Superintendência é ampliada e passa a denominar-se Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV) e continua a administrá-lo até ano de 1967, quando é transferida para o Ministério da Educação e Cultura, transformada em Diretoria de Ensino Agrícola (DEA) e, mais tarde, no ano de 1970, é criado o Departamento de Ensino Médio (DEM), que passa a responder pelo ensino agrícola, comercial industrial e secundário.

[...] com a Lei de Diretrizes e Bases, de dezembro de 1961, as antigas escolas de iniciação foram agrupadas sob a denominação de ginásios agrícolas, enquanto as agrotécnicas passaram a denominar-se colégios agrícolas, ministrando apenas as três séries do segundo ciclo e conferindo diploma de técnico agrícola. [...] No período de 1967 a 1973 o ensino agrícola atravessou a mais séria crise de sua história, ficando reduzido a um grupo de trabalho (GT – DEA) com cerca de onze membros. Posteriormente, porém, o próprio Departamento de Ensino Médio reconheceu a impossibilidade de administrar e extensa rede de escolas agrícolas, sugerindo a criação de um órgão específico para gerir essas escolas. E assim, pelo Decreto n. 72.434, de julho de 1973, foi criada a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola –COAGRI- (COAGRI, 1982, p. 33).

As superintendências constituíram-se em mecanismos de controle e unificação do ensino agrícola, ofertado às populações rurais. Sua criação se realiza num contexto autoritário e centralizador, em que “desapareceu a representação via Congresso, reforçando-se a que se fazia nos órgãos técnicos, no interior do aparelho do Estado” (FAUSTO, 1995, p. 366).

Contemporaneamente, a criação da Superintendência da Educação Profissional - SUEPRO/RS, retirou da Secretaria de Estado da Educação o gerenciamento da educação profissional do âmbito mais amplo da educação como um todo, concentrando na superintendência as decisões e coordenação da educação profissional. Para Grabowski (2004, p, 116), o processo de criação da SUEPRO, embora responda a reivindicações de escolas, professores e dirigentes do antigo ensino técnico, “coincidiu [...] com a nova LDB Lei n. 9394/96, com o Decreto n. 2208/97 e toda proposta desencadeada pelo governo federal, particularmente no que tange à separação entre ensino médio e educação profissional”.

Penso que a criação da SUEPRO/RS vem responder às necessidades de implementação da Reforma da educação profissional, dando suporte, para que as escolas técnicas se “autonomizassem” no sentido de realizar acordos, parcerias, permitindo e legitimando a participação das empresas privadas não apenas na definição e garantia da educação profissional necessária, como tornando-a mais um espaço lucrativo, para a colocação e divulgação de seus produtos, transformando-a num promissor investimento empresarial. Esse é o lado que reflete a visão empresarial da Reforma.

Por outro, o lado da formação do trabalhador, a fragmentação do processo de formação profissional, não apenas individualiza e hierarquiza esse processo, como especialmente favorece o controle e a sua condução, sobretudo, desestrutura o conjunto dos trabalhadores responsáveis pela formação dos técnicos: os professores. Estes passam a não mais se identificar com seus pares mas a reivindicar “reajuste dos valores das gratificações dos diretores e vices das Escolas Agrícolas”. Esta é uma das reivindicações das Escolas Agrícolas Estaduais do RS, apresentada pelo Conselho de Diretores, num encontro realizado em São Lourenço no mês de abril de 2003.

Como já me referi, anteriormente, é no final dos anos de 1930, e no decorrer de 1940, que a regulamentação do ensino profissional ocorre, com a promulgação das Leis Orgânicas do Ensino, do Ministro Gustavo Capanema. Mas é após a ditadura Vargas que o ensino agrícola é instituído através do Decreto-Lei n 9613 de 20 de agosto de 1946 e previa a:

1. classificação dos estabelecimentos de ensino agrícola em: Escolas de iniciação agrícola; Escolas agrícolas; Escolas agrotécnicas; 2. instituição da orientação educacional e profissional; 3. curso de aperfeiçoamento para técnico agrícola; 4. instituição do ensino agrícola feminino; 5. educação agrícola para as comunidades circunvizinhas das escolas (BRASIL, 1946).

Essa Lei não significou outorga de autonomia para os estabelecimentos de ensino. Contrariamente, as escolas continuaram subordinadas ao Ministério da Agricultura, através da ação fiscalizadora da Superintendência do Ensino

Silvana M. Gritti

Agrícola. Pode-se dizer que, efetivamente, amplia-se esse controle e centralização para outros níveis de ensino agrícola e, inclusive, para a comunidade.

A subordinação das escolas agrícolas ao Ministério da Agricultura não é alterada com a entrada em vigor da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB n 4024, de 20 de dezembro de 1961. Esta Lei reordena a educação em âmbito nacional e reorganiza o ensino em três níveis: primário, médio e superior. Assim, as escolas de iniciação agrícola e as escolas agrícolas são reunidas sob a denominação de ginásios agrícolas. As escolas agrotécnicas passaram a constituir os colégios agrícolas.

Para Franco (1987, p. 52), o período de 1960 foi de ajustamento das escolas “às demandas decorrentes do surgimento de grandes empresas e de conglomerados industriais, voltados para o desenvolvimento de tecnologias agrícolas”.

A LDB n. 4.024/61 teve um longo período de gestação, onde as controvérsias referentes à importância e qualidade da formação se fizeram presentes:

Chegamos exatamente ao ponto crítico: ou melhoramos a formação do homem brasileiro, o nível de mão-de-obra não qualificada, o da mão-de-obra qualificada, o dos condutores de trabalho e o dos técnicos de nível superior, ou não conseguiremos a produtividade necessária para suprir o orçamento de divisas estrangeiras, indispensável à própria sobrevivência do parque industrial que alimenta o nosso mercado interno. O problema da educação tem assim, hoje, a premência de um grave problema econômico (TEIXEIRA, 1999, p. 215-216).

Assim, Teixeira (1999), ao comentar e comemorar a aprovação da primeira LDB, reconhece que “não está à altura das circunstâncias em que o país se acha, [...] para constituí-lo na grande nação moderna que todos esperamos” (ibid, 1999, p. 276). Aqui a explicitação da educação aparece como mediadora de um processo hegemônico em curso e que para isso “a classe dominante [...] necessita permanentemente reproduzir as condições que possibilitam as suas formas de dominação, sem o que as contradições do próprio sistema viriam à luz do dia (CURY, 1985, p. 13).

A vigência desta Lei, na sua plenitude, acontece num dos períodos mais autoritários e violentos da história da sociedade brasileira. Com o golpe militar de 1964, e a ascensão ao poder dos militares, institui-se uma nova fase de desenvolvimento para o Brasil (OLIVEIRA, 2004), fundamentado no “progresso técnico” e na ingerência norte-americana, tanto na “modernização” da agricultura

quanto e, especialmente, no ensino técnico-agrícola.

A educação que se tem constituído em “instrumento de controle social, de manutenção do tipo e qualidade de sociedade dominante aceitos” (TEIXEIRA, 1999, p. 345), não poderia ficar imune a este novo período de desenvolvimento. É assim, que a reforma da LDB 4024/61 se processa. Em 1971 é editada a Lei n 5.692, com o objetivo de transformar o ensino médio, preparatório ao vestibular em segundo grau profissionalizante, preparando mão-de-obra para a concretização do projeto de desenvolvimento econômico e social da ditadura militar e, ao mesmo tempo, desqualificando o ensino médio propedêutico para aliviar a pressão por vagas nas universidades públicas.

Para o ensino técnico agrícola, o Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola vai definir duas atribuições principais: a de formar agentes de produção e agentes de serviço. O agente de serviço é aquele que vai desenvolver o trabalho de técnico de forma subordinada aos profissionais de nível superior; enquanto que o agente de produção se destina ao trabalho autônomo nas propriedades, mediante a aplicação da moderna tecnologia e/ou administrar fazendas com vínculo empregatício (FRANCO, 1987).

A partir do final dos anos de 1970 e início de 1980, a profissionalização é questionada. Não se realiza a promessa da inserção profissional, a partir da escolarização/profissionalização, de um lado, os trabalhadores apontando o limite da proposta e, de outro, os empregadores denunciando a insuficiência da profissionalização. Avizinhava-se uma nova demanda, não muito clara, até a segunda metade dos anos de 1980.

Nesse período, o Brasil, imerso num processo de reordenação de sua base produtiva, conforme Ribeiro (2002, p.12) mergulha em:

um contexto em que os movimentos sociais perdem a sua força na luta contra o desemprego e contra emendas constitucionais que eliminam paulatinamente direitos de proteção ao trabalho, conquistadas pelos movimentos sindicais, em lutas bastante difíceis que vão do início do século XX até o final dos anos de 1980.

Portanto, precisamos entender o surgimento da Lei 9.394 de dezembro de 1996, a nova LDB, que hoje está sendo implementada nas escolas de formação de técnicos agrícolas, com um olhar crítico, considerando as condições históricas e sociais de criação e implementação da reforma da educação profissional.

A análise retrospectiva da educação agrícola demonstra que as mudanças e reformas não se têm processado no sentido de melhor atender às necessidades e aspirações de realização e bem-estar das populações agrícolas, a partir de suas reivindicações, decorrentes de suas experiências de vida. Mas sim, atuam no sentido de buscar cada vez, e de forma mais adequada e

Silvana M. Gritti

satisfatória, respostas exigidas pelas necessidades hegemônicas do desenvolvimento econômico. Sobre isso, Teixeira (1999, p. 345) já afirmava que:

não se pode descrever e analisar a educação no Brasil sem ter em vista as suas conexões com a cultura e a sociedade brasileiras. Tratá-la como se fosse um serviço adicionado à sociedade, cuja qualidade, extensão e distribuição caberia apreciar, não seria por certo, inútil, mas deixaria de lado a explicação do porque é o que é e se distribui como se distribui.

A análise, feita até aqui, reforça a idéia de que não é possível compreender a educação escolar, especialmente a formação do Técnico Agrícola, como se fosse uma concessão benevolente e de sensibilidade de quem detém o poder de criá-la, de instituí-la. A história da educação já evidenciou que seu alcance e oferta ligam-se a propósitos e intenções bem definidas da parte de quem a organiza e implementa. Para investigar as mudanças na educação profissional agrícola de nível técnico, é preciso considerar o contexto de transformações em que as mesmas ocorrem. De todo modo, é preciso considerar também que os trabalhadores agrícolas não são inertes, não se submetem tranquilamente aos processos modernizantes que lhes expropriam a terra e os instrumentos de trabalho. Numa leitura dialética, tentamos apreender as contradições presentes no movimento em que se confrontam os interesses dos trabalhadores do campo e as forças do capital agrário, financeiro, industrial e comercial.

Referências

BRASIL. Decreto n. 2. 208 de 1997. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1997.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 4.024 de 1961. Rio de Janeiro, 1961.

_____. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. **Decreto-Lei n. 9613 de 1946** [S.l. : s. n.], 1946.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394 de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 16/99, Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional de Nível Técnico**. Brasília, 1999.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J.; DAMACENO, M. N. (Coords.). **Educação e escola no campo**. Campinsa: Papyrus, 1993. p. 15-40.

COAGRI. A escola no campo. **Educação**, Porto Alegre, v. 11, n. 38, p. 32-36, abr./set. 1982.

COELHO, C. D.; RECH, L. R. D. **Os caminhos do Técnico Agrícola**. Porto Alegre: Visuarte, 1991.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Unesp; Brasília; Flacso, 2000.

CURY, C. R. J. **Educação e contadição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

ESCOLA ESTADUAL AGRÍCOLA ÂNGELO EMÍLIO GRANDO DE ERECHIM/RS. **Projeto político pedagógico**. Erechim, 2005.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1995.

FRANCO, M. L. P. B. Introduzindo a problemática do ensino técnico agrícola e um pouco de sua História. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 68, n. 158, p. 41-46, jan./abr. 1987.

GRABOWSKI, G. **Outra educação profissional é (im)possível?**: projetos e políticas em disputa 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

IANNI, O. O estado e o trabalhador rural. **Contexto**, São Paulo, n. 4, p. 1-15, nov. 1977.

MENDONÇA, S. R. **O ruralismo brasileiro**. São Paulo: HUCITEC, 1997.

OLIVEIRA, F. **Modelos de desenvolvimento e alternativas para o Brasil**. Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Economia, 2004. (Palestra).

OLIVEIRA, M. R. P. **Formar cidadãos uteis**: os patronatos agrícolas e a infância pobre na Primeira República. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

POCHMANN, M. **A década dos mitos**. São Paulo: Contexto, 2001.

RIBEIRO, M. Ensino médio e educação profissional sob relações de hegemonia: terreno perdido ou construção de novas relações? **Educação**, Santa Maria, v. 27, n. 1, p. 8-22, 2002.

SOARES, A. M. D.; TAVARES, M. G. Formação profissional em ciências agrárias: as transformações no ensino e seus impactos no ensino superior. **Revista Educação Agrícola Superior**, v. 1, n. 17, p. 18-29, jan./jun. 1999.

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

WANDERLEY, M. de N. B. Raízes históricas do campesinato brasileiro. In: CARVALHO, H. M. **O campesinato no século XXI**: possibilidades e

Silvana M. Gritti

condicionantes do desenvolvimneto do campesinato no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2005.

Notas

¹ Mendonça em o Ruralismo brasileiro (1888-1931) traz os embates referentes a esse processo.

² HERSCHMANN e PEREIRA, apud. OLIVEIRA, M., 2003, p. 50.

³ POCHAMANN, Márcio, 2001.

⁴ Ver Oliveira, M. (2003).

⁵ Grifo meu.

Correspondência

Silvana Maria Gritti - Rua Major Cícero, 172 ap. 302 - 96015-190 - Pelotas, RS.

E-mail: silvana@st.com.br

Recebido em 03 de outubro de 2007

Aprovado em 21 de novembro de 2007